

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

L'éducation préscolaire



COMITÉ DE RÉDACTION : Jean-Marie ALBERTINI, directeur de recherche émérite, CNRS. Michel BERNARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris I. Armand BIANCHERI, inspecteur général honoraire de l'Éducation nationale. Alain COULON, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Michel DEBEAUVAIS, professeur émérite de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Jean-Marie DE KETELE, professeur de sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, Belgique, titulaire de la chaire UNESCO en sciences de l'éducation. Marie DURU-BELLAT, professeur de sciences de l'éducation, Université de Bourgogne. Stéphane EHRlich, professeur honoraire de psychologie, Université de Poitiers. Jean-Claude EICHER, professeur de sciences économiques, Université de Bourgogne. Michel FAYOL, professeur de psychologie, Université de Bourgogne. Thierry GAUDIN, chef du Centre de prospective, ministère de la Recherche et de la Technologie. Jean GUGLIELMI, professeur de sciences de l'éducation, Université de Caen, directeur d'IUFM. Jean HASSENFORDER, professeur émérite de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique et Université de Paris V. Viviane ISAMBERT-JAMATI, professeur honoraire de sociologie de l'éducation, Université de Paris V. Gilbert de LANDSHEERE, professeur émérite, Université de Liège, Belgique. Louis LEGRAND, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université Louis-Pasteur (Strasbourg I). Claude LESSARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Montréal, Canada. Monique LINARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris X-Nanterre. Gaston MIALARET, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Caen. Jean-Marc MONTEIL, professeur de psychologie, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand. Louis PORCHER, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris III. Marcel POSTIC, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Nantes. Antoine PROST, professeur d'histoire, Université de Paris I. Jürgen SCHRIEWER, professeur de sciences de l'éducation, Université V. Humboldt de Berlin, Allemagne. Andrée TIBERGHEN, directeur de recherche, CNRS, GRIC (UMR, Université de Lyon II-CNRS). Georges VIGARELLO, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris V.

RÉDACTEUR EN CHEF : Jean-Claude FORQUIN, professeur de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique.

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION : Laura GEST, Institut national de recherche pédagogique.

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION : André HUSSENET, directeur de l'Institut national de recherche pédagogique.

N.D.L.R. — Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Les auteurs sont priés d'envoyer leur manuscrit en trois exemplaires, dactylographié en double interligne. Celui-ci ne doit pas dépasser 25 pages de 55 signes (ou espaces) par ligne et 25 lignes par page. Joindre un résumé en français et en anglais. Le titre de l'article doit être fourni en français et en anglais. Les dessins et figures doivent être d'une qualité permettant une utilisation directe par cliché. Les notes doivent être numérotées en continu. La bibliographie doit être présentée selon les normes internationales. ☎ 01.46.34.91.61.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

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

Gaston Berger

"L'Homme moderne et son éducation"



ARTICLES

L'éducation préscolaire

- Monique Bréauté, Sylvie Rayna* – Diffusion des acquis de la recherche : une recherche-action par des praticiens de la petite enfance 5
- Brigitte Belmont, Aliette Vérillon* – Intégration scolaire d'enfants handicapés à l'école maternelle : partenariat entre enseignants de l'école ordinaire et professionnels spécialisés 15
- Nicole Desgropes* – L'école maternelle : une approche des processus interactifs de différenciation en grande section 27
- Laurence Thouroude* – La tolérance pédagogique à l'école maternelle 39
- Gilles Brougère* – Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire 47
- Rheta DeVries* – L'éducation constructiviste à l'école maternelle et élémentaire : l'atmosphère socio-morale, premier objectif éducatif 57

**

- Jeanine Mantz, Alain Muzet, Roland Neiss* – Performances scolaires et sommeil chez l'enfant de six ans 73
- Marc Romainville* – Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ? 81
- Georges Felouzis* – Les étudiants et la sélection universitaire 91

NOTE DE SYNTHÈSE

- Éric Plaisance, Sylvie Rayna* – L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives 107

NOTES CRITIQUES

Débat autour d'un livre

- J.-Y. Rochex* – Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité (A. Beaumatin et S. Stech) 141

**

- L. Chalmel* – La petite école dans l'école. Origine piétiste-morave de l'école maternelle française (F. Dajez) 146
- A. Florin* – Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit (S. Rayna) 148
- M. Glaumaud-Carré (Dir.), M. Manuélian-Ravet (Dir.)* – Le bébé et les apprentissages : genèse et incidence (S. Rayna) 149

M. Glaumaud-Carré – Plaisirs d'enfance (S. Rayna)	151
S. Leclercq – Scolarisation précoce : un enjeu (O. Baudelot)	153
A. D. Pellegrini (Eds) – The Future of Play Theory : A Multidisciplinary Inquiry into the Contributions of Brian Sutton-Smith (G. Brougère)	155
E. Plaisance – Pauline Kergomard et l'école maternelle (C. Lelièvre)	157
S. Rayna (Dir.), F. Laevers (Dir.), M. Deleau (Dir.) – L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ? (G. Brougère)	158

Diffusion des acquis de la recherche : une recherche-action avec des praticiens de la petite enfance *

Monique Bréauté, Sylvie Rayna

Cet article rend compte d'une expérience visant la diffusion des résultats de recherches-action réalisées dans le secteur de la petite enfance. Cette expérience relève d'une dynamique de formation-action qui s'inscrit dans la même perspective théorique constructiviste et interactionniste que les travaux dont il s'agit de transmettre les résultats au-delà des lieux où ils ont été produits. Son analyse apporte des éléments de réponse en vue d'une conceptualisation de formations d'adultes se caractérisant par l'appropriation active de ces résultats et l'engagement dans une dynamique d'expérimentation pédagogique.

La recherche-action en éducation se définit par son double objectif de production de savoirs et de transformation de la réalité étudiée (Hugon et Seibel, 1988). Elle est reconnue comme un type de recherche fécond (Lerbert, 1982 ; de Landsheere, 1986), pouvant produire « des connaissances nouvelles, dont certaines auraient été inaccessibles par une autre voie » (Hugon et Adamczewski, 1988). Ceci tient principalement au partenariat chercheurs-éducateurs, sur lequel elle repose. Ses effets formateurs, variables selon le degré d'implication des partenaires de terrain, sont reconnus par beaucoup (Weiss, 1981 ; Desroche, 1982 ; Bataille, 1988). Reste cependant posé le

problème, majeur et commun à toute recherche, du transfert des acquis.

Confrontées à ce problème au terme de recherches-action menées dans un jardin d'enfants (Bréauté *et al.*, 1987), une école maternelle (Bréauté, Vériilon, 1992) et une crèche (Rayna *et al.*, 1992), et engagées, avec M. Stambak, dans la *conceptualisation de projets de formation*, nous avons tenté de transposer notre démarche de recherche-action auprès de groupes de professionnels de plusieurs établissements. Nous avons entrepris trois expériences en parallèle qui consistent en recherches-action en formation

* Ce travail a bénéficié des précieux conseils d'H. Sinclair, récemment disparue.

puisque l'objectif est la diffusion des connaissances construites avec les équipes éducatives associées à nos recherches-action antérieures (Bréauté, Rayna, Vérillon, 1993). Ces connaissances, élaborées dans le cadre de la pédagogie interactive (CRESAS, 1991), concernent plus particulièrement l'éducation préscolaire.

Le domaine de la petite enfance constitue actuellement un secteur de recherche psychologique très actif, mettant en lumière les compétences insoupçonnées des tout jeunes enfants (Lécuyer, 1990) et attirant l'attention sur la nécessité d'offrir à ces derniers un environnement de qualité. La vulgarisation des résultats de la recherche contribue à un changement d'optique sur le rôle des établissements accueillant les enfants de moins de trois ans. Celui-ci est de plus en plus envisagé comme ayant une finalité éducative (Bouyalla et Roussille, 1982 ; Norvez, 1990) dont la spécificité reste néanmoins à préciser. Une attitude plus confiante et curieuse à l'égard de « l'éveil aux savoirs » (G.P.L.I., 1992) s'installe parmi les divers professionnels, y compris ceux des crèches, jusque-là marqués par une formation paramédicale et souvent hostiles à ce qui était ressenti comme du « pédagogisme ». Ces interrogations ainsi que le consensus qui commence à s'établir sur le rôle de l'éducation préscolaire dans la prévention de l'échec scolaire (Déclaration de Jomtien, 1990) nous ont paru un contexte favorable à la mise en place de nos expérimentations.

CADRE THÉORIQUE

Nous nous référons au cadre conceptuel de la pédagogie interactive que nous nous sommes proposé de transmettre au moyen de ses propres méthodes. Ce cadre repose sur la théorie épistémologique et psychologique de Piaget selon laquelle le développement cognitif procède de l'organisation que les humains, du nouveau-né à l'adulte, introduisent dans leurs interactions avec le monde des objets et des personnes. Bien qu'il se soit centré sur l'étude des interactions avec les objets, Piaget n'a cessé d'affirmer que la pensée rationnelle de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte s'élabore dans « le choc de notre pensée avec celle des autres » (Piaget, 1924) au sein d'échanges qu'il qualifie d'« équilibrés » (Piaget,

1930, 1965). Il souligne ainsi la nécessité vitale de l'interaction interpersonnelle et, dans un sens plus large, sociale, entre pairs ou entre partenaires de niveaux différents mais dont aucun n'impose ses conceptions aux autres. Bien qu'il ait suggéré que l'on devrait « déterminer à chaque palier (...) la forme précise des échanges entre les individus » (Piaget, 1965), Piaget n'en a pas étudié la genèse.

Depuis vingt ans, de très nombreux chercheurs ont investi ce domaine avec des approches théoriques diverses. En ce qui concerne plus particulièrement la coopération entre pairs, des travaux montrent qu'elle apparaît dès la période préverbale (Stambak *et al.*, 1983) sous forme de coopération en action qu'H. Sinclair (1987, 1994) considère, sur le plan de l'interaction interpersonnelle, comme le pendant de la logique en action. Ces données et d'autres résultats de recherche montrant le rôle constructif des échanges équilibrés entre enfants mais aussi entre adultes et enfants (CRESAS, 1987) ont présidé à la définition d'une pédagogie interactive fondée sur une conception constructiviste et interactionniste des savoirs. Cette dernière conforte les positions pédagogiques, déjà anciennes, de Freinet ou Cousinet et rencontre les conclusions de rapports récents en matière d'éducation et de formation qui présentent l'apprentissage coopératif comme une stratégie supérieure aux méthodes traditionnelles (Murray, 1992).

Malgré son intérêt pour l'éducation et ses positions en faveur des méthodes actives, Piaget a refusé de tirer des implications directes de sa théorie, laissant ce soin aux pédagogues eux-mêmes (Piaget, 1935, 1948 ; Bringuier, 1977). L'expérience de la coopération entre chercheurs et éducateurs dans la recherche-action en éducation nous indique, à travers le processus de coconstruction des savoirs entre adultes, une stratégie efficace d'appropriation des résultats de la recherche ainsi que de sa démarche.

C'est avec l'hypothèse piagetienne de l'identité entre les mécanismes d'acquisition des savoirs à tous les niveaux de la connaissance que nous avons entrepris ces expériences de recherches-action en formation. Nous avons, en effet, estimé que toute innovation pédagogique implique l'élaboration de nouveaux savoirs qui, chez les adultes comme chez les enfants, s'acquièrent de façon optimale dans le cadre d'une entreprise

coopérative entre personnes qui proposent des idées, les comparent à celles d'autres, rapportent des faits observés et réfléchissent sur leurs propres démarches. Ainsi, nous avons supposé qu'en procédant avec les professionnelles selon les mêmes principes que ceux de la pédagogie interactive, dégagés de nos recherches-action auprès des enfants, nous verrions surgir des propositions de transformation des pratiques éducatives. La recherche-action auprès des adultes professionnels pourrait engendrer des recherches-action auprès des enfants, qui deviendraient le vecteur d'une pédagogie interactive dans les établissements. Le transfert des acquis se ferait alors à travers l'appropriation active d'une démarche d'expérimentation adaptée aux contraintes du local. Dans ce cas, la recherche-action aurait des effets formateurs et transformateurs importants et durables.

Pour rendre compte de cette dynamique de diffusion nous avons choisi de présenter dans cet article les chemins théoriques et pratiques parcourus par l'un des trois groupes. Pour ce groupe, composé de directrices et de personnels de crèches d'un même arrondissement de Paris, notre projet a rencontré la demande d'une coordinatrice et d'un psychologue de crèches qui souhaitaient mettre en place et assurer le suivi d'une expérience d'animation et de réflexion sur leur secteur.

MÉTHODOLOGIE

Composition et durée du groupe

Le groupe est composé de représentantes de huit établissements, dont une crèche et un jardin d'enfants avec lesquels nous avons longuement collaboré, et six crèches recrutées sur la base du volontariat par les deux coordinatrices des crèches de l'arrondissement qui ont assuré la légitimité administrative du travail, « l'appui institutionnel » (Hugon et Seibel, *op. cit.*) garantissant sa reconnaissance, sa faisabilité et son efficacité. Constitué d'une vingtaine de personnes (la directrice de chaque établissement et une ou deux représentantes du personnel), ce groupe s'est réuni de janvier 1988 à juin 1990, une fois par mois, deux heures à la mi-journée, ce qui représente 23 séances.

L'animation

Dès la première séance, nous avons assuré l'animation du groupe après avoir clairement énoncé notre objectif de mettre en place un processus d'action et de réflexion en référence aux recherches-action réalisées dans l'arrondissement et en abordant, d'emblée, le rôle des directrices dans l'organisation d'un travail d'équipe.

Nous avons recherché l'implication des participantes par des demandes de témoignages d'actions et en suscitant la discussion, tout en veillant à l'équilibre des relations. Afin de faire évoluer les pratiques par l'objectivation des pratiques en cours et l'expérimentation de nouvelles, nous avons eu recours à la démarche d'auto-évaluation régulatrice. Issue de nos recherches-action antérieures, cette méthode consiste à déterminer ensemble des objectifs communs, envisager des stratégies d'action dans les établissements, discuter les effets de ces actions sur les conduites des enfants afin de les ajuster, au fur et à mesure, aux objectifs visés. Elle fait alterner des temps d'action dans les établissements et des temps de réflexion sur ces actions, analysées ensemble au niveau du groupe.

A l'aide de « l'observation participante » (Stambak et al., *op. cit.*) ou, si l'on préfère, en adoptant une attitude d'« observateurs interactifs » (Weiss, *op. cit.*), nous nous sommes efforcées de susciter des initiatives et de veiller à leur évaluation commune, à partir de l'explicitation et de la confrontation des positions des uns et des autres, y compris de nous-mêmes.

Fonctionnement

Nous avons opté pour un fonctionnement souple mais rigoureux afin de permettre à la nouveauté de survenir : pas de pré-programmation, mais une planification élaborée au fur et à mesure dans le cadre de rencontres régulières, avec un ordre du jour établi consensuellement à chaque séance ; un bilan annuel, effectué afin de mesurer les avancées par rapport aux objectifs poursuivis, eux-mêmes évolutifs ; des comptes rendus réguliers transmis aux participantes au début de chaque séance.

Recueil et analyse des données

Les réunions ont été enregistrées et transcrites exhaustivement. L'analyse de contenu des 23 réunions a été orientée par l'identification des

connaissances élaborées, pendant les réunions et d'une fois sur l'autre, et par la mise en lumière des processus interactifs présidant à cette élaboration.

En complément de ces données, nous avons étudié les réponses à un questionnaire, envoyé deux ans après les rencontres du groupe aux établissements impliqués et à un groupe témoin, afin de préciser l'impact de ces savoirs à plus long terme.

L'ÉVOLUTION DU TRAVAIL DU GROUPE

On peut discerner trois phases : une phase de partage des objectifs et de mise en place d'un thème commun, centré sur les enfants (1988) ; une phase de développement du thème par l'analyse des expériences réalisées par les participantes (1989) et une phase de généralisation des acquis du groupe au sein des établissements (1990).

Partage des objectifs et détermination du thème : les jeux symboliques

Au début, quand les directrices présentent le fonctionnement de leur établissement, traduisant ainsi leurs conceptions de l'équipe et leurs représentations des enfants, le groupe s'engage dans un débat superficiel et déstabilisant sur ces conceptions. L'analyse des divergences permet, cependant, de dégager une communauté dans les objectifs poursuivis : éviter aux enfants les ruptures multiples, les changements trop fréquents de section, et leur assurer sécurité et bien-être.

Ainsi après une séance de « bilan critique », la nécessité de recentrer les débats s'impose et nous proposons d'aborder plus précisément les activités de jeu à partir d'observations des enfants. Ce thème fait surgir de nouvelles controverses car à l'exception des deux établissements qui ont collaboré avec nous, il est peu familier aux directrices qui, généralement, ne s'impliquent pas dans les moments de jeu. De plus, il évoque les dangers d'activisme et éveille la crainte des apprentissages précoces. Le choix des jeux symboliques va toutefois entraîner l'adhésion du groupe parce que ces jeux font écho à des expé-

riences familiales à toutes, les coins-poupées étant présents dans toutes les crèches.

Nous précisons la méthode de travail, en insistant sur la nécessité de partir d'exemples concrets. Nous proposons aux participantes d'observer elles-mêmes les jeux symboliques et de rapporter leurs observations au groupe afin de les analyser ensemble.

Cette première année nous montre qu'il est possible de parvenir à un accord sur un projet commun malgré les différentes orientations de départ des établissements. Au cours du processus de négociation, entre les participantes et avec nous, l'explicitation de la pluralité des approches et de la solidarité sur les finalités permet d'établir un premier consensus au niveau du groupe. Les critiques stériles se transforment en « exigences réciproques » qui fondent l'objectivité de la démarche (Meirieu, 1988).

Développement du thème : les jeux symboliques et leur aménagement

La deuxième année est consacrée à l'analyse collective des données recueillies par les participantes. Les discussions sont guidées par un questionnement sur les conduites des enfants dans les contextes matériels (installation spatiale, organisation temporelle, matériel proposé) et sociaux (nombre et âge des enfants, interventions des adultes) des situations proposées.

Nous veillons à ce que chaque établissement s'implique. Des tours de table permettent de faire surgir et de clarifier les désaccords et de dépasser les incompréhensions. Peu à peu s'élabore une démarche qui débouche, à partir de l'expérience de chacune, sur des connaissances communes sur les jeux de fiction, mais aussi sur les enfants et sur les pratiques éducatives en général. Ces connaissances assurent la cohésion du groupe et encouragent l'introduction de nouvelles situations visant l'amélioration des contextes éducatifs, ce qui pousse les participantes à s'engager dans des recherches-action et à impliquer leurs équipes.

Tout en poursuivant l'étude des jeux de fiction et des situations propices à leur déroulement, le groupe étend alors les expériences à l'ensemble des activités proposées aux enfants, y compris les plus petits.

L'extension de la dynamique dans les établissements

La troisième année voit s'effectuer cette généralisation, de diverses façons, à l'intérieur des établissements. Son accompagnement permet de préciser les difficultés rencontrées et les moyens de les dépasser.

Les participantes ont la charge de retransmettre à leurs collègues le travail du groupe, mais les résultats font apparaître des différences selon la force d'impulsion donnée par les directrices au travail d'équipe.

Pour quatre établissements, la participation aux actions contribue au changement de fonctionnement, les directrices transposant dans leur équipe la démarche de travail du groupe. L'organisation de réunions régulières et la généralisation d'une pratique d'observation systématisée aboutissent à l'élaboration de projets d'établissements au sein d'une dynamique centrée sur les actions éducatives. Le groupe garde une fonction d'appui, de référence, dans la poursuite de la réflexion dont l'établissement devient le centre.

Pour trois autres, le lien entre le travail du groupe et le fonctionnement des établissements s'établit plus difficilement. Les directrices adoptent une démarche plus attentiste, le groupe restant le moteur des actions. Certaines se font accompagner plus largement aux réunions afin de partager, dans le groupe, les savoirs élaborés.

Pour un établissement, la participation au groupe se fait à titre individuel. La directrice et l'auxiliaire viennent chercher un enrichissement personnel sans exigence de transmission au niveau de l'établissement. Celle-ci ne s'imposera qu'au terme des trois années, avec la décision de tous les établissements de présenter leurs pratiques nouvelles lors de Rencontres Internationales (mars 91), organisées par l'IEDPE (1) et la Ville de Paris.

Pour toutes, l'élaboration de productions concernant ces expériences soutiendra les efforts de transmission, rapprochera les équipes et impulsera des coopérations entre plusieurs établissements. Cet effort de conceptualisation

débouchera sur la réalisation de chapitres dans un ouvrage collectif que nous avons coordonné. (Bréauté, Rayna, 1995).

LA CONSTRUCTION DE NOUVELLES CONNAISSANCES

Attitudes et conceptions initiales

Au départ, les activités de jeu ne paraissent pas véritablement prises en compte dans l'organisation générale des établissements. Proposées à certaines heures, selon l'inspiration de chacune et surtout aux enfants les plus âgés, elles ont une valeur plutôt occupationnelle. Elles privilégient la dimension affective, la recherche du bien-être de l'enfant à travers la relation duelle, toutes références à la pédagogie et à l'acquisition de connaissances éveillant le spectre de l'école.

Dans ce contexte, les jeux de fiction représentent un domaine que les participantes ont le sentiment de bien connaître et que la crèche encourage depuis longtemps : « on sait ! », « ce n'est pas nouveau ». Les adultes mettent à la disposition des enfants des coins-dînette ou des maisons de poupées. Plutôt réservés aux enfants de 2-3 ans, ces aménagements leur sont proposés librement quand les adultes sont occupés à d'autres tâches : « le coin-poupées est plutôt ouvert quand il y a peu d'adultes disponibles, comme bouche-trous ».

Les réalisations des enfants au cours de ces jeux sont peu valorisées. Elles sont considérées, par la plupart des participantes, comme des imitations des actions des adultes : « les enfants reproduisent la vie quotidienne ». Seule, la fonction affective de ces jeux est reconnue. Ils permettent aux enfants de résoudre certaines situations conflictuelles par la transposition sur un plan imaginaire des événements émotionnellement chargés qu'ils rencontrent dans leur commerce avec les autres. Les personnels expriment des réticences à observer ces activités de crainte de s'introduire, de façon indiscreète, dans l'intimité des enfants.

(1) IEDPE : Institut Européen pour le Développement des Potentialités de tous les Enfants, fondé par R. Cohen, M. Stambak et G. Vergnaud en 1989.

Les aspects cognitifs de ces jeux ne sont pas envisagés : « on a l'impression que les jeux symboliques, c'est un peu du temps perdu, qu'il y a des choses plus intéressantes à apprendre », « ils peuvent exister comme jeux libres, mais il ne faut pas obliger l'adulte à en faire une activité ».

Le questionnement et la discussion sur les observations, en enrichissant progressivement la représentation de ces jeux, revalorisent leur place et modifient le regard sur les enfants et sur les attitudes des adultes.

Un nouveau regard sur les jeux symboliques et sur les compétences des enfants.

Dès les premières observations rapportées, les adultes prennent conscience de leurs attentes implicites et des effets de ces attentes sur les conduites des enfants. Au fil des réunions, les confrontations d'observations contribuent à l'élaboration de savoirs qui se partagent dans la vérification locale des faits et la discussion collective de leur interprétation.

La continuité et la globalité des acquisitions

« On a découvert quelque chose au niveau des observations, c'est la continuité des apprentissages ». Après avoir focalisé leur regard sur la connaissance par les enfants du bon usage des objets, les participantes constatent fréquemment que ces objets sont utilisés à des fins différentes de leur utilisation courante. Cet usage « détourné » des objets, interprété dans un premier temps comme un signe de désintérêt, apparaît peu à peu sous un autre jour et prend des sens différents selon l'âge des enfants et les situations proposées.

On s'aperçoit qu'avant de se lancer dans la fiction, les enfants de 2-3 ans explorent les objets : « les enfants font beaucoup d'explorations physiques, ils tapent avec les brosses, ils mettent des brosses dans les trous du chevalet prévus pour les gobelets de peinture, ils empilent les pinces à linges puis, petit à petit, ils se livrent à des activités symboliques qu'ils reprennent mutuellement, ménage, lavage, etc. » On s'aperçoit aussi que les enfants modifient la signification symbolique du matériel présenté : « les casseroles deviennent des marteaux, le pot de moutarde fait office de biberon, la lavette à vaisselle de brosse à cheveux, la couverture de tapis ».

Les séquences de jeux ne sont plus appréhendées comme une succession d'actions fugaces, sans lien entre elles, mais comme des activités complexes et cohérentes au cours desquelles les enfants conjuguent leurs connaissances, en s'engageant dans une dynamique de découverte et d'invention. Les explorations physiques initiales se structurent en activités prélogiques : alignements, rangements, classements, distributions (Sinclair *et al.*, 1982) qui peuvent s'intégrer dans le jeu symbolique lui-même.

La perspective développementale à laquelle nous nous référons oriente l'intérêt des adultes sur l'élaboration graduelle des connaissances chez les enfants. Au lieu de penser en termes de capacités différentes selon les âges, les participantes observent par elles-mêmes que les séquences ludiques deviennent de plus en plus élaborées et aboutissent à de véritables « saynètes » au cours desquelles les enfants opèrent des substitutions symboliques d'objets, partagées avec les autres (Verba, 1990) et dans lesquelles ils intègrent les apports culturels fournis à la crèche ou dans la famille (lecture d'histoires, spectacles de marionnettes, etc.).

La communication entre enfants

En même temps, les participantes commencent à concevoir autrement les échanges entre enfants. Les désaccords sont tout d'abord interprétés comme des conflits qu'il faut apaiser en intervenant, quitte à casser le déroulement du jeu. Cependant, des interactions surprennent, par exemple « un enfant se fait nourrir par un autre, il ouvre grand la bouche dans laquelle l'autre enfonce un peu brusquement une cuillère, le premier s'étrangle légèrement mais poursuit le jeu sans se fâcher ». Des bagarres peuvent s'interpréter comme fictives et être appréhendées alors comme faisant partie du jeu. Même si de réels conflits surviennent, ils sont moins dramatisés car les adultes reconnaissent, peu à peu, aux enfants la capacité de les résoudre : « il y a quelques conflits qui éclatent, quand deux enfants convoient le même jouet. Ça se résout un peu tout seul ».

Les participantes observent aussi que les enfants se regroupent par affinité au coin-poupées et constatent une alternance entre jeux individuels et jeux collectifs : « l'investigation individuelle du matériel précède la construction de jeux

communs ». Les observations de plus en plus fines permettent de dégager certaines caractéristiques des collaborations entre enfants :

— Les reprises d'idées qui déclenchent des activités conjointes : « ils s'imitent beaucoup les uns les autres », « les idées circulent dans le groupe ».

— Le rôle mobilisateur des aînés : « un petit de 13 mois porte une boîte à la bouche mais, quand un aîné de 24 mois lui tend une deuxième boîte, il la prend, regarde ce que font les plus grands puis, comme eux, frappe les boîtes l'une contre l'autre et les fait rouler ».

— Les rôles complémentaires dans une même tâche : « les enfants sont attirés par tout ce qui tourne autour du repas, il y en a qui sont assis, les autres les servent ou les font manger ».

— Les échanges verbaux qui facilitent, à partir d'un certain niveau de développement, la coopération : les dénominations puis les remarques précisant les caractères des objets non directement perceptibles pour les partenaires : « il est lourd, le bébé » (en mimant le poids), « il a faim ».

Les observations des participantes vérifient les résultats de nos travaux (Rayna *et al.*, 1990) nous permettant ainsi de les partager sans avoir à les imposer. Elles conduisent à une prise de conscience de certaines idées préconçues et à la remise en question des catégorisations hâtives des enfants (trop petits, actifs ou passifs, agressifs ou non, timides ou entreprenants, etc.), des craintes de désordre et de désaccords entre enfants ainsi que des oppositions tranchées entre « jeux libres » et « jeux dirigés », entre « laisser faire » et « dirigisme ». Ces transformations, graduelles mais profondes, dans les représentations et les attitudes, conduisent alors à des changements dans les pratiques, évalués, à leur tour, ensemble.

De nouvelles pratiques éducatives

Grâce à un processus de reprise des expériences, les unes par les autres, les participantes entreprennent un ensemble de transformations qui permet de tester l'importance du contexte sur les activités des enfants et de préciser de nouvelles pratiques.

Enrichir et diversifier le matériel

Les premières situations observées concernent surtout les jeux symboliques dans les coins-pou-

pées. En proposant en plus des dinettes des objets de toilette par exemple, les jeux s'enrichissent de séquences nouvelles : « on a une impression de concentration et d'une grande activité des enfants », ce qui incite les adultes à enrichir le matériel proposé.

Des questions se posent sur l'apport et les limites d'un matériel trop « réaliste » et incitent à l'utilisation d'un matériel moins spécifique. En constatant que les enfants développent des jeux symboliques avec tout support, par exemple « au cours de jeux d'eau », des situations nouvelles sont envisagées, qui mêlent cartons et objets de récupération divers : « avec des boîtes vides, ils font des jeux symboliques dans le coin-poupées, des jeux de construction avec un grand carton, des alignements, des empilements », « ils collectionnent les boîtes et les alignent avant de les utiliser selon des thèmes fictifs comme se faire boire, remplir un sac de pique-nique ».

Familiariser les enfants avec le matériel

Les jeux s'enrichissent quand le matériel est renouvelé mais aussi lorsqu'il est proposé de façon régulière. On constate en effet que le matériel nouveau incite les enfants à explorer et inventorier. L'impression de « bazar » qui se dégage de ces activités est désormais appréhendée comme faisant partie intégrante de la démarche d'investigation des enfants : « avec du matériel nouveau, ça se passe toujours mal au début », « la première fois, ils ont tout envoyé en l'air, quand j'ai recommencé, ils ont construit quelque chose ». En répétant certaines observations pour mieux évaluer le rôle de la familiarisation, on vérifie qu'avec un même matériel les enfants réalisent des activités variées : « plus on leur laisse un matériel, plus on voit que les enfants ont des idées nouvelles », et que c'est dans la familiarisation avec une situation que les activités se structurent.

A cette idée s'ajoute celle de la nécessité de laisser du temps aux enfants pour s'engager dans l'activité et la développer : « au cours d'une observation d'une heure et demie avec des cartons, les enfants ont construit toute une histoire, ils ont monté une maison dans un coin, il y avait le loup qui arrivait, ils sont allés chercher la dinette, ils ont fait tout un mur pour se barricader... ». Ainsi se trouvent confirmés la globalité des approches successives des enfants et l'enrichissement progressif des thèmes ludiques.

Leurs jeux apparaissent, avec évidence, étroitement liés au matériel choisi, mais aussi à la façon dont celui-ci est proposé par les adultes.

Aménager l'espace

Des questions se posent sur la présentation du matériel. Faut-il regrouper le matériel dans un coin spécifique ou le proposer librement dans la salle ? On compare les deux types de situation : « Dans le coin-poupées, il s'agit surtout de reproductions de la vie quotidienne et les jeux semblent plus cohérents », « plus structurés ». Le plaisir tiré de l'utilisation de certains objets cantonnerait davantage les enfants dans des jeux individuels : « avec le même matériel de dinette, ils sont peut-être plus imaginatifs quand il est proposé dans la salle ». Sans remettre en question l'existence des coins aménagés, un débat s'engage sur la façon de présenter le matériel au vu des activités des enfants (plus ou moins durables, partagées ou structurées) et conduit à aborder l'attitude de l'adulte.

Le rôle de l'adulte

Après avoir pensé que l'adulte n'avait aucune part à prendre dans le déroulement des jeux de fiction, observer les enfants amène les personnels à intervenir. Au départ, ces interventions sont guidées par des attentes précises sans avoir les effets escomptés. Par exemple, en poussant une petite fille, qui observe d'autres enfants à l'écart du jeu, à prendre sa poupée personnelle, les adultes l'isolent encore davantage. Pour éviter une bagarre, une auxiliaire entre dans le jeu des enfants. Elle autorise l'un à nourrir le bébé et incite l'autre à trouver d'autres idées (« puisqu'il est malade, qu'est-ce que tu vas faire ? »), coupant alors le déroulement du jeu. Il s'ensuit une discussion sur les craintes de conflits ou d'inactivité et sur la façon d'intervenir sans interrompre le jeu, de donner aux enfants l'occasion de résoudre par eux-mêmes leurs difficultés ou leurs désaccords. De nouvelles observations montrent que la disponibilité, l'intérêt de l'adulte pour l'activité des enfants sont nécessaires pour la réalisation de jeux structurés : « l'intérêt des adultes est primordial », « si l'adulte est concentré, les enfants le sentent et ça accroche ». L'analyse se poursuit : « Ça dépend aussi des activités, par exemple avec les cartons, on peut rester en dehors, les enfants n'ont pas besoin de nous », par contre, « il y a du matériel qui implique un

savoir faire et qui nécessite l'intervention de l'adulte ». On voit donc que l'opposition laisser faire-dirigisme s'estompe au profit d'une attitude d'observation participante qui favorise les initiatives des enfants et permet aux adultes d'ancrer leurs interventions sur ces initiatives.

Planifier les activités

Les observations convergent pour montrer le lien entre le déroulement des jeux et l'organisation des activités, qui implique elle-même une coordination au niveau de tout l'établissement. Des exemples font état de jeux qui dégénèrent. Leur analyse débouche chaque fois sur le défaut de planification entre collègues.

Ces connaissances praxéologiques ainsi que les connaissances psychologiques décrites plus haut renvoient aux conceptions qui fondent la pédagogie interactive que nous voulions diffuser à travers ce dispositif. Il s'agit effectivement d'une appropriation par les participantes des savoirs coconstruits dans le groupe à partir des observations de chacune et des conclusions consensuelles. Il s'agit également d'une transposition, au niveau des établissements, des principes de recherches coopératives à l'initiative des participantes. Elle traduit une appropriation de la démarche même de la recherche.

Développement de recherches-action conjointes

Les changements divers, qui paraissent avoir leur source dans le désir des participantes de vérifier les idées discutées ensemble, se coordonnent ainsi en une série de recherches-action menées simultanément dans plusieurs crèches. Ces recherches entraînent, au niveau des équipes locales, des constats similaires et engendrent une généralisation des pratiques nouvelles. Celles-ci prennent des formes originales dans chaque lieu selon les préoccupations spécifiques (décloisonnement des sections, intégration d'enfants en difficulté, etc.)

Le fonctionnement interinstitutionnel se révèle précieux pour le développement de ces recherches-action. Les initiatives d'une crèche sont reprises dans d'autres et les comparaisons des observations éclairent autant celles qui reprennent que celles qui en sont à l'origine.

Il ressort de ces expérimentations d'équipe centrées sur les activités (activités chez les bébés, activités proposées à des groupes d'enfants

d'âges mélangés, accueil dans les activités, etc.), une approche différente du travail. Une maîtrise professionnelle des pratiques s'élabore quotidiennement dans une démarche de recherche interactive dont les personnels s'emparent : « quand on partage le travail, on se forme ensemble », « on est tout le temps en recherche », « l'innovation, c'est de permettre les échanges entre adultes sur les activités, entre adultes de sections différentes », « se remettre en question par rapport à des techniques, des manières de faire, on en est convaincu, ça évite de tomber dans la routine, de penser de manière uniforme, puisque le groupe est toujours un peu en éveil ». Désormais, « on peut échanger sur les pratiques sans se juger ».

Les témoignages des participantes rapportées dans le groupe, leurs réponses ultérieures à un questionnaire ainsi que leurs productions écrites (Bréauté et Rayna, *op. cit.*), vont dans le sens d'une mise en cohérence des pratiques et de l'élaboration de réponses innovantes aux difficultés institutionnelles.

La poursuite d'une réflexion dynamique dans leur établissement transforme les éducateurs en praticiens-formateurs qui réinvestissent leurs acquis dans des expériences autonomes. C'est ainsi que la pédagogie interactive s'étend dans les établissements concernés puis, à travers la constitution de nouveaux réseaux de réflexion à l'initiative des participantes, se diffuse aux professionnelles venant d'autres établissements et même d'autres structures (assistantes maternelles de crèches, personnels de consultation de PMI, de haltes-garderies).

CONCLUSION

Cette étude montre une démarche possible de transmission des acquis de la recherche par l'intermédiaire d'une formation-action de groupes

interinstitutionnels dont les membres sont en position d'acteurs. Une dynamique de coformation s'appuyant sur des démarches de recherche-action dans les établissements engage les participantes « vers un projet de formation à la recherche par la recherche » (Hugon, Seibel, *op. cit.*).

Le processus interactif entre praticiens et entre praticiens et chercheurs permet « que l'acteur accepte d'être dépossédé d'une maîtrise acquise pour la récupérer ou l'accroître par l'innovation » (Bataille, *op. cit.*). Partant de réalités concrètes centrées sur les enfants, les interventions s'ancrent sur les initiatives des participantes, un étayage réciproque s'instaure progressivement entre l'action et l'information, l'action et l'analyse des actions et conduit à un processus heuristique d'expérimentations conjointes. D'acteurs, les membres du groupe deviennent auteurs d'innovations puis formateurs à la suite d'efforts d'affichage qui renforcent la maîtrise des pratiques et valorisent l'identité professionnelle.

La diffusion de la pédagogie interactive par la pédagogie interactive nous permet de vérifier la généralisation possible de ses principes, au travers d'une grande variété de situations qui améliorent la qualité de l'accueil des jeunes enfants. Elle se révèle un moyen fécond pour les éducateurs de construire par eux-mêmes des connaissances praxéologiques, en sortant du modèle « applicationniste » (Meirieu, 1988). Sa mise à l'épreuve par de nouvelles recherches-action-formation à tous les niveaux de la scolarité devrait fournir des données utiles quant à l'optimisation des pratiques éducatives pour lutter contre l'échec scolaire.

Monique Bréauté
Sylvie Rayna
INRP-CRESAS

BIBLIOGRAPHIE

- BATAILLE M. (1988). — Développer la recherche psychologique sur les processus d'appropriation de l'innovation. *In* Hugon M.A. et Seibel C. (Eds.) **Recherches impliquées, recherches-action : le cas de l'éducation**. Bruxelles : De Boeck.
- BOUYALLA N., ROUSSILLE B. (1982). — **L'enfant dans la vie : une politique pour la petite enfance**. Paris : La Documentation Française.
- BRÉAUTÉ M., BALLION M., RAYNA S., STAMBAK M. (1987). — **Au jardin d'enfants, des enfants marionnettistes : une recherche-action**. Paris : INRP-L'Harmattan.
- BRÉAUTÉ M., RAYNA S. (1992). — Une pédagogie interactive dès la petite enfance. *In* GPLI, **Petite enfance, éveil aux savoirs**. Paris : La Documentation Française.
- BRÉAUTÉ M., VÉRILLON A. (1992). — Dès 2 ans, entrer et vivre à l'école : pratiques d'accueil en petite section de maternelle. *In* CRESAS, **Accueillir à la crèche, à l'école : il ne suffit pas d'ouvrir la porte !** Paris : INRP-L'Harmattan.
- BRÉAUTÉ M., RAYNA S., VÉRILLON A. (1993). — **Développement et approfondissement de la pédagogie interactive par des actions interinstitutionnelles innovantes préscolaires**. Rapport de recherche. Paris : INRP.
- BRÉAUTÉ M., RAYNA S. (Eds) (1995). — **Jouer et connaître chez les tout petits**. Paris : INRP-Ville de Paris.
- BRINGUIER J.C. (1977). — **Conversations libres avec J. Piaget**. Paris : Laffont.
- CRESAS (1987). — **On n'apprend pas tout seul !** Paris : INRP-ESF.
- CRESAS (1991). — **Naissance d'une pédagogie interactive**. Paris : INRP-ESF.
- Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous** (1990). — Jomtien : UNESCO.
- DE LANDSHEERE G. (1986). — **La recherche en éducation dans le monde**. Paris : PUF.
- DESROCHE H. (1982). — Les auteurs et les acteurs, la recherche coopérative comme recherche-action. **Archives des sciences sociales, de la coopération et du développement**, n° 59.
- GPLI (1992). — **Petite enfance, éveil aux savoirs**. Paris : La Documentation Française.
- HUGON M.A., ADAMCZEWSKI (1988). — Introduction. *In* Hugon M.A., Seibel C. (Eds), **Recherches impliquées, recherches-action : le cas de l'éducation**. Bruxelles : De Boeck.
- HUGON M.A., SEIBEL C. (EDS.) (1988). — **Recherches impliquées, recherches-action : le cas de l'éducation**. Bruxelles : De Boeck.
- LÉCUYER R. (1990). — **Bébés astronomes, bébés psychologues**. Bruxelles : Mardaga.
- LERBERT G. (1982). — **Une démarche scientifique pertinente : la recherche-action**. Communication au colloque de l'université coopérative internationale, Dijon.
- MEIRIEU P. (1988). — Les acquis de la recherche-action : rigueur et pertinence. *In* Hugon M.A., Seibel C. (Eds) **Recherches impliquées, recherches-action : le cas de l'éducation**. Bruxelles : De Boeck.
- MURRAY F. (1992). — Reconstructing and constructivism : the development of american educational reform. *In* Belin H., Pufall P. (Eds) **Piaget theory**. New York : Lawrence Earlbaum.
- NORVEZ A. (1990). — **De la naissance à l'école**. Paris : PUF-INED.
- PIAGET J. (1924). — **Le jugement et le raisonnement chez l'enfant**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- PIAGET J. (1930). — **Le langage et la pensée chez l'enfant**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- PIAGET J. (1935). — Les méthodes nouvelles, leurs bases psychologiques. *In* **Psychologie et pédagogie** (1969, Paris : Denoël et Gonthier).
- PIAGET J. (1948). — **Où va l'éducation ?** (Paris : UNESCO ; Denoël et Gonthier).
- PIAGET J. (1965). — **Etudes sociologiques**. Genève : Droz.
- RAYNA S., BRÉAUTÉ M., BALLION M., STAMBAK M. (1990). — Les connaissances psycho-sociales à travers les spectacles de marionnettes improvisés par des couples d'enfants. *In* Stambak M., Sinclair H. (Eds) **Les jeux de fiction entre enfants de trois ans**. Paris : PUF.
- RAYNA S., PÉRALÉS D., MAZET P. (1992). — L'entrée en crèche : une expérience d'accueil. *In* CRESAS **Accueillir à la crèche, à l'école : il ne suffit pas d'ouvrir la porte !** Paris : INRP-L'Harmattan.
- SINCLAIR H., STAMBAK M., LÉZINE I., RAYNA S., VERBA M. (1982). — **Les bébés et les choses**. Paris : PUF.
- SINCLAIR H. (1987). — Symbolisme et connaissance interpersonnelle. **Cahier de la Fondation Archives Jean Piaget**, n° 8.
- SINCLAIR H. (1994). — Early cognitive development and the contribution of peer interaction : piagetian view. *In* Haywood G. (Ed.) **Developmental follow up**. New York : Academic Press.
- STAMBAK M., BARRIÈRE M., BONICA L., MAISONNET, R., RAYNA S., VERBA M. (1983). — **Les bébés entre eux**. Paris : PUF.
- VERBA M. (1990). — Construction et partage de significations dans les jeux de fiction entre enfants. *In* Stambak M., Sinclair H. (Eds) **Les jeux de fiction entre enfants de trois ans**. Paris : PUF.
- WEISS J. (1981). — Les trois fonctions de l'observation interactive. **Cahiers de la Section de Sciences de l'Éducation : pratiques et théorie**, n° 26 (Genève).

Intégration scolaire d'enfants handicapés à l'école maternelle : partenariat entre enseignants de l'école ordinaire et professionnels spécialisés

Brigitte Belmont, Alette Vérillon

La politique en faveur de la scolarisation en milieu ordinaire des enfants handicapés est assortie de mesures législatives visant à instaurer une collaboration entre les différents partenaires concernés par un projet d'intégration. Il s'agit de garantir une cohérence entre des prises en charge diverses de soins et d'éducation. Différents travaux contribuent à montrer que les enseignants peuvent bénéficier d'échanges avec des professionnels spécialisés pour prendre en compte dans leurs pratiques éducatives les éventuelles difficultés que rencontrent les enfants intégrés dans leur classe.

Cet article rend compte d'une recherche qui s'est attachée à décrire et analyser les relations existant entre enseignants et spécialistes dans les situations d'intégration, à l'échelle de deux départements. Il en ressort que l'organisation de rencontres entre partenaires semble, maintenant, relever d'une pratique établie. On peut alors penser que, dans ces conditions, il est possible de s'assurer de la complémentarité des différentes interventions en fonction de l'évolution de l'enfant. Par contre dans la plupart des cas, il apparaît que les échanges ne sont pas assez fréquents et pas suffisamment centrés sur les pratiques éducatives pour que les enseignants se sentent épaulés dans leur démarche quotidienne d'adaptation pédagogique.

Actuellement la possibilité pour de jeunes handicapés de poursuivre leur scolarité en milieu ordinaire n'est plus, dans son principe, remise en cause. La notion d'intégration renvoie à des valeurs sociales largement partagées et ne concernant pas les seules personnes handicapées. On parle ainsi de l'intégration des populations immigrées, de l'intégration des jeunes dans le milieu du travail, de lutte contre l'exclusion à propos des sans-emploi. Il s'agit de la reconnaissance du droit à tout individu de participer à la

vie sociale, c'est-à-dire d'en être un acteur à part entière.

En ce qui concerne l'intégration scolaire d'enfants handicapés, ce mouvement social s'est traduit par la mise en œuvre d'une politique éducative volontariste. En atteste l'ampleur du dispositif législatif qui a été élaboré concernant cette question depuis une vingtaine d'années.

Cependant, on s'accorde aussi, malgré certaines imprécisions dans les données statistiques

actuelles (Ravaud, 1995), pour considérer que le nombre de jeunes handicapés accueillis individuellement dans des classes ordinaires augmente peu. Ce faible résultat amène à s'interroger sur les raisons de ce « décalage entre théorie et pratique » (Gillig, 1996).

Nous nous sommes intéressées à ce qu'implique pour l'école cette mission d'intégration. Parmi les démarches proposées par le législateur, il est préconisé une collaboration entre tous les partenaires concernés : l'école, le milieu spécialisé et la famille. Mais comment collaborer ? Dans quelles conditions ? Selon quelles modalités ? Quel bénéfice attendre de ce partenariat ?

Pour avancer sur cette question, nous nous sommes attachées à étudier les relations qui existent entre les enseignants de l'école ordinaire qui ont dans leur classe un enfant en intégration et les professionnels spécialisés (psychologues, médecins, rééducateurs, instituteurs spécialisés...) qui suivent ces enfants par ailleurs.

Les résultats de la recherche que nous présentons ici concernent les cas d'intégration individuelle (1) à l'école maternelle. Considérée comme un lieu privilégié de socialisation, celle-ci accueille la quasi totalité des enfants de 3 à 4 ans (2). C'est donc dès la maternelle que se pose le problème de l'accueil des enfants handicapés à l'école.

L'école étant confrontée au problème général de l'accueil d'élèves présentant divers types de handicap (sensoriel, moteur ou mental), nous avons choisi de nous intéresser à l'ensemble des enfants intégrés, quel que soit le type de déficience présentée. Sans ignorer les problèmes spécifiques qui se posent dans les différents cas, nous faisons l'hypothèse qu'il existe des caractéristiques communes dans les démarches à mettre en œuvre.

DU CLOISONNEMENT INTERINSTITUTIONNEL À LA MISE EN PLACE DES CONDITIONS D'UN PARTENARIAT

Les directives qui préconisent la mise en œuvre d'une démarche partenariale dans l'intégration scolaire, s'inscrivent dans le contexte d'une évolution des politiques éducatives, sanitaires et sociales concernant les personnes handicapées.

L'idée d'une éducabilité des personnes handicapées s'amorce au XVIII^e siècle et au début du

XIX^e siècle avec les travaux de l'abbé de l'Épée pour les sourds, puis ceux de Hauÿ pour les aveugles et de Itard pour les handicapés mentaux. A la fin du XIX^e siècle, la bataille du médecin Bourneville pour obtenir des classes spéciales annexées aux écoles primaires, susceptibles d'accueillir de « jeunes retardés », aboutit à la création des classes de perfectionnement (1909) (Gateaux-Mennecier, 1989). Mais ces classes sont surtout destinées à des "anormaux d'école", c'est-à-dire des enfants déjà scolarisés mais estimés « débiles » (Binet, Simon, 1907). Il a pu être établi, depuis, que ces classes ont accueilli beaucoup d'enfants en difficulté scolaire mais sans handicap avéré (Hugon *et al.*, 1984). La carence de prise en charge éducative pour les enfants handicapés se résout par la création d'établissements spécialisés, souvent à partir d'initiatives privées, en particulier d'associations de parents. On peut penser que le clivage entre secteur public et secteur privé a contribué à fonder un cloisonnement institutionnel entre l'école ordinaire et les établissements spécialisés. Ce cloisonnement a induit une méconnaissance mutuelle entre les deux types de structures, des représentations ambivalentes des uns sur les autres, voire des rapports de rivalité (CRESAS, 1988).

Mais par la suite, vers le début des années 70, dans une période de débats sur l'enfermement en milieu psychiatrique (Basaglia, 1968), de la demande sociale émerge un autre souci : ne pas marginaliser les jeunes handicapés, faciliter leur insertion sociale en leur permettant de se développer dans les mêmes structures d'éducation que les autres enfants. Un mouvement en faveur de l'intégration scolaire s'amorce alors. Il sera reconnu et soutenu par la loi de 1975 qui confie officiellement à l'école ordinaire la mission d'accueillir de jeunes handicapés. Cependant cette dynamique va susciter de vives réticences de la part, entre autres, du secteur spécialisé. On redoute, notamment, que les jeunes handicapés intégrés à l'école ne soient privés des soins spécifiques dont ils bénéficient dans les établissements hospitaliers ou médico-éducatifs et que le développement de l'intégration n'entraîne la disparition des établissements spécialisés.

A partir des années 80, les dispositions législatives visent à impliquer tous les acteurs concernés dans la mise en œuvre des procédures d'intégration. Les circulaires des 29 janvier 1982 et 1983 insistent sur l'importance d'une cohérence

entre les interventions éducatives et thérapeutiques. Il est préconisé d'élaborer dans tous les cas d'intégration « un projet d'intégration individualisé », en concertation avec les personnels de l'école, la famille et les spécialistes qui suivent l'enfant.

Dans la circulaire du 18 novembre 1991, les Commissions d'éducation spéciale se voient confier la responsabilité du suivi de ces projets. Elles deviennent « garant » de leur mise en œuvre. A cette démarche d'ouverture de l'école vers un partenariat extérieur, correspond une volonté d'ouvrir les structures spécialisées sur le milieu ordinaire. Les établissements spécialisés ont, dorénavant, non seulement vocation de soins et d'éducation mais aussi pour mission de favoriser l'intégration scolaire (réforme des annexes XXIV, 1989 et 1990).

Actuellement, la nécessité du partenariat semble prise en compte, dans différents pays, notamment en Europe, où l'on a recours aussi à l'élaboration de projets d'intégration individualisés (« programmation didactique » en Italie, « programmation individuelle de travail » au Royaume-Uni) qui impliquent une concertation entre partenaires (OCDE, 1994).

PROBLÉMATIQUE DU PARTENARIAT DANS LE CONTEXTE ACTUEL

Cette évolution de la législation sur l'intégration s'inscrit dans un mouvement d'idées concernant la notion de handicap et l'éducation des enfants handicapés.

Wood (1980) a défini le handicap comme un désavantage social résultant des possibilités plus ou moins importantes de l'environnement de réduire les effets d'une « incapacité fonctionnelle » liée à un déficit mental ou physique. Ces travaux vont être à l'origine de l'élaboration d'une nouvelle classification des handicaps par l'OMS (3).

En 1989, la France, s'inspirant de cette classification, abandonne la terminologie de débilité qui s'appuyait sur le principe d'une « insuffisance mentale (...) d'effet irréversible » tel que le postulaient les travaux de Zazzo (1979). On parle désormais de retard mental. Il se développe un courant d'idées qui reconnaît l'éducabilité cogni-

tive des personnes handicapées et conteste, comme l'avait déjà fait Vygotsky (Barisnikov et Petitpierre, 1994), la conception d'un enseignement limité s'adressant à des élèves d'un niveau d'acquisition jugé irrémédiablement faible. Le principe même d'une pédagogie spéciale est remis en cause (Courteix et Daubannay, 1989). L'idée chemine qu'il importe de viser les mêmes objectifs pour tous les élèves, y compris pour les jeunes en difficulté, et d'adapter les démarches pédagogiques en vue de favoriser au mieux le développement de leurs potentialités.

A partir de la loi d'orientation de 1989 sur l'école, cette idée s'inscrit alors dans une préoccupation plus large concernant tous les enfants en difficulté. Différentes mesures sont préconisées, notamment l'organisation en cycles, pour faciliter la réussite de tous les enfants. Les textes précisent que ces mesures « devraient constituer des conditions favorables à l'intégration scolaire des jeunes handicapés ». Mais on peut se demander si les enseignants, même avec une « bonne pédagogie » peuvent parvenir seuls à faire face à toutes les difficultés (Courteix et Daubannay, 1989).

Différents travaux ont mis en évidence l'intérêt de la coopération entre adultes, pour accroître l'efficacité pédagogique (Perrenoud, 1994, 1995 ; Gather-Thurler, 1994 ; Meirieu, 1990 ; Mahieu, 1992). Le travail en équipe induit une réflexion commune sur les pratiques éducatives et permet d'envisager des tentatives collectives de résolution de problèmes pédagogiques.

Certaines recherches se sont attachées à étudier comment plusieurs adultes peuvent collaborer pour définir ensemble des pratiques susceptibles d'aider les enfants à progresser dans leurs démarches d'acquisition. Ces travaux sont soutenus par la théorie constructiviste piagetienne qui confère à l'enfant un rôle actif et central dans les processus d'apprentissage. Ils prennent également en compte les conditions sociales qui favorisent le développement du potentiel d'acquisition de l'enfant au sens où l'entend Vygotsky, à partir de la notion de « zone proximale de développement ». Dans les situations éducatives, le travail des adultes est, en premier lieu, d'observer les enfants afin d'avoir des indices sur les stratégies qu'ils mettent en œuvre par rapport aux problèmes rencontrés. Il s'agit ensuite pour les adultes de greffer leurs interventions sur la démarche des

enfants. Dans ce cadre, la réflexion commune entre adultes s'appuie sur une confrontation de leurs observations des enfants (CRESAS, 1991).

Dans le cas de l'intégration, une enquête menée auprès d'instituteurs qui accueillent des enfants handicapés dans des classes ordinaires (Lantier *et al.*, 1994) met en évidence le besoin qu'ils ressentent d'être aidés pour adapter leur pratique éducative aux difficultés spécifiques de ces élèves. C'est pourquoi ils apprécient les échanges avec les professionnels spécialisés, qui leur permettent d'être informés sur les conséquences fonctionnelles du handicap de l'enfant, de mieux apprécier son évolution et comprendre la nature de ses difficultés, de bénéficier de conseils techniques. Même s'ils ne se montrent pas toujours satisfaits de ces échanges, ils n'en remettent jamais en cause le bien fondé.

En effet, les personnels spécialisés ont acquis, de par leur formation et leur expérience professionnelle, une connaissance des problèmes rencontrés fréquemment dans tel ou tel type de handicap. Ils ont aussi expérimenté des techniques pour répondre aux besoins spécifiques de ces enfants. L'enseignant qui accueille, une année, un enfant présentant un type donné de handicap ne peut pas raisonnablement acquérir rapidement les savoirs que détiennent les spécialistes.

Divers témoignages sur des actions d'intégration font état de stratégies de coopération entre enseignants et spécialistes qui se sont avérées efficaces au regard de l'évolution des enfants concernés (Chapuis-Gladic, 1990, Capron, 1987).

OBJET DE LA RECHERCHE

A la lumière de ces travaux, il apparaît que l'intégration d'un enfant handicapé a d'autant plus de chances de réussir que pourront s'instaurer entre enseignants et spécialistes des échanges s'appuyant sur leurs observations, pour saisir la démarche d'adaptation de cet enfant au milieu scolaire et envisager, ensemble, la façon dont on peut l'aider à avancer.

Dans cette perspective, le partenariat entre enseignants et spécialistes devrait non seulement permettre une cohérence entre soins et éducation, telle que le préconisent les textes, mais aussi aider les enseignants à adapter leurs pra-

tiques aux difficultés des enfants handicapés qu'ils accueillent dans leur classe. Mais à quelles conditions ces objectifs peuvent-ils être atteints ?

Nous faisons l'hypothèse que les modalités des rencontres et les formes d'échanges contribuent à déterminer le type de collaboration qui se développe entre les partenaires. Il nous semble important, en particulier, pour que ces collaborations débouchent sur une meilleure adaptation des démarches pédagogiques, qu'ils puissent développer des relations suivies au cours desquelles ils aient la possibilité de parler des pratiques mises en œuvre pour les enfants intégrés.

L'objet de ce travail est ainsi de décrire et d'analyser l'état actuel des relations existant de façon générale, entre enseignants et personnels spécialisés, en recherchant notamment dans quelle mesure ces conditions favorables se retrouvent dans les situations d'intégration.

DISPOSITIF METHODOLOGIQUE

Nous avons cherché à appréhender la réalité de l'intégration dans sa diversité, dans un secteur géographique donné. Nous avons donc procédé à une enquête portant sur l'ensemble des cas d'intégration, quels que soient les handicaps ou difficultés mentionnées, répertoriés dans deux départements, au niveau de la scolarité primaire (maternelle et élémentaire), pendant l'année scolaire 1993-1994.

Nous avons retenu l'Essonne et l'Ille-et-Vilaine, départements qui rassemblent une certaine variété de caractéristiques sociales, économiques et géographiques : ils comportent à la fois des zones urbaines et des zones rurales, des zones défavorisées et d'autres plus privilégiées sur le plan socio-économique, l'un est situé en région parisienne, l'autre en province.

Des questionnaires, semi-ouverts, ont été adressés à tous les enseignants concernés dans ces deux départements. Après une première partie visant à obtenir des informations sur les enfants *intégrés* et sur les conditions dans lesquelles ils sont accueillis à l'école, le questionnement portait essentiellement sur :

— les *partenaires* impliqués dans les relations avec les enseignants,

- les modalités de leurs relations (fréquence et régularité, lieu et moment des rencontres, cadre informel ou réunions organisées),
- les échanges auxquels elles donnent lieu (contenu, actions communes, satisfaction qu'en retirent les enseignants).

Pour entrer en contact avec les destinataires des questionnaires, nous nous sommes adressées aux secrétaires de CCPE (Commission de Circonscription Prélémentaire et Élémentaire) qui ont la charge d'assurer la gestion des cas d'intégration, au sein de ces commissions (4). De par leur rôle dans les projets d'intégration, les secrétaires de CCPE estiment être informés de la quasi totalité des cas d'intégration de leur circonscription. En raison de leur demande systématique de signalement des enfants intégrés, de leurs incitations à l'élaboration de projets et du fait que ces projets sont nécessaires à l'examen des cas par la commission, ils estiment que ceux qui échappent à leur connaissance sont exceptionnels. Nous pouvons ainsi considérer avoir obtenu le recensement le plus exhaustif possible des enfants intégrés dans les deux départements concernés.

Notre population d'étude comprend donc l'ensemble des enfants considérés en intégration scolaire d'après le signalement des enseignants, c'est-à-dire faisant l'objet d'un projet d'intégration, dans ces deux départements. Ce sont :

- d'une part, des enfants pris en charge par une structure spécialisée et qui sont accueillis à l'école, à temps plein ou à temps partiel ;
- d'autre part, des enfants scolarisés en milieu ordinaire mais qui présentent des difficultés graves nécessitant des aménagements éducatifs et thérapeutiques particuliers, impliquant l'intervention d'une structure spécialisée.

L'analyse porte sur les 202 questionnaires retournés (taux de retour : 60 %). Nous présentons ici les principaux résultats concernant l'école maternelle (98 questionnaires).

LES ENFANTS INTÉGRÉS ET LES CONDITIONS D'INTÉGRATION

L'analyse des réponses au questionnaire permet de cerner quelques caractéristiques de la population des enfants intégrés à l'école maternelle dans les deux départements étudiés, concernant :

- le handicap déclaré,
- le cadre et les conditions dans lesquelles ils sont intégrés,
- le soutien assuré à ces enfants.

Des enfants présentant tous types de handicap

Parmi les enfants intégrés, on trouve d'abord, dans une grande proportion (47 %), les handicapés mentaux (trisomie 21, trouble psychologique grave, retard global important...). Les autres handicaps sont nettement moins représentés :

- handicap moteur : 16 %,
- déficience auditive : 11 %,
- déficience visuelle : 4 %,
- polyhandicap : 5 %.

Cet ordre d'apparition des différents handicaps est le même que dans la population générale des enfants handicapés où, notamment, les déficients mentaux sont les plus représentés et où les déficients visuels sont moins nombreux que les déficients auditifs (Ravaud, 1995). Ces données laissent penser que l'intégration ne concerne pas de façon privilégiée certaines catégories d'enfants handicapés.

Pour 5 % des enfants, les enseignants indiquent dans leurs réponses des difficultés qui ne nous semblent pas renvoyer à une déficience avérée, comme « retard » sans précision, « retard de langage » ou « problèmes de comportement ». Par ailleurs, 12 % des enseignants ne répondent pas à la question du handicap. Il se peut que ces enseignants refusent de désigner le handicap par crainte de stigmatiser les enfants ou qu'ils considèrent que l'enfant « intégré » dans leur classe n'est pas « handicapé », comme certains d'entre eux l'ont mentionné expressément. L'importance relative de ces deux catégories de réponses (17 %) semble renvoyer à la marge d'incertitude qui existe inévitablement dans la détermination de la gravité des difficultés d'un enfant.

Bien qu'à l'Éducation nationale, on continue à se référer à une catégorisation par handicaps, selon la classification de l'OMS (circulaire du 9 janvier 1989), il semble que la désignation du handicap ne soit pas toujours l'élément déterminant en vue de l'élaboration du projet d'intégration d'un enfant. Dans certains cas, on s'inscrit davantage dans une logique de détermination des

besoins de l'enfant en difficulté. Il est à noter qu'une telle démarche s'apparente à l'option prise dans divers pays de la communauté européenne (UK, Suède, Norvège, Espagne...) qui considèrent, suite aux travaux de Wood (1980), que la classification par handicaps n'est pas une référence pertinente pour déterminer à quels enfants il faut apporter des aides spécifiques en matière d'éducation, et qui ont plutôt recours à la notion de « besoins éducatifs particuliers ».

Des intégrations aux trois niveaux de l'école maternelle

Les enfants intégrés se répartissent, en des proportions proches, entre les trois niveaux de scolarité de maternelle (petite, moyenne et grande section). Cette situation contraste avec ce qui se passe à l'école élémentaire où les enfants sont surtout intégrés dans les deux premiers niveaux (CP et CE1). D'autre part, globalement, l'école maternelle intègre davantage que l'école élémentaire : dans notre enquête, il existe autant de cas d'intégration pour les trois niveaux de maternelle que pour les cinq niveaux de primaire. La moins forte prégnance des exigences scolaires en maternelle semble rendre possible l'intégration aux différents niveaux, alors que cela apparaît moins facilement réalisable à l'école élémentaire, à partir d'un certain décalage entre les performances des enfants intégrés et celles requises dans la classe.

Notons encore que l'intégration ne se fait pas particulièrement dans des conditions d'effectifs réduits. En effet, la plupart des enfants de l'enquête sont accueillis dans des classes dont les effectifs correspondent aux effectifs habituels des classes maternelles (77 % sont dans des classes de 26 à plus de 30 élèves).

Un soutien spécialisé assuré le plus souvent à l'extérieur de l'école

La presque totalité des enfants (98 %) bénéficie, à la connaissance des enseignants, d'un soutien ou suivi par un ou plusieurs professionnels spécialisés.

Ce soutien peut être assuré par des personnels très divers. Les plus fréquemment cités sont d'abord les orthophonistes, puis les éducateurs spécialisés, les psychologues et les rééducateurs en psychomotricité. Cependant, les aides que les

enfants reçoivent diffèrent selon les difficultés spécifiques liées à leur handicap. Ainsi, presque tous les déficients auditifs de l'enquête sont suivis par des orthophonistes (94 %), un grand nombre de handicapés moteurs par un kinésithérapeute (81 %) ou par un ergothérapeute (48 %). Un type dominant de soutien selon le handicap n'exclut pas cependant d'autres formes de soins. C'est pour les déficients visuels et mentaux que les aides apportées apparaissent le plus diversifiées.

Ce soutien est assuré le plus souvent à l'extérieur de l'école (81 %). Une petite partie des enfants a cependant un soutien dans l'école (23 %) ou dans la classe (20 %), certains pouvant bénéficier de plusieurs types d'aide, à l'école et à l'extérieur de l'école.

RELATIONS ENTRE ENSEIGNANTS ET PERSONNELS SPÉCIALISÉS

Au moins quelques contacts

Il existe une grande variété de personnels que les enseignants peuvent être amenés à rencontrer au sujet d'un enfant intégré : médecins, psychologues, éducateurs et instituteurs spécialisés, rééducateurs (tels que orthophonistes, kinésithérapeutes, ergothérapeutes, psychomotriciens), travailleurs sociaux, infirmiers. Ils peuvent exercer dans le cadre de l'Éducation nationale, comme les psychologues scolaires et les rééducateurs de RASED (Réseau d'Aide Spécialisée aux Enfants en Difficulté), les secrétaires de CCPE, les médecins scolaires ou dans le cadre de structures spécialisées (telles que hôpitaux de jour, instituts médico-pédagogiques, centres pour déficients sensoriels ou moteurs, services de soins à domicile, etc.) ou encore en secteur libéral.

Une prise de contact entre enseignants d'accueil et personnels spécialisés semble correspondre à une pratique généralisée. Presque toujours (97 % des cas), ils se rencontrent au moins une fois au cours de l'année, souvent davantage (92 % des cas).

Des interlocuteurs privilégiés

La plupart du temps, les enseignants rencontrent plusieurs de ces professionnels au cours de l'année, pour un même enfant intégré. Mais, en

général, ils ont un interlocuteur « privilégié », c'est-à-dire qu'ils rencontrent plus souvent que les autres. Quatre catégories de professionnels se dégagent des autres :

— d'une part, au sein de l'Éducation nationale, les secrétaires de CCPE et les psychologues de RASED,

— d'autre part, parmi les professionnels exerçant en milieu spécialisé, les éducateurs spécialisés et les instituteurs spécialisés.

Dans les cas où plusieurs partenaires sont rencontrés aussi souvent, ce sont les quatre mêmes professionnels qui sont le plus cités.

Comment peut-on expliquer la prédominance de ces quatre catégories de personnels ?

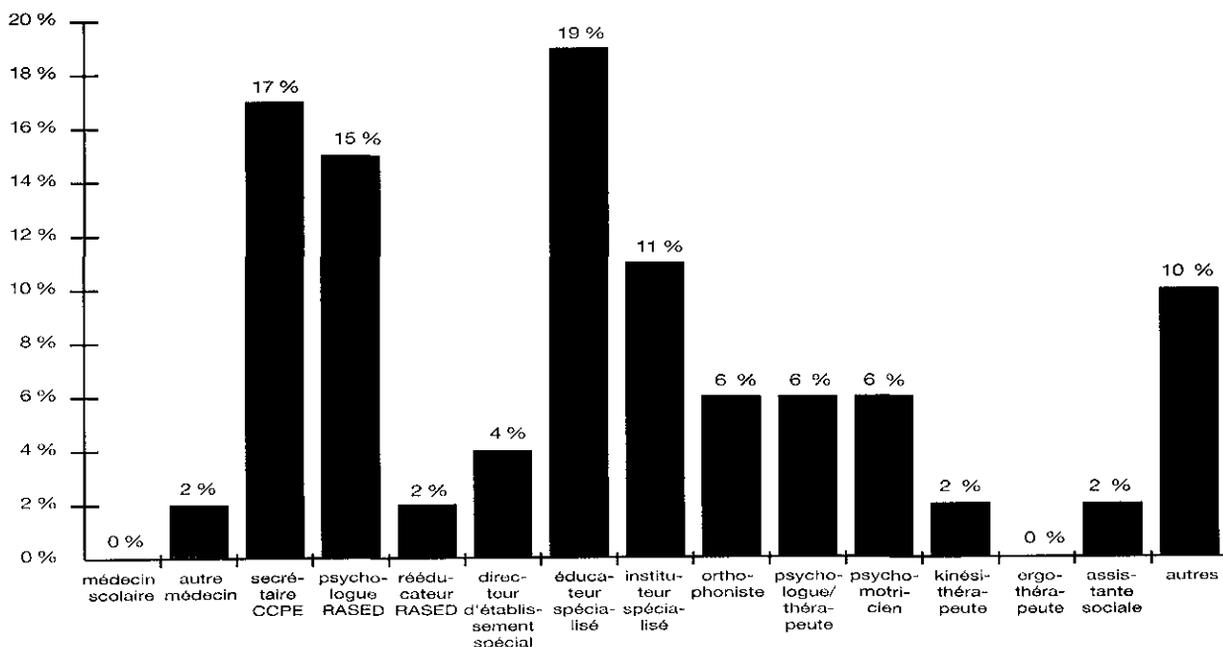
Rappelons que les secrétaires de CCPE assurent la gestion des projets d'intégration. De leur côté, les psychologues scolaires ont dans leurs attributions la charge d'examiner les cas des enfants en difficulté à l'école. Psychologues scolaires et secrétaires de CCPE peuvent ainsi être

considérés comme des personnes "ressources" à qui les enseignants s'adressent en priorité en cas de problème.

En ce qui concerne les personnels des structures spécialisées, des relations suivies se développent surtout avec ceux dont la fonction se rapproche de celle des enseignants. De telles relations se développent moins souvent avec les personnels assurant un suivi médical, un soutien psychologique ou une aide plus "technique" (orthophonie, kinésithérapie, ergothérapie, psychomotricité, etc.).

La comparaison des données entre l'école maternelle et l'école élémentaire montre que l'éducateur spécialisé est l'interlocuteur « privilégié » le plus cité en maternelle, alors qu'à l'école élémentaire c'est l'instituteur spécialisé. Ce constat laisse supposer qu'un partenariat plus serré s'instaure davantage entre des professionnels dont les pratiques s'articulent autour d'objectifs communs ou proches. Les enseignants de maternelle retrouveraient ainsi, chez les éduca-

**Les personnels spécialisés,
partenaires privilégiés des enseignants**



teurs spécialisés, la visée du développement global des enfants, qui renvoie à la mission prédominante de l'enseignement préscolaire.

Des rencontres plutôt espacées

Dans la majorité des cas (57 %), les partenaires se rencontrent à un rythme « espacé », c'est-à-dire trimestriel ou moins. Le rythme de rencontres le plus courant est trimestriel (44 %). Des rencontres plus fréquentes existent mais de façon minoritaire.

Peu d'échanges sur les pratiques

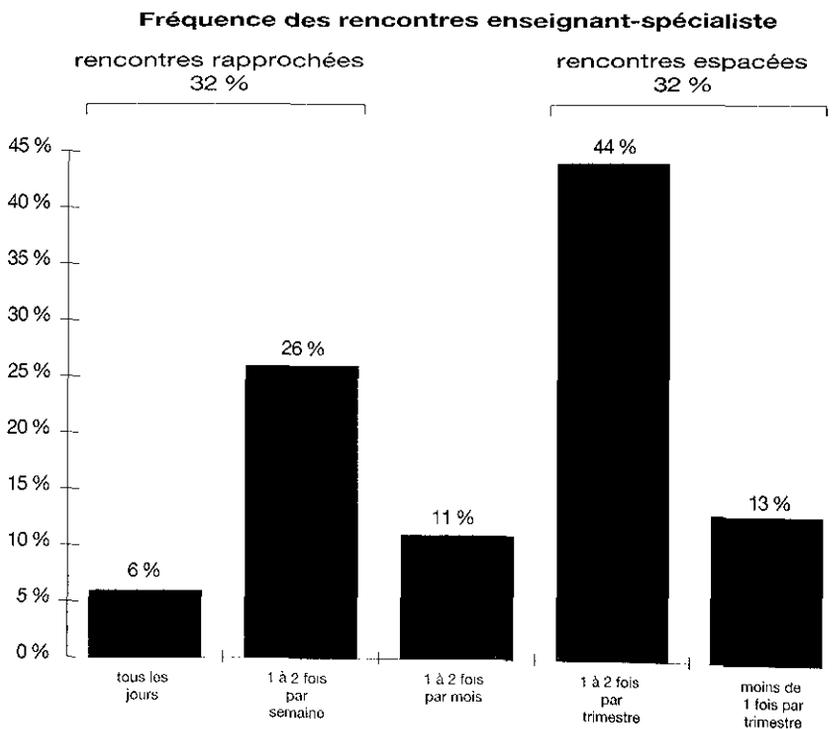
Le contenu des échanges porte le plus fréquemment (87 % des cas) sur les difficultés ou progrès de l'enfant intégré. Mais cela ne débouche pas nécessairement sur des échanges touchant aux pratiques éducatives mises en œuvre : « la façon de s'occuper de l'enfant », « la coordination entre l'action du spécialiste et le travail de la classe », sont évoqués dans à peine la moitié des cas et « la mise en œuvre de pratiques

communes dans l'école » dans 16 % des cas. Les autres thèmes répertoriés, « l'orientation » de l'enfant, son « handicap », sa « famille et sa vie » sont également mentionnés dans moins de la moitié des cas.

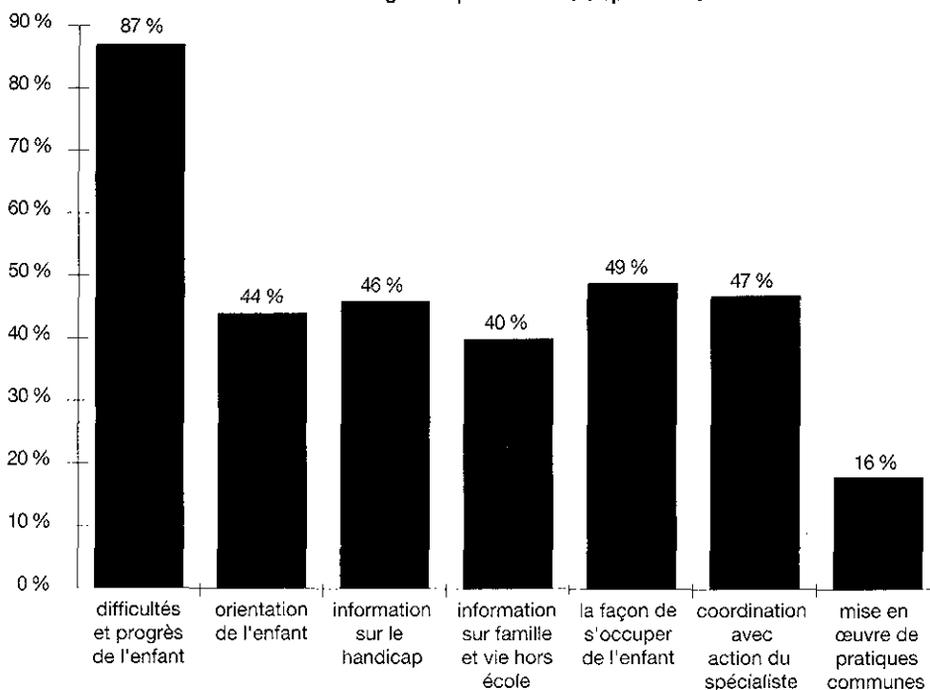
Quelques insatisfactions par rapport aux attentes d'aide

Dans l'ensemble, les enseignants (92 %) se déclarent satisfaits de ces rencontres. La principale raison de satisfaction évoquée est que les échanges permettent d'approfondir la connaissance de l'enfant intégré ou la compréhension de ses difficultés (de « cerner les difficultés », de « mieux situer les attentes possibles »). L'apport des échanges en terme d'aide à leur pratique (« conseils concrets », « pistes d'action ») est moins souvent évoqué.

Dans les cas où des insatisfactions sont exprimées, c'est par rapport à leurs attentes d'aide que les enseignants se disent déçus. Ou bien, ils ne sont pas toujours satisfaits de la qualité des relations avec les spécialistes. Si une partie



Objet des échanges lors des rencontres enseignants/professionnels spécialisés



d'entre eux apprécient le « climat de confiance » dans lequel se déroulent les rencontres, les « échanges fructueux », « constructifs » auxquels elles donnent lieu, d'autres font au contraire état de la mauvaise qualité de la communication : « sens unique de l'information », impression d'être jugé par le spécialiste.

Un lien entre soutien à l'école, fréquence des rencontres et échanges sur les pratiques

Certaines modalités d'échanges ont-elles un lien avec leur contenu, notamment avec les thèmes concernant les pratiques, qui nous intéressent particulièrement ? Les croisements de certaines données de l'enquête montrent qu'il existe une plus grande richesse des échanges dans les cas où le soutien à l'enfant se passe à l'école ainsi que dans les cas où les rencontres sont « rapprochées » (hebdomadaires ou quotidiennes). Dans ce cadre d'intensification des échanges, les thèmes qui touchent à la pratique sont également davantage abordés.

Par ailleurs, il semble que la venue régulière des personnels spécialisés à l'école facilite les rencontres. Il existe, en effet, davantage de rencontres « rapprochées » lorsque le soutien spécialisé à l'enfant a lieu à l'école (dans 70 % des cas contre 23 % lorsqu'il a lieu à l'extérieur).

Deux modes de relation légèrement différents

Quels que soient les interlocuteurs « privilégiés » des enseignants, c'est le thème des « progrès et difficultés de l'enfant » qui est cité dans presque tous les cas et le thème des « pratiques communes » qui est évoqué le moins souvent. Parmi les autres sujets de discussion, on remarque seulement que « l'orientation » est abordée plus souvent avec les psychologues scolaires (73 % des cas) et avec les secrétaires de CCPE (59 % des cas) et les thèmes concernant les pratiques avec les instituteurs spécialisés (68 % des cas pour la « façon de s'occuper de l'enfant » et 68 % des cas pour la « coordination ») et les éducateurs spécialisés.

Par contre, il apparaît que les rencontres sont plus fréquentes avec les instituteurs spécialisés et les éducateurs spécialisés (la moitié des cas où les rencontres sont hebdomadaires ou quotidiennes) qu'avec les secrétaires de CCPE et les psychologues scolaires (ces rencontres « rapprochées » n'existent dans aucun cas).

Il semble ainsi se dessiner deux modes de relation légèrement différents avec d'une part les secrétaires de CCPE et psychologues scolaires et d'autre part les éducateurs ou instituteurs spécialisés, en fonction de leur rôle dans un projet d'intégration. Avec tous les partenaires, le thème principal des échanges reste centré sur les enfants intégrés. Mais, avec ceux qui ont une place importante dans le suivi du projet, la tendance est aux rencontres plutôt "espacées" où il est davantage question du devenir de l'enfant. Avec ceux qui ont souvent directement en charge les enfants, la tendance est aux rencontres "rapprochées", davantage centrées sur les pratiques.

Peu de différences dans le partenariat selon le handicap

Les similarités apparaissent surtout en ce qui concerne les professionnels impliqués et les thèmes d'échanges abordés. Pour tous les types de handicap, on retrouve, parmi les partenaires privilégiés les plus cités, au moins deux des principaux interlocuteurs des enseignants : secrétaires de CCPE, psychologues scolaires, éducateurs spécialisés ou instituteurs spécialisés. Ceci à l'exception des déficients auditifs pour lesquels les orthophonistes sont les plus cités (notons que les déficients auditifs ne constituent que 11 % de l'échantillon). L'ordre d'importance de ces personnels peut varier légèrement : en particulier, c'est le psychologue scolaire qui apparaît en tête dans le cas des handicapés mentaux.

Quel que soit le handicap de l'enfant, dans les échanges entre les enseignants et leurs partenaires, c'est le thème des « progrès et difficultés de l'enfant » qui est mentionné dans presque tous les cas et le thème des « pratiques communes » qui est évoqué le moins souvent. Il existe quelques variations pour les autres thèmes. Les thèmes qui concernent les pratiques sont un peu plus abordés pour les déficients auditifs (59 % des cas pour la « coordination » et « la façon de s'occuper de l'enfant ») et « l'orientation » pour les handicapés mentaux (54 % des cas).

Les différences sont plus marquées en ce qui concerne le rythme des rencontres. Les déficients mentaux font le plus souvent l'objet de rencontres « espacées » (79 % de cas où les rencontres sont trimestrielles ou annuelles). Par contre, les rencontres sont majoritairement « rapprochées » (hebdomadaires ou quotidiennes) pour les déficients auditifs (62 % des cas) et les handicapés moteurs (55 % des cas).

