



REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Évaluation, suivi pédagogique
et « portfolio »



COMITÉ DE RÉDACTION : Jean-Marie ALBERTINI, directeur de recherche émérite, CNRS. Michel BERNARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris II. Armand BIANCHERI, IGEN honoraire. Raymond BOURDONCLE, professeur de sciences de l'éducation, Université de Lille III. 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. Michel DEVELAY, professeur de sciences de l'éducation, Université de Lyon II, directeur de l'ISPEF. Marie DURU-BELLAT, professeur de sciences de l'éducation, IREDU, Université de Bourgogne. Stéphane EHRLICH, professeur honoraire de psychologie, Université de Poitiers. Jean-Claude EICHER, professeur émérite de sciences de l'éducation, Université de Bourgogne. Christiane ÉTÉVÉ, maître de conférences en sciences de l'éducation, INRP, Paris. Michel FAYOL, professeur de psychologie, Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand. Jean-Claude FORQUIN, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique. Dominique GLASMAN, professeur de sociologie, Centre de recherche sur le Politique, l'Administration, la Ville et le Territoire, Département civil, Grenoble. Jean GUGLIELMI, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Caen. Jean HASSENFORDER, professeur honoraire de sciences de l'éducation, INRP, Paris. Viviane ISAMBERT-JAMATI, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Paris V. Gilbert de LANDSHEERE, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Liège (Belgique). Martin LAWN, Professor of Education, University of Birmingham, Westhill (Angleterre). 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 honoraire 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, recteur de l'Académie de Bordeaux. Antonio NOVOA, Presidente do Conselho Científico, Universidade de Lisboa (Portugal). Marcel POSTIC, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Nantes. Antoine PROST, professeur d'histoire, Université de Paris I. Jean-Yves ROCHEX, maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Jürgen SCHRIEWER, professeur de sciences de l'éducation, Université V. Humboldt, Berlin (Allemagne). Michel SOËTARD, professeur de sciences de l'éducation, Université Catholique de l'Ouest, Angers. Andrée TIBERGHEN, directeur de recherche CNRS/GRIC, Université de Lyon II. Agnès VAN ZANTEN, chargée de recherche CNRS/OSC Paris. Georges VIGARELLO, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris V.

RÉDACTEUR EN CHEF : André ROBERT, professeur de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique.

CHEF DE RUBRIQUE (NOTES CRITIQUES) : Christiane ÉTÉVÉ, maître de conférence en sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique.

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

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION : Anne-Marie PERRIN-NAFFAKH, directrice de l'Institut national de recherche pédagogique.

C.P.P.P. n° 1131 AD

ISBN : 2-7342-0687-0

ISSN : 0556-7807

Réf. : RF 132

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. Celui-ci ne doit pas dépasser 35 000 signes. Joindre un résumé en français et en anglais. Le titre de l'article doit aussi 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, et la bibliographie présentée selon les normes internationales. La disquette correspondante devra être fournie en cas d'acceptation du projet. Tél. : 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"*



© INRP, 2000 - Tous droits réservés

Revue éditée par l'Institut National de Recherche Pédagogique

INRP - Paris
29, rue d'Ulm
75230 Paris Cedex 05
Tél. : 01 46 34 90 00

INRP - Lyon
Centre Léon-Blum
Place du Pentacle - BP 17
69195 Saint-Fons Cedex
Tél. : 04 72 89 83 00

INRP - Rouen
39, rue de la Croix-Vaubois
76130 Mont-Saint-Aignan
Tél. : 02 32 82 95 95

www.inrp.fr

ARTICLES

Évaluation, suivi pédagogique et « portfolio »

(dossier coordonné par Marc Derycke)

- Marc Derycke* – Le suivi pédagogique : des usages aux définitions p. 5
Jacques Weiss – Le portfolio, instrument de légitimation et de formation p. 11
Marc Derycke – La grille critériée et le portfolio à l'épreuve du suivi pédagogique p. 23

**

Varia

- Denis Simard* – L'éducation peut-elle être encore une « éducation libérale » ? p. 33
Régis Malet – Savoir incarné, savoir narratif. Recherche phénoménologique et formation de l'enseignant-sujet p. 43
Claudine Blanchard-Laville – De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation p. 55
Jean Houssaye – Le travail manuel : analyseur du *curriculum* scolaire p. 67
Christine Berzin, Claude Carpentier – L'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (ARVEJ) et son impact sur les acquisitions p. 79
Philippe Lacombe, Gilda Charrier – Fonctionnement des collègues et prévention des conduites à risques p. 91
Yveline Fumat – La civilité peut-elle s'enseigner ? p. 101
Gilles Lazuech – L'Europe pour quels jeunes ? p. 115

NOTE DE SYNTHÈSE

- Alain Baudrit* – Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? p. 125

NOTES CRITIQUES

- M.-L. Cauterman, L. Demailly, S. Suffys, N. Bliez-Sullerot* – La formation continue des enseignants est-elle utile ? (M. Develay) p. 155
F. Chapron – Les CDI (Centres de documentation et d'information) des lycées et collèges (C. Étévé) p. 156
E. Demolins – À quoi tient la supériorité des Anglo-saxons ? (rééd.) et L'École des Roches, creuset d'une éducation nouvelle, n° spécial de la revue *Études sociales* (L. Raillon) p. 160
J. Dolz, B. Schneuwly – Pour l'enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral (C. Barré-De Miniac) p. 164
M. Ferrand, F. Imbert, C. Marry – L'excellence scolaire : une affaire de famille. Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques (J. Fontaine) p. 166

L. Guirard – Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical (J.-P. Mialaret)	p. 168
S. Johsua – L'école entre crise et refondation (P. Foray)	p. 169
C. Lelièvre – Les rois de France, enfants chéris de la République (S. Citron)	p. 172
M.-C. Penloup – L'écriture extrascolaire des collégiens : des constats aux perspectives didactiques (C. Barré-De Miniac)	p. 173
J. Piaget – De la pédagogie (F. Vidal)	p. 174

Vous pouvez adresser vos réactions, propositions, interventions diverses sous forme de courrier électronique aux adresses suivantes :

adrobert@inrp.fr

rédacteur en chef

eteve@inrp.fr

responsable des notes critiques

Cet espace de dialogue permet d'informer la rédaction sur les attentes et les vœux du lectorat de la revue.

Le suivi pédagogique : des usages aux définitions

Marc Derycke

Évaluation, suivi pédagogique et portfolio... le titre du présent dossier voit la banalité virer à l'étrangeté : si l'évaluation est un domaine sur-investi par la recherche, si le suivi pédagogique n'est pas sans signification auprès des professionnels, peut-on en dire autant du portfolio, du moins dans l'hexagone ?

Le thème central qui organisera cette livraison sera le suivi pédagogique. On établira à son propos les relations avec les divers types d'évaluation, avec la communication d'informations aux partenaires. Leur intersection est occupée par un document qui nous semble particulièrement approprié pour remplir ces fonctions de suivi, le portfolio, ou dossier d'apprentissage, « recueil cumulatif et continu d'indicateurs du cheminement de l'élève dans ses apprentissages, sélectionnés et commentés par l'élève et l'enseignant à des fins d'évaluation » (Simon et Forgette-Giroux, 1993). Jacques Weiss le présentera en s'intéressant aux divers degrés d'enseignement où il est utilisable en tant qu'outil d'évaluation. Le comparant à la grille critériée, je discuterai ensuite de leurs propriétés respectives rapportées aux variables du suivi pédagogique.

Mais tout d'abord, qu'entendre sous l'expression « suivi pédagogique » ?

UN USAGE INTUITIF

Un *Dossier d'éducation et formation*, le n° 45, a été consacré en 1994 aux résultats d'une enquête menée auprès des enseignants, directeurs, IEN et parents sur la mise en place de la « Nouvelle politique pour l'école » (1) dans les sites pilotes. Une partie y traite du « livret scolaire » (pp. 34-36). On y étudie le degré de satisfaction des enquêtés à propos de diverses fonctions de ce document : ainsi est évoquée la notion de suivi dans des locutions telles que : « suivi de l'élève d'une école à l'autre », « suivi pédagogique de l'élève » ; le document lui-même est désigné comme « outil de suivi pédagogique », « outil de communication » dont on évalue « l'efficacité »... « pédagogique ».

Qu'entendent par « suivi » les auteurs et les enquêtés qui en reçoivent les formules dans les questionnaires puisqu'aucune définition n'apparaît, laissant entendre que leur sens est communément partagé.

Qu'en disent alors les dictionnaires, les encyclopédies ? En effet, un vocable et sa désignation se trouvent légitimés par l'entrée dans ces ouvrages dès lors que leur éditeur est reconnu dans le champ. Interrogeons alors deux ouvrages parus chez E.S.F., tout d'abord *La pédagogie : une*

encyclopédie pour aujourd'hui, qui date de 1993. Si la tâche d'une encyclopédie est de décrire les objets et non le sens des mots en langue, rôle du dictionnaire, force est de constater qu'aucun objet n'existe à l'appel des termes propres à désigner les moyens du suivi tels que « carnet », « dossier », « livret » ni quelque « outil » générique, qu'il soit scolaire ou pédagogique, pas plus que le concept « suivi », ceci ni dans les entrées ni même dans l'index (2). Cette notion n'était-elle alors pas assez d'« aujourd'hui » pour figurer dans cette *Encyclopédie* ? Elle n'appartenait certes pas à « demain », ce qui aurait contraint les rédacteurs du *Dossier*, qui est contemporain, à des précisions sémantiques. Même surprise lorsqu'on consulte *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, de 1997. Enfin, chez Nathan Université, ouvrons le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (1994). Si « suivi » est absent des entrées, en revanche il apparaît dans l'index, mais restreint à la désignation « suivi individuel de l'élève » qui renvoie à « dossier et livret scolaire ».

Si le suivi pédagogique est une notion en usage chez les professionnels, elle n'a pas engendré au sein de la communauté scientifique la nécessité de fournir de définition aux chercheurs et aux professionnels : sans doute n'est-elle pas sujette à malentendu, ou n'est-elle tout simplement pas un « concept-clé » de la pédagogie ? Est-elle si évidente, ou si dépourvue d'enjeu ? Par le privilège exclusif accordé aux outils que sont le « dossier » et le « livret scolaire », l'encyclopédie Nathan laisserait entendre que la fonction administrative est prédominante, ce qui expliquerait le silence des deux ouvrages couvrant explicitement la pédagogie.

Mais pourquoi alors l'enquête fait-elle « estimer » « l'efficacité pédagogique » du « livret scolaire », laquelle est « reconnue à tous les niveaux » par les directeurs alors que « sa fonction communication (interne/externe) est de plus en plus mise en question du cycle 1 au cycle 3 » (p. 35) ? On cherchera en vain les critères qui permettent « à tous les niveaux » de reconnaître les mérites de cet outil – l'enquête il est vrai présente des « discours », non des faits. Il apparaît en revanche que la fonction « communication » est isolée, ceci non sur des critères, mais à partir de dysfonctionnements dont la nature ne nous est pas donnée. Par recoupements, on supputera que la confrontation des maîtres en Conseil ou avec les parents aura permis de rendre visible cette fonction à l'occasion soit de

divergences d'interprétation des annotations soit de désaccords avec le jugement sur l'élève dont le livret était le vecteur. Toutefois, la difficulté demeure : hors d'une définition isolant des fonctions, elles aussi définies pour permettre de construire des critères, comment estimer un outil mis en œuvre non pour lui-même mais au sein d'un dispositif de suivi visant, autre nécessité, des résultats précis ? Sinon seul saute aux yeux ce qui fait tache. Le *satisfecit* décerné à un aspect du livret n'est-il pas en fait un jugement par défaut en ce que, sans enjeu pédagogique, il n'est soumis à aucune exigence dans ce domaine ?

Le suivi, qu'est-ce donc alors ? Afin d'en discerner les premiers éléments virtuels, reprenons le texte qui fixe les dispositions auxquelles doit se conformer le livret scolaire (article 5 du décret n° 90-788 du 6 septembre 1990). Il apparaît qu'il est constitué d'« évaluations périodiques », d'« indications précises sur les acquis de l'élève », de « propositions » d'affectation suivies de « décisions ». Ses missions sont la liaison entre les maîtres au sein de l'école et avec les parents, ainsi qu'entre écoles en cas de changement. Ainsi la « liaison » interne et externe entre responsables apparaît-elle comme une face de la monnaie qui passe de main en main dans le circuit éducatif dont l'autre face est frappée à l'effigie de l'élève « suivi ».

La notion de **liaison** dans un dispositif éducatif apparaît comme une relative nouveauté en ce qu'officiellement l'instruction de l'élève ne ressort plus durant l'année de la **souveraineté d'un seul** mais de plusieurs, dispersés : l'enseignant n'est plus seul maître de sa classe comme le capitaine est seul maître à bord, il appartient à une équipe, ce qui implique transparence et collégialité. Dans l'immédiat il doit non seulement envisager d'aborder le cas de « ses » élèves en « conseil des maîtres », mais encore coopérer avec d'autres à l'occasion non seulement des décloisonnements, mais encore avec le maître « de soutien », éventuellement avec d'autres types d'intervenants dans le cadre du projet d'école. Virtuellement, le texte officiel ouvre la perspective d'un réseau où, indispensable, le livret est la navette qui tisse une toile par laquelle chaque maille qui prend l'élève en charge peut poursuivre sans tarder les activités d'apprentissage et d'éducation en cohérence avec l'ensemble des initiatives, chaque intervenant accédant immédiatement grâce à lui aux informations indispensables sur l'enfant, qu'il enrichit.