On constate par ailleurs que les déficients auditifs sont proportionnellement les plus nombreux à bénéficier d'un soutien dans le cadre scolaire (65 % dans l'école, 35 % dans la classe, 53 % à l'extérieur) et les déficients mentaux les moins nombreux (10 % dans l'école, 5 % dans la classe, 91 % à l'extérieur). On peut ainsi se demander si la différence dans les rythmes de rencontres entre partenaires, selon le handicap des enfants, ne peut s'expliquer, dans certains cas, davantage par le lieu où est assuré leur soutien que par la nature de leurs difficultés.

CONCLUSION

De cette recherche, il ressort deux constats généraux qui peuvent être considérés comme des acquis positifs dans les pratiques d'intégration.

Tout d'abord, on note l'existence généralisée d'un soutien spécialisé aux enfants intégrés. Les craintes d'abandon des soins spécifiques aux enfants handicapés, qui se sont exprimées à la suite de la loi de 1975 n'ont donc plus lieu d'être. Il apparaît que l'intégration d'un enfant handicapé n'est pas laissée à la seule charge de l'école, ce qui ouvre la possibilité d'engagement d'un partenariat avec les structures de soins spécialisées.

Il existe également une pratique généralisée de contacts entre enseignants d'accueil et personnels spécialisés. Une dizaine d'années après les circulaires de 1982 et 1983 préconisant la recherche d'une cohérence dans les actions mises en œuvre pour les enfants intégrés, on voit qu'une concertation minimum, une ou deux fois par an, entre école et structures spécialisées, est passée dans les faits. On ne peut plus parler de cloisonnement, il existe maintenant au moins une ouverture à partir de laquelle des échanges peuvent se développer.

Cependant, dans la plupart des cas, les contacts entre enseignants et professionnels spécialisés s'avèrent espacés, la pratique la plus courante consistant en rencontres trimestrielles. Par ailleurs, le soutien spécialisé à l'enfant se passe le plus souvent à l'extérieur de l'école et il semble que cela ne facilite pas les rencontres. De plus, au cours de ces rencontres, les sujets touchant aux pratiques des adultes avec les enfants sont assez peu abordés.

On peut penser que ces conditions, dans lesquelles se déroulent le plus souvent les rencontres, suffisent pour permettre une coordination des actions mises en place par les différents partenaires. Cette coordination est indispensable pour que soient assurés la cohérence et le suivi du projet d'intégration. Quelques réunions dans l'année donnent, en effet, aux partenaires les moyens de confronter les observations sur les enfants, d'évaluer leurs progrès et difficultés, de réajuster les soins à leur apporter, d'envisager leur avenir.

Cependant, une autre dimension est également importante à développer pour répondre aux besoins des enseignants. C'est l'aide à leur apporter dans l'adaptation de leurs pratiques de classe aux difficultés des enfants intégrés. Les modes de rencontres qui existent généralement ne paraissent pas offrir les meilleures conditions pour que s'établisse une collaboration centrée sur les pratiques. Des rencontres espacées permettent difficilement de réfléchir ensemble aux éventuels problèmes au fur et à mesure qu'ils se posent dans la classe et aux moyens pédagogiques à mettre en œuvre. Les résultats de notre enquête qui montrent que la question des pratiques éducatives est plus souvent abordée dans les cas de rencontres suivies confortent notre analyse sur le caractère déterminant de la fréquence des échanges.

Un rapport de l'OCDE (1994), portant sur les pratiques de différents pays de la communauté européenne concernant l'éducation spécialisée et l'intégration scolaire des enfants handicapés, dégage différents modèles qui les sous-tendent.

Dans le modèle « médical » et le modèle « de la pathologie sociale », la prise en charge ségrégative est une étape nécessaire au cours de laquelle on tente de traiter ou réduire le jeune handicapé pour qu'il devienne capable de se confronter aux exigences du milieu scolaire. Il n'est pas alors question de changer l'école.

Le modèle « environnemental » met l'accent sur les modifications à apporter à l'environnement et, notamment, à l'école de façon à offrir aux enfants handicapés des conditions qui leur permettent de se développer au mieux. On reconnaît l'importance d'une intégration précoce, nécessitant des liens étroits entre les actions éducatives ordinaires et les soins spécialisés dont les enfants ont besoin.

Le modèle « anthropologique » insiste sur le développement d'interactions de qualité avec les enfants handicapés. Dans ce modèle, expérimenté en Italie, on reconnaît aux enfants un rôle actif et on s'appuie sur l'analyse et l'utilisation des démarches personnelles qu'ils mettent en œuvre face aux difficultés rencontrées, c'est-à-dire sur leurs propres capacités d'adaptation. C'est une attitude définie comme « réaliste, active, en situation et en relation » (Canevaro, 1984).

La pratique la plus courante de l'intégration, dans les deux départements étudiés, s'apparente plutôt au modèle « environnemental », dans la mesure où le partenariat consiste essentiellement à coordonner les différents moyens mis en place, dans l'environnement de l'enfant, pour l'aider à surmonter ses difficultés.

Au demeurant, même si c'est dans une minorité de cas, il existe des formes d'échanges qui constituent une aide pour les enseignants. La fréquence des rencontres et la centration des échanges sur les pratiques ne sont sans doute pas les seuls facteurs à prendre en compte. La qualité des relations entre partenaires nous paraît également déterminante, comme cela apparaît dans certaines réponses des enseignants aux questionnaires. Pour être efficace, il nous semble notamment important que la collaboration se construise sur la base de rapports équilibrés où chacun apporte ses compétences, sans prédominance du statut professionnel des uns sur celui des autres.

Nous avons fait référence, plus haut, à des travaux qui confèrent à l'observation des enfants en situation éducative un rôle central dans le processus de collaboration entre professionnels. Ils montrent que l'analyse commune des faits observés, dans la perspective d'objectifs définis en commun, favorise une équilibration des relations entre les partenaires. Ce type de collaboration engendre un « processus de co-construction des connaissances entre adultes », tant sur les compétences des enfants que sur les pratiques

professionnelles (Stambak, 1988). S'appuyer sur l'observation des enfants suppose qu'on les laisse prendre des initiatives dans leurs démarches d'acquisition. Cela suppose, en particulier, que l'on estime, comme dans le modèle italien,

que le jeune handicapé est l'acteur principal dans sa démarche d'adaptation au milieu scolaire.

Brigitte Belmont
Alette Vérillon
INRP-CRESAS

NOTES

- (1) Ne sont pas pris en compte les enfants regroupés, selon leur handicap, dans des classes spéciales à l'école ordinaire, ces situations relevant d'une problématique différente.
- (2) Pour l'année 1994-1995, 99,6 % des enfants de 3 ans étaient scolarisés - Note d'information 95-01 de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective.

(3) Organisation Mondiale de la Santé.

(4) Les CCPE sont les commissions d'éducation spéciale chargées du primaire. Les secrétaires de CCPE sont des instituteurs spécialisés attachés auprès des inspections.

BIBLIOGRAPHIE

- BASAGLIA F. (1968). — **L'istituzione negata**. Turin : Einaudi.
- BARISNIKOV K. et PETITPIERRE G. (1994). — **Vygotsky, Défectologie et déficience mentale**. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- BINET A., SIMON T. (1907). — **Les enfants anormaux. Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement**. Paris : Colin (ed. 1934).
- BRONCKART J.P. et al. (1985). — **Vygotsky aujourd'hui**. Paris : Delachaux et Niestlé.
- CAPRON (1987). — Pour une coopération efficace entre l'orthophoniste d'un enfant malentendant et l'école primaire. **Communiquer, la revue des parents et des éducateurs d'enfants sourds**, n° 88, p. 11-12.
- CANEVARO A. (1984). — Apprendre des périphéries pédagogiques. **Perspectives**, XIV, 3, p. 225-351 (Paris, UNESCO).
- CHAPUIS-GLADIC J. (1990). — Il court, il court le soutien... ou le travail d'une enseignante de soutien à Paris. **Le courrier de Suresnes**, n° 53, p. 14-19.
- COURTEIX M.C. et DAUBANNAY M. (1989). — Un enseignement spécialisé, pour qui ? pourquoi ? **Communautés éducatives**, n° 66, p. 25-35.
- CRESAS (1988). — **Les uns et les autres, intégration scolaire et lutte contre la marginalisation**. Paris : L'Harmattan-INRP.
- CRESAS (1991). — **Naissance d'une pédagogie interactive**. Paris : ESF-INRP.
- FUSTER P. et JEANNE P. (1996). — **Enfants handicapés et intégration scolaire**. Paris : Armand Colin.
- GATEAUX-MENNECIER J. (1989). — **Bourneville et l'enfance aliénée**. Paris : Centurion.
- GATHER-THURLER M. (1994). — Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? **Revue française de pédagogie**, n° 109, p. 19-38.
- GODET-MONTALESCOT S. (1995). — La politique d'intégration des handicapés. **Revue française des affaires sociales**, n° 2-3, p. 207-233.
- GILLIG J.M. (1996). — **Intégrer l'enfant handicapé à l'école**. Paris : Dunod.
- HUGON M.A., GATEAUX J. et VIAL M. (1984). — Les enfants des classes de perfectionnement. In CRESAS, **Intégration ou marginalisation ? Aspects de l'éducation spécialisée**. Paris : L'Harmattan-INRP.
- LANTIER N., VÉRILLON A., AUBLÉ J.P., BELMONT B. et WAYSAND E. (1994). — **Enfants handicapés à l'école : des instituteurs parlent de leurs pratiques**. Paris : INRP-L'Harmattan.
- LESAIN-DELABARRE J.M. (1996). — **Le guide de l'adaptation et de l'intégration scolaire**. Paris : Nathan (Repères pédagogiques).
- MAHIEU P. (1992). — **Travailler en équipe**. Paris : Hachette.
- MEIRIEU P. (1990). — **Enseigner, scénario pour un métier nouveau**. Paris : ESF.
- OCDE (1994). — **L'intégration scolaire des enfants et des adolescents handicapés : Ambitions, théories et pratiques**. Paris : Documents OCDE.
- PERRENOUD P. (1995). — **La pédagogie à l'école des différences**. Paris : ESF.
- PERRENOUD P. (1994). — **La formation des enseignants entre théorie et pratique**. Paris : ESF.
- RAVAUD J.F. (1995). — La scolarisation des personnes handicapées. In A. TRIOMPHE, **Les personnes handicapées. Données sociales**. Paris : CTNERHI-INSERM.
- STAMBAK M. (1988). — Recherche-action et connaissance des processus de construction des connaissances. In M. HUGON et C. SEIBEL, **Recherches impliquées, recherches-action : le cas de l'éducation**. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- WOOD P.H.N. (1980). — Appreciating the consequences of disease: the international classification of impairments, disabilities, and handicaps. **WHO Chronicle**, n° 34, p. 376-380.
- ZZAZZO R. (1979). — **Les déficiences mentales**. Paris : Colin (3^e édition).

L'école maternelle : une approche des processus interactifs de différenciation en grande section

Nicole Desgropes

L'étude des interactions entre enseignants et élèves révèle que des pédagogies différenciées s'efforcent, dès l'école maternelle, de prendre en compte les différences sociales et culturelles des élèves. Toutefois, l'analyse des portraits d'élèves formulés par les enseignants indique qu'ils ne sont pas jugés selon leurs compétences réelles, mais qu'ils sont étiquetés en fonction de leur origine sociale. Dès qu'ils reçoivent un statut scolaire (« bon élève », « élève moyen », « élève en difficulté »), ils sont classés dans des groupes de niveau implicitement organisés et il leur est quasiment impossible d'en sortir au cours de l'année scolaire, ce qui est naturellement source d'inégalité. Les enseignants sont conduits dès lors à gérer des ressemblances et des différences, tout en s'accordant tacitement pour agir comme si, à l'intérieur des groupes, les enfants possédaient des caractéristiques semblables. L'effet pervers de ce fonctionnement, initialement destiné à répondre aux besoins différents des élèves, entraîne une discrimination sociale négative au détriment des enfants des classes populaires.

La scolarisation précoce a réduit l'échec scolaire à l'école élémentaire. Elle ne donne pas pour autant les mêmes chances à tous les enfants. Il est intéressant de découvrir la complexité des interactions qui génèrent en fait de l'inégalité scolaire dès la grande section. L'objet de ce travail **consiste à étudier les organisations internes à la classe et les microévénements qui se conjuguent pour agir sur les chances de réussite des enfants, déjà porteurs d'une identité sociale définie.**

Nous proposons une lecture de la **dimension anthropologique** de la classe. C'est à travers

l'observation des **stratégies réciproques des élèves et des enseignants** que l'on distingue les disparités, les différenciations involontaires qui renforcent les inégalités de développement culturel ou social. La **complexité** des dispositifs mis en œuvre dans les classes pour gérer l'hétérogénéité des élèves révèle également une diversité de fonctionnement et de gestion des classes. **L'interaction quotidienne dans les classes de grande section révèle le caractère sélectif des représentations des élèves par les enseignants, qui les conduisent vers des classements spontanés d'élèves dans des groupes de niveau. Ces pratiques génèrent des processus**

de différenciation scolaire qui ajoutent aux différences sociales initiales des élèves des inégalités de réussite.

Dix classes de grande section situées en Seine-et-Marne dans trois secteurs géographiques distincts aux habitats contrastés ont été observées pendant une semaine à raison d'une heure et demie chaque matin. Etant donnée la petite taille de l'échantillon retenu, les résultats obtenus représentent des tendances d'attitudes et de pratiques qui peuvent être constatées dans des secteurs semblables sans pour autant être généralisés à toutes les Z.E.P., à tous les quartiers socialement mixtes ou favorisés, ni à tous les milieux sociaux étudiés.

Trois classes se trouvent dans un quartier de Z.E.P. à Melun-Nord, qui accueille une population socialement « défavorisée ». Nous avons retenu, dans la ville nouvelle de Sénart, cinq classes à Savigny-le-Temple dont la population hétérogène est caractérisée comme « mixte » dans notre enquête et deux classes dites « favorisées » dans cette commune et dans la commune de Lieusaint. Le temps d'observation est complété par des entretiens individuels, des entretiens de groupe et des questionnaires.

L'observation directe de la vie quotidienne offre un champ d'investigation sur les comportements réciproques des acteurs, enseignants et élèves, pendant des activités différentes, mais répétitives, chaque matin en grande section. Toute saisie d'une pratique nécessite une recherche d'outils susceptibles de rendre compte de la réalité des interactions selon des critères qui répondent à notre problématique. Les grilles d'observation s'inspirent des principes de codage et d'enregistrement utilisés par Sirota à l'école élémentaire (Sirota, 1988). Elles ont permis d'étudier tout particulièrement :

- les processus d'intégration et d'exclusion explicites et implicites en usage dans les classes ;
- l'influence de l'identification sociale de chaque élève ;
- les règles hiérarchiques reconnues en classe selon le statut scolaire attribué à l'élève et son appartenance à des groupes de niveau ;
- la nature et la quantité des interventions verbales et non-verbales maître/élève en tenant compte des usages culturels dans la classe.

Nous étudions ces interactions pour tenter de comprendre comment les élèves sont différenciés, et si l'importance accordée implicitement

aux classements spontanés affecte les comportements réciproques élèves/enseignants.

Les interviews de groupe de type non directif, enregistrées au magnétophone, se rapprochent des entretiens non structurés de l'ethnographie. Elles ont pour but de construire les premières relations entre l'observateur, la directrice de l'école et les enseignants de grande section. Ces entretiens permettent de mettre en évidence le système de valeurs et les repères à partir desquels les enseignants s'orientent, se déterminent et donnent du sens à leurs pratiques. À partir de leurs propos transparait également le groupe de référence qu'ils forment dans leur école et leurs perspectives partagées qui ont une certaine influence sur les pratiques. Selon Goffman en effet, les acteurs sociaux s'accordent tacitement pour agir comme s'il existait entre eux un certain degré d'opposition et un certain degré d'accord. (Goffman, 1973).

Les entretiens individuels ont suivi les observations de classe pour connaître l'opinion des enseignants sur chaque élève. Nous devons tenir compte des représentations des élèves tels que les perçoivent les maîtres parce que c'est à travers cette perception, parfois stéréotypée, que des comportements, des méthodes, vont introduire des discordances entre les normes pédagogiques des maîtres et leur pratique quotidienne. L'entretien avec les enseignants apporte une vision particulière des élèves et l'on se situe dans l'interaction entre l'image de « l'élève idéal » et de « l'élève perçu ».

LES CLASSEMENTS SPONTANÉS

La représentation que les enseignants se font de leurs élèves reflète non pas une réalité objective mais une réalité qu'ils construisent selon leur histoire personnelle, selon « le poids relatif des différents aspects du capital économique, culturel et symbolique dans le volume total de leur capital » (Bourdieu, 1987). L'ordre d'apparition des thèmes du discours et de l'argumentation utilisée par les enseignants met en évidence leur cheminement mental qui, soit par association d'idées, soit par coordination et subordination des idées, « révèle » comment des représentations prédominantes en attirent d'autres (Mollo-Bouvier, 1986).

La construction de ces images d'enfants provoque des classements spontanés qui conduisent à étiqueter les élèves en trois catégories : « bons élèves »,

« élèves en difficulté », « élèves moyens ». Ces étiquettes ne sont pas élaborées à partir d'attributs exclusivement scolaires relevant de réelles compétences évaluées objectivement, mais selon des indicateurs fondés sur l'appartenance sociale, l'origine socio-professionnelle et socio-culturelle des familles. L'idée de différence entre enfants se construit sur ces caractéristiques, que nous nommons auxiliaires car elles sont indépendantes des compétences directement observables en classe, mais semblent jouer un rôle essentiel dans la représentation de l'élève pour l'attribution d'un statut scolaire. Elles surgissent de manière constante dans le discours des enseignants et retiennent l'attention au point de devenir la base d'une définition de position adoptée par le groupe de collègues qui vont l'utiliser (Hugues, 1945).

La référence à l'origine sociale est évoquée en priorité pour attribuer un lien de causalité entre les enfants de familles de cadres supérieurs ou de cadres moyens et leur classement implicite dans la catégorie des « bons élèves ». Les aspects physiques reliés à la notion de « *personal front* » de Goffman tels que la façon de s'habiller, de se tenir, de parler, associés à la notion de sexe et de caractéristique ethnique, renforcent les stéréotypes.

Quel que soit le secteur géographique il existe une représentation dominante négative affectant un statut « d'élèves en difficulté » à la plupart des enfants de milieu populaire. Plus on monte dans la hiérarchie sociale des familles, plus on a de chances d'être perçu comme un « bon élève ». Les caractéristiques qui devraient principalement décrire les élèves comportant des attributs d'ordre cognitif, des qualités intellectuelles et créatrices, des qualités de mobilisation liées au travail scolaire telles que l'autonomie et les caractéristiques de sociabilité, ne sont en fait retenues que de manière accessoire.

Les classements spontanés sont donc construits sur des caractéristiques auxiliaires désignant la combinaison du social et du scolaire, officialisant des inégalités sociales et donnant lieu à des hiérarchies formelles. Perrenoud explique que le fait de situer un individu dans une hiérarchie d'excellence « modifie à la fois son image de soi et la valeur sociale qu'on lui reconnaît, donc ses chances, ses possibilités d'action, son avenir » (Perrenoud, 1984).

Les classements spontanés concrétisent des codes de position informels car ils déterminent des règles du jeu spécifiques, cachées et

compréhensibles seulement par les collègues qui les perçoivent comme des attentes presque instinctives à l'égard des élèves de leur secteur. Une partie des codes du travail avec les élèves se construit sur ces attentes qui mettent en évidence certaines inégalités plutôt que d'autres.

Les classements spontanés traduisent les pronostics des maîtres sous la forme de « préjugés de stéréotypes » (Hugues, 1945). Certains élèves paraissent adaptés à la place qu'ils occupent en ce moment et ne semblent pas jugés aptes à accéder à un autre statut. Changer de position ou de statut scolaire semble définitivement compromis puisque ces positions ne dépendent pas directement des compétences scolaires des élèves et les attentes habituelles continuent d'exister. Le dilemme pour les enseignants est de savoir comment ils doivent traiter un élève : faut-il le considérer comme « un élève en difficulté » ou comme « le fils de ses parents » ? Ce dilemme permet de comprendre les formes d'implication des enseignants face aux diverses positions scolaires selon les caractéristiques qu'ils privilégient.

DE L'OBSERVATION DE LA CLASSE AU CURRICULUM CACHÉ

Les observations en classe ont porté sur **deux situations** dans lesquelles le travail est à **plus ou moins forte directivité** : en premier lieu la séquence **d'entretien collectif** du matin. Cette situation comporte une directivité faible, chacun étant libre d'être acteur ou non. Zazzo (1979) situe les activités d'éveil ou de séance de langage dans le cadre des situations scolaires à directivité minimale, l'enseignante ayant surtout un rôle de *stimulation et de sollicitation*. En **second lieu** les **séquences dites d'atelier** qui sont des séquences à forte directivité. Chaque groupe se voit attribuer une activité précise, à réaliser individuellement dans les lieux dispersés de la classe. Activité plus « scolarisée », elle est destinée à faire acquérir à la fois des connaissances et des conduites de travail (Zazzo, 1979). Le travail est obligatoire et un objectif de finition est attendu. Ces tâches peuvent être adaptées au groupe c'est-à-dire présenter une difficulté accessible pour le niveau de chaque groupe. Une organisation en ateliers comporte plusieurs activités simultanées qui seront pratiquées tour à tour par tous les groupes, par rotation journalière, mais chaque fois avec des effectifs réduits.

Nous avons retenu par élève la moyenne du nombre d'indicateurs d'interactions au cours d'une séquence de classe, ce qui permet de tenir compte des absents et de l'effectif différent dans chaque groupe social ou chaque statut scolaire.

Etre amené à comparer des écoles entre elles, c'est s'interroger sur les influences que peuvent exercer sur les pratiques les variables que nous avons déjà énoncées. Les écoles ne sont pas des îlots pédagogiques, mais des lieux sociaux insérés dans des secteurs géographiques présentant des caractéristiques socio-culturelles spécifiques que nous avons précisées dans la méthodologie. Les institutrices y sont autonomes, mais elles enseignent avec leur groupe professionnel de référence, et selon leur *habitus*, leur propre système de pensée, selon leur capital social, culturel, économique. Rien ne garantit donc une uniformité des pratiques pédagogiques. Si on les confronte aux caractéristiques sociales de leurs élèves, on peut se demander comment les différents acteurs utilisent le jeu familier de la classe instaurant des apprentissages cachés.

Hétérogénéité des secteurs, hétérogénéité des pratiques

Selon les secteurs, les modèles pédagogiques semblent prendre des expressions différentes, et les objectifs de socialisation présentent, de fait, des formes différentes. Nous nous sommes

demandé, comme l'avait observé Dannepond il y a dix-sept ans, si les formes que prenaient les différentes pratiques pédagogiques induites par des modèles éducatifs de type classique ou innovant avaient des effets différenciateurs. Face à la diversité interne de chaque secteur, les enseignants ont-ils des attitudes égalitaires, ou de "discrimination positive", philosophie politique sous-jacente aux zones d'éducation prioritaires ?

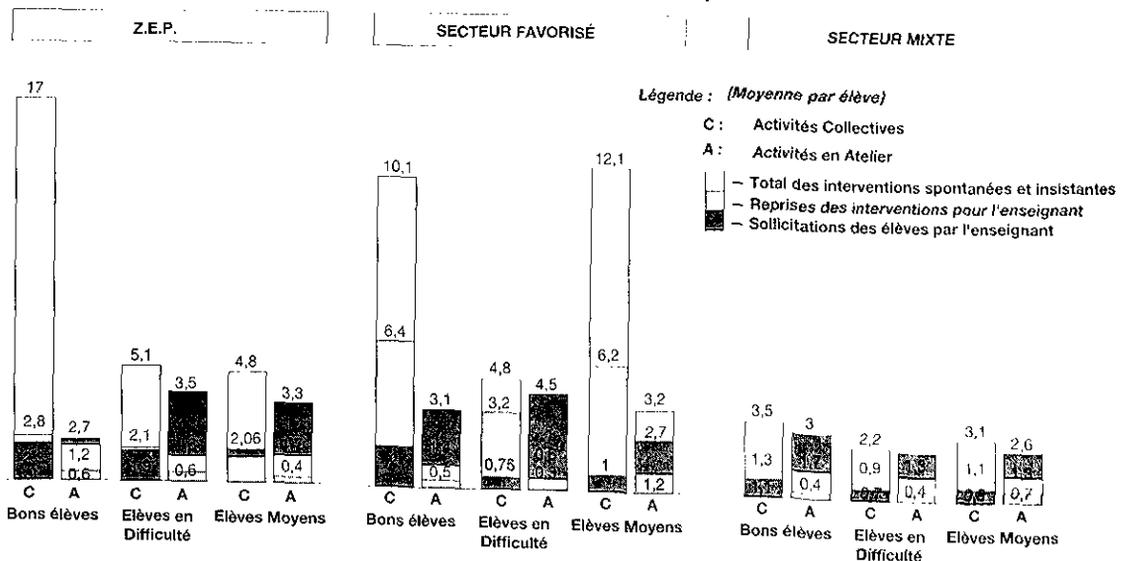
Pour étudier ces comportements, nous avons retenu les indicateurs les plus représentatifs des interactions, que nous croisons avec la variable « secteur géographique et socio-économique » (le « secteur favorisé », le secteur « Z.E.P. », le secteur « mixte ») :

- les demandes d'interventions globales des élèves comprenant les interventions spontanées et les demandes d'interventions insistantes,
- les reprises par l'enseignant de l'ensemble des interventions,
- les types de sollicitations, de la part des enseignants, qui témoignent de l'originalité des pratiques individuelles et distinguent les enseignants entre eux.

a. Les demandes d'interventions selon les secteurs (Tableau I)

Ce sont surtout les **activités collectives** qui suscitent le plus fort volume d'interventions des

Tableau I. — Représentation de l'ensemble des interactions selon le statut scolaire des élèves, les types d'activité, par secteur (moyenne par élève)



élèves et qui vont permettre la recherche d'interprétations les plus intéressantes au niveau de la différenciation des pratiques. C'est en Z.E.P. que le volume d'interventions spontanées et insistantes est le plus élevé, soit 3 fois plus important qu'en secteur « mixte » et 1,6 fois plus qu'en secteur favorisé. C'est en secteur « mixte » que les écarts entre les extrêmes sont les plus faibles.

Volume des interventions pour un même statut selon les secteurs :

Les « élèves en difficulté » interviennent légèrement plus en Z.E.P. qu'ailleurs, et notamment 2 fois plus qu'en secteur « mixte ». Les « bons élèves » participent abondamment en Z.E.P., 1,7 fois plus qu'en secteur favorisé et presque 5 fois plus qu'en secteur « mixte ». Les « élèves moyens » s'expriment surtout dans le secteur favorisé où ils ont la priorité, 4 fois plus qu'en secteur « mixte » et 3 fois plus qu'en Z.E.P.

Volume des interventions par secteur :

En Z.E.P. ce sont surtout les « bons élèves » qui ont la parole, qui mobilisent l'attention et qui dominent les autres. Ils parlent 3,3 fois plus que les « élèves en difficulté » et 3,5 fois plus que les « élèves moyens ». Il y a peu de différences entre le comportement des mauvais élèves et celui des « élèves moyens ».

En secteur favorisé, les « élèves moyens » dominent légèrement les « bons élèves ». L'écart en leur faveur est de 1 point, et ils s'expriment 2 fois plus que les élèves en difficulté. En secteur « mixte », très peu d'interventions. Les écarts sont donc très faibles entre les élèves. On peut dire que dans ces classes les élèves rencontrent peu d'occasions pour apprendre à parler en grand groupe. Or dans les activités d'atelier ils parlent deux fois moins puisqu'ils sont occupés à la réalisation de leur tâche individuelle, et ceux qui ne parlent pas à l'enseignant en séance collective n'ont pas davantage la possibilité de le faire en atelier. Florin en déduisait qu'au plan quantitatif comme au plan qualitatif le bilan des conversations maître-élèves est plutôt négatif. Ce n'est pas dans les séances de langage et encore moins en ateliers que certains enfants pourront compenser les difficultés qu'ils ont en langage, ce qu'Agnès Florin a également constaté en procédant à des observations de classe (Florin, 1991).

Ces variations suggèrent deux sortes de tendances. D'une part **des tendances de comportements d'élèves** : quel que soit le secteur, les « élèves en difficulté » interviennent toujours beaucoup moins que les autres élèves, quelle que soit l'activité. D'autre part une **tendance de secteur** : c'est en Z.E.P. qu'on voit le plus fort volume d'interventions. C'est en secteur « mixte » qu'on y rencontre le plus faible volume. En secteur favorisé, ce sont les « élèves moyens » qui parlent le plus.

Face à cette diversité entre secteurs et à l'intérieur même d'un secteur, il est important de voir comment les maîtres réagissent, comment ils « reprennent » ces interventions. Cette analyse nous permettra de comprendre l'influence des modèles éducatifs auxquels les maîtres des secteurs font référence dans leurs discours.

b. Les « reprises » des interventions selon les secteurs

On constate une similitude des comportements des maîtresses entre le secteur « favorisé » et le secteur « mixte » en ce qui concerne les « élèves en difficulté » : dans les séances collectives, leurs demandes sont les moins « reprises ». **Les enseignants des secteurs favorisés sont ceux qui « reprennent » le plus les demandes en séance collective.** Les échanges y sont les plus nombreux et les élèves faibles profitent de l'abondance des « reprises » plus qu'ailleurs, même si elles sont moins importantes que pour les autres élèves de ce secteur. Dans ce secteur, les « élèves moyens » ont une position plus favorable que les « bons élèves ». Ils ont, en situation collective comme en activité en atelier, les demandes les plus fortes et les « reprises » de ces demandes sont les plus fréquentes. Les « bons élèves » et les « élèves moyens » y sont « repris » deux fois plus que les « élèves en difficulté », ce qui creuse l'écart entre eux. Mais ceux-ci sont « repris » 1,5 fois plus qu'en Z.E.P. et 3 fois plus qu'en secteur « mixte ». Leurs possibilités d'interaction dans l'activité scolaire sembleraient donc plus fortes qu'ailleurs à statut scolaire égal, bien que les autres élèves continuent à intervenir plus qu'eux. Cela signifie-t-il que le contexte de la classe favorisée influence favorablement les « élèves en difficulté » et leur profite plus que le contexte des autres secteurs, bien que malgré tout les maîtres favorisent les enfants qui présentent déjà des facilités scolaires ?

Les maîtres du secteur « mixte » ont des « reprises » moins fortes quel que soit le niveau ou l'activité. Mais par ailleurs les écarts sont moindres entre les élèves. C'est dans ce secteur que les variations sont les plus faibles. Les maîtres y seraient-ils plus égalitaires qu'ailleurs, c'est-à-dire qu'ils se comporteraient de la même manière avec tous sans distinction de statut ? Il faudra calculer le taux de « rentabilité » des demandes par rapport aux « reprises » par l'adulte pour connaître l'efficacité de ces « reprises », c'est-à-dire le rapport entre le volume des « demandes » des enfants et le volume des « reprises » que l'enseignant leur accorde.

Les maîtres des classes de Z.E.P. se situent entre ces deux positions. Il y a plus de « reprises » en collectif et en atelier qu'en secteur « mixte », mais les écarts sont plus sensibles entre les niveaux d'élèves. En atelier, on observe l'écart le plus faible de tous les secteurs entre les statuts extrêmes, les « bons élèves » et les « élèves en difficulté » étant « repris » de la même manière.

Des pratiques divergentes

Dans le secteur favorisé, les « élèves en difficulté » ont le plus grand coefficient de « rentabilité » ou d'efficacité de leurs interventions, quelle que soit l'activité. On pourrait penser que le contexte de ce secteur est le plus profitable. Il nous faudra d'ailleurs le vérifier en étudiant les diverses sollicitations qu'ils reçoivent des institutrices. Quand ils participent en séance de regroupement, ils ont beaucoup plus de chances que l'adulte s'intéresse à eux et qu'il les écoute. Les « bons élèves » aussi, puisqu'ils ont le même taux d'efficacité : 1/1,5 mais avec une fréquence deux fois plus grande, puisque ces « bons élèves » introduisent deux fois plus d'interventions. **Il semble bien que l'égalité des coefficients soit le reflet d'une apparente égalité de traitement pour les activités collectives.** On répond autant aux uns et aux autres selon leur demande. Mais comme les bons élèves rencontrent plus d'occasions de s'exprimer, ils ont aussi plus de « feedbacks » positifs que les autres. On est dans un « cercle vicieux » bien décrit par Good et Brophy (1974). Les élèves de haut niveau ont plus d'occasions et de contacts privilégiés liés au travail avec le maître, levant la main plus souvent, donnant plus de réponses correctes et peu d'incorrectes, ayant peu de problèmes, et recevant plus

d'éloges et moins de critiques que les élèves de bas niveau. On peut donc penser que les maîtres agissent d'après un modèle égalitariste, ou équitable, en vertu duquel, si les enfants sollicitent l'attention, ils sont écoutés. Mais pour ceux qui demandent deux fois plus la parole, ils sont aussi écoutés deux fois plus. Les « enfants en difficulté » sont traités comme les autres en secteur favorisé, mais ce traitement ne réduit pas du tout les différences puisque les écarts entre les statuts restent les mêmes. **Quand on est « bon élève » ou « élève moyen », dans ce secteur, on garde le privilège de ses qualités.**

L'hétérogénéité des coefficients de rentabilité rencontrés en Z.E.P. quel que soit le type d'activités, permet de penser que la pédagogie différenciée, adaptée aux capacités de chacun, privilégie particulièrement les « élèves en difficulté ». Ils bénéficient d'un taux de « rentabilité » dans ce secteur meilleur que celui des « élèves moyens » et trois fois plus important que celui des « bons élèves ». Cela s'apparente à de la « **discrimination positive** » qui prend acte des différences individuelles pour adapter les pratiques pédagogiques de l'adulte aux besoins réels des différents enfants. Plaisance relève que la politique des Z.E.P. se veut « inégalitaire pour permettre la réussite d'enfants qui échouent habituellement en donnant plus à ceux qui sont le plus en difficulté, en leur apportant en priorité des moyens supplémentaires » (Plaisance, 1992).

Dans le secteur « mixte », on rencontre, comme en secteur favorisé, une certaine homogénéité des résultats, tant au niveau des demandes de participation que des « reprises », ce qui aboutit à un taux de rentabilité assez uniforme. On ne constate pas les mêmes écarts qu'en Z.E.P. On n'assiste pas à une différenciation des pratiques, mais une petite progression du coefficient de rentabilité semble s'installer quand même au profit des plus faibles. Malgré cela, les écarts entre les coefficients paraissent négligeables. Une certaine unité se dégage, permettant de dire qu'en secteur « mixte », si les différences entre les statuts sont moins flagrantes qu'ailleurs, c'est que **les pratiques se situeraient dans la recherche d'un niveau homogène qui ne modifierait pas les écarts entre les élèves.**

Trois secteurs, trois milieux différents, trois pratiques de classes variant selon la composition sociale du public. Il convient d'aborder ces différences également sous l'angle des incitations que

le maître adresse spontanément aux élèves, afin de comprendre le réseau d'influences qui forme les interactions dans la classe.

Des sollicitations différentielles

Le maître engage les élèves à participer aux activités en multipliant les sollicitations sous diverses formes verbales ou gestuelles. Pour notre étude, nous adopterons une typologie différente de celle que Roux a utilisée en 1981 pour traduire les incitations des institutrices d'école maternelle. Roux a observé des classes pendant des activités d'écriture et de peinture, alors que nous avons sélectionné, pour nos observations, des activités collectives non directives et des activités directives et diversifiées en ateliers. Les enseignants sollicitent tous les élèves dans tous les secteurs, mais ils ne s'adressent pas à tous de la même manière et pas avec la même intensité. Les sollicitations remplissent particulièrement quatre fonctions.

1. Stimuler, inviter à participer, à prendre une position active dans la discussion en souhaitant que l'enfant se mobilise plus. L'enseignant provoque son attention, et pour l'entretenir, il réprécise les consignes, redonne des détails de gestion du temps et de l'activité.

2. Manifester un intérêt à l'enfant, en s'approchant de lui, en regardant son travail, en confirmant ainsi une marque d'attention à son égard. Cet *intérêt* est le plus souvent gestuel, la maîtresse pose les mains sur l'épaule ou sur la tête de l'enfant en signe de sollicitude.

3. Apporter une aide directe non sollicitée a pour but de soutenir l'élève et de *contrôler* la qualité du travail, en vérifiant sa progression, puis d'explicité à nouveau le travail en rappelant la consigne, ou en faisant formuler par l'enfant ce qu'il devait faire (l'aide demandée par l'élève entre dans les interventions déjà étudiées).

4. Donner une consigne nouvelle revient à *évaluer* immédiatement le travail en cours de réalisation, en engageant l'élève vers une transformation de la tâche adaptée à ses compétences. Les *nouvelles consignes ont pour but de modifier* le résultat attendu. Pour les uns, la tâche est perfectionnée pour approfondir un savoir-faire, pour les autres, elle est réduite pour permettre une certaine finition d'une partie seulement du travail

demandé. Le type de jugement implicite qui résulte de cette évaluation formative ne peut laisser les enfants indifférents. Ils assimilent vite le sens de cette division du travail qui confirme leur statut scolaire de l'élève.

Des sollicitations inégales selon le type d'activité

L'intensité des sollicitations est différente selon les types d'activité quels que soient les secteurs. Globalement, les **sollicitations sont deux fois plus faibles en situation collective qu'en activité d'atelier** et elles n'adoptent qu'une seule forme, celle des *stimulations verbales imposées*, bien sûr par le type d'activité qui est toujours oral. En Z.E.P. toutefois, les élèves sont largement invités à participer aux activités collectives et en secteur favorisé, les élèves travaillant en atelier reçoivent le plus de sollicitations.

Une vive incitation à communiquer en Z.E.P. pendant les activités collectives

Il existerait dans le secteur Z.E.P. une volonté des enseignants, plus grande qu'en secteur « mixte », de faire participer les élèves, de les faire s'exprimer, de les maintenir attentifs à la découverte d'un contenu d'enseignement. C'est d'ailleurs uniquement dans ce secteur qu'on enregistre une variété des sollicitations. Apporter une aide non sollicitée, notamment dans les activités de « lecture », et manifester un intérêt permanent aux élèves, contribue à mobiliser sans cesse l'attention de tous pour aboutir à un apprentissage.

Les enseignants de Z.E.P. demandent donc plus régulièrement la mobilisation et la persévérance des élèves, autant des « bons élèves » que des « élèves en difficulté ». Les séances collectives, dans ce secteur, adoptent ainsi la forme traditionnelle de la « leçon de langage » impositive et de la « leçon de lecture » telle qu'elle peut être abordée au cours préparatoire.

L'objet de ces séances de langage/lecture est en conformité avec les représentations que les maîtres se font de leur rôle.

« Avec un pourcentage d'immigrés relativement élevé et un milieu peu favorisé culturellement, on essaie d'insister davantage sur le langage » (Classe 9, Z.E.P.).

« C'est un milieu regroupant tous les degrés de l'échelle sociale avec une majorité de familles

de milieu socio-culturel défavorisé (dont les trois quarts sont d'origine étrangère). Ces enfants ne possèdent pas ce qui est nécessaire à un bon cheminement scolaire. Langage très pauvre, compréhension difficile, règles de vie non conformes à celles demandées à l'école » (Classe 8, Z.E.P.).

La tendance des enseignants serait donc, en Z.E.P., de pratiquer des interventions nombreuses, fréquentes, pour mettre à la disposition des élèves des normes langagières, en insistant sur la correction des messages. Toutefois, on pourrait relever que cette intense sollicitation verbale des enseignants renforce « la prééminence de la maîtresse dans le choix et l'organisation des segments successifs du discours scolaire » dont Florin témoigne au cours de l'analyse des séquences collectives de langage. Selon elle, la maîtresse produit, en effet, plus d'énoncés que l'ensemble des enfants réunis, et c'est l'enseignant qui initialise (80 %) les tours de parole successifs à partir de ses adresses personnelles et collectives (Florin, 1991).

Les enseignants du secteur favorisé, en privilégiant plus largement les sollicitations pendant les activités d'atelier, témoignent de l'importance qu'ils accordent au travail individuel et au rôle que l'adulte doit adopter pour faire aboutir le projet éducatif. L'intervention de l'adulte y est plus sensible que dans les autres secteurs, **leur présence auprès des élèves se fait plus active.** L'enjeu de la préparation à l'école élémentaire et aux apprentissages fondamentaux se traduirait par un accompagnement plus étroit de l'élève vers l'accomplissement des diverses tâches demandées, avec peut-être plus d'exigence qu'ailleurs. Une certaine rigueur serait attendue dans ce secteur, proche de celle que souhaitent les institutrices de cours préparatoire.

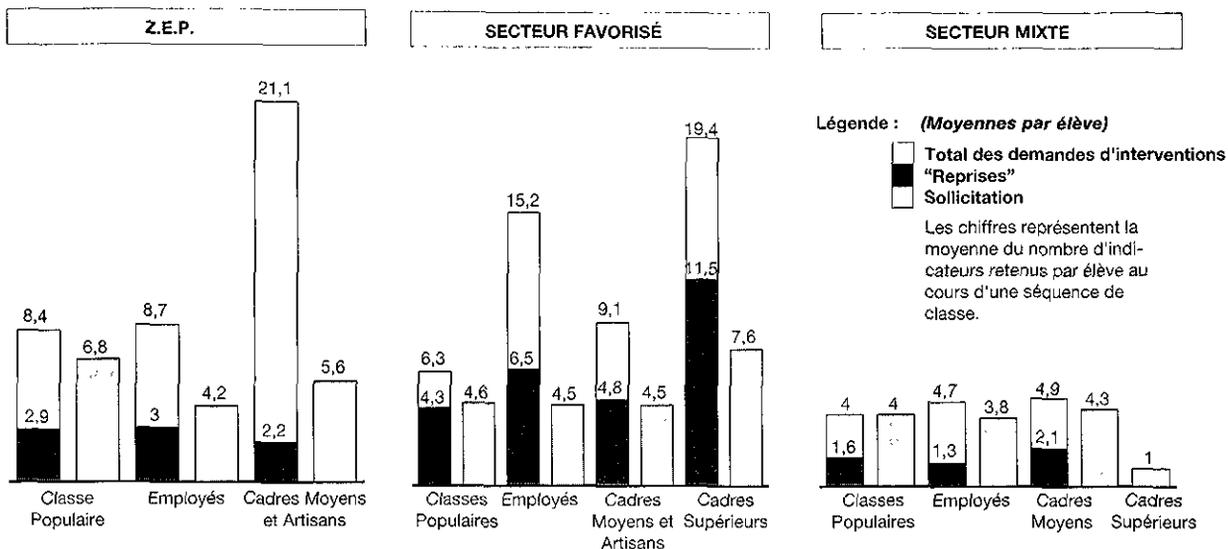
Le secteur « mixte » est le moins incitateur : on y sollicite 1,5 fois moins qu'en Z.E.P. pendant les moments collectifs et 1,2 fois moins qu'en secteur favorisé pour les activités individuelles en atelier. On retrouve le clivage remarqué dans le calcul du coefficient de rentabilité des interventions et une prédominance des « bons élèves » qui reçoivent des sollicitations plus nombreuses que les autres élèves dans les activités collectives.

Le « bon élève » est toujours gagnant dans les situations de regroupement.

Les « bons élèves » de tous les secteurs sont les plus incités à parler et à participer au réseau de communication principal pendant le regroupement collectif, avec une nette domination pour le secteur favorisé. Ces élèves y reçoivent deux fois plus d'invitations au langage que les « bons élèves » des autres secteurs et plus de deux fois plus que les « élèves en difficulté ». Comme en secteur « mixte », les élèves faibles ne sont guère conviés par l'enseignant à intervenir dans le discours, à apporter un avis ou à répondre.

L'école maternelle apprendrait-elle à communiquer à ceux qui possèderaient déjà les compétences nécessaires ? Les enseignants savent que le discours des « bons élèves » sera plus pertinent, mieux structuré, plus compréhensible. Ils opèrent donc un choix, ils évaluent et jugent les élèves auxquels ils vont offrir un lieu de parole. En s'adressant de manière volontaire aux meilleurs élèves et non sous la pression de leurs demandes, ils confirment leur statut, privilégient la bonne communication, utile pour l'avancée du sujet d'entretien, efficace pour la confirmation du savoir attendu. Ils donnent ainsi aux « bons élèves » une reconnaissance de « personne-resource » pour la classe. Ils apprennent ainsi les stratégies de distinction qui selon Bourdieu (1979), permettent aux meilleurs élèves de se mettre en valeur. Ils se voient conférer ainsi une position influente dans le groupe, puisque celui qui sait s'exprimer, dire ses connaissances, voire argumenter, est naturellement envié et admiré. La répartition inégale des sollicitations contribue à donner du pouvoir aux « bons élèves » et à faire accepter par les « élèves en difficulté » une réalité discriminatoire. Ainsi que le remarque Perrenoud, très vite les élèves comprennent qu'on a raison quand on sait. Les pédagogies de l'oral, plus proches des pédagogies nouvelles, touchent en effet à la « manière d'être au monde et avec les autres » (Perrenoud, 1994 [a]). Le dialogue se gère beaucoup plus facilement avec les élèves qui sont incités aussi par leur famille à prendre la parole. Ils retrouvent dans le secteur favorisé des habitudes sociales, sur des thèmes qui leur sont plus familiers qu'à d'autres. Les processus mis en œuvre pendant les activités de langage collectif participent bien de l'appartenance de certains élèves à des hiérarchies d'excellence.

Tableau II. — Représentation de la globalité des interactions selon les classes sociales et le secteur



ANALYSE DE LA DISTANCE SOCIALE ET CULTURELLE

Il ressort de nos observations que chaque enseignant confronté à un groupe hétérogène du point de vue de l'origine sociale, des dispositions de chacun à participer aux activités, des façons de se comporter et d'apprendre en classe, et des compétences à communiquer, détermine son action pédagogique en fonction du statut scolaire qu'il a attribué à l'élève. Nous ne pouvons que nous montrer réservés face au constat que formulait Bourdieu, lorsqu'en 1966 il parlait « d'une égalité formelle qui règle la pratique pédagogique et sert de masque à l'indifférence à l'égard des inégalités réelles devant l'enseignement et devant la culture enseignée ou exigée » (Bourdieu, 1966, p. 336-337). *Tous les maîtres annoncent leur volonté de tenir compte des différences. Aucun ne dit s'engager vers une uniformité des pratiques qui ne tiendrait pas compte de la diversité des élèves. Mais selon les secteurs, les modes de traitement de ces différences contribuent à les transformer en inégalités.*

Chaque enseignant apprécie et ajuste ses actions selon la composition dominante du public du secteur, et en fonction du statut scolaire des élèves. Ces pratiques très diversifiées

ont des fonctions différentes selon les secteurs géographiques et traduisent la complexité du fonctionnement des enseignants.

L'histogramme de l'ensemble des interactions selon les classes sociales et le secteur, révèle des « effets secteurs » de prise en compte des différences entre les enfants de grande section. Les comportements des enseignants et des élèves s'influencent mutuellement pour renforcer l'effet des statuts scolaires. Les enfants de cadres supérieurs ou de cadres moyens, selon les secteurs, confortés par l'attitude permissive de l'enseignant à leur égard, transgressent les normes de comportement qu'on exige des autres. L'enseignant encouragé par les interactions nombreuses et dynamiques répond à leurs demandes et les sollicite, persuadé d'obtenir des interventions sur lesquelles il étaiera la suite de son enseignement. La boucle de la prophétie auto-réalisatrice se referme en lui confirmant la justesse des représentations initiales et la confirmation des attentes que l'enseignant a continuellement consolidées. Les distances culturelles et sociales qui distinguent les élèves entre eux sont implicitement entretenues.

Tous les secteurs ne proposent pas les mêmes chances de socialisation et de scolarisation à tous les élèves. **Les formes de motivation déve-**

loppées par les enseignants pour encourager la participation du plus grand nombre des élèves bénéficie paradoxalement aux élèves les plus favorisés socialement.

Nous avons pu relever dans tous les secteurs scolaires que les enfants de cadres supérieurs ou de cadres moyens ont toujours des interventions plus fortes que les enfants des classes populaires. Ils occupent le devant de la scène scolaire dès l'école maternelle dans toutes les activités, et font partie des catégories d'enfants qui sont les moins exclues des interactions. À cet égard, il faut remarquer que c'est parmi les enfants de classes populaires et d'employés que l'on rencontre le plus de mutisme. Certains élèves ne prennent en effet jamais la parole spontanément et ne sont jamais incités à participer aux échanges. Cette éviction n'est certes pas le fait d'un acte volontaire de la part des enseignants. Toutefois, ils ne se mobilisent pas pour soutenir ou enhardir tous les élèves avec la même conviction. C'est pourquoi nous sommes conduits à constater que les interactions ne sont pas de même force selon l'origine sociale des élèves. En outre, si les enseignants entretiennent les relations les plus nombreuses avec les enfants des familles favorisées, ils n'exercent pas tous leur soutien avec la même vigueur.

C'est ainsi que « l'effet secteur », dont nous avons déjà vu le rôle sur les activités, influence fortement les démarches pédagogiques et relationnelles des enseignants et les interactions qui sont de natures différentes.

En secteur favorisé on assiste à une véritable dynamique des échanges où les élèves collaborent le plus résolument avec les enseignants. Les très fortes participations des élèves reçoivent les plus importantes « reprises » des enseignants. L'investissement personnel des adultes y est intense et favorise par réaction des interventions abondantes. **Ce secteur se distingue par le caractère fortement actif et fortement réactif des enseignants, ce qui témoigne d'une énergie pour inciter les élèves à communiquer et à coopérer à la vie de la classe.** Les interactions sont construites sur les apports différenciés des élèves. Les enseignants acceptent tacitement la domination des enfants de cadres supérieurs, qui bénéficient des impulsions et des sollicitations les plus soutenues, et pour lesquels 60 % de leurs interventions sont « reprises ». Les autres élèves sont traités sur un plan d'égalité et reçoivent un

plus faible niveau de sollicitations. Toutefois, si les enfants de classes populaires sont très nettement écoutés et « repris » avec attention par les enseignants, leurs interventions étant moins intenses que celles des autres enfants, ils restent en retrait de la majorité des interactions. Les fortes « reprises » et les fortes sollicitations, à l'égard des enfants de cadres supérieurs, produisent une surenchère positive qui s'appuie sur leur statut social favorisé pour renforcer un statut scolaire d'emblée favorisé.

En Z.E.P., les enseignants se mobilisent fortement pour les enfants des classes populaires. Ils favorisent leurs interventions et les encouragent résolument à participer à la vie de la classe, à s'insérer dans les situations de communication. Les motivations qui sont créées dans ce secteur permettent une réelle implication des enfants les plus défavorisés, puisqu'ils s'engagent dans les échanges deux fois plus que ceux du secteur « mixte », et sensiblement autant que les enfants de cadres moyens du secteur favorisé. En revanche, si les sollicitations sont remarquables et efficaces à leur égard, la prise en compte de leurs interventions, sous la forme des « reprises » par l'enseignant, est relativement faible. Les enseignants n'accordent donc pas une importance décisive aux propositions, aux demandes ou aux réponses des enfants. Il semble évident que le plus important pour l'enseignant, c'est d'engager les élèves dans la conversation ou dans le travail, c'est de les encourager, de les soutenir afin qu'ils s'enhardissent. En invitant les enfants des classes populaires à participer le plus souvent possible, il semble que les enseignants attachent une importance particulière à leur socialisation, afin qu'ils acquièrent une première maîtrise des normes scolaires et sociales. Les pratiques pédagogiques sont proches du « code sériel » décrit par Bernstein (1971), rappelant la rigueur traditionnelle des tâches standardisées et stéréotypées qui sont définies par l'enseignant, limitées dans le temps et cloisonnées par disciplines. Cette organisation rigoureuse offre une visibilité très proche de celle proposée par l'école élémentaire, qui devrait profiter aux enfants ayant besoin de repères définis et facilement évaluables. L'approfondissement des savoirs ou savoir-faire qu'ils peuvent posséder ou acquérir, nécessiterait un plus grand volume d'interactions. **On retrouve néanmoins, dans ce secteur, le même effet indirect relevé en secteur favorisé, celui de laisser s'instaurer une domination des**

enfants favorisés. Elle ne relève pas d'une sur-enchère d'interactions, mais d'une grande faiblesse de leurs « reprises » associée à une liberté sans limites et sans règles de leurs prises de parole.

En secteur « mixte », la faiblesse des interactions révèle un système pédagogique centré sur la réalisation de tâches individuelles qui donnent peu droit de cité à la communication entre enfants, et entre l'adulte et l'enfant désigné et personnalisé. Lorsque les situations de classe n'accordent pas aux élèves des occasions d'interventions nombreuses, ce sont les élèves les plus familiarisés avec le discours et les attentes des enseignants qui s'imposent. Les enfants de cadres moyens et d'artisans sont les bénéficiaires des interactions. Certes, les écarts entre enfants sont moins grands que dans les autres secteurs, mais ils laissent toujours les enfants des classes populaires en retrait des interactions. Très peu de chances leur sont offertes d'entrer en communication avec le maître. On assiste à un nivellement des interactions, au détriment de tous les élèves, mais dont les conséquences sur le plan de la socialisation et de la scolarisation pèsent plus lourdement pour les enfants de classes populaires.

Il est à relever que dans tous les secteurs, les enfants d'employés occupent une place particulière. Les interactions sont quantitativement plus nettes à leur égard, atteignent un seuil proche de celui des enfants de cadres supérieurs dans le secteur favorisé, et dépassent toujours celui des enfants des classes populaires. Ils réussissent donc à s'imposer à l'école maternelle et bénéficient d'une position assez favorable qui est due en grande partie à leur détermination de participer aux échanges. En effet, quel que soit le secteur, s'ils sont écoutés par l'enseignant, ils sont beaucoup moins encouragés, moins sollicités et moins soutenus que les autres élèves. Ce ne sont pas des élèves moteurs de l'interaction, mais des élèves prêts à s'insérer dans les attentes institutionnelles même s'ils ne suscitent pas un intérêt particulier des enseignants.

CONCLUSION

La présentation que nous venons de faire montre comment les classements spontanés et les processus organisationnels mis en place par les enseignants selon leurs secteurs scolaires, cherchent à s'adapter au public accueilli. Dans tous les secteurs, les « bons élèves » et les enfants de cadres moyens et artisans ainsi que les enfants de cadres supérieurs monopolisent l'attention. L'intensité de leur participation instaure des différences flagrantes qui se transforment en inégalités, dès lors que les enseignants choisissent implicitement de hiérarchiser leurs priorités d'écoute et de « reprise » à leur avantage. La distance personnelle et culturelle des élèves aux pratiques de l'enseignant et aux contenus proposés, crée une tension réciproque entre le maître et ses élèves. Cette « discrimination involontaire » peut être renforcée par la sélection des sollicitations que l'enseignant adresse aux élèves favorisés. Elle peut, en revanche, se trouver compensée par la volonté d'inciter les enfants des classes populaires et les « élèves en difficulté » à participer, intention partiellement concrétisée en Z.E.P.

Les contradictions relevées au niveau des pratiques confirment que, selon les secteurs, les enseignants ne font pas les mêmes choix. Il n'y a pas de réel consensus autour des destinataires de la différenciation. Les processus de différenciation dépendent des attentes des enseignants et de leurs normes, de ce qu'ils peuvent supporter ou accepter. Le maître ajuste, par conséquent, ses interventions, de manière plus ou moins équitable, non pas sur l'inégalité des élèves, mais sur la diversité des comportements et des personnalités des élèves, sur leur manière d'être et d'agir.

La différenciation scolaire repose effectivement sur de la différenciation sociale mais se transforme en inégalité d'accès aux situations de communications scolaires pour les enfants des familles socialement les plus défavorisées.

Nicole Desgropes
Inspectrice Education nationale

BIBLIOGRAPHIE

- BERNSTEIN B. (1971). — On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In M.F.D. YOUNG, **Knowledge and Control**. London : Open University Set Book.
- BOURDIEU P. (1966). — L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. **Revue Française de Sociologie**, n° 3, p. 325-347.
- BOURDIEU P. (1979). — **La distinction, critique sociale du jugement**. Paris : Editions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1987). — **Choses dites**. Paris : Editions de Minuit
- CRESAS (1991). — **Naissance d'une pédagogie interactive**. Paris : ESF.
- DANNEPOND G. (1979). — Pratique pédagogique et classes sociales. Etude comparée de trois écoles maternelles. **Actes de la recherche en Sciences Sociales**, n° 30, novembre, p. 31-45.
- FLORIN A. (1991). — **Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire**. Paris : PUF.
- GOFFMAN E. (1973). — **Presentation of Self in Everyday Life**. Garden City : Doubleday and Co, 1959. Traduction française : **La mise en scène de la vie quotidienne**. Vol. 1. : La présentation de soi. Vol. 2. : Les relations en public. Paris : Editions de Minuit.
- GOOD T.L. and BROPHY J.E. (1974). — **Teacher-Student Relationships, Causes and Consequences**. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- HUGUES E.C. (1945). — Dilemmas and Contradictions of Status. **The American Journal of Sociology**. Vol. 50, March, p. 353-359.
- MOLLO-BOUVIER S. (1986). — **La sélection implicite à l'école**. Paris : PUF.
- PERRENOUD P. (1984). — **La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation**. Genève : Droz.
- PERRENOUD P. (1995). — **Métier d'élève et sens du travail scolaire**. Paris : ESF (2ème éd.).
- PLAISANCE E. (1992). — L'éducation de la petite enfance et les problèmes posés par la prévention. In G.P.L.I. (Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme). **Petite Enfance : Eveil aux savoirs**. Paris : La Documentation Française.
- PLAISANCE E. (1988). — La politique des zones d'éducation prioritaires et sa réalisation. **Handicaps et Inadaptation**. Les cahiers du CTNERHI, n° 43.
- ROUX J.P. (1981). — Les interventions des maîtresses de grande section de maternelle. **Bulletin de Psychologie**, Tome XXXV, n° 353, p. 52-66.
- ZAZZO B. (1979). — **Un grand passage, de l'école maternelle à l'école élémentaire**. Paris : P.U.F.

La tolérance pédagogique à l'école maternelle

Laurence Thouroude

Prenant acte de l'ampleur des disparités qui se manifestent dans les comportements et les performances des élèves à l'école maternelle, l'objectif de cette étude est d'identifier les facteurs – objectifs ou subjectifs – susceptibles de faire varier le niveau de tolérance des enseignants.

L'enquête réalisée sur 461 enseignants de maternelle révèle une certaine cohérence dans les attitudes : la tolérance aux différences culturelles et individuelles des élèves, que nous avons définie par le concept de « tolérance pédagogique » est associée à certains choix en matière d'éthique personnelle et professionnelle.

Le choix d'un milieu social d'exercice difficile (ZEP) s'avère particulièrement significatif pour rendre compte de la tolérance pédagogique à l'école maternelle.

INTRODUCTION

La problématique de cette recherche est née d'une interrogation sur l'inadaptation scolaire à l'école maternelle. Selon les Instructions Officielles, l'école maternelle doit accueillir tous les enfants avec leurs différences, même lorsque celles-ci résultent de déficiences et d'incapacités.

« On évitera chaque fois que possible avant l'âge de six ans l'accueil en établissement ou en structure spécialisée » (BOEN n° 45 du 14 décembre 1989).

L'école maternelle est conçue comme un « mode de vie », non seulement accessible à tous, mais

aussi profitable à tous : « l'école maternelle offre à l'enfant un mode de vie qui répond à ses besoins physiologiques, affectifs et intellectuels et lui permet de trouver sa place dans des groupes divers [...] » (BOEN n° 5 du 9 mars 1995, p. 8).

Cependant, des difficultés apparaissent et un nombre non négligeable d'enfants sont désignés comme étant des « enfants-problèmes » et signalés comme tels.

Sur quels critères se fondent les facteurs d'appréciation ?

Les travaux réalisés par le CRESAS (1974 ; 1988) montrent que les motifs de signalement au

service de psychologie en grande section de maternelle sont en grande partie aléatoires, dépendant moins de jugements scientifiquement fondés sur une connaissance psychologique sophistiquée, que de la *difficulté des enseignants* et du milieu pédagogique à gérer et à tolérer des comportements déviants.

H. Becker (1985) définit la déviance (nous utilisons plutôt « différence » afin d'éviter la confusion possible en français avec « délinquance »), comme « le produit d'une transaction effectuée entre un groupe social et un individu qui, aux yeux du groupe, a transgressé une norme » (p. 33).

Ce n'est donc pas un comportement qui définit la déviance, mais une interaction entre un comportement et un jugement sur ce comportement.

Dans la même perspective, E. Goffman (1975) définit l'individu « stigmatisé » comme porteur d'une différence « collectivement conceptualisée ». Le normal et le stigmatisé résultent donc de points de vue socialement produits, en vertu de normes qui influent sur la rencontre.

Dans l'institution scolaire, les normes sont définies par les Instructions Officielles. Mais l'école maternelle, dans ses exigences et ses finalités, laisse apparaître certaines contradictions, mises en évidence par E. Plaisance (1984 ; 1986) : il y a d'une part, la tentation d'une non-directivité visant une *éducation globale de la personnalité*, d'autre part celle d'une initiation précoce aux apprentissages, visant une réussite scolaire anticipée. En ce qui concerne la formation de la personne, l'objectif « d'épanouissement » entre en contradiction avec la notion de « socialisation » si l'on définit l'épanouissement comme l'expression de l'individu et la socialisation comme l'apprentissage des interactions sociales, « *une sorte d'entrée en société* » (E. Plaisance : 1986), ce qui suppose l'obéissance à certaines règles. Ces ambiguïtés sur lesquelles repose l'école maternelle française et qui constituent le fondement même de sa spécialité, laissent une place plus importante aux facteurs subjectifs émanant des enseignants que ne le font les autres institutions scolaires, plus ouvertement normatives. Les marges de la tolérance aux différences y sont plus larges, mais aussi plus aléatoires, dépendant moins des performances objectives des élèves que la capacité des enseignants à favoriser la cohabitation des enfants les plus divers. Le degré

de tolérance manifesté par l'enseignant a des conséquences directes sur ses pratiques d'exclusion/intégration des différences dans la classe.

La tolérance pédagogique est celle qui s'exprime à l'égard des enfants qui sont potentiellement en difficulté à l'école, parce que leur niveau scolaire et/ou leur comportement ne répond pas aux attentes de la majorité des enseignants.

La tolérance pédagogique se présente comme une attitude personnelle d'acceptation et « d'accueil » des différences, par opposition à une attitude rigide qui impliquerait le rejet ou l'exclusion des stigmatisés. Cette attitude personnelle résulte-t-elle d'une conception plus souple du respect des normes ou bien obéit-elle à une éthique qui édifie la tolérance aux différences comme une norme prioritaire par rapport aux autres normes ? On peut supposer que ces deux aspects sont fortement liés, l'idée même de tolérance excluant de fait l'adhésion rigide à des normes, mais impliquant au contraire une certaine relativisation des normes.

En outre, les Instructions Officielles laissent aux enseignants une marge relativement importante dans le choix de ceux qu'ils désigneront comme déviants et dans l'attitude qu'ils adopteront à leur égard.

Pour les besoins de la recherche, nous avons porté une attention particulière à deux catégories d'élèves dont les différences sont facilement repérables, à savoir les élèves étrangers (majoritairement issus de milieux populaires) et les élèves handicapés, déjà stigmatisés au départ.

Au terme de cette réflexion, nous définissons la tolérance pédagogique comme une dimension personnelle qui se traduit en classe par un ensemble d'attitudes, caractérisées d'une façon générale par l'intérêt porté aux élèves issus de milieux sociaux défavorisés, aux élèves étrangers et aux élèves handicapés, qui implique une volonté de les accueillir sans réticence.

La question qui se pose à présent est celle des facteurs significatifs d'un niveau élevé de tolérance aux différences.

La tolérance pédagogique est-elle essentiellement dépendante de facteurs objectifs ayant trait à l'exercice du métier : la formation, l'expérience pédagogique, les situations que l'enseignant rencontre ou a rencontrées dans le contexte concret de l'exercice de son métier ?

Mais faut-il également considérer les facteurs subjectifs ayant trait aux représentations culturelles, aux conceptions pédagogiques et éthiques de l'enseignant ? L'objectif de la présente recherche est de repérer et d'analyser les facteurs — objectifs ou subjectifs — susceptibles d'influencer de manière significative le niveau de tolérance des enseignants de maternelle, face aux disparités qui se manifestent dans les comportements et les performances des élèves.

MÉTHODOLOGIE

Nous avons adressé un questionnaire à l'intention des enseignants de maternelle des écoles publiques de la Seine-Maritime. Sur les 1 500 questionnaires distribués, 461 nous ont été retournés remplis, ce qui représente près d'un tiers de réponses. Les 43 questions posées portent sur trois types de données :

- les caractéristiques socio-biographiques des enseignants ;
- leur niveau de tolérance aux différences interculturelles et individuelles ;
- certaines attitudes éthiques fondamentales qui dépassent largement le cadre scolaire.

Le traitement statistique des données a été réalisé à l'aide du logiciel « le sphinx ». Les tris à plat donnent les résultats globaux pour chaque modalité de réponse (les intervalles de confiance sont de 95 %). Les tris croisés visent à mettre en relation les trois types de données. L'analyse des corrélations est complétée par le calcul du chi-deux ($p > 0,9$ % indique une dépendance significative) et par l'analyse factorielle des correspondances.

RÉSULTATS

Les résultats globaux issus des tris à plat montrent que les enseignants qui exercent en école maternelle sont loin de former un groupe homogène. Certes, c'est un public constitué presque exclusivement de femmes (93 %), mais leur passé et les données socioprofessionnelles qui les caractérisent sont divers : 30 % ont un diplôme supérieur au baccalauréat ; 18 % ont exercé anté-

rieurement une autre profession ; 48 % sont issus des milieux populaires ; 42 % n'ont pas eu de formation professionnelle ; 41 % ont exercé auparavant à l'école élémentaire ; 34 % assument une fonction de direction.

Cette diversité sociale s'accompagne de différences notables sur le plan de leur métier, tant du point de vue des motifs de satisfaction ou d'insatisfaction que des priorités dans les objectifs : l'intérêt dans le travail comme les difficultés peuvent provenir pour certains des enfants, pour d'autres de l'institution.

À la question des priorités dans les objectifs de l'école maternelle (chaque enseignant devait en citer trois maximum, parmi les six items proposés), c'est la socialisation qui est le plus souvent citée (75 % des enseignants). L'épanouissement est une priorité pour 63 % des enseignants. Le développement des compétences n'est pas aussi important qu'on pourrait le supposer, puisque 55 % citent le développement de toutes les compétences comme l'une des trois priorités et 11 % seulement citent le développement des compétences intellectuelles.

L'ouverture de l'école sur l'extérieur est loin de faire l'unanimité parmi les enseignants : 24 % pensent que l'enseignant se doit d'exploiter tout ce que les élèves apportent en classe ; 42 % sont pour une participation active des parents à la vie de l'école (en ce qui concerne les modalités d'ouverture de l'école aux parents, cinq items étaient proposés, sans limitation du nombre de réponses). Les items les plus souvent cités sont ceux qui maintiennent une certaine distance école/parents, à savoir l'information (87 %) des enseignants et l'accompagnement du groupe-classe lors des sorties (81 %).

Des divergences apparaissent également dans l'appréciation des difficultés des élèves, de leurs causes et de leurs remèdes : parmi les cinq items proposés concernant les signes d'une mauvaise adaptation scolaire (les enseignants pouvaient cocher toutes les cases), c'est l'agressivité qui est le plus souvent citée (66 % des enseignants), le repli sur soi n'étant placé qu'en seconde position (59 %).

Parmi les sept items proposés concernant les obstacles à l'adaptation scolaire (il fallait en choisir un maximum de quatre), les troubles psychoaffectifs arrivent largement en tête, cités par

87 % des enseignants, l'appartenance à une autre culture n'étant citée que par 19 % des enseignants. 16 % remettent clairement l'école en question à travers l'item « c'est l'école qui ne sait pas s'adapter ».

En ce qui concerne les remèdes (cinq items proposés sans limitation du nombre de réponses), 42 % demandent davantage d'intervenants spécialisés auprès des enfants et 37 % mettent en question l'institution scolaire en réclamant davantage de souplesse à l'école élémentaire.

Les réponses des enseignants divergent fortement sur les questions qui se rapportent à la présence d'enfants étrangers ou handicapés en classe : 38 % pensent que le nombre d'enfants étrangers n'affecte pas la conduite de la classe. Les autres y mettent une limite et considèrent qu'au-delà d'un certain « seuil de tolérance », la classe devient impossible à gérer : 12 % fixent le seuil à moins de 25 % ; 17 % entre 25 et 50 % ; 13 % à plus de 50 % ; 20 % ne répondent pas à la question. 68 % des enseignants accepteraient dans leur classe la présence d'un enfant handicapé à certaines conditions, mais 26 % accepteraient sans conditions et 5 % y opposent un refus net (1 % des enseignants ne se prononcent pas).

Sur le plan des conceptions éthiques, un relatif consensus existe sur les valeurs universelles (rôle éducatif des parents, nécessité d'un enseignement de la morale à l'école, conception humaniste de la personne et de la citoyenneté). Mais une analyse plus fine montre que le consensus cache des nuances qui peuvent être déterminantes quant au problème de la tolérance en classe. Notamment les réponses sont plus partagées sur la question de l'immigration (67 % pensent qu'il faudrait la limiter), du traitement social des malades mentaux (41 % sont pour conserver tels qu'ils sont les hôpitaux psychiatriques) et des délinquants (58 % sont contre le rétablissement de la peine de mort).

Ces résultats globaux laissent apparaître que les limites de la tolérance pédagogique à l'école maternelle sont variables d'un enseignant à l'autre. La question qui se pose alors est celle de la cohérence entre les différentes réponses. Peut-on dégager une dimension globale de tolérance ou d'intolérance qui permette de différencier les enseignants ? À quels facteurs relier cette dimension ?

Au vu des tris croisés que nous avons effectués, nous pouvons dégager un ensemble de réponses qui covarient et qui nous semblent définir une dimension tolérance/intolérance pédagogique. La première série de réponses qui nous permet de définir la tolérance pédagogique est celle relative aux fonctions de l'école maternelle et au rôle de l'enseignant. Deux groupes d'enseignants peuvent être opposés : d'un côté, ceux qui donnent priorité au développement et à l'évaluation des compétences intellectuelles et qui s'attachent à faire régner une certaine discipline dans la classe ; de l'autre côté, ceux qui évaluent les objectifs en termes d'autonomie et d'épanouissement et qui s'attachent à accorder à chaque enfant l'attention dont il a besoin, afin que l'école soit adaptée à tous. La tolérance pédagogique est associée à cette dernière conception du rôle de l'enseignant, qualifiée de « pédocentrique » par S. Mollo (1970), par opposition à une pédagogie « normative » où l'enfant est jugé en fonction de normes qui lui sont extérieures. La liaison entre pédagogie pédocentrique et tolérance pédagogique est d'autant plus forte qu'il s'agit d'accepter les différences individuelles et les handicaps des élèves.

Les hommes sont proportionnellement plus nombreux à citer prioritairement la discipline et l'évaluation, alors que les femmes privilégient le fait d'accorder à chaque enfant l'attention dont il a besoin. La moindre normativité des enseignantes-femmes laisserait supposer qu'elles sont globalement plus tolérantes que leurs collègues de sexe masculin, conformément aux conclusions des études réalisées par M. Gilly (1974 ; 1980).

Toutefois, ce constat doit être nuancé par le fait qu'un consensus existe entre les enseignants des deux sexes concernant l'intolérance à certains comportements :

- Pour les enseignants comme pour les enseignantes, ce sont les comportements agressifs (bagarres, réactions incontrôlées) qui sont identifiés comme les plus gênants.

- Face aux comportements inadaptés à la tâche scolaire, c'est d'abord et essentiellement la « non-participation aux activités » qui dérange le plus les enseignants et les enseignantes.

Il s'avère donc difficile d'opérer une différenciation entre les enseignants-hommes et les ensei-

gnantes-femmes quant aux phénomènes de tolérance/intolérance.

En cohérence avec le rôle et la fonction assignés à l'école maternelle et à l'enseignant, on trouve certaines opinions relatives à l'organisation pédagogique du cursus scolaire.

Il apparaît que les enseignants qui sont favorables au passage anticipé au CP hiérarchisent de manière significativement différente les objectifs de l'enseignant, par rapport à ceux qui sont opposés ou réticents à ce passage. Les premiers ont tendance à privilégier la discipline et l'évaluation alors que les seconds se reconnaissent plus souvent dans le fait de devoir adapter l'école à tous. L'aspect normatif des critères d'excellence scolaire associés à la mesure de passage anticipé au CP, souligné par C. Leroy-Audouin (1994), peut en outre traduire une intolérance à la précocité. La catégorisation et l'explicitation des difficultés rencontrées en classe auprès des élèves conduit à distinguer deux groupes de réponses : d'un côté, les enseignants dérangés en priorité par les comportements agressifs interprètent majoritairement les difficultés scolaires en termes de dysfonctionnements chez l'enfant (troubles psychologiques, handicaps) ; de l'autre côté, les enseignants d'abord gênés par l'excès de docilité et l'inhibition mettent au premier plan la responsabilité de l'école.

La tolérance pédagogique est donc marquée par une relative tolérance aux comportements agressifs, en rapport avec des interprétations des difficultés rencontrées qui, sans nier l'existence de dysfonctionnements chez l'enfant, mettent en cause également les dysfonctionnements du milieu pédagogique.

Corrélativement à ce constat, la tolérance pédagogique suppose une attention particulière portée aux manifestations de l'inhibition chez l'enfant, qui traduit une sensibilité à la vulnérabilité de l'enfant, même lorsqu'elle ne remet pas en cause l'ordre scolaire.

Les enseignants favorables à l'accueil d'un enfant handicapé en classe sont également favorables à une plus grande ouverture de l'école aux parents. Sur la totalité des enseignants qui se déclarent d'emblée favorables à l'intégration d'un enfant handicapé, 8 % seulement répondent « non » à la question de l'ouverture de l'école aux parents ; le pourcentage s'élève à 29 % parmi ceux qui refusent un enfant handicapé.

Une liaison similaire apparaît à propos de l'acceptation des élèves étrangers : sur la totalité des enseignants qui déclarent qu'il est toujours possible de mener une classe quel que soit le pourcentage d'élèves étrangers qui la composent, 7 % seulement répondent « non » à la question de l'ouverture de l'école aux parents — le taux s'élève à 27 % chez ceux dont le seuil de tolérance n'excède pas 10 % d'élèves étrangers dans la classe.

Une liaison significative apparaît également entre l'ouverture aux enfants étrangers et aux enfants handicapés. Le refus d'accueillir des enfants handicapés va de pair avec le plus faible taux d'enfants étrangers accepté dans la classe. À l'inverse, l'acceptation sans conditions d'un enfant handicapé va de pair avec l'affirmation qu'il est toujours possible de mener une classe, quel que soit le nombre d'élèves étrangers qui la composent.

On peut donc en déduire l'existence d'une dimension tolérance/intolérance, qui s'appliquerait à la fois aux différences culturelles et aux différences individuelles.

À l'issue de cette première analyse, il apparaît que la tolérance pédagogique se présente chez l'enseignant à la fois comme une acceptation des différences, une relativisation des normes et une ouverture sur l'extérieur.

Il convient à présent de s'interroger sur les facteurs qui favorisent une telle tolérance. Peut-on l'associer à une qualité d'ordre moral relevant d'un système de valeurs constituant une éthique particulière ? Ou bien s'agit-il d'une qualité professionnelle liée aux conditions et aux modalités d'exercice du métier ?

TOLÉRANCE ET CONCEPTIONS ÉTHIQUES

Une forte majorité d'enseignants se révèle favorable à un enseignement de la morale en classe et aucune liaison n'a pu être établie avec la conception de leur rôle.

Comme l'a montré O. Reboul (1992), la fonction morale de l'école publique va de pair avec la laïcité. La morale est par essence laïque, puisqu'elle est simplement « humaine ». L'homme est en effet toujours et partout le produit d'une éducation.

C'est au cœur de chaque activité éducative que peuvent se transmettre les valeurs et le fait qu'elles soient plurielles n'implique pas qu'il faille y renoncer (J.C. Forquin : 1991). Une éducation morale compatible avec le pluralisme de notre société se construit autour de principes généraux contenus dans les droits de l'homme (J. Houssaye : 1992).

Dans cette perspective, on comprend que les enseignants s'y reconnaissent, par-delà leurs divergences de conceptions pédagogiques.

En revanche, des différences notables apparaissent entre les enseignants sur certaines questions d'éthique qui dépassent le cadre scolaire. Ainsi, on observe une liaison significative entre l'appréciation de la difficulté à mener une classe comportant des élèves étrangers et la volonté de limiter l'immigration. Parmi les enseignants qui ne souhaitent pas de limite à l'immigration, 61 % pensent que la classe est toujours possible à gérer, quel que soit le nombre d'enfants qui la composent. Parmi ceux qui souhaitent limiter l'immigration, ils ne sont que 30 % à penser que c'est toujours possible.

Les enseignants partisans du rétablissement de la peine de mort se distinguent des autres par des punitions plus répressives en classe et par des remèdes aux difficultés scolaires qui s'apparentent davantage à l'exclusion : ils sont plus nombreux à estimer que la punition intitulée « œil pour œil, dent pour dent » est parfois valable (14 % contre 3 % parmi ceux qui y sont opposés) et préconisent plus souvent l'orientation vers l'enseignement spécialisé comme solution à l'inadaptation : (10 % contre 3 % parmi ceux qui y sont opposés). Ceux qui se déclarent contre la peine de mort sont en revanche les plus nombreux à opter pour un assouplissement de l'école élémentaire. On constate ainsi une certaine cohérence dans la vision du monde de l'enseignant, selon qu'il s'affirme pédagogiquement tolérant ou non.

La tolérance pédagogique apparaît donc chez l'enseignant comme une dimension qui va au-delà de la simple gestion de la diversité des élèves, mais qui recouvre un rapport personnel à sa profession, qui s'intègre dans un ensemble de valeurs et de convictions globales, une certaine conception philosophique et éthique du monde.

Si la tolérance pédagogique apparaît comme une dimension psychologique, faite de valeurs morales et idéales, elle est cependant parallèlement associée à des indicateurs professionnels particuliers. On observe une différence sensible entre les enseignants des différentes sections dans leur demande de participation aux activités scolaires. L'inactivité, le travail bâclé et l'échec répété dérangent ou inquiètent davantage les enseignants de grande section que les enseignants de petite section. Cela n'a rien d'étonnant compte tenu de la perspective du passage au CP, les directives officielles et les pressions sociales contribuant à renforcer le niveau d'exigence des enseignants de grande section. Ce constat laisse supposer que la tolérance à l'échec est en partie déterminée par l'institution.

En ce qui concerne l'origine sociale des enseignants, aucune liaison n'a pu être établie avec leur niveau de tolérance à l'égard des enfants étrangers ou handicapés.

La formation des enseignants ne semble pas non plus influencer les phénomènes de tolérance ou d'intolérance. Les enseignants formés par l'Ecole Normale ne se distinguent pas des autres, tant du point de vue de la tolérance aux différences culturelles que de la tolérance aux différences individuelles. Les enseignants en cours de formation sont trop peu nombreux (2 % de l'échantillon total), pour que l'on puisse en tirer des conclusions quant aux effets possibles de la nouvelle formation en IUFM.

En revanche — et cela confirme le poids des facteurs subjectifs — il apparaît que la satisfaction dans le travail est liée à l'acceptation d'enfants étrangers, le taux d'acceptation d'enfants étant proportionnel au degré de satisfaction : les enseignants « très satisfaits » de leur métier accepteraient en majorité plus de 50 % d'élèves étrangers dans leur classe, alors que les enseignants « pas du tout satisfaits » situent majoritairement le seuil de tolérance au-dessous de 10 %.

En ce qui concerne l'accueil des enfants handicapés, la liaison est plus complexe. Ce ne sont pas les enseignants les plus comblés (ceux qui se déclarent les plus satisfaits de leur métier) qui sont les plus ouverts à l'accueil d'enfants handicapés, mais ceux qui se disent « assez satisfaits ».

On peut comprendre que certains enseignants se disent « très satisfaits » du fait qu'ils rencontrent très peu de difficultés et qu'ils ne souhaitent pas que leur situation change. Par contre, les enseignants « assez satisfaits » sont ceux que leur métier intéresse, ou même passionne, mais qui émettent des critiques, notamment à l'encontre de l'institution (ses objectifs, ses contraintes), tout en étant prêts à affronter les difficultés qui proviennent des enfants.

Les enseignants qui appartiennent ou se sentent proches d'un mouvement pédagogique (17 % de l'échantillon total) se distinguent des autres par l'acceptation massive des enfants handicapés. Sur les 5 % d'enseignants qui refusent d'emblée un enfant handicapé, 8 % seulement font partie d'un mouvement pédagogique alors que 92 % n'en font pas partie.

Par contre, aucune liaison significative n'a pu être établie entre l'appartenance à un mouvement pédagogique et l'acceptation d'élèves étrangers en classe. Les enseignants qui appartiennent à un mouvement pédagogique seraient donc sensibles à la question de l'intégration d'enfants handicapés, mais plutôt indifférents à celle de l'intégration des enfants étrangers. Le thème du multiculturalisme serait-il actuellement absent de la réflexion pédagogique à l'école maternelle ? Des études spécifiques seraient nécessaires pour éclaircir ce point.

Le milieu social d'exercice apparaît comme une variable déterminante pour rendre compte de la tolérance pédagogique des enseignants. Les enseignants les plus réticents à prendre en charge des enfants handicapés dans leur classe ne sont pas ceux qui rencontrent le plus d'enfants en difficulté dans l'exercice de leur fonction. Le rapport est inverse : les enseignants qui exercent dans les milieux difficiles (ZEP) sont ceux qui acceptent plus facilement d'affronter des difficultés supplémentaires.

En ZEP, une forte majorité d'enseignants se prononce pour l'acceptation sans conditions d'un enfant handicapé. Le handicap mental est mieux accepté que dans les autres milieux sociaux d'exercice (même s'il est, d'une façon générale, plus souvent rejeté que le handicap physique ou sensoriel, cf. J. Simon : 1987 ; 1988).

C'est dans les écoles fréquentées par des enfants issus des classes moyennes et supé-

rieures que l'on trouve la plus forte proportion d'enseignants qui refuseraient un enfant handicapé. Ceux qui exercent dans les milieux populaires se situent majoritairement dans une zone intermédiaire représentée par « l'acceptation conditionnelle ».

Le milieu social d'exercice joue aussi un rôle sur l'ouverture de l'école aux enfants étrangers. Une forte majorité des enseignants de ZEP considère que la classe n'est pas perturbée, même si elle comporte plus de 50 % d'enfants étrangers. À l'inverse, les enseignants qui exercent dans les écoles fréquentées par les classes moyennes et supérieures fixent majoritairement le seuil de tolérance en dessous de 10 %. En milieu populaire, la majorité se situe dans la zone intermédiaire comprise entre 10 et 50 %.

Ces résultats tendent à montrer une nouvelle fois que la tolérance dépend davantage de facteurs subjectifs que de facteurs objectifs.

DISCUSSION

Le lien entre la tolérance pédagogique et les facteurs psychosociaux est-il compatible avec la définition de la tolérance en terme de dimension personnelle ?

Si la tolérance pédagogique est une dimension personnelle, elle n'est pas exclusivement d'ordre psychologique ; elle comprend aussi les conditions de travail, les situations dans lesquelles l'enseignant est placé.

Paradoxalement, ce sont les enseignants qui travaillent dans les conditions les plus difficiles qui affirment le plus radicalement la nécessité de la tolérance, mais qu'en conclure ? Que ce sont les déviations des élèves qui contraignent l'enseignant à la tolérance ?

G.W. Allport (1970) suggère que si l'adaptation d'un individu à son environnement constitue une variable importante, on ne peut cependant pas réduire ce qu'il appelle « la personnalité » à l'adaptation. L'individu ne fait pas que s'adapter à son environnement, il se projette également sur lui, et même, essaie de le dominer.

Ainsi, dans le contexte scolaire, il nous semble plus juste de dire que les conditions d'enseigne-

ment difficiles ne créent pas, mais mettent à l'épreuve la capacité de tolérance de l'enseignant, qui résiste — ou ne résiste pas — à cette épreuve, et dans ce dernier cas, il tentera d'obtenir un autre poste. Les conditions d'exercice du métier résultent en effet pour une part de choix individuels et reflètent de ce fait l'expression d'une attitude personnelle. Comme le montrent plusieurs études, le fait d'enseigner en ZEP est souvent volontaire et peut correspondre à un choix d'ordre politico-éthique (Léger A. et Tripier M. : 1986 ; Kherroubi M. et Grospron M.F. : 1991). De même, le fait d'appartenir à un mouvement pédagogique marque un investissement dans le métier qui peut traduire une tolérance particulière aux difficultés des élèves (c'est ce que suggère M. Gilly : 1980, à propos d'enseignants du GFEN). Ces remarques nous conduisent à la conclusion suivante : c'est une interaction entre les dimensions subjectives et les

données objectives d'exercice de la profession qui conduit l'enseignant au niveau qui le caractérise.

Le milieu social d'exercice est le facteur le plus directement déterminant en matière de tolérance pédagogique. Les enseignants qui exercent dans les milieux difficiles s'avèrent être les plus aptes à supporter les élèves qui, pour des raisons diverses, sont les moins proches de ce que l'on pourrait appeler « l'idéal scolaire ». Les enseignants des ZEP sont globalement les plus tolérants, puisqu'ils acceptent non seulement les déviations individuelles, mais aussi les déviations de groupe, généralement plus délicates à gérer.

Laurence Thouroude

Enseignante en école maternelle,
Docteur en Sciences de l'éducation
de l'Université de Rouen

BIBLIOGRAPHIE

- ALLPORT G. W. (1970). — **Structure et développement de la personnalité**. Paris : Delachaux et Niestlé.
- BECKER H. (1985). — **Outsiders**. Paris : A. M. Métallié.
- CRESAS (1988). — **L'échec scolaire n'est pas une fatalité**. Paris : ESF (Science de l'éducation).
- FORQUIN J. C. (1991). — Justification de l'enseignement et relativisme culturel. *Revue française de pédagogie*, n° 97, p. 13-30.
- GILLY M. (1974). — La représentation de l'élève par le maître à l'école primaire : aspects liés au sexe de l'élève et au sexe de l'enseignant. *Psychologie française*, tome 19, n° 3, p. 127-150.
- GILLY M. (1980). — **Maître-élève : rôles institutionnels et représentations**. Paris : PUF (Pédagogie d'aujourd'hui).
- GOFFMAN E. (1975). — **Stigmate. Les usages sociaux des handicapés**. Paris : Editions de Minuit (Le sens commun).
- HOUSSAYE J. (1992). — **Les valeurs à l'école : l'éducation aux temps de la sécularisation**. Paris : PUF (Pédagogie d'aujourd'hui).
- KHERROUBI M., GROSPRON M.-F. (1991). — Métier d'instituteur et références à l'enfant. *Revue française de pédagogie*, n° 95, p. 21-29.
- LÉGER A., TRIPIER M. (1986). — **Fuir ou construire l'école populaire ?** Paris : Librairie le Méridien — Klincksieck.
- LEROY-AUDOUIN C. (1994). — L'excellence scolaire à la veille de l'école élémentaire : discours et représentations des enseignants. *Les sciences de l'éducation*, n° 3, p. 5-30.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1989). — Enfants handicapés ; enfants déficients intellectuels ; enfants inadaptés. Circulaire du 3 octobre 1989. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n° 5 du 9 mars 1995.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1995). — Programmes de l'école primaire. Rentrée 1995. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n° 5 du 9 mars 1995.
- MOLLO S. (1970). — **L'école dans la société**. Paris : Dunod (Sciences de l'éducation).
- PLAISANCE E. (1984). — **L'école maternelle en France depuis la fin de la seconde guerre mondiale**. Volume 1 : la fréquentation. Volume 2 : finalités et activités éducatives. Thèse de doctorat ès Lettres et Sciences humaines sous la direction de V. ISAMBERT-JAMATI, Paris V.
- PLAISANCE E. (1986). — **L'enfant, la maternelle, la société**. Paris : PUF (L'éducateur).
- REBOUL O. (1992). — **Les valeurs de l'éducation**. Paris : PUF (Collection 1er cycle).
- SIMON J. (1987). — L'intégration scolaire. **Enquêtes d'opinions**. Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail.
- SIMON J. (1988). — **L'intégration scolaire des enfants handicapés**. Paris : PUF (L'éducateur).
- STAMBAK M., VIAL M. et al. (1974). — Problèmes posés par la déviance à l'école maternelle. *Psychiatrie de l'enfant*, vol XVII-1, p. 241-335.

Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire

Gilles Brougère

Le jeu est pour certains systèmes préscolaires au centre de l'activité alors que d'autres, telle l'école maternelle française, en font une activité marginale. Situer la place de l'activité ludique au sein de la pédagogie préscolaire revient à s'interroger sur les objectifs de celle-ci. Nous nous appuyons pour cela sur la comparaison des programmes ou orientations de trois écoles maternelles de pays francophones (Québec, Belgique, France). Seule une étude comparée permet en effet de mettre en évidence des logiques qui risquent de passer inaperçues si l'on reste à l'intérieur d'un système. Le jeu dont nous analysons au préalable les caractéristiques est un indicateur intéressant pour analyser la spécificité de chaque système.

Nombre de systèmes préscolaires évoquent le jeu comme un aspect central ou périphérique de leur pédagogie. On peut se demander si les caractéristiques inhérentes au jeu peuvent être compatibles avec des objectifs pédagogiques, et le cas échéant avec quels objectifs. Il importe donc de réfléchir sur les relations que peut entretenir le jeu avec la définition d'objectifs pour l'éducation préscolaire.

JEU ET APPRENTISSAGE

Avant d'évoquer les relations entre pédagogie préscolaire et jeu, il nous faut disposer d'une

notion de jeu à partir de laquelle il puisse être possible d'introduire une réflexion sur l'éducation. C'est un premier paradoxe de constater qu'une telle notion n'est sans doute pas disponible. En effet deux obstacles rendent l'exercice périlleux. Le premier est lié à l'utilisation d'un mot sans qu'il soit toujours possible d'en saisir le sens précis (Brougère, 1995a, Henriot, 1989). L'usage métaphorique, certaines conceptions largement répandues, issues d'auteurs tel Winnicott (1975) associant jeu et plaisir, jeu et créativité d'une façon telle qu'il est difficile d'en déduire les caractéristiques propres au jeu, rendent la notion des plus confuses. Toute activité plaisante peut devenir jeu et nombre d'enseignants peuvent prétendre utiliser le jeu alors que les activités proposées n'ont

rien de spécifique. Le deuxième obstacle est sans doute plus complexe dans la mesure où depuis quelques années certains auteurs, tel Sutton-Smith proposent une critique des analyses antérieures de l'association entre jeu et développement ou éducation. Nous sommes rentrés à cet égard dans une ère du soupçon qui nous éloigne de toute certitude (voir à ce sujet Pellegrini, 1995). Mais ne nous trouvons-nous pas dans un cas de figure courant en pédagogie où l'administration d'une preuve scientifique de l'efficacité de certains procédés est absente voire peut-être impossible à produire ? Il n'en demeure pas moins qu'il faut faire des choix et s'appuyer sur des indices, des analyses dont la précarité ne doit pas rendre, pour autant, l'action impossible.

Il nous faut contourner ces deux obstacles et pour cela, d'une part proposer une analyse de la notion de jeu et d'autre part évoquer des hypothèses quant à ses relations avec l'apprentissage, ces deux aspects étant étroitement liés comme nous le verrons.

Nous disposons de définitions du terme jeu (Huizinga, 1951, Caillois 1967) intéressantes, qui peuvent apporter une contribution à l'analyse de la notion, mais qui ne sont pas véritablement opératoires dans un contexte pédagogique. Plus qu'une définition il importe de disposer d'un ensemble de critères opératoires qui permettent de discriminer les activités, de percevoir celles qui relèvent du jeu *stricto sensu* (quand tous les critères sont présents), mais aussi celles qui s'en rapprochent dans la mesure où certains critères apparaissent. Cela permet d'éviter le tout ou rien, au profit d'une analyse plus nuancée de la réalité. De plus ces critères n'ont d'intérêt pour nous que s'il est possible de les mettre en relation avec des enjeux éducatifs.

Hughes (1991) dans une synthèse sur les relations entre le jeu des enfants et le développement propose les cinq caractéristiques suivantes à partir d'une analyse de la littérature liée à la psychologie de l'enfant (p. 2) : le jeu est une activité intrinsèquement motivée, librement choisie, non littérale (fictive ou impliquant le faire-semblant), qui produit du plaisir et suppose un engagement actif de la part du joueur. Si ces critères me semblent constituer une base de réflexion intéressante, ils ne peuvent être considérés comme un ensemble de critères véritablement opératoires et suffisants. Comment vérifier l'origine de la motiva-

tion ? Cela échappe à toute observation. Si le libre choix est important, la présence de la liberté dans le jeu dépasse l'origine du jeu. Le plaisir est un critère difficile à faire fonctionner même s'il apparaissait évident pour Piaget (1976). De plus il découle du libre choix, de l'action volontaire et se retrouve, heureusement pour ceux qui ne jouent pas ou plus, dans d'autres activités. La dimension fictive ou non littérale est essentielle mais peut être analysée différemment et l'engagement actif semble être la conséquence des caractéristiques mêmes du jeu et apparaît également difficile à opérationnaliser.

À partir de différentes sources il me semble possible de proposer un ensemble de critères légèrement différents, même s'ils recoupent très largement les propositions d'auteurs évoqués et de quelques autres.

Le premier critère considère le jeu comme une activité de second degré, ce qui renvoie au critère d'activité non littérale. On pourrait dire que cela caractérise son statut (quasiment ontologique), le type d'activité dont il s'agit, caractéristique qu'il partage avec la fiction et la simulation, quelles qu'en soient les formes. Avec Bateson (1977) on peut évoquer l'idée que le jeu suppose une métacommunication, c'est-à-dire un accord entre deux êtres sur le statut de leur communication qui ne doit pas être pris au pied de la lettre : « Le jeu n'est possible que si les organismes qui s'y livrent sont capables d'un certain degré de métacommunication, c'est-à-dire s'ils sont capables d'échanger des signaux véhiculant le message "ceci est un jeu" » (p. 211). La conséquence en est que ce n'est pas le comportement qui fait le jeu, mais le statut (non littéral, de second degré) que l'on donne au comportement, statut qui suppose un accord, pas nécessairement verbal et souvent immédiat, lié au contexte, des joueurs : « Le caractère ludique d'un acte ne provient pas de la nature de ce qui est fait mais de la manière dont c'est fait... Le jeu ne comporte aucune activité instrumentale qui lui soit propre. Il tire ses configurations de comportement d'autres systèmes affectifs-comportementaux » (Bruner, 1983, p. 223).

Avec Goffman (1991) on peut analyser comment ces activités du second degré dont le jeu est le prototype et peut-être l'origine (génétiquement parlant) s'emparent des éléments de la vie ordinaire, ceux qui constituent la trame de la vie quotidienne, pour les transposer dans un autre cadre,

celui de la fiction qui permet toutes les transformations d'autant plus riches que nous sommes dans le faire-semblant.

Cette première caractéristique est très générale mais pas spécifique au jeu, dont elle en définit cependant le statut. On peut d'ores et déjà noter que bien des activités d'apprentissages en tant qu'elles sont des simulations sont également des activités de second degré sans être pour autant des jeux. On trouve là une proximité que les latins exprimaient avec la notion de « ludus » qui désignait le jeu et l'école. Cela permet de comprendre les confusions que l'on trouve parfois chez les enseignants et justifie de poser la question des relations entre jeu et apprentissage.

Le deuxième critère est celui de décision. Cela renvoie au libre choix, il n'y a pas de jeu sous contrainte, mais évoque un autre aspect, conséquence des caractéristiques du jeu évoquées ci-dessus, à savoir que tout jeu est une succession de décisions. Qu'il s'agisse de jouer aux échecs, au football ou à la poupée, jouer c'est prendre des décisions, en relation avec celles que les autres joueurs prennent. Dans le monde du second degré il n'y a rien qui ne soit le résultat des décisions de ceux qui le constituent. Le joueur y exerce une toute-puissance créative pondérée par la présence des autres joueurs, d'autant plus forte que le résultat n'a pas le statut de réalité. Enfin je préfère le terme de décision à celui de liberté qui peut conduire à des débats métaphysiques. Le joueur est-il libre ? C'est sans doute indécidable. En revanche il est possible de déterminer qui a pris la décision. Tout joueur est un décideur.

Le troisième critère est la présence de la règle qui découle de la combinaison des deux précédents. C'est un critère général à condition de percevoir qu'il y a plusieurs types de règles : règles préexistantes avec un système de jeu que l'on accepte, règle négociée à partir d'un cadre général mais vague (jeu de billes, jeux traditionnels en général), règle qui s'invente au fur et à mesure du développement du jeu comme structuration d'un scénario. Il importe de bien saisir la spécificité de la règle, qui n'a rien à voir avec la loi qu'elle soit naturelle ou civile. Cette dernière s'impose alors que la règle résulte de la décision du joueur (de l'accepter ou de la construire, en fait de la co-construire). La nature fictive de l'activité implique la nécessité d'une règle, moyen de produire l'univers fictionnel n'existant que si les joueurs accep-

tent la règle. À tout moment ils peuvent sortir du jeu ou le transformer. Il n'est pas sûr que cela puisse constituer un apprentissage de ce que l'on appelle la règle sociale, plus proche de la loi civile que de la règle ludique.

Le quatrième critère est celui de la frivolité ou de la futilité, à savoir que le jeu n'a pas de conséquence : « Dans le jeu le comportement se trouve dissocié de (et protégé contre) ses séquelles normales. C'est là que résident à la fois la flexibilité et la frivolité du jeu » (Bruner, 1993, p. 224). En toute rigueur ainsi on ne peut dire qu'une activité soit sans conséquence, on peut souligner que le jeu est une situation qui minimise les conséquences. Bien sûr toute activité du second degré se déroule également dans la vie ordinaire (premier degré) où les lois naturelles et civiles s'appliquent. De même toute expérience a des effets sur l'individu. Au-delà de ces aspects vrais de toute action, le jeu a pour spécificité, en tant qu'activité de second degré, de ne pas transformer le réel, d'avoir des effets qui disparaissent quand cesse le jeu.

Enfin, et il s'agit du cinquième critère, le jeu est incertain, au sens trivial où l'on ne sait pas comment cela se termine. Cela le distingue du théâtre ou du rite. C'est vrai d'un jeu de société (qui l'emportera ?) mais aussi des jeux symboliques des enfants qui se déroulent sans que le terme en soit prévu. C'est la situation elle-même qui est responsable du déroulement comme succession de décisions et le terme en est le résultat aléatoire.

Ces critères n'ont pas pour but de définir le jeu en ce qu'il l'enfermerait dans un carcan notionnel, encore moins de juger des usages du mot qui obéissent à une logique sociale d'une autre nature (Brougère, 1995a), mais de disposer d'un instrument de travail pour analyser des situations. Ainsi on peut distinguer du jeu l'exercice amusant qui est aussi une activité de second degré mais où décision et incertitude ne sont pas présentes.

Nous pouvons rapidement évoquer les conséquences de cette proposition en ce qui concerne les relations entre jeu et apprentissage. D'abord pour en signaler les limites : si l'enfant est libre de ses décisions et l'activité incertaine, elle n'est pas sans poser des problèmes à l'éducateur, et ne lui garantit jamais de pouvoir atteindre des objectifs. Si l'on sort d'une vision idéalisée du jeu (Brougère, 1995b), on peut admettre que l'enfant se complaise dans le jeu à éviter toute expérience

nouvelle, voire fasse des expériences négatives. Toute réflexion sur jeu et apprentissage doit éviter de considérer le problème résolu d'avance du fait des vertus prêtées au jeu. On peut ainsi comprendre les réticences de certains éducateurs qui renvoient aux caractéristiques même du jeu.

Pour aller au-delà il faut partir de l'analyse des critères et trouver en quoi ils peuvent avoir un écho en terme d'apprentissage. Il ne s'agit pas ici de proposer une démonstration mais de donner des pistes qui permettront de mettre en relation *jeu et objectifs pédagogiques*.

On peut voir combien le premier critère est associé au développement de compétences en terme de maîtrise de la communication chez l'enfant (Bruner, 1987, Baudonnière, 1988, Brougère, 1994). Passer du premier au second degré, gérer les indicateurs de la métacommunication, négocier les règles avec les partenaires, construire le cadre du jeu commun développent des compétences essentielles dont Bruner a démontré la présence chez les très jeunes enfants dans les jeux avec la mère.

Décider c'est à l'évidence développer des compétences en matière de décision, compétences aujourd'hui valorisées chez les adultes, et peu présentes dans des structures éducatives où l'initiative de l'adulte prédomine, voire rend impossible l'émergence d'une véritable initiative de l'élève.

Il n'est pas évident que la règle en tant que telle soit facteur d'apprentissage, c'est sa mise en place, sa négociation qui me semblent l'être, ce qui renvoie aux deux critères présentés ci-dessus dans leur effet éducatif.

Comme le souligne Bruner (1986) la frivolité est sans doute essentielle (de façon paradoxale) à l'apprentissage. Elle permet, parce que les conséquences sont absentes, de construire un espace d'expérience : « Dans le jeu la gravité des conséquences que comportent les erreurs ou les échecs se trouve atténuée (...). Il s'agit d'une activité entreprise pour elle-même et non pas pour autrui. Le jeu est donc un superbe moyen d'exploration qui suscite une sorte de courage spécifique. » (p. 83). Effet paradoxal du jeu, difficile à préserver, éminemment fragile dès que l'éducateur s'y intéresse.

Enfin agir dans un contexte incertain n'est pas sans effet en terme d'apprentissage en ce qui concerne la maîtrise de l'aléatoire.

En revanche on peut douter que le jeu puisse être le lieu d'apprentissages plus précis, définissables en matière de contenu, tout au moins de façon spécifique, et ceci pour plusieurs raisons. Introduire des contenus c'est prendre le risque de supprimer certains des critères évoqués et donc de proposer autre chose qu'un jeu faute de maintenir le libre choix, la décision interne au jeu, l'incertitude. Règle et second degré ne suffisent pas à produire un jeu. Il s'agit de critères communs au jeu et à nombre de situations d'apprentissage. D'autre part ce n'est pas le comportement qui caractérise le jeu, mais l'attitude face au comportement. Si l'apprentissage renvoie au comportement il a bien des chances de ne pas être spécifique au jeu, sauf à montrer que l'insertion de ce comportement dans un jeu améliore les conditions d'apprentissage. Les études qui ont tenté de prouver ceci sont aujourd'hui soumises à des critiques (Smith dans Pellegrini, 1995).

Prenons un exemple pour être plus clair : s'il apparaît qu'un enfant améliore ses compétences en matière de motricité fine dans un jeu où il est amené à balayer, rien ne prouve que le jeu y soit pour quelque chose. Est-ce que le même comportement (balayer) au premier degré ne produirait pas les mêmes effets, voire des effets supérieurs ? Pour évoquer la pédagogie préscolaire, c'est d'une certaine façon ce que pouvait prétendre Maria Montessori. Dans bien des cas rien ne prouve qu'un apprentissage relève de la spécificité du jeu, ou que le fait que le jeu en soit le vecteur apporte un avantage.

En revanche les apprentissages plus généraux, liés à des compétences de base transversales, associées aux critères spécifiques évoqués, semblent bien renvoyer au jeu dans son originalité.

Maintenant que nous avons posé ce cadre théorique, nous allons le confronter à la situation du jeu dans l'éducation préscolaire.

LA RELATION HISTORIQUE ENTRE JEU ET ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE.

Depuis la création des Kindergarten de Fröbel, c'est-à-dire une des origines de l'éducation préscolaire, le jeu est associé à celle-ci. Fröbel avait conçu un système philosophique d'inspiration romantique bien antérieur aux développements de

la psychologie de l'enfant dans lequel le jeu avait un rôle essentiel quant à l'éducation de l'enfant avant la maîtrise de l'écrit (Soëtard, 1990 ; Brougère, 1995a). Il est le moyen d'expression privilégié de celui-ci, ce par quoi il exprime ce qu'il est. D'où le principe central d'une éducation qui se veut naturelle, où l'éducateur se doit d'aider la nature sans la forcer et donc donner à l'enfant l'occasion, à travers le jeu, d'aller le plus loin possible dans cette expression. Pour cela l'intervention se fait indirecte sur le modèle du jardinier en proposant à l'enfant des objets, des dons, en fait des *jouets, qui lui permettent d'exprimer cette activité ludique*. L'initiative doit être du côté de l'enfant même si la pratique fröbélienne semble avoir très vite conduit à proposer des exercices stéréotypés là où la liberté devait s'exercer pour que l'éducation ait un sens. Nous trouvons dès l'origine la liaison fondamentale entre jeu, intervention indirecte de l'éducatrice, initiative enfantine ou liberté, confiance en la nature. Il s'agit d'un modèle de fonctionnement que l'on trouvera dans les systèmes préscolaires qui mettent le jeu au centre malgré l'évolution des discours justificatifs liée au développement de la psychologie de l'enfant. Le jardin d'enfants allemand revendique aujourd'hui *encore l'héritage fröbélien et dans les systèmes où le jeu est très présent, tels le Japon ou les Etats-Unis, on peut découvrir une origine fröbélienne*.

En conséquence nous retrouvons ce modèle dans d'autres configurations du système préscolaire, par exemple aux Etats-Unis dans les années 20 à 30 (Varga, 1991). Sous l'influence de Gesell et quelques autres psychologues, le jeu apparaît comme le moyen pour l'enfant d'assurer un développement conforme à ce que la science décrit : « (...) play was identified as a means by which all areas of children's development could be supervised. In this way, play become the tool of development. In bringing together the idea of developmental supervision with normative schedules of play, child study defined both appropriate an inappropriate play » (p. 325). Il en résulte un programme préscolaire qui consiste à partir d'interventions indirectes (organisation de l'espace, matériel de jeu) et/ou de stimulations plus directes, à inciter l'enfant à développer les jeux appropriés à son développement tel que défini par la science de l'époque. L'enfant doit progresser dans son jeu et l'éducatrice l'observer, voire l'y aider. Le jeu apparaît comme l'outil évident d'une mise en œuvre culturellement déterminée d'une éducation de la petite enfance.

L'accord entre l'activité ludique au sein de la structure préscolaire et les objectifs que l'on souhaite atteindre repose sur la vision issue de la psychologie que l'on se fait du jeu. Le jeu apparaît comme l'outil du développement avec une forte ambiguïté sous-jacente. Tout jeu est-il acceptable en tant que tel dans sa spontanéité ou bien faut-il l'orienter de façon à ce qu'il permette à l'enfant de réellement progresser dans son développement ? Le recours au jeu pose de façon incontournable le dilemme d'une activité qui irait d'elle-même dans le sens souhaitable pour l'enfant et souhaitée par l'éducateur ou bien qu'il faudrait orienter pour qu'elle soit conforme à ce qu'on en attend au risque de la transformer en autre chose qu'un jeu.

Si l'on prend en compte la diversité internationale on peut voir aujourd'hui un pôle dominant qui est lié à la prédominance de l'éducation informelle avec une forte présence du jeu associé à l'idée d'un modèle familial (Goutard, 1981). Certes des critiques peuvent se faire jour dans le cadre de cette forme pédagogique (Smith & Connolly, 1980) et souligner les limites de certaines pratiques au regard des objectifs éducatifs. S'il s'agit pour les auteurs de plaider pour une plus grande intervention de l'adulte, une plus forte structuration des activités, la place centrale dévolue au jeu n'est pas pour autant remise en cause.

D'autres systèmes préscolaires comme le français, malgré des rénovations et des relations avec les apports de la psychologie de l'enfant ne mettront jamais le jeu au centre de l'éducation du jeune enfant, attachés qu'ils sont à l'initiative adulte, à la prise en compte de savoirs formels dans cette éducation (Brougère, 1995a). Apparaît le problème des objectifs et de leur compatibilité avec le développement spontané du jeu de l'enfant. Il ne suffit pas en effet que le terme de jeu apparaisse pour que son rôle au sein du système d'éducation soit identique.

Cette opposition semble structurer le champ du préscolaire entre formel et informel, modèle familial et modèle scolaire, et la place du jeu constitue un important révélateur. Mais on ne peut en rester à ce constat. En fait il n'y a pas homogénéité en ce qui concerne les objectifs de l'éducation préscolaire, contrairement à ceux de l'éducation élémentaire ou primaire. Il importe donc de confronter la place du jeu à la définition des objectifs pour mieux comprendre la situation.

PLACE DU JEU ET OBJECTIFS À TRAVERS L'EXEMPLE DE TROIS SYSTÈMES PRÉSCOLAIRES

Nous nous proposons de comparer les textes faisant allusion au jeu de trois programmes préscolaires de pays francophones, pour ne comparer que des textes en français et éviter les difficultés inhérentes à l'usage du mot jeu et de ses équivalents selon les langues puis les confronter aux objectifs présentés dans ces mêmes programmes ou orientations.

Les nouvelles orientations françaises, pas plus que les précédentes ne développent un véritable discours sur le jeu. La seule mention précise est plus la traduction de réticences qu'une véritable description du jeu dans la pédagogie de l'école maternelle : « Sans être exclusive, l'activité de jeu est fondamentale à cet égard. Tous les types de jeux n'ont cependant pas la même fonction et il incombe au maître de définir clairement la nature et la finalité de l'activité retenue. » Si le jeu est présenté comme fondamental, c'est à travers des termes vagues et généraux qui ne permettent en aucun cas de rendre un tel principe opératoire pour l'enseignant. De plus la deuxième phrase apporte une restriction en proposant au maître de définir la finalité de ce qui devient une activité, l'initiative infantile essentielle dans le jeu, liée à notre deuxième critère, celui de la décision, disparaissant totalement. Au mieux le jeu est perçu comme une activité semblable aux autres, relevant donc de la médiation adulte. Allant plus loin, les nouvelles orientations limitent même le rôle traditionnel de la récréation et de l'accueil qui permettraient au jeu de se déployer en marge des objectifs pédagogiques nettement définis : « Les récréations, les moments d'hygiène, les périodes d'accueil sont des temps éducatifs et utiles, mais il faut veiller à ce qu'ils occupent dans la journée leur juste place et n'empiètent pas sur des temps d'activité structurée où les enfants ont le sentiment de travailler et de progresser. »

L'école maternelle française n'a pas de discours officiel sur le jeu. Reste à chaque enseignant de décider comment il peut lui accorder ou non une place. Il suffit de visiter des classes pour se rendre compte que cette place est limitée et décroît pour quasiment disparaître au niveau de la grande section (enfants de 5 à 6 ans).

Si les instructions québécoises qui concernent les classes d'enfants de 5 à 6 ans ne parlent que peu du jeu, le discours est cependant d'une toute autre nature, fortement valorisant quant à sa place : « L'enfant est essentiellement ludique : le jeu est un mode d'apprentissage privilégié » et plus loin :

« Expérimenter : C'est-à-dire agir sur les choses. La plupart du temps, il s'agit "d'expériences pour voir". La forme la plus importante en temps et en qualité, c'est le jeu de l'enfant : lorsqu'il joue, l'enfant "apprend le monde" ».

On perçoit ici malgré la faiblesse de la place accordée au jeu dans les textes, que celui-ci est considéré comme un réel outil pédagogique, valorisé en tant que tel.

C'est dans le programme belge (francophone) que l'on trouve le discours le plus développé et le plus valorisant concernant le jeu et son rôle dans l'éducation préscolaire : « Le jeu de l'enfant est source de joie : quand il n'y a plus de plaisir, il n'y a plus de jeu. Le jeu est spontané et n'est pas une perte de temps. C'est une activité sérieuse ayant une vérité pour l'enfant dans un engagement affectif et intellectuel qui lui demande parfois beaucoup d'efforts. Jouer, c'est se donner un but, c'est réfléchir aux moyens à mettre en œuvre, évaluer le résultat et recommencer volontairement jusqu'à ce que ce dernier soit atteint. Dans le jeu l'enfant imite gestes, expressions, scénarios, en faisant des choix ; il les personnalise en fonction de ce qu'il ressent. Il joue le réel comme il le comprend en sélectionnant les informations prises dans son environnement. (...) Chaque jeu pose toujours un problème différent, l'enfant doit y être attentif, exercer ses perceptions, sa logique, se servir de sa mémoire. Jouer pour l'enfant c'est aussi satisfaire son besoin de mouvement. L'adulte doit participer au jeu de l'enfant, l'accepter, le partager, l'enrichir et surtout lui offrir la possibilité d'y prendre plaisir. C'est pendant le jeu que l'adulte peut le mieux observer l'enfant. »

Apparaît ici plus nettement comment le jeu peut être le support de l'activité pédagogique de l'école maternelle. Non seulement le discours officiel le valorise jusqu'à le mettre au centre de l'activité, mais quelques références à l'éducateur rendent opératoires de telles remarques.

Comment des systèmes préscolaires qui de l'extérieur paraissent proches les uns des autres

peuvent-ils avoir des discours aussi différents sur le jeu ? En effet écoles maternelles québécoises et belges ont été influencées par le système français, et la visite des classes peut permettre de trouver nombre de similitudes avec le mode français d'éduquer les moins de six ans. Cependant les influences fröbelienne en Belgique et américaine au Québec permettent de comprendre ces différences dans la prise en compte du jeu. Pour aller plus avant dans la réflexion il importe de mettre en relation ces discours sur le jeu avec les objectifs de l'éducation préscolaire tels qu'ils sont exprimés dans les mêmes programmes.

Les nouvelles orientations françaises (aujourd'hui définies comme un programme lié à l'école élémentaire) en continuité avec les précédentes insistent sur la dimension scolaire des objectifs de l'école maternelle avec l'importance donnée à l'apprentissage que cela implique même si elle doit s'adapter aux spécificités des jeunes enfants : « L'école maternelle occupe une place particulière dans l'ensemble du dispositif d'accueil de la petite enfance. C'est une école. Complémentaire de l'éducation familiale et préparatoire à la scolarité élémentaire, elle est le lieu d'expériences et d'apprentissages essentiels qui permettent aux enfants de "devenir grands" ». En conséquence « Les maîtres veillent à organiser les activités, à préciser les objectifs et à nuancer leurs exigences en fonction de l'intérêt et des besoins des enfants. » ; « Le projet d'école doit garantir la cohérence et la progressivité des apprentissages. » ; « L'école maternelle structure ses enseignements en grands domaines d'activité : vivre ensemble, apprendre à parler et à construire son langage, s'initier au monde de l'écrit, agir dans le monde, découvrir le monde, imaginer, sentir, créer. » (Des listes d'activités sont données dans chaque domaine avec beaucoup de détails). L'« organisation du temps, toujours en cohérence avec les besoins des enfants et plus rigoureuse à mesure que l'enfant grandit, permet durant l'année de grande section, de consacrer une partie plus importante de la journée à des activités structurées ». « La grande section, dernière classe de l'école maternelle, tient une place particulière en ce qu'elle voit l'aboutissement des premiers apprentissages, de plus en plus structurés mais non systématiques, sur lesquels vont s'articuler les apprentissages fondamentaux. Tout en gardant les modalités de travail de l'école maternelle, la grande section propose

des activités qui prennent en compte les objectifs du cycle des apprentissages fondamentaux ».

Ces différentes citations extraites du texte officiel suffisent à montrer le rôle d'objectifs liés aux apprentissages dans l'éducation préscolaire française. Peut-on imaginer dans ces conditions que le jeu puisse être adéquat à de tels objectifs ? En effet il y faut le contrôle de l'enseignant qui propose des activités en fonction des objectifs. L'initiative infantile, l'indétermination propre au jeu ne sont pas adéquates à ceux-ci.

Le programme d'éducation préscolaire (5/6 ans) du Québec ne met pas en avant de tels objectifs. Au contraire à la maternelle « il ne s'agit pas d'une préparation immédiate à la première année du primaire, mais bien d'un cheminement précédant les apprentissages formels ». L'objectif global est de « permettre à l'enfant de niveau préscolaire de poursuivre son cheminement personnel, d'enrichir sa capacité d'entrer en relation avec les autres et celle d'interagir avec son environnement. » Pour ce même texte, se développer c'est « apprendre à se connaître lui-même, à entrer en relation avec les autres et à interagir avec l'environnement. »

Les objectifs du programme sont des objectifs de développement liés à la personne plutôt qu'à des matières. Ils sont ouverts, renvoient plus à des comportements qu'à des contenus. Si les contenus existent ils sont plutôt des moyens que des fins. Dans ces conditions le jeu peut avoir une place puisqu'il ne sera pas censuré en fonction d'objectifs liés à des apprentissages. Le jeu peut être le lieu d'expression, parmi d'autres supports, des comportements visés par le programme (Pineault, 1994).

En ce qui concerne notre dernier exemple, la Belgique, on retrouve la mise en avant d'objectifs généraux : « L'éducation à l'école maternelle vise à développer avant tout l'autonomie et la responsabilité » ; « L'école maternelle doit multiplier pour l'enfant, les occasions de comprendre, de s'exprimer, de s'informer, de chercher, d'inventer, de résoudre des problèmes à sa mesure, d'émettre des hypothèses simples, de formuler des solutions, de les confronter, de les vérifier ». On trouve ensuite une présentation d'objectifs plus spécifiques au niveau socio-affectif (« Parmi les objectifs poursuivis par l'école maternelle, la sécurisation affective de l'enfant est fondamentale car elle conditionne tous ses progrès »), intel-

lectuel (« l'intelligence ne peut se développer sans contenus : plus l'enfant vit des expériences diversifiées, plus il acquiert d'idées nouvelles, plus il peut construire ses connaissances et les coordonner dans un stock mémorisé qu'il peut réinvestir et transférer. Il ne s'agit pas à l'école maternelle d'apprendre systématiquement des concepts mais bien de provoquer l'activité intellectuelle par l'observation, l'expérimentation, la recherche et la satisfaction des curiosités et d'amener l'enfant à dépasser des impressions premières pour mieux comprendre son environnement »), psychomoteur et artistique.

Tous ces objectifs ne peuvent à l'évidence être atteints par le jeu qui n'est pas le seul moyen à la disposition de l'enseignant, mais la priorité accordée à certains objectifs généraux et comportementaux permet de comprendre comment la place du jeu peut être adéquate.

QUELS OBJECTIFS POUR LE JEU

La comparaison, d'une part du discours sur le jeu, d'autre part de celui sur les objectifs généraux de l'école maternelle dans trois pays où le modèle français a eu une influence, montre la relation profonde entre les deux niveaux. Il apparaît qu'accorder une place centrale au jeu suppose la mise en avant d'objectifs liés au développement de l'enfant, à l'évolution de son comportement. Des objectifs plus scolaires, plus liés aux contenus et aux apprentissages sont en porte-à-faux avec le jeu qui s'accommode mal d'une intervention adulte directe.

Plus le modèle est scolaire ou formel, et valorise l'acquisition d'apprentissages précisément définis, moins le jeu pourra être mis en œuvre, sinon de façon marginale (accueil, récréation), pour gérer la classe (âge des enfants, multiplication des groupes), ou après sa transformation en pseudo-jeux ou exercices amusants où la spécificité du jeu a disparu.

Les programmes attachés à des objectifs plus généraux vont mettre l'accent sur le comportement de l'enfant. Que ce soit à travers l'observation ou les occasions d'actions et de relations aux autres qu'il fournit à l'enfant, le jeu est alors considéré comme un moyen adéquat de répondre à de tels objectifs. Non que l'enfant soit livré à lui-même :

l'intervention indirecte est la règle à travers l'organisation de l'espace, voire une structuration forte du cadre de l'activité ludique. Mais cela suppose une représentation plus ou moins scientifiquement fondée du jeu, caractéristique de notre culture (Varga, 1991). Le jeu y est valorisé, voire considéré comme un outil du développement.

La définition d'objectifs pédagogiques trop précis va conduire à évacuer le jeu. Son indétermination fait qu'il ne s'accommode que d'objectifs plus généraux concernant la maîtrise par l'enfant, sous la forme du jeu, des relations avec son environnement et son entourage. Mais le fondement de telles pratiques est là fortement lié à la représentation de l'enfant et du jeu, à ce que l'on pourrait appeler une orientation culturelle née avec le romantisme et dont l'exemple toujours vivant de Fröbel montre combien il est antérieur à toute perspective scientifique.

On découvre, à travers la question du jeu, des problèmes pédagogiques largement occultés au profit de formes de pensée fondée sur la tradition et des justifications parfois mythiques. Quels sont les objectifs de l'éducation préscolaire ? Sous cette question apparaît celles du formel, du scolaire, de l'informel, du rôle de la famille mais aussi de la place de l'enfant dans son intérêt immédiat pour le jeu.

Malgré l'ancienneté des relations entre jeu et éducation préscolaire, leur association reste aujourd'hui une question ouverte même si elle est peu discutée puisque l'on trouve des systèmes qui marginalisent ou éliminent le jeu et d'autres qui s'appuyant sur l'évidence d'une relation considérée comme démontrée le mettent au centre de leur pédagogie. L'une et l'autre stratégies ont comme point commun d'évacuer la question de ce qu'apporte le jeu à la pédagogie préscolaire et ceci en relation avec quels objectifs. Je crois que le fait que le jeu soit la reprise de comportements externes dans un nouveau contexte permet effectivement confusions et visions sinon opposées tout au moins divergentes de ce qu'il est. Tout comportement, ou presque, peut être « accueilli » dans la forme ludique. On peut donc croire y voir toutes les formes d'apprentissages ou penser que l'on peut y injecter tout contenu. Ce qui est oublié trop souvent c'est la question de la spécificité du jeu. Qu'est-ce que le fait de devenir jeu apporte au comportement ? Or c'est la question essentielle pour poser le problème de sa contribution à l'éducation, celle que nous avons esquissée à travers

la mise en avant de cinq critères et de leur intérêt potentiel en éducation.

Mais cet intérêt n'est que potentiel du fait qu'il est dépendant du bon vouloir de l'enfant, maître de l'activité. C'est à la fois l'intérêt essentiel du jeu et sa difficulté par rapport à des objectifs définis par des adultes parfois impuissants face au jeu. Résoudre le problème par l'idéalisation naturaliste d'un jeu bon par essence c'est remplacer la réflexion par le mythe. La voie est donc étroite, mais elle passe nécessairement par une démarche qui possède des caractéristiques spécifiques.

Elle associe jeu et objectifs adaptés. Nous avons vu à travers nos trois exemples la forte dépendance de la représentation du jeu par rapport à la question des objectifs. C'est peut-être l'intérêt de la question du jeu que d'impliquer une réflexion sur les finalités de l'école maternelle. La marginalisation du jeu est sans doute liée à une absence de questionnement sur ce point : l'éducation préscolaire doit-elle être le lieu d'apprentissages spécifiques visés pour eux-mêmes ou bien le moment d'acquisitions comportementales plus générales préalables nécessaires aux apprentissages. Ce qui ne veut pas dire que l'on n'y fait pas référence à des contenus, mais ceux-ci sont alors plus des moyens que des fins (c'est la perspective québécoise). La question du jeu n'est plus posée dans les mêmes termes. On peut imaginer que la solution puisse être nuancée selon l'âge de l'enfant.

Cette démarche suppose également une interrogation sur la spécificité du jeu et se refuse à faire du jeu une panacée. Si le jeu peut apporter quelque chose à l'éducation c'est sans doute sur des points précis et délimités. Pour cela il faut distinguer le jeu parmi la diversité des activités de l'enfant. En particulier il importe de ne pas confondre activités d'exploration et activités de jeu. Les premières ont une évidente dimension heuristique et rien de futile, même si elles constituent souvent un préalable nécessaire aux secondes. Explorer c'est se demander : « que peut faire cet objet ? », jouer c'est répondre à la question : « que puis-je faire de cet objet ? » (Cheyne, 1982, p. 81). Isoler le comportement ludique dans sa spécificité est le préalable à son usage pédagogique. On peut ainsi savoir pourquoi on lui accorde une place et quelle est la stratégie de l'adulte pour le préserver dans sa spécificité.

Il faut également éviter toute idéalisation et accepter l'idée qu'une activité de jeu n'est pas par essence une activité positive pour l'enfant ou son éducation. Il peut y avoir des jeux qui ne correspondent pas aux objectifs que l'on peut avoir en matière d'éducation. Rejeter les jeux négatifs (lieu d'expression de la domination de certains enfants voire de la violence) en refusant de les appeler jeu c'est maintenir l'idéalisation et sans doute ne pas prendre en compte la spécificité du jeu. Si tout peut devenir un jeu, il est peu probable que l'on n'y trouve que des aspects positifs du point de vue de l'éducation.

Enfin si ce qui caractérise le jeu c'est l'initiative enfantine, c'est un espace où l'adulte ne peut a priori savoir ce qui s'y passe. Il n'y a donc aucune possibilité de conférer une place au jeu dans un contexte éducatif si cette activité n'est pas attentivement observée par l'enseignant ou l'éducateur qui pourra ensuite, à partir de son constat, intervenir de façon directe ou indirecte selon ses choix pédagogiques.

Bien d'autres questions apparaissent, peu évoquées tout particulièrement dans le contexte français, autour de la place du jeu. Il faudrait s'interroger sur ce que signifie l'idée de récréation dans une éducation préscolaire ; n'est-ce pas la marque de la séparation entre le domaine du jeu et celui de l'éducation ? Les choix en terme de matériel et d'aménagement sont essentiels ainsi que les stratégies d'intervention ou de non-intervention de l'enseignant. Ce dernier thème est très présent dans la réflexion des partisans du jeu, l'est moins celui qui peut paraître tout aussi essentiel, à savoir la relation entre les activités ludiques et les autres. Doivent-elles être gérées de façon séparée, ou bien l'éducation préscolaire ne pourrait-elle pas être conçue justement à partir de la relation entre jeu et autres types d'activités (convergence ou non des thèmes, articulation des temps et des espaces, rôle identique ou différent de l'enseignant) ?

Il me semble que la question essentielle de la pédagogie préscolaire se trouve là. Non strictement dans la question du jeu qui peut soit se résoudre dans le mythe de l'harmonie naturelle, soit dans les combats entre partisans et adversaires de son usage systématique, mais dans celle de la relation entre activités ludiques et autres types d'activités (qu'on les appelle structurées, scolaires, formelles, de travail). Si la prise en compte de l'enfant conduit à penser qu'il ne

peut y avoir d'éducation préscolaire sans une place accordée au jeu, en fonction des objectifs proposés, il importe de se poser la question fondamentale : comment articuler l'activité ludique avec les autres types d'activités ? Si nous revenons sur nos trois exemples, les systèmes belge et québécois tentent une telle articulation, le système français ne nie pas le jeu mais le marginalise au sens où il ne se donne pas les moyens de penser sa relation avec les activités plus scolaires, sauf peut-être sous le mode de la disparition de l'un au profit de l'autre ou, plus grave, de la récompense une fois le travail sérieux effectué.

Si, comme nous l'avons démontré, la place du jeu est en relation étroite avec la définition des objectifs de l'éducation préscolaire, en conséquence une interrogation sur la contribution du jeu à cette éducation ne peut qu'inviter à une réflexion sur ces objectifs dans la mesure où l'articulation du jeu avec ce qui n'est pas jeu est au centre d'une pédagogie préscolaire. Il y a sans doute plusieurs réponses possibles mais elles ne peuvent être construites que sur la base d'une réflexion sur ce que peut (et ne peut pas) le jeu.

Gilles Brougère
GREC-UPN - Université Paris-Nord

BIBLIOGRAPHIE

- BATESON G. (1977). — Une théorie du jeu et du fantasme [1955]. *In Vers une écologie de l'esprit* [1971], t. 1, tr. fr. Paris : Seuil, 1977.
- BAUDONNIÈRE P.M. (1988). — **L'évolution des compétences à communiquer chez l'enfant de 2 à 4 ans**. Paris : P.U.F.
- BROUGÈRE G. (1994). — How to change words into play ? *Communication & Cognition*, vol. 27, n° 3, p. 273-286.
- BROUGÈRE G. (1995a). — **Jeu et éducation**. Paris : L'Harmattan.
- BROUGÈRE, G. (1995b). — Le jeu entre domestication et idéalisation. *In* Martine Glaumaud-Carré (dir.) **Plaisirs d'enfance**. Paris : Syros (IDEF).
- BRUNER J.S. (1983). — **Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire**. Paris : P.U.F.
- BRUNER J.S. (1986). — Jeu, pensée et langage. *Perspectives*, 57, vol. XVI, n° 1, p. 83-90.
- BRUNER J.S. (1987). — **Comment les enfants apprennent à parler** [1983], tr. fr. Paris : Retz.
- CAILLOIS R. (1967). — **Les jeux et les hommes**, n^{le} éd. Paris : Gallimard (Idées).
- CHEYNE J.A. (1982). — Object play and problem-solving : methodological problems and conceptual premise. *In* D.J. Pepler & K.H. Rubin, **The play of children : Current theory and research**. Basel : Karger.
- GOFFMAN E. (1991). — **Les cadres de l'expérience** [1974], tr. fr. Paris : Editions de Minuit.
- GOUTARD M. (1981). — L'évolution de l'éducation préscolaire. *In* Gaston Mialaret et Jean Vial (dir.) **Histoire Mondiale de l'Education : t. 4. De 1945 à nos jours**. Paris : P.U.F.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1981). — **Programme d'éducation préscolaire**. Québec.
- HENRIOT J. (1989). — **Sous couleur de jouer - La métaphore ludique**. Paris : José Corti.
- HUGHES F.P. (1991). — **Children play and development**. Needham Heights, Massachusetts, Ally and Bacon.
- HUIZINGA J. (1951). — **Homo Ludens, essai sur la fonction sociale du jeu** [1938], tr. fr. Paris : Gallimard.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1985). — **Programme des activités** — Enseignement préscolaire de l'État, Bruxelles.
- PELLEGRINI A.D. (Ed.) (1995). — **The Future of Play Theory — A Multidisciplinary Inquiry into the Contributions of Brian Sutton-Smith**. Albany, N.Y. : State University of New York Press.
- PIAGET J. (1976). — **La formation du symbole chez l'enfant** [1945]. Neuchâtel - Paris : Delachaux et Niestlé.
- PINEAULT C. (1994). — L'éducation préscolaire au Québec. *In* **Actes des 3^{es} Rencontres Asco des Professionnels de la Petite Enfance**. Université Paris-Nord, p. 9-14.
- Programmes de l'école primaire - Rentrée 1995. — **Bulletin Officiel de l'éducation Nationale**, n° 5, 9 mars 1995.
- SMITH P.K. & CONNOLLY K.J. (1980). — **The ecology of preschool behaviour**. Cambridge : Cambridge University Press.
- SOËTARD M. (1990). — **Friedrich Fröbel - Pédagogie et vie**. Paris : Armand Colin.
- VARGA D. (1991). — The historical ordering of children's play as a developmental task. *Play & Culture*, vol. 4, n° 4, p. 322-333.
- WINNICOTT D. W. (1975). — **Jeu et réalité** [1971], tr. fr. Paris : Gallimard.

L'éducation constructiviste à l'école maternelle et élémentaire : l'atmosphère socio-morale, premier objectif éducatif*

Rheta DeVries

(traduit par Anne Ledoux)

Dans cet article sont présentés les principes et les caractéristiques d'une pédagogie issue du constructivisme piagétien. Ils sont étayés par des expérimentations menées, aux Etats-Unis, dans des classes de maternelle. L'accent est ici plus particulièrement mis sur la création d'un contexte socio-moral favorable au développement optimal des enfants dans tous les domaines, et dépendant de la nature des relations interpersonnelles adulte/enfants et entre enfants. Après un rappel des concepts piagédiens d'autonomie et d'hétéronomie, sont exposées et largement illustrées les pratiques constructivistes visant l'actualisation d'un tel objectif. Des éléments d'évaluation de ces pratiques sont apportés, au terme de cet article, avec les résultats d'une étude comparative de trois programmes préscolaires.

Si nous suivons John Dewey (1916/1944) et Jean Piaget (1948/1973), en prenant le développement comme objectif de l'éducation, nous devons, pour opérationnaliser cet objectif, préciser les expériences qui favorisent de façon optimale le développement de l'enfant, développement physique, social, moral, affectif aussi

bien qu'intellectuel. Cependant, comme le remarquait Dewey (1916/1944), « l'éducation en tant que telle n'a pas d'objectifs. Seules les personnes, parents, enseignants, etc. en ont... » (p. 107). Étendant son propos aux enfants, Dewey soulignait « qu'un objectif éducatif doit se fonder sur les activités et les besoins propres... de l'in-

* Communication présentée au 5^e Congrès Européen sur la Qualité de l'Éducation des Jeunes Enfants, organisé par l'European Early Childhood Education Research Association et l'Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, 5-7 septembre 1995.

dividu à éduquer » (pp. 107-108). Dewey et Piaget insistaient tous deux sur une éducation favorable au développement, en tirant parti des intérêts des enfants et en coopérant avec eux plutôt qu'en utilisant la contrainte.

Depuis vingt-cinq ans, mes collègues et moi-même avons cherché à articuler les objectifs des enseignants et ceux des enfants en une pédagogie favorable au développement. Nous l'avons appelée « pédagogie constructiviste » (DeVries et Kohlberg, 1987/1990 ; DeVries et Zan, 1994), en référence à la perspective piagétienne selon laquelle le développement s'effectue selon un processus actif de construction. L'œuvre de Piaget a inspiré notre conception d'ensemble des expériences de classe (Kamii et DeVries, 1975/1977) qui comprennent les activités traditionnelles — jeux de fiction, construction, peinture, musique, travail sur bois, histoires — mais aussi des activités nouvelles, comme les débats arithmétiques (Kamii, 1985, 1989, 1993), les jeux de groupe (Kamii et DeVries, 1980) ou les activités relatives à la causalité physique (Kamii et DeVries, 1978/1993). L'enseignement de la lecture s'effectue à la suite d'une approche globale du langage. Les objectifs des diverses matières s'inscrivent dans un programme intégré, autour de projets et de thèmes tels que la fabrication du papier ou de machines simples.

Dans un ouvrage récent (DeVries et Zan, 1994), nous avons souligné cependant qu'un enseignant peut organiser des activités physiques, des jeux de groupe ainsi que toutes les autres activités citées, sans pour autant rendre effective l'éducation constructiviste dans son aspect essentiel. Les activités, les matériaux et l'organisation de la classe ne constituent pas en eux-mêmes l'essence de cette approche éducative. Selon nous, le premier principe de l'éducation constructiviste est la culture d'une atmosphère socio-morale dans laquelle il s'agit de pratiquer continuellement le respect des autres, ce qui permet aux enseignants et aux enfants d'apprécier la justice et la coopération pour résoudre les conflits sociaux et moraux au sein d'une communauté basée sur l'affection. Le principe de respect mutuel mène aussi au processus démocratique. Cette atmosphère socio-morale peut être également considérée comme un climat intellectuel dans lequel le respect de l'enseignant à l'égard des enfants fait qu'il accorde de la valeur à leurs découvertes, leurs inventions, leurs débats et, en

particulier, à leurs idées et raisonnements erronés. C'est pourquoi les conditions favorables au développement socio-moral sont les mêmes que celles qui favorisent le développement intellectuel. Entretenir une atmosphère socio-morale est donc une priorité pour permettre le développement optimal des enfants dans tous les domaines.

Par « atmosphère socio-morale », j'entends la totalité du réseau des relations interpersonnelles dans la classe. Elles influent sur tous les aspects de l'expérience des enfants à l'école. Les adultes, par leurs interactions quotidiennes, déterminent la nature de l'atmosphère socio-morale dans laquelle vit l'enfant. Elle est en grande partie modelée par ces interactions qui forment la relation adulte-enfant. Les relations entre pairs jouent aussi un rôle, mais l'adulte en établit les limites et les possibilités.

FONDEMENTS : LA THÉORIE DE PIAGET

Piaget a montré que l'activité constructive se développe mieux au sein d'un type particulier de relation avec les adultes. Pour comprendre ce point, il faut retourner à son livre « Le jugement moral de l'enfant » (1932/1965). Dans l'éducation constructiviste, la conception de la relation enseignant-enfant se fonde sur la distinction faite par Piaget entre deux types de morale et deux types de relation adulte-enfant, l'un favorisant le développement et l'autre l'entravant.

Les deux types de morale

Le premier type de morale est une morale de l'obéissance. Piaget l'appelle « hétéronome ». La racine du mot « hétéronome » signifie « régulation par autrui ». Par conséquent, l'individu hétéronome suit des règles morales imposées par autrui. La morale hétéronome, c'est la conformité à des règles externes, acceptées et suivies sans poser de question.

Le second type de morale est autonome. La racine du mot « autonome » signifie « autorégulation ». Par autonomie, Piaget ne veut pas simplement dire « indépendance », capacité d'agir tout seul, sans aide. L'individu autonome est plutôt celui qui suit des règles morales personnelles, perçues comme une nécessité interne. La morale

autonome se fonde ainsi sur la conviction intime de la nécessité du respect des personnes.

Les deux types de relations adulte-enfant

Ces deux types de morale correspondent à deux types de relation adulte-enfant. La première est contraignante et favorise l'hétéronomie. L'adulte prescrit à l'enfant ce qu'il doit faire, en lui donnant des règles toutes faites et des instructions spécifiques. Dans cette relation, le respect est à sens unique. L'enfant doit respecter l'adulte et l'adulte se sert de son autorité pour socialiser et instruire l'enfant. L'adulte contrôle le comportement de l'enfant. La raison du comportement est ainsi externe au raisonnement, aux valeurs et intérêts personnels de l'enfant.

Bien entendu, les relations des jeunes enfants avec les adultes sont nécessairement et en grande partie hétéronomes. En effet, pour des raisons de santé et de sécurité aussi bien que du fait des pressions pratiques et psychologiques exercées sur l'adulte, les enseignants et les parents doivent réguler les enfants de maintes façons. L'enfant est obligé de se soumettre à tout un ensemble de règles dont les raisons lui échappent. L'obligation de manger certaines choses à certaines heures, de ne pas toucher certains objets fragiles ou précieux, etc. ne peut être ressentie par l'enfant que comme externe, puisqu'elle ne peut être ressentie du dedans. Lorsqu'il est continuellement gouverné par les valeurs, les croyances et les idées des autres, l'enfant développe une attitude de soumission qui peut entraîner un conformisme moral et intellectuel. En d'autres termes, tant que l'enfant est maintenu occupé à apprendre, selon les vœux des adultes et leurs règles, il ne pourra questionner, analyser, examiner ses propres convictions, ni construire ses propres raisons de suivre des règles. Selon Piaget, suivre les règles d'autrui à travers une morale de l'obéissance ne conduit jamais à la réflexion nécessaire à l'élaboration d'un ensemble de principes internes ou autonomes de jugement moral. Piaget nous met en garde contre la contrainte qui produit seulement un comportement social de **surface** et renforce la tendance de l'enfant à dépendre de régulations purement externes.

L'enseignant dont l'objectif est l'obéissance, est contraignant même s'il utilise des moyens positifs tels que la séduction ou la récompense.

Bien sûr, les pratiques hétéronomes se situent dans un continuum allant de méthodes punitives et ouvertement hostiles à la contrainte douce. Ce qu'elles ont en commun, c'est l'accent mis sur le comportement d'obéissance. L'enseignant représente clairement l'autorité, et le **comportement** des enfants est régulé par la volonté de l'enseignant.

Piaget a noté que la contrainte, largement utilisée, peut engendrer trois sortes de réactions regrettables : la révolte, le conformisme ou le calcul. Lorsque les enfants sont continuellement soumis aux valeurs, croyances et idées d'autrui, ils peuvent être amenés à un conformisme aussi bien moral qu'intellectuel, et à se soumettre facilement à n'importe quelle autorité. Ou alors, ils peuvent se révolter, ouvertement ou secrètement, à défaut de développer un sentiment personnel de nécessité des règles morales. Et par « calcul », je pense à l'enfant qui ne se soumet aux règles de l'adulte que tant qu'il est sous surveillance.

Piaget oppose cette relation hétéronome à un deuxième type de relation, caractérisé par le respect mutuel et la coopération. L'enfant respecte l'adulte et, en retour, l'adulte lui donne la possibilité de réguler lui-même sa conduite. Piaget appelle ce type de relation, relation « autonome » et « de coopération ». Il affirme que c'est seulement en s'abstenant d'exercer son autorité que l'adulte permet à l'enfant de développer un esprit capable de pensée créative et indépendante, une personnalité décentrée, des sentiments moraux et des convictions qui tiennent compte des intérêts de chacun. En tenant à ce que l'enfant suive uniquement les règles, les valeurs ou les lignes de conduite établies par autrui, l'adulte contribue au développement d'un individu à l'esprit, à la personnalité et à la morale conformistes, un individu capable seulement de se plier à la volonté des autres. Les écoles fondées sur l'obéissance ne font que perpétuer, de façon tragique, les qualités nécessaires à la soumission.

La question de fond est celle du pouvoir. L'hétéronomie est une relation inégalitaire dans laquelle l'adulte détient tout le pouvoir. La coopération est une relation dans laquelle le pouvoir se partage. Bien évidemment, les enfants et les adultes ne sont pas égaux. Néanmoins, lorsque l'adulte respecte l'enfant en tant que personne ayant le droit d'exercer sa volonté, on peut parler d'une certaine égalité psychologique dans la rela-

tion. Piaget, bien sûr, ne recommandait pas la liberté totale, et moi non plus. L'idée est plutôt de réduire la contrainte autant que possible, et de rechercher progressivement un compromis en faveur de l'autorégulation par l'enfant de sa conduite.

La méthode selon laquelle la relation autonome procède est la coopération. Coopérer signifie coordonner ses sentiments et points de vue avec ceux d'autrui. L'origine de cette décentration et de cette réciprocité se situe dans l'affection et la confiance mutuelle qui se transforment en sympathie et conscience des intentions d'autrui. L'enseignant constructiviste fait appel à la coopération plutôt qu'à l'obéissance, en questionnant au lieu de dire, en suggérant au lieu d'exiger et en convaincant au lieu de contrôler.

Pour plus de clarté, il est important de préciser que l'hétéronomie est souvent nécessaire et, certainement, parfois inévitable dans les interactions adulte-enfant. Cependant, lorsqu'il s'avère indispensable de contraindre un enfant, la façon de le faire est très importante. L'adulte peut manquer de respect, s'il dit : « *Fais-le parce que je le dis* », ou se montrer respectueux s'il explique le pourquoi de ce qui est exigé, de telle façon que l'enfant comprenne.

Lorsque nous parlons de décentration, d'autonomie et de coopération, nous parlons de processus à la fois cognitifs et émotionnels. La contrainte de l'adulte étouffe l'esprit, la personnalité et les sentiments des enfants. La coopération libère leurs capacités pour construire leur intelligence, leur personnalité et leurs sentiments moraux et sociaux.

Le lecteur peut à juste titre contester que la vie d'un enfant puisse être entièrement faite de contrainte ou de coopération. Nous sommes d'accord. Nous avons insisté dans ce qui précède sur la façon dont la prédominance de l'une ou l'autre influence le développement de l'enfant. Quoi qu'il en soit, chaque enfant a une histoire unique, faite d'expériences de contrainte et de coopération. Mais nous sommes convaincus qu'aucun enfant n'a vécu d'expériences de contrainte telles qu'un enseignant qui coopère avec lui ne puisse atténuer les effets de l'hétéronomie, du moins jusqu'à un certain point. Chaque classe, également, offre un mélange d'expériences de contrainte et de coopération, et là encore notre position est optimiste. Nous pensons que les classes « morales »

peuvent favoriser le développement moral chez les enfants, de même que leur développement affectif, social et intellectuel.

Les relations avec les pairs

Selon Piaget, les interactions entre pairs sont essentielles pour la construction des sentiments sociaux et moraux de l'enfant, de ses valeurs et de sa compétence intellectuelle et sociale. Comme je l'ai évoqué à propos de la relation enseignant-élève, je ne suis pas d'accord avec ceux qui interprètent Piaget, comme disant que **seules** les relations avec les pairs favorisent le développement d'une morale et d'une intelligence autonome.

Cependant, les relations entre pairs sont particulièrement propices au développement social, moral et intellectuel, et ceci pour deux raisons. La première, c'est que les relations entre pairs sont souvent caractérisées par une égalité qui ne peut jamais être totale dans les relations adulte-enfant, quels que soient les efforts de l'adulte pour réduire l'hétéronomie. Les relations entre pairs peuvent mener à la reconnaissance de la réciprocité, implicite dans les rapports d'égalité. Cette réciprocité peut fournir la base psychologique de la décentration et de la mise en perspective. Comme l'autonomie ne peut survenir que dans un rapport d'égalité, il est plus facile pour les enfants de penser et d'agir de manière autonome avec d'autres enfants qu'avec la plupart des adultes. Cependant, comme l'a souligné Piaget, les inégalités existent aussi chez les enfants, et l'autonomie peut être contrecarrée au cours de leurs interactions.

La seconde raison pour laquelle les relations entre pairs offrent un contexte favorable au développement est liée au fait de percevoir les autres enfants comme semblables à soi, ce qui engendre un intérêt particulier pour eux et motive les contacts. Ces contacts consistent en des tentatives sociales, morales et intellectuelles. Au cours de leurs interactions, les enfants construisent une conscience et une différenciation d'eux-mêmes et des autres, des schèmes sociaux et une coopération en pensée et en action. Les situations de conflit, qui seront abordées plus loin, fournissent un contexte spécifique dans lequel les enfants construisent leurs convictions sociales et morales.

La relation de coopération enseignant-enfant décrite plus haut s'accomplit en partie lorsque l'enseignant s'adresse à l'enfant comme à un pair. Par exemple, dans un jeu de société, l'enseignant peut adopter le rôle d'un des joueurs. En tant que participant, l'enseignant doit se mettre d'accord avec les enfants sur les règles du jeu, s'y conformer et en accepter les conséquences. En renonçant à son autorité dans cette situation, l'enseignant favorise l'autonomie des enfants. En tant que joueur, il peut demander à être guidé par eux et leur donner le rôle de délivrer les instructions. En tant que perdant, l'enseignant peut donner le modèle d'un bon joueur, partager sa déception et montrer comment faire face à la défaite.

LA MISE EN ŒUVRE DU CLIMAT SOCIO-MORAL

Dans notre livre, « Moral classrooms, moral children : Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education (1994), Betty Zan et moi-même définissons l'atmosphère socio-morale, en insistant sur tous les aspects du programme constructiviste. Voici les principales méthodes permettant aux enseignants de favoriser le développement des enfants grâce au respect mutuel.

La résolution des conflits

Les conflits sont inévitables dans une classe active où l'on donne libre cours à l'interaction sociale. Selon la théorie de Piaget, le conflit joue un rôle particulier, en provoquant la réorganisation des connaissances en des formes plus adéquates. Piaget (1975-1985) a constaté que le conflit interne est le facteur le plus important pour l'acquisition de nouvelles structures de la connaissance, et qu'il peut surgir au cours d'un conflit interpersonnel. On peut donc considérer les conflits des enfants comme une source de progrès pour leur développement social, moral et intellectuel.

Face à un conflit entre enfants, l'enseignant constructiviste reconnaît que ce conflit est leur affaire et fait confiance à leurs capacités pour le résoudre par eux-mêmes. L'enseignant prend au sérieux ces conflits et consacre le temps nécessaire pour aider les enfants à trouver une solution satisfaisante pour tous. Son rôle peut être décrit en quatorze principes éducatifs (DeVries et Zan,

op. cit.). Il consiste, entre autres, à encourager les enfants à se parler et à s'écouter réciproquement, à mettre en avant l'importance d'un accord mutuel, à leur donner la possibilité de proposer des solutions et de rejeter les solutions proposées, et à réparer leurs relations.

Élaboration des règles et prises de décisions

Ce qui caractérise le plus l'éducation constructiviste, c'est le partage de la responsabilité de la plupart des décisions par toute la communauté de la classe. Encourager les enfants à établir des règles et à prendre des décisions est un des moyens qui permet à l'enseignant de réduire l'hétéronomie et de favoriser l'autonomie.

En réfléchissant ensemble aux problèmes de la vie de la classe, les enfants peuvent être amenés à prendre conscience que certaines règles sont nécessaires et à comprendre pourquoi. Par exemple, dans une classe d'enfants de 5 ans, certains se sont plaints que d'autres maltraitaient le cochon d'Inde. L'enseignant a profité de cette occasion pour suggérer l'établissement de règles. Voici celles qui furent établies par les enfants :

- faire attention, ne pas de faire mal au cochon d'Inde ;
- ne pas le serrer, le faire tomber ni le jeter. Le tenir avec douceur ;
- ne pas tirer les poils. Etre gentil ;
- ne pas tirer sa patte ni s'asseoir sur lui ;
- l'envelopper dans une couverture. Le tenir comme un bébé.

Il est évident que ces règles qui ont un sens pour les enfants, en incluent certaines que les adultes n'auraient jamais songé à proposer. Les règles établies par les enfants sont plus puissantes que celles qui leur sont données toutes faites.

Lorsqu'il guide les enfants dans l'élaboration des règles, l'enseignant constructiviste se réfère à dix principes éducatifs (DeVries et Zan, *op. cit.*). Par exemple, il encourage les enfants à débattre des raisons pour lesquelles ils proposent des règles, il accepte leurs idées, leurs mots et leur organisation, il soutient la possibilité de changer de règles et insiste sur le fait que les enseignants doivent aussi les respecter. Les règles établies par les enfants doivent devenir une partie fami-

lière de la culture de la classe. Par exemple, les règles peuvent être écrites et affichées sur le mur, ou bien consignées dans un livre illustré par les enfants. Ce livre peut être placé dans la bibliothèque, des pages supplémentaires pouvant y être ajoutées lorsque de nouvelles règles apparaissent nécessaires. Lorsque les enfants sont les auteurs des règles de la classe, ils se sentent également concernés par leur transgression et se rappellent mutuellement à l'ordre.

Outre l'établissement de règles, les enfants peuvent être impliqués dans d'autres décisions à propos d'activités, de façons d'agir dans la classe ou de problèmes particuliers. L'enseignant doit choisir soigneusement les occasions de prise de décision, en veillant à ce qu'elles ne soient pas trop complexes pour eux et à ce qu'il n'éprouve pas, lui-même, de difficulté à accepter leurs décisions. Par exemple, une enseignante a demandé à des enfants de 4 ans ce qu'ils voulaient apprendre. Ceux-ci ont suggéré : casser du verre, se laver les mains. L'enseignante a élargi la question du verre cassé à celle de la sécurité, en s'arrangeant pour que les enfants puissent observer sans danger ce qui se passe lorsqu'elle casse du verre (dans une boîte recouverte d'une serviette). Les enfants purent ainsi comprendre pourquoi les adultes réagissaient bizarrement et disaient qu'il fallait être prudent avec le verre.

La question de se laver les mains provenait d'un petit garçon qui s'étonnait d'entendre ses parents et les enseignants lui répéter si souvent de le faire. Puisque les enfants ne peuvent pas voir les microbes, l'enseignant demanda l'aide d'une mère microbiologiste, afin de les rendre plus visibles. Des boîtes de Pétri furent préparées. Dans l'une, l'enseignant déposa des bouts d'ongles d'enfants ayant joué dans le sable et dans une autre, des bouts d'ongles d'enfants qui s'étaient lavés les mains. Ils se passèrent aussi une boîte dans laquelle chacun toussa, puis une autre dans laquelle ils toussèrent en mettant leurs mains devant la bouche. Une boîte fut laissée à l'air libre. Lorsque la mère rapporta les boîtes deux jours plus tard, des résultats dramatiques étaient visibles. L'une d'elles était devenue si toxique qu'il fallut la refermer et la renvoyer au laboratoire pour la jeter ! Les enfants discutèrent de ce qu'ils avaient fait et comprirent ce qu'on entendait par microbes. Cet exemple illustre bien comment un enseignement fondé sur les intérêts des enfants les implique de façon beaucoup plus

active et aboutit à un apprentissage plus solide qu'un enseignement simplement fondé sur les intérêts de l'enseignant.

Les enfants peuvent être consultés sur les procédures de la vie de la classe, par exemple la façon de répartir, à tour de rôle, la fonction de l'« Aide Spécial » ou de partager d'autres privilèges et responsabilités. En débattant de ces décisions, l'enseignant doit montrer la valeur de l'équité et de la justice.

Les enfants peuvent aussi être sollicités pour prendre des décisions concernant les problèmes qui surgissent en classe. Par exemple, dans une classe d'enfants de 5 ans, l'année scolaire commença avec des problèmes au moment du ménage. Certains enfants y participaient, mais d'autres jouaient et couraient dans la salle. Ceux qui nettoyaient se plaignaient de ceux qui ne faisaient rien, et personne n'était content. Lors du regroupement, l'enseignant demanda ce qu'il faudrait faire. Un des enfants suggéra une petite réunion avant le ménage. Son idée n'était pas très claire, mais il la développa en réponse aux questions de l'enseignant : les enfants pourraient, lors de cette réunion, choisir le coin qu'ils auraient à nettoyer. Une autre idée fut proposée : les enfants ne participant pas au ménage seraient exclus des activités du lendemain. Ils votèrent, et la réunion-ménage obtint l'unanimité moins une voix. Il fut en outre décidé que l'Aide Spécial aurait la responsabilité de choisir ceux qui nettoieraient les différents coins de la classe, et les enfants fabriquèrent des colliers portant le nom des zones à nettoyer et les portèrent pendant le ménage. Le problème put donc être résolu par le groupe, donnant aux enfants une raison pour s'arrêter de jouer, ce qui facilita la transition entre les activités et le ménage.

L'enseignante d'une classe d'enfants de 4 ans trouva une autre occasion de prise de décision. Elle expliqua au moment du regroupement qu'ils ne pourraient aller dans la cour parce que des ouvriers y travaillaient avec des outils dangereux. Elle leur demanda : « Que faire à la place ? » Les enfants eurent beaucoup d'idées qui furent combinées en un trajet qui leur fit prendre un bus à travers le campus de l'université, puis faire une promenade pour aller voir des fontaines, chercher des chenilles et des glands, et finalement faire un pique-nique. Alors que l'enseignante aurait pu aisément programmer une sortie et la proposer

aux enfants, elle préféra leur donner l'occasion d'en prendre l'initiative, d'organiser ensemble leur programme et de prendre conscience qu'ils peuvent avoir une certaine maîtrise de leur vie.

Le vote

Voter fait partie intégrante de l'atmosphère socio-morale de la classe constructiviste. Voter se justifie de trois façons. Premièrement, le vote est un processus d'autorégulation. Lorsque les enfants ont l'initiative de la prise de décision, ils se sentent responsables de ce qui se passe dans la classe. Ils sont motivés pour formuler et exprimer leurs opinions. En échangeant leurs points de vue, ils peuvent être convaincus ou font de nouvelles tentatives pour convaincre les autres. Les enfants ont l'occasion de construire l'idée d'égalité lorsqu'ils s'aperçoivent que l'opinion de chacun a de la valeur et pèse d'un poids égal dans le processus de prise de décision.

Deuxièmement, les enfants parviennent à ressentir les buts d'un groupe coopératif qui transcendent les besoins et les désirs individuels. Ils peuvent accepter l'idée d'une règle de la majorité, tout en étant sensibles aux positions de la minorité.

Troisièmement, le vote est l'occasion d'une réflexion sur l'écrit et le nombre. L'idée de l'utilité du langage écrit se trouve renforcée, lorsqu'il faut conceptualiser et enregistrer les questions soumises au vote et les résultats. De même, lorsque les enfants comptent le nombre de votes, décident quel est le plus grand nombre et prédisent le nombre de votes supplémentaires nécessaires pour telle ou telle décision, ils construisent le nombre dans un contexte qui leur est particulièrement significatif.

Un certain nombre de mises en garde concernant le vote doivent être faites. Une question ne devrait pas être soumise au vote si elle ne concerne pas les enfants, ou seulement un individu et non la classe entière, ou si elle ne soulève aucune différence d'opinion. Il est important de discuter de façon approfondie sur le pour et le contre des alternatives proposées. Les enfants peuvent avoir besoin d'aide pour exprimer une idée clairement. S'ils ne comprennent pas ce pour quoi ils votent, ils ne feront pas le lien entre le processus du vote et son résultat qui leur semblera arbitraire. Nous déconseillons le vote à main

levée car les jeunes enfants ont beaucoup de difficultés avec cette procédure. Ils risquent de voter plus d'une fois, en répondant à « levez les mains... », sans comprendre qu'une alternative exclut l'autre. Lorsque l'enseignant ne fait que compter les mains, ils risquent de ne pas comprendre que les leurs ont été comptées. La meilleure façon est de faire le tour des enfants et d'écrire (ou de cocher), sur le tableau, leurs noms sous la question posée ou d'aligner, en colonnes sur le sol, des étiquettes portant leurs noms.

Discussions de problèmes sociaux et moraux

Un dilemme moral est une situation dans laquelle on peut identifier des revendications, droits ou points de vue divergents. Il n'y a pas de solution clairement juste ou fautive. Les dilemmes à discuter peuvent être imaginaires ou tirés de la vie réelle des enfants. Ces deux types de dilemmes ont leur utilité, avec leurs points faibles et leurs points forts, quant au développement du jugement socio-moral chez l'enfant.

Les dilemmes imaginaires ne sont pas aussi chargés d'émotion que les dilemmes réellement vécus puisque les enfants ne sont pas impliqués personnellement. Il existe une distance affective entre les enfants et l'histoire présentée. Personne, avant la classe, n'est fâché, blessé ni en train de saigner. Les problèmes impersonnels peuvent souvent être débattus de façon plus rationnelle. Il est plus sécurisant d'exprimer ses opinions lorsque personne ne réagit de façon personnelle ni ne subit des conséquences réelles. Les enfants peuvent s'engager dans le « et si... » et discuter de ce qui est bien ou mal sans risquer de blesser quiconque.

D'un autre côté, les dilemmes de la vie réelle présentent également des avantages pour la discussion. Puisqu'elles surviennent spontanément, ces situations sont très familières à l'enfant. Elles mettent en jeu leurs camarades de classe ainsi qu'eux-mêmes et portent directement sur la vie de la classe de sorte qu'ils éprouvent un intérêt authentique pour ce qui se passe. Elles offrent aussi l'avantage d'entraîner des conséquences pouvant être reconnues et évaluées assez facilement.

La littérature enfantine est une des sources de dilemmes sociaux et moraux imaginaires. Par exemple, l'histoire du petit garçon qui criait au

loup peut être une bonne histoire à lire aux enfants, mais ne présente aucun dilemme. Nous avons publié trois livres de contes avec des dilemmes tirés d'expériences réelles de classe. Dans « Lorsque les amis refusent de partager » (Goolsby et DeVries, 1993), la règle de la classe, c'est que quatre enfants ont le droit de jouer dans le coin des cubes. Trois enfants s'y trouvent et construisent un zoo très élaboré, avec des cages pour les animaux et une barrière qui entoure l'ensemble. Un quatrième les rejoint, voit qu'il y a encore de la place et commence à construire un immeuble. Mais il ne reste que quatre cubes non utilisés pour le zoo, et il demande donc aux autres enfants de lui en donner quelques-uns. Ceux-ci refusent en disant qu'ils ont mis beaucoup de temps à faire leur zoo et qu'ils veulent maintenant jouer avec. Un dilemme se pose entre le droit de l'enfant à jouer avec les cubes et les droits des enfants qui étaient là les premiers à disposer de tous les cubes dont ils ont besoin.

En débattant de cette histoire, les enfants de 5 ans ont commencé par prendre le parti de l'enfant qui voulait davantage de cubes et suggéré plusieurs moyens de partager ou de trouver d'autres cubes. Nous avons alors introduit la question de savoir s'il serait juste ou non de vouloir que les trois enfants démolissent leur zoo. Certains enfants changèrent alors de camp et prirent la défense de ceux qui avaient construit le zoo. En général, les enfants prirent un côté de l'histoire sans pouvoir coordonner les revendications opposées. Leur difficulté à appréhender, ici, plus d'une perspective à la fois permet de comprendre pourquoi ils ont tant de problèmes lors des conflits de la vie réelle.

Notre objectif avec ce dilemme était tout d'abord d'amener les enfants à réfléchir à partir d'une double perspective. Nous voulions qu'ils saisissent que les arguments des deux parties étaient valables et qu'il n'est pas toujours possible de résoudre un problème en décidant qui a raison. Ensuite, nous voulions qu'ils réfléchissent à ce que les enfants de l'histoire pouvaient ressentir. Très souvent, les jeunes enfants ne pensent qu'à une gamme de sentiments très limitée (par exemple, être furieux, triste, content). Nous voulions une différenciation plus grande et avons essayé d'introduire des mots comme « déçus », « frustrés », « effrayés » pour décrire ces sentiments. Enfin, nous espérions qu'ils commenceraient à explorer différents moyens pour résoudre

le problème, jouer à tour de rôle, partager, ou d'autres moyens encore, et à réfléchir aux sentiments provoqués, chez les enfants de cette histoire, par les différentes solutions proposées.