Énoncer les perspectives qu'ouvre la « Nouvelle politique pour l'école », c'est aussi mettre en évidence un enjeu à l'intérieur duquel le livret a un rôle qui n'est plus seulement administratif puisque sa fonction centrale est à la fois **l'évaluation** et sa publicité : elle passe de main en main pour être prise en considération, complétée, commentée... Sa prééminence est manifeste puisque le livret est accompagné d'un copieux document d'*Aide à l'évaluation des élèves*. Celui-ci stipule qu'elle vise à « favoriser la continuité de la construction et de l'appropriation des savoirs par les élèves », thème développé avec l'individualisation sur plusieurs paragraphes. Ce centrage sur l'appropriation est-il pédagogiquement conséquent, autrement dit, l'évaluation privilégiée dans le suivi comporte-t-elle un en deçà de sa visée certificative, est-il possible en effet de réussir l'appropriation sans un processus formatif tel que l'élève s'y implique ?

À cet égard, à la lecture de l'enquête du *Dossier d'éducation et formation*, on est frappé par l'absence de prise en compte de l'efficacité pédagogique que peut avoir le livret. La fonction d'apprentissage par l'élève des facteurs de l'évaluation est omise, comme s'il n'en était que le facteur inerte.

LA SCOLARISATION DES ENFANTS ITINÉRANTS ET SES CONTRAINTES

Reste à mettre le dispositif à l'épreuve d'une situation critique qui le rende indispensable afin d'en discerner les fonctions essentielles et les séparer des autres, voire du superflu (3).

Cette situation nous est offerte par la scolarisation des enfants itinérants. En effet, les déplacements au cours d'une même année scolaire soumettent le processus d'apprentissage à quatre contraintes qui handicapent lourdement leur réussite scolaire, et tout d'abord l'acquisition de la lecture :

1. changement de maître, et partant de méthode et de manuel, voire même changement de niveau, selon que l'élève est affecté d'après sa classe d'âge ou ses compétences, lesquelles peuvent faire l'objet de jugements fort contradictoires (cf. Grasset, 1995, p. 28-30) ;

2. temps de scolarisation inférieur : non seulement le temps consacré aux déplacements doit être soustrait, mais aussi les périodes de « vacances » pour diverses raisons (4) ;

3. absence de document de suivi et, dans les rares cas où il a été fourni à l'élève, il reste inutilisé : gardé à l'école, égaré ou encore non présenté ;

4. généralement absence de partage du code culturel scolaire par l'élève et surtout par les parents, l'activité scolaire leur restant opaque, quand elle n'est pas associée à des souvenirs traumatisants.

L'association de la rupture de scolarité et du processus avec la substitution des enseignants nécessite un document qui permette de mettre l'enfant au travail sans délai dans les domaines de compétence où il est en mesure de progresser : en définitive, la baisse du temps de scolarisation doit être compensée par la qualité des séquences pédagogiques.

On le voit, du fait de l'absence de contact direct entre intervenants, de l'absence d'implicite partagé par des enseignants qui n'appartiennent pas à une même équipe, ce public contraint à la clarification. Ces contraintes offrent les **conditions spéculatives et expérimentales** qui permettent de mettre à l'épreuve le **suivi de tous les élèves** dans sa double fonction, administrative et surtout pédagogique, laquelle est la plus négligée alors qu'elle est peut-être la plus prometteuse : apporter des informations pertinentes telles que tout élève, même celui dont le profil est en rupture avec les attentes enseignantes, puisse être intégré aux activités scolaires en cohérence avec ses besoins.

L'« allant de soi » généralisé qui couvre le suivi et ses outils est devenu un « allant sans nous » dès lors que nous avons été confrontés aux difficultés que rencontre l'instruction des itinérants, cela dès 1985.

DES SYSTÈMES DE SUIVI POUR ITINÉRANTS

Voici comment se présentaient à l'époque de la mise en place de la « Nouvelle politique pour l'école » les systèmes de suivi des enfants itinérants dans les pays européens qui ont été pionniers en la matière, le Royaume-Uni et les Pays-Bas (5).

Aux Pays-Bas, la scolarisation des enfants de bateliers d'âge maternel est prise en charge par la fondation subsidiée par le ministère, la LSOVK (Rotterdam). Celle-ci regroupe en réseau 7 classes maternelles d'accueil ainsi que 3 en Belgique, situées dans les ports. Elles reçoivent les enfants le temps du mouillage. Les enfants sont scolarisés dans ces écoles qu'ils fréquentent au gré des

voyages, toutes disposent de matériaux identiques et d'un système de codage uniforme qui permet à l'enfant de s'orienter où qu'il soit. *Dit ben ik* (C'est moi) est un livret scolaire composé sur le modèle de la grille critériée : il décompose les principales compétences en sous-compétences (6), leur codage est ternaire (non-acquis, en voie..., acquis) ; seul le développement socio-affectif est décrit qualitativement. Le document comporte un tableau de la fréquentation scolaire, l'identité de l'enfant, ses activités préférées, une information aux parents sur le système de suivi. Ce livret ne quitte pas l'enfant, il est renseigné par l'enseignante seule. Lorsque l'enfant part, il emporte avec lui un paquet éducatif (*Kleuter aan boord*) pour poursuivre les activités à bord, sous la surveillance des parents. Les enseignantes ont des réunions régulières, les enfants en difficulté sont suivis plus particulièrement par une des écoles.

Au niveau élémentaire, la Stichting Rijdende School (Gerlidsers) est chargée de la scolarisation des enfants de forains et de gens du cirque. Durant la période d'inactivité, ceux-ci fréquentent l'école de leur choix, appelée « école d'hiver », ou école de « base ». Un instituteur « consultant » est tuteur d'une quarantaine d'enfants itinérants dont il visite les enseignants des classes de référence (les « écoles d'hiver ») pour établir le lien avec le système des camions-écoles « d'été », utilisés durant la saison du voyage. Le livret de suivi (*Blue folder* ou *Voorbeeldmap*) est en usage depuis 1986. Il est utilisé dans les écoles mobiles pour la liaison avec les écoles d'hiver. Il comporte des informations sur l'enfant, le nom de l'enseignant-tuteur, des informations pour les parents, un plan de travail individuel dans les différents domaines disciplinaires. Le programme et le matériel pédagogique sont ceux de l'école d'hiver, il existe un plan général pour toute la saison établi avec l'école d'hiver, le plan de travail mensuel réfère aux exercices des manuels des diverses disciplines. Un formulaire journalier est rempli pour être remis à la fondation qui effectue le suivi. Les évaluations sont celles prévues par les manuels recommandés par le plan de travail. Elles ont été complétées par une évaluation sommative semestrielle réalisée à l'aide de tests normalisés (système CITO, depuis 1997), ses résultats sont centralisés afin d'observer l'évolution des acquisitions des enfants itinérants et d'améliorer la cohérence entre chaque école d'hiver et le réseau d'écoles d'été. Les enfants

sont repérés sur tout le territoire, il y a un instituteur responsable par région.

Au Royaume-Uni, 85 *Local Authorities* (7) sur 109 reçoivent des financements spécifiques pour favoriser la scolarisation des enfants voyageurs dans les écoles non spécialisées. Cette tâche est prise en charge au niveau de l'Authority par le T.E.(S).S. (Traveller Education – Support – Service) qui conçoit et coordonne les actions. En revanche il n'existe pas de coordination nationale pour ce public mais il existe une Association nationale pour les enseignants d'enfants itinérants (la NATT) qui organise des forums d'échange d'information et favorise des collaborations pour créer de nouveaux produits pédagogiques. Depuis 1989 le Ministère a imposé un curriculum national à tout le territoire de manière à ce que tous les enfants de onze ans obtiennent le même niveau dans les domaines disciplinaires. Le *record system* est un rapport écrit destiné aux parents qui décrit le niveau d'acquisition dans toutes les matières figurant dans le curriculum national. Le rapport peut aussi contenir des informations quant au progrès général de l'enfant, à son comportement et à ses réalisations ; il est constitué de grilles qui décomposent les objectifs académiques. Auparavant, les *record systems* en usage dans 11 Authorities étaient transférés par l'école que quittait l'enfant au Centre de coordination. Il y était réclamé par la nouvelle école fréquentée grâce à une « carte jaune » que présentait l'enfant comportant les coordonnées du Centre. Ce système de transfert était efficace selon la NATT et présentait deux avantages : visibilité des progrès de l'élève par l'Authority car les écoles qui négligent ce public sont repérables par les faibles progrès de ceux qui les ont fréquentées, assurance que le document passe d'une école à l'autre. Ce système a été réformé, le livret est demandé par la nouvelle école directement à la précédente grâce à une « carte verte » que présentent les parents, laquelle mentionne les coordonnées des établissements. Selon la NATT ce système s'est révélé inefficace pour cause de perte ou d'oubli de présentation de la carte par les parents, aussi des TES ont-ils mis au point dans leur Authority différents types de document tentant de motiver l'enfant et les parents afin que des informations assurant le suivi puissent rapidement parvenir à la nouvelle école fréquentée. Parmi ces documents qui complètent le *record system* existent des portfolios réalisés par des

enseignants individuels. Aujourd'hui certains d'entre eux les ont abandonnés, les trouvant trop complexes et lourds à utiliser, cependant quelques autres les utilisent et en font évoluer la formule qu'ils trouvent pertinente avec ce public.

En France, le souci de la nécessité du suivi pédagogique des enfants itinérants vient de la prise de conscience de formateurs de CEFISEM et d'enseignants individuels dans des structures recevant ce type de population. Une étude réalisée en 1993/1994 (cf. Gauch, Chevalérias et Ripoche, 1995) a porté sur des livrets scolaires tous publics. 28 livrets ont été collectés en aveugle mais dans des réseaux représentatifs, 10 appartenaient à la filière non spécialisée, 4 à l'enseignement spécialisé et 14 étaient destinés aux enfants itinérants. Elle révèle que 80 % des livrets utilisent la grille critériée d'évaluation, 60 % la complètent de commentaires libres mais facultatifs. Les documents qui préfèrent à la grille des informations et des choix de travaux sur le modèle du portfolio sont sans doute surreprésentés dans la mesure où ils étaient particulièrement recherchés.

L'ÉCUEIL DE LA TRANSMISSION ET CE QU'IL MASQUE

Quel que soit le pays, la difficulté majeure, inégalement résolue, que mentionnent les responsables est la transmission du livret de suivi. La mise en évidence non seulement des compétences de l'élève, mais des efforts de l'école, et partant la co-instruction à laquelle participent des enseignants dispersés, forment des objectifs majeurs tant aux Pays-Bas qu'au Royaume-Uni. Cependant, la *crédibilité des informations* fournies sur les acquis de l'enfant n'était guère mise en cause, pas plus qu'en France, du reste, par l'administration. C'est cette valeur des informations fournies que nous interrogerons dans notre second article.

Mis à part les rares cas de dossiers d'apprentissage utilisés de manière conséquente, l'enfant n'est pas associé au bilan et au choix des travaux quand le livret en comporte ; la grille issue de la pédagogie par objectif est majoritairement utilisée partout. Enfin, il apparaît une séparation nette entre évaluation et processus d'apprentissage : dans une perspective administrative et certificative, l'évaluation a pour but d'établir un état des

acquis de l'élève et des compétences en cours. En cours, c'est-à-dire à *travailler*, mais il n'y a guère conscience, chez les professionnels chargés de ces publics, d'envisager le livret comme pivot d'une démarche telle que sa gestion par l'élève l'amène à construire les outils de *pilotage de son travail*. Du reste, même des utilisateurs du dossier d'apprentissage méconnaissaient sans doute l'efficacité de cet outil dans ce domaine, ce qui les a amenés à les abandonner au lieu de les alléger. Par ailleurs la solution courante où la grille est accompagnée d'une liasse de travaux de l'élève n'en tire guère bénéfice : ce recueil doit être le matériau du travail évaluatif mené en coopération et non une banale illustration des compétences.

D'autre part, le souci d'assurer la transmission du livret indépendamment des parents et de l'enfant est légitime : pourquoi demander plus à ceux-ci qu'aux sédentaires alors qu'ils sont culturellement éloignés de l'école, que l'inscription scolaire est une démarche réitérée et pleine d'embûches où ils rencontrent méfiance et refus ? Mais ceci ne retranche rien aux fonctions exigibles du livret, dont celle d'assurer la liaison avec les parents. Si ce livret rendait plus transparente l'activité scolaire, si le livret était la « chose » de l'enfant qu'il aurait à cœur de faire voir aux siens (8), sa transmission ne pourrait-elle pas être favorisée ?

DES RAISONS AUX DÉFINITIONS

Il y a donc convergence et nouage dialectique de ces deux nécessités, à la fois cognitives et sociales, autour de la **co-instruction** de l'élève.

Un document présentant un état fidèle des acquisitions de l'enfant, des compétences en cours et des supports utilisés, voire préférés, resterait inefficace si cet enfant n'était pas associé à sa tenue afin qu'il puisse en retour le commenter pour autrui. Même si les batteries de tests sont applicables à tout objet, quand bien même il serait inanimé, même si les applications des technologies de l'information permettent de transmettre aux experts les informations requises pour le suivi, ce qu'on appelle dans l'industrie la « traçabilité du produit », ce suivi-là peut-il être qualifié de pédagogique ? Un « suivi » de cette nature laisserait à l'élève le rôle passif de réagir aux stimuli des tests et n'exploiterait de la monnaie que la face *liaison* entre experts et non le côté qui

tombe pile, celui du suivi *de* l'élève, au sens de *par*, désignant l'activité réflexive de l'intéressé aiguillonnée par ses interlocuteurs.

Ces contraintes et la mise en évidence de l'hiatus entre évaluation/apprentissage/visibilité de l'activité scolaire ont permis un accord suffisant pour rédiger en février 1996 les définitions qui intégraient ces dimensions (9). Je les cite ci-après en gommant les précisions propres aux itinérants.
Définitions :

Le **système de suivi pédagogique** se compose :

- d'un **document de suivi** appelé « livret », « carnet » ou encore « dossier » de suivi, c'est-à-dire d'un rapport écrit destiné aux parents et/ou aux enseignants pour informer sur le niveau d'acquisition dans les matières figurant au *Programme national*, il peut également – et c'est souhaitable – comporter des informations relatives au progrès général de l'enfant et à ses réalisations ; peuvent y figurer pour l'enseignant des informations pédagogiques (plan de travail, ouvrages utilisés, etc.) (10) ;

- d'un **mécanisme de transfert** du (des) document(s) de suivi ;

- de **pratiques pédagogiques et relationnelles** particulières favorisant :

- l'intégration de l'enfant dans le groupe, la classe et l'école,

- la tenue du document de suivi par l'enseignant **et** l'enfant,

- la collaboration des parents,
- la transmission du document de suivi quel que soit le mécanisme de transfert.

Cette définition propose une conception globale du suivi. Si le but de la scolarisation est de permettre à l'enfant d'acquérir un niveau de connaissance, alors il va de soi que l'intéressé ne peut être mis en situation de réussite si l'école ne signifie rien pour lui ou si elle est associée à des représentations négatives. Le préalable est donc pour l'enfant : donner un sens à l'école qui soit centré sur les apprentissages et ceci dans toutes les activités qui s'y déroulent. Donner du sens aux activités de l'école, c'est dans son **principe**, amener aussi l'enfant à prendre conscience de *qu'est-ce qu'apprendre ? pourquoi ? pour qui ?* Particulièrement lorsque l'école n'est pas intégrée dans les valeurs culturelles de la famille, avec toutes les conséquences que cela comporte.

Face à la grille qui, tant nationalement qu'à l'étranger, reste le support le plus commun du suivi, il nous a semblé que le portfolio apportait des solutions intéressantes à une conception dynamique de l'évaluation au service du suivi. L'élève en deviendrait ainsi un vecteur plus actif en conjugant apprentissage et retour guidé sur ceux-ci ; ce faisant il donnerait aux activités scolaires leur sens social.

Marc Derycke
Université Jean Monnet, Saint-Étienne

NOTES

(1) La « Nouvelle politique pour l'école » désigne la politique devant être mise en œuvre suite à la Loi d'orientation, dite loi Jospin (1989).

(2) Alors que l'on y trouve « chouchou ».

(3) Face au budget représenté par la mise en place et l'usage de ce livret dès son entrée en vigueur, c'est-à-dire par le coût de ceux-ci et par le capital temps requis pour les renseigner et les faire circuler, tous aisément chiffrables, on s'étonnera que son efficacité n'ait pas été évaluée. Cette absence est sans doute en relation avec celle remarquée dans les ouvrages cités ci-dessus.

(4) Ceci par commodité familiale ou professionnelle, par refus d'inscription de la part des autorités...

(5) Ces informations proviennent de Derycke (1994).

(6) Développement général, lecture, mathématique, écriture, autonomie, développement moteur. Les domaines disciplinaires sont subdivisés en cinq niveaux codés par des logos de cou-

leurs différents apposés sur les supports pédagogiques correspondants, ce codage est présent dans toutes les écoles du réseau.

(7) Équivalent de l'Inspection académique en France.

(8) Des enseignants intervenants sur les aires de stationnement le confirment : quand un enfant est parvenu à lire pour la première fois, il a hâte d'en apporter la preuve à tout le campement.

(9) Principalement avec des membres de CEFISEM, en France, d'organismes chargés de la scolarisation de ces publics aux Pays-Bas et au Royaume-Uni (cf. Derycke 2000b).

(10) En effet, il est possible de concevoir des documents différents en fonction de leur destinataire : les enseignants d'une part, les parents de l'autre, qui possèderaient alors chacun un document plus compréhensible et motivant... dont le contenu serait par ailleurs moins contrôlé, ce qui pourrait entraîner des dérives ou des suspicions fâcheuses.

Le portfolio, instrument de légitimation et de formation

Jacques Weiss

Le portfolio, en évaluation, est un concept particulièrement polysémique et polyfonctionnel. Chercheurs et enseignants en ont des représentations et des usages fort divers. Cet article tente de mettre en évidence, au travers de cette diversité, ce qui est commun et ce qui diffère dans les intentions comme dans les usages, ainsi que dans les applications dans et hors des systèmes de formation. Deux cas-types sont présentés et analysés, d'une part un « Dossier d'évaluation » conçu dans le cadre d'une réforme entreprise en Suisse, et d'autre part le « Portfolio européen des langues » du Conseil de l'Europe. L'article inscrit ces applications dans un cadre théorique, et tente de décrire les processus cognitifs mis en œuvre lors de l'élaboration et de l'utilisation du portfolio.

INTRODUCTION

Explorer la littérature se rapportant au concept de portfolio est une aventure riche et périlleuse. On pourrait même considérer les documents qui s'y rapportent comme des tests projectifs tant ils prennent de significations selon les chercheurs et les utilisateurs qui s'y réfèrent, les définissent, les précisent ou les appliquent.

Notre intention, par cet article, est de tenter de mettre en évidence, au travers de cette diversité, ce qui est commun et ce qui diffère dans les

intentions comme dans les usages, ainsi que dans les applications dans et hors des systèmes de formation. Deux cas-types seront alors présentés, en l'occurrence le « Dossier d'évaluation » conçu dans le cadre d'une réforme cantonale du système d'enseignement entreprise en Suisse, et le « Portfolio européen des langues » émanant du Conseil de l'Europe. L'article trouvera son achèvement dans un exposé plus théorique, faisant référence au modèle de l'attribution causale, et mettant en exergue les dimensions cognitives et transversales activées dans le processus de confection et dans l'utilisation du portfolio.

DE LA VALIDATION DES ACQUIS À L'ÉVALUATION DE COMPÉTENCES COMPLEXES

On peut observer que l'usage du portfolio est fréquemment associé à des moments de crise : lors de la crise de l'emploi d'après-guerre, lorsque sévissent la crise économique et le chômage, lorsque les procédures d'évaluation se trouvent dans l'impasse et incapables d'apprécier la maîtrise de compétences complexes.

En effet, dans l'immédiate après-guerre, la réinsertion sociale et professionnelle des soldats d'une part, mais aussi la reconnaissance des compétences des personnels qui avaient occupé les emplois des militaires, en particulier des femmes, a favorisé l'émergence d'une pratique d'exploration et de valorisation de compétences, souvent non-scolaires. Le portfolio ou dossier de compétences permettait de matérialiser ces compétences par le recueil de réalisations, de travaux ou de récits de vie attestant les acquis variés de ces personnes. Plus tard, notamment en période de haute conjoncture, l'insertion et la réinsertion professionnelle des femmes a permis le développement de ces pratiques, développement qui a perduré au cours de la crise économique qui a suivi (dès le milieu des années 70) pour favoriser alors la recherche d'emplois tant des hommes que des femmes.

Les premiers développements du portfolio en milieu scolaire furent américains et présentés notamment dans un ouvrage de Black *et al.* (1994), intitulé « *New Directions in Portfolio Assessment* », mais aussi dans de nombreuses autres publications (Garcia, 1990 ; Linn, Baker *et al.*, 1991 ; Moss, 1992). Paulson et Paulson (1990) ainsi que Koretz, Stecher *et al.* (1992) ont conduit plusieurs expériences dans ce domaine dans le Vermont dès le début des années 90. Des chercheurs et des enseignants québécois et européens ont également manifesté de l'intérêt pour cette démarche d'évaluation, mais plus tardivement et inégalement selon les degrés de la scolarité ; l'enseignement primaire en a été le premier terrain d'application (Derycke, 1998) ; les applications du portfolio au secondaire sont en effet plus rares.

Ces milieux (Moss, 1992 ; Gredler, 1995) ont vu dans le portfolio l'instrument qui permettait de rénover les pratiques d'évaluation pour les mettre en concordance avec les nouvelles visées d'un enseignement orienté vers le développement de compétences complexes, insaisissables par les tests habituels QCM largement répandus aux USA

et au Canada. En Europe, le portfolio a été plus particulièrement perçu comme un support bien adapté à un enseignement centré sur les apprentissages des élèves et propice au développement de l'évaluation formative.

LE PORTFOLIO, POLYMORPHE ET POLYFONCTIONNEL

Au cours des cinquante dernières années, les auteurs ont eu l'occasion d'attribuer au portfolio des appellations diverses mais recouvrant les mêmes principes fondamentaux : dossier d'apprentissage, d'évaluation, de présentation, de qualification, de carrière, passeport ou portefeuille de compétences, journal de formation, journal de bord, histoire de vie, etc. A chacun, sa représentation particulière ; à chacun sa projection personnelle en fonction de subtils distinguos, en rapport avec l'époque, l'utilisateur, le destinataire ou la fonction attribuée ou attendue.

Tous ces documents ont en commun le fait de rassembler dans un contenant matériel unique un certain nombre de traces des activités d'une personne particulière. Sur cette base, se construit une infinité de variantes relatives à la manière de constituer ce contenant et de l'exploiter, ainsi qu'à la nature des documents qu'il contient et à la durée de prélèvement des documents.

Ces variations trouvent notamment leur justification dans la ou les fonctions que le portfolio est susceptible de remplir. Le portfolio est en effet polyfonctionnel. On peut identifier les fonctions suivantes dont les unes sont formatives alors que d'autres servent de preuve et remplissent une fonction attestative. Parmi les fonctions formatives, on peut citer les suivantes : encourager l'évaluation centrée sur la progression des apprentissages, favoriser l'autoévaluation et l'apprentissage autonome, exercer la capacité métacognitive, constituer un support d'entretien. Les fonctions formatives s'exercent principalement en situation scolaire et d'apprentissage par le recueil réfléchi et la présentation à des tiers d'éléments du dossier. Elles visent à faire acquérir les compétences nécessaires à la confection « *tout au long de la vie* » de portfolios à fonction attestative. Parmi les fonctions attestatives, on peut mentionner celles-ci : constituer un bilan de compétences et valider des acquis scolaires et non-scolaires à l'intention de tiers, assurer un

suivi de la formation de l'école à l'emploi, certifier des compétences complexes, soutenir des reconversions professionnelles, etc. Ce portfolio-là vise à mettre en évidence et en valeur les « *intelligences multiples* » (Gardner, 1996) de leur auteur ; cela à l'intention de responsables de cours de formation ou d'employeurs potentiels.

Aubret & Gilbert (1994, p. 116) donnent du portfolio, dans sa fonction attestative, la définition suivante : « *une démarche caractérisée par un double processus d'analyse et de synthèse des expériences personnelles, sociales, et professionnelles, en vue de faire émerger les compétences qu'elles ont engendrées, de coder ces compétences dans un langage qui permet d'en mémoriser le contenu pour soi et pour autrui, et de rechercher les « preuves » qui peuvent attester de leur réalité pour autrui dans la négociation sociale.* »

Pour montrer l'intérêt et la transversalité du portfolio, nous présentons plus particulièrement deux projets-pilotes de portfolio, le premier est un dossier général, intégré dans un ensemble de procédures d'évaluation, valables pour toute la scolarité, tant primaire que secondaire, et portant sur toutes les disciplines ; le second concerne l'enseignement/apprentissage des langues et s'adresse plus particulièrement aux élèves du secondaire supérieur et aux adultes.

LE « DOSSIER D'ÉVALUATION » EN MILIEU SCOLAIRE

À l'occasion d'une réforme majeure de la formation de base, primaire et secondaire, du canton de Vaud (Suisse), les modalités d'évaluation ont été profondément transformées et sont en

expérimentation dans des établissements scolaires, dit « *explorateurs* ».

Parmi les innovations expérimentées, on peut citer le « Dossier d'évaluation » dont l'ambition est de rassembler en un même document les diverses fonctions de l'évaluation. Ce dossier est établi pour chaque élève, dès son entrée à l'école et l'accompagne tout au long de sa scolarité. Il a pour but de « *permettre le suivi de l'élève et faciliter le dialogue entre les partenaires, le maître et l'élève* ». Il a également pour ambition d'amener l'élève à prendre conscience de ses capacités et à évaluer ses progrès.