Une autre histoire ayant pour titre « Lorsqu'un ami vole » (Goolsby et DeVries, 1993) raconte comment un petit garçon, Jack, arrive tous les jours à l'école affamé parce qu'il ne se lève pas assez tôt le matin pour prendre son petit déjeuner. Sa solution est de prendre de la nourriture dans les déjeuners de ses camarades pendant qu'ils jouent dehors. Nous avons soulevé la question : « Jack doit-il être puni pour avoir pris de la nourriture ou bien les autres enfants doivent-ils l'aider ? » Les opinions sont nombreuses chez les enfants de 5 ans. Il est évident pour l'un que Jack doit être puni « parce qu'il prend des choses dans le déjeuner des gens ». Un autre enfant, cependant, n'est pas d'accord. Il pense que les enfants doivent aider Jack. Lorsqu'on lui demande pourquoi, il explique : « parce qu'après, il arrêtera. Si on le punit, alors il prendra peut-être deux choses dans les déjeuners ». Il est étonnant de constater qu'un enfant de 5 ans peut comprendre que la punition est inefficace et que seules des méthodes de coopération marchent vraiment. Ceci illustre le genre de raisonnement que nous souhaitons favoriser chez les enfants.

Les principes de la conduite des discussions de dilemmes sociaux et moraux mettent l'accent sur la façon d'aider l'enfant à reconnaître des points de vue opposés et à réfléchir sur les moyens de résoudre les problèmes de façon équitable pour tous (DeVries et Zan, *op. cit.*).

La discipline et les alternatives fondées sur la coopération

Les enseignants constructivistes ne font pas la discipline dans le sens de contrôler et punir les enfants pour les socialiser. Notre objectif principal est la construction et non l'instruction. De plus, nous ne « dressons » pas l'enfant à un contrôle de soi par obéissance. Notre objectif est l'autorégulation autonome plutôt que l'obéissance à l'autorité.

Néanmoins, dans les classes constructivistes, les enfants n'ont pas le droit de « faire les fous ». Les enseignants doivent mettre en œuvre des stratégies pour gérer une classe d'enfants et faire face aux manquements inévitables de la coopéra-

tion. Les enseignants constructivistes sont très actifs dans leurs efforts pour faciliter l'autorégulation des enfants. Il ne s'agit pas, de façon unilatérale, de commander ou de punir mais de coopérer afin de permettre aux enfants de construire leurs convictions propres et de suivre leurs propres règles sociales et morales, indépendamment de la contrainte de l'adulte.

Ce que nous entendons par « discipline » grâce à la coopération, c'est le fait que l'enseignant coopère par rapport au point de vue des enfants. C'est-à-dire qu'il crée une atmosphère dans laquelle ils sentent que l'enseignant est attentif, a du plaisir en leur compagnie et les respecte, en tenant compte de leurs sentiments, intérêts et idées.

La socialisation des enfants est une gageure car il faut chercher à les aider à contrôler leurs impulsions, à penser au-delà de l'ici et maintenant, et à devenir capables de réfléchir aux conséquences de leurs actions, ce qui implique la décentration pour tenir compte des points de vue et des sentiments d'autrui.

La distinction faite par Piaget (1932/1965) entre les sanctions expiatoires et celles de réciprocité fournit une base permettant de prévoir les conduites à adopter en cas de mauvaise action. Le critère de réciprocité conduit en particulier les enseignants constructivistes à des types de sanction qui mettent l'accent sur les liens sociaux brisés par les méfaits des enfants. Pour réduire le risque que les enfants ne ressentent les sanctions comme arbitraires et punitives, les enseignants disposent de neuf principes (DeVries et Zan, *op. cit.*) permettant de sauvegarder l'autonomie des enfants et favoriser le développement.

Les apprentissages scolaires

Une idée fautive concernant l'éducation constructiviste consiste à croire que parce qu'elle fait appel au jeu, elle néglige les apprentissages scolaires. Au contraire, les enseignants constructivistes attachent beaucoup d'importance à la lecture, au nombre et à l'arithmétique, aux sciences et aux beaux-arts. Cependant, ils pensent que l'atmosphère socio-morale joue un rôle essentiel dans l'apprentissage optimal de ces matières. Dans la plupart des écoles, la priorité est donnée à ces matières et l'apprentissage est considéré comme une sorte de transmission directe. Une

telle conception risque d'entraîner l'enseignant dans une relation hétéronome avec les enfants. Or, une relation hétéronome est tout à fait impossible lorsque le développement est considéré comme une priorité et l'apprentissage comme la matière de la construction de l'enfant.

Dans les classes constructivistes, on vise les apprentissages selon trois caractéristiques de ce type d'éducation et quatre principes généraux.

Trois caractéristiques de l'éducation constructiviste

Le respect des enfants conduit à une définition de l'éducation constructiviste comme une éducation active, visant en particulier à :

1. susciter l'intérêt de l'enfant ;
2. favoriser l'expérimentation, avec ses nécessaires essais et erreurs ;
3. renforcer la coopération entre adultes et enfants, et entre enfants.

Susciter l'intérêt. L'intérêt est au coeur de la pédagogie constructiviste. Dewey et Piaget ont tous deux recommandé de partir de l'activité des enfants. Sans intérêt, l'enfant ne ferait pas l'effort de construction du sens de l'expérience. Sans intérêt pour la nouveauté, il ne modifierait jamais son raisonnement ni ses valeurs. Les méthodes visant à favoriser le processus de construction doivent donc éveiller l'intérêt spontané de l'enfant, inhérent à toute activité constructive.

Favoriser l'expérimentation. Par expérimentation, nous entendons les actions des enfants sur les objets physiques, les observations des réactions de ces objets à leurs actions, ainsi que les nouvelles actions entraînées par les observations antérieures. La liberté d'expérimenter avec les objets constitue un aspect important de l'atmosphère socio-morale constructiviste, car elle reflète l'attitude générale de l'enseignant à l'égard des intérêts des enfants et de leurs façons de construire des connaissances, y compris la reconnaissance de l'importance des erreurs dans cette construction. Jusqu'à 7 ans, la pensée de l'enfant est dominée par les aspects physiques, matériels et observables de l'expérience. Son intérêt principal pour les objets, c'est ce qui se passe lorsqu'il agit sur eux. Dans la petite enfance et l'enfance, en particulier, les enfants construisent leur connaissance du monde phy-

sique en agissant sur lui. Selon Piaget, c'est grâce à l'expérimentation qu'ils construisent non seulement leur connaissance physique mais aussi leur puissance intellectuelle, leur intelligence elle-même.

Encourager la coopération. Par coopération, nous entendons le fait d'agir en liaison avec les comportements, désirs, idées et autres états psychologiques d'autrui. Piaget a souligné l'importance cognitive et morale de la décentration d'un point de vue unique. La coopération est impossible si les enfants ne se décentrent pas en direction du point de vue de l'autre. La coopération, avec sa réciprocité implicite, est donc essentielle à l'atmosphère socio-morale.

Quatre principes pédagogiques

Alors que la vie dans une classe morale crée de bonnes conditions générales pour le développement intellectuel, il est possible d'établir un climat de coopération sans faire suffisamment attention aux apprentissages. Le défi des enseignants constructivistes est d'insérer les apprentissages dans la vie de la classe et d'intégrer les objectifs développementaux et scolaires. En fait, nous pensons que la meilleure façon d'enseigner les diverses matières s'enracine dans la connaissance des transformations développementales des conceptions qu'ont les enfants des contenus scolaires. Contrairement à l'approche traditionnelle, centrée sur les diverses matières, l'approche constructiviste est centrée sur l'enfant. Nous proposons les principes suivants en faveur d'apprentissages constructivistes.

Créer des situations liées aux projets des enfants. L'enseignant renforce un climat de réflexion grâce à des activités faisant appel à leurs intérêts et à leurs projets propres pour réfléchir sur le contenu des apprentissages. Nous sommes d'accord avec ceux qui recommandent une approche globale du langage pour l'enseignement de la lecture, les activités authentiques étant meilleures que les activités artificielles (Manning, Manning et Long, 1989). Par exemple, quand le projet d'un enfant est de faire un jeu de société, il s'intéressera spontanément aux règles écrites, aux nombres et au comptage, à l'écriture des mots et des chiffres. Lorsque les enfants veulent faire la cuisine, ils ont envie de déchiffrer les recettes. Afin de s'assurer la participation d'un ami pour une activité avec de l'eau, un enfant de

4 ans, C., écrit le nom de K. sur le registre, en se déplaçant six fois vers la liste de l'Aide Spécial pour copier une par une les lettres de son prénom. K., un enfant de 5 ans, consulte le tableau des chiffres des Aides Spéciaux, en comptant afin de trouver comment écrire 12 sur le calendrier. Les enfants s'intéressent également à l'écrit lors des histoires, des chansons ou de la manipulation de planches de jeux. Les activités impliquant les mouvements des objets (physique élémentaire) et leurs transformations (chimie élémentaire) incitent les enfants à construire des connaissances du monde physique. Par exemple, faire tomber une cible à l'aide d'une balle attachée à une ficelle leur permet d'acquérir des connaissances spatiales et causales sur les réactions d'un pendule. Expérimenter différentes quantités de farine, d'eau et d'huile pour faire de la pâte les amène à connaître l'influence de chaque substance sur la consistance de la pâte.

Favoriser la centration de l'interaction sociale sur les apprentissages. Les apprentissages dans une classe constructiviste sont vraiment une affaire sociale. La vitalité et le dynamisme de l'atmosphère générale facilite les apprentissages, comme tous les autres aspects du programme. Ayant besoin d'un menu au cours d'un jeu de restaurant, les enfants vont écrire les noms et les prix des plats : « pepsi 4, 1 pizza 6, 2 tartes 2 ». Ils notent les points lors de jeux de boules ou d'Uno. Les enfants de 5 ans désirent mémoriser et écrire les numéros de téléphone afin de pouvoir se téléphoner les uns les autres. Dans un jeu de cartes (la banque du petit cochon), les enfants apprennent à collectionner les cartes qui additionnent les chiffres jusqu'à 5, puis jusqu'à 10.

Encourager le raisonnement chez l'enfant. Afin d'encourager le raisonnement, l'enseignant constructiviste commence par ce que les enfants savent déjà, respecte ses erreurs constructives et intervient au niveau du type de connaissance impliquée.

Sur ce point, la distinction de Piaget (1964, 1969/1970) entre les trois sortes de connaissances : les connaissances physiques, logico-mathématiques et conventionnelles, est utile pour l'organisation des activités.

La connaissance physique est fondée sur l'expérimentation des actions sur les objets et l'observation de leurs réactions. Il peut s'agir simple-

ment de découvrir ce qui se passe, sans idées préconçues. Par exemple, un enfant laisse tomber un objet dans l'eau pour savoir s'il coule ou s'il flotte. Un autre type d'action consiste à savoir si l'objet réagit comme prévu. Par exemple, l'enfant s'attend à ce qu'un objet coule avant de le jeter dans l'eau. La source de la connaissance physique se situe donc en partie dans l'observation des propriétés de l'objet. L'enfant ne peut construire de connaissance physique sans information sur les réactions des objets à ses actions. Cependant, le raisonnement logique est indispensable : la connaissance de la flottaison nécessite l'observation de différentes sortes d'objets et les inférences pouvant en être tirées.

La connaissance logico-mathématique résulte d'actions mentales sur les objets, introduisant des caractéristiques que les objets **ne possèdent pas**. Par exemple, le nombre n'est pas une propriété des objets, c'est un système de relations créé par le sujet. Le deux n'existe pas dans un livre et une tasse, mais dans l'esprit de celui qui donne à ces objets cette caractéristique numérique. Le sujet pourrait les considérer non comme deux objets, mais simplement comme un livre et une tasse. La source de la connaissance logico-mathématique est donc fondée sur les processus de construction propres du sujet. Elle a une importance capitale parce que l'intelligence peut être définie comme un cadre de relations logico-mathématiques potentielles. Au niveau préscolaire, les enseignants constructivistes savent que le jeune enfant est encore dépendant de contextes incluant l'action physique pour pouvoir construire les relations logico-mathématiques qui constituent à la fois la connaissance et le raisonnement (Kamii et DeVries, 1978/1993 ; DeVries et Zan, 1994).

Le troisième type de connaissance, la connaissance conventionnelle, c'est la vérité arbitraire établie par convention (par exemple que le 25 décembre est le jour de Noël) et règles consensuelles (par exemple que les voitures doivent s'arrêter au feu rouge). Les connaissances conventionnelles proviennent des autres, à travers différents moyens de communication.

Ayant fait ces distinctions, Piaget a rapidement montré qu'il est difficile de concevoir une connaissance purement physique ou conventionnelle. Virtuellement, toute connaissance fait appel à la construction logico-mathématique. Par

exemple, l'enfant qui connaît la couleur bleue l'appréhende au sein d'un système de similitudes et de différences avec les autres couleurs. Un enfant qui sait que Paris est la capitale de la France a construit une relation d'inclusion spatiale et logique.

Ces distinctions sont utiles car les enseignants constructivistes ont conscience que les jeunes enfants construisent leurs connaissances logico-mathématiques tout particulièrement au cours d'activités d'expérimentation physique. Ceci leur permet d'organiser des activités au cours desquelles l'enfant peut agir sur les objets et raisonner sur les relations en jeu, en réfléchissant sur leurs réactions.

Deuxièmement, l'enseignant constructiviste utilise cette distinction pour identifier les types de connaissance présents dans le programme. Par exemple, une étude sur les dinosaures fait appel à toutes sortes de connaissances conventionnelles, comme les noms des dinosaures et des espèces : carnivore, herbivore, omnivore. Les enfants ne peuvent connaître les herbivores, les carnivores et les omnivores que si l'enseignant explique la signification de ces mots. Alors que les noms sont des conventions arbitraires, la classification des dinosaures est logico-mathématique, c'est-à-dire que les enfants peuvent comprendre la nature mutuellement exclusive des sous-catégories, ainsi que leur relation hiérarchique à la catégorie qui les inclut. Par contre, dans les activités où il s'agit de couler/flotter, les enfants sont incités à construire des relations logico-mathématiques afin de comprendre pourquoi les objets réagissent comme ils le font. Alors que l'enseignant n'hésite pas à informer les enfants sur la définition d'un herbivore, il ne leur parlera pas du principe de gravité. Ces trois types de connaissance aident donc l'enseignant à prendre des décisions quant aux objectifs éducatifs et à la façon d'intervenir dans les activités des enfants.

Les autres aspects du programme

L'enseignant constructiviste organise les activités (environ une heure le matin et une heure l'après-midi) de façon à favoriser le développement des enfants, ce qui entraîne une reconsidération de l'organisation du déjeuner et de la sieste. Ces problèmes ont été analysés dans l'ouvrage de DeVries et Zan (*op. cit.*) avec, en outre,

quelques chapitres consacrés aux enfants difficiles et au climat socio-moral au niveau de l'école tout entière.

Exemples de respect mutuel dans la classe

Voyons à présent la signification pratique de toutes ces idées. À quoi ressemble le « respect mutuel » dans la classe ? Je voudrais décrire la façon dont une enseignante de l'élémentaire, Terry Anderson, respecte les enfants en leur donnant choix, responsabilité et contrôle. Cette idée du respect des enfants peut se concevoir comme une façon d'être avec eux. Terry se pose comme un compagnon/guide qui suscite l'intérêt des enfants, les consulte, les aide à développer leurs propres projets et s'efforce de minimiser son autorité, sans pour autant être permissive. Lors du moment de regroupement, en première année d'élémentaire, Terry attire l'attention sur les « invitations » concernant les activités du jour. Le thème général est celui des machines simples, plusieurs activités se rattachent d'une façon ou d'une autre à ce thème. La liste comporte :

- les lettres (écrire des lettres pour savoir si les immeubles publics ont des rampes d'accès pour fauteuils roulants) ;

- les fauteuils roulants (s'asseoir à tour de rôle dans les fauteuils roulants et les pousser dans le hall pour découvrir leur usage) ;

- les projets (réaliser ses projets personnels) ;

- les jeux (inventer et expérimenter et des jeux avec des rampes et des pentes, les scores de ces jeux faisant partie des activités mathématiques — cf. Kamii et DeVries (1980) à propos de l'utilisation de jeux de groupe dans le programme constructiviste) ;

- les bicyclettes (démonter une bicyclette, examiner les pièces et regrouper celles qui se ressemblent dans des enveloppes libellées) ;

- les messages secrets (avec des livres sur les codes, leur propre code et une poulie avec une corde à travers la pièce pour s'envoyer des messages secrets) ;

- lire avec un ami (ceci n'est pas au choix, c'est une tâche à réaliser à un moment quelconque de la journée. Les enfants peuvent choisir ce qu'ils veulent lire et avec qui).

L'enseignant suggère aux enfants de faire un « brouillon » de la lettre et demande des volon-

taires qui puissent aider les enfants à la reproduire. On évoque la nécessité d'utiliser l'orthographe du dictionnaire, au lieu de l'orthographe qu'ils inventent et les satisfait lorsqu'ils écrivent pour eux-mêmes. Sur le mur est affichée la liste des observations des enfants : « les choses que nous avons apprises sur les rampes et les fauteuils roulants ».

Pendant le moment des activités, Terry circule au milieu des enfants qui travaillent. Certains lui apportent leurs carnets, les lui lisent et elle répond verbalement ou par écrit. Elle aide un enfant qui fait un rapport sur les roches. Elle écoute ceux qui s'entraînent à lire une histoire pour la raconter aux enfants du jardin d'enfants.

L'attitude de Terry vis-à-vis des enfants est colégiale. Elle leur fait comprendre que la salle de classe et les activités leur appartiennent, qu'ils sont responsables de l'organisation de leur temps et de leurs décisions pour mener à bien leur travail.

Le climat socio-moral de respect mutuel fournit le contexte général dans lequel a lieu le travail scolaire. Dans le contexte général de situations mathématiques ayant du sens pour les enfants, ils calculent le nombre de morceaux de sucre utilisés dans des pyramides de bases différentes. Terry consacre également des courtes périodes à l'entraînement au « calcul mental ». Par exemple 896-429 est un problème que les enfants de deuxième année d'élémentaire résolvent ainsi : $800 - 400 = 400$, puis $90 - 20 = 70 + 400 = 470$, et $3 - 6 = -3 + 470 = 467$. Il existe plusieurs façons correctes pour résoudre chaque problème, et les enfants se font part de leurs méthodes.

Lors d'une activité sur l'écrit, l'enseignant pose sur le rétroprojecteur le transparent d'une page d'annuaire téléphonique. Les enfants remarquent qu'il y a des chiffres, des lettres, des tirets et finissent par deviner qu'il s'agit d'une page d'annuaire téléphonique. Ils remarquent les différents mots désignant l'école élémentaire, le collège et le lycée. Un enfant dit que sa mère est dentiste et veut trouver les dentistes dans l'annuaire. Ils apprennent que les pages jaunes sont organisées différemment que les blanches. Ils identifient le mot « tapis », « auto » et veulent trouver leurs noms. Ils consultent l'alphabet au tableau pour savoir s'ils doivent avancer ou reculer d'une lettre, dans l'annuaire. Terry les laisse éventuellement poursuivre seuls leur exploration. Ils y

consacrent 45 minutes. A la fin, Terry revient : « il y a des enfants qui s'intéressent vraiment à cet annuaire ! C'est incroyable ! » Et Kelly s'écrie spontanément : « j'adore, j'adore faire ça ».

Pendant la réunion de classe, sous la responsabilité d'un enfant, le problème du désordre de la bibliothèque est évoqué et les enfants décident de la ranger à nouveau en entier et d'écrire un règlement.

L'ÉDUCATION CONSTRUCTIVISTE PARVIENT-ELLE À FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT ?

Pour répondre à cette question, j'ai commencé par comparer le climat et le développement socio-moral de trois classes d'écoles publiques recevant des enfants de 5 ans dans un quartier populaire de Houston, au Texas, avec trois programmes : constructiviste, éclectique et comportementaliste. Le programme comportementaliste, DISTAR, était fondé sur une conception de la connaissance vue comme une accumulation d'informations de l'extérieur vers l'intérieur de l'individu sans modification. L'enseignant suit un programme de leçons, avec une série d'exercices rapides. A la différence du programme constructiviste, DISTAR néglige les intérêts des enfants, enseigne les bonnes réponses et rejette les erreurs, maintient une relation hétéronome et empêche toute interaction entre pairs dans la classe. Le programme éclectique contient des éléments des deux autres programmes.

Afin d'évaluer l'atmosphère socio-morale de la classe, les trois enseignants furent filmés en vidéo avec un micro sans fil, pendant deux jours. Pour évaluer leur développement socio-moral, les enfants furent observés par deux, dans deux situations semi-naturelles. La première consistait en un jeu de société où on leur apprenait une sorte de jeu de l'oie, les joueurs devant lancer un dé à tour de rôle, avancer leurs pions le long d'un chemin, et voir qui arriverait au bout le premier. Dans la seconde situation, les enfants se partageaient une collection d'autocollants, ne comportant qu'un seul autocollant aimé par les deux enfants.

A partir des transcriptions et des enregistrements vidéo, les chercheurs ont codé les conduites des enseignants et des enfants. L'analyse de

cette masse de données importante renvoie au travail de Selman (1980, Selman et Schulz 1990) sur le développement de la compréhension interpersonnelle, dont il distingue deux aspects : les stratégies de négociation et le partage des expériences. Les trois niveaux de compréhension interpersonnelle se fondent sur la notion de Piaget de changement de perspective. Un manuel de codage détaillé définit les différentes catégories d'interactions à ces trois niveaux.

Les stratégies de négociation décrivent une interaction où la dynamique interpersonnelle est en déséquilibre ou en état de tension. La tension peut être faible, lorsqu'on pose une question, ou forte, lorsqu'on attaque physiquement ou verbalement. Le niveau 0, pas de réflexion, correspond à l'expression impulsive d'une volonté brutale ou à la soumission à cette volonté. A ce niveau, les stratégies de négociation sont essentiellement des actes physiques pour obtenir ce qu'on veut, ou consistent à se laisser submerger par l'intimidation physique ou verbale. Par exemple, empoigner l'autre ou hurler pour l'intimider. Au niveau 1, les stratégies de négociation sont des expressions unilatérales des besoins ou désirs personnels, observables dans le contrôle verbal d'autrui. Par exemple, des affirmations, des revendications, des menaces, des mises à l'épreuve et des critiques. Au niveau 2, la négociation reflète la considération des besoins et désirs d'autrui, par l'effort de les coordonner avec les siens. L'influence psychologique est utilisée pour modifier la pensée de l'autre. A ce niveau cependant, le moi s'efforce encore de réaliser ses buts personnels. Par exemple, faire une suggestion, encourager l'autorégulation de l'autre, expliquer en donnant les raisons et soulever des problèmes d'équité. Au niveau 3, la négociation tend vers une compréhension mutuelle grâce à la réflexion commune. Il s'agit ici d'un échange de points de vue pour modifier, en coopérant, à la fois ses propres désirs et ceux d'autrui, dans la poursuite de buts communs. Le souci de maintenir une relation durable en est la caractéristique essentielle. Par exemple (non observé chez les enfants) encourager les enfants à discuter et résoudre leurs conflits interpersonnels, présenter au groupe un problème à résoudre, constater les différences de points de vue et favoriser des processus équitables.

On pourrait résumer ces différents niveaux en disant qu'au niveau 0, les personnes sont consi-

dérées comme des objets non-psychologiques. Au niveau 1, elles commandent ou contrôlent. Au niveau 2, elles persuadent. Au niveau 3, elles comprennent et sont comprises.

Le partage des expériences renvoie à une interaction dans laquelle la dynamique interpersonnelle est en équilibre. L'équilibre est présent quand l'interaction est caractérisée par une absence de tension entraînant la nécessité de résoudre un problème par la négociation. L'équilibre peut être faible lorsqu'on reconnaît superficiellement autrui, ou fort, lorsqu'on rit ensemble à propos d'un secret partagé. Le niveau 0 du partage de l'expérience, la non-réflexion ou l'impulsivité, procède d'un enthousiasme contagieux. Il est peu régulé et peut donner lieu à des débordements. Par exemple, des enfants faisant un concours de rots ou sautant sur un lit, de plus en plus haut. Le niveau 1 fait appel à un partage plus conscient mais demeure unilatéral puisque le point de vue de l'autre n'est pas pris en compte. Il procède d'une sorte d'enthousiasme expressif. Par exemple, « Je veux jouer à superman ! » Le niveau 2 comprend le partage réciproque des points de vue de chacun. Il y a une conscience de communauté avec autrui. Par exemple, deux enfants qui évoquent une expérience partagée : « tu te rappelles, quand on a vu les éléphants au zoo ? ». Le niveau 3 implique la considération mutuelle des préoccupations d'autrui comme aussi importantes que les siennes, dans un contexte de relation à long terme. Par exemple, parler de soi en partageant les événements de sa vie.

Ces niveaux peuvent être résumés en disant que le niveau 0 est celui de la contagion, le niveau 2 celui du partage réciproque et de la communauté consciente, et le niveau 3, celui du partage mutuel.

L'avantage que présente la conceptualisation de Selman, est qu'elle permet d'évaluer la compréhension interpersonnelle au moment de l'interaction.

Les trois enseignants ont créé des climats socio-moraux très différents dans leurs classes. L'enseignant constructiviste a obtenu des pourcentages beaucoup plus élevés dans la moyenne du partage des expériences et pour les négociations de niveau 2 et 3. L'enseignant DISTAR s'est adressé aux enfants presque exclusivement au niveau 1 de négociation (dire, demander, tester

les réponses, etc.). L'image de l'enseignant éclectique se situe à mi-chemin entre celle des enseignants constructiviste et DISTAR. Globalement, l'enseignant constructiviste est radicalement différent des deux autres. Il crée une dynamique amicale dans la classe, partage les expériences et négocie avec les enfants, montrant des niveaux plus élevés de changement de perspective (DeVries, Hanney et Zan, 1991).

Des différences statistiquement significatives sont observées dans la compréhension interpersonnelle des enfants. Les enfants des trois groupes ont exprimé leurs propres désirs et tenté de contrôler autrui (Niveau 1). Cependant, ceux de la classe constructiviste se sont impliqués plus activement les uns envers les autres. Ils avaient davantage d'expériences amicales partagées et négociaient non seulement davantage mais avec plus de succès. Ils ont utilisé une grande diversité de stratégies et ont résolu davantage de conflits que les enfants des deux autres classes. Les enfants DISTAR ont eu tendance à essayer de résoudre les conflits en dominant l'autre physiquement ou affectivement, et dans l'ensemble, ils ont établi des relations sociales moins complexes. En outre, les enfants de la classe constructiviste ont utilisé de façon significative davantage de stratégies reflétant une prise en considération du point de vue de l'autre et leurs efforts pour développer des interactions mutuellement satisfaisantes (Niveau 2). Par ailleurs, les enfants de la classe constructiviste ont fait preuve de plus de réciprocité dans le partage harmonieux des expériences partagées (par exemple, en partageant des secrets et en évoquant des expériences passées) que les enfants des deux autres classes (qui faisaient davantage les fous). Le développement de la compréhension personnelle est, de façon évidente, plus avancé chez les enfants qui bénéficient d'un programme constructiviste que chez ceux qui ont le programme DISTAR. Ils sont également plus avancés que ceux qui suivent un programme éclectique, dont le développement est à mi-chemin entre ceux des deux autres groupes.

Ces résultats suggèrent que l'éducation constructiviste atteint son objectif de promouvoir le développement de l'enfant. Lorsque les enfants ont l'expérience continue d'un environnement où l'enseignant agit sur un mode unilatéral (Niveau 1) et où l'interaction sociale est entravée, leur développement et leur capacité à parvenir à des

niveaux plus élevés de compréhension interpersonnelle se trouvent beaucoup plus limités que lorsque les enfants ont l'expérience d'un environnement de coopération où ils sont actifs dans leurs relations interpersonnelles. Quand ils ont l'expérience continue d'un environnement où l'enseignant met en pratique la coopération (Niveaux 2 et 3 de compréhension interpersonnelle) et encourage à la fois l'esprit communautaire et la résolution des conflits, les enfants développent de plus grandes capacités à négocier et à établir une intimité avec les autres.

CONCLUSION

L'éducation constructiviste favorise le développement socio-moral au sein d'une atmosphère de

coopération dans la classe qui influence simultanément le développement intellectuel, social, moral et celui de la personnalité. Cette atmosphère caractérise tous les aspects de la vie à l'école, la résolution des conflits, l'établissement des règles, les prises de décisions, les votes, les discussions sociales et morales, les alternatives à la discipline fondées sur la coopération et les apprentissages scolaires. Le respect mutuel dans la classe a été illustré à partir de transcriptions de situations observées dans des classes constructivistes (1^{re} et 2^e années de l'élémentaire). Enfin, nous avons présenté une recherche montrant que l'éducation constructiviste réalise l'objectif de promouvoir le développement.

Rheta DeVries
University of Northern Iowa, USA

BIBLIOGRAPHIE

- DEVRIES R., HANEY J. & ZAN, B. (1991). — *Sociomoral atmosphere in direct-instruction, eclectic and constructivist kindergartens: A study of teachers'enacted interpersonal understanding*. **Early Childhood Research Quarterly**, 6, 449-471.
- DEVRIES R. & KOHLBERG L. (1987/1990). — **Constructivist early education: Overview and comparison with other programs**. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- DEVRIES R., REESE-LEARNED H. & MORGAN P. (1991). — *Sociomoral development in direct-instruction, eclectic and constructivist kindergartens: A study of children's enacted interpersonal understanding*. **Early Childhood Research Quarterly**, 473-517.
- DEVRIES R. & ZAN B. (1994). — **Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education**. New York: Teachers College Press.
- DEWEY J. (1916/1944). — **Democracy and education**. New York: Macmillan.
- GOOLSBY L. & DEVRIES R. (1993). — **When a friend refuses to share**. Cedar Falls, IA: Regent's Center for Early Developmental Education.
- GOOLSBY L. & DEVRIES R. (1993). — **When a friend steals**. Cedar Falls, IA: Regent's Center for Early Developmental Education.
- KAMII C. (1985). — **Young children reinvent arithmetic: Implications of Piaget's theory**. New York: Teachers College Press.
- KAMII C. (1989). — **Young children continue to reinvent arithmetic: Second Grade**. New York: Teachers College Press.
- KAMII C. (1993). — **Young children continue to reinvent arithmetic: Third Grade**. New York: Teachers College Press.
- KAMII C. & DEVRIES R. (1975/1977). — *Piaget for early education*. In M. DAY & R. PARKER (Eds). **Preschool in action** (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- KAMII C. & DEVRIES R. (1978/1990). — **Physical knowledge in preschool education: Implications of Piaget's theory**. New York: Teachers College Press.
- KAMII C. & DEVRIES R. (1980). — **Group games in early education: Implications of Piaget's theory**. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- MANNING M., MANNING G. & LONG R. (1989). — *Authentic language arts activities and the construction of knowledge*. In G. MANNING & M. MANNING (Eds) **Whole language beliefs and practices**, p. 93-97, Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- PIAGET J. (1932/1965). — **The moral judgment of the child**. New York: Free Press.
- PIAGET J. (1948/1973). — **To understand is to invent**. New York: Grossman (d'abord publié in **Prospects**, UNESCO Quarterly Review of Education).

- PIAGET J. (1964). — Development and learning. In R. RIPPLE & V. ROCKCASTLE (Eds.) **Piaget rediscovered: A report of the conference on cognitive studies and curriculum development**, p. 7-20. Ithaca, N.Y. : Cornell University Press.
- PIAGET J. (1969/1970). — **Science of education and psychology of the child**. New York : Viking Compass.
- PIAGET J. (1975/1985). — **The equilibration of cognitive structures : The central problem of intellectual development**. Chicago : University of Chicago Press.
- SELMAN R. (1980). — **The growth of interpersonal understanding**. New York : Academic Press.
- SELMAN R. & SCHULTZ (1990). — **Making a friend in youth**. Chicago : University of Chicago Press.

Ce questionnaire portait d'une part sur les caractéristiques individuelles et socio-familiales de chaque enfant : âge, sexe, poids, taille, catégorie socio-professionnelle des parents, composition de la fratrie et rang dans la fratrie, partage de la chambre, partage du lit, existence dans la chambre d'un appareil de télévision avec ou sans jeux vidéo. D'autre part pendant 9 jours consécutifs à partir d'un samedi ont été relevées le matin en classe les données suivantes concernant le sommeil de l'écopier : l'heure du coucher et du réveil, la facilité de l'endormissement et la qualité du sommeil, éventuellement les raisons des difficultés d'endormissement ou de la mauvaise qualité du sommeil, la spontanéité du réveil (« T'es-tu réveillé seul ? As-tu été réveillé par quelqu'un ou par un réveille-matin ? »). Ont aussi été notées l'existence d'un événement particulier dans la journée, l'occupation précédant le coucher et la prise éventuelle d'un produit favorisant le sommeil.

Une première enquête faite durant 9 jours a eu lieu fin janvier, une deuxième a été faite fin mars, une troisième fin mai. Lors de chacune des 3 séries, les 9 nuits consécutives ont été numérotées de la façon suivante : Samedi-Dimanche (SD) : 1, DL : 2, LM : 3, MM : 4, MJ : 5, JV : 6, VS : 7, SD : 8, DL : 9.

Au cours préparatoire cette enquête concernait 4 classes de 21 à 22 enfants : soit au total 85 élèves. Les dossiers comportant des valeurs manquantes en raison des absences d'enfants en cours d'enquête n'ont pas été utilisés. Nous avons donc travaillé sur 53 dossiers en janvier, 61 dossiers en mars, 59 dossiers en mai. Un seul dossier permettant de répondre pendant les 9 jours consécutifs a été donné à chaque élève. En raison du respect de l'anonymat, les enfants n'ont pu être suivis personnellement au long des enquêtes de janvier, mars et mai, et les comparaisons entre les trois périodes de l'année ont été faites sur les seules populations globales.

La difficulté au cours préparatoire était le recueil des données horaires auprès d'enfants de 6 à 7 ans qui ne possédaient pas tous la lecture précise de l'heure. Les enseignants ont donc attiré l'attention de leurs élèves sur les renseignements quotidiens qu'ils devaient leur fournir, leur ont appris à lire l'heure et ont utilisé le journal des émissions télévisées de la semaine pour les aider à mieux évaluer leur heure de coucher. Les ren-

seignements fournis par l'enfant ont été transcrits chaque matin par l'enseignant sur chacun des questionnaires individuels, l'enfant du CP ne possédant pas encore cette maîtrise. En complément, un dessin sur le thème de l'emploi du temps de la soirée, du souper au coucher, fut demandé aux enfants.

Dans les deux classes étudiées, les enseignants travaillaient en équipe selon le principe du décloisonnement (Décret du Ministère de l'Éducation nationale, 1990).

Les performances ont été testées sur les mêmes épreuves de lecture (test d'Inizan) (Inizan et Bartout, 1972) et de calcul (épreuve mise au point par les enseignantes) et évaluées par une cotation identique. Ces deux classes de 21 élèves incluait chacune 4 redoublants et le même nombre d'enfants d'origine étrangère : 10. Les caractéristiques individuelles socio-familiales, les durées de sommeil et autres données concernant le sommeil ont été comparées.

Les tests statistiques utilisés comprenaient le test t pour groupes indépendants et l'analyse de variance avec correction de Greenhouse-Geisser (BMFP 2V).

RÉSULTATS

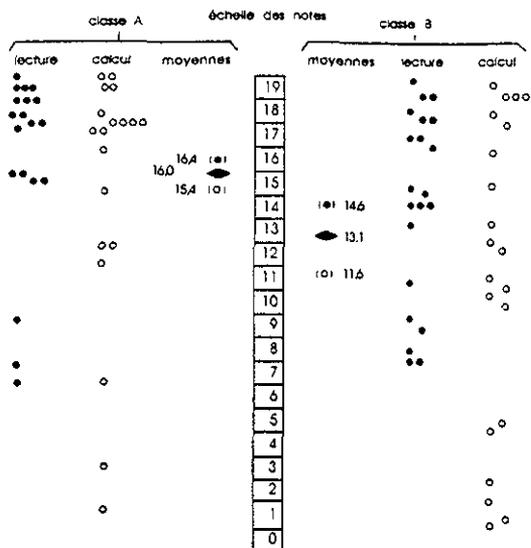
1. Résultats des tests de lecture et de calcul opérés par les enseignantes dans chacune des deux classes étudiées

Les résultats des tests de niveau de lecture et de calcul visualisent les différences de performances entre les deux classes (fig. 1). On peut constater que dans la classe A se trouve un important groupe de tête de bons et très bons élèves. Dans la classe B, la répartition est plus étalée : les enfants en difficulté sont plus nombreux.

2. Examen des données individuelles recueillies dans chaque classe

Dans la classe A on compte 8 garçons et 13 filles et dans la classe B on compte 12 garçons et 9 filles. La comparaison des rapports individuels staturo-pondéraux montre une population plus homogène dans la classe A. On trouve

Figure 1. — Notes et moyennes des notes obtenues par les élèves des deux classes de CP lors des tests de niveau en lecture et en calcul



notamment 2 hyperpoids et 3 obésités (Royer, 1966) dans la classe B.

3. Examen des données socio-familiales

Les catégories socio-professionnelles des parents diffèrent d'une classe à l'autre : dans la classe A, la proportion des pères « cadres supérieurs » et « patrons » est plus grande et il n'existe pas de père sans emploi. La même remarque concernant les catégories socio-professionnelles des mères peut être faite. Chez celles-ci 7/21 assument un travail extérieur au foyer dans la classe A, et 11/21 dans la classe B.

Les données familiales :

Le nombre d'enfants par famille est comparable : on compte dans la classe A 10 familles de moins de 3 enfants, 11 familles de 3 enfants et plus et dans la classe B, 9 familles de moins de 3 enfants, 12 familles de 3 enfants et plus. Le rang des enfants dans leur fratrie est identique dans les 2 classes.

Les habitudes socio-familiales :

— sont analogues quant au partage de la chambre (15 fois dans la classe A, 14 dans la classe B) ;

— par contre le partage du lit est nettement moins fréquent dans la classe A (2 fois) que dans la classe B (7 fois) ;

— il n'existe pas de différence concernant la présence d'un appareil de télévision dans la chambre (5 fois en A comme en B).

Données concernant le sommeil

Elles seront exprimées sous deux formes :

— Les valeurs moyennes calculées pour chaque classe.

— Les valeurs individuelles obtenues dans chaque classe.

A) La première concerne tout d'abord la comparaison des moyennes quotidiennes de sommeil observées dans les deux classes et calculées sur l'ensemble de la semaine (nuit 3 à 9, du lundi au lundi). En tenant compte des trois enquêtes cette moyenne est de 10 h 47 mn pour la classe A, la plus performante, et de 10 h 26 mn pour la classe B (Tableau I). La différence est de 21 minutes.

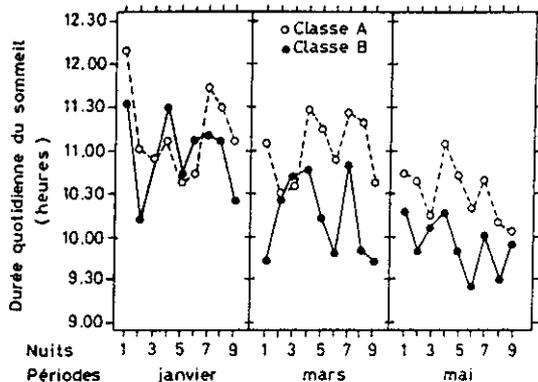
Tableau I. — Durée quotidienne moyenne de sommeil dans les deux classes de CP

	Classe A	Classe B
Janvier	10 h 55 mn	11 h 01 mn
Mars	11 h 02 mn	10 h 25 mn
Mai	10 h 25 mn	9 h 52 mn
Moyenne globale	10 h 47 mn	10 h 26 mn

On peut aussi envisager la comparaison de la durée quotidienne de sommeil dans la classe A et dans la classe B calculée, cette fois, pour chacun des 9 jours de l'enquête (Fig. 2). Cette représentation met en évidence les fluctuations de la durée du sommeil. De plus une différence notable existe entre les deux classes si on considère ces courbes de durée quotidienne de sommeil. Enfin on constate une différence marquée entre les trois enquêtes de janvier, mars et mai, la durée quotidienne de sommeil ayant tendance à diminuer progressivement de l'une à l'autre.

L'analyse de variance confirme que la durée hebdomadaire moyenne de sommeil est significativement plus courte dans la classe B que dans la

Figure 2. — Durée quotidienne moyenne de sommeil dans les deux classes de CP, pour les neuf jours de la semaine et les trois enquêtes de la semaine et les trois enquêtes



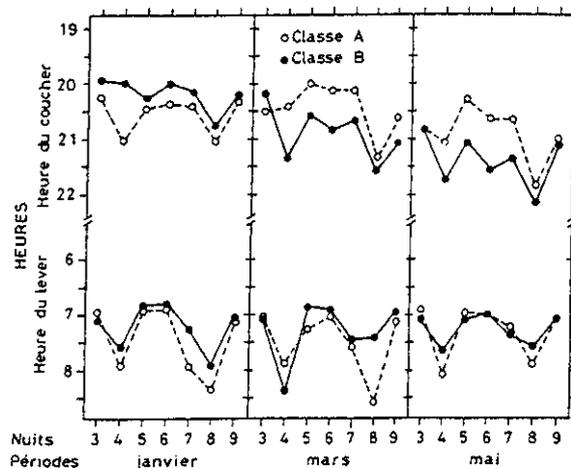
classe A mais pour les deux dernières enquêtes seulement (mars : $F_{1,34} = 8,31$; $p < 0,007$; mai : $F_{1,33} = 5,80$; $p < 0,02$).

B) Une autre façon de comparer les deux classes s'appuie sur les valeurs individuelles.

— Ainsi la moyenne quotidienne de durée de sommeil de chaque élève calculée au long de la semaine entre (nuit 3 à 9) montre que dans la classe A aucun enfant ne dort moins de 10 h par nuit ; par contre 8 enfants sur 21 sont au dessous de cette durée dans la classe B.

— Un autre fait se trouve mis en lumière par les résultats recueillis : il s'agit de la variabilité de la durée du sommeil d'un jour à l'autre chez le même enfant, qui est différente dans les 2 classes. Cette variabilité apparaît nettement si l'on chiffre pour chaque enfant le nombre d'irrégularités de la durée du sommeil dans la semaine, l'irrégularité étant définie comme une différence égale ou supérieure à 2 heures entre 2 nuits successives. Dans la classe A, 12 enfants sur 21, pour 3 seulement dans la classe B, ne présentent aucune irrégularité. Ou encore 24 % des élèves de la classe A présentent 2 irrégularités ou plus par semaine contre 52 % dans la classe B. Or la variabilité des durées de sommeil est liée directement à l'irrégularité des heures de coucher quotidiennes des enfants. En effet l'horaire de réveil matinal est relativement stable (Fig. 3). 76 % des enfants ne présentent pas ou présentent un seul décalage de 2 heures ou plus dans les heures de réveil au cours de la semaine dans la classe A

Figure 3. — Heures moyennes du coucher et du lever dans les deux classes de CP au cours d'une semaine complète (nuits 3 à 9) et pour les trois enquêtes



comme dans la classe B. Par contre, l'étude de l'horaire de coucher montre que 90 % des enfants de la classe A ne présentent aucun décalage ou n'en présentent qu'un par semaine contre 38 % seulement dans la classe B. D'où une plus grande irrégularité dans la durée quotidienne de sommeil dans la classe B que dans la classe A. La comparaison entre les 2 classes du nombre des couchers tardifs dans la semaine permet un autre abord et confirme la différence : si on définit comme coucher tardif pour un enfant de 6 ans un coucher à 22 heures ou plus tard, dans la classe A un seul enfant sur 21 présente au moins 3 couchers tardifs dans la semaine, contre 11 enfants sur 21 dans la classe B.

L'analyse de variance effectuée sur les heures de coucher montre une différence statistiquement significative entre les deux classes en ce qui concerne les heures du coucher des enquêtes faites en mars et en mai (mars : $F_{1,34} = 5,06$; $p < 0,03$; mai : $F_{1,33} = 4,55$; $p < 0,04$). Dans l'enquête faite au mois de janvier il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les deux classes pour l'heure du coucher mais l'heure du lever est significativement plus tardive dans la classe A que dans la classe B ($F_{1,22} = 4,24$; $p < 0,05$). Pour les deux autres enquêtes par contre il n'apparaît plus de différence statistiquement significative entre les deux classes pour l'heure du lever.

— Enfin, l'étude des fins de semaine nous a amenés à constater que dans la classe A tous les enfants dorment plus longtemps au cours du week-end que durant la semaine, alors que ce n'est le cas que pour 13 enfants dans la classe B ; les 8 autres dorment moins pendant le week-end que durant la semaine.

Activités préalables au coucher

L'étude qualitative des questionnaires montre que la télévision, les sorties au restaurant ou chez des amis, les départs en fin de semaine se trouvent coïncider avec les couchers tardifs. La télévision constitue en effet la grande occupation de la soirée pour beaucoup d'enfants. C'est ainsi que dans la classe B (la classe A étant l'exception, par la qualité de sa performance, précisons-le encore), la réponse à la question « Qu'as-tu fait immédiatement avant de te coucher ? » lors de l'enquête de mars est, sur 180 réponses relevées, (20 enfants, 9 jours) :

j'ai regardé la télé	122 fois
j'ai joué	21 fois
j'ai mangé	8 fois
j'ai mangé au restaurant	2 fois
j'ai bu (infusion, eau, lait)	7 fois
j'ai lu un livre	5 fois
et aussi j'ai fait ma toilette	9 fois
j'ai fait mes devoirs	3 fois
j'ai rangé	3 fois

L'étude comparée des 2 classes lors de l'enquête de mars illustre la différence existant entre les 2 classes en ce qui concerne la fréquence du spectacle télévisé avant le coucher, dans la semaine (Tableau III).

À titre anecdotique, nous avons recueilli les titres des émissions et leur fréquence relative

Tableau II. — **Durée quotidienne moyenne de sommeil chez les enfants de CP (6-7 ans) et les enfants de CM2 (10-11 ans)**

	CP (6-7 ans)	CM2 (10-11 ans)
Enquête de janvier	10 h 55 mn	10 h 11 mn
Enquête de mars	10 h 48 mn	10 h 20 mn
Enquête de mai	10 h 24 mn	10 h 03 mn
Moyenne globale	10 h 42 mn	10 h 13 mn

Tableau III. — **Fréquence dans la semaine de l'usage de la télévision avant le coucher dans les deux classes de CP**

	Jamais	1 à 2 fois	3 fois et plus	Tous les jours
Classe A	10	5	4	2
Classe B	1	3	13	4

dans le choix familial, mais il n'est pas de notre propos de les étudier ici.

DISCUSSION

L'enquête réalisée chez les écoliers du cours préparatoire avait montré qu'à 6/7 ans l'écolier ne dort pas suffisamment, que sa durée de sommeil est fort variable au long des jours de la semaine car les couchers tardifs sont fréquents (Mantz, Muzet et Neiss, sous presse). La comparaison qui vient d'être faite entre les données recueillies dans deux classes de CP aux performances inégales, met en lumière des différences dans la quantité et la qualité de sommeil toujours en défaveur de la classe la moins performante : les enfants de cette classe dorment moins longtemps, moins régulièrement, les couchers tardifs y sont plus nombreux, la fréquence du spectacle télévisé le soir y est plus grande.

Avant de commenter ces résultats, il est nécessaire de discuter la méthode de recueil des données utilisées.

Discussion de la méthode de recueil des résultats

— Les questionnaires d'enquête ont été remplis en classe grâce à l'aide des enseignants. Les données horaires exactes sont difficiles à faire préciser par des enfants de 6/7 ans, et le recueil de ces données est long. Nous n'avons pas retenu les cas comportant des données manquantes en raison d'absences de l'enfant. Il eût été plus simple — peut-on penser — de demander aux parents de remplir ces fiches. Mais la fiabilité des horaires n'aurait pas été garantie. En effet la question de l'heure du coucher a été posée régulièrement à la visite préscolaire à l'entrée au CP de l'enfant de 6 ans par le médecin

scolaire. D'après les réponses parentales, 85 % des enfants sont déjà au lit à 20 h 30 : 19 h 30, 20 h et 20 h 30 sont les heures de coucher les plus fréquemment citées, chiffres bien différents de ceux donnés par les enfants. Les autres (15 %) vont au lit à 21 h, très rarement à 21 h 30, toujours d'après les parents. D'autre part les heures de coucher remarquablement précoces relevées lors de l'enquête de janvier n'étaient sans aucun doute pas seulement dues aux rigueurs de l'hiver mais à l'influence de la toute récente lettre d'information aux parents concernant l'enquête — les conversations des enfants en faisant foi.

— La formulation de certaines questions nous a amené quelques déboires. Ainsi à la question « Qu'as-tu fait immédiatement avant de te coucher ? » destinée à nous éclairer sur l'emploi du temps de la soirée, des enfants ont répondu « J'ai mis mon pyjama » ou « J'ai dit bonsoir à Papa et Maman », ou « Je me suis brossé les dents ». La question « As-tu pris quelque chose pour dormir ? » a amené parfois la réponse « J'ai pris des gouttes ou un comprimé » mais aussi « J'ai pris un verre de lait, d'eau, j'ai pris ma peluche ». Mais la spontanéité des enfants de cet âge dans leurs réponses est un élément positif et extrêmement précieux pour la fiabilité d'une enquête. Il nous appartient de poser les questions adéquates.

Commentaires des résultats

L'étude du sommeil des écoliers dans 2 cours préparatoires de performances différentes

Cette étude se révèle délicate car il ne s'agit pas d'utiliser hâtivement les données concernant les différences de durée de sommeil entre les 2 classes pour conclure que les écoliers les plus performants sont ceux qui dorment le plus. Certains travaux cités par Poulizac, Guégen et Bassinot (1983) font état de l'importance de la durée du sommeil dans les résultats scolaires sans cependant « l'isoler de son contexte relationnel... c'est ainsi que les sommeils de 8 heures et moins font apparaître 60 % de retardés, contre seulement 12 % pour les sommeils de 9 heures et plus — exactement cinq fois plus ». D'autre part les performances scolaires préoccupent les chercheurs (Bressoux, 1993) et ont fait l'objet d'études nombreuses et approfondies dans différentes tranches d'âge dans leur relation avec les

alternances rythmées de la vigilance au long de la journée et aussi de la semaine (Folkard et al., 1977 ; Testu, 1979 ; Fraisse, 1983 ; Inizan, 1983 ; Montagner, 1983 ; Testu, 1983 ; Magnin, 1986 ; Testu, 1989).

Rappelons que la performance n'a qu'une relation très globale avec l'état physiologique de vigilance (Mantz et Muzet, 1992). La performance scolaire est influencée par de nombreux facteurs : la maturation sensorielle et motrice de l'enfant, son niveau intellectuel entre autres, mais aussi l'attention elle-même. Or l'attention est étroitement dépendante de la réceptivité de l'enfant liée au moment de la journée mais aussi à la satisfaction de ses besoins de sommeil, à sa motivation, à son calme affectif : le milieu socio-familial est un élément important de la performance scolaire.

Il existe une différence statistiquement significative et marquée (plus de 25 minutes) dans les durées moyennes quotidiennes de sommeil observées dans les 2 classes en mars et en mai. Cette réduction de la durée quotidienne dans la classe B est essentiellement due à un coucher plus tardif pour les élèves de cette classe et les heures de coucher y sont plus irrégulières. Mais la situation est plus complexe.

L'étude des cas des élèves en difficulté montre que dans 5 cas sur 10 le sommeil est supérieur à la moyenne. L'un des élèves de la classe B en particulier se situe parmi les gros dormeurs en raison de la prise quotidienne d'hypnotiques. Par contre ces enfants en échec sont affligés de plusieurs handicaps, parfois accumulés : fatigabilité, mauvaise hygiène de vie (comme en témoigne la fréquence de l'obésité chez ces enfants, elle-même conséquence de la conjugaison d'un certain nombre de facteurs), pauvreté d'apport culturel familial, discorde parentale et autres perturbations. Ces faits illustrent bien la multiplicité des facteurs socio-familiaux intervenant dans les performances scolaires, facteurs difficilement quantifiables.

Dans notre enquête le niveau socio-professionnel plus élevé des parents, l'absence de chômage du père, le nombre plus important des mères au foyer sont relevés dans la meilleure classe. Les habitudes socio-familiales diffèrent. Le partage du lit est plus rare dans la meilleure classe. Le nombre des couchers tardifs, des irrégularités de la durée de sommeil quotidienne y est moins élevé, la fréquence de la télévision avant le cou-

cher y est moins grande. Ceci forme un tout révélant le rôle joué par le milieu familial dans les conditions d'apprentissage scolaire.

En effet, en dehors de quelques impératifs nutritionnels, les besoins physiologiques de l'enfant sont loin d'être connus et respectés par tous : besoin d'une quantité de sommeil régulière et suffisante, besoin d'une bonne hygiène de vie et aussi besoin d'une sécurité familiale affective souvent fragilisée aujourd'hui. Ces besoins peuvent être délibérément ignorés s'ils gênent le confort parental.

Les différences entre les 2 classes mettent en lumière ces inégalités d'attention à l'enfant. Il est difficile de quantifier la composante sociofamiliale : l'étude du sommeil, de sa quantité, sa régularité est un indicateur précieux du milieu où vit l'enfant.

Or la famille est rarement mise en cause dans la fatigue de l'enfant et l'échec scolaire. On préfère accuser l'école, « la vieille dame indigne », comme dit si bien France Quéré. C'est plus simple et moins dérangent. On parle de la formation des

maîtres. Mais qu'en est-il de celle des parents ? Les moyens d'information, de diffusion de toutes sortes par l'écrit comme par l'image existent et l'intérêt général est un secteur dit prioritaire : il nous incombe d'informer les parents clairement et de façon répétée des besoins de leur enfant.

En conclusion, la comparaison des données recueillies dans 2 classes de CP aux performances différentes montre qu'un sommeil régulier et suffisant est le test d'une attention raisonnable des parents aux besoins de l'enfant, et que cette attention familiale offre à l'écolier les meilleures conditions d'apprentissage scolaire, et que l'étude du sommeil est un bon révélateur du milieu sociofamilial.

Jeanine Mantz
Alain Muzet
Roland Neiss
CEPA-CNRS, Strasbourg

N.B. Cette étude a été possible grâce au travail des enseignantes du cours préparatoire : Mesdames HERBACH, KREMMEL, LAMBERGER et LUX. Nous les remercions de leur active coopération.

BIBLIOGRAPHIE

- BRESSOUX P. (1993). — Les performances des écoles et des classes. Le cas des acquisitions en lecture. **Les dossiers éducation et formation**, n° 30.
- FOLKARD S., MONK T.H., BRADBURY R., ROSENTHALL J. (1977). — Time of day effects in schoolchildren's immediate and delayed recall of meaningful material. **British Journal of Psychology**, n° 68, p. 45-50.
- FRAISSE P. (1983). — Les rythmes de la vigilance et des activités. In : Montagner H., **Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent**. Paris : Stock/Laurence Pernoud, p. 163-174.
- INIZAN A., BARTOUT D (1972). — **L'évaluation du « savoir lire »**. Paris : Armand Colin (Carnets de Pédagogie pratique).
- INIZAN A. (1983). — Les rythmes dans les activités d'apprentissage à l'échelle des minutes chez les écoliers de 6 ans. In : H. MONTAGNER, **Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent**. Paris : Stock/ Laurence Pernoud, p. 275-285.
- MAGNIN P. (1986). — **Rapport sur l'organisation des rythmes scolaires**. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, 82 p.
- MANTZ J., MUZET A. (1992). — Le médecin scolaire face aux rythmes de vie de l'écolier. **Annales de Pédiatrie**, n° 39, p. 317-321.
- MANTZ J., MUZET A., NEISS R. (sous presse) — Le sommeil de l'enfant de 6 ans. Enquête en milieu scolaire. **Archives Françaises de pédiatrie**.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. (1990). — Décret n° 90788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires. **Journal Officiel**, n° 208, p. 10928-931.
- MONTAGNER H. (1983). — **Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent**. Paris : Stock/Laurence Pernoud, 448 p.
- POULIZAC H., GUÉGUEN R., BASSINOT S. (1983). — Développement de l'enfant et rythmes quotidiens. In : H. MONTAGNER, **Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent**. Paris : Stock/Laurence Pernoud, p. 189-197.
- QUÉRÉ F. (1990). — **La famille**. Paris : Seuil, 348 p.
- ROYER P. (1965). — Pathologie du tissu adipeux. In : R. Debré, M. Lelong. **Pédiatrie**. Paris : Flammarion, 1517-1538.
- TESTU F. (1979). — Les rythmes scolaires. **Revue Française de Pédagogie**, n° 47, p. 47-58.
- TESTU F. (1983). — Variations journalières et hebdomadaires des performances en milieu scolaire. In : Montagner. **Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent**. Paris : Stock/Laurence Pernoud, p. 175-182.
- TESTU (F.). — **Chronopsychologie et rythmes scolaires**. Paris : Masson, 1989, 120 p.

Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ?

Marc Romainville

Bien qu'elle ne soit pas nouvelle, l'idée d'instaurer des procédures de sélection systématique à l'entrée de l'université refait actuellement surface avec une certaine vigueur. Outre les contraintes financières pesant sur les dépenses d'éducation de la plupart des pays, les arguments les plus souvent utilisés consistent à prétendre que cette absence de sélection est responsable du gaspillage tant social qu'individuel que représentent les échecs importants en première année. Sans entrer dans une discussion des effets pervers possibles d'une telle réforme (notamment en termes d'inégalité sociale d'accès au supérieur), le but du présent article est de montrer que la mise en place valide d'une sélection à l'entrée de l'université n'est guère docimologiquement praticable. En effet, les études de prédiction de la réussite universitaire, soit à partir des caractéristiques d'entrée des étudiants, soit à partir d'indicateurs de leur adaptation académique, laissent souvent de telles zones de flou qu'il ne semble pas fondé d'utiliser ces critères comme outils de sélection avant ou pendant la première année.

Dans la moitié des pays de la CEE, l'accès à l'université se caractérise par une importante marge de liberté de décision accordée à l'étudiant. Pour autant qu'il dispose du diplôme ou du certificat de fin d'études secondaires et que les possibilités d'accueil ne soient pas dépassées, l'étudiant choisit librement sa filière (Lafontaine et Terwagne, 1993). Le revers de la médaille consiste, bien entendu, en un taux d'échec très lourd à la fin de la première année : « on admet en somme les étudiants pour un tour de valse libre et souvent court » (O.C.D.E., 1993, p. 105). Dans ces systèmes, c'est bien là que se joue la sélection. Ainsi, Van Haecht (1992), constate, dans une ana-

lyse de la politique éducative belge, que 44 % des étudiants avaient quitté l'université à la fin de la première année alors qu'ils n'étaient plus que 5 % à le faire en fin de seconde année. En France, le faible rendement, en termes de taux de réussite, de la première année universitaire a également été dénoncé à maintes reprises (Bireaud, 1990 ; Jallade, 1991 ; Molinari, 1992 ; Bédarida, 1994). Un argument souvent avancé consiste à présenter cette sélection en cours de formation comme étant plus juste puisqu'elle se réalise, non pas sur des acquis antérieurs, par définition très divers selon l'école et l'origine sociale de l'étudiant, mais sur une première année commune qui

laisse le temps à certains de compenser des lacunes de départ. On ne peut cependant nier le gaspillage que ce système engendre. D'une certaine façon, une partie importante des crédits est consacrée aux prémices d'une formation pour des étudiants... qui n'en connaîtront jamais la suite. Pour ces étudiants, c'est l'expérience — parfois la première — d'un échec scolaire, avec toutes ses répercussions négatives sur leur image d'apprenant.

Dans un contexte de crise financière, de plus en plus de voix s'élèvent contre cette absence de réglementation dans l'accès aux filières (cf., pour une discussion critique de cette question, De Peretti, 1993). D'autres s'inquiètent de l'allongement de la scolarisation universitaire : par exemple, le gonflement des effectifs dans les facultés de lettres pourrait s'expliquer par le désir d'une partie des étudiants de recevoir d'abord une formation dans leur domaine d'intérêt et de penser, ensuite seulement, à l'accès à une profession en choisissant un second deuxième cycle dans des domaines plus « porteurs ».

Bref, une série de dysfonctionnements de certains systèmes universitaires semblent liés à leur mode d'accès et, dès lors, la tentation serait grande de modifier celui-ci en le rendant plus restrictif. Une question sous-jacente à cette restriction est de savoir si nous sommes capables, à l'entrée de l'université, d'effectuer une sélection valide et pertinente, c'est-à-dire de déceler, avec une marge d'erreur réduite, les étudiants, d'une part, qui possèdent le plus d'aptitudes à réussir dans chaque filière et, d'autre part, les étudiants qui possèdent au mieux les qualités requises pour l'exercice de la profession à laquelle donne accès le diplôme. Le présent article vise à montrer qu'on est loin du compte et qu'aucune condition citée ci-dessus ne semble remplie.

La prédiction en éducation... un leurre ?

Parler de « prédiction » dans le domaine de l'éducation apparaît sans doute comme largement optimiste. Par essence, les Sciences de l'Éducation tentent, en effet, d'appréhender des réalités complexes et se constituent donc des objets inévitablement réducteurs :

« En raison du caractère réfutable et déduit de toute modélisation scientifique, nous devons nous demander si, dans l'hypercomplexe qui nous intéresse, notre ambition peut être plus « vaste » que

la simple description partielle (l'objet est une vision restreinte d'un état d'une partie de l'hypercomplexe vivant) et partielle (tout modèle déduit est réfutable) et donc quasiment singulière de ce que nous envisageons. » (Lerbet, 1993, p. 720)

L'objet de recherche — le sujet humain — est aussi acteur, agent de son propre devenir. C'est un sujet intentionnel qui peut, par exemple, décider d'investir la réussite scolaire alors qu'il l'avait peu fait auparavant. Bref, la prédiction est souvent un ultime stade de développement d'une science qui suppose la compréhension des causes — et de leurs relations — des phénomènes étudiés : les sciences humaines, c'est un euphémisme, ne sont guère proches de ce stade.

Corrélation n'est pas prédiction et encore moins sélection...

On dispose actuellement de nombreux résultats de recherches en pédagogie universitaire sur les facteurs associés à la réussite ou à l'échec. Ces études sont, dans leur grande majorité, corrélationnelles : elles tentent de mettre en relation des traits particuliers des étudiants qui entrent dans l'enseignement supérieur avec leur performance académique. Tous ces résultats ne pourraient cependant pas être transformés en outils de prédiction et encore moins de sélection. D'abord, les caractéristiques d'entrée doivent avoir un rapport avec la chose prédite pour être acceptées socialement comme prédictifs. Ainsi, si l'on mettait en évidence un coefficient de corrélation de 0,80 entre les résultats des étudiants à une course de 100 m à l'entrée de l'université et leur réussite en fin d'année, on voit mal quelle université oserait installer un test d'entrée du 100 m. Autrement dit, les critères ne doivent pas seulement posséder une validité corrélationnelle, mais aussi une validité de contenu par rapport à une performance prédite. La caractéristique mesurée est censée intervenir dans l'explication de la réussite. Ce premier critère permet donc d'écarter d'emblée l'utilisation de résultats de recherches mettant en évidence des relations entre certaines caractéristiques des étudiants et leur réussite sans que l'on voie le lien entre les deux (exemple : corrélation explicable par une variable cachée, comme dans l'exemple cité au point concernant les indicateurs liés au passé de l'étudiant). Par ailleurs, même dans le cas où l'existence d'un lien causal paraît confirmé, les caractéristiques d'entrée des étudiants ne pourraient être utilisées comme outils

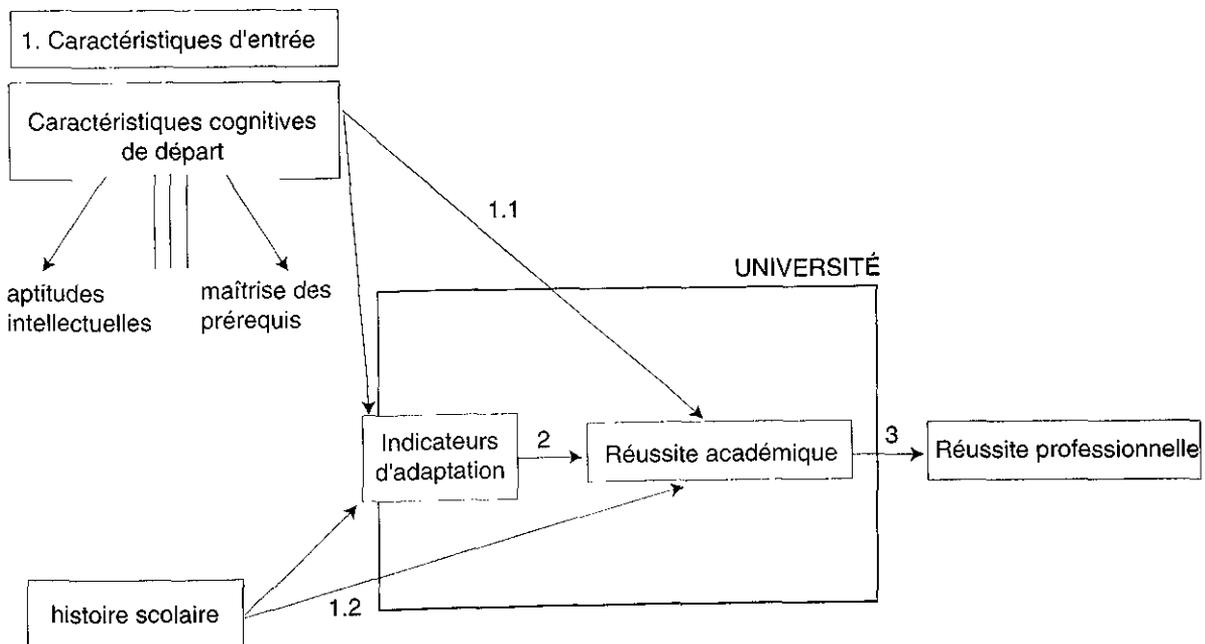
de sélection qu'à la condition que ce lien paraisse socialement tolérable, c'est-à-dire qu'il ne heurte pas les valeurs sociales communément admises à une époque donnée. Ainsi, si des différences de réussite selon la classe sociale sont encore enregistrées à l'université (Molinari, 1992 ; Boxus, 1993), on imagine mal un test d'entrée basé, ne fût qu'en partie, sur ce type de données : la corrélation est ici plus le signe d'un dysfonctionnement des systèmes de formation universitaire. Enfin, un dernier critère nous permet également de mettre de côté des caractéristiques dont le caractère objectif de la mesure pourrait être remis en cause ou dont la mesure serait difficilement praticable dans le cadre de procédures de sélection. On sait, par exemple, qu'une image positive de soi en tant qu'apprenant ou encore le caractère personnel de la décision d'entrer dans une filière d'études sont des prédicteurs importants de la réussite. Dans un test d'entrée, cela se saurait vite : plus personne ne déclarerait une image de soi négative et plus personne ne semblerait s'être laissé influencé par son entourage...

Que peut-on prédire ? Quand ? Avec quelle marge d'erreur ?

De nombreuses études ont été réalisées sur les facteurs prédictifs de la réussite d'une première année à l'université (De Ketele, 1990 ; Romainville et Donnay, 1991 ; Romainville, 1993, Dupont et Ossandon, 1994 ; Duru-Bellat, 1994). Quelles conclusions tirer de ces recherches ? Quelle vision d'ensemble en avoir ? La figure 1 tente de clarifier le type de prédiction mise en œuvre. Il serait bien sûr possible d'affiner ce modèle. Ainsi, il faudrait aussi évoquer les études portant sur le pouvoir prédictif de la manière dont l'étudiant a réussi son premier cycle (nombre d'années, type de tableau de notes,...), sur sa performance académique en deuxième cycle. Cependant, la première année universitaire étant *de facto* l'année au cours de laquelle s'opère la plus forte sélection, notre propos s'articulera autour des trois questions suivantes :

1. Peut-on prédire, sur la base de caractéristiques d'entrée des étudiants (leur aptitude verbale, les préacquis (1.1) et leur histoire scolaire (1.2), etc.), leur réussite académique ?

Figure 1 — Types de prédiction



2. Peut-on prédire, sur la base des premières indications de leur adaptation académique à l'université (réussite à des tests en cours d'année, par exemple), leur réussite académique finale ?

3. Peut-on prédire, sur la base de la réussite dans leurs études, la réussite professionnelle des étudiants ?

LES CARACTÉRISTIQUES D'ENTRÉE PREDISSENT-ELLES LA RÉUSSITE ACADÉMIQUE ?

Caractère prédictif des caractéristiques cognitives de départ

Ces caractéristiques pourraient être rangées sur un continuum partant des aptitudes intellectuelles générales (tel que le facteur G des tests d'intelligence, par exemple) qui seraient plus générales, plus transférables, mais moins changeables jusqu'aux prérequis spécifiques, plus particuliers aux matières, mais aussi plus « enseignables ».

Les études vont toutes plus ou moins dans le même sens : on observe une corrélation positive — on imagine d'ailleurs mal trouver une corrélation négative ! — mais faible, qu'il s'agisse d'une mesure d'aptitude intellectuelle générale ou, à l'autre bout des continuum, des prérequis spécifiques. Trois exemples. Chandran (1987) a mis en évidence une corrélation de 0.40 entre la capacité des étudiants en raisonnement formel et leur réussite universitaire en Faculté des Sciences. Boxus (1993) rapporte une corrélation positive de 0.47 entre les résultats des étudiants à un test sur les prérequis vus dans l'enseignement secondaire et la réussite en première année ingénieur agronome. Lindblom-Ylänne *et al.* (1996) montrent que le meilleur prédicteur de la réussite d'un premier cycle d'études médicales consiste, non pas en des tests de préacquis spécifiques sur des matières (physique, chimie et biologie), mais en une épreuve de compréhension à la lecture et d'élaboration d'une synthèse d'un texte d'intérêt général.

Parce qu'elle est exemplaire du type de résultat habituellement obtenu par ces recherches, nous voudrions détailler ici une étude réalisée aux Facultés Universitaires de Namur (en Faculté de Lettres) durant l'année académique 91-92. Dans le but, d'une part, de mieux situer les connaissances et capacités acquises par les nouveaux étudiants et, d'autre part, de proposer des remé-

diations spécifiques, un test a été progressivement mis au point. Il a été présenté aux étudiants en tout début d'année.

Il comprenait 4 parties :

1. Un test de maîtrise de la langue française. Celui-ci portait sur trois domaines :

a. la maîtrise de mots de vocabulaire supposés compris par les étudiants et utilisés fréquemment dans les cours de première année universitaire (exemples : clivage, corollaire, virtuel, intrinsèque, précarité, etc.) ;

b. un test de compréhension de paragraphes. Il s'agissait de sélectionner une courte phrase qui synthétisait le mieux une citation ;

c. un test sur la maîtrise des connecteurs logiques (pourtant, parce que, donc, etc.).

2. Un test de closure, mesurant les capacités de compréhension d'un texte de type universitaire.

3. Un test de prérequis en repères chronologiques. Il s'agissait de situer sur une ligne du temps (par siècle) une trentaine de personnages, événements, monuments...

4. Un test de prérequis en repères géographiques : pays, régions, ville, cours d'eau, mers à situer sur une carte du monde et d'Europe.

Les résultats montrent, d'abord, qu'un certain nombre de concepts, à partir desquels le discours des enseignants de première se construit pourtant, ne sont pas maîtrisés par les étudiants. Le tableau ci-dessous indique clairement que des mots, utilisés fréquemment de l'aveu même des enseignants, ne semblent pas correctement compris par la plupart des étudiants.

Tableau 1 — Maîtrise du vocabulaire : pourcentage de bonnes réponses (N = 347)

	Section Romane	Germanique	Art	Histoire	Total
Clivage	86	46	39	55	57
Corollaire	71	17	15	16	30
Virtuel	69	10	04	11	23
Patent	66	11	04	21	25
Empirique	75	34	35	38	46
Intrinsèque	81	39	30	45	49

Tableau 2 — Tableau général des corrélations
(N = 259)

	Connaissance de la langue	Closure	Histoire	Géo.	Géo académique	Résultat
Connais. lque	1	0,25	0,37	0,32	0,3	0,24
Closure		1	0,09	0,19	0,14	0,22
Histoire			1	0,6	0,55	0,25
Géo. Europe				1	0,75	0,22
Géo. Monde					1	0,14
Résultat						1

Quelles sont les corrélations observées entre la réussite à ces tests en début d'année et la performance académique ? Le tableau général des corrélations présenté ci-dessus, fait apparaître 2 types de relation positive entre les variables étudiées : des corrélations élevées (au-dessus de 0,50) et des corrélations positives faibles (0,2 à 0,5).

Les résultats aux trois tests de connaissances factuelles (histoire, géographie mondiale et européenne) sont positivement et fortement corrélés entre eux (0,55 ; 0,60 ; 0,75). Autrement dit, les étudiants qui réussissent l'un réussissent, dans une majorité des cas, les deux autres. Ces trois tests mesureraient une même dimension : la maîtrise de connaissances factuelles de base. Par ailleurs, les corrélations observées entre ces tests factuels et les autres tests de maîtrise de la langue s'avèrent assez faibles (première et deuxième lignes du tableau). Lindblom-Ylänne et al. (1996) aboutissent à une conclusion similaire : leurs tests de préacquis spécifiques en biologie, chimie et physique sont fortement corrélés entre eux mais semblent relativement indépendants d'un test de compréhension à la lecture et d'élaboration d'une synthèse. Les premiers mesureraient la maîtrise d'une base de connaissances préalable, le second la capacité qu'a l'étudiant de traiter en profondeur un contenu, ces deux compétences ne se réduisant pas l'une à l'autre.

Enfin, des corrélations, également positives mais faibles, sont enregistrées entre les tests et la performance de l'étudiant. Comme on peut le voir dans la dernière colonne du tableau, les résultats aux quatre premiers tests sont corrélés positivement avec la performance des étudiants en fin

d'année. Autrement dit, réussir chacun des tests d'entrée et réussir son année académique sont deux phénomènes qui varient simultanément, mais leur relation reste très faible. Des analyses de régression multiple et de régression pas à pas ont également été réalisées : le résultat académique de l'étudiant, s'il n'est fortement corrélé avec aucun test pris isolément, peut-il être mieux prédit par une combinaison pondérée de ces tests ? Le coefficient de corrélation multiple obtenu vaut 0,35 et la régression pas à pas s'arrête à une combinaison optimale des tests de closure et d'histoire avec un coefficient de 0,32. Bref, les corrélations entre chaque test et le résultat académique sont faibles et aucune combinaison pondérée ne permet d'augmenter considérablement la qualité de la prédiction. Comment interpréter ces résultats ? De manière générale, les recherches en pédagogie universitaire ont montré que le type de facteurs mesurés par nos tests (les capacités cognitives de départ : connaissances préalables, maîtrise de la langue, raisonnement logique,...) interviennent, au maximum, pour 25 % dans l'explication de la réussite à l'université (De Ketele, 1990). Les autres facteurs ont trait à la motivation de l'étudiant, à sa détermination dans son choix d'études, à la qualité de ses méthodes, etc.. Il est donc cohérent de ne pas obtenir des corrélations très fortes : par exemple, certains étudiants, disposant de bonnes capacités cognitives de départ, vont échouer parce que déçus de leur choix. Les résultats montrent cependant que la maîtrise des capacités mesurées par nos tests représente un des éléments facilitateurs de la réussite à l'université. Combiné à d'autres éléments positifs (motivation,

méthodes, etc.), il conduira à la réussite. Il peut également être compensé : tel étudiant, ayant des scores faibles à ces tests, mais étant très motivé et très organisé dans ses études, réussira brillamment son année. Il convient donc de rester très prudent dans l'interprétation à donner à ces résultats, surtout vis-à-vis des étudiants. De toute manière, il est clair qu'on ne pourrait, au vu de ces résultats, utiliser ces tests comme épreuves de sélection à l'entrée de l'université pour prédire, sans marge d'erreur importante, la réussite.

Caractère prédictif de l'histoire scolaire

Les résultats vont dans le même sens. On observe, bien sûr, une relation, mais faible, entre la réussite dans le secondaire et la réussite dans le supérieur, même si cette relation globale modeste recouvre parfois des corrélations élevées pour les meilleurs et les moins bons des élèves. De nouveau, il s'agit sans doute d'enfoncer des portes ouvertes. L'élève qui a compris, accepté et investi les valeurs scolaires a plus de chances qu'un autre de s'adapter au système éducatif suivant, même s'il présente des caractéristiques nouvelles. De plus, la réussite est socialement inégalitaire selon les mêmes critères, au secondaire et à l'université. Il faut donc se méfier des conclusions hâtives concernant l'effet formateur de telle ou telle discipline. Une corrélation souvent mise en évidence va nous servir d'exemple. De nombreuses études ont montré qu'il existait une relation entre le nombre d'heures de mathématiques suivies dans l'enseignement secondaire et la réussite à l'université en Faculté des Sciences, en Ingénieur ou en Economie (cf., par exemple, Bailey et al., 1988). Certains en déduisent un peu vite que la formation mathématique est un préalable indispensable à la réussite dans ces sections. Or, dans le système scolaire actuel, « suivre beaucoup d'heures de math » est surtout le signe d'être un « bon élève », ayant eu la chance, notamment sociale, d'être orienté vers une filière dite « noble ». Cette hiérarchie implicite des filières du secondaire place la section à dominante mathématique au sommet : les meilleurs éléments s'y concentrent. Il n'est donc pas surprenant qu'ils restent dans les premiers à l'université ! Cette corrélation serait même plutôt le signe d'un échec de l'une des missions fondamentales de l'enseignement : faire mentir les prédictions ! Une corrélation établie, il y a 30 ans, aurait d'ailleurs montré une relation positive entre

le nombre d'heures de grec et la réussite en médecine. Est-ce à dire que l'étude du grec est indispensable à la réussite dans cette section ? Le même raisonnement pourrait être tenu en ce qui concerne la relation entre la réussite à l'université et l'établissement fréquenté par l'élève au secondaire. En définitive, toutes ces relations sont surtout le signe du caractère sélectivement hiérarchique des établissements, des filières, des options et des cours du secondaire (Windolf, 1995).

En conclusion, il faut admettre que l'on ne dispose pas actuellement d'indicateurs fiables, issus des caractéristiques d'entrée des étudiants, nous permettant de prédire la réussite en première année. Les corrélations observées sont faibles, elles nous montrent que certaines de ces caractéristiques sont des facteurs intervenant, en interaction avec d'autres, dans l'explication de la réussite académique. Mais aucune caractéristique d'entrée n'est capable seule de prédire, sans marge d'erreur importante, les chances de réussite de tel ou tel étudiant. En effet si, dans une étude descriptive visant à la compréhension exploratoire des phénomènes, des corrélations de 0,30 sont intéressantes en Sciences Humaines, celles-ci doivent atteindre 0,60 à 0,80 pour pouvoir être utilisables dans des prédictions de groupe (Borg, 1989). Pour des prédictions individuelles avec marge d'erreur réduite, elles doivent encore être supérieures. Dans le domaine de l'éducation, ce type de corrélations relèvent plutôt des fantasmes de certains chercheurs néo-positivistes que de la réalité des résultats. Par ailleurs, des données somme toute plutôt rassurantes sont parfois présentées, dans cet étrange débat, comme bousculant le sens commun. Ainsi, quand des recherches anglo-saxonnes établissent fièrement des corrélations, faibles mais positives, entre certaines aptitudes intellectuelles, considérées comme des composantes de « l'intelligence », et la réussite à l'université (par exemple, Chandran, 1987), ne serait-ce pas le contraire qui eût été plutôt désarmant ? Observer des relations entre le niveau des préacquis des étudiants et la réussite à l'université revient à enfoncer une porte ouverte : comment des étudiants disposant davantage de connaissances dans les disciplines préparant à la section d'étude ou encore ayant une capacité de raisonnement formel plus puissante pourraient-ils moins bien réussir que les autres au niveau scolaire suivant ? Autrement dit, prétendre

que ces facteurs "préacquis intellectuels" ou "passé scolaires" jouent un rôle confine à l'évidence. Mais le plus important est de rappeler que l'ampleur de leur action est loin d'être égale à leur fréquence dans les discours des universitaires.