Il contient trois parties : la première à fonction formative et les autres à visée attestative. La première contient des productions significatives de l'élève, révélatrices de ses niveaux d'acquisition, d'abord choisies par l'enseignant, puis progressivement par l'élève lui-même qui « *apprend ainsi à faire des choix, à les justifier, à se présenter au moyen de ses travaux, à évaluer les divers aspects de son activité d'élève et à tirer parti de cette évaluation* ». La deuxième rend compte de la progression des apprentissages. Introduite par un « inventaire », elle contient divers documents « officiels » comme des fiches d'information périodiques, et dans le secondaire, des documents en lien avec l'orientation des élèves comme les résultats à des tests standards de référence. Il peut aussi contenir des « *bilans de compétences, des contrats pédagogiques passés entre l'élève et l'enseignant, des documents relatifs au projet de formation postobligatoire, des documents relatifs à un autre parcours de type scolaire, ...* ». La troisième partie, intitulée « certifications », rassemble les documents officiels autorisant les passages d'un degré au suivant et mentionne l'orientation retenue.

Fonctions formatives du portfolio

- encourager l'évaluation centrée sur la progression des apprentissages
- favoriser l'autoévaluation, la conscientisation, l'apprentissage autonome et exercer la réflexion métacognitive
- constituer un support pour des entretiens avec les parents, des responsables de formation ou des employeurs

Fonctions attestatives du portfolio

- constituer un bilan de compétences scolaires et/ou non-scolaires, sociales et professionnelles
- assurer un suivi de la formation de l'école à l'emploi
- soutenir et légitimer des reconversions professionnelles
- valider des acquis scolaires et/ou non-scolaires en en fournissant les preuves
- certifier des compétences complexes

Expérimentations

Ce dossier a fait l'objet d'applications expérimentales dans 17 établissements primaires (dont trois institutions de formation pour leurs classes d'application), ce qui représente 91 classes correspondant à environ 1820 élèves ; et dans 12 établissements secondaires, soit 53 classes ; ce qui représente environ 1 000 élèves (985 précisément). L'ensemble des classes enfantines (7 000 élèves) expérimentent aussi un portfolio, appelé « dossier d'apprentissage ».

Les enquêtes, menées tant en primaire qu'au secondaire (Blanchet, 1998 ; Bétrix & Martin, 1999) obtiennent des résultats largement similaires avec quelques nuances liées au type d'organisation de l'enseignement à ces niveaux. La plupart des enseignants interrogés relèvent que ce document améliore la communication avec les parents, qu'il responsabilise davantage l'élève, qu'il donne à l'enseignant une bonne vue d'ensemble de l'évolution de ses élèves et permet une évaluation plus précise. Toutefois, ces premières applications du dossier d'évaluation en classe posent de nombreux problèmes, dont, parmi les plus importants, celui de la gestion courante du portfolio. Celle-ci est généralement perçue comme une surcharge pour les enseignants et comme un travail supplémentaire et partiellement redondant par rapport à d'autres supports d'évaluation déjà utilisés en classe. Les enseignants critiquent particulièrement le caractère polyfonctionnel du dossier, qui se veut simultanément formatif, informatif et certificatif. Plusieurs suggèrent de fixer des priorités, de réduire le format du document et de préciser les modalités de son utilisation. L'étude a en effet montré l'extrême variation des pratiques de sélection des documents à introduire dans le dossier, des polarisations diverses, les uns mettant l'accent sur la dimension formative et autoévaluative, d'autres sur la communication de l'information aux parents, d'autres encore sur le bilan, la certification et la formalisation de l'évaluation.

LE PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES

Le « Portfolio européen des langues » est un document issu des réflexions et des recherches d'un groupe de travail du Conseil de l'Europe. Ce

document est en expérimentation actuellement en Europe et prêt à être généralisé en 2001, à l'occasion de l'Année mondiale des langues (Schärer, 1999). Il concrétise ce que peut être un portfolio, sa finalité, sa mise en œuvre, ses usages. Nous allons montrer en quoi ce document a contribué à l'élaboration d'une politique linguistique en Suisse.

En 1991, lors d'un séminaire du Conseil de l'Europe tenu à Rüşchlikon (Suisse) sur le thème « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification », les participants ont émis l'idée de réaliser un portfolio européen des langues en lien avec la conception d'un cadre commun de référence, instrument de réflexion et d'analyse. La phase européenne d'élaboration s'est étendue de 1990 à 1996 dans le cadre du *Projet Langues vivantes du Conseil de l'Europe*. Les années 1997-2000 sont consacrées à l'expérimentation de ce document dans différents pays européens.

Le portfolio-langues est un *recueil structuré de documents réunis au fil des années et qui sert à présenter les qualifications, résultats et expériences acquis et qui complète la documentation par des échantillons de travaux personnels*. (Christ, 1997, p. 82). Il a été élaboré par un groupe de travail international.

Objectifs

Quels sont globalement les objectifs du Portfolio européen des langues ? Le Portfolio européen des langues (Schneider, 1999) veut :

- favoriser la mobilité en Europe en renseignant sur les qualifications linguistiques d'une manière transparente et permettant de les comparer ;
- encourager à étudier les langues étrangères ;
- souligner la valeur du plurilinguisme et de la pluriculturalité et contribuer ainsi à améliorer la compréhension réciproque en Europe ;
- favoriser l'apprentissage autonome et la capacité à s'autoévaluer.

Plus précisément, il vise à satisfaire les trois exigences suivantes :

- pour l'individu, favoriser la planification de sa formation linguistique et constituer un dossier personnel de ses propres compétences linguistiques ;

- pour les institutions de formation, améliorer et diversifier la programmation des offres de cours dans la perspective de certifications graduées des compétences ;

- et pour les employeurs, fournir un instrument de référence fiable pour l'identification de compétences variées et adaptées aux besoins de l'activité professionnelle. Il vise donc à...

... aider les apprenants à

- évaluer et décrire leurs propres connaissances linguistiques ;

- classifier leurs propres connaissances linguistiques selon la description des niveaux de compétences émanant du Conseil de l'Europe ;

- approfondir leurs propres expériences scolaires et interculturelles pendant l'apprentissage des langues et à les documenter ;

- renseigner les personnes intéressées sur leurs connaissances linguistiques au moment de changer d'école, au début d'un cours de langue, d'un nouveau travail ou dans le cadre d'un programme d'échange ;

- se fixer des objectifs pour leur apprentissage linguistique et à planifier les étapes successives.

... aider les enseignants, les écoles et les institutions à

- identifier les nécessités et les motivations des apprenants, à fixer avec eux les objectifs et les programmes d'apprentissage ;

- s'informer sur les précédentes expériences linguistiques scolaires et extra-scolaires des apprenants ;

- évaluer de manière différenciée et documenter les performances ;

- classifier les attestations d'examen final et les certificats d'après les niveaux de référence établis par le Conseil de l'Europe ;

- illustrer leur enseignement linguistique ou leur cours de langue et délivrer des attestations sur les expériences faites pendant l'apprentissage des langues.

... aider les entreprises, les services et les employeurs à

- se faire une image différenciée des connaissances linguistiques de leurs collaborateurs ou des candidats aux emplois proposés et mieux utiliser les ressources linguistiques de leur personnel ;

- planifier la qualification du personnel et programmer les activités internes de perfectionnement et de recyclage ;

- attester l'utilisation de langues étrangères au travail et la planification à des séjours de travail ou de perfectionnement.

Présentation

Nous allons présenter le Portfolio européen des langues et montrer son organisation. Il concerne chacun en sa qualité de locuteur de plusieurs langues et comme auteur et responsable du document. Ce dossier comporte tout d'abord une rubrique formée des données personnelles du titulaire, suivie de trois parties : le passeport de langues, la biographie d'apprentissage linguistique et le dossier. Le passeport de langues présente les qualifications formelles et informelles du titulaire du portfolio. Il donne une vision d'ensemble de l'état actuel des connaissances linguistiques et des certificats ou attestations correspondants. Il contient une autoévaluation des compétences linguistiques ainsi que des documents les attestant, comme une liste des diplômes, certificats et attestations, en rapport avec les examens réussis ou les expériences linguistiques réalisées (échanges, séjours linguistiques). La biographie langagière décrit les processus d'apprentissage et les expériences interculturelles. Elle mentionne le récit des apprentissages effectués, des expériences vécues, des écoles et cours fréquentés. Quant au dossier, il contient des travaux personnels de l'apprenant.

Ce document s'adresse plus particulièrement à des élèves de niveau secondaire et à des adultes. Une sensibilisation peut toutefois être entreprise au cours de la scolarité obligatoire. Un portfolio a même spécialement été conçu pour les jeunes élèves. Ce premier portfolio peut en effet être utilisé dès 8-9 ans. Il a pour première finalité de favoriser l'autoévaluation et la prise de conscience par l'élève de ses potentialités et de ses progrès. « Il doit surtout constituer une sorte de propédeutique à une démarche métacognitive d'autoévaluation particulièrement motivante et propice à développer chez lui l'aptitude à apprendre à "apprendre". Une telle démarche est par elle-même une stratégie d'apprentissage » (Debyser, 1999, p. 45). Il présente les expériences et connaissances interculturelles de l'élève et

Portfolio européen des langues - Grille pour l'autoévaluation (extrait du Portfolio européen des langues, version suisse)
(Schneider et al., 1999)

Niveaux de compétences	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Comprendre	Je peux comprendre des expressions familières et quotidiennes ainsi que des phrases très simples, par exemple des instructions brèves et simples, si l'on parle très distinctement et lentement.	Je peux comprendre des phrases isolées et des mots fréquemment utilisés, s'il s'agit par exemple d'informations personnelles simples, d'achats familiaux, de travail, ou de l'environnement familier. Je comprends l'essentiel d'un message simple, bref et clair.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Je peux tirer l'information principale de beaucoup d'émissions radio ou télévisées, sur des événements actuels ou sur des sujets de mon domaine professionnel ou d'intérêt, si l'on parle relativement lentement et distinctement.	Je peux suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe, à condition que le sujet me soit assez familier. Je peux comprendre la plupart des journaux - et des documentaires télévisés. Je peux comprendre la plupart des films, à condition que l'on y parle un langage standard.	Je peux suivre une intervention ou une conversation d'une certaine longueur, même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont implicites et non explicitement exposées. Je peux comprendre sans trop de difficulté une émission télévisée ou un film.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, qu'il soit « live » ou dans les médias, et ce aussi quand on parle vite. J'ai juste besoin d'un peu de temps pour m'habituer à un accent particulier.
	Je peux reconnaître des noms et des mots isolés et familiers ainsi que des phrases très faciles, par exemple sur des panneaux, des affiches ou des prospectus	Je peux lire un texte très court et simple. Je peux trouver une information prévisible et concrète dans des textes quotidiens simples (par exemple une annonce, un prospectus, un menu ou un horaire) et je peux comprendre une lettre personnelle brève et simple.	Je peux comprendre un texte s'il est avant tout en langue courante ou professionnelle. Je peux comprendre la description d'un événement, d'un sentiment ou d'un souhait dans une lettre personnelle.	Je peux lire et comprendre un article ou un rapport défendant une position ou un point de vue particuliers. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre un texte non-littéraire long et complexe ainsi qu'un texte littéraire, et en remarquer les caractéristiques stylistiques. Je peux comprendre de longues instructions techniques, même si elles ne sont pas en relation avec mon domaine de spécialisation.	Je peux comprendre sans effort tout type de textes, même abstraits ou complexes quant au fond et à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.

Portfolio européen des langues - Grille pour l'autoévaluation (extrait du Portfolio européen des langues, version suisse)
(Schneider et al., 1999) (suite)

Niveaux de compétences	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
Parler	<p>Je peux communiquer de façon simple, mais j'ai besoin que l'interlocuteur/trice répète un peu plus lentement ou s'exprime autrement, et m'aide ainsi à formuler ce que j'aimerais dire. Je peux répondre à des questions et en poser, quand il s'agit de quelque chose de nécessaire et immédiat et d'un sujet familier.</p>	<p>Je peux communiquer dans une situation simple et routinière, ne comportant qu'un échange d'informations simple et direct, et sur des activités et des sujets familiers. Je peux tenir une très brève conversation, mais je comprends à peine assez pour soutenir la conversation personnellement.</p>	<p>Je peux me débrouiller dans la plupart des situations linguistiques rencontrées en voyage à l'étranger. Je peux participer sans préparation à une conversation sur un sujet qui m'est familier ou qui m'intéresse (par exemple la famille, mes loisirs, le travail, les voyages, les événements actuels).</p>	<p>Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance telle qu'une conversation normale avec des locuteurs natifs ne comporte de tension ni pour les uns ni pour l'autre. Je peux participer activement à une discussion, et exposer et défendre mes opinions.</p>	<p>Je peux m'exprimer spontanément et couramment presque sans effort, sans trop apparaître devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de façon efficace et souple dans la vie sociale ou professionnelle ou dans la formation. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mon interlocuteur.</p>	<p>Je peux m'exprimer sans effort à toute discussion ou suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et aussi exprimer avec précision de fines nuances de sens. Je peux revenir sur une difficulté et la reformuler de manière si habile que l'on s'en rend à peine compte.</p>	<p>Je peux participer sans effort à toute discussion ou suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et aussi exprimer avec précision de fines nuances de sens. Je peux revenir sur une difficulté et la reformuler de manière si habile que l'on s'en rend à peine compte.</p>
	<p>Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire des gens que je connais ou pour décrire où j'habite.</p>	<p>Je peux faire une description avec quelques phrases et des moyens simples, par exemple décrire ma famille, des gens, ma formation, mon emploi actuel ou le dernier en date.</p>	<p>Je peux utiliser des phrases simples et cohérentes pour décrire une expérience, un événement, un rêve, un espoir ou un but. Je peux brièvement expliquer et justifier mes opinions ou mes plans. Je peux raconter l'intrigue d'un film et décrire mes réactions.</p>	<p>Je peux faire une présentation claire et détaillée sur beaucoup de sujets dans mes domaines d'intérêt. Je peux expliquer mon point de vue sur un sujet d'actualité en donnant les avantages et inconvénients de diverses options.</p>	<p>Je peux présenter et discuter un sujet complexe de façon élaborée, en reliant les points thématiques les uns aux autres, en développant certains points particuliers et en terminant mon intervention de façon appropriée.</p>	<p>Je peux faire sans effort et couramment un long exposé ou développer une longue argumentation, construire ma présentation de façon logique, rendre les auditeurs attentifs aux points importants et m'adapter au style de chaque situation et aux auditeurs.</p>	

**Portfolio européen des langues - Grille pour l'autoévaluation (extrait du Portfolio européen des langues, version suisse)
(Schneider et al., 1999) (suite)**

Niveaux de compétences	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Écrire	Je peux écrire une carte postale brève et simple, par exemple avec des salutations de vacances. Je peux remplir un formulaire, par exemple dans un hôtel, avec mon nom, mon adresse, ma nationalité, etc.	Je peux écrire une note ou un message courts et simples, ainsi qu'une lettre personnelle très simple, par exemple pour remercier de quelque chose.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur un sujet familier. Je peux écrire une lettre personnelle, y raconter des expériences et y décrire des impressions.	Je peux écrire un texte clair et détaillé sur un grand nombre de sujets dans mes domaines d'intérêt. Je peux restituer des informations dans une étude ou un rapport, ou développer une idée en en présentant arguments et contre-arguments. Je peux écrire une lettre personnelle ou formelle et mettre en évidence ce qui est important.	Je peux m'exprimer par écrit de façon claire et structurée et présenter mes opinions de façon élaborée. Je peux écrire sur un sujet complexe dans une lettre, une étude ou un rapport, et y faire ressortir de façon adéquate les points qui me paraissent essentiels. Je peux choisir, dans mes textes écrits, le style approprié à chaque lectrice/lecteur.	Je peux écrire des textes clairs, fluides et stylistiquement adaptés aux circonstances. Je peux rédiger une lettre exigeante, un long rapport ou un article sur des questions complexes, avec une construction claire permettant ainsi aux lecteurs d'en saisir les points cruciaux. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage non-littéraire ou une œuvre littéraire.

contient un jeu d'autoestimation référé aux indicateurs de niveaux du Cadre européen des langues. Le document est constitué et complété une fois par trimestre.

Expérimentations

Le Portfolio européen des langues a déjà fait l'objet de nombreuses expérimentations en Europe (Schärer, 1999). En France, le Centre international d'études pédagogiques et le Centre national de documentation pédagogique ont expérimenté la version « jeunes élèves » auprès de 950 élèves de l'école primaire en France, au Luxembourg, en Italie, au Val d'Aoste, en Finlande et en Hongrie (Conseil de l'Europe, 1998). En Rhénanie-Westphalie, la version adulte du portfolio européen est testée dans l'enseignement secondaire premier degré auprès d'élèves de 11 à 16 ans (Gerling & Thürmann, 1999). 1 500 portfolios ont été utilisés dans 20 écoles. Les enseignants, interrogés par questionnaire, ont fourni les réponses suivantes : 88,4 % seraient disposés à continuer à l'utiliser après la phase expérimentale ; 77,8 % trouvent le travail avec le portfolio « très important » ou « important » pour l'enseignement des langues étrangères.

Dans le cadre des recherches sur le Portfolio européen des langues, des chercheurs des Universités de Fribourg et de Lausanne (Schneider & North, 1999) ont étudié et testé une échelle de compétences et construit une grille d'autoévaluation (ci-dessus). Cette échelle comporte 10 niveaux et 294 descripteurs ordonnés en fonction des différents degrés de difficulté qui permettent de préciser les principaux aspects des diverses compétences acquises dans une langue étrangère donnée, tant sur les plans de la compétence linguistique en situation interactive, de la compréhension orale et de la compréhension écrite. Cette échelle a été essayée auprès d'un très large échantillon d'enseignants de langues étrangères des différents degrés et secteurs de l'enseignement. Ils étaient appelés à se prononcer sur la pertinence des descripteurs ainsi que sur la praticabilité de la grille. Un fort consensus d'accord a été dégagé de ces enquêtes, tant sur les descriptifs de compétences que sur le caractère pratique de l'utilisation de cet instrument pour évaluer les compétences des élèves. Une expérimentation à large échelle de ce portfolio est en

cours en Suisse auprès d'environ 10 000 élèves. Elle doit s'achever à l'été 2000.

Le Portfolio européen des langues, fondement d'une politique linguistique

La mise en application du Portfolio européen des langues suppose sa reconnaissance politique, nationale, voire internationale, en tant qu'instrument de validation des compétences linguistiques. Ce cap est sur le point d'être franchi en Suisse puisqu'un projet de « Concept pour l'enseignement des langues », élaboré par un groupe d'experts (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1998) se réfère à plusieurs reprises aux travaux européens. Le Cadre européen de référence sert en effet de base à la détermination des objectifs généraux qui doivent être atteints au terme de la scolarité obligatoire dans la langue de l'enseignement (français, allemand ou italien pour les alloglottes selon les régions linguistiques du pays), en seconde langue (allemand ou français) et en anglais. La 12^e thèse (p. 30) mentionne explicitement le Portfolio européen des langues et son aptitude à garantir « *la transparence entre les apprentissages de langues réalisés à l'intérieur et à l'extérieur du système scolaire* » ; ce que les notes scolaires ne parviennent pas à fournir, puisqu'elles n'explicitent guère les niveaux de compétences atteints. Les auteurs de ce concept voient dans le Portfolio européen des langues, entre autres avantages, la possibilité d'instaurer, dans le domaine de l'apprentissage des langues, la cohérence dans les passages d'un degré à un autre.

LE PORTFOLIO, POUR UNE ÉVALUATION À LA PREMIÈRE PERSONNE

Diverses théories, comme celle de l'attribution causale (Heider, 1958 ; Jones et Davis, 1965 ; Kelley, 1967), du « Locus of Control » (Rotter, 1966), ou de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985), opposent attributions causales « internes », personnelles et autocontrôlées à attributions « externes », liées aux circonstances ou à des tiers ; en quelque sorte une opposition entre initiative-autonomie et soumission-dépendance. L'attribution causale interne se manifeste notam-

ment par une image de soi positive, par une capacité à identifier ses propres compétences et à s'impliquer dans sa formation. L'apprenant de ce type sait ce qu'il se veut, ce qu'il veut devenir ; il fait des choix. Selon Dubois (1994), les individus qui ont des scores d'internalité élevés aux échelles de « Locus of Control » sont aussi ceux qui réussissent le mieux leurs études ou leurs activités professionnelles. Les travaux sur la motivation s'inspirent d'ailleurs de modèles théoriques similaires. Ces travaux ne peuvent qu'encourager des démarches favorables à la valorisation de l'autonomie, de l'autoévaluation et de l'anticipation des choix. Le portfolio s'inscrit parfaitement dans cette perspective puisque l'autoévaluation constitue l'un des actes essentiels de la construction du portfolio. Tous les auteurs le mentionnent, qui voient dans la prise de conscience par l'apprenant de ses capacités réelles le moteur de son développement.

L'émergence forte du concept de portfolio dans le champ de l'évaluation des apprentissages et de la certification de compétences est donc révélatrice d'une évolution du paradigme de « l'évaluation-sanction » vers les paradigmes de « l'évaluation-régulation » et de « l'évaluation-intégration » (De Ketele, 1993). Ces dernières se trouvent orientées vers le développement de l'autonomie, de la responsabilité, de la communication et de la décision et caractérisées par le fait qu'elles apprécient une compétence complexe, en rapport avec des situations et des documents « naturels ». La réalisation et l'usage du portfolio représentent, on l'a vu, des occasions idéales pour le développement de l'autoévaluation et de la coévaluation, ainsi que pour l'acquisition d'une compétence argumentative lors de présentation du portfolio à des tiers (Allal, 1998). Ces apprentissages contribuent à la constitution progressive de ce que De Ketele (1993) appelle le « *Savoir devenir* » ou Hadji (1992) « *des évaluations pour mieux agir* », c'est-à-dire une constellation de compétences et d'attitudes pouvant être activées pour construire un projet de formation ou d'activités professionnelles ou sociales.

Autoévaluation continue et argumentation

L'évaluation par le portfolio se conjugue donc à la première personne (Doyon & Legris-Juneau, 1991). L'enseignant joue le rôle de celui qui permet à l'élève d'apprendre à le faire et qui le

mène progressivement à l'autonomie dans cette démarche. Ce rôle de médiateur est nécessaire afin que soient prises en compte dans les appréciations les objectifs de la formation, les critères de qualification ou des descripteurs de compétences comme ceux mentionnés dans le Portfolio européen des langues. Il s'agit en quelque sorte pour l'élève d'apprendre à mettre en perspective ses aspirations avec les exigences de la formation, et plus tard avec celles d'un emploi. La constitution du portfolio est par ailleurs une activité récurrente, engagée à périodes répétées pour mettre à jour l'état des compétences construites et celles qui sont oubliées. Constitué d'abord des connaissances scolaires, le portfolio s'enrichit progressivement avec les années des acquis de l'expérience et de la vie, alors que s'effacent les connaissances livresques et scolaires. D'où l'importance, dans le portfolio, des « *histoires de vie* », des « *carnets de bord* », etc. Elaboré par l'apprenant lui-même, le portfolio est le produit d'appréciations et de choix personnels qu'il doit pouvoir défendre et justifier lors d'entretiens avec des tiers (responsables de cours ou employeurs). Document de preuve, le portfolio est donc aussi un instrument de communication en ce sens qu'il présente à autrui, à un moment donné d'un parcours de vie ou de formation, l'état des compétences acquises. Sous cet angle, l'évaluation est considérée comme un moment d'échanges et d'explicitation, de clarification et de concertation (Aubret & Gilbert, 1994 ; Weiss, 1991 ; Hadji, 1997 ; Allal, 1998).

À terme donc, l'évaluation par le portfolio responsabilise et motive (Jalbert, 1996 ; Genoud, 1999). Elle est l'instrument de la construction d'un parcours personnalisé de la formation et de l'emploi, régulièrement réactualisé, à quelque moment que ce soit de la vie, chaque fois que des choix sont à opérer, au terme d'une période de formation par exemple ou de la fréquentation d'une école, ou encore au moment d'orientations ou de réorientations professionnelles. De ce point de vue, la confection d'un portfolio montre toute son utilité aux périodes de la scolarité où s'effectuent des choix, particulièrement au cours du secondaire premier et second degrés. Les réformes les plus récentes du secondaire supérieur en Suisse vont exiger une capacité nouvelle des élèves à faire des choix en pleine connaissance de leurs compétences et intérêts, ainsi que des exigences des formations ultérieures qu'ils sou-

haitent entreprendre. Il s'agit de les y préparer de bonne heure. Les pratiques sollicitées par l'usage du portfolio peuvent y contribuer.

Une praticabilité problématique et limitée en milieu scolaire

En dépit des qualités ci-dessus évoquées, l'emploi du portfolio en milieu scolaire présente quelques inconvénients, plusieurs fois cités. La critique la plus fréquemment évoquée (Bélaïr, 1995 ; Behrens, 1998 ; Blanchet, 1998) porte sur l'importance du temps nécessaire à sa confection et à son utilisation sous toutes ses facettes, ainsi que sur la lourdeur de sa gestion en classe. En conséquence, seule la fonction formative serait à privilégier à l'école dans la perspective de faire acquérir progressivement par les élèves les compétences transversales nécessaires ultérieurement à la pratique autonome du portfolio attestatif. Cet apprentissage pourrait s'opérer tout au

long de la scolarité, mais ponctuellement à l'occasion de l'élaboration de quelques portfolios formatifs, et non représentatifs de tous les savoirs et savoir-faire de l'élève. Le projet d'en faire une nouvelle forme institutionnalisée et systématique d'évaluation scolaire semble prématuré au vu des expériences actuellement réalisées. Les applications du portfolio en milieu scolaire sont en effet encore rares en Europe et trop récentes pour en valider la praticabilité. Les recherches effectuées aux États-Unis sont toutefois plutôt encourageantes. Les résultats des expériences en cours et évoquées dans cet article sont donc très attendus et les années à venir seront décisives pour déterminer les développements formatifs et attestatifs de cette forme d'évaluation.