LES INDICATEURS D'ADAPTATION ACADÉMIQUE PRÉDISENT-ILS LA RÉUSSITE FINALE ?

Les études de ce groupe tentent de mettre en relation des indicateurs de l'adaptation académique de l'étudiant au système universitaire avec sa réussite en fin d'année. Les mesures prises sont assez diversifiées :

- résultats aux premiers tests (Boxus, 1993) ;
- résultats aux premiers examens : De Ketele *et al.* (1992) ont notamment élaboré un modèle, intégrant quatre paramètres, permettant d'optimiser le pouvoir prédictif des résultats de l'étudiant en janvier) ;
- types de difficultés rencontrées dans la résolution d'exercices (Frenay et De Ketele cités dans Boxus, 1993) ;
- participation à des séances d'accompagnement méthodologique ;
- qualité de la réflexion métacognitive sur ses activités d'apprenant (Romainville, 1993) ;
- qualité des méthodes, y compris la gestion du temps (De Ketele et Draime cités dans Boxus, 1993).

Comme il fallait s'y attendre, plus la mesure est en rapport avec la performance finale et plus le laps de temps entre les deux diminue plus la corrélation augmente. Il faut cependant se méfier de la valeur prédictive individuelle de ces résultats corrélationnels. Une recherche, menée aux Facultés Universitaires de Namur, montre en effet que, même sur la base de résultats à des examens en janvier, il est impossible de prédire le résultat final des étudiants proches de la moyenne.

Les étudiants avaient été répartis en 6 groupes selon leur moyenne aux interrogations de janvier.

Groupe A : moyenne de 0 à 6,99/20

Groupe B : moyenne de 7 à 7,99

Groupe C : moyenne de 8 à 8,99

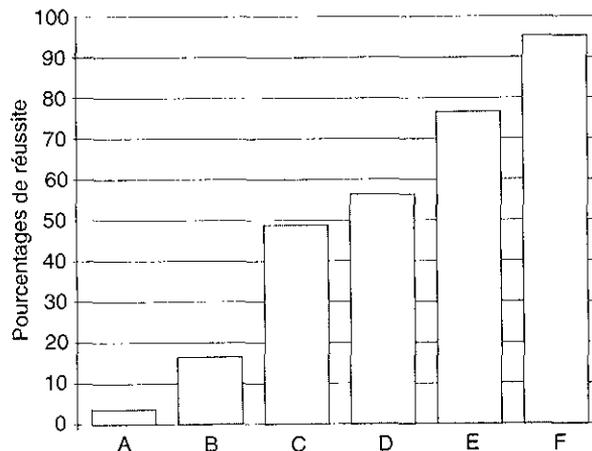
Groupe D : moyenne de 9 à 9,99

Groupe E : moyenne supérieure ou égale à 10 et échec (1)

Groupe F : idem, mais réussite (2)

Pour chaque groupe ainsi constitué, on a calculé ensuite le nombre d'étudiants qui réussissaient au bout des deux sessions d'examen. Les résultats globaux sont présentés dans la figure 2.

Figure 2 — Pourcentages de réussite en fin d'année selon la moyenne de janvier (N = 1549)



Si pour les deux extrémités de l'échelle des moyennes de janvier, on observe une grande valeur prédictive de ces résultats, il n'en va pas de même pour les étudiants du milieu de l'échelle. Ces étudiants, ayant entre 8 et 10 de moyenne en janvier, ont une probabilité de réussite de 50 % : un sur deux peut basculer vers la réussite. La qualité de la prédiction est ici égale... au pile ou face. Or, il est fréquent d'entendre, dans les universités, qu'au vu des corrélations élevées entre les résultats de la fin du premier semestre et les résultats finaux, « les jeux sont faits dès janvier ». Les données présentées ci-dessus montrent que, même si cela semble vrai pour les deux extrémités de l'échelle, il existe par contre une zone où la prédiction est particulièrement floue. De plus, cette zone d'incertitude concerne près de 25 % des étudiants. Autrement dit, pour un quart des étudiants, même une performance académique, mesurée en janvier, proche de celle qui sera demandée en fin d'année, ne possède pas plus de valeur prédictive qu'un pile ou face.

ET LA RÉUSSITE PROFESSIONNELLE ?

Etablir une sélection à l'entrée de l'université repose, comme nous l'avons déjà dit, sur une double hypothèse. D'une part, cela suppose que nous sommes capables, à l'entrée ou au cours de la première année, de repérer, sans marge d'erreur importante, les étudiants qui vont y réussir. Mais d'autre part, nous devrions aussi nous assurer que cette sélection repère les étudiants qui exerceront au mieux les métiers auxquels donne accès le diplôme. Autrement dit, établir une sélection valide à l'entrée de la première année de médecine, par exemple, exige que soient sélectionnés les étudiants qui ont le plus de chances de rencontrer, à l'université même, les exigences de la formation, mais aussi ceux qui se révéleront être les meilleurs praticiens ultérieurement. Il s'agit donc de réaliser une sélection selon des critères non seulement internes, propres à l'université mais aussi externes, professionnels.

Cet aspect complique encore, si besoin en était, le problème de la sélection et de la prédiction à l'entrée de l'université. En effet, nous ne disposons que de peu d'études sur la relation entre des caractéristiques d'entrée et les qualités professionnelles ultérieures. Les seules recherches dans ce domaine concernent la relation entre la réussite académique des étudiants au second cycle (moyenne des points, grades, etc.) et leur réussite professionnelle (Goldschmid, 1992 ; Neame *et al.*, 1992). Les résultats mettent plutôt en évidence l'absence de corrélation entre ces deux mesures : les étudiants qui obtiennent des grades à l'université ne sont pas nécessairement ceux qui connaissent une meilleure réussite professionnelle, objective (salaire, pouvoir de décision) et subjective (satisfaction dans le travail, etc.). Si la réussite académique à l'université même se révèle donc un mauvais prédicteur de la réussite ultérieure dans la vie professionnelle, que dire alors d'un test à l'entrée de l'université ?

Quelles actions ?

Que faire avec ces résultats des recherches prédictives ? Comment intervenir ? Quand ? La question fondamentale est évidemment de savoir quelles actions l'université doit ou peut poser sur la base de ces recherches prédictives.

Indépendamment de la validité des prédictions, il faudrait d'abord s'interroger sur l'**effet de leur communication**. Un phénomène abondamment décrit en pédagogie serait, en particulier, à éviter : l'effet œdipien de la prédiction, c'est-à-dire la réalisation des choses prédites causée par le fait même de les avoir prédites. Les étudiants et les enseignants risquent ainsi de se conformer aux résultats annoncés : les étudiants, par exemple, en travaillant moins parce que découragés par ces prédictions, les enseignants en transmettant, sans parfois s'en rendre compte, leurs doutes quant aux capacités d'apprentissage de ces étudiants. Autrement dit, il faut s'interroger sérieusement sur la nécessité, d'une part, et la manière, d'autre part, de communiquer aux acteurs eux-mêmes les prédictions.

Une première conclusion que l'on peut tirer de ces recherches est que la mise au point d'une sélection valide à l'**entrée de l'université** n'est pas une entreprise aisée. En particulier, les caractéristiques cognitives de départ de l'étudiant et son parcours scolaire antérieur ne semblent pas être des prédicteurs suffisamment précis que pour être utilisés comme conditions d'admission dans le supérieur. D'ailleurs, certains pays ayant mis en place, à partir de ce type de critères, une sélection semblent aujourd'hui s'interroger sur sa validité. Ainsi, une méta-analyse anglaise récente conclut que les résultats « A level », utilisés très souvent comme critères de sélection pour l'accès au supérieur, ne prédisent pas avec fiabilité la réussite ultérieure des étudiants. Ce mode de sélection serait donc critiquable (Peers et Johnston, 1994). D'ailleurs, les étudiants anglais qui sont quand même acceptés alors qu'ils ne remplissent pas ces conditions minimales à l'examen de fin du secondaire ne réussissent pas moins bien que les autres (Bourner, 1987). En Australie, la sélection des étudiants en médecine sur la base de leurs résultats antérieurs dans les matières scientifiques est également critiquée (Neame *et al.*, 1992). Certains pays se sont d'ailleurs engagés dans une révision de leurs procédures de sélection, notamment avec le souci de ne plus se baser uniquement sur la mesure de résultats scolaires antérieurs (Harman, 1994). Les autres facteurs de réussite reconnus peuvent difficilement donner lieu à des tests de sélection : comment choisir les plus « motivés », les plus « confiants » en leurs capacités d'apprenants de manière fidèle et valide ? Par ailleurs, à côté de

ces problèmes docimologiques importants, il faudrait aussi s'interroger sur les effets pervers possibles de l'instauration de tests d'entrée : *bachotage excessif à la fin du secondaire*, développement de nombreux organismes de préparation à ces examens, risque d'auto-dissuasion socialement inégale, etc.

En ce qui concerne les prédictions en **cours d'année**, plusieurs pistes d'action pourraient être proposées. En caricaturant légèrement, le groupe d'étudiants se divise, dès le milieu de l'année, en trois sous-groupes. Dans le premier, les étudiants ayant déjà réussi les premiers tests ont une probabilité assez élevée de réussir leur année. La poursuite du programme normal ne pose donc aucun problème. Le second groupe rassemble les étudiants à risques, proches de la réussite, à qui il serait peut-être souhaitable de proposer des aides et remédiations ponctuelles. Un problème majeur réside dans l'hétérogénéité probable de ce groupe : on y trouve, d'après notre expérience, des étudiants très différents. Par exemple, certains ont peu travaillé et déjà obtenu des résultats moyens : une meilleure gestion de leur temps peut, dans certains cas, être suffisante pour les faire basculer vers la réussite. D'autres ont beaucoup travaillé, mais manquent de préacquis. Pour d'autres encore, c'est la qualité de leurs méthodes qui est en cause. Bref, il est indispensable de mieux connaître ce groupe à risque car les interventions, pour être efficaces, devront se diversifier selon le profil de l'étudiant. Des tentatives de remédiation différenciée ont déjà été testées

(Bireaud, 1990 ; Deneff *et al.*, 1992). Le troisième groupe rassemble des étudiants, ayant gravement échoué, et dont les probabilités de succès en fin d'année sont vraiment très réduites. Notre expérience montre que les problèmes spécifiques à ce groupe débordent largement le cadre des difficultés d'apprentissage : mauvais choix d'études, difficulté de gestion de leur nouvelle liberté, etc. Dans un certain nombre de cas, ces étudiants ne sont plus physiquement ou psychologiquement à l'université. Parfois, ce groupe est déjà repérable dès le début de l'année : que faire avec ces étudiants ? Les réorienter très tôt dans l'année ? Leur offrir des programmes de développement du choix professionnel ? Par ailleurs, il conviendrait d'étudier plus en détail l'influence de ce groupe d'étudiants sur le groupe à risque. En particulier, certains d'entre eux n'entraînent-ils pas des étudiants « à risque » vers l'échec ? Mais, par ailleurs, leur présence ne permet-elle pas, par le loi de Posthumus (3), que des étudiants de ce groupe à risque réussissent ? Ces questions soulèvent des problèmes complexes liés aux choix des missions que l'université se donne par rapport aux jeunes qui y rentrent : comme il s'agit d'un enseignement post-obligatoire, doit-on supposer la motivation acquise ? Comme les étudiants y sont majeurs, comment concilier le respect de leur autonomie avec un souci d'accompagnement méthodologique, voire de maturation vocationnelle ?

Marc Romainville
Facultés Universitaires de Namur, Belgique

NOTES

(1) L'étudiant, si on appliquait les critères de délibération de juin, serait proclamé en échec (exemple : présence, malgré la moyenne de 10, de cotes d'exclusion).

(2) L'étudiant réussirait selon ces mêmes critères.

(3) D'après cette « loi », les enseignants ajusteraient, d'année en année, le niveau de leur enseignement et celui de leurs exigences de manière à conserver approximativement la même répartition gaussienne de leurs notes.

BIBLIOGRAPHIE

BAILEY D. E. *et al.* (1988). — Student performance and success predictors in the first year physics courses of applied science degree programs. **Research and development in higher education**, 11, p. 215-219.

BEDARIDA C. (1994). — **SOS Université**. Paris : Seuil.

BIREAUD A. (1990). — **Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur**. Paris : Les Editions d'Organisation.

BOURNER T. (1987). — **Entry qualifications and degree performance**. London : Council for National Academic Awards.

BORG W.R. & GALL M.D. (1989). — **Educational Research**. London : Longman.

BOXUS E. (Ed) (1993). — **Rapport du groupe de travail « Réussites en candidatures »**. Bruxelles : CIUF (Conseil Interuniversitaire Francophone).

- CHANDRAN S. *et al.* (1987). — The role of cognitive factor in chemistry achievement. **Journal of Research in Science Teaching**, vol. 24, 2.
- DE PERETTI A. (1993). — **Controverses en éducation**. Paris : Hachette.
- DE KETELE J.-M. (1990). — Le passage de l'enseignement supérieur. **Vie Pédagogique**, n° 66, p. 4-8.
- DE KETELE J.-M. *et al.* (1992). — La réussite-échec en première année universitaire : un diagnostic précoce pour une prévention et une remédiation efficaces. **Actes du colloque de l'AIPU de l'université de Laval**, Université de Laval, p. 131-143.
- DENEF J.-F. *et al.* (1993). — Aide spécifique ou réorientation des étudiants de 1ère candidature en médecine en difficulté. **Actes du Colloque AIPU de Nice**, Nice, p. 105-112.
- DUPONT P. & OSSANDON M. (1994). — **La pédagogie universitaire**. Paris : Presses Universitaires de France.
- DURU-BELLAT M. (1994). — **La réussite dans l'enseignement supérieur français : les faits et ce qu'on en fait**. Colloque « Démographie et réussite universitaire », Bruxelles, décembre 94.
- GOLDSCHMID M.L. (1992). — La réussite professionnelle des diplômés universitaires. **Actes du Congrès AIPU de l'Université de Laval**, Université LAVAL, Québec, p. 417-425.
- HARMAN G. (1994). — Student selection and admission to higher education : policies and practices in the Asian region. **Higher Education**, 27, p. 313-339.
- JALLADE J. P. (1991). — **L'enseignement supérieur en Europe**. Paris : La Documentation française.
- LAFONTAINE A. et TERWAGNE S. (1993). — **Les conditions d'accès à l'enseignement supérieur dans la Communauté Européenne**. Paris : Unité Européenne d'EURYDICE de la CCE.
- LERBET G. (1993). — Quelles sciences pour l'éducation. **Bulletin de Psychologie**, Tome XL VI, n° 412, p. 719-722.
- LINDBLOM S. *et al.* (1996). — Selecting students for medical school : what predicts success during basic science studies. **Higher Education**, 31, p. 507-527.
- MOLINARI J.-P. (1992). — **Les étudiants**. Paris : Les Éditions Ouvrières.
- NEAME R., POWIS D. & BRISTOW T. (1992). — Should medical students be selected only from recent school-leavers who have studied science ? **Medical education**, 26, p. 433-440.
- OCDE (1993). — **Examens des politiques nationales d'éducation : Belgique**. Paris : OCDE.
- OCDE (1993). — **Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE**. Paris : OCDE.
- PEERS I. & JOHNSTON M. (1994). — Influence of learning context on the relationship between A-level attainment and final degree performance. **British Journal of Educational Psychology**, n° 64, p. 1-18.
- ROMAINVILLE M. & DONNAY J. (1991). — Approche systématique des échecs à l'université. **Actes du Séminaire AIPU 1989**, Montréal, p. 51-60.
- ROMAINVILLE M. (1993). — **Savoir parler de ses méthodes**. Bruxelles : De Boeck, 1993.
- VAN HAECHT A. (1992). — Réussite scolaire, qualité de l'enseignement et politique éducative. In VAN DEN BOSSCHE N. (Ed). **L'enseignement en Europe, l'enseignement en Belgique**. Bruxelles : Presses de l'Université Libre de Bruxelles, p. 146-155.
- WINDOLF P. (1995). — Selection and self-selection at German Mass Universities. **Oxford Review of Education**, 21 (2),

Les étudiants et la sélection universitaire (1)

Georges Felouzis

La sélection est un élément structurant des études universitaires. Les enjeux actuels de la formation et la forte proportion d'échec en Deug dans nos universités le montrent. La question posée ici concerne les différentes conceptions de la sélection par les étudiants : à quelles conditions celle-ci apparaît-elle juste et légitime ? L'enquête a porté sur 315 entretiens d'étudiants dans quatre filières universitaires : le Droit, les Sciences physiques, les Lettres Modernes et la Géographie. Le premier point concerne les conditions concrètes de déroulement des études : la sélection ne peut apparaître juste que dans la mesure où les critères de cette sélection sont explicites. Or cela n'est pas toujours le cas (surtout en Deug), notamment dans la perception des attentes professorales pour l'examen. Plus ces attentes apparaissent floues, plus la sélection paraît injuste aux étudiants. Un deuxième principe général se dégage des entretiens : la sélection n'est bonne que si elle s'applique aux autres : pour les étudiants en Deug, elle devrait s'appliquer principalement au niveau du baccalauréat, en premier cycle pour les étudiants en licence, etc... Enfin, l'auteur pose la question des normes de justice mises en œuvre par les étudiants pour apporter des "solutions" aux problèmes actuels de l'Université. Ces normes dépendent essentiellement du parcours universitaire et des conditions d'accomplissement des études. Dans ce cadre, la filière universitaire reste l'élément le plus pertinent pour penser la relation des étudiants à la sélection et à la justice.

Le monde étudiant constitue un objet de réflexion et d'analyse, autant pour les politiques que pour les sociologues. Les différentes « crises » que traverse l'université depuis le début des années 1960 rythment les transformations d'une institution qui voit son rôle et ses missions se transformer, autant que son public. Depuis **Les héritiers** (2), qui privilégiait un questionnement en termes de rapport à la culture et de reproduction,

jusqu'aux enquêtes récentes sur le rapport aux études et à la vie universitaire dans le nouveau contexte de nos universités « massifiées » (3), on peut retracer les transformations profondes qui ont affecté le monde étudiant depuis 30 ans. Car entre les « héritiers » d'hier et les étudiants d'aujourd'hui, la population étudiante comme le contexte universitaire se sont profondément transformés : le taux de scolarisation s'est accru, les filières du

secondaire comme du supérieur se sont multipliées, entraînant une « inflation des diplômes » et une diversification de l'offre de formation qui transforment radicalement le public étudiant et son rapport aux études. On peut prendre une mesure de ces transformations démographiques avec l'évolution du nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur entre 1960 et 1991.

Tableau I. — Étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur depuis 1960 (en milliers)

	1960-1961	1970-1971	1980-1981	1991-1992
Université	214,7	637,0	799,2	1 146,9
IUT		24,2	53,7	78,7
STS	8,0	26,8	67,3	219,6
CPGE	21,0	32,6	40,1	72,0
Autres établ.	66,0	130,0	214,7	323,1
Ensemble	309,7	850,6	1 174,8	1 840,3

Source : Repères et références statistiques, DEP-MEN, 1993.

Une première « explosion » des effectifs étudiants se manifeste dans les années 1960, avec un taux d'accroissement annuel de 10,6 %, alors qu'il n'est, dans les années 1980, que de 3,7 %. Mais cette progression « est plus marquée sur la fin de la décennie. Entre 1988 et 1990, elle atteint 7,2 % par an, ce qui représente plus de 200 000 étudiants supplémentaires en à peine deux ans » (4).

Dans ce contexte, et même si d'une manière générale le succès en DEUG s'accroît (5) on

assiste à une très forte déperdition des étudiants en première année qui dépend largement de la série du baccalauréat : les titulaires des baccalauréats G, F et H sont les plus enclins à abandonner après une première inscription en DEUG (respectivement le taux d'abandons pour la promotion 1983 était, toutes disciplines confondues, de 59 % pour les G, 53 % pour les F et 48 % pour les H). Ce taux n'est que de 22 % pour les baccalauréats C et 33 % pour les D (6). De même, le taux d'accès en deuxième cycle est étroitement dépendant de la filière suivie dans le secondaire, montrant que la sélection universitaire obéit aux mêmes mécanismes et privilégie les mêmes modèles d'excellence que le système scolaire en général. Quelle que soit la filière choisie (Médecine, Lettres, Sciences, Droit, Économie ou IUT), les titulaires du baccalauréat C ont le meilleur taux de réussite (55 % accèdent en second cycle) suivis par les A (42 %) et les D (40 %). Les baccalauréats F ne sont que 12 % à accéder en Deug. Ainsi, l'université est à la fois le lieu de stratégies de formation et d'acquisition de diplômes, et un système qui reste largement sélectif, même si — et peut être surtout — la plupart des filières universitaires sont des « sous-systèmes ouverts » : l'accueil de tous semble créer les conditions d'une élimination massive sur des critères qui ne sont pas toujours explicites.

Car, si l'université d'aujourd'hui n'est plus celle des héritiers, elle n'en demeure pas moins le lieu de formation des enfants de cadres supérieurs et professions libérales (ils représentent 37,8 % des étudiants et 34 % des étudiantes), et des professions intermédiaires (23,1 % des étudiants, 23,2 % des étudiantes).

Tableau II. — L'origine sociale des étudiants selon le cycle et le sexe (1991-92) en %

	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		Ensemble	
	H	F	H	F	H	F	H	F
Agric. expl.	2,6	4,0	2,9	4,3	3,0	3,8	2,7	4,1
Art. comm.	9,3	9,6	8,5	9,0	8,7	9,0	9,0	9,3
Cadres sup.	34,8	30,9	39,4	36,3	46,8	47,0	37,8	34,0
Prof. interm.	23,6	23,4	23,5	23,4	19,7	20,6	23,1	23,2
Employés	12,0	12,3	10,2	10,1	8,3	7,2	11,0	11,1
Ouvriers	13,4	15,2	10,9	12,4	7,3	7,3	11,9	13,6
Retraités	2,1	2,1	2,4	2,1	3,6	3,1	2,3	2,2
Inactifs	2,2	2,5	2,2	2,4	2,6	2,2	2,2	2,5

Source : Repères et références statistiques, DEP-MEN, 1993.

Cette présence largement majoritaire des catégories moyennes et moyennes supérieures est d'autant plus marquante qu'elle s'accroît lorsqu'on avance dans le cursus. Une seule catégorie augmente sa représentation parmi les étudiants entre le premier et le troisième cycle : les cadres et professions libérales qui passent de 34,8 % en premier cycle à 46,8 % en troisième cycle pour les garçons, et de 30,9 % à 47 % pour les filles. La « mortalité universitaire » frappe bien moins durement les enfants de cadres supérieurs que les étudiants issus des autres catégories sociales. La catégorie sociale la plus fortement sélectionnée est celle des ouvriers : les étudiants issus de ce milieu social représentent 13,4 % des effectifs en premier cycle à seulement 7,3 % en troisième cycle. L'élimination est encore plus forte pour les filles d'ouvriers, puisque leur représentation au sein des étudiantes passe de 15,2 à 7,3 %.

Pourtant, l'université de masse n'est pas seulement un lieu de sélection et de formation. C'est aussi le cadre de stratégies individuelles et collectives pour s'orienter dans le système et contourner les difficultés propres au fonctionnement de l'université. Ces stratégies ne sont pas indépendantes des apprentissages proprement scolaires, que l'on considère ceux-ci du point de vue du « niveau » des élèves ou plus généralement du « métier d'étudiant » (7) dont la maîtrise conditionne la poursuite des études. Ce « métier » implique l'acquisition de savoir-faire proprement étudiants qui peuvent aller de méthodes de travail spécifiques pour réviser les examens, au choix des enseignements selon le degré d'indulgence supposé du professeur, en passant par la perception des critères de jugement et d'évaluation aux examens. Tous ces éléments se conjuguent avec la connaissance du fonctionnement de l'institution elle-même, autant du point de vue de la perception de la cohérence du cursus, que de la sélection universitaire. Ils prennent une importance d'autant plus grande que l'université se massifie et accueille des étudiants de moins en moins disposés, a priori, à décoder les demandes implicites de l'institution.

Mais cette question de la réussite universitaire et des modes d'adaptation des étudiants se double, presque inévitablement, de celle de la légitimité de la sélection et de ses modalités. Si beaucoup s'accordent pour exprimer la nécessité d'une réforme en profondeur de l'enseignement supérieur, les réformes éventuelles se heurtent

systématiquement à la résistance acharnée et massive des étudiants qui voient dans ces réformes des atteintes au « droit aux études », une « sélection par l'argent » ou une limitation de leur espoir d'ascension sociale qu'ils pensent trouver dans l'acquisition de diplômes. Pourtant ces prises de positions expriment une forte contradiction entre les stratégies individuelles (*acquérir le plus de diplômes possibles pour avoir le plus de chances d'acquérir, ou de conserver, une position sociale élevée*), et les stratégies collectives (*trop de diplômés influe négativement sur leur rentabilité sociale*).

Ces questions sur les modes d'adaptation au système universitaire et la nécessité de la sélection, renvoient directement à la confrontation entre les stratégies individuelles des étudiants et le système universitaire. Il s'agit donc de se placer, dans un premier temps, du point de vue des étudiants. La méthode de recueil la plus indiquée est donc ici l'entretien semi-directif : d'abord pour son aspect en partie inductif, ensuite pour la richesse des données qu'il permet de recueillir et sa capacité à prendre en compte, dans ses nuances comme dans ses contradictions, la subjectivité des acteurs sociaux.

Il s'agit, dans le cadre de cet article, de rendre compte des premiers résultats d'une enquête en exploitant une série de réponses à un guide d'entretien concernant la perception des attentes professorales, la justice de la sélection universitaire et les « solutions » à apporter pour améliorer le fonctionnement universitaire. 315 entretiens ont été réalisés en décembre 1993 à Bordeaux. Ces questions font partie d'un guide d'entretien plus large concernant les cursus universitaires (8). Quatre disciplines ont été étudiées en premier et deuxième cycle : le Droit, les Lettres Modernes, la Géographie et les Sciences (mathématiques et physique en Deug, physique en deuxième cycle) (9).

L'IMPLICITE DANS LA RELATION PÉDAGOGIQUE

Les étudiants, lorsqu'ils arrivent à l'université, sont encore des lycéens habitués pour la plupart à une prise en charge presque totale de leur travail et de leur emploi du temps. Ce qui marque la différence fondamentale entre le lycée et l'université, c'est bien la « liberté » dont jouissent les

étudiants. Cette liberté (ou cette autonomie) constitue probablement une des causes premières d'abandon en cours d'année. Car elle nécessite une organisation personnelle du temps, de son utilisation, un dosage savant entre travail et loisir, repli sur soi pour la lecture d'un livre universitaire, et sociabilité de couloir ou de cafétéria dont les étudiants sont friands.

Cette gestion du temps doit bien sûr faire l'objet d'un apprentissage, mais elle n'est pas le seul élément qui différencie « la fac » du lycée. Car l'étudiant doit aussi se confronter à une institution qui garde les traces de son histoire et de son passé (10), du temps où la rareté des effectifs permettait un fonctionnement sur le mode du non-dit et du « cela va de soi » : encadrement faible, organisation souvent opaque, identification difficile des rôles et responsabilités, cohérence générale du cursus laissée à l'appréciation individuelle des professeurs. « L'homo academicus » a construit l'université à son image sur un modèle professoral désormais mythique du « maître » et de « son élève » qui n'a plus rien à voir avec la réalité quotidienne de l'université d'aujourd'hui. Ce contexte, qui peut apparaître par certains côtés anémique, se double des mécanismes classiques de l'opacité du discours professoral constitutif, selon P. Bourdieu et J.C. Passeron (11), de la communication pédagogique à l'université : le professeur, du haut de sa chaire, ne communique qu'à une partie infime de son auditoire le précieux savoir dont il est le détenteur. Cette « pédagogie invisible » ne peut être réduite à une caractéristique des universités parisiennes des années 1960 qui servaient de base de réflexion aux auteurs de **La reproduction**. Elle est présente dans les demandes professorales, plus ou moins explicites, concernant l'examen, le travail universitaire à fournir (faut-il lire tous les livres de la bibliographie ?) la présence au cours ou aux T.D. Alain Coulon (12) a bien montré l'importance de ces informations jamais totalement explicitées qui demandent un apprentissage et une adaptation constitutive de la réussite universitaire. C'est qu'il faut apprendre à devenir étudiant en « s'affiliant » au système universitaire, s'appropriant les règles de fonctionnement de l'institution pour mieux les pratiquer, mais aussi les détourner à son profit : la fraude à l'examen peut être une des formes de détournement de ces règles dans la mesure où elle nécessite la mise en œuvre de techniques précises et des savoir-faire que seuls les professeurs et les surveillants d'examens ignorent.

Or, les nouveaux publics étudiants tendent à percevoir de manière très floue le fonctionnement universitaire. Même si les structures se sont transformées sous le poids de la poussée démographique, elles gardent les traces de l'idéal d'autonomie et de liberté intellectuelle auxquels le corps professoral est très attaché. L'organisation universitaire est en grande partie implicite, ce qui donne aux premiers pas à l'université l'aspect d'un parcours du combattant auquel ne survivent que les plus dotés scolairement, et ceux qui arrivent à décoder avant les autres, la cohérence générale de l'institution et des cursus.

D'où l'importance de la communication pédagogique et de la compréhension des attentes professorales, qui jouent un rôle essentiel. La « pédagogie invisible » que décrit B. Bernstein agit dans les amphithéâtres comme dans les salles de classe des collèves et des lycées, et produit une incompréhension, ou une compréhension partielle du discours professoral, dont on peut prendre une mesure au travers de la perception, par les étudiants, des attentes des professeurs à l'examen. Cette perception, qui demande à la fois une attention particulière aux demandes explicites des enseignants, et une connaissance approfondie du fonctionnement de l'institution, n'est pas également partagée par tous. Car percevoir les demandes implicites, les non-dits de la relation pédagogique, demande une certaine familiarité qui est d'autant plus rare que l'on débute dans le « métier d'étudiant ». Et de fait, c'est en DEUG que les attentes des professeurs à l'examen sont perçues de manière floue et vague : « Moi je pense que c'est mega difficile de comprendre ce qu'attendent les profs à l'examen. Ça m'est arrivé de me planter aux examens par des hors sujets, c'est-à-dire qu'ils te demandent, quand tu as un cours de 75 heures ou de 120 heures, une question de cours. Tu apprends ton cours par cœur étant donné que t'as pas d'évaluation en cours d'année, c'est la surprise donc. A la fin de l'année tu vois une phrase qui ressemble exactement à un intitulé de plan, tu te dis bon, c'est bon ! j'ai appris mon cours par cœur. Tu recraches ton cours par cœur, et tu te prends 5 » (1^{re} année de droit, bac B, fils d'enseignant). « C'est pas évident. Ce n'est pas évident parce qu'on croit comprendre, moi cela me l'a fait l'année dernière. J'ai cru comprendre, je suis arrivée à l'examen, pour moi j'avais fait un bon devoir quand j'ai vu la note, apparemment ça ne correspondait pas à ce qu'attendait le prof » (1^{re} année de droit, bac A,

fille de plombier) ; « Les attentes des profs ? Non, c'est pas très clair ce qu'ils attendent de nous quoi. Ce qu'on sait c'est qu'on est très nombreux au début et puis qu'à la fin et ben...qu'on sera un peu moins nombreux. Donc... (1^{re} année de Lettres modernes, bac A, parents dessinateur et secrétaire).

La distance qui sépare les attentes professorales de leur perception par les étudiants n'apparaît jamais aussi clairement que lorsqu'on compare les « nouveaux arrivants » en première année avec les redoublants et les deuxième années de DEUG. Pour les premiers, tout semble clair et simple, comme si *a priori*, aucun problème particulier ne se posait à ce propos : « Ben oui, ils nous en parlent souvent, ils nous en parlent en début du cours, quand les examens approchent ou quand on nous demande un travail à la maison. Ils nous orientent sur la marche à suivre, les méthodes » (1^{re} année de lettres, bac G, père technicien) ; « Oui, à mon avis l'examen, c'est le... cours quoi... ils te demandent de connaître ton cours et de savoir faire des exercices que t'as en TD » (1^{re} année de Deug A, bac D, père gendarme).

Pourtant, cette confiance apparaît souvent comme le fruit d'une certaine naïveté et d'une inexpérience. Si les attentes professorales semblent si claires à ces nouveaux arrivants, c'est qu'ils ne se sont pas encore confrontés à de véritables examens. Car lorsqu'il s'agit de redoublants ou d'étudiants en deuxième année de Deug, l'expérience aidant, les choses n'apparaissent plus aussi simples, et le doute s'installe dans les esprits, comme dans les interviews déjà cités de redoublants de première année, ou comme ici pour des étudiants de deuxième année : « Je ne sais pas, parce que c'est souvent assez large. Tu ne sais jamais si tu débordes du sujet ou si t'en dis pas assez, y'a toujours quelque chose qui te manque » (2^e année de géographie, bac B, père ouvrier) ; « C'est pas toujours facile de comprendre ce qu'ils veulent. Déjà parce qu'ils nous expliquent pas vraiment en fait, moi je trouve. Parce que par exemple, des fois, t'as un prof qui te dit, ouais de toute façon pour réussir l'examen il suffit d'apprendre son cours. Bon alors toi, t'apprends ton cours, bêtement, t'es comme un con là, t'apprends. Puis t'arrives à l'examen, tu te plantes. Tu dis mais merde ! je lui ai recraché son cours, c'est pas normal... enfin, tu sais pas vraiment ce qu'ils attendent » (2^e année de Droit, bac B, père assureur).

Les attentes des professeurs à l'examen ne sont donc pas systématiquement explicites, la compréhension et la perception de ces attentes doivent faire l'objet d'un apprentissage particulier. Soit par une « pédagogie de l'erreur » (la plus risquée), qui permet dans le meilleur des cas à l'étudiant d'intérioriser les demandes professorales par l'intermédiaire de ses échecs à l'examen, soit par des voies plus détournées, et probablement moins périlleuses. Les échanges avec les redoublants ou les étudiants plus avancés dans le cursus constituent une grande part de ces moyens détournés, permettant de mieux cerner les attentes générales des professeurs, mais aussi les spécificités de chacun, les « manies » ou les « obsessions », qui permettent d'adapter le devoir au plus près. Ainsi un étudiant de deuxième année de Lettres nous explique : « quand tu arrives en première année, c'est la jungle. Tu ne comprends pas bien comment il faut bosser. C'est vrai qu'en première année, tu vas aux examens en aveugle. Si tu as un bon réseau de connaissances surtout avant les examens, ça peut servir, ça c'est sûr. Ça aide à cerner ce que veut le prof ».

Ces savoir-faire du métier d'étudiant ne consistent donc pas uniquement à travailler et apprendre, mais aussi à comprendre ce qu'attend l'enseignant, et sur quels critères il construira son évaluation. L'acquisition de ces savoir-faire demande une intégration à des réseaux, ou tout au moins un certain degré d'inter-connaissance qui n'est pas le cas général. Les travaux sur les étudiants ont montré la forte atomisation des individus et le faible degré inter-connaissance entre étudiants (13). Si jusqu'ici, nous avons considéré les étudiants comme une population relativement homogène, et confrontée aux mêmes problèmes, tout semble indiquer que des critères de différenciations soient pertinents pour penser la relation aux demandes professorales. L'origine sociale, notamment, agit fortement sur cette perception. Dans la plupart des cas, les étudiants qui expriment un malaise dans la compréhension de ces demandes sont de milieu ouvrier ou employé. Cette relation qui s'esquisse, renvoie directement aux modes d'adaptation au système universitaire. Si les études et le parcours scolaire commun tendent à homogénéiser les attitudes et comportements des étudiants (14), les différences sociales sont loin d'être inexistantes. Lorsqu'il s'agit de comprendre l'institution scolaire dans son fonc-

tionnement et dans ses critères implicites de sélection, la familiarité avec la culture scolaire est un atout indéniable, notamment lorsqu'elle est acquise dans le cadre informel du milieu familial : la pédagogie invisible ne l'est pas pour tout le monde et c'est là une dimension non négligeable de la réussite à l'université. Car en fait, cette situation d'incertitude partielle concernant les modes d'évaluation et les attentes des enseignants à l'examen a des effets très importants sur les étudiants et leur rapport à l'université. D'abord au niveau scolaire : la réussite aux examens n'est pas indépendante de l'adéquation entre attentes professorales et satisfaction de ces attentes par les étudiants. Mais là n'est pas l'essentiel car cette incompréhension des attentes professorales et des critères d'évaluation, tend à produire un fort sentiment d'injustice.

En fait, la sélection est pensée arbitraire et injuste dans la mesure où elle s'opère par le « découragement ». Les conditions de travail, les amphithéâtres surchargés, les professeurs « distants et froids » sont les premiers éléments évoqués pour décrire la sélection universitaire tout au long de l'année : « La sélection, je crois qu'elle se fait pendant les cours. Enfin quand on est 400 par amphithe alors qu'on a 200 places, ben faut vraiment vouloir aller en cours, faut avoir envie d'avoir cet examen à la fin de l'année, puis... les conditions de boulot ça permet aussi une sélection » (1^{re} année de géographie, bac C, fils de professeur) ; « Elle se fait un peu pendant l'année (la sélection), parce que souvent au premier trimestre, c'est là qu'on essaie d'écramer le plus possible, des fois on peut tomber sur des profs qui sont un peu hargneux, c'est-à-dire qu'ils essaient de décourager au maximum les élèves » (2^e année de Deug A, bac C, mère bibliothécaire) ; « La sélection, disons qu'en première année on te met la pression, les effectifs, ça on n'en parle pas. Il y a une sélection qui est différente des grandes écoles...c'est un peu différent mais y'a quand même le discours des profs qui te peignent un tableau noir. À toi de ne pas te laisser impressionner » (*Licence de physique, bac C*).

Ces tentatives de « refroidissement » des étudiants apparaissent injustes car très éloignées des critères strictement scolaires et universitaires qui sont censés guider la sélection des « meilleurs ». Elle apparaît surtout comme une tactique pour éliminer en décourageant.

À QUELLES CONDITIONS LA SÉLECTION EST-ELLE JUSTE ?

Dans la plupart des cas pourtant, s'exprime la nécessité d'une sélection universitaire : le « trop plein » des facultés fait partie des discours et de la vie quotidienne des étudiants, et pose avec d'autant plus d'acuité la question de la sélection et des modalités concrètes de cette sélection. Pour cela, l'examen est le moyen le plus juste et équitable. Cette idée est fortement présente chez les étudiants en Droit, par exemple, quelle que soit l'année d'étude : « Je pense que l'examen est un moyen juste de sélection dans la mesure où tout le monde a les mêmes cours, on est sur un pied d'égalité » (2^e année de Droit, bac B, fille d'avocat) ; « Il y a beaucoup de monde, donc on comprend qu'il y a une sélection obligatoire. Plus on avance, plus la sélection se fait par l'examen. Je trouve ça équitable parce qu'en plus on a deux sessions » (2^e année de Droit, bac B, fille de cadre administratif).

Cette forte légitimité accordée à l'examen reste présente dans les autres disciplines. En Lettres, Géographie et Physique, la sélection par l'examen – final ou dans le cadre d'un contrôle continu – est pensée comme le moyen le plus équitable car basé sur des critères universitaires de travail et de compréhension des cours. Cet aspect est au centre des préoccupations des étudiants, et seuls les plus démunis, notamment dans les filières de Droit et de Géographie, s'insurgent contre la sélection « par le piston » et « à la gueule du client » : « Il paraît que certains profs ne corrigent même pas les copies » (1^{re} année de Géographie, 20 ans, parents agriculteurs) ; « Si on connaît du monde, le piston ça marche tout le temps » (2^e année Deug A, père électricien). Dans ce cas, il s'agit des étudiants les plus éloignés de la culture universitaire par leur origine sociale, et l'incompréhension des critères de jugement et d'évaluation semble au principe de ces réactions plus émotionnelles que rationnelles.

Le principe de justice qui organise ces jugements renvoie principalement à la notion d'équité et d'égalité de tous. Il s'agit bien ici d'un idéal démocratique mis en œuvre dans les discours et les argumentations : l'éducation pour tous, où en tout cas, l'égalité des chances devant l'enseignement universitaire. « Je trouve qu'à la fac, on peut donner sa chance à tous, ceux qui y vont même si on pense qu'ils sont pas faits pour y aller. Donc

ce phénomène, cette technique d'entassement des élèves dans les cours pour solliciter des abandons c'est pas... terrible » (2^e année, Lettres). Mais ce principe se heurte, bien entendu, à la réalité quotidienne des amphis surchargés de première année. Donner sa chance à tous oui, *mais dans le cas présent au détriment de chacun*. Cette contradiction se résout de diverses manières dans le discours des étudiants, notamment autour de l'examen et de ses modalités précises.

D'abord cette contradiction et sa résolution dépendent de la position de l'étudiant dans l'université. Ceux qui ont réussi tendent à penser l'examen comme juste et équitable, résultat de leur mérite et de leur travail personnel. Ainsi cet étudiant en maîtrise de Droit qui se fait le chantre de la sélection... en Deug : « Disons que la sélection se fait surtout, surtout au niveau des deux premières années puisqu'il n'y a pas de sélection à l'entrée donc la sélection se fait nécessairement à la sortie. Donc une sélection faut toujours qu'il y en ait une de toute façon. S'il n'y a pas de sélection, on laisse passer n'importe qui et ça dévalorise les diplômes, c'est ce qui se fait d'ailleurs avec le baccalauréat... ça ne vaut plus rien ! Non, je n'ai rien contre la sélection, c'est quelque chose de nécessaire ». Ou cet étudiant en maîtrise de physique : « Je crois que la sélection se fait par le travail de l'élève. Si on ne travaille pas, on y arrive pas comme ça ». De même, la sélection apparaît nécessaire au bon déroulement des études universitaires : « l'examen est un mode de sélection juste, je pense que c'est normal. Il faut bien un jour faire le point sur l'année, sur ce qu'on a fait durant l'année, c'est une bonne synthèse » (Licence de géographie) ; « De toute manière, il faut un moyen de sélection ou un autre, la première année, on est très nombreux, la deuxième année, on est déjà moins, c'est sûr qu'il y en a qui ont abandonné, et il y en a qui ont été découragés également. [Q : et tu trouves ça normal ?] Oui, il faut bien qu'il y ait une sélection » (Licence de géographie).

Dans le même ordre d'idée, les étudiants de Deug ne sont pas toujours hostiles à un examen d'entrée en faculté. Ainsi cet étudiant de deuxième année de Lettres, fils de chirurgien, pense « qu'il y a des élèves médiocres, qui ont appris par cœur et qui pourront passer. Ça, c'est vraiment un problème. Elle devrait se faire légèrement avant, la sélection. Il y a toujours une sélection ; on est mauvais on est mauvais, on est bon, on est bon. La sélection, elle se fait après le bac, et alors bien sûr on est plein, plein, beaucoup trop de monde... y'a toujours le problème de la sélection qui se fait après le bac. Faudrait que ça se passe avant, que ce soit plus spécifique ».

La sélection et les modalités concrètes de sa mise en œuvre ne font généralement pas l'objet de la même perception par les étudiants de Deug. Ainsi en première année, l'élimination massive est souvent vécue sur le mode de la conspiration et de l'injustice, comme pour cette étudiante en géographie : « y'en a qui sont vraiment à la tête du client, d'ailleurs moi je vois, y'a des enfants de prof de géographie, enfin de prof de géo, qu'ont les UV vraiment, c'est pas pour être mauvaise langue, y'a ceux qui ont leurs UV parce que leur père était dans le cursus de géographie, c'est vraiment aberrant » ; Ou en Droit : « De toute façon la fac est un système qui repose essentiellement sur la sélection, on parle des grandes écoles mais... je vois que la compétitivité est plus féroce à la fac qu'ailleurs... La sélection s'opère à tous les niveaux, déjà à l'inscription, les choix des options, les TD » ; « Déjà l'inscription c'est bacs C et D, c'est tout, y'a que ça. Les bacs différents sont pas acceptés... Puis ils mettent clairement d'un côté ceux qui ont une moyenne supérieure à 10 ou 11 dans les matières scientifiques, ils vont là. Et ceux qui ont une moyenne inférieure à 10 ou 11 dans les matières scientifiques, ils vont d'un autre côté » (1^{re} année de physique).

En définitive, l'injustice n'est pas loin pour les étudiants les plus exposés à la sélection. Mais dès lors que les barrières sont passées, sa nécessité est bien plus souvent affirmée. C'est donc la position au sein de l'université qui conditionne en grande partie les « normes de justice » (15) mises en œuvre pour penser la légitimité de la sélection. Ces normes de justice n'impliquent d'ailleurs pas uniquement une attitude générale et strictement rationnelle. Elle met en jeu des émotions, de l'affect qui s'expriment autant dans les rumeurs de « piston » et de « dessous de table » pour réussir, que dans la véritable angoisse des examens, assez prégnante pour constituer un sujet de préoccupation, non seulement au moment des épreuves, mais aussi parfois tout au long de l'année. Ainsi cette fille d'agriculteur, en licence de géographie nous explique qu'elle est « énormément angoissée par les examens. C'est-à-dire que c'est séances d'acuponcture 3 semaines avant,

homéopathie 6 mois avant. Mais beaucoup moins cette année et l'année dernière, mais les deux premières années, c'était horrible », ou cette étudiante en deuxième année de géographie : « alors là, j'angoisse [Q : Comment ça se manifeste ?] Je mange plus, y'en a qui seraient boulimiques, moi c'est carrément le contraire, je mange plus », enfin cette étudiante en Lettres qui nous avoue : « l'année est courte, les examens arrivent très vite, je suis en plus d'un tempérament assez angoissé donc en décembre je commence sérieusement à y penser ». Pourtant, cette angoisse des examens n'est exprimée que par les filles. Les garçons, moins enclins à la confiance, ou plus disposés à un certain contrôle de leurs émotions, affirment (quelles que soient la filière et l'année) que l'angoisse des examens leur est inconnue.

A la base de ces réactions émotionnelles (l'angoisse des examens) autant que stratégiques (la sélection pour les autres), se trouve l'incompréhension des critères de jugement et d'évaluation, principalement en Deug. L'examen apparaît alors aléatoire, plus proche du « jeu de hasard » que de l'exercice rationnel évaluant les compétences réelles du candidat. D'où les divers arguments contre l'examen final et le fait qu'il « juge en quatre heures le travail de toute une année ». Tout ce qui peut limiter l'égalité devant l'examen, par des facteurs émotionnels ou simplement par le facteur chance, est largement présent dans les discours des étudiants : « L'examen, c'est particulièrement injuste car c'est carrément aléatoire : tu peux avoir de la chance ou ne pas en avoir » (1^{re} année de Droit) ; « Les examens, je trouve ça un peu injuste, même beaucoup injuste, très injuste en fait parce qu'en fait... en 6 heures on juge tout, on juge le travail de l'année » (Licence de Droit). D'où l'idée que les examens doivent être assez nombreux pendant l'année pour véritablement mesurer les compétences des étudiants.

LES CONDITIONS DU CHANGEMENT UNIVERSITAIRE

Tout semble indiquer que les étudiants entretiennent un rapport souvent contradictoire avec leurs études et l'université, notamment à propos de la sélection. Nul ne peut ignorer les problèmes que pose la massification des effectifs, notamment dans les premiers cycles. Et les étudiants, qui vivent ces problèmes quotidiennement, ne

peuvent le résoudre intellectuellement que par l'idée de sélection. Mais cette sélection, et sa nécessité, n'est souvent revendiquée que pour les autres. C'est ainsi qu'en 1^{re} année de Deug, on parle d'une plus grande sélectivité du baccalauréat, en deuxième année d'un concours d'entrée en 1^{re} année, en licence d'une plus forte sélection en Deug, y compris en deuxième année (16). On peut ainsi sauvegarder la « valeur » des diplômes, et échapper soi-même à une trop sévère sélection.

Les normes de justice et le rapport à la sélection apparaissent donc fortement liés aux conditions objectives d'accomplissement des études. L'état d'avancement du cursus, certes, mais aussi la discipline d'étude et le milieu social d'origine dont on a vu l'importance dans la manière de comprendre les demandes explicites et implicites des enseignants, de s'adapter au système universitaire. Pour expliciter ce que doivent aux conditions pratiques d'accomplissement des études ces « normes de justice », il nous faut entrer plus avant dans les discours. Pour cela, nous avons relevé au sein de 315 entretiens, les énoncés qui renvoient au système universitaire et aux solutions à apporter pour l'améliorer. Devant de telles questions, les étudiants ont souvent été pris au dépourvu et ont eu du mal à imaginer des solutions que beaucoup cherchent depuis longtemps. L'important ici n'est évidemment pas de dresser la liste des solutions à apporter, mais bien plutôt de dégager les conceptions mises en œuvre par les étudiants, et leurs relations aux conditions d'apprentissage, à l'état d'avancement du cursus et à la discipline. Dans ces conditions, nous disposons de réponses diversifiées et parfois fortement argumentées. En voici quelques exemples :

Des solutions à apporter... Enfin à chaud comme ça...enfin à froid plutôt... non. Enfin j'ai pas vraiment de solution, non là vraiment, non, je ne vois pas. Par rapport à l'argent bon bien sûr, baisser les droits d'inscriptions, ça serait pas mal, mais je pense que l'université a besoin de cet argent. Bon là, c'est des problèmes de budget c'est, c'est pas à nous de, de régler ces problèmes, c'est des problèmes d'administration. Par rapport au gouvernement, aux crédits qu'on nous donne. Mais je pense que si, enfin au mois de novembre, d'octobre, il y a eu pas mal de grèves, mais je pense pas que ce soit une bonne solution non plus, les grèves, parce que la plupart des étudiants de première année ont fait la grève parce

que ça leur faisait rater une journée de cours, c'était bien... Mais, selon moi, c'est pas une solution, parce que aller crier sous les fenêtres de M. Chaban-Delmas, c'est pas la meilleure des solutions.

Ça serait justement d'avoir des cours plus variés donc des TD moins nombreux avec une vingtaine d'étudiants qui pourraient établir un dialogue entre le prof et les étudiants parce que là c'est impossible. Ce qu'il faudrait, plus de locaux, plus de profs.

Il faudrait plus de profs, il faudrait plus de locaux. Faut réduire les effectifs, mieux les répartir avec beaucoup plus de locaux, beaucoup plus de profs, ce serait beaucoup mieux parce que bon : là un prof qui assure un cours où il y a 1 500 élèves, je dis non, ce n'est pas possible. Il vaut mieux qu'ils fassent trois cours avec des effectifs plus restreints et ce serait beaucoup mieux et pour les élèves et pour les profs.

J'ai jamais trop pensé, en fait. Ben je sais pas. Je sais pas trop ça. J'sais pas si on pourrait changer, si on pourrait trouver quelque chose de vraiment, de parfait, quoi !

Non je suis content. Faut redoubler, comme ça tu niques tout le monde... Non, non ce que je voudrais... Non il y a une solution. Moi j'estime que les étudiants, je ne suis pas contre... je suis contre certaines choses évidemment, il y a des problèmes de nombre. D'une certaine façon, il n'existe pas vraiment de problèmes, sauf en DEUG. Pour moi, on est trop nombreux, à cause des étudiants qui réfléchissent pas assez et à cause de ceux qui s'en occupent, enfin le recto-rat, j'en sais rien moi, qui expliquez mal aux étudiants. Ce que je reproche au système c'est que tout est payant.

Améliorer le système pour qu'il devienne juste ? Moi déjà je le trouve juste. Il n'y a pas de problème de ce côté-là.

Les premiers éléments qui ressortent renvoient essentiellement à des éléments matériels et humains qui permettraient un meilleur fonctionnement universitaire. Mais au-delà de ces aspects largement connus sur les universités, il s'agit ici de mettre en œuvre une méthode d'analyse du discours qui permette à la fois d'être proche du sens que donnent les acteurs à la pensée qu'ils expriment, et de prendre en compte un niveau plus « inconscient » du discours par l'intermé-

diaire du vocabulaire et des concepts employés pour mettre en forme la pensée. Les substantifs, adjectifs, verbes, pronoms, etc. font partie de l'outillage linguistique qui permet au locuteur de mettre en forme la pensée qu'il veut exprimer. Or ces outils ne sont pas employés au hasard et constituent une base empirique sérieuse pour dévoiler les présupposés et les principes générateurs du discours. Mais là n'est pas le seul point favorable à une analyse lexicométrique de nos entretiens (17). Un autre élément est celui de la comparaison. S'il s'avère que les normes pratiques de justice dépendent de l'expérience quotidienne des études, et de la confrontation entre des acteurs sociaux et une institution universitaire, alors la comparaison raisonnée des discours doit nous dévoiler des conceptions différentes du juste et de l'injuste pour des étudiants aussi différents par leur filière (les lettres modernes et la physique par exemple), leur sexe, leur origine sociale ou leur passé scolaire.

Nous pouvons résumer ces différences de conceptions par une analyse factorielle des correspondances du vocabulaire employé par les étudiants des différentes disciplines pour répondre aux questions sur la justice (18).

L'analyse comparative des différents types d'étudiants définis selon la discipline et l'origine sociale montre le poids prépondérant de la première sur la seconde. Même si cette variable du milieu social est ici mesurée à grand trait (les « cadres » (supérieurs et moyens) s'opposant aux « non-cadres » (essentiellement employés, ouvriers et plus rarement petits commerçants et artisans), elle n'en reflète pas moins une ligne de partage du monde étudiant qui, pour être moins marquée que dans les années 1960, n'en demeure pas moins pertinente sous des aspects aussi importants que la réussite universitaire ou la construction d'un réseau de sociabilité proprement étudiant (19). Lorsqu'ils sont amenés à réfléchir sur les moyens d'améliorer la justice à l'université, les étudiants pensent la plupart du temps au système d'examen et à la sélection universitaire. Au-delà des grandes lignes déjà soulignées, et de l'affirmation de la nécessité d'une sélection, dès lors qu'elle s'applique aux autres, ils développent des conceptions qui doivent beaucoup à leur condition d'étudiant, appréhendée ici par leur discipline d'étude.

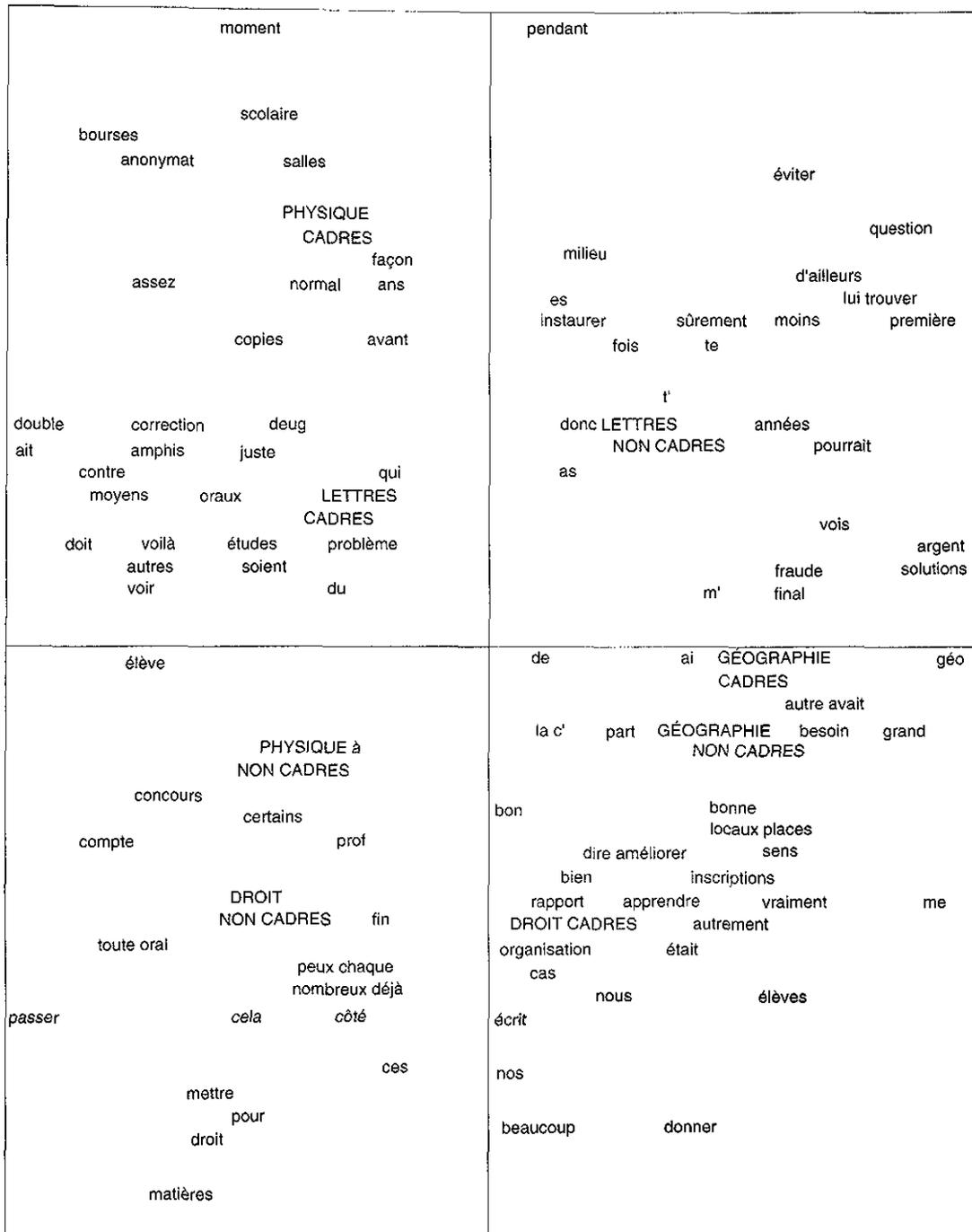
Le premier plan factoriel (Graphique I) exprime bien cette primauté de la discipline universitaire

sur le milieu social d'origine. La première opposition est celle qui sépare d'un côté les étudiants en géographie, et secondairement en Lettres, aux étudiants de Droit et de Sciences. Cette opposition, relativement classique, recouvre des réalités universitaires et scolaires bien différentes qui se concrétisent par des conceptions de la justice universitaire contrastées. Dans le cas des Géographes et des étudiants en Lettres de milieu non cadre, c'est d'abord en termes « d'argent » que la question se pose. Plus d'argent pour plus d'étudiants et pour l'accès de tous à l'enseignement dispensé dans les facultés : « il y a peut-être des solutions, mais il faut plus de moyens, plus d'argent pour améliorer tout ça » ; « il faut de l'argent...je crois qu'en grande partie, c'est un problème d'argent » ; « mais on en revient toujours à la même chose : le fric, question d'argent, partout...tous les problèmes sont liés aux problèmes d'argent quoi ». Au-delà de l'aspect financier, les questions d'apprentissage et d'évaluation ne sont pas absentes de leur discours, mais d'une manière qui va dans le sens d'un plus grand accès à la réussite par des moyens qui relativisent la portée de la sélection. La manifestation la plus brutale de cette sélection étant l'examen final dont les résultats tombent pour séparer ceux qui réussissent et ceux qui échouent. Plus de justice ici serait de relativiser son importance pour donner plus de place au contrôle continu, moins « angoissant » et moins susceptible de donner lieu à des fraudes : « il y aura plus facilement de la fraude si c'est un examen final à 100 %, que s'il y a plus de contrôle continu... ». Il apparaît en filigrane, dans ces discours, qu'améliorer le fonctionnement de l'université consisterait, de manière quasiment mécanique, à augmenter encore plus les moyens pour permettre à plus d'étudiants d'accéder à l'université et d'obtenir des diplômes. La situation à la fois scolaire et universitaire de ces étudiants (baccalauréats littéraires et technologiques souvent sans mention, étudiants âgés et sans véritable projet, surtout en Géographie) semble au principe de ces normes de justice qui n'évoquent que rarement les critères strictement scolaires de l'excellence, et défendent l'idée d'une université « ouverte » et la moins sélective possible. L'organisation universitaire à laquelle se confrontent ces étudiants, les difficultés rencontrées, surtout en Deug, pour comprendre et intégrer les obligations de la vie d'étudiant, produit en grande partie ces normes de justice dans lesquelles l'origine sociale des étudiants n'intervient pas ou peu.

À l'opposé de cette conception « ouverte » de l'université et des études, nous trouvons les étudiants dont le parcours scolaire comme le présent universitaire ne renvoient pas aux mêmes réalités. C'est en effet un souci d'équité et de méritocratie scolaire qui ressort de leurs conceptions de la justice à l'université. Les questions d'argent et de moyens ne sont bien évidemment pas absents de leur discours (comment pourrait-il en être autrement dans des disciplines où le nombre d'étudiants empêche le bon déroulement des travaux pratiques, base indispensable à l'apprentissage des Sciences ?), mais dominant ici les questions d'organisation des évaluations et de condamnation du manque de sérieux dans les études. D'abord deux points forts de leur conception de la justice universitaire : la « double correction » et « l'anonymat des copies » qui renvoient directement à une certaine méritocratie et une équité dans le jugement professoral : « je crois qu'il faudrait plus d'examineurs, qu'il n'y ait pas une seule personne qui détienne le pouvoir. Une double correction ou une triple correction, on commence à en avoir un petit peu marre mais je crois qu'il y a d'autres personnes qui sont qualifiées pour corriger et pour faire une contre correction » (droit) ; « je sais pas trop... peut-être la double correction parce que même en vérifiant la copie, on comprend pas toujours ce que le prof a voulu dire... » (physique). Ces demandes pour plus de justice dans l'évaluation et la sélection des étudiants s'articulent ici à une demande supplémentaire de « moyens » pour étudier et apprendre. Contrairement aux tenants d'une « Université ouverte » qui organisent leur discours autour de « l'argent », ces étudiants se placent plutôt dans le cadre d'une méritocratie scolaire : les moyens (matériels et humains) réclamés seraient au service d'une plus grande justice en permettant, par exemple, une plus juste évaluation des compétences réelles des étudiants, ou en créant les conditions d'un apprentissage efficace : « il n'y a pas de double correction, il n'y a pas assez de personnes, les copies sont corrigées très vite parce qu'ils n'ont pas le temps. Il faudrait plus de moyens, surtout à mon avis en Droit, des TD limités avec moins de personnes ».

Le deuxième axe factoriel, comme le premier, organise les discours des étudiants selon leur discipline, et non pas selon leur milieu social. Nous retrouvons d'un côté les étudiants de Droit, qui s'opposent aux étudiants de Sciences et de

Graphique 1. (1) — **Que faire pour rendre le système universitaire plus juste ?**
 Axe 1 (horizontal, 18 % d'inertie) et 2 (vertical, 17 % d'inertie)



(1) Ne figurent ici que les mots dont la contribution à l'inertie de l'axe est au moins égale à 2 fois la contribution moyenne. « Physique cadres » désigne les étudiants en physique de milieu cadre (supérieur et moyen). De même, « Lettres non cadres » désigne les étudiants de Lettres Modernes de milieu employé, ouvrier et artisan.

Lettres. Les géographes ne contribuent pas à la formation de cet axe factoriel.

Ce qui caractérise d'abord le vocabulaire des étudiants en droit, c'est l'abondance des termes qui concernent directement l'apprentissage, les modalités d'examen ou l'attitude des professeurs. Il semble que le système de certification globale utilisé dans cette discipline (l'étudiant obtient toute son année ou rien) donne à l'examen une importance que l'on ne retrouve pas dans les autres disciplines. D'où l'abondance des mots tels que « matières », « écrit », « oral », « donner (un ou des sujets) », « prof », « élèves », etc. traces des longues explications sur les mérites de l'oral ou de l'écrit, la pertinence des sujets d'examen et les « problèmes de communication entre élèves et profs ». L'équité de l'examen, aussi difficile et sélectif soit-il, reste au centre du discours des étudiants en Droit, et cette équité n'est pas fondamentalement remise en question. « Ce système-là, il vaut ce qu'il vaut. Je pense qu'il est un minimum juste. Il peut quand même y avoir des améliorations. Qu'il y ait quatre matières au lieu de deux pour qu'on puisse se rattraper. Mais c'est difficile de mettre en place, parce que déjà qu'on est nombreux, déjà qu'ils ont des problèmes pour placer les gens... ». En Droit, la méritocratie de l'examen domine, même si la justice trouve ses limites dans les effectifs pléthoriques : « Le problème, c'est de pouvoir améliorer plus personnellement les capacités de chacun et là, le nombre ne le permet pas, si ce n'est en séance de TD. Mais améliorer le système !... peut-être réviser le mode des examens et pouvoir permettre de garder le bénéfice de certaines notes, ça pourrait assouplir... ».

À l'opposé, sur l'axe 2, se situent les étudiants en Sciences et — de manière moins marquée — en Lettres Modernes de milieu cadre. Les normes de justice mises en œuvre ici dépassent largement la « méritocratie passive » des étudiants en Droit. On est ici dans un espace de revendications où les solutions à apporter pour améliorer le système renvoient directement à une équité basée sur les compétences et l'investissement dans les études, avec le respect strict de l'anonymat des copies, comme nous l'avons déjà souligné, mais aussi en renforçant les règles inhérentes à une bonne organisation des contrôles et de la sélection. Sans proposer la mise en place de concours d'entrée en première année, ce qui irait à l'encontre de la vocation de l'Université, une sélection juste ne doit pas s'accomplir trop tard dans

le cursus de l'étudiant : « On devrait instaurer un système qui puisse faire voir qu'un étudiant n'est pas fait pour continuer les études et à ce moment-là, dès la première année qu'il le sache, mais pas attendre trois ans, ça je trouve que c'est inadmissible ». Mais au-delà de ce principe, la justice à l'université c'est éviter la fraude, qu'elle concerne les examens, comme par exemple ici : « il faut une meilleure surveillance des examens pour éviter la fraude Il y en a certains, on pourrait croire qu'ils finissent leur thèse pendant les surveillances, ils s'en foutent... ». Ou le système de bourses, dont le rôle de compensation des inégalités est reconnu, mais la fonction parfois détournée, au dire des étudiants : « ils touchent les bourses, ils font la fête la semaine, ils ont leurs examens et puis voilà. Ils ont jamais rien foutu, ils sont rentrés en fac parce qu'ils étaient pris nulle part ailleurs et puis voilà. »

Ainsi, l'analyse du vocabulaire employé par les étudiants exprime le cadre interprétatif dans lequel ils se situent pour penser les transformations possibles de l'Université. Si la filière est l'élément le plus pertinent pour distinguer ces étudiants entre eux, l'origine sociale n'est pas sans effet, recoupant probablement les carrières scolaires et les compétences universitaires nécessaires à l'accomplissement des études.



S'il apparaît une incompréhension générale des critères de jugements et d'évaluation, notamment pour les étudiants en première et deuxième année de Deug, ce phénomène n'a pas que des conséquences sur la réussite ou l'échec des étudiants, mais aussi sur leur perception de la sélection. Dans ce cas en effet, l'examen apparaît aléatoire, plus proche du jeu de hasard que de l'exercice rationnel qui évalue les compétences réelles. L'opacité du système produit ici un sentiment d'injustice, et des conceptions de l'Université basées sur l'affirmation d'un « droit aux études » pour tous, quelles que soient les compétences scolaires. Ce sentiment d'injustice est en effet d'autant moins fréquent que les étudiants sont familiarisés avec l'institution, et qu'ils parviennent à percer cette opacité. Ceci est vrai pour ceux qui accèdent en licence et maîtrise, mais aussi pour les plus adaptés au système universitaire, soit par les ressources de leur passé scolaire, soit par leur capacité à utiliser les réseaux informels d'information. Ainsi, c'est en Géographie et en Lettres Modernes que la revendication d'une

« université ouverte » comme forme idéale de la justice s'exprime.

Les normes de justice exprimées par les étudiants sont à la mesure des « contradictions de l'université de masse » (20). Devant le constat quotidien des problèmes de l'université, et la dégradation des conditions des études, la question de l'accès de tous aux études universitaires se pose. Non que les principes généraux de l'égalité des chances soient remis en question, mais la distance de plus en plus importante entre ces principes et les modalités concrètes de leur application amène les étudiants à des interprétations diverses du mot « égalité », selon la position qu'ils occupent au sein de l'université, et leur pratique concrète de la sélection dans leur filière.

Essentiellement, quatre grands types d'attitudes se dégagent de ce travail.

— Une première conception de la justice universitaire est celle de "l'université ouverte", exprimée par les étudiants les plus éloignés des critères de l'excellence scolaire et universitaire, et les plus démunis devant la complexité et l'opacité de l'organisation des études (les étudiants en Géographie, quel que soit leur milieu social d'origine, les étudiants en Lettres Modernes de milieu non-cadre). La justice se base ici sur l'idée d'une « égalité des résultats », en relation directe avec l'opacité du système auquel se confrontent ces étudiants : plus d'argent pour plus de place pour tous.

— Une deuxième conception peut se définir par un principe d'équité prenant pour base la méritocratie scolaire. C'est ici « l'égalité des chances » qui s'organise selon les capacités de chacun, et la sélection n'a rien d'injuste dans la mesure où elle prend pour base des critères de compétence et de performance. Cet attachement à une méri-

tocratie universitaire est le fait des étudiants en Sciences et en Droit qui se caractérisent par des parcours scolaires moins souvent chaotiques que les premiers. Mais surtout leur position au sein de l'université, et la relative transparence de l'organisation de leur cursus les amènent à privilégier ce type de principe.

— Les deux autres conceptions de la justice ne sont ici que des variantes de la méritocratie scolaire, plus ou moins « active » et « critique », selon la discipline : en Droit, il ressort en effet que le système de certification globale et par année jouit d'une forte légitimité et est rarement remis en question. Il satisfait, probablement de manière efficace, les exigences de l'égalité des chances. En Science, l'organisation même de la certification (par modules) laisse plus souvent la place à une remise en question de l'équité devant l'examen, trop souvent mise à mal, selon certains, par les pratiques de fraude.

À la lumière des transformations de l'Université française, et des enjeux que représente aujourd'hui la rentabilisation des diplômés en termes de salaire et surtout d'emploi, il semble que le rapport aux études ne soit plus principalement organisé, comme dans les années 1960, autour de la culture des *héritiers*, mais plus certainement autour des diplômés et de la sélection. Faire des études aujourd'hui pour les étudiants, c'est d'abord se demander comment et dans quelles conditions ils vont être sélectionnés. L'université de masse, en accueillant un nombre croissant d'étudiants, et en favorisant l'accès aux diplômes, produit, paradoxalement, une expérience universitaire (21) centrée sur la sélection.

Georges Felouzis
Université de Bordeaux II-L.A.P.S.A.C

NOTES

- (1) Cet article prend pour base les réflexions menées dans le cadre de l'équipe de recherche Lapsac sur « Les étudiants et l'organisation universitaire ». Il n'engage cependant que son auteur, G. FELOUZIS, J. ANDRIEU, N. SEMBEL (sous la dir. de F. DUBET), *Les étudiants et l'organisation universitaire*, Rapport à la DEP, L.A.P.S.A.C., 1995.
- (2) P. BOURDIEU, J.C. PASSERON, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1964.
- (3) D. LAPEYRONNIE, J.L. MARIE, *Campus bleus*, Paris, Le Seuil, 1992 ; F. DUBET, D. FILÂTRE, F.X. MERRIEN, A. SAUVAGE, A. VINCE, *Universités et villes*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- (4) *Repères et Références statistiques*, Ministère de L'éducation nationale, 1992, p. 128.

- (5) P. Poulet, G. Seroussi, *Premiers pas à l'université, Données sociales 1990*, Paris, INSEE, 1990.
- (6) Source : *Données Sociales 1990*, Paris, INSEE, 1990.
- (7) A. COULON, *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, Puf « l'éducateur », 1993.
- (8) L'enquête a été réalisée dans le cadre d'un enseignement de technique d'enquête avec les étudiants de DEUG de sociologie de l'université de BORDEAUX II (promotion 1993/1994). Je remercie mes étudiants pour le travail fourni et les hypothèses qu'ils ont su me soumettre pour enrichir la problématique de départ.
- (9) Les éléments concernant l'enquête se trouvent en annexe.

- (10) E. DURKHEIM, **L'évolution pédagogique en France**, Paris, Puf, 1969 (première édition 1938).
- (11) P. BOURDIEU, J.C. PASSERON, **La reproduction**, Paris, Éditions de Minuit, 1971.
- (12) A. COULON, **Ethnométhodologie et éducation**, Paris, Puf « l'éducateur », 1993.
- (13) D. LAPEYRONNIE, J.L. MARIE, *op. cit.*
- (14) Aspect que relevaient C. BAUDELLOT, R. BENOLIEL, H. CUKROWICZ, R. ESTABLET au début des années 1980. **Les étudiants, l'emploi, la crise**, Paris, Maspéro, 1981.
- (15) Au sens de L. KELLERHALS, J. COENEN-HUTHER, M. MODAK dans **Figures de l'équité. La construction des normes de justice dans les groupes**, Paris, Puf, 1988.
- (16) Cette idée a été vérifiée sur la base d'une enquête par questionnaire dans G. FELOUZIS, J. ANDRIEU, N. SEMBEL (sous la dir. de F. DUBET), **Les étudiants et l'organisation universitaire**, Rapport à la DEP, L.A.P.S.A.C, 1995.
- (17) Un exemple d'emploi de l'analyse lexicométrique se trouve dans Georges Felouzis, **Le collège au quotidien**, Paris, PUF « l'éducateur », 1994.
- (18) Le traitement lexicométrique a été réalisé avec le logiciel Hyperbase d'Etienne Brunet, professeur à l'Université de Nice. L'AFC du vocabulaire prend pour base le logarithme de la variance des 235 formes lexicales qui apparaissent le plus souvent dans la totalité du corpus.
- (19) C'est notamment ce que note François Dubet à partir de la synthèse des rapports de recherche sur les étudiants et la ville. F. DUBET et al., **Universités de villes**, Paris, L'Harmattan, 1994.
- (20) L. LÉVY-GARBOUA, Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse, **Revue Française de sociologie**, XVII, (1), 1976.
- (21) Au sens de F. DUBET, **Sociologie de l'expérience**, Paris, Seuil, 1994.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUDELLOT C., BENOLIEL R., CUKROWICZ H. et ESTABLET R. (1981). — **Les étudiants, l'emploi, la crise**. Paris : Maspéro.
- BÉDARIDA C. (1994). — **S.O.S Universités**. Paris : Seuil.
- BERNSTEIN B. (1975). — **Langage et classes sociales**. Paris : Éditions de Minuit (Le sens commun).
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1964). — **Les héritiers. Les étudiants et la culture**. Paris : Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1969). — **La Reproduction**. Paris : Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1984). — **Homo Academicus**. Paris : Éditions de Minuit.
- COULON A. (1990). — **Le métier d'étudiant**. Thèse de Doctorat, Paris VIII.
- COULON A. (1993). — **Ethnométhodologie et éducation**. Paris : PUF (L'éducateur).
- DUBET F. et al. (1993). — **Les étudiants, le campus et leurs études**. LAPSAC Université de Bordeaux II.
- DUBET F. (1994). — L'étudiant en université de masse. **Revue Française de sociologie**, XXXV, n° 4.
- DUBET F. (1994). — **Sociologie de l'expérience**. Paris : Seuil.
- DUBET F., SEMBEL N. (1994). — Les étudiants, le campus et la ville. **Annales de la Recherche Urbaine**, n° 67-68.
- DURKHEIM E. (1969). — **L'évolution pédagogique en France**. Paris : PUF (première édition 1938).
- FELOUZIS G. (1994). — **Le collège au quotidien**. Paris : PUF (L'éducateur).
- FELOUZIS G., ANDRIEU J., SEMBEL N. (sous la dir. de F. DUBET) (1995). — **Les étudiants et l'organisation universitaire**. Rapport à la Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Ministère de l'Éducation Nationale.
- FRAISSE E. (Dir.) (1993). — **Les étudiants et la lecture**. Paris : PUF.
- FRIDBERG E., MUSSELIN C. (1989). — **En quête d'universités. Étude comparée des universités en France et en RFA**. Paris : L'Harmattan.
- FRIEDBERG E. (1994). — **Le pouvoir et la règle**. Paris : Seuil.
- FAVE-BONNET M.-F. (1993). — **Les enseignants-chercheurs physiciens**. Paris : INRP.
- GALLAND O. (1993). — **L'allongement de la jeunesse**. Arles : Actes Sud.
- GIROD DE L'AIN B. (1995). — Comment harmoniser les diplômes universitaires en Europe : certification modulaire ou générale ? **Esprit**, n° 3-4.
- KELLERHALS, COENEN-HUTHER J., MODAK M. (1988). — **Figures de l'équité. La construction des normes de justice dans les groupes**. Paris : PUF.
- LAPEYRONNIE D., MARIE J.-L. (1992). — **Campus blues**. Paris : Seuil.
- MARTINELLI D. (1994). — **Diplômés de l'université. Insertion au début des années 1990** (CEREQ, série « Documents observatoire »), n° 100, octobre.
- MOLINARI J.-C. (1993). — **Les étudiants**. Paris : Éditions ouvrières.
- POULET P., SÉROUSSI G. (1990). — Premiers pas à l'université. **Données sociales 1990**. Paris : INSEE.
- Repères et références statistiques** (1992). — Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- REYNAUD J.-D., TOURAINE A. (1956). — Deux notes à propos d'une enquête sur les étudiants en médecine. **Cahiers internationaux de sociologie**, vol XX.

LE GUIDE D'ENTRETIEN ET LES CONDITIONS DE L'ENQUÊTE

Pour commencer, j'aimerais que tu me parles de tes études, de ce que tu penses des cours, et de l'organisation des enseignements DANS TA FILIÈRE...

1. PERCEPTION DU CURSUS ET DE SA COHÉRENCE

Jugement sur l'organisation de l'année (réunions d'information, de rentrée, trop ou pas assez de cours, de TD...)

Transmission des informations (par les profs ?, les secrétaires ?, copains étudiants ?, ...)

Le contenu des cours, qu'est-ce qu'un bon cours ? Un bon TD ? Qu'est-ce qu'un bon prof à l'université ?

Cohérence avec les enseignements de l'an passé (bac ou année de fac).

Pourquoi avoir choisi la fac par rapport aux autres possibilités (IUT, BTS écoles d'ingénieurs ou autre...) ?

Choix de la filière (comment as-tu été amené à choisir cette filière ?)

Inscriptions multiples ? (réorientation, inscriptions simultanées...)

Bonne orientation ? Adéquation attentes/réalité ?

Projets professionnels (que penses-tu faire plus tard ?) Tes études sont-elles adaptées à l'emploi visé ?

2. RELATION CONTENUS ENSEIGNÉS/ÉPREUVES SUBIES

Perception des attentes des profs à l'examen (est-il facile de comprendre ce qu'attendent les profs ? Comment l'as-tu compris ?)

Différentes attentes selon les profs (différences selon les profs dans le travail qu'ils demandent, les cours qu'ils présentent ?)

Les sujets d'examens, leurs relations avec le contenu des cours (les sujets sont-ils "prévisibles" ou "imprévisibles", sujets "piégés", as-tu des anecdotes ?)

Modalités de choix des options (sur quels critères : emploi du temps, prof, intérêt, examen...)

Choix des cours auxquels on assiste et de ceux auxquels on n'assiste pas — sur quels critères : coefficient, intérêt, examen, prof...

Rendez-vous avec profs pour comprendre le cours, préciser une demande, connaître les notes et les critères de notation...

Les examens testent-ils vraiment les connaissances acquises ?

Les cours préparent-ils aux examens ?

3. LA SÉLECTION UNIVERSITAIRE ET LES CONCEPTIONS DE LA JUSTICE

Perception de la sélection (comment perçois-tu la sélection à l'université ?)

La sélection se fait-elle au moment des examens ou tout au long de l'année ? Par les abandons ou autre...

Comment s'opère la sélection d'après toi (à l'inscription, sur des critères scolaires ou autres — tête du client, favoritisme...)

Pour toi, l'examen est-il un mode de sélection juste et équitable ? ou inacceptable ? Explique pourquoi.

Et la fraude aux examens, qu'en penses-tu ? En as-tu déjà observé ?

Et toi personnellement, as-tu déjà triché aux examens ? As-tu des anecdotes ? Comment cela se passe-t-il ?

Selon toi, y aurait-il des solutions pour améliorer le système, pour qu'il devienne plus juste ?

4. LES MODES DE PRÉPARATION AUX EXAMENS

Préparation concrète aux examens (dernier moment, tout au long de l'année ?)

Fais-tu des résumés de cours ?

Lecture de bibliographie.

Préparation seul ou à plusieurs.

Les répartitions des révisions sur les deux sessions.

Les impasses sur certaines parties du cours.

5. IDENTIFICATION

SÉRIE DU BAC

SEXE

AGE

FILIÈRE et ANNÉE

PROFESSION DU PÈRE ET DE LA MÈRE

Le guide d'entretien a été construit de manière à guider partiellement l'étudiant vers les grands thèmes qui constituent nos préoccupations, mais aussi de manière à laisser libre cours à son discours. Au lieu de rédiger des questions, forcément limitatives et abstraites des conditions concrètes du face à face lors de l'entretien, nous avons défini des « relances » illustrées par des formulations possibles mais non obligatoires, ce qui a permis aux interviewers de moduler le style et la formulation des questions selon la situation singulière de l'entretien.

Mais au-delà de considérations élémentaires sur la méthode, le fait que des étudiants ques-

tionnent d'autres étudiants a permis, dans la plupart des cas, une définition de la situation d'entretien basée sur l'égalité et une véritable réciprocité, d'où le recueil d'informations généralement inaccessibles à un enseignant : les techniques de fraude aux examens dont le degré de sophistication dépasse largement le « coup d'oeil oblique » sur la copie du voisin, représentent l'exemple le plus exotique. Mais d'autres thèmes de l'entretien, comme l'avis sur les cours et l'organisation des enseignements, sont dans ce cas.

Les conditions ont donc été réunies pour que les étudiants interviewés s'expriment dans le cadre d'une discussion quasiment habituelle. Mais une deuxième caractéristique de cette enquête réside dans la taille de l'échantillon. Si l'entretien est une méthode « intensive », elle a souvent l'inconvénient de ne porter que sur un nombre restreint d'individus. Ici, l'université de masse aidant, nous avons recueilli 315 entretiens dont la plupart représentent entre 20 et 30 pages dactylographiées de discours denses et riches.

Répartition des étudiants interviewés selon la filière, l'année et le sexe

		Lettres	Physique	Droit	Géographie	Total
1 ^{re} année	Filles	10	8	12	12	42
	Garçons	9	6	11	9	35
2 ^e année	Filles	13	10	12	9	44
	Garçons	11	13	12	10	46
3 ^e année	Filles	10	11	9	13	43
	Garçons	109	11	10	40	
4 ^e année	Filles	12	5	9	3	29
	Garçons	9	8	6	11	34
Ensemble		84	70	82	77	313

Il était prévu, au départ, une répartition égale des entretiens selon ces trois variables. Chaque étudiant sociologue ayant pour mission de recueillir deux entretiens (un entretien d'une fille et un entretien d'un garçon) dans une filière et dans une année donnée. Le but n'est donc pas de recueillir un échantillon représentatif de

la population étudiante, mais plutôt de collecter un nombre assez important d'entretiens pour permettre des comparaisons sérieuses entre les filières, les années, mais aussi certaines caractéristiques individuelles des étudiants : la série du bac, l'origine sociale et l'âge principalement.

NOTE DE SYNTHÈSE

L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives

Éric Plaisance et Sylvie Rayna

Dans un numéro spécial de la *Revue Française de Pédagogie* consacré à l'éducation préscolaire (1) — que nous définissons ici comme l'éducation concernant les jeunes enfants avant l'âge de la scolarité obligatoire —, quelques éléments de cadrage s'imposent. Ils feront l'objet de cette note de synthèse où nous avons choisi de nous centrer plus particulièrement sur trois axes.

Il s'agira tout d'abord de présenter les principales caractéristiques des systèmes préscolaires européens actuels (0-7 ans), puis de dégager les thématiques nodales de la recherche contemporaine en éducation des jeunes enfants et, enfin, de préciser l'état des débats qui s'expriment aujourd'hui en terme de « qualité ».

Pour ce faire, nous avons eu recours à plusieurs types de sources. Pour le descriptif des systèmes préscolaires, nous nous sommes appuyés sur un ensemble de publications internationales récentes et d'interventions de spécialistes au cours d'un séminaire qui s'est déroulé en 1996, à l'INRP (2). Pour l'identification des thématiques actuelles de la recherche, nous sommes partis du bilan bibliographique de Dajez et Plaisance (1992), relatif aux publications en langue française, et l'avons complété avec une sélection de travaux parus depuis et de publications en langue anglaise, présentés notamment aux Congrès Européens sur la Qualité de l'Éducation des Jeunes Enfants qu'organise, depuis 1990, l'EECERA (*European Early Childhood Education Research Association*) (3). Quant à la notion de qualité des services de la petite enfance et de l'éducation préscolaire, nous l'avons abordée dans sa genèse à travers un ensemble de rapports européens au cours des années 80-90 avant de nous interroger sur sa spécificité, dans notre pays.

LES SYSTÈMES PRÉSCOLAIRES, EN EUROPE, AUJOURD'HUI : DIVERSITÉS ET CONVERGENCES

L'examen de la scène internationale montre que sur le plan de l'éducation préscolaire, l'Europe se distingue des pays des autres continents (Lamb, Sternberg, Hwang *et al.*, 1992 ; Moss et Melhuish, 1992). L'étude comparative de Moncrieff Cochran (1995) indique un ensemble de caractéristiques communes des politiques européennes actuelles. Très schématiquement, on peut dire qu'elles offrent une plus grande prise en charge des jeunes enfants, avant l'âge de la scolarité obligatoire, dans des structures plus réglementées et plus largement subventionnées par des fonds publics. Elles attachent également beaucoup plus d'importance à la formation initiale des personnels de la petite enfance.

Cette situation s'explique, en partie, par des raisons historiques. L'Europe est, on le sait, le berceau de l'éducation préscolaire (Compère, 1995). C'est ici que sont nées, au début de la période industrielle, les principales structures collectives — *infant schools*, écoles maternelles (Dajez, 1994), crèches (Norvez, 1990 ; Mozère, 1992), *kindergarten* (Erning, Neumann et Reyer, 1987) — dont l'usage s'est généralisé dans les pays d'économie avancée (CERI, 1982 ; Phillips et Moss, 1989), avec une augmentation progressive de la fréquentation des enfants des couches sociales moyennes et supérieures (Plaisance, 1986 ; INSEE, 1992). C'est ici, rappelons-le, que se succèdent les grandes figures : Fröbel, Montessori, Claparède, Kergomard, Decroly, Freinet pour ne citer qu'elles.

Pourtant, le contraste existant entre l'Europe et les autres régions du globe — y compris les États-Unis où de nombreuses études lancent des cris d'alarme (Howes *et al.*, 1992 ; Clarke-Stewart, 1991 ; Philipps, 1994 ; Kahn et Kammerman, 1995 ; Allen, à paraître) — ne doit pas masquer la grande diversité intraeuropéenne que l'on peut constater derrière l'évidence des points communs. Liée aux politiques familiales et éducatives propres à chaque pays, cette diversité s'observe au niveau : du poids de l'effort social consenti à l'égard de la petite enfance ; du type d'offre (éducation collective ou de type familial) et des objectifs des structures (éducation et/ou soins ; apprentissage et/ou socialisation) ; des rythmes de fonctionnement et d'organisation des structures ; du niveau et du type de formation ; etc. (Pierrehumbert, 1992 ; Euridyce, 1994 ; Oberhuemer et Ulich, 1996).

Traditions, histoire et culture propres aux différents pays ont conduit à des orientations diverses, parfois radicalement opposées, avec des évolutions divergentes même en cas de situations de départ communes. Elles continuent de s'exprimer au travers des projets actuels qui, tout en créant du nouveau, plongent leurs racines dans le patrimoine culturel local. Ainsi retrouve-t-on, par exemple, le rôle traditionnel accordé à la famille par la société allemande dans la loi de 1991 relative à l'aide à l'enfance et à la jeunesse — *KJHG : Kinder und Jugendhilfegesetz* — (Neumann, 1996). Malgré une demande forte, l'accueil des enfants de moins de trois ans en Allemagne n'est pas une priorité politique, et une grande disponibilité de la mère reste nécessaire en ce qui concerne les enfants de plus de trois ans, vu la petite couverture horaire de la prise en charge dans les jardins d'enfants (OMEP, 1997). La tradition fröbelienne est toujours très vigoureuse dans ces institutions ainsi que dans les nombreux projets développant de nouvelles façons de travailler avec divers types de groupes d'âge mélangés (Oberhuemer et Ulich, 1996).

Valeurs et traditions propres s'observent de façon très nette au sein d'un même pays, comme en Belgique ou en Suisse, dans les contrastes observables entre les différentes communautés, francophones et germanophones par exemple, l'accueil de la petite enfance étant plus développé dans les premières que dans les secondes (Richard de Paolis, Troutot *et al.* 1995 ; Pirard, 1997).

Jointes aux contraintes économiques actuelles, les traditions peuvent faire obstacle à la réalisation de certains projets, comme l'introduction, au Royaume-Uni, de qualifications professionnelles nationales pour l'éducation et la garde des jeunes enfants, qui se heurte notamment à l'autonomie traditionnelle des personnels (OMEP, 1997).

Ces projets se réfèrent, cependant, aux éléments d'objectivation scientifique que sont les conclusions de la recherche sur les débuts du développement psychologique de l'enfant, qui s'est développée depuis le début des années 70 et a été, sous certains aspects, largement vulgarisée par les médias depuis le milieu des années 80. L'image du bébé se transforme, c'est une personne. Il est doté de compétences cognitives et communicatives de mieux en mieux identifiées par les psychologues de la petite enfance. Leur actualisation exige un ajustement environnemental, méritant toute l'attention des adultes. Ceci transparait dans la tendance transnationale forte de l'orientation éducative des politiques et des institutions, avec une régression des orientations limitées à la garde et aux soins. De plus, ces projets visent à répondre à des besoins et problèmes nouveaux, liés pour beaucoup aux difficultés économiques et sociales communes. Enfin, ils ne peuvent ignorer les préoccupations d'harmonisation (Leclercq J.M. et Rault C., 1990) des systèmes éducatifs des différentes institutions européennes (Commission Européenne, Conseil de l'Europe) et des organisations internationales (UNESCO, OCDE), ainsi que leurs priorités : l'égalité des chances et l'amélioration de la qualité.

D'où, malgré et derrière la diversité, la présence de tendances évolutives convergentes avec quelques particularités locales. Citons l'exemple de l'*alignement de la plupart des pays sur l'âge de la scolarité obligatoire à six ans* avec, d'une part, la résistance des pays nordiques qui se traduit par le choix entre six et sept ans, laissé aux parents en Suède (De Jong et Rubinstein, 1994), en Finlande (Hännikäinen, 1994), en Norvège (OMEP, 1997) et au Danemark où une pression forte du préscolaire sur le scolaire est observée (Broström et Vejleskov, 1994) et, d'autre part, l'abaissement à l'âge de cinq ans voire de quatre ans dans les pays où le préscolaire fait particulièrement défaut : le Royaume-Uni (Sharp, 1994), les Pays-Bas (Jongerius, 1994 ; Van Oers, à paraître) et le Luxembourg (OMEP, 1997). Partout, il faut de surcroît signaler l'hétérogénéité de la situation à l'intérieur de chaque pays, résultat des effets inégalitaires des politiques de décentralisation.

**

Avant de voir comment se décline la position actuelle des différents pays européens, rappelons brièvement **quelques aspects contextuels** tels qu'ils ressortent du dernier rapport du réseau européen sur les modes de garde en ce qui concerne les pays membres de l'Union Européenne, pour la période 1990-1995 (E.C. Network on Childcare, 1996).

Dans les quinze pays membres, le taux de travail féminin n'a cessé d'augmenter au cours de ces dernières années. Il est actuellement le plus

fort (autour de 75 %) en Suède, au Danemark et au Portugal et le plus bas (moins de 40 %) en Irlande et en Espagne. Le travail à temps partiel est très important (autour de 65 %) au Royaume-Uni et aux Pays-Bas, il est par contre très bas (moins de 15 %) dans l'Europe du sud. La fécondité se trouve à un niveau très bas (1,5 en moyenne). Il est le plus bas en Europe du Sud (Italie, Espagne, Grèce) et en Allemagne, et le plus haut en Irlande et en Suède. Partout le nombre des familles monoparentales augmente. Elles sont les plus nombreuses au Danemark, en Suède, en Autriche et au Royaume-Uni, et les moins nombreuses en Europe du sud. Les congés parentaux existent dans de nombreux pays — sauf au Luxembourg, en Irlande et au Royaume-Uni —, mais ils varient beaucoup d'un pays à l'autre sur le plan : de la durée (de six mois en Grèce à trois ans en France, en Finlande, en Allemagne, en Espagne ou en Suède), de la période (immédiatement après le congé de maternité dans la plupart des pays jusqu'à après l'entrée à l'école au Danemark ou en Suède) et du montant de l'allocation (substantiel dans les pays nordiques, très bas ailleurs, voire inexistant dans certains pays d'Europe du sud).

Dans ce contexte, des différences notables s'observent au niveau de la proportion relative des services organisés et des services informels, des services subventionnés et non subventionnés pour la petite enfance. Les pays nordiques et la France sont les pays qui subventionnent le plus leurs équipements. Au Danemark, par exemple, 48 % (4) des enfants de moins de trois ans ont une place dans une structure organisée et plus de 80 % des enfants de plus de trois ans. En France, les pourcentages respectifs sont de 23 % et 100 %. Les pays qui subventionnent le moins leurs équipements sont le Royaume-Uni (avec les pourcentages respectifs de 2 % et 53 %), l'Irlande (2 % et 52 %), la Grèce (3 % et 64 %) et l'Espagne (5 % et 84 %).

Toutefois, malgré l'hétérogénéité du niveau de l'offre, une tendance générale se dégage **vers un accueil de tous les enfants de trois ans**. Cet accueil est déjà réalisé par l'école maternelle française et belge. Les pays nordiques s'en approchent, évoluant vers une dissociation de l'accueil des enfants de l'emploi parental. C'est aussi le vœu de l'Allemagne qui est, cependant, encore loin du compte — d'où la crainte qu'une augmentation du nombre de places dans les jardins d'enfants s'accompagne d'une diminution de la qualité (Oberhuemer et Ulich, 1996 ; OMEP, 1997). Trois pays, où l'âge de la scolarité obligatoire est précoce, échappent à cette tendance, du fait de leur retard en matière d'accueil de la petite enfance : l'Irlande où la priorité actuelle est la réglementation des modes de garde et la mise en œuvre du tout récent programme *Early Start* (préscolarisation des enfants de trois-quatre ans dans les zones défavorisées) ; le Royaume-Uni qui cherche à accueillir les enfants de quatre ans avec la mise en place d'un système de « bons » (*vouchers*) que les familles peuvent utiliser pour toutes sortes de services (Penn, 1995) ; et les Pays-Bas où l'incitation à la création de modes de garde entre 1990 et 1995 ne paraît plus à l'ordre du jour.

L'offre relative aux enfants de moins de trois ans est par contre beaucoup plus faible — et partout, les effets de la récession économique se font ressentir à ce niveau. Elle varie, d'un pays à l'autre, en fonction des **différentes politiques familiales**. Certaines d'entre elles favorisent le choix de travailler ou de garder son enfant (en France ou en Finlande), alors que d'autres permettent le retour à l'emploi après un congé parental d'un an environ (au Danemark et en Suède), d'autres encore encouragent la garde à

la maison par la mère jusqu'à l'âge de trois ans (en Allemagne ou en Autriche). Cependant, bien que la garde de l'enfant par la mère, la grand-mère et la famille en général, reste importante, partout l'offre en structures d'accueil est en **augmentation** — au Royaume-Uni et aux Pays-Bas, il s'agit du secteur privé, non subventionné —, et l'on peut parler d'une « double socialisation » (Langsted, 1992) — intra et extrafamiliale — croissante des jeunes enfants.

Une **diversification de l'offre** s'observe également, en réponse aux besoins des familles mais aussi en raison de la fragilité de l'emploi. On constate le développement de structures plus souples que les structures collectives traditionnelles et moins coûteuses pour les collectivités (la halte-garderie ou la mini-crèche, par exemple, en France), ainsi que de la garde individuelle — sauf dans les pays, comme l'Italie où il n'y a pas d'assistantes maternelles (Musatti, à paraître) —, avec, en France, la création récente de « relais » permettant à des assistantes maternelles indépendantes de bénéficier de moments collectifs (Baudelot et Rayna, à paraître). On constate aussi le développement de la participation parentale (type crèches parentales), en Allemagne notamment (OMEP, 1997). À noter également un élargissement de la notion de garde à celle d'accueil de l'enfant et de sa famille avec le développement de lieux d'accueil parents-enfants, en France (Eme, 1994), en Italie (Musatti, à paraître) ou dans les pays nordiques (Palméris, 1992), afin de rompre l'isolement et de favoriser la socialisation des jeunes enfants.

Contrairement à cette évolution au sein de l'Union Européenne, on observe une **régression massive de la préscolarisation dans les pays d'Europe centrale et de l'Est**, là où le taux était des plus hauts d'Europe. Partout, sauf en Hongrie, on note la fermeture de crèches et de jardins d'enfants, une baisse du congé parental, et une augmentation du coût de la garde et de l'éducation préscolaire pour les familles. Citons l'exemple de la Lettonie qui, comme ses pays voisins, a vu, en quelques années, le nombre de ses jardins d'enfants diminuer de moitié (OMEP, 1997).

Si le taux de préscolarisation constitue un bon indicateur, il ne suffit cependant pas à évaluer précisément la capacité d'accueil de la petite enfance. Il doit être, en effet, pondéré par la **durée** de la prise en charge des enfants qui est très variable selon les pays et le type de structures : certaines couvrent une large plage horaire journalière et sont ouvertes toute l'année (comme les crèches), d'autres suivent le rythme scolaire propre à chaque pays (les écoles maternelles), d'autres encore concernent seulement quelques heures dans la semaine (les *playgroups*, qui constituent la structure d'accueil la plus fréquentée au Royaume-Uni, et même les *nursery schools*).

Il faut signaler aussi que tous les pays européens n'ont pas encore de réglementations officielles concernant les structures ouvertes aux enfants les plus jeunes. Quand elles existent les différences peuvent être notables, concernant l'espace, le ratio adulte-enfants, etc. (OMEP, 1997). Sur ces plans, des variations s'observent également, d'un pays à l'autre, en ce qui concerne les écoles maternelles et les jardins d'enfants (OMEP, 1997), et même à l'intérieur de certains pays à forte **décentralisation** où les directives nationales, quand elles existent, sont l'objet d'interprétations locales variées. Les observateurs soulignent alors parfois le manque de coordination d'ensemble et d'information sur les projets innovants, comme dans certains pays — le Danemark ou l'Allemagne — où ils sont élaborés par les éducateurs et les parents (E.C. Network on Childcare, 1996).

Examinons à présent les diverses structures préscolaires, leurs objectifs et la formation de leurs personnels. On peut, schématiquement, les distinguer selon les systèmes auxquels elles appartiennent. Il peut s'agir du système **éducatif** ou de l'**action sociale**.

Dans la plupart des pays, les structures d'accueil font partie des deux systèmes et fonctionnent généralement de façon cloisonnée. Celles qui concernent les enfants de plus de deux-trois ans relèvent du système éducatif (les écoles maternelles et certains jardins d'enfants) et celles qui concernent les enfants plus jeunes relèvent de l'action sociale, leur développement dépendant principalement des choix effectués par les municipalités (crèches et autres).

Cependant, il faut souligner deux exceptions : les structures qui accueillent les enfants âgés de un à sept ans, dans les pays nordiques, relèvent d'un seul système, celui de l'action sociale, tandis qu'en Espagne les structures pour l'ensemble des enfants de moins de six ans dépendent du système éducatif depuis la loi LOGSE — *Ley Organica de Ordonacion General del Sistema Educativo* — de 1991 (Sainz de Vicuna et de Francisco, 1994).

De la dépendance des structures préscolaires soit d'un même système soit de deux systèmes distincts, résulte **une homogénéité ou une hétérogénéité de leurs objectifs**.

Les structures éducatives accueillant les enfants de plus de trois ans contrastent avec celles proposées aux plus jeunes, type **crèches**, qui sont plus centrées sur les soins bien qu'elles affichent de plus en plus une visée éducative, en France (Bréauté et Rayna, 1992, 1995), en Italie (Bondioli et Mantovani, 1991 ; Musatti, 1992 ; Mantovani et Musatti, sous presse) et plus récemment en Belgique, dans la communauté wallonne (OMEP, 1997 ; Pirard, 1997). Notons le cas particulier du Royaume-Uni où les crèches publiques ne sont pas destinées, comme partout ailleurs, à la garde des enfants dont les parents travaillent mais aux enfants et familles aux besoins sanitaires et sociaux particuliers (Melhuish E., 1992 ; Sharp, 1994 ; Moss, 1996). Au Luxembourg, en Allemagne et aux Pays-Bas, la garde des tout-petits n'est pas une priorité, elle est peu réglementée et confiée à des travailleurs sociaux.

Toutefois, les objectifs éducatifs des **écoles maternelles** et des **jardins d'enfants** ne sont pas identiques, sur le plan des politiques comme sur le plan des pratiques. Les objectifs des premières sont plus centrés sur la préparation (au sens large) à l'école élémentaire alors que ceux des seconds — qui ne dépendent pas nécessairement de ministères de l'Éducation — accordent, dans la tradition fröbélienne, une plus grande place au jeu, à la socialisation et l'ouverture aux familles : en Allemagne (Neumann, 1996), mais aussi en Suisse alémanique (Cornali-Engel, 1994), en Autriche (OMEP, 1997), en Grèce (Frangos, 1994) et au Luxembourg (OMEP, 1997) ainsi que dans la plupart des pays de l'Est et du Centre de l'Europe, comme la Bulgarie, la Lituanie, la Russie, la Slovaquie ou la République Tchèque (OMEP, 1997). Au Portugal, on relève toutefois l'évolution récente des jardins d'enfants vers des orientations proches de celles de l'école maternelle (Vasconcellos, 1996). Des nuances s'observent aussi au sein des écoles maternelles elles-mêmes : en Belgique — dans les trois communautés — (Brogère, dans ce numéro ;

Laevers, à paraître), en Italie — pour les écoles maternelles d'État comme pour les écoles maternelles municipales — (Bonica, à paraître) ou en Suisse romande — en ce qui concerne l'« école enfantine » — (Cornali-Engel, 1993), la pédagogie préscolaire est moins centrée qu'en France sur les apprentissages (premiers), une plus grande place étant réservée au jeu. Toutefois on trouve dans plusieurs projets (Belgique, Portugal, Finlande) la recherche d'une meilleure liaison avec l'élémentaire.

Mais, de manière générale, on peut déplorer l'insuffisance de continuité et bien souvent le cloisonnement entre les structures accueillant les enfants de moins de trois ans et celles destinées aux enfants de plus de trois ans. En France, au début des années 80, l'idée d'une politique globale de la petite enfance a été énoncée (Bouyala et Roussille, 1982) impulsant, localement, une dynamique d'ouverture institutionnelle chez un certain nombre de professionnels, mais les obstacles ne sont pas levés pour autant (Baudelot et Guibert, 1997). L'insertion de l'école maternelle dans l'école primaire, depuis la loi de 1989, favorise la continuité, en aval, avec l'école élémentaire, mais a pour effet secondaire une distance plus marquée avec les structures d'accueil se situant en amont.

C'est, en revanche, une conception unifiée qui caractérise les structures des pays nordiques. Elle se fonde sur la notion, profondément ancrée, d'« **educare** » (contraction des termes anglais « *education* » et « *care* ») qui marque le double objectif de soins et d'éducation de la prise en charge des enfants de moins de sept ans. Ces structures (type crèches - jardins d'enfants), favorables à l'intégration des enfants handicapés, sont tournées vers la communauté dans son ensemble et cherchent une collaboration active de la part des parents.

En Espagne, seul pays où le préscolaire revient en entier au ministère de l'Éducation, c'est la notion de **continuité éducative** qui se trouve au coeur des textes officiels de l'« *escuela infantil* », considérée comme possibilité éducative offerte aux enfants et non comme un service rendu aux familles (Sainz de Vicuna et de Francisco, 1994 ; E.C. Network on Childcare, 1996 ; OMEP, 1997 ; Oberhuemer et Ulich, 1996).

Les objectifs éducatifs dépendent des traditions propres aux divers pays et à la présence ou non de programmes ou de directives officielles. Tous les cas de figure existent sur ce plan. En ce qui concerne les écoles maternelles, la France, l'Espagne, l'Italie et le Royaume-Uni ont de récents programmes. La Belgique est également dotée d'orientations nationales. En ce qui concerne les jardins d'enfants, en Allemagne, il n'y a pas de programme, ce dernier étant décidé par les éducateurs en référence aux orientations fédérales et régionales. Pas de programme *non plus dans les structures d'accueil* de la plupart des pays nordiques (sauf pour la tranche d'âge des six-sept ans), il est décidé par les équipes éducatives et les conseils des parents. En Suède, il existe cependant des orientations nationales et, en Norvège, un premier programme vient de voir le jour.

À la diversité des objectifs et des structures, correspond celle de la **formation** des personnels de la petite enfance (Oberhuemer et Ulich, 1996). La formation diffère d'un pays à l'autre ainsi que d'une structure à l'autre, mais partout celle des enseignants de maternelle et des éducateurs de jardins d'enfants est supérieure, sur le plan de la durée et de la nature éducative, à celle des personnels des crèches et des autres personnes à qui les enfants

les plus jeunes sont confiés. Les assistantes maternelles ont le niveau le plus bas de formation qui n'est, du reste, pas nécessaire en Allemagne, en Irlande, au Luxembourg, aux Pays-Bas, en Autriche ou en Grèce. Rappelons aussi qu'aucune qualification n'est requise pour les animateurs des *play-groups*, mode d'accueil le plus répandu au Royaume-Uni et en Irlande, le *Children Act* (1990) donnant pouvoir aux autorités administratives d'organiser leur formation mais ne les y obligeant pas (Curtis et Hevey, 1992).

La formation des enseignants de maternelle et des éducateurs de jardins d'enfants s'effectue, dans la plupart des pays mais pas dans tous, sur la base du niveau baccalauréat. Les enseignants français et espagnols ainsi que les éducateurs suédois, finnois et une partie des éducateurs grecs sont diplômés de l'université, tandis que les enseignants belges et italiens ainsi que les éducateurs portugais et danois sont formés dans des instituts supérieurs d'éducation (la loi italienne de 1990 prévoit une formation universitaire qui n'est pas encore concrétisée). La durée de la formation est de trois à cinq ans. La formation des enseignants est la plus longue en France : elle est de cinq ans, l'entrée dans un Institut Universitaire de Formation des Maîtres s'effectuant après l'obtention d'une licence. Elle est spécifique, en Belgique et en Grèce tandis qu'en France elle est commune pour tous les enseignants du primaire (maternelle et élémentaire). Au Luxembourg, où l'école est obligatoire à quatre ans, la formation est spécifique pour les enseignants ayant la charge des enfants âgés de quatre à six ans, de même on relève l'introduction d'une formation spécialisée pour les enseignants des enfants âgés de quatre à huit ans aux Pays-Bas. Les éducateurs danois, luxembourgeois et allemands ont, quant à eux, une formation complètement distincte de celle des enseignants mais très générale, s'apparentant à une formation de travailleurs sociaux, puisqu'elle leur permet de travailler aussi bien avec des adultes qu'avec des enfants. On signale dans ces pays, et en particulier au Danemark, une présence masculine plus importante auprès des jeunes enfants et une image des professionnels plus valorisée qu'ailleurs.

Notons, au niveau local, la présence, dans certains pays, de professionnels de la coordination de la petite enfance : les coordonnateurs pédagogiques (diplômés de psychologie ou de pédagogie) en Italie et les coordonnateurs petite enfance (de formation initiale diverse : éducateurs de jeunes enfants, péruicultrices, etc.) en France.

Le thème de la formation est au cœur de la réflexion poursuivie dans les différents pays, en liaison avec la question de la professionnalité de ces divers personnels et de la multiplicité de leurs fonctions (OMEP, 1994 ; Oberhuemer et Ulich, 1996). Ici aussi les choix opérés reposent pour une partie sur les valeurs dominantes propres à ces pays : l'égalité des chances en France ou au Luxembourg, la socialisation et la citoyenneté dans les pays nordiques ou en Allemagne, par exemple. Ainsi que nous le verrons plus loin, la notion de valeurs — au niveau des pays ainsi qu'au niveau des différents groupes concernés — et l'importance de leur explicitation paraît aujourd'hui, au cœur du processus de définition de la qualité de l'accueil des jeunes enfants (Moss, 1996).

TENDANCES DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Bien qu'enracinée dans les réflexions porteuses de nombreux et célèbres précurseurs, la connaissance scientifique de la petite enfance et de l'éduca-

tion préscolaire est de constitution récente. C'est au cours des trente dernières années que l'investigation dans ce domaine se systématisait, aboutissant aujourd'hui à une floraison de travaux conduits un peu partout dans le monde.

Dans ses grandes lignes, la recherche contemporaine en éducation préscolaire, avec ses diverses approches — psychologique, sociologique, historique, didactique, etc. —, présente une certaine **homogénéité**. Sans parler de l'influence hégémonique de la littérature américaine, on peut attribuer les convergences des nouveautés à la communauté du patrimoine scientifique d'une part, et d'autre part à la similarité des problèmes rencontrés, à l'heure actuelle, par les différents systèmes.

Pourtant, à y regarder de plus près, les thèmes de recherche ne se distribuent pas toujours de façon équivalente d'un pays à l'autre, dans la mesure où ils renvoient à certaines réalités ou préoccupations pouvant être **spécifiques** à telle ou telle contrée. Ceci apparaît clairement à la lecture des livres des résumés de congrès internationaux, comme ceux organisés par la toute récente *European Early Childhood Education Research Association*. On peut constater, en effet, que les dominantes diffèrent très sensiblement selon que ces manifestations scientifiques ont lieu à Göteborg, Lisbonne ou Paris, étant donné le poids relatif des communications locales. On constate aussi qu'une quantité non négligeable de symposia regroupe, autour de telle ou telle thématique, des communications d'auteurs venant d'un seul et même pays. Ainsi, la question de l'école maternelle à deux ans n'est guère traitée qu'en France où, suite aux polémiques et aux premiers travaux des années 80, un certain nombre d'études voient le jour sur les effets de la scolarisation précoce sur tel ou tel aspect du développement. Citons, notamment, celles qui ont répondu à une demande du ministère de l'Éducation nationale (Direction des Écoles) de 1992 et qui concernent plus particulièrement les effets sur le développement cognitif, langagier et social des enfants (Bernoussi, Florin et Khomsi, à paraître ; Mellier et Tremblay-Leveau, à paraître ; etc.). Un autre exemple est celui du passage des enfants de six ans à l'école, question liée à l'abaissement, en cours de réalisation, de l'âge de la scolarité obligatoire dans les pays nordiques, avec, notamment, un certain nombre de travaux suédois sur les modalités de passage à l'école : passage du groupe d'enfants avec l'éducateur du préscolaire, mélange des enfants de six ans avec ceux de sept ans, ou encore création de services spéciaux pour les enfants de six ans, comme ceux de Stockholm (Johansson, 1995). Un dernier exemple est celui du curriculum destiné aux enfants de quatre et cinq ans actuellement en discussion aux Pays-bas (Van Oers, à paraître).

On sait aussi que les traditions et les valeurs culturelles donnent une coloration particulière aux travaux de recherche, qui ne sont jamais « neutres ». Elles s'expriment dans les thèmes choisis (par exemple celui du genre — masculin/féminin — est traité principalement par les chercheurs des pays nordiques), ainsi que dans la façon de les aborder théoriquement et de les traiter sur le plan méthodologique. Ainsi, l'étude des aspects cognitifs du développement des jeunes enfants dans les institutions préscolaires est très présente dans les travaux français, tandis que les compétences sociales paraissent beaucoup plus centrales dans ceux des pays nordiques. La mise au point d'instruments d'évaluation de la qualité des services de la petite enfance et l'évaluation de ces services paraissent le propre des pays anglo-

saxons bien que ce type d'études, très développé aux États-Unis, tende à se développer un peu partout en Europe, sauf en France, semble-t-il, pour le moment.

Quoiqu'il en soit, on ne peut que constater, au vu du bilan bibliographique réalisé par Dajez et Plaisance en 1992 et des travaux qui se multiplient depuis, ici et là, **la richesse et la diversité** de la recherche sur l'éducation préscolaire, dont la **vitalité** se trouve actuellement renforcée par les échanges internationaux qui se développent au sein de nombreux réseaux de recherche. *Nous indiquerons les grandes lignes qui paraissent se dégager aujourd'hui, en nous appuyant sur une sélection de références, nécessairement limitée dans le cadre de cette note de synthèse.*

**

Le bilan bibliographique de 1992 souligne l'importance de l'approche historique des transformations des définitions sociales de **la prime éducation et des soins aux jeunes enfants**, avec une série de travaux s'inscrivant dans la lignée de l'histoire de la vie privée introduite, en France, par Philippe Ariès au début des années 60, tels celui concernant le jeune enfant et son corps dans la médecine traditionnelle (Loux, 1978) ou celui relatif aux pratiques des nourrices au XIX^e siècle (Fay-Salloy, 1980). De tels travaux se développent à l'étranger, citons par exemple l'histoire des *nannies* (Gathorne-Hardy, 1972), véritable institution en Grande-Bretagne. Cette approche prend des formes nouvelles avec l'étude de l'histoire du statut familial et social du tout-petit (Rollet, 1995) ou des représentations des compétences et apprentissages précoces au cours des derniers siècles (Garnier, 1995 a, b). Elle se renouvelle aussi dans le cadre de travaux sur le jeu (Brougère, 1995 a, b) et le jouet (Manson, 1995), thèmes largement étudiés dans la littérature de langue anglaise dans leur dimension culturelle (Bruner, Jolly et Sylva, 1976 ; Schwartzman, 1980 ; Sutton-Smith, 1981, 1986).

Cette approche concerne aussi **les équipements de la petite enfance** — crèche et école maternelle — depuis leurs origines jusqu'à leur histoire présente, avec un intérêt particulier pour l'évolution des normes sociales internes et externes qui les régissent (Baudelot et Bréauté, 1979 ; Baudelot, 1984 ; Luc, 1982 ; Plaisance, 1984 ; et plus récemment : Mozère, 1992 ; Dajez, 1994 ; Baudelot, 1992 ; Chalmel, 1996 ; Luc, 1994). Il existe également une approche historique du jardin d'enfants en Allemagne (Erning, Neumann et Reyer, 1987), de l'école maternelle en Italie (Corsaro et Emilliani, 1992) et des divers équipements préscolaires au Royaume-Uni (Melhuish et Moss, 1992), aux Pays-Bas (Clerckx et Van Ijzendoorn, 1992), en Suède (Tallberg et Johansson, 1995) ou encore, au-delà de l'Europe, aux États-Unis (Osborn, 1980 ; Grubb, 1991 ; Getis et Vinovskis, 1992), en Israël (Rosenthal, 1992), en Chine (Lee, 1992), au Japon (Shwalb, Shwalb, Sukemune et Tatsumoto 1992 ; Kato, à paraître ; Watanabé, à paraître) ou au Brésil (Kishimoto, à paraître), etc.

À relever aussi l'étude de la genèse et de l'évolution du fonctionnement d'équipements nouveaux, tels les lieux d'accueil parents-enfants (Eme, 1993 ; Neyrand, 1995) et leurs équivalents italiens, les *tempo per le famiglie* (Anolli et Mantovani, 1991 ; Musatti, à paraître).

Aux études des équipements sont liées celles consacrées aux **politiques d'accueil de la petite enfance**. Réalisées dans une perspective socio-historique, elles sont souvent doublées d'une approche démographique en France

(Leprince, 1987 ; Norvez, 1990 ; Rollet, 1990), en Suisse (Richard-de Paolis, Troutot et al., 1995) ou en Suède (Johansson, 1994), par exemple. On constate aussi la multiplication, principalement dans la littérature scientifique en langue anglaise, des études internationales qui font suite à celle réalisée par Kammerman et Kahn (1981) sur l'effort social consenti à l'accueil des jeunes enfants, ses modalités (aides directes aux familles vs offre de services gratuits), son efficacité/rentabilité. Les **politiques éducatives** relatives au préscolaire sont également abordées dans leur histoire par un certain nombre d'analyses se rapportant à l'Angleterre et au Pays de Galles (Nicholls, 1995), aux Etats-Unis (Grubb, 1991), au Brésil (Campos, 1992 ; Rosenberg, 1996 ; Kishimoto, à paraître), etc. La plupart des études comparatives sont centrées sur les politiques (Olmsted et Weikart, 1989 ; Alexander, 1992 ; Cochran 1993), rares en effet sont celles qui concernent les pratiques pédagogiques dans différentes cultures (citons cependant Tobin, Wu et Davidson, 1989). À noter, l'étude de la mise en œuvre de la récente **politique culturelle** française en direction des jeunes enfants (Baudelot et Rayna, à paraître).

Une autre série de travaux concerne les **déterminants sociaux de la préscolarisation**, tel le travail féminin en France (Hatchuel, 1989) et en Europe (Hantrais et Letablier, 1996) ou l'évolution de la famille, de ses besoins et de ses aspirations, en France (de Singly, 1991, 1996) ou en Allemagne (Neumann, 1989), par exemple. Certaines études concernent plus particulièrement l'usage social des écoles maternelles ou des crèches, et les attentes et les attitudes des parents à leur égard, en France (Plaisance, 1984 ; CRESAS, 1984 ; INSEE, 1992), en Belgique (Lanotte et Lafonfaine, à paraître) ou en Suisse (Troutot, Trojer et Pecorini, 1989 ; Meyer, à paraître), par exemple.

Il est intéressant de noter les récentes études, réalisées à l'étranger, sur **l'appréciation parentale** de la qualité des structures préscolaires et la comparaison pouvant s'ensuivre avec l'appréciation des professionnels — comme en Suède (Daversjo, 1996) — ou des experts — comme aux Pays-Bas (Singer, 1994) —. Par ailleurs, on peut relever la centration sur la dimension culturelle des représentations et attentes parentales en matière d'éducation préscolaire dans les études réalisées sur plusieurs pays (Carlson et Stenmalm, 1989 ; Hujala-Huttunen, 1996).

On ne peut passer sous silence les nombreux travaux étrangers relatifs aux **curricula**, comme ceux menés au Royaume-Uni (Blenkin et Kelly, 1994 ; Rodger, 1995 ; Blenkin, Rose et Yue, 1996), aux Pays-Bas (Jongerius, 1995 ; Van Oers, à paraître) ou en Autriche (Hartman, 1995), ainsi que ceux qui concernent l'application ou l'adaptation de programmes américains, tel *High Scope* dont les bénéfices à long terme sont reconnus (Schweinhart et Weikart, 1993). Ces études peuvent comporter une dimension comparative, telle celle de Kathy Sylva (1996) qui porte sur trois curricula préscolaires mis en œuvre au Portugal et s'accompagne d'une réflexion critique sur les diverses méthodes (quantitatives et qualitatives) d'évaluation des curricula.

Un grand nombre de recherches portent sur des **pédagogies innovantes**. Elles sont fondées sur les notions communes d'activité et d'interaction, issues des théories de Piaget et Vygotsky et visent l'amélioration de la qualité de l'éducation préscolaire et le développement des potentialités des jeunes enfants. Citons l'« éducation expérientielle » qui concerne une partie des écoles maternelles flamandes et s'étend actuellement à certaines écoles néerlandaises (Laevers, 1994), l'« *effective early learning* » qui touche, au

Royaume-Uni, un large réseau de diverses structures préscolaires (Pascal et Bertram, 1995), la « pédagogie interactive » (CRESAS, 1991) qui fait l'objet de formations d'enseignants et d'autres professionnels de la petite enfance, l'« éducation développementale » aux Pays-Bas (Van Oers, à paraître) ou l'« éducation constructiviste » (DeVries et Kohlberg, 1987) aux États-Unis, sans parler de certaines expériences bien connues, comme celle des écoles maternelles de Reggio Emilia, en Italie (OMEP, 1997).

Un certain nombre de recherches concernent également des **programmes d'enrichissement**. Signalons les travaux actuellement centrés sur les stratégies métaréflexives. C'est le cas de l'éducation cognitive, à l'aide de certains programmes américains comme *Bright Start* (Haywood, Brooks et Burns, 1992 ; Chatelanat et Haywood, 1995) actuellement utilisé dans des travaux conduits à l'école maternelle (Cèbe et Paour, 1996).

L'étude plus particulière des diverses **activités préscolaires** concerne essentiellement le niveau maternelle, avec en arrière-plan — surtout dans la littérature anglosaxonne — la question de l'articulation jeu-apprentissage. S'inscrivant de façon explicite ou non dans le cadre de la prévention de l'illettrisme, on relève un intérêt important pour les activités de langage (Florin, 1995), y compris de langage écrit (Dombey, 1995) suite aux travaux d'Emilia Ferreiro (1988). L'aide des nouvelles technologies est interrogée (Cohen, 1992). Les activités d'argumentation (Pontecorvo, 1996) et plus généralement celles mettant en œuvre le raisonnement attirent également une attention grandissante (Tzekaki, 1996 ; etc.), tout comme les activités sémiotiques (Fein et Rivkin, 1986 ; Van Oers, 1996 ; Broström, 1996). À la suite de travaux américains et belges principalement (Kamii et DeVries, 1978 ; Forman et Hill, 1980 ; Crahay, 1983), les activités mathématiques ou physiques font aussi l'objet d'un grand nombre d'études.

Mais les aspects cognitifs des activités préscolaires ne sont pas les seuls à être étudiés. À la suite des travaux psychologiques des années 70 sur les relations interpersonnelles entre pairs et plus particulièrement sur l'amitié (par exemple, Lewis et Rosenblum, 1975 ou plus récemment Corsaro, 1985), une série d'études sur le développement des **compétences sociales** dans les structures de la petite enfance est menée, notamment dans les pays nordiques (Broström, à paraître ; Karlsson-Lohmander, à paraître ; Vejleskov, à paraître) où, comme dans les textes officiels suédois, les compétences sociales et l'amitié sont consignées dans une perspective de prévention des difficultés d'intégration.

De telles études ont été précédées, en France, par les travaux d'Irène Lézine qui, à partir des années 50 a initié, dans un cadre théorique wallonien, une réflexion innovante sur une « psychopédagogie du premier âge » (1965) qui a été déterminante quant au développement des structures collectives et de leur potentiel éducatif.

En ce qui concerne les activités ludiques des très jeunes enfants dans les crèches, les études sont moins nombreuses, malgré l'abondance des recherches sur les débuts du développement psychologique. Les aspects cognitifs de leurs activités spontanées ont cependant été soulignés (Sinclair, Stambak, Lézine, Rayna et Verba, 1982) ainsi que la fécondité de telles activités — physiques, logico-mathématiques et symboliques — en petits groupes, du fait des compétences interactives longtemps sous-estimées des très jeunes enfants (Stambak *et al.*, 1983 ; Sinclair et Stambak, 1990).

L'organisation de l'**accueil** des tout-petits — de l'accueil des premiers jours à l'accueil au quotidien — et des pratiques qui s'y rapportent est actuellement étudiée dans plusieurs pays (Rayna, Péralès et Mazet, 1992 ; Pramling et Lindahl, 1992 ; Anher, 1994 ; Becchi *et al.*, 1994 ; Beller *et al.*, 1994 ; Rossetti-Ferreira, 1995). Cette notion est aussi abordée à l'école maternelle, en ce qui concerne l'accueil des enfants de deux ans (Bréauté et Vérillon, 1992).

Un autre champ d'investigation largement ouvert est celui des **effets des divers modes de garde** sur le développement de l'enfant et sa réussite scolaire. Ils sont étudiés à l'aide d'instruments variés : tests, épreuves scolaires, observations dans des situations habituelles ou standardisées. On sait la polémique des années 80, aux États-Unis, autour des conclusions des études de Belsky sur les risques d'effets préjudiciables, sur le plan affectif, de la garde non parentale précoce (en référence aux théories de l'attachement), et les résultats contradictoires des travaux menés dans des contextes différents, comme en Suède : citons l'étude de Bengt-Erik Anderson (1992) qui porte sur les effets à long terme de la garde non parentale sur le développement cognitif et émotionnel des enfants et qui met l'accent sur l'importance de la qualité des équipements. À noter les préoccupations nouvelles, renforcées par les phénomènes actuels d'exclusion, sur les effets pathogènes de l'isolement des jeunes enfants et de leur mère (Musatti, à paraître). C'est plutôt sur la comparaison entre les divers modes de garde que se sont centrées les études françaises (Mermillod et Rossignol, 1974 ; Choquet et Davidson, 1982 ; Balleyguier, Meudec et Chasseigne, 1991, 1996 ; Cohen, 1995 ; Duru-Bellat, Mombrun et Tatre, 1995) ainsi que sur l'étude de la scolarisation à deux ans comme on l'a évoqué plus haut (Leclercq, 1995). Nous y reviendrons.

C'est en termes de **qualité et d'évaluation de la qualité des services de la petite enfance** que se développe, à partir des travaux américains des années 80 (Phillips, 1987), tout un secteur d'études en expansion aujourd'hui dans le monde anglo-saxon et, peu à peu, dans d'autres pays. Ces études, se référant pour la plupart aux perspectives écologiques de Bronfenbrenner (1979), utilisent divers outils pour apprécier la qualité de l'environnement proposé aux jeunes enfants. L'*Early Childhood Environment Rating Scale* — ECERS — (Harms et Clifford, 1980) est probablement le plus répandu. Bien que cette échelle soit critiquée en raison du biais culturel introduit lorsqu'elle est appliquée dans d'autres contextes (Calder, 1995 ; Ramstein et Pierrehumbert, 1996 ; Roer-Strier, 1996) et de la réduction du concept — subjectif et évolutif — de qualité (Moss et Pence, 1994 ; Moss, 1996), de nombreux états des lieux locaux sont effectués avec cet outil, de même que des comparaisons internationales (Wetzel *et al.*, 1996).

Par ailleurs, un certain nombre d'expériences (GPLI, 1992 ; FAS, 1994), assimilables à des mesures de **prévention primaire** des formes précoces d'échec scolaire (Seibel, 1984 ; Plaisance, 1992) sont analysées, en France notamment. Reposant sur la collaboration entre une pluralité de partenaires, elles se fondent sur l'idée que la petite enfance peut constituer un puissant levier de changement au niveau de tout le groupe familial et ainsi, un moyen de lutte contre les exclusions. Citons les actions passerelles (Dupraz, 1995) ou d'éveil culturel précoce (Glaumaud, 1994 ; Bonnafé, 1994 ; Baudelot et Rayna, à paraître ; Camerlynck, Dupisson et Patin, à paraître) menées, dans

les divers lieux de la petite enfance, en direction des enfants et des familles les plus éloignées, culturellement, des institutions préscolaires.

À cette série de travaux, on peut relier ceux relatifs à l'**éducation familiale**, réalisés du reste dans une grande variété de perspectives (Durning, 1988, 1995 ; Pourtois, 1989).

La problématique de l'**intégration des enfants handicapés** est également étudiée comme le montre un certain nombre d'études internationales (O'Hanlon, 1993 ; Potts, Armstrong et Masterton, 1995 ; Meijer, Pilj et Hegarty, 1995). En Europe, en effet, les législations des pays membres, sauf en Autriche et en Irlande, incluent explicitement les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux parmi les bénéficiaires potentiels de l'école maternelle, la législation des États-Unis apparaissant la plus favorable (OCDE, 1994). Citons, en particulier, l'analyse des expériences réalisées en Italie où tous les enfants doivent être intégrés dans les classes ordinaires et dont il ressort un ensemble d'effets positifs sur les enfants, les relations avec les parents et la professionnalisation des enseignants (Canevaro *et al.*, 1988). En Suède où l'on note une forte volonté d'intégration des enfants handicapés, des études sont également menées, certaines concernant plus particulièrement les pratiques éducatives et le rôle des échanges entre enfants (Jansen, 1996, à paraître). D'autres aspects sont étudiés comme la collaboration entre spécialistes et enseignants qui intègrent des enfants handicapés dans les écoles françaises (Vérillon et Belmont, dans ce numéro).

La **formation et la professionnalisation** des personnels de la petite enfance est un champ de recherche en expansion dans les divers pays. On a cité à plusieurs reprises l'étude comparative d'Oberhuemer et Ulich (1996). Soulignons ici les études françaises récentes concernant les professionnels non enseignants (Verba, 1994 ; Bosse-Platière *et al.*, 1995) ainsi que les analyses d'expériences de formation innovantes, au Portugal (Correa-Figuera, 1997), en Belgique (Pirard, 1997) ou en France (Bréauté et Rayna, 1995, dans ce numéro ; Bréauté et Royon, 1997 ; Fontaine, 1997) qui mettent l'accent sur le lien formation initiale-formation continue, le décroisement interinstitutionnel et la mise en réseau des professionnels.



Le secteur préscolaire est donc aujourd'hui un secteur de recherche en pleine expansion. Il en résulte une reconnaissance, sur le plan international, des besoins éducatifs dès la petite enfance et de la nécessité d'un accueil de qualité pour tous. Les enjeux éducatifs, économiques et sociaux en sont perçus avec de plus en plus d'acuité par les différentes nations. Dans la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, issue de la conférence de Jomtien (1990), il est ainsi précisé que l'apprentissage commençant dès la naissance, une attention devait être accordée aux soins aux jeunes enfants et à leur éducation initiale. Aussi, l'expansion des activités de protection et d'éveil de la petite enfance apparaît comme la première des actions prioritaires préconisées, dans ce texte, pour les années 90.

Si un tel contexte et la recherche offrent un milieu particulièrement favorable, on note qu'il en est de même du côté des praticiens. En France par exemple, malgré la présence d'un discours globalement positif sur l'école maternelle ou les crèches, de nombreuses interrogations se posent aux

enseignants et autres professionnels. Leur demande est grande en matière de résultats de la recherche et d'outils pour les aider à la transformation de leurs pratiques.

Il est vrai que de larges zones restent encore à explorer. Au fur et à mesure que de nouveaux champs s'ouvrent à la recherche et que de nouvelles réalités au plan des politiques et des pratiques s'offrent à elle, de nouvelles questions se posent. De plus, un ensemble de questionnements nouveaux apparaissent, concernant des problèmes déjà traités mais appréhendés autrement.

En ce qui concerne la situation française, nous manquons, par exemple, de données et d'analyses précises sur la place de la petite enfance dans la formation initiale des enseignants et, plus généralement, dans la formation initiale et continue des divers professionnels de la petite enfance. Des enquêtes et des études comparatives des programmes de formation pourraient éclaircir ces points. L'étude des lieux et actions innovants est à approfondir par des approches diverses (études sociologiques, recherches-action). Nous disposons encore de peu de travaux sur la transformation des rôles des enseignants et autres éducateurs de la petite enfance, sur la construction de leur identité professionnelle et les profils des nouveaux professionnels, tels les « accueillants » des lieux d'accueil parents-enfants ou les coordonnateurs petite enfance. Une approche pédagogique de l'intégration des enfants handicapés à la crèche, à l'école maternelle ou dans d'autres structures d'accueil ordinaires fait aussi cruellement défaut. Il serait intéressant de développer également des études catamnétiques des effets des actions éducatives précoces sur les enfants et leur famille. Par ailleurs, on sait le peu de travaux disponibles actuellement en éducation comparée, notamment les études internationales sur les pratiques éducatives (à part les études relatives au maternage dans les diverses cultures). Quant aux travaux socio-historiques sur la mise en place de dispositifs socio-éducatifs en faveur de la petite enfance, ils demeurent encore extrêmement rares. Parmi les lacunes, figure par exemple l'histoire des jardins d'enfants en France. En bref, il apparaît donc que ce secteur constitue un important vivier pour de nombreuses recherches à venir.

LES DÉBATS SUR LA QUALITÉ ET LA SPÉCIFICITÉ FRANÇAISE

Dans plusieurs pays, les débats sur l'éducation du jeune enfant portent sur la « qualité » des services qui lui sont destinés. Une telle manière de réfléchir n'est guère fréquente en France où, néanmoins, d'autres débats sont particulièrement vifs et opposent des conceptions différentes de l'éducation du jeune enfant et de son avenir. Il importe donc de comprendre à la fois cette importance accordée à la définition de la « qualité » et la particularité française par rapport aux débats en cours.

Deux rapports européens des années 80 retiennent tout d'abord notre attention. Tous deux utilisent l'expression de « préscolaire » au lieu de celle qui est devenue plus courante et dont l'extension est plus large : « éducation de la petite enfance ». Le premier est élaboré par une inspectrice française des écoles maternelles, Madeleine Goutard, pour la Commission des Communautés Européennes. Il s'agit d'un bilan critique publié en 1980 sur

l'éducation dite « préscolaire » en Europe, celle-ci étant définie comme l'éducation mise en œuvre dans les établissements qui précèdent immédiatement l'école primaire et plus ou moins articulés à celle-ci. En fait, le rapporteur se centre sur la situation de l'école maternelle en France et de son équivalent en Italie. Mais il ne néglige pas pour autant l'analyse critique des institutions et s'interroge par exemple sur la place des parents (y a-t-il « invasion » des parents ?), sur les rapports avec le primaire (y a-t-il « annexion » de l'école maternelle ?). D'où la recherche de formules innovantes, par exemple l'association à d'autres services pour l'enfance, comme un service social intégré, ou encore une plus grande ouverture aux parents. D'où aussi des propositions de changements institutionnels : une meilleure souplesse de fonctionnement, une adaptabilité aux situations locales, un meilleur lien avec les familles. Cependant, l'ensemble des ces analyses n'évoquent ni la notion de « qualité » ni celle d'« évaluation » des actions entreprises.

Le deuxième rapport, publié lui aussi en 1980, émane d'un spécialiste britannique des politiques éducatives, Martin Woodhead, qui analyse les « politiques préscolaires » pour le Conseil de l'Europe. Il se réfère au projet européen de rassembler les connaissances sur l'éducation préscolaire en vue d'obtenir une orientation commune et fait état des recommandations de groupes de travail en direction des États-membres. La notion même de « préscolaire » est définie en référence à l'âge de la scolarité obligatoire. En règle générale, il s'agit des trois années qui précèdent immédiatement la scolarisation mais il peut y avoir de profondes différences selon les pays en ce qui concerne : l'âge de base et l'âge du passage au primaire, les types de services offerts, les personnels, etc. Les actions envisagées par le rapporteur sont orientées vers des populations particulières, par exemple vers les enfants socialement défavorisés, les enfants handicapés, les enfants de travailleurs migrants, les enfants vivant dans des régions de faible densité de population. Il envisage aussi les problèmes de liaison avec les parents et avec l'école primaire, reprenant ainsi des préoccupations déjà souvent évoquées. C'est au nom de l'objectif de « **l'égalité des chances** » en matière d'éducation que de telles orientations sont traitées. Une meilleure précision sur ce point est fournie par le thème de l'éducation « compensatoire » qui vise, comme dans les programmes expérimentés aux États-Unis dès le milieu des années 60, à remédier aux difficultés voire aux carences familiales en matière d'éducation du jeune enfant. Le rapporteur fait le pronostic de l'extension probable des services préscolaires mais il insiste aussi sur la *nécessaire participation des familles au processus éducatif, à condition, dit-il, que l'on améliore les capacités des familles à assumer leur part dans l'éducation.* Le but final serait d'assurer la qualité de la vie pour les générations actuelles et futures des jeunes enfants. L'éducation préscolaire serait ainsi un élément dans une série de mesures en faveur des droits fondamentaux des enfants. En bref, un tel rapport pose l'égalité des chances entre les enfants comme un principe d'organisation des services préscolaires. Il invoque, parallèlement, l'objectif à long terme de la qualité de vie mais de manière marginale et abstraite, sans aborder la question essentielle de la définition des critères.

La qualité des services destinés au jeune enfant est, au contraire, au cœur des préoccupations dans des documents de travail et des rapports européens depuis la fin des années 80 et surtout au cours des années 90. Cette nouvelle accentuation peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Le premier et peut-être le plus important de ces facteurs tient aux restrictions financières dans les budgets des différents pays occidentaux, restrictions qui

obligent à effectuer des choix dans les orientations de politique éducative. En ce sens, l'idée de la progression quantitative des services, surtout dans les pays qui ne possèdent pas encore une couverture large d'institutions collectives pour la petite enfance, a de plus en plus été considérée comme partielle ou insuffisante. On a alors cherché à mettre en valeur la définition de la **qualité** de l'éducation, soit de manière complémentaire à la progression quantitative, soit de manière plus restrictive en privilégiant tel ou tel type d'action, tel ou tel type de programme éducatif, la plupart du temps en direction d'un public particulier, celui dont on peut considérer qu'il en a besoin plus que les autres. Dans ce dernier cas, on passerait subrepticement de la problématique classique de l'égalité des chances à une problématique plus contemporaine de l'**équité** visant des publics spécifiques d'enfants — et, par conséquent, des familles — considérés comme prioritaires. Certes, tous les auteurs qui traitent de la question des services pour les jeunes enfants ne sont pas unanimes sur cette question du passage du quantitatif au qualitatif, de l'égalité des chances à l'équité. Mais ils ne peuvent négliger la demande, à la fois administrative et sociale, d'une certaine « rentabilité » des services ou, plus exactement, le souci de plus en plus partagé de montrer les résultats tangibles de tel ou tel type d'action ou, en d'autres termes, de procéder à leur **évaluation**. C'est ici la deuxième raison qui, à nos yeux, explique l'importance accordée à la question de la qualité : elle se réfère à de nouvelles attitudes générales à l'égard des services et, en particulier, des services éducatifs, dont on attend qu'ils montrent leur efficacité et par conséquent qu'ils justifient leur usage, voire leur financement. La question est évidemment redoublée lorsque plusieurs établissements — scolaires ou non — sont en concurrence sur le plan des équipements locaux : certains parents, mais sans doute pas tous, sont alors enclins à exercer un pouvoir de choix en direction de l'équipement qu'ils considèrent comme le meilleur pour leur enfant.

Les travaux du réseau européen des modes de garde des enfants, déjà cités dans la première partie de cette note de synthèse, offrent un exemple significatif de l'orientation vers la problématique de la qualité. Un tel réseau, coordonné par Peter Moss, a été créé en 1986 dans le cadre d'un programme de la commission des communautés européennes pour l'égalité des chances. Mais, sans renier ce premier volet, l'évolution des travaux accentue la question de la qualité. En 1990, un séminaire européen a été organisé sur la « qualité des services pour les jeunes enfants » et a donné lieu à la publication d'un rapport (Balageur, Mestres et Penn, 1991). L'objectif de « l'égalité d'admission, sans discrimination, de tous les enfants » est maintenu et fait l'objet d'un consensus. En réalité, tout l'effort des rapporteurs porte sur **la définition de la qualité**, peut-être du fait qu'ils sont plus attentifs à la situation des modes de garde qu'à l'école maternelle dont la place semble effectivement plus assurée dans le champ des institutions pour la petite enfance. Trois principaux axes sont distingués pour mieux la cerner : le point de vue des enfants, celui des parents, celui des professionnels. Mais au lieu de juxtaposer les points de vue, les auteurs optent pour une démarche progressive de définition de la qualité : « le processus de définition de la qualité est important en soi : il permet de partager, d'analyser et de mieux comprendre les valeurs, les idées, les connaissances et les expériences en la matière » (p. 5). Une telle perspective repose sur l'idée selon laquelle toute tentative de définition engage des valeurs qui peuvent être différentes selon les groupes, les pays, les traditions culturelles et le passé des institutions.

De même, une certaine tradition de recherche définit des critères hérités de la psychologie expérimentale, privilégiant des aspects plus quantitatifs, par exemple des normes minimales de fonctionnement (taille des groupes d'enfants, formation du personnel...). Les auteurs du rapport adoptent une autre manière de procéder : ils essaient de retenir une vaste étendue de critères possibles, conscients que certains critères peuvent retenir l'adhésion de certains groupes ou pays, et d'autres non. Ils questionnent plus qu'ils ne donnent des réponses péremptoires, par exemple à propos de l'admission des enfants dans les services, de l'environnement physique, des activités d'apprentissage, des aspects relationnels, des points de vue des parents... Conscients de la relativité des définitions de la qualité et de l'importance des jugements de valeur souvent implicites qui les imprègnent, ils résumant ainsi leur position originale : « notre objectif (...) est de générer la discussion et de constituer un forum pour débattre des services de haute qualité, de nous interroger sur ce que nous pourrions faire pour donner une dimension concrète à nos opinions et nos valeurs concernant les enfants » (p. 9). Ils traitent aussi de la « garantie de la qualité », c'est-à-dire des actions à mener pour l'application des mesures préconisées, qu'il s'agisse du secteur public ou du secteur privé ou encore du volontariat. Sur ce point, cependant, ils présentent une option claire en faveur du contrôle de la qualité qui doit s'exercer aussi bien sur le secteur privé que sur le secteur public.

On retiendra donc de cet examen de quelques documents à dimension européenne que la notion large de « services pour la petite enfance » a progressivement supplanté celle d'éducation « préscolaire » qui, malgré la terminologie, se limitait aux services scolaires pour jeunes enfants. Parallèlement, la tentative pour cerner la « qualité » des services a pris le dessus par rapport à l'objectif de « l'égalité des chances », même si celui-ci est aussi rappelé. De plus, la « qualité » est plus l'objet de définitions progressives, par consensus entre différents groupes concernés, qu'une notion univoque qui dépendrait de l'analyse de spécialistes. Selon certains auteurs directement impliqués dans ces débats sur la qualité (Moss et Pence, 1994), ce type d'approche, au lieu d'être excluante et aux mains des spécialistes, est intégratrice et ouvre vers l'expression de la diversité des partenaires. Une place est ainsi faite aux dimensions sociales et institutionnelles, ainsi qu'aux valeurs sous-jacentes : les définitions sont « contextualisées » et évolutives. De plus, se développe en Europe un examen du « curriculum » destiné aux jeunes enfants en liaison avec une réflexion renouvelée sur la formation des personnels (Pascal et Bertram, 1993 ; Moss, 1996 ; Oberhuemer et Ulich, 1996).



Qu'en est-il alors de la situation française ? À première vue, le fait que la notion de « qualité » ne soit pas, en tant que telle, utilisée dans les débats pourrait faire croire à un retard de la France par rapport à d'autres pays européens. La réalité est plus complexe. On peut faire l'hypothèse que l'ancienneté des institutions pour la petite enfance, mais surtout de l'école maternelle, et des interrogations sur les objectifs et les pratiques d'une éducation et d'une scolarisation du jeune enfant ont marqué et marquent encore les prises de position et les débats en cours. L'importance du rôle joué par l'État, par l'intermédiaire des ministères en cause (principalement le ministère de l'Éducation nationale, autrefois de l'Instruction publique, mais aussi le ministère de la Santé, étendu aux Affaires sociales, selon les périodes considérées), explique aussi que les débats prennent une autre forme que

dans les pays où les interventions ont été longtemps laissées à l'initiative des familles ou des organisations religieuses. L'État s'est présenté non seulement comme le premier responsable du développement des institutions mais aussi comme le garant de leur bon fonctionnement, bien entendu selon les normes reconnues comme acceptables à telle ou telle période. Dans ces conditions, même si la notion de « qualité » n'était pas utilisée comme telle, elle avait ses équivalents lorsqu'il était question de définir des normes d'installation ou d'encadrement ainsi que des orientations pédagogiques.

Nous nous limiterons à un exemple historique. Le rôle de Pauline Kergomard, inspectrice générale des écoles maternelles à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, est un exemple remarquable de cette interrogation sur la qualité, en l'absence du mot lui-même. Elle a en effet mené un véritable combat pour que l'école maternelle de la III^e République se définisse à la fois contre le modèle de la salle d'asile et contre celui de l'école primaire. À partir des années 1880 et jusqu'au milieu de la première guerre mondiale, pendant ses tournées d'inspection mais aussi lors de ses multiples conférences dans les différentes municipalités, elle essaie de convaincre avec vigueur pour que les réalités matérielles et pédagogiques soient radicalement modifiées. Elle proteste contre les locaux qui font office de « salles d'asile ». Il y a, dit-elle, « une grande quantité de réduits misérables où les enfants manquent d'espace, d'air, par conséquent de tout » (Kergomard, 1886, p. 6-7). Mais elle s'insurge aussi contre le principe même de l'organisation matérielle de la salle d'asile, c'est-à-dire contre la réunion dans une grande et unique salle d'un nombre excessif d'enfants (jusqu'à 300 ou 400), contre la pénurie de mobilier et de matériel (et surtout de matériel individuel), et surtout contre la prétendue « méthode » qui n'est à ses yeux qu'« une sorte de discipline-dressage » qui produit une ankylose physique et intellectuelle des jeunes enfants : chacun n'est alors que « l'un des rouages de la machine inconsciente » (Kergomard, 1889, p. 270).

La deuxième ligne de front est, pour l'inspectrice, le risque d'envahissement par l'école primaire. De nombreux exemples sont fournis à l'appui de ses mises en garde et de ses exhortations pour que les directrices changent radicalement leurs pratiques : les cérémonies de distribution des prix, les leçons de lecture, les apprentissages de syllabaires, les définitions de mots qui n'ont pas de sens pour les enfants, etc. À ses yeux, ce sont finalement les objectifs fondamentaux de l'école maternelle qui doivent être affirmés dans leur caractère propre par rapport à ceux de l'école primaire. Établissement d'éducation et non d'instruction, « c'est l'école maternelle bien comprise qui doit forcer les portes de l'école primaire » (Kergomard, 1886, p. 198-199). Mais cet engagement militant qui dénonce les réalités existantes serait peu de choses s'il ne s'accompagnait pas d'une définition positive d'une maternelle qui soit bénéfique aux enfants. C'est alors l'affirmation du modèle familial qui permet de comprendre la maternelle dans sa spécificité. Pauline Kergomard utilise la formule de l'école maternelle comme « une famille agrandie », formule qui va d'ailleurs figurer dans les textes officiels de l'époque. La directrice, de son côté, est « la mère d'un grand nombre d'enfants » (Kergomard, 1886, p. 12-13). C'est pourquoi elle doit, en toute priorité, s'occuper des soins matériels, veiller à l'hygiène des enfants, prendre soin de leur corps, même si cela prend du temps, car, finalement, ce sera du temps gagné en faveur de l'éducation du jeune enfant. Mais elle doit aussi accorder une place centrale au jeu de l'enfant, à son activité spontanée, comme si, à nouveau, il se trouvait dans sa famille, où le moindre objet peut

être occasion de jeu, comme les ustensiles de ménage. La directrice sera donc une « éducatrice maternelle », qui essaiera d'appliquer dans l'école les manières de faire d'une « mère intelligente et dévouée ». On voit bien aujourd'hui ce que cette conception peut comporter de préjugés sociaux, car il s'agit bien d'« acculturer » les familles populaires, de diffuser auprès d'elles les nouvelles normes hygiéniques, de leur montrer la « bonne » éducation, au nom d'un modèle familial qui est lui-même socialement situé. Cependant, cette manière de définir l'école maternelle, à la charnière de deux siècles, va marquer profondément l'institution jusqu'à la période contemporaine et la différencier par rapport à d'autres pays. Certes, l'institutrice n'est plus considérée aujourd'hui comme une mère mais plutôt comme une « professionnelle » de la petite enfance, y compris dans les représentations des parents. Mais Kergomard a cherché à définir une méthode française d'éducation maternelle, ce qu'elle a appelé une « méthode en vie », en se défiant de toute utilisation systématique de procédés, de techniques, de matériels — par exemple en critiquant l'utilisation du matériel Froebel —. Cette orientation, malgré la différence d'époque et l'évolution de la fréquentation, continue à orienter la pédagogie de l'école maternelle en France : celle-ci se veut ouverte à une grande variété de références et de pratiques pédagogiques à l'égard du jeune enfant, sans systématisation. Cette histoire de l'institution explique que, contrairement à d'autres pays, nous ne trouvons pratiquement pas en France de recherches sur la comparaison et l'évaluation de différentes méthodes ou programmes d'activités destinés au jeune enfant dans le cadre des services collectifs qui lui sont destinés. Les évaluations existantes, nous y reviendrons, sont plus globales et portent le plus souvent sur les effets de la fréquentation en général.

D'autres spécificités françaises des services pour la petite enfance sont plus connues et nous nous contenterons de les signaler plus brièvement. Tout d'abord, notons le niveau très élevé de la fréquentation scolaire, ceci à des âges considérés comme précoces. Les enfants de deux ans sont environ 35 % à être scolarisés dans l'enseignement dit « préélémentaire » (5). Un tel taux est même sous-estimé, car le calcul statistique habituel ne tient pas compte du fait qu'il faut deux ans « révolus » pour entrer à l'école maternelle : en réalité, le taux « réel » serait d'environ 52 %. Quant aux enfants de trois ans, quatre ans et cinq ans, ils sont en totalité scolarisés. L'ensemble de la classe d'âge de deux à cinq ans est, dans ces conditions, scolarisée à environ 84 %. Les données portant sur d'autres pays en Europe sont toutes nettement inférieures (6). La Belgique, où la scolarisation est pourtant importante, atteint un taux de fréquentation entre deux et trois ans qui est seulement un peu supérieur à 20 %. Il convient alors de faire intervenir d'autres critères pour caractériser la situation française de la scolarisation « préélémentaire » : la place importante du secteur public (environ 88 % des enfants de « préélémentaire » sont dans ce secteur, contre seulement 12 % dans le privé), l'assimilation statutaire du personnel enseignant du préélémentaire au personnel enseignant de l'école élémentaire, et ceci depuis une période ancienne (1889 pour les salaires pris en charge par l'État, 1921 pour les horaires hebdomadaires et les temps de vacances). Ces données concernent seulement la scolarisation précoce, mais on constate aussi des évolutions générales pour l'utilisation générale des services de la petite enfance entre les deux recensements de la population française de 1982 à 1990. Entre ces deux dates, la part des enfants scolarisés parmi les moins de trois ans a progressé (de 8,8 % à 11 %) et, de manière générale, la garde des enfants en

dehors du domicile familial (Desplanques, 1993). L'utilisation des crèches collectives a progressé mais elle est restée relativement modeste (de 4 % à 6,2 %). Pourtant, le nombre de places en crèches a doublé entre 1980 et 1990, grâce à la mise en place des « contrats-crèches » puis des « contrats-enfance », et s'est stabilisé depuis le début des années 80. On peut considérer que le nombre encore réduit des équipements en crèches collectives explique en partie cette faible proportion, ainsi que la préférence de certains parents en faveur de l'utilisation de « nourrices » maintenant dénommées « assistantes maternelles » (Hatchuel, 1989). Les assistantes maternelles agréées sont en augmentation, du fait de la simplification des mesures d'agrément qui ont été prises en vue de lutter contre le travail des « clandestines ». L'aide actuelle apportée aux familles pour l'emploi d'une assistante maternelle agréée (AFAMEA) contribue à renforcer le choix de ce mode de garde.

Contrairement aux tendances générales qui, en France, accordent peu de place à l'objectif explicite de la « qualité », certaines actions entreprises depuis la fin des années 80 à l'égard de la petite enfance sont cependant définies de cette manière. C'est le cas des mesures sur le développement de « l'éveil culturel de la petite enfance », selon le protocole d'accord de 1989 entre le ministère de la Culture et le Secrétariat d'État auprès du ministère de la Solidarité chargé de la Famille. Cette politique est définie comme une politique « active » visant à améliorer les conditions d'accueil du jeune enfant dans la société, en garantissant l'accès à la culture et, plus précisément, aux pratiques artistiques et culturelles dès le plus jeune âge, quel que soit le milieu social et le lieu de résidence. Cette politique interministérielle vise « à améliorer la qualité des conditions de prise en charge du jeune enfant, son éducation et sa socialisation ». Il s'agit de mesures incitatives en faveur de projets culturels liant des professionnels de la culture et ceux de la petite enfance, mais où l'implication des parents est aussi sollicitée. Les bilans en cours sur certaines municipalités semblent montrer tout à la fois le souci de satisfaire aux demandes de garde des parents (places d'accueil) et celui de développer des services de qualité où l'éveil culturel peut permettre de lutter contre l'exclusion sociale. On rapporte ainsi des effets positifs aux niveaux de la professionnalisation des personnels de la petite enfance (hors école maternelle), de l'intégration des enfants de milieux défavorisés à l'école maternelle et d'une plus large utilisation des équipements culturels (Baudelot et Rayna, à paraître). D'autres innovations résumées sous le titre d'« actions-passerelles » visent à créer de nouveaux liens avec l'école pour les familles les plus démunies socialement (Dupraz, 1995).

*

**

Ces données de cadrage général étant rappelées, quelles sont les évolutions majeures des débats sur les objectifs poursuivis et les pratiques mises en œuvre en France à l'égard de la petite enfance ? Au cours des années 60, comme dans beaucoup d'autres pays, le thème essentiel était en France celui de « l'égalité des chances ». Mais il semble qu'il ait été énoncé à propos des services pour la petite enfance plus tardivement que dans d'autres pays. Autant aux États-Unis, dès le milieu des années 60, c'est l'enjeu central de « l'éducation compensatoire » destinée, par le moyen de programmes spécifiques, à de jeunes enfants issus de groupes sociaux défavorisés (Little et Smith, 1971), autant en Grande-Bretagne les politiques de « discrimination positive » lancées en 1967 sont en partie orientées vers le niveau préscolaire,

autant en France il faut attendre le début des années 70 pour que l'école maternelle soit posée comme le maillon essentiel d'une politique d'égalisation des chances. Sous le ministère de René Haby, en 1975, un texte sur la modernisation du système éducatif énonce à propos de l'école maternelle : « c'est à ce niveau très précoce que l'effort des institutrices devra se consacrer en priorité aux enfants les moins favorisés, les moins éveillés, afin de compenser en temps utile leur handicap ». Ces orientations seront reprises, peu de temps après, dans la loi relative à l'éducation de 1975.

Ce thème de la « compensation » des handicaps dits « socioculturels » était largement partagé, en France, aussi bien par les représentants du gouvernement que par des organisations syndicales ou des mouvements pédagogiques qui contestaient en réalité le manque de moyens disponibles mais non l'objectif général de la « compensation ». À l'heure actuelle, les formulations des objectifs ont été modifiées, semble-t-il dans un sens plus réaliste : il n'est plus question de « compenser » mais de préparer de manière pratique la scolarité ultérieure et, grâce à une vaste étendue d'activités, de « donner les meilleures chances de réussir à l'école élémentaire » (décret du 6 septembre 1990). Dans les programmes de 1995, on réaffirme très fortement que l'école maternelle « est une école » et qu'elle doit jouer son rôle dans la préparation à l'école élémentaire. D'où l'interrogation sur l'influence de la fréquentation de l'école maternelle sur la scolarité ultérieure, interrogation qui n'est pas en soi radicalement nouvelle — les premières enquêtes du ministère de l'Éducation sur ce point datent du milieu des années 70 — mais qui prend un tout autre sens dans le contexte social et économique où la question de l'efficacité est au premier plan. En ce sens, les procédures d'évaluation traduisent de manière opérationnelle et précise cette orientation très générale vers l'efficacité. Il semble donc que ce soit cette liaison entre l'objectif d'efficacité, de plus en plus manifeste au cours des années 80, et les procédures d'évaluation qui soit caractéristique des récentes évolutions en France, même si, comme nous l'avons vu, la question de la « qualité » n'est pas en soi radicalement nouvelle et a été formulée plus anciennement en d'autres termes.

Les données d'enquête disponibles sur l'évaluation de la fréquentation « préscolaire » en France sont globales, c'est-à-dire qu'elles ne portent pas sur l'application de telle ou telle « méthode », sur la mise en pratique de tel ou tel « curriculum ». Elles nous renseignent néanmoins de manière très précieuse à la fois sur la précocité de la fréquentation — par exemple à l'âge de deux ans — et sur les effets produits à plus long terme sur la scolarité à l'école élémentaire. Elles permettent en partie de fournir des éléments de réponses aux débats et parfois aux polémiques qui concernent le début de la fréquentation : la maternelle à deux ans, oui ou non ? (Arrighi-Galou, 1988 ; Zazzo, 1984 ; Leclercq, 1995) ; et le passage à l'école élémentaire : quels apprentissages ? À vrai dire, ces enquêtes sont essentiellement bâties à partir de l'interrogation qui était déjà celle des programmes dits de « compensation » aux États-Unis à la fin des années 60 : quels sont les effets à plus ou moins long terme des programmes mis en œuvre ?

Alors que les évaluations américaines utilisaient à la fois les critères de quotient intellectuel et celui du devenir scolaire au primaire, les enquêtes françaises ne se réfèrent pas aux éventuelles progressions de quotient intellectuel et mettent l'accent sur le déroulement de la scolarité primaire, et plus récemment, sur les acquisitions scolaires à ce niveau. Les résultats des

enquêtes du ministère de l'Éducation utilisant le premier type de critère sont maintenant bien connues, d'autant qu'elles ont été plusieurs fois répétées depuis le milieu des années 70. Elles montrent que les enfants qui ont fréquenté plus longtemps le préscolaire sont proportionnellement moins nombreux à redoubler une classe à l'école primaire, bref qu'ils sont moins en retard que ceux qui l'ont fréquenté moins longtemps (par exemple, Duthoit, 1988). Les enfants de toutes les catégories sociales bénéficient de cet effet, ce qui entraîne la conséquence que les écarts sociaux de réussite au primaire ne sont pas comblés : si les enfants de groupes sociaux « réussissants » réussissent encore un peu plus, la progression des autres ne suffit pas à éliminer les différences. En d'autres termes, l'objectif de « compensation » n'est pas vérifié en tant que tel mais il est en même temps incontestable qu'au sein du même groupe social la fréquentation préscolaire est en relation avec une réduction des échecs ultérieurs. Cependant, en termes de durée de fréquentation, la différence de réussite au primaire est faible entre ceux qui ont fréquenté trois ans le préscolaire et ceux qui l'ont fréquenté quatre ans. Certains travaux avaient alors mis en question la pertinence de la scolarisation précoce (Arrighi-Galou, 1988). La question n'est donc plus seulement de savoir quel est l'effet supposé d'une fréquentation comparée à une fréquentation réduite ou nulle. L'évolution des pratiques parentales ayant entraîné, comme on l'a rappelé plus haut, une utilisation généralisée de l'institution, il importe maintenant de mieux connaître les différences éventuelles entre une fréquentation à l'âge de deux ans et une fréquentation à trois ans. Des éléments de réponse sont fournis par une enquête qui est centrée sur les acquisitions des enfants en français et en mathématiques au niveau des deux premières classes de l'école élémentaire — et non plus seulement sur leur devenir de classe en classe (Jarousse, Mingat et Richard, 1992). Elle montre à son tour que le niveau moyen d'acquisition des enfants entrés à deux ans en maternelle est plus élevé que celui des enfants entrés à trois ans. Cet « avantage », mesuré à partir d'épreuves standardisées, est même plus marqué pour les élèves lorsqu'ils sont dans la deuxième classe de l'école élémentaire, c'est-à-dire au cours élémentaire 1^{re} année. Mais on peut à nouveau se poser la question en termes de différences sociales. D'une part, à milieu social égal, la scolarisation précoce en maternelle est encore liée à de meilleurs résultats en primaire. D'autre part, il ne semble pas que cette scolarisation profite aux uns plutôt qu'aux autres. Selon les propos des auteurs, la scolarisation précoce à deux ans « laisse des traces positives en général, traces qui ne sont pas plus intenses dans les milieux défavorisés ». D'où leur conclusion sur ce point : « La scolarisation à deux ans ne semble donc pas être un réel substitut à un milieu social défavorisé ». De nouvelles recherches sont en cours pour cerner d'autres variables pertinentes pour évaluer les effets de la scolarité à l'âge de deux ans (en particulier par Agnès Florin).

Pour interpréter l'ensemble de ces données d'enquête, il est utile de se référer aux discussions qui ont été intenses aux États-Unis sur les effets de programmes préscolaires de compensation destinés aux jeunes enfants de groupes défavorisés à partir de 1965. Un premier élément de discussion portait sur l'estimation des effets à court terme ou à plus ou moins long terme. Une première vague d'évaluation fut en effet mise en place rapidement et produisit des résultats qui furent interprétés comme décevants : les enfants préscolarisés eurent des résultats meilleurs que les autres enfants au cours de la première année d'école élémentaire mais ces avantages ne furent pas

maintenus au cours de la deuxième et de la troisième années (Little et Smith, 1971). Le bilan systématique de programmes comparables effectué par Urie Bronfenbrenner (1974) est en réalité plus nuancé et moins pessimiste dans ses conclusions. Il montre que certains programmes d'intervention sont plus efficaces que d'autres : ce sont ceux qui associent les actions éducatives « structurées » auprès des enfants (par exemple orientées vers leur développement cognitif) et les actions au domicile des parents (par exemple lorsque les parents sont impliqués dans des activités). Pour Bronfenbrenner, un tel type d'intervention est qualifié d'« écologique » et il est d'autant plus nécessaire quand la famille se trouve dans des conditions sociales qui ne lui permettent pas d'assurer ses fonctions éducatives. Il s'agirait donc de fournir aussi à ces familles un environnement adéquat — ce qui entraînerait des actions touchant le monde du travail, le voisinage, l'école etc. — et de leur procurer un soutien pour leur propre activité parentale.