Jacques Weiss

Directeur de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique de la Suisse romande et du Tessin (IRDP), Neuchâtel (Suisse)

BIBLIOGRAPHIE

- ALLAL L. *et al.* (1998). – Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite. *Mesure et évaluation en éducation*, 20 (3), p. 5-31.
- AUBRET J. et GILBERT P. (1994). – **Reconnaissance et validation des acquis**. Paris : PUF.
- BEHRENS M. (1998). – Le portfolio, un moyen d'améliorer le dialogue entre formateur et apprenant. *Mesure et évaluation en éducation*, 20 (3), p. 55-83.
- BÉLAÏR L. (1995). – **Profil d'évaluation : une analyse pour personnaliser votre pratique**. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- BETRIX D., MARTIN D. (1999). – Le dossier d'évaluation au premier cycle primaire. **Deux points ouvrez les guillemets**, 7, p. 21-23.
- BLACK L. (ed.) *et al.* (1994). – **New directions in portfolio assessment : reflective practice, critical theory, and largescale scoring**. Portsmouth : Boynton/Cook- Heinemann.
- BLANCHET A. (1998). – Le dossier d'évaluation : premières expériences. **Deux points ouvrez les guillemets**, 4, p. 12-16.
- CHRIST I. (1997). – Portfolio européen des langues. In Collectif, **Apprendre les langues pour une nouvelle Europe : rapport de la Conférence finale du Projet « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne »**, Strasbourg, 15-18 avril 1997 (p. 82-86). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (1998). – **Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire ? : rapport d'un groupe d'experts mandaté par la Commission Formation générale pour élaborer un « Concept général pour l'enseignement des langues »**. Berne : CDIP.
- Conseil de l'Europe (1998). – **Mon premier portfolio des langues : livret d'utilisation**. Sèvres : CIEP ; Paris : CNDP.
- De KETELE J.-M. (1993). – L'évaluation conjugquée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, n° 103, p. 59-80.
- DEBYSER, F. (1999). – Mon premier portfolio des langues. *Babylonia*, n° 1, p. 45-46.
- DECI E.L., RYAN R.M. (1985). – **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York : Plenum Press.
- DERYCKE M. (1998). – Suivi pédagogique : grille critériée et dossier d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 20 (3), p. 33-53.
- DOYON C., LEGRIS-JUNEAU D. (1991). – **Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages**. Lyon : Chronique sociale ; Laval : Beauchemin.
- DUBOIS N. (1994). – **La norme d'intériorité et le libéralisme**. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- GARCIA E. *et al.* (1990). – Portfolios : an assessment tool in support of instruction. *International journal of educational research*, 14 (5), p. 431-436.

- GARDNER H. (1996). – **Les intelligences multiples : pour changer l'école, la prise en compte des différentes formes d'intelligence**. Paris : Retz.
- GENOUD P. (1999). – **Perception du climat social de la classe et motivation de l'élève : une recherche au niveau secondaire**. Fribourg : Université, Faculté des Lettres.
- GERLING U., THÜRMAN E. (1999). – Das nordrhein-westfälische Portfolio des Sprachen für Schulen der Sekundarstufe I. **Babylonia**, 1, p. 40-44.
- GREDLER M.E. (1995). – Implications of portfolio assessment for program evaluation. **Studies in educational evaluation**, 21 (4), p. 431-437.
- HADJI C. (1992). – **L'évaluation des actions éducatives**. Paris : PUF.
- HADJI C. (1997). – **L'évaluation démystifiée**. Paris : ESF éditeur.
- HEIDER F. (1958). – **The psychology of interpersonal relations**. New York : Wiley.
- JALBERT P. (1996). – Le portfolio. In P. Jalbert, **Le portfolio scolaire** (pp. 110-116). [S.l.] : Société GRICS.
- JONES E.E., DAVIS K.E. (1965). – From acts to dispositions : the attribution process in person perception. In L. Berkowitz, **Advances in experimental social psychology**. Vol. 2. New York : Academic Press.
- KELLEY H.H. (1967). – Attribution theory in social psychology. In L. Levine (Ed.), **Nebraska symposium on motivation** (p. 15). Lincoln : University of Nebraska Press.
- KORETZ D., STECHER B., DEIBERT E. (1992). – **The Vermont portfolio assessment program : interim report on implementation and impact, 1991-92 school year**. Los Angeles : National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- LINN R.L., BAKER E.L. et DUNBAR S.B. (1991). – Complex, performance-based assessment : expectations and validation criteria. **Educational researcher**, novembre, p. 15-21.
- MOSS P.A. et al. (1992). – Portfolios, accountability, and an interpretative approach to validity. **Educational measurement : issues and practice**, 11 (3), p. 12-21.
- PAULSON F.L., PAULSON P.R. (1990). – **How do portfolios measure up? : a cognitive model for assessing portfolios**. [S.l.] : [s.n.].
- ROTTER J.B. (1966). – Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. **Psychological monograph**, 80 (1), n° 609.
- SCHÄRER, R. (1999). – A European language portfolio : the pilot phase 1998-2000, perspectives 2001. **Babylonia**, 1, p. 58-60.
- SCHÄRER R. (éd.). (1999). – Portfolio européen des langues. **Babylonia**, 1, p. 1-80.
- SCHNEIDER G., NORTH B. (1999). – « In anderen Sprachen kann ich... » : **Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit : Umsetzungsbericht**. Bern : Nationales Forschungsprogramm 33 (NFP 33) ; Aarau : SKBF.
- SCHNEIDER G. et al. (1999). – **Portfolio européen des langues : version suisse**. Berne : CDIP.
- WEISS J. (dir.). (1991). – **L'évaluation : problème de communication : colloque ADMEE, Neuchâtel, 1990**. Cousset : DelVal ; Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDp).

La grille critériée et le portfolio à l'épreuve du suivi pédagogique

Marc Derycke

*L'article se propose de répondre à la question suivante : quel type de document, grille critériée ou portfolio (appelé aussi « dossier d'apprentissage »), permet d'assurer le suivi le plus efficace en ce qu'il transmettrait auprès des récepteurs une **image fidèle** et **valide** de l'état des apprentissages de l'élève. Une étude sémantique de ces supports a permis de concevoir un dispositif d'expérimentation en simulation destiné à mettre ces documents à l'épreuve des deux variables susnommées dans le domaine de l'apprentissage de la lecture. Les résultats obtenus auprès d'enseignants francophones de trois pays montrent la supériorité du portfolio, particulièrement pour l'élève dit « en difficulté » ; avec l'élève en situation de réussite son efficacité est liée à la condition que les enseignants pratiquent une observation évaluative globale, mais si ce n'est pas le cas le récepteur peut corriger le jugement évaluatif de prédécesseur ; ce document est compréhensible par tous, y compris les parents, quel que soit leur degré d'acculturation. Enfin, la pédagogie requise par cet outil repose sur le retour réflexif que l'élève opère sur ses réalisations. Ainsi sa participation à la tenue du document sous la direction de l'enseignant présente un double avantage pour le suivi et pour la dynamique même des apprentissages : l'effet cognitif de la réflexivité est majoré par la fonction communicative et donc relationnelle de ce type de document puisque l'élève est en position de le commenter auprès de ses destinataires au gré de leurs sollicitations. Le temps que requiert le document pour sa gestion interactive appartient de fait à celui des apprentissages, il n'est pas « perdu ».*

QUESTIONS, DÉFI

Sur le plan scolaire la scolarisation des enfants d'itinérants mais aussi la « Nouvelle politique pour l'école » imposent l'existence d'un suivi pédagogique.

« Suivre » selon cet impératif signifie :

- rendre visible le processus à ceux qui y participent de près ;

- favoriser la transition et, là où il y a rupture, l'absorber afin d'assurer la continuité et la cohérence des apprentissages en entretenant leur dynamique ;

- rendre compatibles les disparités en ménageant un espace d'interaction féconde entre deux libertés structurées selon deux codes culturels distincts : celui de l'école, celui de l'élève et de son milieu.

Les ruptures que prend en charge le suivi apparaissent en diachronie et en synchronie, ce qui en précise les conditions.

En diachronie, les récepteurs potentiels succèdent aux autres, formant une chaîne *orientée* : la transmission est généralement unilatérale puisque si l'un reçoit des informations du précédent, il est exceptionnel qu'il lui demande un complément.

En synchronie, il s'agit d'établir un lien entre instances *hétérogènes* : les parents, les divers intervenants, qui tous concourent simultanément à la formation et à l'instruction de l'élève...

Il apparaît ainsi que le suivi pédagogique, considéré généralement comme une simple communication de bilans évaluatifs justifiant une décision, recouvre simultanément des contraintes propres à la communication (*cf. supra*) mais aussi à l'évaluation (*cf. infra*). Ces contraintes peuvent être contradictoires : quelles informations sont nécessaires, à qui (enseignants ? parents ?), pour faire quoi (décider ? faire progresser ? informer sur ce qui a été fait ? acquis ?), lesquelles sont susceptibles d'être transmises, à l'aide de quel support (1) ?

Sur le plan pédagogique, dans le domaine de l'évaluation, le suivi suppose de reconsidérer l'exigence d'objectivité en liaison avec la « remédiation ». En effet ces ruptures se marquent particulièrement lorsque l'élève présente un décalage avec le profil attendu par l'enseignant ou l'institution qui le reçoit. Noizet et Caverni (1978), Weiss (1986) montrent de façon convergente que l'évaluation des compétences ne relève pas seulement de critères internes mais qu'elle est surdéterminée par des critères externes où concourent l'origine sociale, l'appartenance culturelle, le passé scolaire, etc. Contre cette tentation il suit que l'enjeu est aussi de fournir à l'enseignant un support qui permette de mettre en évidence les critères internes.

En l'occurrence, le document doit transmettre une représentation

1. *fidèle* et *valide* des acquis de l'élève,
2. à référence constante.

En effet le destinataire doit construire à partir des indications une représentation équivalente à celle que le destinataire a sanctionnée et énoncée.

Enfin, quel document de suivi choisir pour quelle conception de la « remédiation » ?

À ces propriétés dont le document de suivi doit être doté s'en ajoutent d'autres, plus spécifiques :

1. la visibilité pour les non-experts que sont les parents, particulièrement quand ils sont analphabètes et illettrés, et/ou qu'ils entretiennent avec l'école une relation de méconnaissance voire de défiance. Cet enjeu vise à inscrire le document de suivi dans le circuit de l'échange de manière à introduire une juste transparence sur les activités scolaires, trop souvent ignorées des parents, afin de réduire la distance entre l'exigence scolaire et les représentations qu'ils s'en font,

2. la part de l'enfant. Le livret ne peut apparaître comme une forme de contrôle exercé sur les parents, de plus, rien n'est parfois prévu dans la famille en relation avec quelque objet ou tâche de nature scolaire. En conséquence, ce livret ne peut être efficace que s'il a **pour l'enfant un sens structurant les activités** de manière qu'il en soit l'agent actif, qu'il en soit le « passeur » auprès des parents, moyen non négligeable de les faire évoluer. Mais cette stratégie requiert l'indispensable coordination administrative : l'enfant et la famille ne peuvent être seuls responsables du transfert du document de suivi.

La perspective choisie est celle qui nous confronte à la langue en tant qu'*outil de communication*, mais non pas dans ses effets pragmatiques : le livret sera évalué sur sa capacité à **transmettre des informations de nature descriptive** afin d'assurer le suivi. Il sera donc testé quant à la dénotation, mais on n'envisagera pas le cas où il remplirait avec succès sa mission par les détours de la connotation et de la performativité. En effet un même livret pourrait transmettre une description peu fidèle des compétences et cependant assurer efficacement la prise en compte de l'enfant en tant qu'élève par l'institution et la famille ; par ce biais un tel livret serait susceptible de l'insérer doublement dans le processus de scolarisation. Mais une évaluation de ce type requerrait une tout autre méthodologie que celle que nous avons mise en œuvre.

QUELLE PART DE LA RÉFÉRENCE TRANSMETTRE ?

J. Weiss (1986) a montré que la réussite de l'élève était liée aux pratiques correctrices des

enseignants par lesquelles les résultats négatifs des évaluations « objectives », qui risquaient de l'orienter vers l'échec, étaient amendés. Cette mise entre parenthèses de la sanction scolairement légitime montre, face à l'objectivation d'une évaluation formellement outillée et ponctuellement administrée, la prévalence du jugement issu d'une « évaluation globale interactive », non « objective », réalisée informellement dans la durée. Or les élèves dont le profil est en décalage avec les attentes enseignantes échappent à l'outillage des évaluations « objectives » qui ne peuvent en donner qu'une représentation négative. Dès lors pour être efficace, le document qui représente l'état de leurs acquisitions devrait fournir des informations plus transversales et susceptibles de permettre cette « évaluation globale interactive ».

En cette affaire, le pivot est le *sens* de l'activité qui est prise pour objet d'évaluation. L'évaluation globale interactive comporte des facteurs importants de l'**oralité** puisqu'elle repose sur une prise d'informations provenant de la continuité d'une pratique en co-présence avec les élèves, régulée en principe par l'oral, et où domine l'implicite, l'intuition, au sein d'une relation domestique réglée par le code non-écrit de la reconnaissance intersubjective.

Ainsi, il n'y a pas nécessairement recouvrement entre les sens qu'attribue l'élève à la tâche d'une part et de l'autre ce qu'y projette l'observateur-évaluateur, puis les informations implicites que ce dernier intègre lors de la correction : le contexte de l'évaluation, les connaissances qu'il a de « son » élève, etc. L'évaluation « formatrice » (cf. Nunziati, 1990) vise à réaliser ce recouvrement en tentant de permettre à l'élève de s'approprier les critères d'évaluation et les moyens à mettre en œuvre pour s'y conformer avec succès en se dégageant de l'implicite ; mais peut-on affirmer que ces pratiques soient universellement appliquées avec fruit au point d'annuler ces discordances ? Enfin, et surtout, puisque c'est là l'essentiel, quel recouvrement de sens peut alors reconstituer en différé le récepteur du document de suivi à partir de ce qui y est consigné, c'est-à-dire dans l'**ordre scriptural**, qui est ici univoque, explicite et public, objet d'une transmission unilatérale ? C'est pourquoi nous nous interrogerons maintenant sur la nature du sens que fournit le type de document de suivi le plus fréquent, la grille.

1a. Une représentation « objective »

D'un usage encore majoritaire, la grille critériée se donne comme la représentation objective et autorisée du niveau de l'élève.

Il s'agit d'une taxinomie formée d'items. Ceux-ci désignent des éléments *relevant* d'un savoir ou savoir-faire décomposé en ce que :

- 1) ils sont indispensables à sa pleine réalisation (par exemple, la lecture) ;
- 2) ils sont communicables : verbalisés, ils sont significatifs, représentant les éléments de savoir ou savoir-faire identifiés par l'évaluateur.

La grille est objective :

1) en ce qu'elle se borne à constater un *état* de l'apprentissage au travers de l'ensemble des items codés ;

2) en ce que l'auteur-évaluateur singulier est *effacé* : on ne sait *qui* a codé tel item, sinon un sujet universel subsumant un collectif, l'Enseignant, comme si, *quel que soit* l'enseignant, le *critère* justifiant le codage était *absolu*, indiscutable pour chaque item, et *partagé*.

1b. Critiques

Les items de la grille forment une liste comme si tous étaient disjoints les uns des autres et de même statut. Or la signification de chacun dépend du sous-système où il s'intègre, cependant ceux-ci ne sont pas signalés, pas plus que leur mode d'intégration. En outre, plus une compétence est élémentaire, moins sa fonction dans le savoir-faire terminal est repérable, moins elle a donc de sens. Enfin la compétence que désigne l'item n'est pas une entité fixe, idéale et pure, identique à elle-même et immuable, échappant à l'action de l'ensemble du système ; elle dépend au contraire de déterminations complexes auxquelles elle est engrenée, d'où la variabilité des formes de sa manifestation : une même compétence peut se présenter chez un individu dans certaines conditions, non dans d'autres.

Tout se passe comme si la grille se donnait comme l'état objectif d'un niveau atteint par un individu. Toutefois si la grille n'est pas complétée explicitement d'une batterie de tests normalisés, si celle-ci n'est pas obligatoirement utilisée par tous,

conditions rarement remplies, elle ne fait état que d'un jugement qui reste étroitement tributaire de la singularité du sujet qui l'a émis et des contingences qui y ont présidé... or toutes sont effacées, comment les restaurer pour proposer une interprétation correcte des informations reçues ?

Enfin, cet appareillage fait de l'élève un simple patient.

Un document de suivi fondé sur une grille comportant les propriétés ci-dessus signalées n'appartiendrait-il pas moins à une logique formative qu'à une *logique administrative* de transmission d'informations destinées à l'affectation ou à l'orientation de l'élève ?

2. Un document « subjectif », le dossier d'apprentissage, ou portfolio

Simultanément, et parallèlement, les pédagogies « actives » associent de longue date l'enfant au processus d'apprentissage ; les « portfolios » ou « dossiers d'apprentissage » outillent cette approche : ils sont constitués de traces significatives des travaux de l'enfant.

Les traces. Dans leur matérialité diverse, elles attestent surtout d'un état des savoirs et savoir-faire que l'enfant a mobilisés dans la tâche : elles en sont l'**empreinte**, comme la trace des pas découverte par Robinson, soit un « signe » non pas linguistique mais sémiologique, non pas universel mais singulier, spatio-temporellement déterminé (cette trace-là, unique) qui renvoie à un objet contigu qui en est cause : un pied, et qu'elle présentifie de manière opaque et ouverte, présence que Robinson nommera Vendredi. Ici la trace est empreinte :

– du faisceau des compétences et stratégies dont elle résulte et que l'expert doit être capable de restituer non en soi mais *pour lui* ;

– de la manière dont l'élève a voulu représenter : 1) son évolution, ce qui renvoie aux critères qu'il tente de s'approprier, 2) *pour* quelqu'un, anticipant l'attente qu'il présume chez le(s) récepteur(s) qu'il fait exister déjà.

La trace présente donc un matériau apparemment brut mais soumis à un découpage orientant l'interprétation vers des propriétés saillantes, pariant que celles-ci seront identifiées moyennant certaines explicitations.

Les commentaires. Ils sont de deux sortes :

1. des compléments factuels sont apportés lorsque la trace seule est insuffisante à présenter l'activité de l'élève en situation (circonstances, moyens...),

2. des indications interprétatives synthétiques *méta* qui prennent des traces pour objet et cherchent à en dégager l'essentiel dans le domaine de l'apprentissage.

Ces commentaires sont le fruit de l'interaction élève/observateur avisé (enseignant ou pair). Ceci n'exclut pas les remarques de ces derniers mais l'élève étant en principe coauteur des choix et commentaires dans ce document, ces avis doivent être congruents.

L'interprétation. Cette trace « brute » est une empreinte opaque, mais « c'est parlant », diront enseignants et stagiaires (*cf. infra*). Les parents savent que l'extrait témoigne d'une compétence, mais ignorent précisément laquelle : cette variable n'est pas définie, ce qui favorise la demande d'informations complémentaires auprès de l'enfant et de l'enseignant. Produit d'interactions au sein de la classe, ce document est donc aussi un support d'interactions avec ceux qui sont à l'extérieur, et donc facteur de visibilité. En effet, la trace est pragmatique, elle est une représentation qui réfère et qu'il faut identifier sans transiter par une description explicite, par la connaissance experte de la signification des items de quelque grille par exemple...

L'expert confronte cette trace au modèle de développement cognitif qu'il s'est intuitivement constitué pour extraire une information à propos de la compétence et des stratégies qui l'ont produites.

Dépendance du commentaire

Les traces ont statut de preuve. Aussi les commentaires qui les explicitent leur sont-ils subordonnés. Complément local à la compréhension d'un groupe de traces, leur formulation est économique.

Dès lors la dépendance envers la trace donne au commentaire valeur consultative : il est *révocable*. La trace en permet le contrôle, elle permet aussi au récepteur de s'en écarter en cas de désaccord. Son opacité relative (*cf. ci-dessus*) invite à solliciter l'enfant afin de compléter les informations, de redresser une interprétation.

N.B. La brève analyse interne qui précède est postérieure à l'existence de la grille et lui emprunte ses variables, non des variables propres au portfolio. Il était donc nécessaire de se livrer à une expérimentation comparative des deux outils afin de les dégager d'une opposition qui risquerait de devenir manichéenne. L'étude sémantique – seulement esquissée ici – a permis d'en construire le dispositif d'observation.

FIDÉLITÉ ET VALIDITÉ DES INFORMATIONS DE LA GRILLE ET DU PORTFOLIO : RÉSULTATS

Nous nous concentrerons maintenant sur la fonction communicative que possèdent les documents destinés à assurer le suivi pédagogique. L'étude expérimentale de cette fonction met en cause la conception du langage comme outil de communication formé de signes qui « ne trompent pas ». Pour cela on a cherché à établir la fidélité et la validité de ces informations eu égard à l'état réel des compétences de l'élève.

Nous avons mené une expérimentation comparative portant sur les deux documents d'évaluation de conception contrastée utilisables pour le suivi pédagogique : la grille critériée, le dossier d'apprentissage (ou portfolio).

Le domaine disciplinaire qui a été choisi est l'apprentissage de la lecture pour son importance stratégique. Les ruptures de scolarisation lui sont en effet particulièrement préjudiciables. Dès lors il est exigible d'un document de suivi pédagogique qu'il satisfasse à la fidélité et à la validité des informations utiles dans ce domaine crucial.

Les cas à évaluer ont été prélevés en première année (CP) sur support vidéo. Il était demandé à des enfants de lire à haute voix un texte inconnu d'eux, le même pour tous, correspondant au niveau attendu à cette période de l'année (mars), ensuite il leur était proposé de répondre à quelques consignes par écrit ; le but général était de recueillir des traces visibles de leur compétence en lecture. Sur quatre cas retenus pour l'expérimentation, il a été choisi deux extrêmes : un cas d'élève en situation de réussite (Célimène), mais qui n'a pas encore automatisé toutes ses procédures, un autre en réelle difficulté (Edmond) : ils font l'unanimité des enseignants alors que les cas intermédiaires ont été écartés car ils provo-

quaient une trop grande variation des jugements, tant lors de l'évaluation que lors de sa réception.

À l'occasion de séances d'une journée regroupant des enseignants, le protocole suivant a été mis en œuvre :

1. encodage : une vidéo est présentée devant le demi-groupe montrant la performance d'un de ces enfants accompagnée de traces de ses productions écrites et de la copie du texte de lecture ; ce demi-groupe était partagé en deux, les individus possédaient chacun un document de suivi à renseigner, une grille pour les uns et pour les autres, le dossier à compléter en y collant, annotés, les traces écrites ainsi que les passages du texte lu par l'enfant. Un bref questionnaire demandait à quel niveau l'enfant était situé, la question était reprise ensuite oralement afin de déclencher une discussion de groupe ;

2. réception-décodage : ces documents sont transmis en aveugle à l'autre demi-groupe, accompagnés d'un questionnaire demandant à quel niveau le récepteur situe l'enfant et la tâche proposée. Ici encore la question est reprise oralement afin de voir les stratifications au sein du groupe en fonction du type d'outil et du cas ;

3. contrôle : soumission au groupe récepteur du cas vidéo utilisé à l'encodage, réponse à une question écrite portant sur le recouvrement entre les constatations *de visu* et la représentation issue du décodage ; cette question est reprise oralement en groupe.

Tous les enseignants et stagiaires (2), quels que soient les groupes et les systèmes éducatifs, ont ainsi travaillé sur le même matériau ; ils ont revu lors du contrôle la séquence même qui a été évaluée par leurs collègues, soumettant à la rigueur de cette simulation la validité et la fidélité des informations évaluatives nécessaires au suivi.

Les résultats du dépouillement des interviews de groupe sont présentés dans le tableau des résultats *qualitatifs* (page suivante).

On le voit, selon ces résultats, la grille transmet des informations acceptables pour l'enfant en situation de réussite en lecture, en revanche elle est inutile voire nuisible dans l'autre cas. Elle fait alors l'objet d'interprétations erronées qui situent l'enfant bien au-delà du niveau observé de telle

Tableau comparatif des résultats qualitatifs (3)

Dossier d'apprentissage	Grille
<i>POSITIF</i>	
<ul style="list-style-type: none"> * homogénéité des jugements, * concordance, * personnalisation par <ul style="list-style-type: none"> - centrage sur le spécifique, la difficulté, - globalisation de la démarche de l'élève, - notation sur l'attitude * indépendant du jugement précédent, * rapidité d'interprétation, * peu sensible au niveau de l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> * garantie d'une appréhension des compétences disciplinaires principales, * universalité, * pas de jugement de valeur, * visualisation rapide, * rapidité d'encodage, * acceptable pour l'élève qui n'est pas en difficulté
<i>NÉGATIF</i>	
<ul style="list-style-type: none"> * non-garantie de l'appréhension des compétences principales, * focalisation négative (sur le « bon » élève), * manque de critères d'observation (cadrage), * lourdeur à l'encodage, * oublis, * codage non-normalisé de l'oralisation en lecture, * risque de jugement de valeur 	<ul style="list-style-type: none"> * hétérogénéité des jugements, * variation d'interprétations, * <i>contradictions avec le niveau constaté</i>, * réduction des écarts entre niveau bon et médiocre, * inefficace pour l'élève en difficulté, * dépendance du jugement du prédécesseur, * réducteur + amalgames, * imprécis, abstrait, ne permet pas d'identifier une difficulté précise, * incomplet, * manque de gradation, * subjectif

manière que les tâches qui lui seront proposées lors de l'accueil le mettront en échec. À l'opposé le portfolio n'est pas à ce point sensible au niveau de l'élève, néanmoins son usage optimum nécessite que l'enseignant ait assimilé une grille d'observation suffisamment complète et ouverte et qu'il rende compte de cette globalité. En effet, les dossiers les plus pertinents étaient réalisés par des enseignants qui se référaient systématiquement à un guide d'évaluation qu'ils avaient intégré et qui les amenait à faire le tour des compétences de l'enfant mobilisées dans la tâche. En revanche certains documents se sont contentés de ne faire apparaître que les insuffisances même si celles-ci étaient peu importantes face aux acquis attendus (focalisation négative). Néanmoins, cette focalisation négative a pu être corrigée par le récepteur à condition que le document comporte suffisamment de traces

significatives – ce qui montre la domination de ces traces sur leur commentaire, consultatif et révocable, alors que les informations d'une grille sont définitives et décisives. Le cadrage par imprégnation de la grille a été une découverte inattendue qu'a révélée cette expérimentation.