Ce bilan critique est maintenant relativement ancien. Or, depuis cette date, des informations nouvelles ont été fournies sur l'efficacité à long terme des programmes préscolaires (par exemple, Schweinhart et Weikart, 1993). On se trouve en effet en mesure d'apprécier la situation des adultes qui ont bénéficié de ces actions lorsqu'ils étaient enfants. Mais les critères eux-mêmes sont nécessairement différents. On n'utilise plus les critères d'acquisition de points de quotient intellectuel ni celui de l'avance à l'école primaire, mais des critères qui relèvent pleinement de la vie adulte, comme la formation supérieure, l'emploi, le comportement social, le salaire, la possession d'un logement, etc. Avec l'utilisation de tels critères, la comparaison des populations tourne à l'avantage de ceux qui ont connu les interventions préscolaires. Plusieurs auteurs (par exemple, Woodhead, 1985) suggèrent que les effets à court terme, efficaces mais limités, sont comparables à des « coups de soleil ». Au contraire, dans le long terme, les effets limités du début des évaluations semblent interagir avec les expériences ultérieures des sujets pour produire de nouveaux effets. Pour Woodhead, l'explication relèverait d'une « structure de changement à long terme », comprenant à la fois des attitudes envers l'école, des compétences scolaires générales qui ne se limitent pas à la seule compétence cognitive. De plus, on peut penser que des effets positifs s'exercent aussi de la part des adultes, surtout les parents et les enseignants qui auraient des attentes valorisantes vis-à-vis des enfants concernés. Sur ce plan, les nouvelles évaluations aboutissent aussi à envisager de nouveaux modèles explicatifs. Les interventions précoces ne produiraient pas d'effets automatiques directs, elles se combineraient à des variables intermédiaires qui viendraient renforcer le processus. Au lieu d'un modèle linéaire du type cause-effet, le modèle explicatif serait, selon les termes de Woodhead, de type « transactionnel » : le processus des effets à long terme est décrit comme une interaction entre, d'une part, des dynamiques sociales parmi les parents, les élèves et les enseignants, et d'autre part, les qualités individuelles des enfants qui deviennent des adultes « réussissants et motivés ».

En ce qui concerne les évaluations sur les effets scolaires de la fréquentation de l'école maternelle ou des effets combinés de la crèche et de l'école maternelle (Cohen, 1995), on peut aussi penser que ce ne sont pas de simples relations linéaires de cause à effet qui en rendent compte. Il serait par exemple inadéquat de supposer des effets pédagogiques directs sur la réussite ultérieure des enfants. Sans rejeter le rôle de certains apprentissages précoces — encore que sur ce point les divergences soient fortes en ce qui concerne la définition des types d'apprentissage, il est de plus en plus

évident, en fonction des résultats convergents des enquêtes menées dans différents pays, que nous avons affaire à des interactions de variables et que les variables socioculturelles exercent leur influence. Comme le remarque Chamboredon (1988), *l'usage de l'institution par les parents de différentes classes sociales joue sur la socialisation du jeune enfant et doit donc être considérée comme une « médiation essentielle »* : de la part de certains parents, la « bonne disposition à l'égard de l'école » s'exerce non seulement au niveau de la demande d'une scolarisation précoce mais aussi tout au long de la scolarité en faveur de la réussite.

*
**

Une autre convergence tout à fait frappante est la révision critique des illusions pédagogistes des années 60 et 70. Aux États-Unis, le renouveau de l'intérêt pour les programmes préscolaires ne s'accompagne plus de la croyance dans la rupture du « cercle de la pauvreté ». Plus personne ne croit que *Head Start* peut « inoculer un vaccin » contre la pauvreté, c'est seulement une « première étape » (*Congressional Quarterly Researcher*, 1993). De même, en France, la période de croyance socialement généralisée en une action éducative précoce qui serait « libératrice » ou « compensatrice » n'est plus guère partagée. Il semble qu'une position plus réaliste soit adoptée par les acteurs sociaux, sans pour autant évincer les perspectives d'actions innovantes. Les interventions précoces, à l'école maternelle ou dans d'autres institutions pour jeunes enfants (crèches, consultations de PMI, centres sociaux...), sont considérées comme une pièce parmi d'autres actions dans la lutte contre les inégalités sociales ou, selon le vocabulaire plus fréquemment adopté aujourd'hui, contre les exclusions : des interventions qui produisent des effets partiels de réduction des inégalités et dont l'efficacité relève en grande partie des partenariats mis en oeuvre. À lire ces propos, le lecteur aura donc compris qu'à nos yeux, la problématique de la qualité est loin d'exclure celle des inégalités sociales et qu'elle doit au contraire se combiner étroitement avec elle. Car une politique de développement de services de qualité qui seraient en fait réservés à une élite sociale seraient tout autant inacceptable qu'une politique de généralisation de services pour des publics défavorisés qui se limiterait à l'accueil sans prendre en considération l'amélioration de la qualité sur tous les plans. Sans doute y a-t-il nécessité de progresser dans la définition de la qualité des services pour la petite enfance, de la manière la plus ouverte possible et sans a priori péremptoirs (de ce point de vue, les expériences et les débats à l'étranger devraient être mieux connus en France), mais en y intégrant la perspective « quantitative », c'est-à-dire celle qui consiste à promouvoir des services qui répondent à la demande sociale en offrant des places disponibles aux parents qui souhaitent y avoir recours.

Éric Plaisance
Université Paris 5
Sylvie Rayna
INRP - CRESAS

NOTES

- (1) Nous n'utilisons pas le terme pré-élémentaire utilisé aujourd'hui en France, car ce texte renvoie à des réalités dépassant le cadre de ce pays.
- (2) Il s'agit du séminaire « Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe », organisé par S. Rayna (INRP-CRESAS) et G. Brougère (Université Paris-Nord, GREC).
- (3) en collaboration avec l'Université Catholique de Louvain (1991), le Worcester College of Higher Education (1992), l'Université de Thessalonique (1993), l'Université de Göteborg (1994), l'Institut National de Recherche Pédagogique (1995) et le Grupo de Estudos para o Desenvolvimento e Educação de infância (1996).
- (4) Ce pourcentage serait supérieur s'il portait plus précisément sur les enfants âgés de un à trois ans, car comme dans les autres pays nordiques, la plupart des familles utilisent le congé parental durant la première année de l'enfant.
- (5) Cette expression indique qu'il s'agit d'un niveau qui précède l'enseignement élémentaire, alors que l'expression « préscolaire » se définit comme ce qui précède l'enseignement scolaire obligatoire.
- (6) Les données comparatives internationales les plus récentes sur l'éducation sont issues des rapports de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). D'après les « indicateurs » recueillis en 1995, le taux de scolarisation à 3 ans est en France bien plus élevé que la moyenne de l'Union européenne : soit 98,8 %, alors que la moyenne sur 8 pays de l'Union Européenne est de 43,9 %. Par exemple, en Allemagne (ex-RFA seulement), le taux considéré est de 30,8 % ; au Royaume-Uni, de 37 %. En ce qui concerne des pays extra européens, le taux est de 28,5 % aux États-Unis, de 23,1 % au Japon. L'indicateur de durée moyenne de scolarisation préélémentaire révèle lui aussi une supériorité de la situation française : 3,35 années, alors que la moyenne sur les 8 pays de l'Union Européenne est de 2,27 années. Pour l'Allemagne, la durée est de 2,61, pour le Royaume-Uni : 0,54, pour les États-Unis : 1,81, pour le Japon : 1,46.

BIBLIOGRAPHIE

- AHNERT L. (1994). — **Developmental consequences of infant's interaction patterns during entry to daycare.** Communication présentée à la IVth European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Göteborg (1-3 september 1994).
- ALEXANDER D. (Ed.) (1992). — **Daycare in context.** Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- ALLEN L. (à paraître). — Le système préscolaire aux États-Unis. In : G. BROUGÈRE et S. RAYNA (Eds). **Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe.** Paris : INRP-Université Paris-Nord.
- ANDERSSON B.E. (1992). — Les implications des modes de garde sur le développement cognitif et socio-émotionnel des écoliers suédois. In : B. PIERREHUMBERT (Ed.). **L'accueil du jeune enfant. Politiques et recherche dans les différents pays.** Paris : ESF.
- ANDERSSON B.E. (1994). — **Public policies and early childhood education.** Communication présentée à la IVth European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Göteborg (1-3 september 1994).
- ANOLLI L. et MANTOVANI S. (1991). — Oltre il nido : Tempo per le famiglie. In : A. BONDIOLI et S. MANTOVANI (Eds). **Manuale critico dell'asilo nido.** Milano : Franco Angeli.
- ARRIGHI-GALOU N. (1988). — **La scolarisation des enfants de deux-trois ans et ses inconvénients.** Paris : ESF.
- BALAGEUR I., MESTRES J. et PENN H. (1992). — **Qualité des services pour les jeunes enfants. Un document de réflexion.** Réseau Européen des Modes de Garde d'Enfants. Commission des Communautés Européennes.
- BALLEYGUIER G., MEUDEC M. et CHASSEIGNE G. (1991). — L'influence des modes de garde sur le tempérament du jeune enfant. In : B. PIERREHUMBERT (Ed.). **L'accueil du jeune enfant. Politiques et recherche dans les différents pays.** Paris : ESF.
- BALLEYGUIER G. et MEUDEC M. (1996). — École ou crèche pour les enfants de deux-trois ans ? **Enfance**, n° 4, p. 487-500.
- BAUDELLOT O. (1984). — La crèche et les parents : histoire d'une ouverture. In : CRESAS. **Ouvertures : l'école, la crèche, les familles.** Paris : INRP-L'Harmattan.
- BAUDELLOT O. (1992). — De la PMI à la prise en charge municipale de la petite enfance. In : CRESAS. **Accueillir à la crèche, à l'école : il ne suffit pas d'ouvrir la porte !** Paris : INRP-L'Harmattan.
- BAUDELLOT O. et BRÉAUTÉ M. (1979). — La crèche, objectifs et évolution. **Les Cahiers du CRESAS**, n° 19, p. 209-238.
- BAUDELLOT O. et GUIBERT L. (1997). — Métiers de la petite enfance ou professions « expertes » pour la petite enfance. In : S. RAYNA et F. DAJEZ (Eds). **Formation des professionnels de la petite enfance et partenariats.** Paris : INRP-L'Harmattan.
- BAUDELLOT O. et RAYNA S. (Eds) (à paraître). — **Éveil culturel, petite enfance et lutte contre les exclusions.** Paris : INRP.
- BECCHI E., BONDOLI A., FERRARI M. et LIVRAGHI P. (1994). — **Regulating the infant's entry to daycare and the quality of the daycare centre.** Communication présentée à la IVth European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Göteborg (1-3 september 1994).

- BELLER K., STAHL W., STANHKE M. et WESSELS H. (1994). — **The pace of the transition of infants from the family to daycare.** Communication présentée à la IVth European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Göteborg (1-3 septembre 1994).
- BERG DE JONG M. et RUBINSTEIN L. (1994). — Early childhood education in Sweden. *In* : H. VEJLESKOV (Ed.) **Early Childhood Care and Education : 11 countries.** CIDREE, vol. 9.
- BERNOUSSI M., FLORIN A. et KHOMSI A. (à paraître). — Scolarisation précoce et développement cognitif. **Psychologie et Éducation.**
- BERTRAM T., LAEVERS F. et PASCAL C. (1996). — Étude de la qualité de l'interaction adulte-enfant dans le préscolaire. *In* : S. RAYNA, F. LAEVERS et M. DELEAU (Eds). **L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?** Paris : INRP-Nathan.
- BLENKIN G.M. et KELLY A. V. (Eds) (1994). — **The national curriculum and early learning.** London : Paul Chapman.
- BLENKIN G.M., ROSE J. et YUE N. (1996). — Government policies and early education : perspectives from practitioners. **European Early Childhood Education Research Journal**, 4 (2), p. 5-20.
- BONNAFÉ M. (1994). — **Les livres, c'est bon pour les bébés.** Paris : Calman-Lévy.
- BONDIOLI A. et MANTOVANI S. (Eds) (1991). — **Manuale critico dell'asilo nido.** Milano : Franco Angeli.
- BONICA L. (à paraître). — Réseaux inter-écoles maternelles et partenariat université-encadrants, en Italie. *In* : G. BROUGÈRE et S. RAYNA (Eds). **Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe.** Paris : INRP - Université Paris-Nord.
- BOSSE-PLATIÈRE S., DETHIER A., FLEURY C. et LOUTRE DU PASQUIER N. (1995). — **Accueillir la petite enfance : quelle professionnalisation ?** Lyon : ERES-CNFPT.
- BOUYALA N. et ROUSSILLE B. (1982). — **L'enfant dans la vie.** Paris : La documentation française.
- BRÉAUTÉ M. et RAYNA S. (1992). — Une pédagogie interactive dès le plus jeune âge. *In* : GPLI. **Petite enfance, éveil aux savoirs.** Paris : La documentation française.
- BRÉAUTÉ M. et RAYNA S. (Eds) (1995). — **Jouer et connaître chez les tout-petits.** Paris : INRP-Ville de Paris.
- BRÉAUTÉ M. et ROYON C. (1997). — Réseau de réflexion pédagogique. *In* : S. RAYNA et F. DAJEZ (Eds). **Formation des professionnels de la petite enfance et partenariats.** Paris : INRP-L'Harmattan.
- BRÉAUTÉ M. et VÉRILLON A. (1992). — Dès deux ans, entrer et vivre à l'école. *In* : CRESAS. **Accueillir à la crèche, à l'école : il ne suffit pas d'ouvrir la porte !** Paris : INRP-L'Harmattan.
- BRONFENBRENNER U. (1974). — **Is early intervention effective ?** Washington DC : Department of Health, Education and Welfare.
- BRONFENBRENNER U. (1979). — **The ecology of human development.** Cambridge : Harvard University Press.
- BROSTRÖM S. et VEJLESKOV H. (1994). — Early childhood education in Denmark. *In* : H. VEJLESKOV (Ed.). **Early Childhood Care and Education : 11 countries.** CIDREE, vol. 9.
- BROSTRÖM S. (1996). — **Frame play with 6 year-old children.** **European Early Childhood Education Research Journal**, 4, 1, p. 89-102.
- BROSTRÖM S., HÄNNIKÄINEN M., DE JONG M., RUBINSTEIN L. et THYSSEN S. (1996). — Notion de qualité, concepts fondamentaux : la qualité de vie du jeune enfant dans les structures d'accueil des pays nordiques. *In* : S. RAYNA, F. LAEVERS et M. DELEAU (Eds). **L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?** Paris : INRP-Nathan.
- BROSTRÖM S. (à paraître). — Social competence, communication and friendships among children in day-care centers in Denmark. *In* : H. VEJLESKOV (Ed.). **Interaction and Quality.** CIDREE.
- BROUGÈRE G. (1995 a). — **Jeu et éducation.** Paris : L'Harmattan.
- BROUGÈRE G. (1995 b). — Le jeu entre domestication et idéalisation. *In* : M. GLAUMAUD (Ed.). **Plaisirs d'enfances : l'enfant, acteur de lien social.** Paris : Syros.
- BRUNER J., JOLLY A. et SYLVA K. (Eds) (1976). — **Play. Its role in development.** New York : Basic Books.
- BRUNER J. (1996). — Ce que nous avons appris des premiers apprentissages. *In* : S. RAYNA, F. LAEVERS et M. DELEAU (Eds). — **L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?** Paris : INRP-Nathan.
- CALDER P. (1995). — **Using the ECERS as a measure to make cross-national evaluations of quality : advantages and limitations.** Communication présentée à la Vth European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Paris (7-9 septembre 1995).
- CAMERLYNCK D., DUPISSON B. et PATIN M.C. (à paraître). — Une politique de communication école-quartier. *In* : O. BAUDELLOT et M.F. DORAY. (Eds). **Les relations familles-institutions préscolaires.** Paris : INRP-L'Harmattan.
- CAMPOS M.M., ROSENBERG F., FERREIRA C.M. (1992). — **Creches e pré-escolas no Brasil.** Sao Paulo : Cortez.
- CANEVARO A., ANGIOLINI M., SARAGINI M. et VECCIONE M. (1988). — **Handicap, ricerca e sperimentazione. La realizzazione di un progetto educativo per l'integrazione.** Roma : Nuova Italia Scientifica.
- CARLSON H. et STENMALM L. (1989). — A cross-cultural study of parents' perceptions of early childhood programs. **Early Childhood Research Quarterly**, 4, p. 505-522.

- CÈBE S. et PAOUR J.L. (1996). — Apprendre à apprendre à l'école maternelle. *In* : S. RAYNA, F. LAEVERS et M. DELEAU (Eds). — **L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?** Paris : INRP-Nathan.
- CERI (1982). — **L'enfance en jeu. Analyse des services éducatifs et sociaux.** Paris : OCDE.
- CHALMEL L. (1996). — **La petite école dans l'école. Origine piétiste-morave de l'école maternelle française.** Berné : Peter Lang.
- CHAMBORÉDON J.-C. (1988). — La sociologie de la socialisation : famille, école, agents d'encadrement et situations d'apprentissage. Le cas de la petite enfance. *Revue Française de Pédagogie*, n° 83, p. 83-97.
- CHAMBORÉDON J.-C. et PRÉVOT J. (1973). — Le « métier d'enfant », définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue Française de Sociologie*, XIV-3, p. 295-335.
- CHATELANAT G. et HAYWOOD H.C. (1995). — Bright Start, un programme d'éducation cognitive pour jeunes enfants. *In* : F. BÜCHEL (Ed.) **L'éducation cognitive. Le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation.** Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- CHOQUET M. et DAVIDSON F. (1982). — Le mode de garde et le développement psycho-affectif du jeune enfant. *Enfance*, n° 5, p. 323-334.
- CLERKX L. et VAN IJZENDOORN M. (1992). — *In* : M. LAMB, K. STERNBERG, C. HWANG et A. BROBERG (Eds). **Childcare in context : cross-cultural perspectives.** Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- CLARKE-STEWART A. (1991). — Daycare in the USA. *In* : P. MOSS et E. MELHUISSH (Eds). **Current issues in daycare for young children.** London : HMSO.
- COCHRAN M. (Ed.) (1993). — **International handbook of child policies and programs.** London : Greenwood Press.
- COCHRAN M. (1995). — European child care in global perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 3 (1), p. 61-72.
- COHEN R. (1992). — **Quand l'ordinateur parle.** Paris : PUF.
- COHEN S. (1995). — **De la crèche à l'école.** Paris : Nathan.
- COMPÈRE M.-M. (1995). — **L'histoire de l'éducation en Europe.** Paris : INRP-Peter Lang.
- Congressional Quarterly Researcher (spécial : Head Start) (1993). Vol. 3, n° 13, p. 289-312.
- CONSEIL ÉCONOMIQUE ET SOCIAL. — L'espace éducatif européen. **J.O.**
- CORNALI-ENGEL I. (1994). — Early childhood education in Switzerland. *In* : H. VEJLESKOV (Eds) **Early Childhood Care and Education : 11 countries.** CIDREE, vol. 9.
- CORNALI-ENGEL I. (1993). — **Une école enfantine : pourquoi ?** Neuchâtel : IRDP.
- CORREA-FIGUERA C. (1997). Une articulation formation initiale-formation continue des professionnels de l'éducation préscolaire : un processus partenarial. *In* : S. RAYNA et F. DAJEZ (Eds). **Formation des professionnels de la petite enfance et partenariats.** Paris : INRP-L'Harmattan.
- CORSARO W. (1985). — **Friendship and peer culture in the early years.** Norwood, NJ : Ablex.
- CORSARO W. et EMILIANI F. (1992). — Child care, early education and children's peer culture in Italy. *In* : M. LAMB, K. STERNBERG, C. HWANG et A. BROBERG (Eds). **Childcare in context : cross-cultural perspectives.** Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- CRAHAY M. (1983). — **Agir avec les objets pour construire la connaissance. Des activités de « connaissance physique » pour l'école maternelle.** Bruxelles : ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française.
- CRESAS (1991). — **Naissance d'une pédagogie interactive.** Paris : INRP-ESF.
- CURTIS A. et HEVEY J. (1992). — Training to work in the early years. *In* : G. PUGH (Ed.) **Contemporary issues in the early years. Working collaboratively for children.** London : Paul Chapman-National Children's Bureau.
- DAJEZ F. (1994). — **Les origines de l'école maternelle.** Paris : PUF.
- DAJEZ F. et PLAISANCE E. (1992). — Éducation de la petite enfance et école maternelle. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 27, p. 113-142.
- DANIS A., TIJUS C. et SANTOLINI A. (à paraître). — La participation parentale en crèche : ses effets sur la richesse cognitive et l'ajustement. *In* : O. BAUDELLOT et M.-F. DORAY (Eds). **Les relations familles-institutions préscolaires.** Paris : INRP-L'Harmattan.
- DAVERSJO A. (1996). — **Conceptions of quality in day care centers of staff, directors and parents in relation to quality measured with ECERS.** Communication présentée à la VIth European Conference on Early Childhood Education, Lisbonne (1-3 septembre 1996).
- Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous** (1990). — Paris : UNESCO.
- DESPLANQUES G. (1993). — Garder les petits : organisation collective ou solidarité familiale. **Données sociales.** PARIS : INSEE, p. 330-338.
- DEVRIES, R. et KOHLBERG L. (1987). — **Constructivist early education : overview and comparison with other programs.** Washington, DC : NAEYC.
- DOMBEY H. et SPENCER M. M. (1995). — **Ensemble à la découverte de l'écrit.** Paris : Retz.
- DUPRAZ L. (1995). — **Le temps d'appivoiser l'école. Lieux et actions-passerelles entre les familles et l'école maternelle.** Paris : Fondation de France.
- DURNING P. (Ed.) (1988). — **Éducation familiale, un panorama des recherches internationales.** Vigneux : Matrice.
- DURNING P. (1995). — **Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux.** Paris : PUF.

- DURU-BELLAT M., MOMBRUN J. et TATRE S. (1995). — **Les effets spécifiques des modes de garde et de la maternelle précoce chez les enfants de moins de trois ans.** Rapport de l'Institut de Recherche en Économie de l'Éducation, Université de Bourgogne, janvier 1995.
- DUTHOIT M. (1988). — L'enfant et l'école. Aspects synthétiques du suivi d'un échantillon de 20 000 élèves des écoles. **Éducation et Formations**, n° 16, p. 3-13.
- EME B. (1993). — **Des structures intermédiaires en émergence, les lieux d'accueil enfant-parent de quartier.** Paris : CDC-FAS-Fondation de France.
- EME B. (1994). — **La croisée des liens.** Paris : Fondation de France.
- ERNING G., NEUMANN K. et REYER J. (Eds) (1987). — **Geschichte des kindergartens.** Freiburg : Lambertus.
- EURIDYCE (1994). — **L'enseignement préscolaire et primaire dans l'Union Européenne.**
- E.C. NETWORK ON CHILDCARE (1996). — **A Review of services for young Children in the european union 1990-1995.** Brussel.
- FAY-SALLOIS F. (1980). — **Les nourrices à Paris au XIX^e siècle.** Paris : Payot.
- F.A.S.-FONDS D'ACTION SOCIALE (1994). — **Petite enfance et politique de la ville.** Paris : Erès.
- FEIN G. et RIVKIN M. (Eds) (1986). — **The young child at play.** Washington, DC : NAEYC.
- FERREIRO E. (1988). — L'écriture avant la lettre. In : H. SINCLAIR (Ed.). **La production de notations chez le jeune enfant.** Paris : PUF.
- FLORIN A. (1995). — **Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit.** Paris : Ellipses.
- FONTAINE A.M. (1997). — La vidéo au service de l'observation pour les professionnels de la petite enfance : mise à distance et partage. In : S. RAYNA et F. DAJEZ (Eds). **Formation des professionnels de la petite enfance et partenariats.** Paris : INRP-L'Harmattan.
- FORMAN G. et HILL F. (1980). — **Constructive play : applying Piaget in the preschool.** Monterey, CA : Brooks Cole.
- FRANGOS C. (1994). — Early childhood education in Greece. In : H. VEJLESKOV (Ed.). **Early Childhood Care and Education : 11 countries.** CIDREE, vol. 9.
- GARNIER P. (1995 a). — **Ce dont les enfants sont capables. Marcher XVIII^e, travailler XIX^e, nager XX^e.** Paris : Métailié.
- GARNIER P. (1995 b). — Légitimité et authenticité des apprentissages précoces en débat. In : M. GLAUMAUD (Ed.). **Le bébé et les apprentissages : Genèse et incidences.** Paris : Syros.
- GETIS V. et VINOVSIS M. (1992). — In : M. LAMB, K. STERNBERG, C. HWANG et A. BROBERG (Eds). **Childcare in context : cross-cultural perspectives.** Hillsdale, N.J. : Lawrence Earlbaum Associates.
- GHEDINI P. (1992). — La politique de la petite enfance en Italie. In : B. PIERREHUMBERT (Ed.). **L'accueil du jeune enfant.** Paris : ESF.
- GLAUMAUD M. (Ed.) (1994). — **Le petit enfant et l'éveil culturel. Rôle des familles, rôle des institutions.** Paris : Syros.
- G.P.L.I.-GROUPE PERMANENT DE LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME (1992). — **Petite enfance, éveil aux savoirs.** Paris : La documentation française.
- GRUBB W. (1991). — Policy issues surrounding quality and content in early care and education. In : B. SCALES, M. ALMY, A. NICOLOPOULOU ET S. ERVIN-TRIPP (Eds). **Play and the social context of development in early care and education.** New York : Columbia University.
- HÄNNIKÄINEN M. (1994). — Early childhood education in Finland. In : H. VEJLESKOV (Ed.). **Early Childhood Care and Education : 11 countries.** CIDREE, vol. 9.
- HANTRAIS L. et LETABLIER M.T. (1996). — **Familles, travail et politiques familiales en Europe.** Cahier du Centre d'Études de l'Emploi, n° 35.
- HARDY M., ROYON C. et BRÉAUTÉ M. (1996). — Pédagogie interactive et premiers apprentissages. In : S. RAYNA, F. LAEVERS et M. DELEAU (Eds). — **L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?** Paris : INRP-Nathan.
- HARMS T. et CLIFFORD R. (1980). — **Early Childhood Environment Rating Scale.** New York : Teachers College press.
- HARTMAN W. et STOLL M. (1995). — **The objectives of kindergarten education in Austria.** Communication présentée à la Vth European Conference on Early Childhood Education, Paris (7-9 septembre 1995).
- HATCHUEL G. (1989). — **Accueil de la petite enfance et activité féminine.** Paris : Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie, Rapport du CREDOC, n° 61.
- HAYWOOD H.C., BROOKS P. et BURNS M.S. (1992). — **Bright Start : Cognitive curriculum for young children.** Watertown MA : Charlesbridge Publishers.
- HOWES C., PHILIPPS D. et WHITEBOOK M. (1992). — L'accueil en crèche : les données d'une recherche. In : B. PIERREHUMBERT (Ed.). — **L'accueil du jeune enfant.** Paris : ESF.
- HUJALA-HUTTUNEN E. (1996). — Daycare in the USA, Russia and Finland : views from parents, teachers and directors. **European Early Childhood Education Research Journal**, 4 (1), p. 33-48.
- INSEE (1992). — **Les enfants de moins de six ans.** Paris : INSEE (Collection « Contours et caractères »).
- JAROUSSE J.-P., MINGAT A. et RICHARD M. (1992). — La scolarisation maternelle à deux ans : effets pédagogiques et sociaux. **Éducation et Formations**, n° 31, p. 3-9.

- JANSEN U. (1996). — **Teacher's intervention in inclusive preschool practices.** Communication présentée à la Vth European Conference on Early Childhood Education, Lisbonne (1-3 septembre 1996).
- JANSEN U. (à paraître). — Aspect of social competence in preschool interaction between children with and without disabilities. **Researching early childhood.**
- JOHANSSON I. (1995). — New services for six-year-olds in Stockholm. Content and Directions. **European Early Childhood Education Research Journal**, 3 (1), p. 17-34.
- JOHANSSON J.-E. (1994). — **The state, the kindergarten and the family. Swedish kindergarten and daycare expansion 1960-1990.** Communication présentée à la IVth European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Göteborg (1-3 septembre 1994).
- JONGERIUS J. (1994). — Early childhood education in The Netherlands. In : H. VEJLESKOV (Ed.). **Early Childhood Care and Education : 11 countries.** CIDREE, vol. 9.
- JONGERIUS J. (1995). — Critical reflections on the sample curriculum « What did you do at school today » Education in classes 1 and 2 of primary school in light of the concept of involvement. In : F. LAEVERS. (Ed.). **An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in early childhood care and education.** CIDREE-Scottish Consultative council on the Curriculum.
- KAHN A. et KAMMERMAN S. (1995). — **Starting Right.** New York : New York University Press.
- KAMII C. et DEVRIES R. (1978). — **Physical knowledge in preschool education. Implications of Piaget's theory.** Englewood Cliffs NJ : Prentice Hall.
- KAMMERMAN S. et KAHN A. (1981). — **Child care, family benefits and working parents. A study in comparative policy.** New York : Columbia University Press.
- KARLSSON-LOHMANDER M. (Ed.) (à paraître). — Social competence and communication, **Researching early childhood.**
- KATO Y. (à paraître). — L'état actuel de l'éducation préscolaire au Japon : le cas des enfants de trois à six ans. In : G. BROUGÈRE G. et S. RAYNA S. (Eds). **Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe.** Paris : INRP - Université Paris-Nord.
- KERGOMARD P. (1886). — **L'éducation maternelle dans l'école.** Paris : Hachette.
- KERGOMARD P. (1889). — Les écoles maternelles (anciennes salles d'asile). **Recueil des monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'exposition universelle de 1889**, t. VI, p. 259-309. Paris : Imprimerie Nationale.
- KISHIMOTO T. (à paraître). — Présentation du système préscolaire brésilien : le cas de l'État de Sao Paulo. In : G. BROUGÈRE et S. RAYNA (Eds). **Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe.** Paris : INRP-Université Paris-Nord.
- LAEVERS F. (1994). — The innovative project Experiential education and the definition of quality. In : F. LAEVERS (Ed.). **Defining and assessing quality in early childhood education.** Leuven : Leuven University Press.
- LAEVERS F. (à paraître). — **L'éducation expérientielle : l'implication de l'enfant, un critère de qualité.** In : G. BROUGÈRE et S. RAYNA (Eds). **Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe.** Paris : INRP-Université Paris-Nord.
- LAMB M., STERNBERG K., HWANG C. et BROBERG A. (Eds) (1992). — **Childcare in context : cross-cultural perspectives.** Hillsdale, N.J. : Lawrence Earlbaum Associates.
- LANGSTED O. (1992). — Famille, politique sociale et accueil des enfants au Danemark. In : B. PIERREHUMBERT (Ed.). **L'accueil du jeune enfant.** Paris : ESF.
- LAFONTAINE A. F. et LANOTTE A. (à paraître). — Les premières interactions familles-école-enfant. In : O. BAUDELLOT et M.-F. DORAY (Eds). **Les relations familles-institutions préscolaires.** Paris : INRP-L'Harmattan.
- LECLERCQ J. M. et RAULT C. (1990). — **Les systèmes éducatifs en Europe. Vers un espace communautaire ?** Paris : La documentation française.
- L'éducation préscolaire dans la communauté européenne.** (1980). — Bruxelles-Luxembourg, Commission des Communautés Européennes (Collection Etudes, série éducation, n° 12).
- LECLERCQ S. (1995). — **La scolarisation précoce : un enjeu.** Paris : Nathan.
- LEE L. (1992). — Daycare in the people's Republic of China. In : M. LAMB, K. STERNBERG, C. HWANG et A. BROBERG (Eds). — **Childcare in context : cross-cultural perspectives.** Hillsdale, N.J. : Lawrence Earlbaum Associates.
- LEPRINCE F. (1987). — La garde des jeunes enfants. **Données Sociales**, p. 510-515.
- LEWIS M. et ROSENBLUM L. (1975) (Eds). — **Friendship and peerrelations.** New York : Wiley.
- LÉZINE I. (1965). — **Psychopédagogie du premier âge.** Paris : PUF
- LINDHAL M. (1995). — **Spontaneous learning in toddlers groups.** Communication présentée à la Vth European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Paris (5-7 septembre 1995).
- LITTLE A. et SMITH G. (1971). — **Stratégies de compensation, panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux États-Unis.** Paris : O.C.D.E.-C.E.R.I. (Organisation Coopération et Développement Économiques-Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement).
- LOUX F. (1978). — **Le jeune enfant et son corps dans la médecine traditionnelle.** Paris : Flammarion.
- LUC J.-N. (1982). — **La petite enfance à l'école, XIX^e-XX^e siècle.** Paris : Economica-INRP.
- LUC J.-N. (1994). — **L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle (1826-1881).** Thèse de Doctorat, Université Paris I.

- MANSON M. (1995). — Jouets d'hier, enjeux d'aujourd'hui. *In* : M. GLAUMAUD. (Ed.). **Plaisirs d'enfances. L'enfant, acteur de lien social**. Paris : Syros.
- MANTOVANI S. et MUSATTI T. (sous presse). — New educational provision for young children in Italy. **European Journal of Psychology of Education**.
- MEIJER C., PILJ S. et HEGARTY S. (Eds) (1995). — **New perspectives in special education : a six-country study of integration**. New York : Routledge.
- MELHUISE E. (1992). — L'accueil non-parental des jeunes enfants au Royaume-Uni. *In* : B. PIERREHUMBERT (Ed.). **L'accueil du jeune enfant**. Paris : ESF.
- MELHUISE E. et MOSS P. (1992). — Daycare in the United Kingdom in historical perspective. *In* : M. LAMB, K. STERNBERG, C. HWANG et A. BROBERG (Eds). **Childcare in context : cross-cultural perspectives**. Hillsdale, N.J. : Lawrence Earlbaum Associates.
- MELLIER D. et TREMBLAY-LEVEAU H. (à paraître). — Effets de la scolarisation à deux ans sur le développement des activités cognitives et sociales. **Psychologie et Éducation**.
- MEYER G. (à paraître). — Placer son enfant, accueillir l'enfant d'autrui : quelles rencontres entre parents et éducatrices de jeunes enfants ? *In* : O. BAUDELLOT et M.-F. DORAY. (Eds). **Les relations familles-institutions préscolaires**. Paris : INRP-L'Harmattan.
- MERMILLOD C. et ROSSIGNOL C. (1974). — Le développement de l'enfant à quatre ans est-il significatif des modes de garde antérieurs ? **Santé et sécurité sociale**, n° 2, p. 105-131.
- MOSS P. (1996). — Vers une définition des objectifs des services d'accueil de la petite enfance. *In* : S. RAYNA, F. LAEVERS et M. DELEAU (Eds). — **L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?** Paris : INRP-Nathan.
- MOSS P. et MELHUISE E. (Eds) (1991). — **Day-care and for young children : international perspectives**. London : Routledge.
- MOSS P. et PENCE A. (Eds) (1994). — **Valuing quality in early childhood services**. London : Paul Chapman publishing.
- MOZÈRE I. (1992). — **Le printemps des crèches. Histoire et analyse d'un mouvement**. Paris : L'Harmattan.
- MUSATTI T. (1992). — **La giornata del mio bambino**. Bologna : Il Mulino.
- MUSATTI T. (à paraître). — Pratiques éducatives dans les lieux d'accueil innovants de la petite enfance en Italie. *In* : G. BROUGÈRE et S. RAYNA (Eds). **Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe**. Paris : INRP-Université Paris-Nord.
- NEUMANN K. (1996). — Familles ouvertes, institutions ouvertes : un critère de qualité pour l'éducation des jeunes enfants. *In* : S. RAYNA, F. LAEVERS et M. DELEAU (Eds). **L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?** Paris : INRP-Nathan.
- NEYRAND G. (1995). — **Sur les pas de la maison verte**. Paris : Fondation de France-Syros.
- NICHOLLS S. (1995). — **Early childhood education and educational policies in England and Wales (1931-1995)**. Communication présentée à la Vth European Conference on Early Childhood Education, Paris (7-9 septembre 1995).
- NORVEZ A. (1990). — **De la naissance à l'école. Santé, mode de garde et préscolarité dans la France contemporaine**. Paris : PUF-INED.
- OBERHUEMER P. et ULICH M. (1996). — Les personnels de la petite enfance : types de formation et offre d'accueil dans les pays de l'Union Européenne. *In* : S. RAYNA, F. LAEVERS ET M. DELEAU (Eds). **L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?** Paris : INRP-Nathan.
- O.C.D.E.-Organisation Coopération et Développement Économiques (1994). — **L'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés : ambitions, théories et pratiques**. Paris : Documents OCDE.
- O'HANLON C. (1993). — **Special education : integration in Europe**. London : David Fulton.
- OLMSTED P. et WEIKART D. (Eds) (1989). — **How nations serves young children. Profiles of childcare and education in 14 countries**. Ypsilanti, Michigan : High Scope Press.
- O.M.E.P.-Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire (1994). — **Formation des professionnels de la petite enfance**. Séminaire européen (26-27 mai 1994).
- O.M.E.P.-Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire (1997). — **Éduquer le jeune enfant en Europe**. Paris : UNESCO.
- OSBORN D. (1980). — **Early childhood education in historical perspective**. Athens, GA : Education Associates.
- PALMERUS K. (1992). — La politique sociale de la petite enfance en Suède. *In* : PIERREHUMBERT B. (Ed.). **L'accueil du jeune enfant**. Paris : ESF.
- PAOUR J.L. et CÈBE S. (1996). — Apprendre à apprendre à l'école maternelle. *In* : RAYNA S., LAEVERS F. et DELEAU M. (Eds). **L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?** Paris : INRP-Nathan.
- PASCAL C. et BERTRAM T. (1993). — The Education of Young Children and Their Teachers in Europe. **European Early Childhood Education Research Journal**, vol. 1, n° 2, p. 27-38.
- PASCAL C., BERTRAM A. et RAMSDEN F. (1994). — **The quality evaluation and development process : effective learning research project**. Worcester : Amber Publications.
- PENN H. (1995). — The relationship of private daycare and nursery education in the UK. **European Early Childhood Education Research Journal**, 3 (2), p. 29-42.
- PHILLIPPS D. (Ed.) (1987). — **Quality in child care : what does research tell us ?** Washington DC : NAEYC.
- PHILLIPPS D. (1995). — Giving voice to young children. **European Early Childhood Education Research Journal**, 3, 2, p. 5-14.

- PHILIPPS D. et MOSS P. (1989). — **Qui prend soin des enfants de l'Europe ? Réseau des modes de garde d'enfants.** Luxembourg : Communautés Européennes.
- PIERREHUMBERT B. (Ed.) (1992). — **L'accueil du jeune enfant. Politiques et recherche dans les différents pays.** Paris : ESF.
- PIRARD F. (1997). — Améliorer la qualité d'accueil pour les jeunes enfants : quel accompagnement ? In : S. RAYNA et F. DAJEZ (Eds). **Formation des professionnels de la petite enfance et partenariats.** Paris : INRP-L'Harmattan.
- PLAISANCE E. (1984). — Socialisation du jeune enfant et fréquentation des écoles maternelles après la seconde guerre mondiale. **Les Dossiers de l'Éducation**, n° 5, p. 39-46.
- PLAISANCE E. (1986). — **L'enfant, la maternelle, la société.** Paris : PUF.
- PLAISANCE E. ET CONTOU J. (Eds) (1987). — **Jouet et jeu dans l'histoire de l'éducation de la petite enfance.** Groupe International de Travail sur l'Histoire de l'Éducation de la Petite Enfance. Actes de la 3^e rencontre, Paris, 25-28 mars 1986. — Paris : Université René Descartes-Paris V.
- PLAISANCE E. (1992). — Un point de vue sociologique sur les actions de prévention et les institutions pour la petite enfance. In : GPLI, **Petite enfance, éveil aux savoirs.** Paris : la documentation française.
- PLAISANCE E. (1994). — Les sciences sociales et la petite enfance. **Revue de l'Institut de Sociologie.** Université Libre de Bruxelles, n° 1-2, p. 69-84.
- PLAISANCE E. (1996). — **Pauline Kergomard et l'école maternelle.** Paris : PUF.
- Politiques préscolaires pour l'Europe occidentale, rapport sur le projet du Conseil de l'Europe relatif à l'éducation préscolaire.** Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1980.
- PONTECORVO C. (1996). — Argumentation et compétence linguistique des jeunes enfants. In : S. RAYNA, F. LAEVERS et M. DELEAU (Eds). **L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?** Paris : INRP-Nathan.
- POURTOIS J. P. (1989). — **Les thématiques en éducation familiale.** Bruxelles : De Boeck.
- POTTS P., ARMSTRONG F et MASTERTON M. (1995). — **Equality and diversity education. National and international contexts.** London : Routledge.
- PRAMLING I. et LINDAHL M. (1992). — **Entering the world of daycare, toddlers first three months.** Communication présentée à la Vth European Conference on Child Development, Séville (6-9 septembre 1992).
- PROST A. (1981). — **Histoire générale de l'Enseignement et de l'Éducation en France.** Tome IV : L'École et la famille dans une société en mutation. Paris : Nouvelle Librairie de France-G.V. Labat.
- RAMSTEIN T. et PIERREHUMBERT (1996). — Les techniques d'évaluation de la qualité des lieux de vie de l'enfant d'âge préscolaire. In : S. RAYNA, F. LAEVERS et M. DELEAU (Eds). **L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?** Paris : INRP-Nathan.
- RAYNA S., PÉRALÈS D. et MAZET P. (1992). — L'entrée en crèche : une expérience d'accueil. In : CRESAS. **Accueillir à la crèche, à l'école : il ne suffit pas d'ouvrir la porte !** Paris : INRP-L'Harmattan.
- RICHARD-DE PAOLIS P., TROUTOT P. Y. et al. (1995). — **Petite enfance en Suisse romande : enquête sur les institutions, les politiques et les pratiques de la prime éducation.** Lausanne : Réalités Sociales.
- RODGER R. (1995). — Subjects in the early years curriculum ? **European Early Childhood Education Research Journal**, 3 (1), p. 35-45.
- ROER-STRIER D. (1996). — Ecological study of child care quality : a call for attention to the cultural context. **European Early Childhood Education Research Journal**, 4 (2), p. 77-88.
- ROLLET C. (1990). — **La politique à l'égard de la petite enfance sous la Troisième République.** Paris : PUF-INED, 1990.
- ROLLET C. (1995). — Le statut familial et social du tout-petit : aspects historiques. In : M. GLAUMAUD (Ed.). — **Le bébé et les apprentissages : Genèse et incidences.** Paris : Syros.
- ROSEMBERG F. (1996). — Contemporary trends and ambiguities in the upbringing of small children. In : BARRETTO E. S. DE SA et ZIBAS D.M.L. (Eds). **Brazilian issues on education, gender and race.** Sao Paulo : Fundação Carlos Chagas, p. 87-110.
- ROSENTHAL M. K. (1992). — Non-parental child care in Israël : A cultural and historical perspective. In : M. LAMB, K. STERNBERG, C. HWANG et A. BROBERG (Eds). **Childcare in context : cross-cultural perspectives.** Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- ROSSETTI-FERREIRA M. C. (1995). — **Adaptation processes of infants into a daycare centre.** Communication présentée à la Vth European Conference on Early Childhood Education, Paris (7-9 septembre 1995).
- SAINZ DE VICUNA P. et DE FRANCISCO M. J. (1994). — Early childhood education in Spain. In : H. VEJLESKOV (Ed.). **Early Childhood Care and Education : 11 countries.** C.I.D.R.E.E.-Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe, vol. 9.
- SCHWARTZMAN H. (Ed.) (1980). — **Play and culture.** West Point, N.Y. : Leisure Press.
- SCHWEINHART L. et WEIKART D. P. (1993). — **A summary of significant benefits : the High Scope Perry preschool study through age 27.** Ypsilanti, Michigan : High scope UK.
- SEIBEL C. (1984). — Genèse et conséquences de l'échec scolaire : vers une politique de prévention, **Revue Française de Pédagogie**, n° 67, p. 7-28.
- SHARP C. (1994). — Early childhood education in England and Wales. In : H. VEJLESKOV (Ed.). **Early Childhood Care and Education : 11 countries.** C.I.D.R.E.E.-Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe, vol. 9.

- SHERIDAN S. (1996). — **A comparison between self-evaluation and independant observations with ECERS.** Communication présentée à la Vth European Conference on Early Childhood Education, Lisbonne (1-3 septembre 1996).
- SHWALB D., SHWALB B., SUKEMUNE S. et TATSUMOTO S. (1992). — Japanese non maternal child care : Past, present and future. *In* : M. LAMB, K. STERNBERG, C. HWANG et A. BROBERG (Eds). **Childcare in context : cross-cultural perspectives.** Hillsdale, N.J. : Lawrence Earlbaum Associates.
- SINCLAIR H., STAMBAK M., LÉZINE I., RAYNA S. et VERBA M. (1982). — **Les bébés et les choses. La créativité du développement cognitif.** Paris : PUF.
- SINCLAIR H., STAMBAK M. (Eds) (1990). — **Les jeux de fiction entre enfants de trois ans.** Paris : PUF.
- SINGER E. (1994). — **Dutch parents and their evaluation of daycare facilities.** Communication présentée à la IVth European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Göteborg (1-3 septembre 1994).
- SINGLY F. (de) (1991). — **La famille, l'état des savoirs.** Paris : La Découverte.
- SINGLY F. (de) (1996). — **Le soi, le couple et la famille.** Paris : Nathan.
- STAMBAK M., BONICA L., MAISONNET R., MUSATTI T., RAYNA S. et VERBA M. (1983). — **Les bébés entre eux : découvrir, inventer et jouer ensemble.** Paris : PUF.
- SUTTON-SMITH B. (1981). — **A history of children's play. The New Zealand playground. 1850-1955.** Philadelphie : The University of Pennsylvania Press.
- SUTTON-SMITH B. (1986). — **Toys as culture.** New York : Gardner Press.
- SYLVA K. (1996). — Un banquet médiéval avec ses barons, ses troubadours et ses ménestrels. *In* : S. RAYNA, F. LAEVERS et M. DELEAU (Eds), **L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?** Paris : INRP-Nathan.
- TALLBERG I. et JOHANSSON J. E. (1995). — **A historical baseline for studies of the swedish child care system.** Communication présentée à la Vth European Conference on Early Childhood Education, Paris (7-9 septembre 1995).
- TOBIN J., WU D. et DAVIDSON D. (1989). — **Preschool in three cultures : Japan, China and the United States.** New Haven : Yale University Press.
- TZEKAKI M. (1996). — Reasoning in early childhood. **European Early Childhood Education Research Journal**, 4 (2), p. 49-62.
- TROUTOT, P. Y., TROJER, J. et PECORINI, M. (1989). — **Crèches, garderies et jardins d'enfants. Usages et usagers des institutions genevoises de la petite enfance.** Genève : Service de la Recherche Sociologique.
- VANISCOTTE F. (1989). — **70 Millions d'élèves. L'Europe de l'éducation.** Paris : Hatier.
- VAN OERS B. (1994). — Semiotic activity of young children in play : the construction and use of schematic representations. **European Early Childhood Education Research Journal**, 2 (1), p. 19-33.
- VAN OERS B. (1996). — Are you sure ? Stimulating mathematical thinking during children's play. **European Early Childhood Education Research Journal**, 4 (1), p. 71-88.
- VAN OERS B. (à paraître). — La scolarisation des jeunes enfants (4-8 ans) aux Pays-Bas. *In* : G. BROUGÈRE et S. RAYNA (Eds). — **Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe.** Paris : INRP-Université Paris-Nord.
- VASCONCELLOS T. (1996). — **Portuguese policies for preschool education.** Communication présentée à la Vth European Conference on Early Childhood Education, Lisbonne (1-3 septembre 1996).
- VEJLESKOV H. (Ed.) (à paraître). — **Interaction and Quality.** C.I.D.R.E.E.-Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe.
- WATANABÉ M. (à paraître). — Les modes de garde et l'éducation des enfants de moins de trois ans au Japon. *In* : G. BROUGÈRE et S. RAYNA (Eds). **Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe.** Paris : INRP-Université Paris-Nord.
- WETZEL G. *et al.* (1996). — **The quality of early childhood education as measured by the ECERS.** The ICCE study. Communication présentée à la Vth European Conference on Early Childhood Education, Lisbonne (1-3 septembre 1996).
- WOODHEAD M. (1985). — Preschool Education has long term effects : but can they be generalized ? **Oxford Review of Education**, vol. 11, n° 2, p. 133-155.
- ZZAZO B. (1984). — **L'école maternelle à deux ans : oui ou non.** Paris : Stock.

recherches.

Comment aider nos élèves à comprendre ce qu'ils lisent ?

N. Desfossez, SEGPA, Douchy-les-Mines

La littérature de jeunesse à l'école et au collège : quels enjeux ?

D. Fabé, Collège de Provin

Ils ne savent pas lire, pourquoi ?

I. Lempens, Ecole Lakanal, Lille-Fives

Lecture, questionnaire, questionnement

M. Lusetti, Collège de Grigny - MAFPIEN de Lyon

Lire : des risques partagés

F. Darras, I.U.F.M. Lille, A.I.S.

Littérature de jeunesse et lectures en réseaux, quoi de neuf ?

E. Vlieghe, Collège Voltaire de Wattignies

Une séquence d'apprentissage de la lecture méthodique

S. Marguet, Lycée Pierre Mendès-France, Tunis

C. Sauvage, Collège Madame de Staël, Lille

Réflexion sur l'étude d'une oeuvre complète en TL

C. Mercier, Lycée Marguerite Yourcenar, Beuvry

L'histoire du cure-dents et de la poule ou comment des élèves de classe d'adaptation ont découvert un « vrai » livre

P. Heems, Classe d'adaptation, Fresnes-sur-Escaut

Que donner à lire à des élèves qui ne savent toujours pas lire ?

M.-F. Desprez, Ecole Voltaire-Diderot, Roubaix

Quelques séances pour apprivoiser la lecture

M. Calonne, L.P. Lalo, Lille

Un partenariat en lecture : un travail de réflexion pédagogique, didactique et sociologique toujours reconduit

V. Peltier, E.M.F., Stagiaire A.I.S.

N. Deregnacourt, Doctorante en Sciences de l'Éducation

Les questions de compréhension : un outil ou un obstacle pour l'apprentissage de la compréhension ?

B. Daunay, IUFM, Arras

A propos des non-lecteurs : quelques propos de non-lecteurs et d'une lectrice hors de propos

S. Sufflys, Collège Matisse, Lille

L'horloge de Cartagena, ou la vraie mesure des tests à l'entrée en 6^e

M. Bertocini, Collège Matisse, Lille

Des nouvelles du livre pour la jeunesse...

E. Vlieghe, Collège Voltaire de Wattignies



LECTURE



recherches

N°25

60f + 16f de port

commande :

M.M. Cauterman

149 rue Léo Delibes

59130 Lambersart

Revue de didactique et de pédagogie du français

Lille

N°25

1996

②

60 Frs

NOTES CRITIQUES

Débat autour d'un livre

ROCHEX (Jean-Yves). — **Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité.** — Paris : PUF, 1995. — 300 p. — (L'Éducateur).

J.-Y. Rochex, ancien psychologue-conseiller d'orientation, est maître de conférences et membre de l'équipe « Éducation, Socialisation et Collectivités Locales » (ESCOL) à l'Université de Paris VIII.

Son ouvrage pose l'expérience scolaire comme le produit de tensions dialectiques entre institution scolaire et histoire familiale, entre activité et subjectivité. La problématisation des rapports sujet/social qui fonde sa recherche s'inscrit dans un courant de pensée transversal aux sciences humaines, s'appuyant sur un double postulat dialectique et structuraliste. La dépendance fondamentale de l'être humain à la naissance a pour conséquence que le sujet, pour advenir, doit faire avec les exigences et significations de l'Autre (Lacan et Wallon), se confronter à du « hors sujet à vocation universalisante », à un ordre symbolique qui constitue le lien social. Il va devoir assumer la « normativité vitale » (Canguilhem) de cet ordre (dans sa « dimension d'espèce » et ses modalités concrètes) afin de produire des normes, par et pour lui-même, et dans un rapport d'échange avec autrui. C'est par les processus d'appropriation — concept central pour l'auteur — que le sujet va à la fois contribuer au lien social et s'en émanciper. L'appropriation est au cœur du mouvement qui constitue le sujet, de l'inter vers l'intrapsychique, par le biais de deux processus essentiels : l'activité (concept emprunté à Léontiev et Vygostky) et l'identification (référée à la psychanalyse). L'adulte (parent ou éducateur) joue un rôle essentiel par la transmission d'outils, de significations sociales et d'« énoncés identifiants », fournissant au sujet autant d'appuis et de médiations pour mobiliser une élaboration subjective, donner du sens à son expérience propre.

Les conditions sociales de l'expérience scolaire sont examinées par J.-Y. Rochex à travers une analyse socio-historique de l'institution scolaire et de ses rapports avec les mouvements de la société. Les « explosions scolaires » successives (des années 50 à nos jours) ont rendu plus aigu le paradoxe suivant : la démocratisation

de l'accès à la formation — puis à la réussite — et l'élévation du niveau de formation n'ont jamais empêché un processus de ségrégation qui va croissant, ces phénomènes entraînent l'individualisation des trajectoires scolaires — creusant ainsi l'écart avec les problématiques familiales —, et enfin se heurtent à des conditions d'insertion professionnelle chaque jour plus précaires. « L'avenir est à la fois offert et refusé », ce qui place la rencontre avec l'institution scolaire sous le signe de l'ambivalence, voire du clivage, notamment pour les jeunes issus des classes populaires, qui subissent ces contradictions avec d'autant plus d'acuité que leur culture est éloignée de celle de l'institution scolaire.

La première partie de l'ouvrage se clôt sur une analyse critique de travaux de sociologie de l'éducation (sociologie de l'habitus de Bourdieu, approches interactionnistes et ethnographiques de Woods et Mehan). Tout en reconnaissant leurs apports respectifs, l'auteur pointe leurs limites, de l'« objectivisme » de la reproduction — ne laissant aucune part au sujet — au « subjectivisme » de la situation, cantonné dans l'analyse des stratégies des acteurs dans l'ici et maintenant de l'école, voire de la classe. Se démarquant de ces approches, l'auteur plaide pour un « débat entre l'universel et le singulier », pour une prise en compte de l'histoire et des changements, des sujets comme des groupes. C'est dans cette perspective qu'il présente les travaux de son équipe de recherche, sur les médiations par lesquelles se construit l'expérience scolaire, à travers notamment la question du rapport au savoir qui met en tension l'activité et la subjectivité, les significations sociales partagées et le sens de l'expérience singulière.

Dans la deuxième partie de l'ouvrage, J.-Y. Rochex présente les résultats de sa recherche menée auprès d'adolescents issus de classes populaires vivant dans des quartiers réputés difficiles. Son objectif est d'appréhender, au-delà des statistiques et des schémas communs, les différences dans les trajectoires conduisant à la réussite et à l'échec, différences produites par les conflits — et leurs modes de dépassement — entre rapports à la scolarité — et au savoir —, identifications et histoire familiale. Son choix de la méthode d'entretien clinique se trouve ainsi pleinement justifié car il donne accès au sens

de l'expérience scolaire. L'analyse des entretiens est précédée d'un contrepoint littéraire fort intéressant — la trajectoire scolaire d'Annie Ernaux éclairée à partir de cinq de ses romans —, remplissant bien sa fonction d'entrée vers la compréhension des tableaux suivants.

Les portraits des dix adolescents qui fournissent matière à l'analyse de l'expérience scolaire sont rassemblés en trois configurations principales qui conjuguent deux mouvements dialectiques, entre le même et le différent, entre la permanence et le changement :

— La première configuration regroupe des « exceptions statistiques », c'est-à-dire des adolescents issus de famille démunies qui obtiennent de bons, voire brillants résultats scolaires. Ils sont caractérisés par une forte mobilisation subjective, des représentations différenciées de l'école et du savoir, et sont soutenus par des références et projets familiaux forts. Ces jeunes sont en mesure d'articuler continuité (par rapport aux références familiales) et ruptures (en devenant autres, par de nouvelles identifications et par un investissement des fonctions spécifiques de l'école).

— Pour un autre groupe d'adolescents, le choix est impossible à effectuer entre la « transgression » d'une *histoire familiale dévalorisée* et la *reproduction* de cette histoire. Les référents familiaux échouant à constituer une base solide d'ouverture vers le changement, l'école est vécue comme altérité radicale imposant un revirement qui équivaldrait à trahir la famille et à se trahir soi-même. Le conflit est vécu sur le mode imaginaire et l'alternative à ce point dichotomique ne crée pas d'espace intermédiaire nécessaire à une élaboration symbolique.

— Un dernier groupe est constitué de lycéens « de hasard », pour qui l'école ne revêt pas d'exigence de changement, n'est pas investie de sens en elle-même si ce n'est parfois d'une « valeur monétaire ». Les missions familiales sont absentes ou floues, les représentations du savoir globalisantes. Ces adolescents sont plutôt dans une problématique du même, confondent les registres (objectif et subjectif, famille et école), vivent dans un rapport d'extériorité voire d'indifférence à l'école, sans mise à distance, sans élaboration symbolique.

Ainsi, l'expérience scolaire permet de s'émanciper de sa famille, de devenir autre, à la condition que ces ruptures s'articulent avec une relative continuité de soi et des ancrages familiaux. Il est nécessaire que l'école se présente comme un système différent — et soit perçue comme tel — permettant l'exercice de ses fonctions sociale (transmission) et symbolique (différenciations et identifications). La différenciation des représentations de l'école et du savoir s'avère essentielle, ainsi que l'attribution à l'école d'un sens qui dépasse sa dimension instrumentale. L'élaboration subjective de son expérience par l'adolescent passe par des processus d'appropriation des outils et des significations,

par lesquels il se déprend d'identifications primaires et construit son propre système de références et d'idéaux.

J.-Y. Rochex réussit le pari de mettre en perspective le singulier et le général, comme en témoignent la valeur heuristique de certaines hypothèses explicatives et l'éclairage par des tableaux singuliers (trop riches pour être rapportés ici). Sociologues d'un côté et psychologues de l'autre trouveront sans doute matière à redire en fonction de leurs concentrations respectives. On pense aux variations de pratiques culturelles, de lecture et d'écriture dans les familles, qui pourraient expliquer des différences observées chez les adolescents, au rôle des identifications aux frères (notamment quand on sait leur importance dans les fratries nombreuses), des identifications aux pairs (en particulier à l'adolescence), etc. Mais, précisément, ce travail a le mérite d'ouvrir autant de pistes de réflexion pour les recherches à venir, et l'auteur lui-même considère l'interdisciplinarité comme nécessaire. Par ailleurs, il répond par avance à certaines critiques en revendiquant, à la suite de Vygotsky et de Wallon, une troisième centration, celle des tensions s'exerçant aux points de rencontre du sujet et du social. Son travail démontre avec vigueur que l'approche dialectique a du corps, en d'autres termes qu'elle peut être opérationnalisée et soumise au débat. L'appropriation, la symbolisation et les identifications sont des processus exemplaires et incontournables dès lors que l'on questionne les rapports entre expérience subjective et lien social. Cette question pose fondamentalement celle des rapports entre significations sociales et sens, et rejoint par là les préoccupations de la clinique.

Interroger le sens est autant une question de chercheur qu'une question de citoyen, à l'heure où la recherche se perd dans des analyses de plus en plus éclatées, échouant à rendre intelligible la complexité des processus mobilisés dans l'expérience scolaire, dont les enjeux subjectifs et sociaux sont pourtant considérables. L'expérience scolaire n'est pas réductible au rapport au savoir, de même que celui-ci n'engage pas seulement les fonctions cognitives. L'institution scolaire doit assumer — et transmettre — ses deux fonctions — symbolique et sociale —, et créer ainsi les conditions d'une expérience qui s'appuie à la fois sur la différenciation des milieux (famille et école) et sur leurs étayages réciproques. Sans cela, le sujet risque de se trouver figé face à une exigence de changement radical, génératrice de clivage, sans possibilité d'élaboration symbolique articulant continuité et ruptures. Enfin, l'ouvrage de J.-Y. Rochex initie une réflexion sur la fonction éducative (de la famille et de l'école), essentielle en ce qu'elle introduit le sujet au social, et sur les conduites didactiques qui transmettent les outils et les significations sociales, médiateurs du rapport au savoir, facilitant ou

non l'« interrogation critique » et la recherche de sens dans l'élaboration subjective.

Ania Beaumatin
Université de Toulouse - Le Mirail

*
**

Ayant une connaissance limitée de la production francophone dans le domaine de la recherche en éducation, je me pose avant tout la question suivante en rédigeant ce compte rendu : qu'est-ce que cet ouvrage sur *Le sens de l'expérience scolaire* apprend à un lecteur non français ? De quelle manière ce qu'il nous dit des médiations entre inégalités sociales face au savoir et processus de production de l'échec scolaire en France, dépasse les limites, d'une part, d'une réponse « nationale », de l'autre, d'une réponse schématique ou technique au problème de la (re) production sociale ?

Le sens de l'expérience scolaire est un livre qui ne traite pas de l'expérience au sens du vécu ou des histoires racontées. Le sous-titre « Entre activité et subjectivité » exprime bien l'approche dialectique de l'auteur, à la recherche du mode d'élaboration du sens de cette expérience primordiale, vitale au sens symbolique, que constitue la transmission de la culture.

Car — et Rochex le démontre de manière convaincante et intelligible — il ne s'agit pas d'une simple transmission comme processus plus ou moins technique. Il y est question de cette « condition du sujet » que représente l'inscription de chaque individu dans l'ordre symbolique. Une telle inscription dans un ordre fait de contraintes incontournables constitue le lien vital de chaque sujet à une normativité qui préexiste à l'individu humain et le dépasse. Le fond de commensurabilité des sujets et de leurs activités ainsi défini permet de comprendre et de mieux évaluer tant les échanges que les différences et les rapports particuliers.

La problématique du livre est ainsi ouverte : comment l'activité de l'individu ancré dans le monde social « objectif » s'articule-t-elle avec son « versant subjectif », c'est-à-dire avec la formation de la personnalité, avec le procès identificatoire qui sous-tend celle-ci ?

Rochex, dans la filiation des travaux de Vygotski et de son école, fournit une analyse des concepts de base de la théorie historico-culturelle de l'ontogenèse du sujet humain. Recours est fait aux travaux de Léontiev pour son concept d'activité, qui constitue le concept de base d'une analyse psychologique considérant les trois niveaux (ou étages) que sont les opérations, les actions et l'activité du sujet, niveaux soumis respectivement aux lois et à la maîtrise des moyens et des procédés, aux buts qui orientent les actions, et aux mobiles qui incitent le sujet à agir.

Cette conceptualisation permet non seulement de différencier l'efficacité, l'efficacité et le sens d'une activité, mais de les définir en tant que *rappports* entre les différents étages et moments de cette activité : le sens sera ainsi défini comme rapport entre les buts des différentes actions composant l'activité et le ou les mobiles de cette activité. Ces processus sont, en psychologie, le plus souvent expliqués par les théories behavioristes de la motivation ou par les théories cognitivistes de l'apprentissage, qui, au contraire de l'approche ici adoptée, fragmentent l'appréhension de l'activité en séparant les composantes ou les registres, et ne peuvent de ce fait que très difficilement rendre compte de son sens pour le sujet. De plus l'analyse de Rochex, s'intéressant aux processus d'appropriation personnelle des conduites, des outils et techniques intellectuelles, permet d'éviter certaines interprétations réductionnistes de Vygotski qui identifient de manière unilatérale son travail au courant interactionniste. Rochex réussit ainsi à démontrer que ce qui intéressait Vygotski, puis Léontiev, c'est l'élucidation d'une logique de discordance créatrice *interne* à l'activité humaine, et la rencontre — « le dialogue », selon le terme que Rochex emprunte à Canguilhem — entre le sens personnel et la signification sociale de l'objet. On comprend mieux dès lors l'importance accordée à l'analyse du concept d'activité pour l'appréhension de l'expérience scolaire. L'éducation, en effet, ne sépare pas les fonctions opératoires et cognitives et leur efficacité, des registres identitaires et subjectifs, qui relèvent de l'ordre des mobiles. Aucun de ces niveaux ne peut être sous-estimé dans l'analyse des processus éducatifs. En d'autres termes, pour réussir une activité, il ne suffit pas d'être « mobilisé » si l'on ne peut maîtriser les outils cognitifs et analyser les étapes essentielles de l'activité concrète. Inversement, « avoir les moyens » cognitifs de réussir peut parfaitement aboutir à l'échec de l'activité en l'absence de mobiles plus profonds permettant de lui donner sens pour le sujet.

Ce qui est à retenir de cette analyse, à mon sens, c'est que la réalisation (le résultat) de l'activité peut excéder ses mobiles initiaux, et permettre ainsi la formation de nouveaux mobiles par un processus que Rochex voit *comme parallèle* au processus d'étayage décrit par Freud. Celui-ci concerne les rapports du sujet avec autrui et rend compte de la « production élargie » du sujet (promu, par ce processus d'étayage, d'être de besoin en sujet de désir, selon les termes de Lacan). Il est constitutif de la composante subjective et intersubjective du dédoublement initial des rapports du sujet au monde, ici médiatisés par autrui, alors qu'ils le sont par les outils et les techniques, matériels et idéels, par ce que Wallon nommait les formules et instruments différenciés d'action, sur leur composante objective. Ce thème wallonien, peu développé dans les travaux contemporains, constitue un rap-

prochement original des inspirations de la psychanalyse lacanienne, de l'œuvre de Wallon et de celle de Vygotski et de son école.

La composante subjective de l'expérience tient pour une large part du procès identificatoire par lequel le moi se construit et se développe, dans un processus de genèse que Rochex postule comme équivalent à celui de la genèse des activités et formations psychologiques supérieures (« culturelles »). Mais ce mouvement n'est pas de simple intériorisation, imitation ou reproduction ; il présente des discordances internes et des logiques propres, des lois spécifiques qui ne peuvent être décalquées des lois et des contradictions « objectives » de l'espace-temps socio-historique. Le chapitre consacré par Rochex à la complexité des processus et des dialectiques identificatoires (identification primaire et secondaire, transitive et réfléchie, identification et désidentification) montre combien il serait schématique et simplificateur de voir ce qui se passe sur le plan de la personne, de l'apprentissage et de la mobilisation personnelle dans les seuls termes de l'analyse socio-différentielle, de la distinction ou de la topologie sociales.

Suit un tableau descriptif de l'évolution du paysage de la scolarisation secondaire en France dessinant avec précision le cadre dans lequel se sont inscrits les possibles d'activité et les projets identificatoires des adolescents français durant les dernières décennies. Les espoirs et les projets familiaux de promotion par l'École nés dans les décennies d'après-guerre (référence est faite ici aux travaux de Terrail) sont aujourd'hui profondément « saisis par le doute ». Les contradictions sociales se conjuguent ainsi aux épreuves subjectives, notamment chez les jeunes d'origine populaire et leurs familles, pour lesquels la voie « école » est bien souvent objet de surinvestissement. Être adolescent devient particulièrement douloureux : moratoire prolongé de l'exercice des capacités acquises, mise à distance sociale, mise en question de l'identité plus forte. Devenir soi-même *contre* les autres adultes, et surtout contre ses parents (dans les deux sens du mot *contre* : appui et rupture) se joue, rappelle l'auteur, dans le rapport entre le réel, contradictoire et souvent décevant, et l'idéal narcissique. Le propos de l'auteur me paraît ici être quelque peu pessimiste : les jeunes issus des milieux populaires seraient plus que jamais privés des repères identificatoires qui leur sont nécessaires ; la réussite scolaire serait pour beaucoup d'entre eux une transgression impossible de l'ordre familial ; le désir de devenir adulte serait bloqué par la précarité des perspectives ; de surcroît, le poids de la scolarisation et des espérances de réussite ne cesse de croître dans la vie quotidienne de tous. Heureusement, la suite du livre, que ce soit l'analyse de l'œuvre autobiographique d'Annie Ernaux ou les analyses

de réussite ne cesse de croître dans la vie quotidienne de tous. Heureusement, la suite du livre, que ce soit l'analyse de l'œuvre autobiographique d'Annie Ernaux ou les analyses de cas de cursus scolaires réussis de collégiens d'origine populaire (ou immigrée) nuancent le tableau. Au-delà de la volonté de présenter la situation difficile des jeunes et de leurs parents, on sent la conviction de l'auteur que ce qui est également en danger, c'est la crédibilité de l'École, son caractère culturel et anti-réductionniste (anti-consumériste ou anti-utilitariste).

Les approches diverses de l'École sont ensuite analysées et soumises au regard critique. Rochex se refuse à attribuer aux savoirs et aux objets de culture transmis à l'École un rôle subalterne, et à leur dénier « toute nécessité normative transcendante par rapport aux positions qu'occupent dans l'espace social et sur "le marché des biens symboliques" les agents qui produisent, transmettent ou doivent s'appropriier ces biens » (p. 112). En même temps, il est impitoyable dans la critique de ce qu'il appelle « la posture empiriste et relativiste de l'interactionnisme » (Mehan et Woods étant les auteurs les plus cités). Selon lui, ces travaux omettent le cognitif, le didactique et l'analyse des apprentissages dans l'analyse des activités scolaires. Réduisant celles-ci à l'acquisition des compétences formelles (communicatives et interactionnelles), ils mettent en relief la normativité en situations et *sous-estiment (voire ignorent) la normativité épistémologique spécifique aux objets de savoir*. Cette insistance sur les savoirs s'appuie sur les travaux de l'équipe ESCOL concernant le rapport des élèves au savoir (Charlot, Bautier et Rochex, 1993) et sur ceux de Lahire (1993) concernant la culture écrite et le rapport au langage. Mais les rapports et processus mis en lumière par ces différents travaux ne sont ni des attributs ni le privilège des différents groupes sociaux. Il est donc impératif de descendre jusqu'à l'analyse des savoirs en acte d'appropriation pour mieux comprendre comment, à partir d'une configuration familiale singulière, se produit l'expérience scolaire de chacun.

Les dynamiques diverses de (dé)mobilisation scolaire font l'objet de la deuxième partie du livre. Ouverte par l'analyse originale et pertinente de l'œuvre autobiographique d'Annie Ernaux, elle comprend trois séries d'analyses d'entretiens réalisés auprès de jeunes de quartiers difficiles, et concernant essentiellement la place accordée par eux à l'école et à l'apprentissage, la trajectoire familiale et le projet parental, les rapports entre école, famille, pairs, etc.

Loin d'être seulement « un contrepoint diachronique » à l'analyse synchronique des entretiens, le chapitre sur Annie Ernaux constitue pour moi la preuve d'ordre méthodologique que les analyses d'œuvres littéraires peu-

vent contribuer à éclairer les modalités d'agencement des processus sociaux et des formations psychologiques singulières, à condition d'échapper aux interprétations simplifiantes et réductrices qui, soumettant « les contradictions et les douleurs du vivant » à la seule logique structurotypologique du comportement de classe sociale, s'avèrent appauvrir notre compréhension du monde. Tout est déjà présent dans ce chapitre : la tâche difficile de lier les fonctions sociale et symbolique de la famille (dominantes dans la prime socialisation) à celles de l'École, d'accepter et de développer le projet parental là où le terrain pour ce faire s'avère peu ou non familial, de savoir réaliser une rupture dans la continuité et une continuité dans la rupture, de faire partager le monde *entre* l'école et la famille au-delà d'une simple séparation ou incompréhension, de faire que les *désidentifications* successives qui surviennent nécessairement de manière particulièrement forte chez des jeunes d'origine populaire aboutissent malgré tout (comme chez A. Ernaux) à une forme constructive du moi, à une acceptation de soi-même et de son histoire, à une entrée dans et une maîtrise de la culture.

Les trois chapitres suivants, consacrés à l'analyse des entretiens recueillis auprès de trois groupes de jeunes d'origine populaire, ne visent pas à constituer une typologie. L'auteur travaille plutôt, dans une démarche clinique, à élucider différentes modalités possibles de l'expérience scolaire. La première rend compte de cas de réussite scolaire exceptionnelle (statistiquement atypique), liés à une histoire familiale où « le changement étant autorisé, l'émancipation est réussie ». La seconde rend compte de l'expérience de jeunes, dont les difficultés concernent pour l'essentiel le domaine des apprentissages et qui ne peuvent reconnaître à leur expérience scolaire aucun intérêt ni aucun contenu substantiel. Un tel rapport à la scolarité, qui apparaît comme vide de tout contenu et de toute exigence cognitive, se conjugue de manière significative avec le flou ou la confusion des instances symboliques (famille, école) et de leurs missions. La troisième rend compte de l'expérience scolaire de jeunes en situation relativement moins difficile quant aux apprentissages, mais qui posent de gros problèmes de comportement. La scolarité est ici, au contraire de la configuration précédente, surinvestie, mais non pour elle-même, pour ce qu'elle peut apporter sur le plan des savoirs, mais pour ce qu'elle représente dans les conflits par lesquels le sujet s'affronte et s'oppose au monde et à l'héritage familial. La réussite est alors bien souvent assimilée à la transgression de cet héritage, subjectivement interdite, alors même que sa répétition s'avère elle aussi impossible. Le tableau ainsi peint n'est pas de l'ordre de la psychopathologie individuelle, loin de là. Il constitue plutôt la preuve que l'expérience scolaire, premier apprentissage des différentes modalités selon lesquelles

chaque jeune devra « quitter sa famille », s'appuie solidement sur le procès et les remaniements identitaires d'une part, sur la maîtrise des activités et des contenus spécifiques de l'École, d'autre part. D'être nécessairement différent de l'univers familial, l'univers scolaire ne saurait sans dommages lui être radicalement opposé, tant la réussite scolaire semble nécessiter de pouvoir faire fond sur la socialisation familiale, tout en l'ouvrant à des activités et des contenus nouveaux.

Pour conclure, Rochex met en relief trois composantes problématiques du mode de socialisation et de l'expérience scolaires.

La première concerne la question posée par Bernstein (1975) : l'expérience scolaire est-elle ressentie comme développement (continuation) de la socialisation familiale et extra-scolaire, ou est-elle perçue comme exigence de changement radical, requérant des remaniements identitaires trop douloureux, voire impossibles ?

La deuxième concerne la fonction symbolique et sociale de l'École, tout en soulignant le rôle du savoir transmis. Si cette fonction de l'école la constitue comme « opérateur symbolique dont la fonction est de venir émanciper l'enfant des limites et de l'étroitesse de la structure familiale, de lui permettre d'échapper à la fixation-captation dans les places et les identifications définies par cette structure » (p. 271), il est besoin pour cela de situations et activités nouvelles, et *a fortiori* des activités d'appropriation de la culture et du savoir qui ouvrent à des horizons plus larges, dépassant ceux de la famille et de l'école concrètes.

Enfin, la réflexion sur les implications didactiques rappelle que l'École elle-même contribue fortement à la production du sens de l'expérience scolaire et des conditions de possibilité ou d'impossibilité de l'émancipation personnelle. Elle peut notamment participer « à la production des difficultés scolaires, aux dynamiques de démobilitation de ces jeunes, en malmenant leur désir de devenir adulte et le sens des apprentissages dans ce devenir, voire en exacerbant leurs difficultés subjectives à faire valoir l'histoire dont ils sont issus dans leur devenir en construction » (p. 284). En revanche, à travers des pratiques d'enseignement fondées épistémologiquement sur un rapport vivant aux savoirs, à travers la mise en œuvre d'activités d'apprentissage pertinentes dé-choisifiant les savoirs-objets en permettant aux élèves de les reconnaître comme produits d'un travail de pensée intériorisé normé (et non comme objets de possession et d'accumulation), l'École peut proposer des situations et activités soumises à d'autres lois et évaluées à d'autres critères que ceux qui régissent l'histoire personnelle et subjective des élèves et leur permettre ainsi de se déprendre de cette histoire.

La problématique de Rochex déborde ainsi le seul questionnement de l'expérience scolaire pour se demander comment l'homme se constitue dans et par la culture, la « transmission scolaire » faisant bien évidemment partie de ce processus d'humanisation, d'acculturation et de personnalisation. La réflexion de l'auteur combine admirablement les analyses psychologiques et les approches sociologiques. Il puise dans des lectures riches et diversifiées (de la philosophie et de l'épistémologie à la didactique), mais surtout, il travaille à élucider les logiques et la genèse des phénomènes éducatifs et des diverses formes de l'expérience scolaire derrière les données, les manifestations et les phénomènes empiriques. Là réside pour moi l'apport essentiel de son livre, dont la portée déborde largement le contexte français.

Stanislav Stech
Université Charles,
Prague (République tchèque)

CHALMEL (Loïc). — **La petite école dans l'école. Origine piétiste-morave de l'école maternelle française.** — Préf. de Jean Houssaye. — Berne : Peter Lang, 1996. — 376 p.

L'ouvrage de Loïc Chalmel, *La petite école dans l'école*, est consacré à l'évolution de la pensée en matière d'éducation préscolaire au XVIII^e et au XIX^e siècle. L'auteur s'attache principalement à analyser la figure du pasteur Oberlin, créateur des premiers établissements d'éducation destinés à la petite enfance, les fameux « poêles à tricoter » au Ban de la Roche. Chalmel fait la démonstration des liens qui rattachent la pensée oberlinienne à la tradition piétiste protestante et à celle des Frères moraves. Il établit l'influence de cette même tradition sur d'autres pédagogues de la petite enfance, Pestalozzi, Owen, Fröbel et Kergomard.

On savait certes que l'œuvre du pasteur Oberlin se rattachait à ce courant réformé dont on connaissait pourtant fort mal le contenu théosophique exact. L'ouvrage de Chalmel constitue un guide précieux pour celui qui veut se repérer dans les différentes branches d'une tradition riche et complexe qui joua un rôle singulier dans le protestantisme européen. S'appuyant sur une analyse serrée des archives oberliniennes, l'ouvrage apporte une contribution notable à la connaissance de la pensée religieuse, sociale et pédagogique du piétisme qui était jusqu'alors d'un accès particulièrement difficile pour le lecteur français.

C'est dans le royaume de Bohême, alors au sommet de sa puissance, que le premier grand mouvement populaire réformateur dirigé contre l'Église romaine voit le jour, à la fin du Moyen Âge. Malgré la condamnation au bûcher de son principal inspirateur, Jean Hus, l'hérésie se répand ; elle donne naissance à un véritable mouvement révolutionnaire, prônant le renversement de l'ordre existant, le droit de prêcher la parole de Dieu librement, l'abolition du règne temporel du clergé et la restauration de la pureté d'une église primitive. Les communautés de base hussites s'intéressent très tôt à l'éducation du peuple dans la langue nationale : la compréhension du message biblique nécessite de tous, y compris les femmes, la capacité de savoir lire et écrire.

L'Unité des Frères moraves, constituée plus tard en une église structurée, est directement issue de ces groupes hussites persécutés pratiquant souvent une vie communautaire. La figure la plus connue de ce mouvement est incontestablement Jean Amos Komensky, Comenius, qui développe, au XVII^e siècle, un système pédagogique original dont le retentissement sera important dans toute l'Europe et dont Loïc Chalmel nous rappelle les fondements théologiques. L'universalité de la pédagogie, chez Comenius et chez les Frères moraves, est liée à son caractère sacré. De la naissance jusqu'à la tombe, l'éducation sert à préparer chacun, hommes et femmes, à la vie spirituelle éternelle. Elle se réalise à la fois dans la communauté, dans la famille et dans l'école. Elle a essentiellement un caractère mutuel, chacun ayant le devoir de raffermir ses proches et ses voisins.

Au début du XVIII^e siècle, l'ancienne tradition résistante morave, persécutée à travers toute l'Europe, rencontre le militantisme social du piétisme de Spener et de Francke qui s'oppose à l'orthodoxie luthérienne. De cette rencontre va naître une communauté unique dans le monde religieux protestant, à Herrnhut, sur les terres du Comte de Zinzendorf, où est accueillie une population de réfugiés moraves et hérétiques. Herrnhut sera le berceau de la rénovation de l'église morave et de la mise en pratique d'un projet éducatif étonnant dans un orphelinat où les enfants sont répartis en 3 niveaux : les grands (11-16 ans), les moyens (6-10 ans) et les petits (3-5 ans).

La pédagogie non-interventionniste de Zinzendorf est liée à la notion d'« élection » qui sépare les croyants en deux catégories : les « spirituels » et les « non-régénérés ». L'homme doit renoncer à régner sur les consciences, il est absurde de vouloir commander les enfants et changer la voie de Dieu. L'Esprit-Saint dispense son enseignement en fonction des aptitudes de chacun et toute tentative de faire apprendre plus vite et plus qu'il ne faut est totalement inutile. Zinzendorf développe également une attention toute particulière à l'éducation corporelle, la prise en

compte du corps étant indissociable de celle de l'esprit dans la rencontre personnelle de l'homme avec le Divin.

Oberlin est l'enfant de la deuxième génération des piétistes strasbourgeois, imprégnés des idées de Zinzendorf et de la « nouvelle naissance ». Il est pasteur au Ban de la Roche, dans une région montagneuse de l'Alsace dont l'isolement géographique avait induit une vocation de terre d'asile et où le piétisme était déjà anciennement implanté. Stuber, un pasteur proche des piétistes qui précède Oberlin au Ban de la Roche, le forme à l'exercice pastoral en lui montrant comment travailler à la régénération spirituelle des paroissiens par l'organisation communautaire et la réforme de l'enseignement. C'est Stuber qui propose à la jeunesse féminine de remplir les longues soirées d'hiver par des travaux de tissage et de tricotage, alors inconnus dans la région et jette ainsi les bases des « poëles à tricoter ». Oberlin transformera l'institution pour en faire la première réalisation pratique d'une éducation collective de la petite enfance.

En analysant la correspondance qu'Oberlin entretient avec la Convention de Hellmuth, Chalmel apporte une interprétation originale et convaincante de l'institution des « poëles à tricoter » qui doit être reliée à la pratique de l'« ecclesiola in ecclesia », de la petite église dans l'église. La volonté de rassembler des petits groupes d'élus au sein des communautés évangéliques est caractéristique de la doctrine piétiste. Cette pratique des « conventicules », violemment condamnée par les autorités luthériennes, suscite également l'hostilité des exclus qui réagissent aux prétentions de ces sortes de sociétés secrètes bien-pensantes. Les poëles à tricoter d'Oberlin, « la petite école dans l'école », constituent une transposition dans le champ éducatif de la « petite église dans l'église », permettant de reconnaître et de rassembler les spirituels pour reconstituer une image cohérente du Verbe divin. Dans le plan d'Oberlin, c'est le petit qui montre la voie à suivre au puissant. Les valeurs essentielles appartiennent à la petite école, au fil du temps, l'homme se pervertit et s'éloigne de la volonté de Dieu.

Dans la lignée piétiste, Oberlin accorde aux femmes un rôle prédominant : la femme possède naturellement cette compassion et cette sensibilité exacerbée qui la rend capable d'agir sur le potentiel sensitif et émotionnel du jeune enfant. Aux jeunes filles qui vont devenir ses collaboratrices, le pasteur assigne le rôle de conduire l'enfant à s'approcher du Créateur par la tendresse et par l'imprégnation, par l'éveil des sens plus que par l'exercice de la raison.

Oberlin utilise les images dans la tradition de l'« Orbis pictus » de Comenius. Il donne également aux collections d'histoire naturelle un rôle didactique. L'éducation est

liée à la production, au travers des leçons de tricotage d'abord, mais également du dessin, de la constitution d'herbiers. C'est ainsi au travers d'une pédagogie du concret et d'une connaissance des merveilles de la création que l'éducatrice pourra organiser la rencontre personnelle avec le Divin.

Pour expliquer le ralliement du pasteur Oberlin aux idées de la Révolution française, Chalmel fait également référence à l'esprit de tolérance propre aux Moraves qui, à la suite de Zinzendorf, défendent l'idée d'un rassemblement des spirituels au-delà des appartenances religieuses et des différentes églises. Le projet initial de la pédagogie des poëles à tricoter s'enrichit ainsi des valeurs de l'humanisme républicain, perçues comme la traduction de principes propres aux évangiles.

La formation et les convictions religieuses de Pestalozzi sont proches de celles du pasteur Oberlin. Chalmel montre la proximité des deux pédagogues qui, l'un et l'autre, trouvent dans le cheminement de l'homme vers Dieu l'essentiel de leur vocation pédagogique. Tous deux concrétisent à leur manière l'ambivalence d'une pensée coménienne de la petite enfance qui ne tranche pas entre l'éducation maternelle et l'éducation par l'école.

Chalmel établit également la parenté entre les positions théosophiques de Fröbel et les principaux dogmes de la théologie de Zinzendorf et des Moraves. L'auteur affiche alors sa préférence pour la pédagogie des jouets d'Oberlin qui lui apparaît moins abstraite que la pédagogie du jeu de Fröbel. La collection de jouets de Ban de la Roche était-elle pourtant vraiment maniée par les jeunes enfants dans les poëles à tricoter ? Aucun élément, selon nous, ne permet de penser avec certitude que ces jouets, souvent précieux et délicats, aient été utilisés autrement que comme un délassement après l'étude ou comme une récompense.

Chalmel prolonge son étude sur Oberlin et la tradition éducative piétiste morave en cherchant à décrypter les ramifications « cachées » qui rattachent cette tradition à l'œuvre de Robert Owen en Angleterre d'une part, à celle de Pauline Kergomard en France d'autre part. On aura davantage de mal à suivre l'auteur sur ces terrains. On regrettera en particulier que Chalmel cherche à ramener à toute force Owen dans le grand giron de la pensée religieuse du piétisme morave, ce qui le conduit à sous-estimer l'originalité politique et économique de la doctrine industrielle et communiste du manufacturier de New-Lanark. Les spécialistes de l'œuvre de Pauline Kergomard seront peut-être, de leur côté, réticents à accepter un rattachement un peu rapide de la grande inspectrice aux Moraves et trouveront superficielle l'analyse des expériences intellectuelles des protestants républicains de la fin du XIX^e siècle.

On regrettera également les insuffisances de l'ouvrage de Chalmel en ce qui concerne l'histoire de la salle d'asile. Celles-ci s'expliquent par la thèse que l'auteur a choisi de soutenir : l'école maternelle française s'est constituée en retrouvant, avec Pauline Kergomard, l'héritage de pédagogues proches du piétisme, Oberlin, Pestalozzi, Owen et Fröbel. Dès lors, les salles d'asile ne constituent qu'une sorte d'embarrassante parenthèse, ces institutions n'ayant eu qu'un caractère charitable et non pas éducatif. Ceci conduit Chalmel à négliger l'originalité des méthodes des salles d'asile, à ignorer l'acuité des débats auxquels ces institutions d'éducation de la petite enfance donnèrent lieu.

En centrant son étude sur un courant bien spécifique du protestantisme européen, l'auteur tend naturellement à lui donner une place prééminente dans l'histoire de la pensée sur l'éducation préscolaire. Pour confirmer cette prééminence, des recherches nouvelles restent selon nous à entreprendre afin de confronter les contributions respectives des différents courants protestants, catholiques, socialistes, pré-communistes et républicains. C'est à ce prix que pourra encore progresser une histoire de la pensée éducative préscolaire auquel l'ouvrage de Chalmel aura incontestablement contribué.

Frédéric Dajez
Université Paris 13

FLORIN (Agnès). — Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit. — Paris : Ellipse, 1995.

Spécialiste du langage à l'école maternelle, Agnès Florin nous offre un remarquable ouvrage destiné aux enseignants en formation et autres éducateurs de la petite enfance. D'autres lecteurs également, chercheurs ou étudiants, pourront grâce à cette lecture réactualiser leurs savoirs dans ce champ de la psychologie de l'éducation préélémentaire.

Le but du livre est de présenter l'état des connaissances dont la recherche scientifique dispose aujourd'hui pour comprendre le développement du langage chez les jeunes enfants et éclairer les pratiques langagières à l'école maternelle. La synthèse des conclusions des recherches fondamentales, provenant des différentes disciplines concernées par le langage (psychologie, linguistique, philosophie du langage, etc.), Agnès Florin l'a judicieusement contextualisée, en articulant d'une part à une analyse des objectifs de l'école maternelle et d'autre part à la

présentation de travaux praxéologiques relatifs à une pédagogie du langage oral.

Un premier chapitre, consacré à l'analyse des textes officiels, montre une évolution rapide des objectifs de l'école maternelle en matière de langage au cours de ces 25 dernières années. En liaison d'une part avec l'évolution des connaissances relatives au jeune enfant, et d'autre part avec celle des transformations des exigences et des contextes sociaux, le langage se voit en effet occuper une place grandissante, depuis la position secondaire octroyée dans les orientations de 1977 alors centrées sur le développement de la personnalité. Dans son analyse, l'auteur insiste sur les nouveautés contenues dans le « programme » de 1995 : outre l'accent placé sur les apprentissages (en continuité avec les textes de 1986), c'est une orientation sur le sens, avec une approche fonctionnaliste et pragmatique des activités langagières qui retient l'attention.

Les trois chapitres suivants renvoient à une abondante littérature scientifique dont l'auteur rend compte avec une grande clarté et de façon très vivante. Il faut féliciter le parti pris en faveur de la nécessaire explicitation des références théoriques qui sous-tendent toute pratique, ainsi que la présentation critique des résultats de la recherche internationale, avec ses acquis, ses controverses, ses résultats provisoires, ses hypothèses nouvelles. Il ne s'agira pas ici de faire la synthèse de la synthèse proposée dans cet ouvrage, mais d'indiquer seulement les axes choisis par l'auteur : tout d'abord les étapes du développement des conduites langagières, les processus cognitifs engagés et les conditions de ce développement ; ensuite, l'explication des différences interindividuelles et le rôle des partenaires ; enfin, les pratiques en matière de langage à l'école maternelle et la question de l'hétérogénéité.

Soulignons l'accent mis, pour la pratique, sur la reconnaissance des compétences communicatives précoces des jeunes enfants et la considération des activités langagières sur le long terme. Au centre de ces activités figurent les activités conversationnelles, narratives et métaréflexives, auxquelles on pourrait ajouter les activités argumentatives actuellement étudiées par de nombreux auteurs, comme C. Pontecorvo. Or, ainsi que l'auteur le montre, l'analyse des pratiques langagières habituelles à l'école maternelle met en évidence une limitation du rôle des enfants à une participation réactive. De là est posée la question d'une organisation différente des activités de langage. Favoriser une participation active des enfants implique de partir de leur besoin de communiquer et de rechercher une réelle expression de leur part. Pour ce faire, Agnès Florin plaide en faveur d'une diversification

des objectifs, des thèmes et fonctions du langage, de la structure des groupes et des interventions de l'adulte.

Dans le chapitre final, l'auteur reprend un certain nombre d'éléments-clés de cette synthèse et propose quelques pistes pour la création de situations conversationnelles et réflexives sur le langage qu'elle a elle-même expérimentées sur le terrain.

Un ouvrage qui établit de réels ponts entre théorie et pratique, offre des ouvertures pour l'innovation et la prévention, donne envie d'en savoir plus sur les travaux de recherche et renouvelle l'idée de l'importance de l'école maternelle et de l'accueil à offrir aux enfants les plus jeunes. Un ouvrage à lire.

Sylvie Rayna
CRESAS-INRP

GLAUMAUD-CARRÉ (Martine) (Dir.), MANUÉLIAN-RAVET (Marie) (Dir.). — **Le bébé et les apprentissages : genèse et incidences.** — Paris : Syros, 1995. — 164 p.

Cet ouvrage résulte des travaux menés conjointement par l'IDEF et l'association Promolec (Promotion de la Lecture) dans le cadre du Salon des bébés lecteurs, organisé depuis 1987 par cette dernière. Il s'agit d'une interrogation de spécialistes visant à préciser l'état actuel de la question du point de vue de chacune de leurs disciplines : que sait-on des premiers apprentissages ? Comment analyser les discours qui en sont faits ? Quelle(s) position(s) est-il possible de dégager pour l'action ?

Le sujet est introduit, dans une première partie, par un panorama neurobiologique de l'apprentissage, résultat de la mise en jeu de la totalité des structures cérébrales (J. Mariani). L'auteur nous montre avec clarté ce qui se passe dans le cerveau lorsqu'on apprend et fait le point sur les principales étapes du développement pré et post-natal. L'apprentissage, produit du fonctionnement d'un réseau complexe de circuits neuronaux, consiste plus particulièrement durant l'enfance en « réorganisations du réseau de type élimination synaptique », sachant que la synaptogenèse dure jusque vers la douzième année. Ces circuits sont « comparables d'un individu à l'autre » bien que pouvant présenter des différences « liées à une action de l'environnement pendant l'ontogenèse ». L'interaction réciproque entre contraintes environnementales et contraintes génétiques étant établie, la question complexe, et non résolue, de la surstimulation est posée à partir des résultats peu probants des expériences

réalisées sur l'animal (contrairement aux effets spectaculaires entraînés par la déprivation). D'où la conclusion, qui confirme le bon sens, en faveur d'une « stimulation optimale ».

Suit une seconde partie, psychologique, autour de la relation mère-enfant, avec trois contributions : une « causerie » autour de l'imaginaire, une approche critique des surstimulations et un abord transculturel du maternage. Les aspects psycho-linguistiques font l'objet particulier d'une autre partie de l'ouvrage.

La première contribution (A.C. Despaut-Clauzet) souligne les multiples facettes de l'imaginaire, « du fantasme "brut" à l'œuvre achevée du savant ou de l'artiste ». Malgré l'intérêt de cet abord qui introduit la notion d'espace de liberté et de la légitimité des critiques portées aux méthodes d'apprentissage précoce, le lecteur est gêné par le flou de l'approche empruntée : choix annoncé de « parler de l'imaginaire, de l'imagination, dans un sens large du terme..., c'est-à-dire pas en spécialiste d'une quelconque discipline » et dérive insensible vers un discours à coloration freudienne — et là, on en attend un peu plus sur les savoirs psychanalytiques actuels (on retrouve, certes, Winnicott, dans l'épilogue de l'ouvrage, sous la plume de M. Vaillant) —, au risque de quelques formules dogmatiques que le propos d'ensemble de l'ouvrage cherche justement à dénoncer.

La seconde contribution (M.G. Pêcheux) rejoint, au cours d'une argumentation riche et rigoureuse, les conclusions neurobiologiques. Partant du constat de l'absence de travaux scientifiques sur les effets de la surstimulation et des difficultés méthodologiques générales à tester l'efficacité des programmes d'apprentissage, l'auteur s'appuie sur les théories psychologiques princeps (de Piaget, de Vygotsky, de Bruner et de l'attachement) pour inférer l'inefficacité de la surstimulation quant à une « accélération vertigineuse » des acquisitions, et indiquer par contre les risques de génération d'angoisse. La distance existante entre les théories implicites des méthodes d'apprentissage précoce (Doman, etc.) et les connaissances scientifiques contemporaines est située dans une opposition de centration : sur les contenus pour les premières et sur les processus pour les secondes. La question fondamentale de la définition est posée lorsqu'on parle de lecture et de mathématiques. Chemin faisant, l'auteur nous rappelle les principales découvertes relatives aux premiers et nombreux savoirs qu'acquissent les bébés et les conditions favorables à ces acquisitions : ajustement, étayage, etc. qui caractérisent le rôle didactique des adultes. Le débat est ouvert sur la notion de précocité (avec la question du narcissisme parental), de ses origines et sa signification culturelle.

La troisième contribution (*H. Stork*), avec un tableau richement documenté des divers styles de maternage, conduit à la contextualisation culturelle de la relation mère-enfant. La comparaison transculturelle des caractéristiques, certes évolutives, des configurations familiales, amène l'auteur à une distinction entre les styles interactifs à dominante proximale ou distale. Une seconde distinction est proposée au plan de la transmission des techniques de maternage. Des différences sont aussi observées au plan de la première éducation : importance des apprentissages sociaux et pratiques, dans les familles africaines ou indiennes, de « l'apprentissage des bonnes manières » dans les familles japonaises, etc. Au centre de cette diversité : les différents systèmes de valeurs et la complexité des significations symboliques. L'interrogation se pose sur le rapport dépendance/autonomie de l'enfant, l'auteur pointant, de là, les risques du « forcing » en évoquant l'apparente augmentation de certaines difficultés chez les jeunes enfants de nos sociétés, les troubles du sommeil par exemple.

La partie suivante, historico-sociologique, traite du statut de l'enfant dans l'histoire, de la légitimité et de l'authenticité des apprentissages précoces, et des raisons sociologiques des actions autour du livre.

La question des limites à partir desquelles on entre dans le « forcing » est posée au terme d'un passionnant détour historique (*C. Rollet*), démontrant toutes les subtilités de l'ambiguïté (mépris/respect) du regard porté sur le jeune enfant, au travers des grands systèmes de représentations qui se sont succédés depuis le Moyen Âge jusqu'à la séquence récente, intitulée « de l'enfant-roi aux Droits de l'enfant ». On y voit l'ancienneté de certaines questions, comme celle des bébés lecteurs, dès la période médiévale. De là est pointée la généralité du problème de l'usage des découvertes scientifiques, en liaison avec les valeurs qui y sont associées et dont l'auteur souligne les analogies d'une période à l'autre (par exemple entre les conseils hygiénistes du début du XX^e siècle et le discours augustinien du Moyen Âge). Les « risques de dérapage » sont liés au pouvoir des adultes de définir les besoins de l'enfant et à la facilité du passage de l'enfant-sujet à l'enfant-objet. Avec le développement du mythe de l'enfant parfait et le surinvestissement parental, l'auteur souligne la convergence des questions posées actuellement avec une grande acuité dans le champ éducatif et médical.

Les débats sur les apprentissages précoces font ensuite l'objet d'une mise en perspective sociologique à travers la recherche des enjeux politiques présidant aux rapports entre les tout-petits et les adultes (*P. Garnier*). Dénonçant les abus dont l'enfant est victime, ils trouvent une légitimité d'ordre démocratique et rencontrent la contradiction entre gratuité d'une action présente et souci du futur.

Leur sens repose sur la question du « bon âge » et de ses différents usages. Un modèle qui confère un attribut partagé à tout âge, l'« humanité première », tendrait à se généraliser, avec de nouvelles définitions d'activités, telles la natation, la musique ou la lecture. La mise à l'épreuve des compétences enfantines est questionnée, ainsi que les grilles d'interprétation du réel, un nouveau préjugé, celui de l'existence de ces compétences, venant à présent se substituer au préjugé antérieur, contraire. L'essentiel des débats serait « dans le sens même du lien qu'on établit entre sciences et compétences enfantines » ainsi que dans la notion d'apprentissage et ses rapports avec les apprentissages scolaires. D'où la nécessité de traiter la contradiction inhérente au problème du freinage de la scolarisation des apprentissages.

C'est à partir du miroir grossissant de la publicité — l'importance accordée au « capital scolaire » — et à l'aide des résultats des travaux des sociologues de la culture que sont analysées les raisons sociologiques des actions culturelles en direction des bébés lecteurs (*F. de Singly*). Après avoir souligné l'occultation habituelle de la relation entre la croissance scolaire et la croissance culturelle, l'auteur rappelle le contexte de tension entre les deux normes de l'éducation d'aujourd'hui : la réussite et l'épanouissement, ainsi que l'idéal d'invisibilité des normes et des règles des sociétés occidentales. Face au discours du monde de la culture, il insiste sur l'importance de ne pas masquer les enjeux sociaux de la lecture afin d'atteindre les familles les plus éloignées de cet univers culturel. Trois raisons sont évoquées pour comprendre la fascination exercée par la petite enfance : la légitimation scientifique des actions culturelles en direction des petits ; la déscolarisation idéale des savoirs rendue possible par le jeune âge des enfants et la recherche du plaisir ; et la possibilité d'une prise d'avance dans la course scolaire, cette dernière raison constituant un point de divergence entre parents et professionnels (opposition entre réussite et épanouissement).

Le développement psycho-linguistique est traité dans la partie suivante, avec une synthèse des travaux récents sur l'émergence du langage, puis le point sur la question du bilinguisme et de l'entrée dans l'écrit.

Il s'agit tout d'abord d'un aperçu très complet de la construction langagière (*S. Vinter*), apprentissage ni scolaire ni gratuit. En cohérence avec la contribution de M.G. Pêcheux, sont présentées très clairement les compétences communicationnelles précoces du bébé et celles de son partenaire adulte, dans lesquelles cette construction s'enracine. L'auteur rapporte le consensus des chercheurs autour des activités perceptives des premières semaines, de la genèse du dialogue intersubjectif des premiers mois, et des débuts de la relation trivalente (communication « à

propos de ») à partir de la fin de la première année. Suite à ces comportements prélinguistiques « facilitateurs », l'enfant entre dans l'accès aux significations langagières partagées de la deuxième année. L'appropriation, complexe, du langage apparaît aujourd'hui à la communauté scientifique, à la suite des travaux de Stern, Bruner et bien d'autres, comme un « processus actif » de la part du bébé, processus « qui requiert une assistance et une interaction importante », car « c'est dans la conversation que le sens se construit ». Le contexte occupe alors une place privilégiée car l'acquisition du lexique et de la syntaxe procèdent pour une grande part de sa compréhension (pourquoi et comment on parle).

Le tableau est complété, dans la contribution suivante (*G. Vermes*), avec la question de l'entrée dans l'écrit et l'importance des activités métaréflexives qu'elle suppose. Une clarification est apportée au problème du bilinguisme, « un ordinaire, au niveau mondial, de la pratique langagière » qui peut favoriser ces activités du fait de « l'exercice cognitif de décontextualisation » qu'il permet. Soulignant la diversité des enjeux sociaux de la pratique de plusieurs langues, l'auteur discute les notions de semi-langues, interlangues, etc., introduisant une distinction entre plusieurs niveaux d'approches (sociologique, psychologique et linguistique) des bilinguismes populaires.

Pour terminer, la parole est donnée à un conteur, un « passeur » (*J.P. Berthet*), qui nous offre une réflexion approfondie sur sa pratique. On y perçoit tout le sérieux de la démarche, avec le jeu complexe de la complémentarité improvisation-planification, de la dialectique règles-liberté, ainsi que la nécessité de l'adhésion active des participants. L'effort d'explication des motivations du professionnel, l'analyse détaillée des objectifs de son action qui s'adresse « à la fois à l'intelligence, à la sensibilité et à l'imaginaire de ses auditeurs », et la connaissance réelle du jeune public sont à souligner.

Sylvie Rayna
CRESAS-INRP

GLAUMAUD-CARRÉ (Martine). — **Plaisirs d'enfances.** — Paris : Syros, 1995. — 196 p.

Cet ouvrage est issu de la mise en commun de plusieurs colloques, organisés à l'initiative de trois collectivités territoriales (le CCAS de Chambéry, celui d'Amiens et le Conseil général du Haut-Rhin) et d'une association (Pau). Témoignant du souci de reformuler la volonté « de faire de l'enfant le sujet et non l'objet d'un éveil culturel pré-

coc » (*D. Cacheux*), ces manifestations conduisent à une réaffirmation de l'importance des enjeux des actions culturelles quant au développement et à l'intégration sociale de tous les enfants, et, pour ce faire, à une réaffirmation des nécessaires échanges entre les diverses parties prenantes. La place privilégiée à accorder au climat relationnel est également réaffirmée (*Ph. Mazer*) comme cadre à l'expérience culturelle, au regard du besoin fondamental du bébé de communiquer et de l'importance du « sentiment précoce de se sentir actif dans la relation ». C'est à une réflexion sur le jeu, répondant au « besoin exprimé par les professionnels de la petite enfance de "réhabiliter" une approche ludique des relations avec les petits » (*M. Glaumaud-Carré*) qu'est consacré l'essentiel de cet ouvrage. En contrepoint des visées rentabilistes des « apprentissages précoces » est alors mis au premier plan la notion de « plaisirs », trame de la mise en perspective, également pluridisciplinaire, demandée aux divers intervenants de ces quatre manifestations.

L'approche historique de la première partie concerne l'évolution des crèches, des jeux et des jouets.

« De la discipline au désir, en passant par l'utilitaire », telle est la ligne d'évolution qui se dégage de la première contribution (*L. Mozère*). La crèche, avec ses origines charitables au XIX^e siècle, est décrite comme « le premier maillon d'un système complet d'éducation populaire », avec une discipline « d'un ordre conventuel » qui se prolonge dans la discipline hygiéniste mise en œuvre plus tard dans la lutte contre la mortalité infantile, voire dans la visée éducative de la période suivante « que l'on pourrait qualifier d'instrumentale ou d'utilitariste ». L'auteur souligne la fracture introduite dans cette logique par les événements de mai 68 et la vulgarisation du discours psychanalytique, avec l'émergence de « nouvelles formes de sensibilité », d'« un formidable mouvement d'ouverture » fondées sur d'autres philosophies avec, au centre, les notions de « désir », de « liberté », de « coprésence créatrice ».

Une analyse du jeu, entre « idéalisation » et « domestication », est proposée dans l'importante contribution qui suit (*G. Brougère*). L'auteur commence par interroger la valorisation actuelle du jeu, dont il situe l'origine dans la révolution romantique allemande qui associe le jeu avec le sérieux. Il décrit ensuite le processus de contrôle des activités ludiques enfantines et ses différents niveaux. Tout en montrant les relations de renforcement mutuel entre ces deux mouvements, il identifie un certain nombre de paradoxes. La critique (rejoignant les propos de F. de Singly) faite aux notions de « spontanéité, de naturalité, alors que tout est construit » centre alors l'analyse sur les aspects culturels du jeu et sa fonction au plan de la socialisation. Elle amène une réflexion pour « sortir de l'idéal-

sation » et percevoir la diversité du jeu « qui n'est pas pure création de l'enfant, mais coconstruction avec les adultes dans le cadre socialisateur d'une domestication incontournable ».

L'enfant et le jeu sont repensés à travers une très intéressante étude des jouets (*M. Manson*). Ils sont abordés historiquement en tant qu'objets économiques, culturels ou de l'enfance. Ayant montré la coexistence actuelle de trois stades de production du jouet, l'auteur explique sa diffusion par une analyse de l'évolution du marché, depuis celui de la poupée dans la Grèce ancienne, le jouet étant pris comme « l'indice matériel, mesurable du sentiment de l'enfance ». Les différents systèmes de représentation et de valeur sont étudiés à l'aide d'une pluralité de méthodes (lexicographie, iconographie, etc.), les mots comme les images montrant une croissance quantitative et un enrichissement qualitatif. De l'analyse, il ressort des regards différents, voire contradictoires, portés sur le jouet. La coexistence actuelle des diverses étapes du discours dégagées des écrits pédagogiques amène l'auteur à interroger les présupposés contemporains afin que toutes les conséquences pour la pratique en soient tirées.

La seconde partie ne consiste pas, à proprement parler, en un abord psychologique du jeu. Il s'agit plutôt d'un regard clinique sur le bébé et ses partenaires (adultes).

Les plaisirs du bébé sont dépeints dans l'interface de sa capacité de « traiter le déplaisir » et le cadre winnicottien de l'interdépendance relationnelle mère-bébé (*A. Ciccone*). L'auteur insiste avec finesse sur le besoin du bébé d'être compris et contenu, et la nécessité du rythme prévisible de ses expériences, avant d'indiquer les stratégies utilisées par le bébé en cas d'inadéquation des réponses de l'environnement. La notion de parentalité est développée ensuite, au-delà des premiers mois de la vie, l'auteur soulignant la double exigence que suppose une « fonction parentale créatrice, au service du développement — de l'enfant et du parent — » : la reconnaissance des contraintes de la réalité et la confirmation du narcissisme de l'enfant.

La parentalité est également abordée dans la seconde contribution, suite à une réflexion, également inscrite dans la pensée psychanalytique et psychopathologique, sur la participation collective au mythe du super-bébé et les organisateurs psychiques des professionnels de la petite enfance (*M. Sanguet*). Il en ressort des recommandations en faveur « du rêve et du plaisir et non de la performance intellectuelle » et « du recentrage sur l'accueil des parents ». Et une plaidoirie sur la nécessité de repérer les idéologies sociales dominantes qui se nourrissent des dis-

cours médicaux, psychologiques, éducatifs — et psychanalytiques — du moment, et infléchissent les pratiques.

Une courte contribution traite ensuite de « l'imaginaire en danger », tout comme dans le premier ouvrage (*A.C. Despau-Clauzet*).

Retour au jeu dans la partie suivante, centrée sur le lien social, dont l'enfant paraît être l'acteur, qui associe les regards sociologique, anthropologique et urbanistique.

La première contribution commence par une distinction des concepts de « socialisation » et de « sociabilité » qui introduit une analyse de la dimension sociale et culturelle du jeu (*G. Brougère*). La sociabilité est posée comme première au jeu qui, partagé ou solitaire, est décrit comme fait d'interactions directes et indirectes. L'auteur souligne la dévalorisation du jeu solitaire chez les éducateurs — qui s'oppose à la valorisation de « la solitude créatrice » de la vie contemporaine —, et la méconnaissance de sa valeur socialisatrice. Le questionnement se prolonge autour du jouet, lui-même porteur de valeurs culturelles, puis du jeu dans les structures d'accueil de la petite enfance et aboutit à des recommandations de propositions diversifiées, équilibrées et respectueuses des initiatives des enfants.

La place du jeu dans les différentes cultures est ensuite interrogée dans une mise en garde contre nos attitudes ethnocentriques (*M.N. Rubio*). Le lecteur reste un peu sur sa faim du fait, peut-être, de l'hésitation entre une véritable synthèse des connaissances anthropologiques sur la question et l'analyse des pratiques ludiques en milieu interculturel.

La vision urbanistique proposée ensuite (*G. Chapron*) amène une critique des méthodes de conception « exogènes » des réalisations du XX^e siècle et propose une méthode participative conduisant à limiter la réflexion sur les seuls « espaces de l'avoiron » (objets-jouets urbains) au profit des « espaces de l'être et surtout de l'être avec » (appartements, écoles, etc.). Partant de la mythologie de l'enfant dans la ville ancienne, la critique porte, en effet, moins sur les produits urbanistiques du siècle que sur les méthodes et visions réifiantes des habitants, et débouche sur la nécessité d'une prise en compte de la vie des enfants dans les quartiers, dont les difficultés sont analysées en terme de relations quotidiennes et non d'objets. Une alternative aux réponses « physiciennes » : la recherche menée avec les enfants dans des ateliers d'architecture et d'urbanisme.

L'expérience de prévention, à l'échelle départementale (Haut-Rhin), exposée ensuite, prolonge l'idée d'une méthode participative en une action concertée entre professionnels de la petite enfance et travailleurs sociaux, dont le jeu constitue le support premier (*C. Barillon et N. Felly*).

Au total, la lecture de ces deux ouvrages, qu'il faut lire ensemble, apporte des informations, des clarifications et des mises en perspectives fécondes, malgré une certaine inégalité des contributions. Le lecteur retiendra le discours distancié et invitant à la prudence qui ressort de la plupart des textes. Il faut se féliciter de l'engagement de l'IDEF dans cette entreprise, courageuse et difficile, permettant à une pluralité de voix de se faire entendre face à une problématique aussi complexe. On ne peut que souligner les efforts fructueux des auteurs dans leur tâche, non moins difficile, de livrer en quelques pages les éléments princeps utiles à la discussion. Ils réussissent à attiser la curiosité du lecteur (la bibliographie fournie permettant un approfondissement des questions abordées) et à aiguïser son regard critique. On apprend beaucoup. De nouvelles interrogations, évidemment, surgissent. Un bout de chemin est parcouru vers une libération des opinions toutes faites sur un sujet aussi brûlant, qui motivent aussi bien engouements que résistances. Le travail réalisé là appelle à une prise de conscience de la nécessité d'explicitier les théories, modèles et valeurs sous-jacentes. Il appelle d'autres confrontations, sur les aspects non traités ici, dans le cadre d'une réactualisation, incessante, des connaissances.

Sylvie Rayna
CRESAS-INRP

LECLERCQ (Suzelle). — **Scolarisation précoce : un enjeu.** — Paris : Nathan, 1995. — 221 p. — (Les repères pédagogiques).

Cet ouvrage, destiné à un public large, apporte sa contribution à un débat qui traverse les milieux de l'éducation de la petite enfance : la scolarisation des enfants en maternelle et en particulier la scolarisation dès deux ans, est-elle positive pour les jeunes enfants ?

Suzelle Leclercq — inspecteur pédagogique régional-inspecteur d'académie — connaît l'institution de l'intérieur en tant que chargée de mission au ministère de l'Éducation nationale. C'est surtout une attitude décentrée qu'elle adopte ici en présentant une version résumée de la thèse qu'elle a soutenue en sciences de l'éducation. Elle expose les résultats de l'évaluation qu'elle a conduite dans ce cadre sur les effets de la première année de scolarisation.

L'augmentation rapide des taux de scolarisation à trois ans et l'afflux d'élèves de deux ans a produit, depuis les années 80, un débat sur la scolarisation précoce, dont les termes « l'école maternelle à deux ans : oui ou non ? » furent repris dans le titre du livre de Bianka Zazzo paru en 1984. Beaucoup d'autres écrits ont suivi, d'autant plus

polémiques que les enfants de deux à trois ans peuvent être accueillis dans deux institutions différentes, l'école maternelle — majoritairement — et la crèche, et d'une certaine façon rivales dans l'accueil d'enfants du même âge. La crèche se référant davantage au développement psychologique, l'école maternelle à l'entrée dans les apprentissages, le débat renvoie à deux orientations différentes, apportant des réponses différentes aux critiques auxquelles l'une et l'autre se trouvent confrontées.

Pendant longtemps en effet, l'examen des effets de « l'externalisation de la garde » (Alain Norvez), qu'elle soit à la crèche ou à l'école maternelle, s'est opéré en référence à l'absence de la mère. La recherche s'est attachée à traquer les effets négatifs, produits par la séparation précoce d'avec la mère et par la confrontation de l'enfant à un grand groupe d'enfants à un âge jugé égocentrique. Ceci jusqu'à ce qu'une nouvelle problématique apparaisse avec le suivi de panels d'élèves conduit par l'Éducation nationale. La question s'est alors posée de l'évaluation des différents facteurs, dont la préscolarisation précoce, concourant à la réussite scolaire. Les effets positifs de la préscolarisation sur la scolarisation ultérieure ont ouvert une nouvelle génération d'études quantitatives ou expérimentales — le plus souvent financées par le ministère — sur les effets de la scolarisation précoce, les performances scolaires ou les performances cognitives, langagières ou sociales à moyen terme.

Il y a un enjeu dans ce débat. La première année de scolarisation favorise-t-elle la suite de la scolarité, exerce-t-elle une fonction compensatoire pour les enfants de milieux défavorisés ? Si tel est le cas, il est rationnel de la soutenir et même de la développer. L'ouvrage de Suzelle Leclercq s'inscrit dans cette problématique générale. Qu'en est-il de la première année de scolarisation ? Les enfants en tirent-ils un profit immédiat ? Dans quel domaine ? Tous tirent-ils profit de cette année de la même façon ? Ce sont les questions premières que l'auteur se pose. Son livre veut être un apport scientifique au débat, étayé par une enquête empirique réalisée dans des situations scolaires habituelles.

L'ouvrage est organisé en deux parties : la première, plus générale, précise la problématique et examine certains concepts clés comme celui de socialisation, la deuxième présente l'enquête et commente ses résultats.

La scolarisation massive et précoce à l'école maternelle en France est un fait qui montre la faveur des familles pour ce lieu. Un des arguments positifs couramment avancés en faveur de la scolarisation précoce est la possibilité qu'elle offre à l'enfant de se socialiser, de s'intégrer à un groupe. Cette opinion converge avec les orientations des textes officiels de 1994 qui font de l'école primaire le lieu

premier de l'intégration. L'école maternelle y joue un rôle essentiel puisqu'elle est « souvent la première occasion d'insertion dans la société » pour les plus jeunes. Il s'agit donc bien de socialisation et c'est autour de ce concept, « cette nébuleuse », que Suzelle Leclercq va organiser sa réflexion. Socialisation : « un processus dynamique permanent de construction interactive d'un être culturellement et socialement caractérisé », telle est la définition qu'elle retient.

C'est donc un processus complexe, mettant en jeu de multiples partenaires, ici parents, enfants, enseignants et adultes de l'école, pairs, qui se déroule en se transformant sans cesse. Ce qui est transmis par les adultes dépasse largement la transmission volontaire et explicite et ne peut se réduire pour les enseignants par exemple, aux missions explicites dévolues à l'école maternelle. Le chemin est long qui court de l'enseignant abstrait des textes officiels vers l'enseignant concret dans sa classe. Les orientations générales des textes officiels ne sont pas directement opérationnelles. Chaque enseignant va traduire ces orientations de façon personnelle dans sa classe en fonction d'une multitude de facteurs. Il va « se bricoler » ses propres indicateurs de socialisation, s'appuyant sur des documents annexes produits par les différentes instances, sur ses propres représentations spontanées ou sur les normes implicites établies par l'institution. Cette sorte de droit coutumier entre parfois en contradiction avec les textes. L'exemple de la « propreté » (maîtrise des sphincters) est à cet égard significatif, puisque c'est une exigence généralisée parfois catégorique qui n'est jamais apparue dans les textes depuis la création de l'École maternelle.

Les enfants — les « socialisés » — de leur côté ne sont pas passifs dans ce processus. Curieusement, S. Leclercq les appelle « les petits », une façon, peut-être, de marquer la spécificité de ces enfants en position de transition dans cette première année de scolarisation entre l'enfant et l'élève. Dans ce moment crucial où se consolident la compétence à communiquer et la maîtrise du langage, elle souligne que les enfants construisent leur propre socialisation, ils vont par exemple accepter ou non certains aspects de l'action pédagogique de l'école, en fonction par exemple de ce qui se passe dans la famille.

L'enquête empirique va évaluer les performances des enfants dans deux grands domaines d'activité, cités spontanément par les enseignants comme des critères essentiels de socialisation : les *actes quotidiens concernant le corps* et l'*accès aux codes sociaux de communication*.

L'observation dans le premier domaine, porte sur trois processus pratiques :

— *s'habiller, se déshabiller* (avant et après la sieste, dans des moments où il n'y a pas d'aide de l'adulte) ;

— *se laver les mains* (après des ateliers salissants, sans incitation de l'adulte) ;

— *être propre* (à la fois maîtrise des sphincters et autonomie, se déshabiller, se rhabiller).

Acquérir ces habiletés est un indice de la compréhension des valeurs et normes sociales de l'école et de la réponse considérée comme adaptée. Cet aspect de la socialisation, jugé primordial pour l'intégration au milieu scolaire, relève de l'action de l'ASEM et ne fait pas l'objet d'enseignement, ni d'ailleurs d'indications précises. Le groupe des pairs joue un rôle important dans l'acquisition des réponses adoptées.

Le deuxième domaine, la maîtrise des codes sociaux de communication, lui, est un vecteur et un indicateur essentiel de la socialisation pour les spécialistes, psychologues, médecins et enseignants. Les deux situations retenues, activités graphiques, de communication et de langage, sont toutes deux valorisées à l'école maternelle et font partie des activités pédagogiques dirigées par l'enseignant :

— *La représentation graphique du bonhomme*. Seules les productions identifiées comme représentant un personnage humain par les enfants sont retenues pour être analysées selon le code graphique en vigueur. Dans la classe, c'est le groupe, adultes et autres enfants qui va donner du sens aux productions de chacun.

— *Les performances communicatives et langagières*

Suzelle Leclercq souligne la part que joue l'acquisition du langage dans l'intégration au groupe puisque le langage modèle la façon de percevoir des individus de façon différentielle selon la langue.

Elle s'appuie sur les travaux de Bruner et de Florin pour élaborer sa situation d'observation et l'analyser. Pour Bruner « la seule manière d'apprendre l'usage du langage, c'est l'**utiliser** pour communiquer »... « en tant que membre d'une **communauté culturelle**. » Le critère sera donc l'efficacité dans la communication qui nécessite l'intégration de la culture de la classe par l'usage et la construction de référentiels communs par les enfants.

Il s'agit, dans sa situation d'observation, de chercher et trouver un objet en fonction des indications données par un camarade puis de cacher l'objet et de donner des explications aux autres à son tour.

L'analyse se fait selon trois critères :

— *performances réceptives* : comprendre ce dont il s'agit, cacher, chercher, trouver l'objet ;

— *performances productives* : indications données aux autres, liées au contexte spatial ;

— *performances langagières* : critères d'évaluation des énoncés.

Procédures

L'observation des performances individuelles des élèves, dans chacun des domaines de compétence choisis, se fait selon une grille établissant un ensemble de critères d'évaluation correspondant à la maîtrise du domaine de compétence. Les enfants seront observés au cours d'activités habituelles dans des situations où le maître n'interviendrait pas de manière incitative ou contraignante. Les observations sont conduites un mois après la rentrée par deux observateurs déjà familiarisés avec les élèves et l'école et réitérées six mois plus tard, complétées parfois par des moments filmés en vidéo. Elles permettent une analyse synchronique et diachronique des scores des élèves, scores qui représentent ce que l'enfant a voulu faire à ce moment donné et pas forcément sa compétence réelle. L'analyse se fait selon deux variables individuelles : sexe et CSP, et une variable écologique : l'organisation de l'espace, puisque deux des quatre classes observées sont situées non dans une école mais dans un appartement.

Résultats

Première conclusion : la scolarisation précoce profite à tous puisque les performances des petits scolarisés depuis 7 mois sont toujours supérieures à celles des nouveaux pour les actes quotidiens concernant le corps et la représentation du bonhomme. Seules les performances langagières ne montrent pas de différences au même âge.

L'école profite à tous, mais tous ne profitent pas également de l'école. La comparaison des scores en début d'année montre de grandes différences interindividuelles. Là, une première surprise : le milieu socioculturel n'est pas le premier facteur explicatif mais le sexe qui se combine en fin d'année à la variable socioculturelle pour expliquer les différences. En fait, les médiations sont plus complexes qu'il n'y paraît et sous les variables sexe et milieu socioculturel se cache une socialisation familiale différenciée selon le sexe et le milieu : on peut faire l'hypothèse explicative de la connivence ou non entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire selon les tâches.

A son tour, la variable écologique — cloisonnement ou non de l'espace scolaire — interagit avec les effets de la variable sexe. La scolarisation en appartement permet des progrès importants à certains groupes d'élèves et dans tous les domaines. Elle favorise les interactions entre pairs, comme l'avait déjà montré A. Legendre pour la crèche, et la prise d'initiative des enfants pour solliciter l'aide de l'adulte est plus malaisée. Le cloisonnement de l'espace est fonctionnellement plus riche, il concentre sur l'action, offre plus de situations de choix à l'enfant et

moins d'occasions de distractions. Un exemple au réveil de la sieste en appartement montre comment les enfants, seuls, peuvent développer une activité « puzzle », en coopérant dans une sorte de tutorat spontané que l'on peut rapprocher du processus d'étayage de Vygotsky. Ces moments réels d'apprentissage entre pairs sont favorisés par des plages de temps libre suffisantes et la non intervention de l'adulte ou d'autres pairs.

Les interactions entre enfants, combinées avec celles des adultes, donnent également du sens à leurs productions dans le domaine graphique et contribuent à élaborer les conventions des représentations graphiques, même si là aussi le processus de socialisation ne se limite pas à l'école.

Dans le domaine du langage, Suzelle Leclercq donne plusieurs exemples très riches des procédés et stratégies que les enfants utilisent pour se faire comprendre. Elle montre qu'à la fin de l'année les enfants utilisent la culture commune de la classe pour faire aboutir la communication. Et si les enfants de milieu plus favorisé réussissent mieux que les autres, ceux scolarisés en appartement progressent plus encore.

Au total, cet ouvrage apporte une contribution intéressante à l'étude des processus en jeu dans la différenciation scolaire dès la première année de maternelle. À la question initiale, la réponse est nuancée : les enfants profitent tous de l'école mais elle ne profite pas également à tous. L'étude invite à poursuivre l'investigation pour mieux comprendre les processus de socialisation qui se déroulent dans la classe, particulièrement ceux qui sont cachés. C'est certainement le grand intérêt de ce travail que de mettre en lumière le rôle joué par une organisation différente de l'espace sur les performances des élèves et la façon dont elle se combine avec le sexe et le milieu socioculturel. La mise en évidence de démarches d'apprentissage différenciées selon le sexe rejoint utilement d'autres travaux menés pour la plupart avec des élèves plus âgés. La situation de langage retenue est astucieuse et fournit de nombreux exemples qu'il serait passionnant de creuser. On reste pourtant un peu sur sa faim dans ce domaine, comme d'ailleurs sur le rôle des interactions entre enfants, qui viennent là presque en incidence. Par ailleurs, l'exposition des résultats de la recherche suit l'ordre de démonstration de l'auteur. Tous les résultats ne sont pas présentés et il est malaisé d'en construire un tableau d'ensemble. On aurait aimé disposer en annexe des performances des élèves selon le sexe, le milieu socioculturel et l'organisation de l'espace scolaire pour le début et la fin de l'année dans tous les domaines d'activité observés, quitte à sacrifier un peu les considérations plus générales exposées au début de l'ouvrage.

Olga Baudelot
CRESAS-INRP

PELLEGRINI (Anthony D.) (Ed.). — **The Future of Play Theory. A Multidisciplinary Inquiry into the Contributions of Brian Sutton-Smith.** — Albany : State University of New York Press, 1995. — 306 p.

L'hommage à Brian Sutton-Smith, 70 ans, professeur émérite à l'université de Pennsylvanie, est l'occasion de faire un bilan sur la théorie du jeu, bilan qui traverse les disciplines à l'image de l'œuvre prolifique de Brian dont une bibliographie partielle ferme l'ouvrage. Sutton-Smith a, pour saisir dans sa complexité le phénomène ludique, ignoré les frontières disciplinaires, passant de la psychologie à l'anthropologie et à la sociologie. Il a tout autant développé une approche psychologique du jeu, décrit l'évolution des jeux des enfants néo-zélandais (1), son pays d'origine d'où il a tiré ses réflexions sur la domestication du jeu dans la société contemporaine ou analysé le rôle social du jouet (2). Cette œuvre a sans cesse évolué vers une dimension de plus en plus critique face aux théories du jeu à travers l'analyse de ce qu'il appelle les rhétoriques du jeu et qui donne lieu au chapitre final du volume (Conclusion : The Persuasive Rhetorics of Play, p. 275-295). Cette notion de rhétorique est assez explicite en ce sens qu'elle renvoie les théories courantes sur le jeu à une logique de justification *a posteriori* des faits et stratégies concernant le jeu, plutôt qu'à un véritable éclairage scientifique, qui reste à venir, du phénomène, si tant est qu'il soit possible. Y a-t-il un futur à la théorie du jeu ? C'est ainsi, du côté de l'interrogation, qu'il faut lire le titre de l'ouvrage.

Dans sa conclusion Brian Sutton-Smith souligne le scepticisme qui émane des différents articles réunis, ce qui rend impossible de prédire l'avenir de la théorie du jeu. Sans doute cela montre-t-il que l'analyse du jeu est rentrée dans ce que j'appellerai l'ère du soupçon, ce qui est sans doute un préalable indispensable à une future approche scientifique.

On peut cependant à la suite de Brian Sutton-Smith classer les différentes propositions théoriques sur le jeu en catégories de discours persuasifs qui mettent chacune l'accent sur un aspect des valeurs attribuées au jeu. Il s'agit moins de démonstrations scientifiques que de développements théoriques pour justifier certaines idées relatives au jeu. La première catégorie est celle du jeu comme progrès (Play as Progress). C'est l'idée largement utilisée par la pensée psychologique, de Gross à Piaget, du jeu comme contribution essentielle au développement de l'enfant, préparation à son futur.

Le premier chapitre du livre, l'article de Peter K. Smith (Play, Ethology and Education : A personal Account, p. 3-21) un des plus intéressants de l'ouvrage, s'attache à critiquer cette idée, à partir de l'itinéraire de l'auteur,

parti de la pensée dominante concernant l'évidence de l'apport du jeu au développement de l'enfant, et évoluant vers une perspective critique au fur et à mesure de l'évolution de son travail scientifique. Il a en particulier reproduit certaines expérimentations prouvant l'apport du jeu, en obtenant des résultats différents et non positifs, la différence étant imputable à la neutralité de l'expérimentateur. Comme dans d'autres cas c'est la volonté de prouver l'effet positif du jeu qui permettait d'obtenir de tels résultats. La rhétorique l'emportait alors sur la valeur scientifique. Ainsi l'auteur affiche-t-il une rupture avec l'idéalisation du jeu à laquelle il avait adhéré, les articles de Brian ayant servi à révéler cette dimension d'idéalisation (3). Même Robert Fagen (2^e chapitre : Animal Play, Games of Angels, Biology, and Brian, p. 23-44) auteur dont les ouvrages ont souligné l'importance du jeu pour les animaux, remarque également, à la suite de Caro (4), que rien ne prouve que le jeu ait une fonction biologique eu égard au développement des compétences nécessaires à l'exécution des actions vitales.

Ces critiques que Brian Sutton-Smith peut mettre en valeur pour justifier sa thèse ne signifient pas qu'il faudrait rejeter toute contribution du jeu au développement de l'enfant. On peut évoquer des bénéfices immédiats qui ne sont pas sans influence sur les capacités d'adaptation de l'enfant et il est certain comme le souligne l'auteur qu'en jouant nous apprenons à mieux jouer. Mais cela a peu d'influence selon Garry Chick et Lynn A. Barnett (chapitre 3 : Children's Play and Adult Leisure, p. 45-69) sur les formes futures de jeu quand l'enfant deviendra adulte.

Reste donc un grand scepticisme sur les relations entre jeu et éducation. Apprend-on vraiment par le jeu autre chose qu'à jouer. N'a-t-on pas confondu l'apprentissage (learning) comme résultat du jeu et à l'occasion du jeu dans les multiples relations et actes qui ne sont pas du jeu mais contribuent au jeu. La distinction est bien sûr difficile mais montre les directions de recherche pour l'avenir où il ne s'agira plus de prendre le jeu comme un tout.

La deuxième catégorie de discours concerne le jeu comme pouvoir (Play as Power) et renvoie à l'importance de la compétition dans le jeu, tant celui des adultes qu'une part de celui des enfants. Cette activité s'enracine dans le jeu de « rough-and-tumble » de l'enfant, essentiellement du jeune garçon, expression sans équivalent en français. Derrière cette activité on trouverait l'enracinement physique du pouvoir masculin. Le jeu apparaît alors comme espace d'expression du pouvoir. On découvre dans ce domaine une autre rhétorique liant le jeu à l'irrationnel, à l'émotion, que cela soit pour le critiquer (dans un discours féministe contre la différence sexuelle par exemple) ou l'exalter comme expression des

valeurs culturelles d'une société ou d'un groupe. Mais l'intérêt de cette dimension est sans doute, contrairement à la perspective précédente, de créer un pont, une continuité entre le jeu de l'enfant et celui de l'adulte trop souvent considérés comme différents et incomparables. Pellegrini (chapitre 5 : *Boys' Rough-and-Tumble Play and Social Competence: Contemporaneous and Longitudinal Relations*, p. 107-126) souligne que si ce type de jeu est pour l'enfant une forme ludique d'affiliation, il devient pour les adolescents un moyen d'afficher une domination. Pour Goldstein (chapitre 6 : *Agressive Toy Play*, p. 151-164-167) il faut distinguer la thématique du jeu (guerre, violence) et l'implication du joueur, l'agressivité qui ne sont pas nécessairement associés. C'est un domaine où le chercheur doit éviter de poser des jugements de valeur avant d'analyser la réalité des comportements. Image et réalité de la violence ne vont pas nécessairement de pair.

La troisième catégorie de discours est celle du jeu comme imagination (*Play as Fantasy*) associée aux notions de créativité, de flexibilité, support d'une valorisation importante du jeu aujourd'hui. L'origine romantique d'un tel discours est évident, le jeu apparaissant comme une alternative aux aspects négatifs de la société (industrialisation, jeu organisé, mass média et jouets sophistiqués). Jerome Singer (chapitre 9 : *Imaginative Play in Childhood: Precursor of Subjunctive Thoughts, Daydreaming, and Adult Pretending Game*, p. 187-217) propose une synthèse sur cette question et évoque les risques d'appauvrissement liés au développement de la télévision. De son côté Stephen Kline (chapitre 8 : *The Promotion and Marketing of Toys: Time to Rethink the Paradox?* p. 165-185) souligne la nouvelle donne en matière d'imaginaire enfantin lié au développement de l'industrie du jouet en relation avec la télévision. Il y aurait une forte influence sur les formes mêmes du jeu. Mais ces critiques ne sont-elles pas liées à une idéalisation rétrospective des formes antérieures de jeu, leur prêtant plus d'imagination et d'invention qu'elles n'avaient ? Ne faut-il pas plutôt y voir des formes différentes de construction sociale de l'univers thématique du jeu plus que l'appauvrissement d'une faculté d'imagination ? Plutôt qu'une analyse du jeu tel qu'il est, ne trouve-t-on pas souvent une confrontation entre une activité réelle dévalorisée et une construction idéale sans référent assignable. D'où la pertinence de l'idée de rhétorique.

La quatrième catégorie de discours est celle du jeu comme expérience subjective (*The Play of the Self*). Le jeu est alors exalté comme le lieu du libre choix, l'espace de la motivation intrinsèque lié aux besoins d'éveil ou d'émotions personnels. De telles idées apparaissent dans certaines théories du jeu, et s'opposent aux conceptions

mettant l'accent sur la pression sociale du groupe ou de la culture sur la constitution du jeu.

Il y aurait bien d'autres chapitres et réflexions à évoquer au sein de ce riche ouvrage dont l'intérêt principal est, à travers des recherches mais aussi des expériences complexes de chercheurs, de questionner les théories sur le jeu tout en apportant des contributions à une future théorie. On pourrait en tirer un constat pessimiste : la rhétorique l'emporte sur l'argumentation scientifique, la complexité du sujet conduit à disposer de conceptions contradictoires difficilement conciliables et beaucoup de recherches resteraient à faire. Nous préférons en retirer des raisons d'être optimiste : la critique est la condition nécessaire à une approche scientifique, il s'agit d'un domaine qui requiert des approches variées, il y a donc un futur de la théorie du jeu qui ira vers de nouvelles constructions conceptuelles mais aussi vers un éclatement qui ne pourra qu'enrichir le domaine. Il y a là un champ d'études riches et passionnantes. On ne peut que regretter la faiblesse de la recherche française en ce domaine.

Gilles Brougère
Université Paris-Nord

NOTES

- (1) Sutton-Smith B. (1981), *A History of children's play*, Philadelphia : University of Pennesylvania Press.
- (2) Sutton-Smith B. (1989), *Toys as culture*, New York : Gardner.
- (3) Sutton-Smith B. & Kelly-Byrne D. (1984), *The Idealization of Play*, in Peter K. Smith (Ed.), *Play in Animal and Human*, Oxford : Basil Blackwel.
- (4) Caro T.M. (1988), *Adapatative signifiacnce of play : are we getting closer ? Trends in Ecology and Evolution*, 3, 50-53. Du même auteur on peut se reporter à un article plus ancien mais remarquable dont on se demande pourquoi Fagen ne le cite pas : Martin P. & Caro T.M. (1985), *On the functions of play and its role in behavioral development*, *Advances in the study of behavior*, vol. 15. et en français à Caro, T.M. (1990), *Le jeu chez les animaux*, *La Recherche*, vol. 21, n° 222, 740-747.

PLAISANCE (Eric). — **Pauline Kergomard et l'école maternelle.** — Paris : PUF, 1996 — 127 p. (Pédagogues-Pédagogies).

Eric Plaisance, dont on connaît les travaux sur l'école maternelle en France, était particulièrement bien placé pour apprécier la « modernité » de Pauline Kergomard. Et il l'a fait dans le cadre d'une collection où le texte de présentation peut être uni de façon multiforme à des textes divers, ce qui permet la mise en valeur de la pensée de l'inspectrice générale des écoles maternelles de 1881 à 1917 : ce dispositif est en effet tout à fait adapté à une pen-

séc qui ne saurait être appréhendée comme un corps de doctrine unifié. Eric Plaisance est catégorique : « Pauline Kergomard n'est pas une théoricienne. On se tromperait si on assimilait son mode de pensée à celui d'un auteur préoccupé par la construction d'un système théorique portant sur l'éducation. Comme praticienne de l'inspection, elle s'adresse aux praticiennes de la classe et recherche leur adhésion à des pratiques renouvelées, soutenues par la politique de l'éducation issue des réformes de la troisième République [...] Pauline Kergomard occupe une place originale à la fois dans la pensée pédagogique et dans l'histoire de l'école maternelle. Elle a eu comme préoccupation première de transformer les pratiques éducatives quotidiennes, d'établir de nouvelles manières d'éduquer le jeune enfant dans le cadre des institutions scolaires, en affirmant de nettes ruptures par rapport à la salle d'asile et à sa prétendue « méthode » mais aussi par rapport à l'école primaire et à sa pédagogie du livre ».

Et Eric Plaisance s'emploie avec beaucoup de bonheur à restituer le contexte dans lequel s'inscrit l'action de Pauline Kergomard et à préciser quel est son sens. Après quelques repères biographiques permettant de situer Pauline dans la mouvance d'un protestantisme sécularisé, il retrace rapidement mais nettement l'institutionnalisation des salles d'asile afin que l'on comprenne mieux à quoi s'oppose l'inspectrice générale des écoles maternelles.

La position de principe — paradoxale — de Pauline Kergomard est que la place normale du jeune enfant est auprès de sa mère. « L'école maternelle — dit-elle — est, il ne faut pas s'y tromper, un mal nécessaire, ou plutôt l'atténuation d'un mal ». Elle ne doit être ni une garderie-caserne (à l'instar des salles d'asile) ni une école à proprement parler sous peine de dénaturation de son rôle.

Dès lors — comme le souligne Eric Plaisance — l'inspectrice générale des écoles maternelles prend pour principe pédagogique l'analyse des activités « normales » de l'enfant dans sa famille, de même que l'analyse des activités « normales » de la mère auprès de son enfant. Elle en vient même à refuser le qualificatif « école » : « l'école maternelle n'est pas une école ; c'est un établissement où l'enfant doit s'épanouir en santé morale, en force, en grâce, en intelligence, en esprit de conduite ». Elle en vient à parler de « maison d'éducation maternelle » ou de « la maternelle tout court ».

Mais si « l'école maternelle » ne peut au mieux que se substituer à la famille, de quelle famille s'agit-il ? Eric Plaisance montre sans ambiguïté que si les familles qui fréquentent la maternelle sont décrites par Pauline Kergomard comme étant dans l'immense majorité des cas des

familles populaires, ouvrières ou « indigentes », la famille de référence de l'inspectrice générale des écoles maternelles — lorsqu'il s'agit de définir la mission de la maternelle — n'est plus la famille ouvrière. « C'est celle où les conditions de vie permettent à la mère de ne pas travailler à l'extérieur et de s'occuper de ses enfants : une famille qui appartient à l'élite de la classe ouvrière ou, plus vraisemblablement encore, à la classe moyenne, là où la mère est « cultivée ». La maternelle, selon ce modèle familial socialement situé, peut être à son tour une famille exemplaire », conclut Eric Plaisance.

La conséquence — et c'est ce qui fait au yeux d'Eric Plaisance une part de la « modernité » de Pauline Kergomard — c'est que l'institutrice de maternelle doit se faire quelque peu sociologue. Il cite — à cet égard — des textes on ne peut plus convaincants, qui font écho à la stigmatisation sociologique de « l'indifférence aux différences » : « le milieu dans lequel l'enfant vit ne regarderait pas l'éducateur ! Quelle hérésie ! [...]. En attendant, et grâce à ce principe ou à cette consigne d'abstention discrète, nous mesurons à la même aune tous les enfants de toutes nos écoles. C'est notre façon de nous montrer égaux ; et nous faisons fausse route, en confondant le but — qui est de conduire tous les enfants à un même degré de développement moral — avec les procédés qui doivent être différents, vu les inégalités du point de départ, vu les éléments dissolvants qui viennent en maintes circonstances paralyser notre action ».

Que Pauline Kergomard paraît belle et moderne, revue ainsi par le regard du sociologue Eric Plaisance !

Claude Lelièvre
Professeur à Paris V

RAYNA (Sylvie), LAEVERS (Ferre), DELEAU (Michel), (Dir.) — **L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques.** — Paris : Nathan-INRP, 1996 — 314 p.

La littérature francophone compte bien peu d'ouvrages de réflexion et de recherche sur les objectifs de l'éducation préscolaire. Cela peut paraître un paradoxe dans un pays où la préscolarisation est massive à partir de 2 ans, généralisée dès 3 ans. Il est vrai qu'il s'agit, au moins au niveau du vocabulaire utilisé (école maternelle) et des objectifs affichés dans les programmes officiels, plus d'une scolarisation précoce que d'une préscolarisation stricto sensu. Au contraire, des pays réputés, parfois de façon peut-être exagérée par rapport à une réalité plus nuancée, pour une certaine incurie des structures

d'accueil des jeunes enfants (avant 5 ou 4 ans) affichent des travaux, des ouvrages, des réflexions de qualité en abondance (je pense, entre autres, aux États-Unis, à l'Angleterre ou à la Hollande). Mais peut-être le paradoxe n'est-il qu'apparent ? La préscolarisation massive semble tellement aller de soi en France qu'il n'y aurait pas de raison de développer une réflexion sur ses objectifs. Ne risquerait-on pas d'insuffler le doute là où la certitude règne ? De plus la faible présence, pour ne pas dire l'absence des universités dans le domaine de la formation des enseignants ou éducateurs responsables des moins de 6 ans n'est pas une incitation au développement de la recherche. Enfin la formation commune aux enseignants de maternelle et d'élémentaire valorise des approches didactiques (découpage des enseignements par discipline au sein des IUFM) au détriment d'approches transversales sur la pédagogie préscolaire. Là où les structures sont faibles, où beaucoup reste à faire, le débat peut s'instaurer sur ce qu'il convient de faire, les chercheurs sont sollicités pour évaluer ou développer des programmes, interroger la situation, définir ou critiquer les objectifs.

L'ouvrage collectif sur les objectifs de l'éducation préscolaire vient donc combler un vide, s'installe dans un désert dont on espère qu'il l'irriguera. Il ne s'agit pas d'une réflexion française sur la situation mais d'une présentation de la réflexion internationale, essentiellement européenne sur le sujet ; seuls trois chapitres sur 15 concernent la France et l'un d'entre eux renvoie à l'application à l'école maternelle d'un modèle pédagogique issu d'autres pays. Il s'agit donc d'un tableau des principales questions que se posent les chercheurs européens dans ce domaine, et cela à partir d'expériences et de situations qui empruntent à des pays d'Europe. En fait les différents chapitres sont tous à l'origine des communications présentées au 5^e Congrès européen sur la Qualité de l'Éducation des jeunes enfants organisé par l'INRP et l'EECERA (European Early Childhood Education Research Association) en septembre 1995 à la Sorbonne et dont le thème était justement : Quels objectifs pour l'éducation préscolaire (0-6/7 ans) ?

Ce livre apparaît comme une excellente entrée, la seule en langue française, sur la recherche européenne concernant ce thème dont on a vu combien il est peu présent dans la recherche française. Espérons que cela stimulera cette recherche.

Il y a bien des façons d'utiliser ce livre. On peut d'abord y voir le moyen de mieux connaître la situation des différents systèmes européens de préscolarisation de façon à sortir de la référence française qui semble plutôt de l'ordre de l'exception. Ainsi le premier chapitre de Pamela Oberhuemer et Michaela Ulich présente la diver-

sité de l'offre en matière d'accueil de la petite enfance en Europe (les 15 de l'Union européenne) en relation avec les types de formation des personnels. Au-delà de caractéristiques communes générales (centration sur l'enfant plutôt que sur les parents ou la communauté, réglementation et financement public) cette étude fait apparaître la distinction entre des pays qui séparent nettement deux groupes d'âge distincts (comme en France) entre les plus jeunes et les plus de 2 ou 3 ans et ceux qui proposent une structure commune à tous les enfants d'âge préscolaire comme le Danemark. L'Espagne dans sa réforme actuelle est en train de passer du premier au second groupe. Cette opposition se traduit au niveau du personnel, par la distinction entre différents types de spécialistes ou au contraire leur unification en un seul corps. La différence concerne le choix d'un personnel paramédical pour les plus jeunes et d'enseignants pour les plus âgés. Ce principe de distinction ou d'homogénéisation se traduit différemment selon les pays et a une incidence non seulement sur la formation du personnel, mais aussi sur le type d'activités et d'objectifs des structures plus ou moins scolaires selon l'importance de la division. La question de la formation paraît un bon analyseur des objectifs et priorités de chaque pays. En fonction du statut et de la formation du personnel on peut repérer quels objectifs sont mis en avant pour les enfants. Le modèle français de la formation commune avec l'élémentaire et la distinction pour les moins de 2 ou 3 ans est significatif du choix effectué par l'école maternelle.

Nous découvrons également des normes de qualité différentes et des efforts faits dans certains pays pour se doter d'échelles permettant de mesurer la qualité des structures. Ces échelles sont d'autant plus utiles que les pays connaissent une diversité d'offre et une hétérogénéité des structures. Elles sont plus difficilement applicables là où les pays disposent de structures relativement homogènes, sauf à les utiliser pour des comparaisons internationales, ce qui pose des problèmes culturels importants. C'est souvent méconnaître la dimension culturelle de l'éducation préscolaire. Ainsi que le soulignent les auteurs (T. Ramstein et B. Pierrehumbert), ces échelles « contiennent une théorie implicite de la qualité ; ainsi la connotation culturelle de ces instruments est évidente (ils proviennent généralement de pays anglo-saxons) » (page 82). D'où l'intérêt d'explicitier la notion de qualité, en référence avec les personnes directement concernées (parents, personnes gardant les enfants).

Mais on peut également découvrir dans cet ouvrage les problématiques de la recherche, en particulier des réflexions sur la qualité, différentes orientations théoriques en matière de pédagogie, des cadres réflexifs plus larges sur l'éducation, telle la réflexion de Bruner, reprise

et plus largement développée dans son dernier ouvrage traduit en français (1) ; il y appelle de ses vœux le développement d'une psychologie culturelle et souligne l'importance de la culture dans le processus éducatif : cette dimension culturelle de l'éducation le conduit à mettre en évidence des antinomies auxquelles se heurtent ceux qui s'occupent de ces questions. « La réalisation de soi opposée à la préservation de la culture ; la démarche qui met au centre le talent inné opposée à celle qui considère que ce sont les outils qui priment ; et le particularisme opposé à l'universalisme » (pages 126 et suivantes). Il passe en revue différentes solutions qui tentent de façon diverse de se situer face à ces antinomies et nous invite ainsi à percevoir la dimension politique, éthique et culturelle de l'acte éducatif qui ne peut être la simple application des résultats de la recherche psychologique.

Kathy Sylva nous montre la diversité des recherches contemporaines qui, malgré quelques résultats intéressants sur le bénéfice que les enfants tirent des programmes scolaires, sont bien loin de nous éclairer sur tous les effets d'une telle éducation étant donnée la diversité des variables que l'on peut prendre en compte. Tous les programmes ne semblent pas apporter les mêmes gains positifs, mais les conditions d'une réelle comparaison sont-elles toujours réalisées voire réalisables du fait de l'enracinement culturel de certains systèmes ?

Hermina Sinclair, quant à elle, souligne le potentiel des activités spontanées qui permettent aux enfants de rencontrer des problèmes nouveaux, ce « qui peut les conduire à des connaissances nouvelles, avec ou sans l'aide des adultes » (page 197).

En relation avec ces réflexions théoriques sur ce que doit être l'éducation préscolaire et ses objectifs, on découvre des présentations d'expériences et innovations. On peut évoquer le chapitre écrit par Bert van Oers et ses collaborateurs. Ils essaient de montrer sur divers exemples comment la pédagogie peut être une activité conjointe des enfants et de l'adulte médiateur, ceci dans une perspective vygotskyenne où il s'agit de conduire l'enfant dans la zone de proche développement, mais sans détruire son activité libre, son jeu. Tout est lié à la nature de l'intervention de cet adulte. Il doit donc être attentif au

jeu de l'enfant pour suggérer une activité qui enrichit, prolonge le jeu sans en détruire la logique, le plaisir. Ainsi dans un exemple un enseignant invite les enfants qui avaient réalisé un circuit plein d'embûches, appelé, à l'image des jeux vidéo de plate-forme, Nintendo, à garder une trace de cette construction, d'où le dessin d'un schéma puis plus tard la reconstruction du circuit à partir de celui-ci. On voit bien comment l'adulte doit observer, saisir la logique de l'activité de l'enfant, pour le conduire à aller juste un peu plus loin dans la résolution de nouveaux problèmes qu'il ne se poserait pas nécessairement sans le soutien de l'enseignant. Mais on voit combien une telle intervention est exigeante pour l'enseignant. Que la qualité repose sur la formation et la compétence des êtres humains est aussi vrai au niveau préscolaire. Encore faut-il que cette formation soit adaptée. Toujours dans le domaine des innovations pédagogiques, l'équipe du CRESAS présente les avantages d'une pédagogie interactive qui n'est pas sans remettre en question les formes pédagogiques dominantes à l'école maternelle française et Marie Bonnaffé présente le travail autour du livre réalisé par ACCES. Le dernier chapitre souligne bien l'importance du style de l'adulte dans la qualité et propose des schémas d'observation à vocation formative, terminant ce livre par l'importance légitimement accordée au couple observation/formation, une des clefs de la qualité de l'éducation préscolaire.

C'est en fait évoquer l'un des problèmes essentiels de cette pédagogie que d'articuler l'activité de l'enfant, son initiative et l'activité de l'adulte. Il s'agit pour nombre d'auteurs de cet ouvrage de faire en sorte que l'adulte apporte quelque chose sans le faire au détriment de l'activité enfantine ; projet difficile à atteindre que de concilier les objectifs pédagogiques de l'adulte et la dynamique de l'enfant sans laquelle il n'y a pas de véritable éducation.

Gilles Brougère
Université Paris-Nord

NOTES

(1) Jérôme Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996.

ARTICLES - Early childhood education

Monique Bréauté, Sylvie Rayna — Research knowledge dissemination : an action research with early childhood education practitioners.

p. 5

This article presents an experiment focusing on the transmission of the issues of research-action conducted in the field of early childhood education. This experiment is linked with action-training development which is seen in the same theoretical perspective of constructivism and interactionism as that of works results that one intends to disseminate outside of the place where they were produced. Analysing this paper brings elements useful to design adult training schemes which take over these results and are committed to educational experimentation dynamics.

Brigitte Belmont, Alette Vérillon — Integration of disabled children in French preschool : partnership between mainstream schools teachers and specialist professionals.

p. 15

Policies in favor of disabled children integration in ordinary schools are accompanied with legal measures aiming at creating cooperation between various partners. They intend to assure consistency between various actions carried on to educate and take care of these children. Many investigations show that teacher may be helped by exchanges with staff in the search for educational practices that take in account special difficulties experienced by disabled children integrated in their classroom. This paper presents research dealing with the description and analysis of relationships between teachers and experts in integration actions carried on in two provinces. It appears that organizing meetings between these partners is now a current practice. So we can expect various complementary interventions to take place, according to the child development. But in many cases, these exchanges are too scarce and not enough focused on educational practices. So teachers do not feel real support when they daily endeavour to make educational adjustment.

Nicole Desgroppes — The nursery school : an approach to interactive differentiation in the last year.

p. 27

Studies on interaction reveal that differentiated pedagogies make an effort to include, from the nursery school onward, the social and cultural differences of the pupils. However, in analysing the pupils profiles set out by the teachers in our study, we find that the pupils were not grouped according to their abilities, but were classified according to their social origin. Once pupils were labeled «good, average or problem pupils», they were divided into three tracks implicitly organized. This unequal classification made it impossible for a pupil to move to a more favorable group. While teachers are taught to manage similarities and differences in their pupils, they tacitly agree to treat all children inside a group as possessing similar characteristics. Initially created as a response to the different needs of pupils, this grouping system has led to discrimination against working class students.

Laurence Thouroude — Pedagogical tolerance at nursery school.

p. 39

Facing the large disparities between pupils' social behaviours and achievements at nursery school, the purpose of this study is to determine the — objective or subjective — factors which may guide the teacher's tolerance level.

The inquiry, conducted among 461 nursery schools teachers, reveals a relative consistency in behaviours : tolerance regarding cultural and individual differences that we call «pedagogical tolerance» is linked to certain ethical values and pedagogical conceptions.

The choice of teaching in an area reputed to be an EPA is especially important to realize the pedagogical tolerance at nursery school.

Gilles Brougère — Play and pedagogical objectives : a comparative approach to preschool education.

p. 47

Play, in some preschool systems is a core activity, while in the french nursery school it is a marginal one. Placing play activity inside preschool pedagogy would mean to question oneself about its objectives. The author's reflexion relies on the comparative review of the curricula of three nursery schools from French speaking countries (Québec, Belgique, France). Only a comparative study is actually able to underscore logics of which we may remain unaware if we stay inside the system. The play, of which we first analyse the characteristics, is an interesting indicator for further analysis of each system specificity.

Rheta DeVries — Constructivist education in nursery and primary schools : social and moral atmosphere as the main educational objective.

p. 57

This paper presents the principles and the characteristics of a type of pedagogy generated by piagetian constructivism. Experiments conducted in nursery classes of the United States back up these principles. The article focuses on the creation of a social and moral context allowing the optimum child development in each field, taking in account the nature of adults/children and children interrelationships. Piagetian concepts of autonomy and heteronomy are reminded ; then, constructivist practices focusing on the implementation of such concepts are presented and embodied. Elements of evaluation of these practices are given in the last part of this article through the results of a comparative study of three preschool programmes.

Jeanine Mantz, Alain Muzet, Roland Neiss — Sleep and school performance of six-year-old children.

p. 73

In a survey realized in an elementary school of 367 children, two classes with very different learning performances were compared. Sleep schedules of the children were analysed. Results showed that regular sleep with sufficient duration is a good indicator of parents careness and is related to better learning performance.

Marc Romainville — Is it possible to predict academic success in the first year of university ?

p. 81

The idea of setting systematic selection procedures for university entrance, though it is not a new one, is presently being reintroduced. One reason for this is that in most countries education budget is submitted to financial restrictions. Among other current arguments we may quote the assertion that lack of selection results in a high proportion of failure at the end of the first year in university, which means social and individual waste. We do not intend to argue about possible deviant effects of such a reform (especially in terms of social disparity) : our aim is merely to show that a relevant system of selection for university entrance is difficult to organize because predictive studies on academic success, based on data on students characteristics when they enter or on academic adjustment indicators, are usually too vague to be used as selection tools before or during the first year of college.

Selection is a structuring factor in university studies. Presently higher education is at stake as it is revealed by the high failure rate at the end of the two years of university (DEUG). This paper asks the question of students different conceptions of selection : what requirements must be met to lead to an agreement on the equity and legitimacy of this selection ? The investigation concerned 315 students interviews in four university fields : Law, Physical Sciences, Geography and Arts. The first point is about practical conditions of schooling : selection is considered as equitable only if selection criteria are explicit. But this is not always the case (in particular at DEUG level) especially if teachers expectations for the exam are vague. A second principle emerges from these interviews : selection is right only if applied to others. In the opinion of sophomores, it should be applied to the «Baccalauréat» level etc...Finally the author ponders over the question of equity standards set by students to find solutions to present university problems. These standards essentially depend on university schooling and conditions of study. Within this framework, university path remains the most relevant element to think over the students relation to selection and equity.

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de

l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 2 - JUIN 1997

Numéro spécial :
PIERRE NAVILLE,
DU PSYCHOLOGUE DE L'ORIENTATION SCOLAIRE
ET PROFESSIONNELLE
AU SOCIOLOGUE DU TRAVAIL

Lucie TANGUY

Pierre Naville : introduction.

Du psychologue au sociologue, un homme de science dérangeant

Francis DANVERS

Vérité et utopie chez Pierre Naville

Michel HUTEAU

Pierre Naville : le marxisme, la psychologie
et l'orientation professionnelle

Pierre ROLLE

Pierre Naville, de la psychologie à la sociologie

Mateo ALALUF

Fonction graphique, orientation professionnelle
et qualification du travail : comportements individuels
et structures sociales dans l'œuvre de Pierre Naville

Viviane ISAMBERT-JAMATI

Vie de travail et exploitation

Mireille DADOY

Pierre Naville et la question de l'automatisation

Abonnement (4 numéros par an) : Tarif 1997

France : 270 FF - Étranger : 330 FF - Vente au numéro : 90 FF.

Adressez directement commande et paiement à :

Régisseur des recettes de l'I.N.É.T.O.P.

41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris

Tél. : 01 44 10 78 33

Revue française de sociologie

publiée avec le concours du
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
et de L'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES

59-61, rue Pouchet, 75849 Paris Cedex 17 - Tél. : 01.40.25.11.87 ou 88

JANVIER-MARS 1997, XXXVIII-1

ISBN 2-7080-0836-6

**Des chiffres insensés ?
Pourquoi et comment on donne un sens
aux données statistiques** Michel GOLLAC

**Totalisation et altérité
dans l'enquête ethnographique** Nicolas DODIER
Isabelle BASZANGER

**Les modèles multiniveau dans
l'analyse écologique :
le cas de la recherche en éducation** Pascal BRESSOUX
Paul COUSTÈRE
Christine LEROY-AUDOIN

**La prise en compte de « l'effet de territoire »
dans l'analyse des quartiers urbains** Catherine BIDOU-
ZACHARIASEN

**Elèves, parents d'élèves et agents scolaires
dans le processus d'orientation** Philippe MASSON

LES LIVRES

Abonnements :

L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :
Editions OPHRYS BP 87 05003 GAP Cedex - CCP Marseille 6 36 09 E
Les abonnements sont annuels et partent du premier numéro de l'année
en cours.

Tarif 1997 : L'abonnement (4 numéros) France 380 F
Etranger 460 F

Vente au numéro :

Soit par correspondance auprès de :
Editions OPHRYS - Tél. : 04.92.53.85.72
Soit auprès des librairies scientifiques

Le numéro 120 F

4^e BIENNALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Débats sur les recherches et les innovations

PARIS : SORBONNE ET CNAM

47 rue des Écoles 292 rue St Martin

15, 16, 17, 18 avril 1998

**Appel à communications
ou à contributions**

Les thèmes de la 4^e Biennale :

- ◇ violences, cultures, éthiques
- ◇ comment les univers culturels affectent-ils les idées et les pratiques en formation ?
- ◇ nouveaux espaces et dispositifs de socialisation, d'orientation et d'apprentissage dans et autour de l'école
- ◇ individualisation de la formation

**Date limite de remise des projets :
14 juillet 1997**

Secrétariat : INJEP/BIENNALE, 9/11, rue Paul-Leplat, 78160 MARLY-LE-ROY - France

☎ : 01.39.17.26.50 - Fax : 01.39.16.80.09 - E. mail : biennale@inrp.fr

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie**.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M^{me} ou M^{lle}

Etablissement (s'il y a lieu)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M^{me} (ou établissement)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

Cachet de l'établissement :

Date

Signature

TARIFS

du 1^{er} août 1996 au 31 juillet 1997

Abonnement (4 numéros) :

France (TVA 2,1 %)	300 F ttc
Corse	300 F ttc
DOM	296,92 F
Guyane, TOM	293,83 F
Étranger	370 FF

Prix de vente au numéro :

du n° 1 au n° 94	40 F
du n° 95 au n° 115	59 F
n° 116 et n ^{os} suivants	80 F

Institut National de Recherche Pédagogique

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 01.46.34.90.79

Abonnements : 01.46.34.90.81

Rédaction : 01.46.34.91.61

- 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'économie, 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 - Services des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

s o m m a i r e

ARTICLES

L'éducation préscolaire

Monique Bréauté, Sylvie Rayna – *Diffusion des acquis de la recherche : une recherche-action par des praticiens de la petite enfance.*

Brigitte Belmont, Alette Vérillon – *Intégration scolaire d'enfants handicapés à l'école maternelle : partenariat entre enseignants de l'école ordinaire et professionnels spécialisés.*

Nicole Desgropes – *L'école maternelle : une approche des processus interactifs de différenciation en grande section.*

Laurence Thouroude – *La tolérance pédagogique à l'école maternelle.*

Gilles Brougère – *Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire.*

Rheta DeVries – *L'éducation constructiviste à l'école maternelle et élémentaire : l'atmosphère socio-morale, premier objectif éducatif.*

J. Mantz, A. Muzet, R. Neiss – *Performances scolaires et sommeil chez l'enfant de six ans.*

Jacqueline Billon-Descarpentries – *Environnement éducatif familial, sommeil et performances attentionnelles*

Marc Romainville – *Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ?*

Georges Felouzis – *Les étudiants et la sélection universitaire.*

NOTE DE SYNTHÈSE

Éric Plaisance, Sylvie Rayna – *L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives.*

NOTES CRITIQUES