Ces résultats se vérifient sur le tableau quantitatif qui collationne les réponses au questionnaire de 82 enseignants et 74 stagiaires. Les items correspondent aux critères suivants : l'« image » désigne la nature de la représentation que se fait l'enseignant à la réception. « Image précise » signifie que le récepteur considère qu'il possède des informations convergentes pour proposer une tâche qui permette à l'élève de poursuivre ses apprentissages tout en ne le mettant pas face à des difficultés insurmontables ; « image imprécise », le récepteur manque d'informations, mais

Tableau comparatif des résultats quantitatifs (6)

		CÉLIMÈNE	EDMOND
GRILLE			
image	précise	8/39	3/39 (7)
	assez précise	13/39	5/39
	imprécise	18/39	16/39
non-image		0/39	15/39
concordance	bonne	11/39	0/39
	assez bonne	11/39	8/39
	médiocre	12/39	6/39
discordance		5/39	10/39
DOSSIER			
image	précise	25/40	19/38
	assez précise	10/40	13/38
	imprécise	5/40	6/38
non-image		0/40	0/38
concordance	bonne	28/40	18/38
	assez bonne	7/40	17/38
	médiocre	3/40	1/38
discordance		2/40	2/38

néanmoins il dispose d'une quantité suffisante pour proposer un test affiné qui mette l'enfant en situation de réussite (4) ; l'absence d'image signifie que les informations sont inutilisables ou insuffisantes, serait-ce pour proposer un test, le document est donc inutile pour ce qui concerne cet objectif (5), en conséquence la phase « contrôle » n'est pas fonctionnelle. La « concordance » vise le recouvrement entre l'« image » et le niveau constaté, la « discordance » signifie une contradiction entre la représentation construite à la lecture du livret et les constatations lors du contrôle.

Ainsi avec Edmond la somme des non-images et des discordances donne 25/39 avec la grille, elle est donc inutile ou dangereuse dans 6 cas sur 10 alors que le dossier totalise 32/38 images (assez) précises et même une somme supérieure de concordances (assez) bonnes : 35/38, différence qui vient du fait que des stagiaires peu assurés ont dans un premier temps déclaré l'image médiocre, puis assez concordante avec leur sentiment intime lors du contrôle. Ces résultats vérifient les conclusions de l'analyse sémiologique (voir tableau ci-dessus).

L'efficacité du portfolio rencontre le critère énoncé en introduction pour le choix de l'outil puisque l'enfant est lui-même associé activement

à la tenue du livret dans une perspective formatrice. La conception linéaire classique du suivi pédagogique entre deux enseignants à l'aide d'un document apparemment fidèle s'efface alors devant une conception interactive où la démarche évaluative lie l'enfant, ses pairs et l'enseignant autour de la mise en œuvre de ce dossier.

Un document inspiré du portfolio, mais allégé (8), et comprenant par domaine disciplinaire un bref guide d'évaluation apparaît donc être le plus approprié pour transmettre un état fidèle et valide des compétences de l'enfant, particulièrement si celui-ci se trouve en décalage avec les attentes moyennes des enseignants.

TÉMOIGNAGE

Un document appelé « carnet de bord », assez proche du portfolio, a été mis en œuvre par une enseignante, Madame Luana La Rocca-Maéro, durant deux ans en CM avec des sédentaires. Celle-ci a ensuite réalisé des interviews auprès de 17 familles puis auprès des élèves pour entendre comment les uns et les autres considéraient ce document comparativement au « livret scolaire ». Cette enquête n'a pas la prétention d'être

exhaustive ni de constituer une expérimentation. Cependant les avis collectés ont valeur de témoignage, de plus ils offrent un éclairage convergent avec les conclusions qui précèdent.

Quatorze parents critiquent le livret scolaire (qui au début, les rassurait) en ce que les critères d'évaluation ne sont pas compréhensibles, que les performances désignées sont abstraites, indirectes et temporaires, que les tests leur sont méconnus. En outre, selon eux, il met davantage en évidence les difficultés et ne permet ni de contribuer à l'évolution des apprentissages ni de comprendre pourquoi un objectif n'a pas été atteint. En revanche le carnet de bord permet de « voir » (terme utilisé plus de cinquante fois à son propos dans les interviews), c'est-à-dire d'interpréter ce qui reste à faire, de se rendre compte des résultats et de l'évolution de l'enfant, d'avoir une idée de la vie de la classe. Ce qu'exprime plus complètement une mère d'élève :

« Le fait d'avoir un cahier de bord me permet de communiquer encore plus parce qu'on a un support, un cadre, on ne parle pas dans le vide. (...) tout le monde y trouve son compte. L'enfant peut s'exprimer sur ce qu'il va apprendre ou qu'il est en train d'apprendre, il se représente mieux, il visualise, il a des repères et c'est aussi une forme de discipline dans le sens de la rigueur (...). C'est bien aussi parce qu'on peut revenir en arrière, dire : "tiens là tu avais vu ça et maintenant tu as vu différemment". On évolue avec eux sur leurs savoirs. (...) Je regarde aussi les annotations du maître (...) parce qu'on n'a pas toujours la même vision des choses et ça m'explique certaines choses que je n'aurais pas comprises autrement. »

Les élèves commentent :

- « (...) Il nous permet de nous rappeler ce qu'on a fait dans la journée, c'est une mémoire. »

- « De voir, chacun pour soi, si on a progressé... »

- « Ça sert le week-end à nos parents, ils ont le temps de voir ce qu'on a fait pendant la semaine. »

- « Oui, là ça me rappelait des choses, je n'avais plus peur, ça m'aidait. » (cf. La Rocca-Maéro, 1997)

VERS UNE CO-CONSTRUCTION DU SENS À DISTANCE DANS LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ?

Au contraire de la grille, le temps consacré à l'élaboration du dossier est un temps qui appartient à l'apprentissage puisqu'il s'agit d'un moment d'élaboration réflexive portant sur l'appropriation des critères d'évaluation et sur les procédures de réalisation, bref, touchant aux divers facteurs ici objectivés de la régulation métacognitive. Le moment idéal pour élaborer le dossier serait celui des **études dirigées**, recommandées maintenant au collège sous forme d'« heure de vie de classe », dont il serait un outil privilégié (9). Le « Livret des compétences » du « Collège des années 2000 » irait dans ce sens s'il ne s'arrêtait en chemin : l'absence des traces composant un dossier de réflexion évaluative risque de n'en faire qu'une forme plus complète de bulletin trimestriel, l'« analyse de son contenu avec l'élève », faute de ces matériaux, devenant un exercice creux, dépourvu d'enjeu et de sens.

Au contraire de la grille, l'enseignant récepteur dispose avec le dossier des preuves issues d'une dynamique socio-cognitive d'apprentissage développée dans la durée. Grâce à cette base composée de la sélection des travaux qui a justifié les points de vue de ses prédécesseurs, il est autonome car il peut se centrer sur les compétences objectivées, ce qui élimine les interférences avec les critères externes, défavorables aux élèves de milieux défavorisés. Il est ainsi fondé à proposer sa propre interprétation à partir de ses modèles, choisir des tâches en cohérence tant avec le passé qu'avec la dynamique présente dans le groupe-classe.

En principe, l'élève doit prendre en charge le document tant pour son élaboration que pour tout éclaircissement nécessaire à sa compréhension. Produit **et** support d'interaction, ce document de suivi désigne au travers des traces et des commentaires écrits et oraux certains éléments significatifs de l'« évaluation globale interactive ». Mais il peut aussi envisager dans sa gestion au présent la demande virtuelle d'un destinataire futur. En ce cas il entre dans une démarche de **co-construction du sens** au présent, ouverte sur le proche avenir, centrée sur l'acquisition des savoirs disciplinaires et sur sa réflexion en prenant pour objet le processus et ses critères. Nous avons affaire à un nouage de l'oralité que domine la praxis pédagogique avec

l'ordre scriptural dont relève le livret, ordre censé la rendre visible et appréhendable par un tiers.

Les sollicitations que provoquent les traces par leur opacité stimulent cette régulation par l'élève en ce qu'il a de *vrais interlocuteurs*, ses parents, un autre enseignant, à qui il est tenu de fournir des explicitations convaincantes. Il en a les moyens s'il est associé effectivement à la composition du document avec la médiation de l'enseignant.

C'est alors que s'effectue le nouage en retour, du scriptural avec l'oral. Ainsi le document peut-il entrer dans une dynamique liant l'école, le collège, et le milieu familial. Ces traces sont les empreintes matérielles, validées par le maître, du travail effectué en l'absence des parents dans ce lieu mystérieux et inquiétant qu'est pour certains d'entre eux l'école, « voleuse d'enfant », comme le perçoivent même des enseignants de sédentaires. Elles rendent matériellement visible ce qui leur est soustrait, que l'enfant peut maintenant commenter s'il est sollicité – ce à quoi la grille n'invite pas : la parole de l'élève redouble ainsi leur valeur probatoire **en privé**. Soit là où ceux qui se sentent exclus de l'école peuvent s'auto-

riser à exprimer leurs interrogations et commentaires, donnant à l'enfant dans cet espace un *statut d'élève*, qu'il se donne du reste quand il va des uns aux autres sur le terrain de stationnement pour témoigner de son nouveau savoir-faire. De là, par métonymie, c'est de tous les événements de la classe qu'il sera possible de parler selon l'intérêt et la nécessité. Même si le silence demeure entre les parents et l'enseignant, la connaissance mutuelle par des tiers de la famille, celle des codes, devient possible grâce à une circulation de ce type, à un empiètement de l'école sur le « chez soi » par le biais de l'enfant, de l'adolescent : dans ces familles, aucun adulte ne peut leur refuser quoi que ce soit (10).

Ainsi, ce document peut entrer, accompagné d'autres objets, rites et politesses, dans le *circuit des échanges* entre l'école et les familles pour lesquelles cette dernière apparaît étrangère. Encore faut-il préserver aussi la liberté et le statut de chacun : une école qui n'exhibe pas les insignes scolaires qui permettent de l'identifier *n'est pas* pour les parents itinérants *une école*.

Marc Derycke

NOTES

- (1) Ces questions ont fait l'objet d'études et de recherches appropriées auxquelles se sont ajoutés des aspects plus spécifiques : pilotage institutionnel du suivi par la coordination des écoles fréquentées et l'aide à l'accueil des itinérants (F. Tollmien, 1997, Université de Essen), le suivi en apprentissage de la lecture, point stratégique de la réussite scolaire (B. Heijs, 1997, Seminarium voor Orthopedagogiek, Utrecht & A.-C. Silva, ISPA, Lisbonne). Elles sont publiées dans la *Revue du CRE*, n° 18, Université de Saint-Étienne.
- (2) Soit plus de 200 personnes de Belgique (Wallonie), Suisse romande et France. Les sous-groupes étaient constitués de telle manière que chaque individu a été en position de destinataire et de destinataire de chacun des outils.
- (3) Ce tableau est extrait de Derycke (1998).
- (4) Ceci correspond au seuil inférieur exigible d'un livret de suivi : dans le cadre de l'accueil d'un enfant intimidé par l'école, il est indispensable que les tâches proposées le mettent en confiance mais aussi soient d'un niveau tel qu'il ait conscience d'acquiescer des savoirs qui justifient sa présence.
- (5) Il peut néanmoins avoir un intérêt de légitimation.
- (6) Cf. Derycke (1998) où les résultats obtenus avec les enseignants sont plus amplement commentés.
- (7) 3/39 signifie 3 réponses positives sur 39 enseignants.
- (8) Cf. les écueils formulés par Simon et Forgette-Giroux, confirmés par l'enquête menée par T. Halliday (2000) auprès de quelques Local Authorities du Royaume-Uni.
- (9) Cette opportunité rencontre aussi les difficultés que présente l'encadrement de la métacognition au sein de l'institution éducative, d'autre part l'usage du « dossier » ne fait pas encore partie des pratiques de la majorité des enseignants.
- (10) Inversement, ces traces sont la marque matérielle de l'élève itinérant dans une classe qui devient ainsi sa classe, dès lors que certaines y restent manifestes, réactivées par mille moyens même durant son absence, son trajet supputé sur une carte par exemple. À son retour, il lui sera demandé des nouvelles de son voyage, par de *vraies* questions.

BIBLIOGRAPHIE

- CHAMPY P., ÉTÉVÉ C. (dir.) (1994). – **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**. Paris : Nathan Université.
- DERYCKE M. (dir.) (1994). – **Projet A6 : Développement de systèmes de suivi adaptés**. Rapport du Séminaire international de Malle, 21–22 octobre 1994 (Belgique). Bruxelles : EFECOT.
- DERYCKE M. (1998). – Suivi pédagogique : grille critériée et dossier d'apprentissage. **Mesure et évaluation en éducation**, vol. 20, n° 3, « Le portfolio en évaluation », J. Weiss rédacteur (Ottawa, Université d'Ottawa).
- DERYCKE M. (2000a). – Évaluation et suivi pédagogique : pour un renouvellement des outils. *In*

- G. Figari (éd.), **L'activité évaluative : nouvelles problématiques, nouvelles pratiques**. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- DERYCKE M. (2000b). – Orientations pour le suivi pédagogique des enfants itinérants. **Confluence(s)** (Lyon : IUFM de Lyon).
- DERYCKE M. (2000c). – Le suivi des enfants en voyage – Présentation générale. **Revue du C.R.E.** n° 18, « Le suivi pédagogique des enfants en voyage » (Saint-Etienne : Université Jean Monnet).
- DERYCKE M. (2000d). – Variation de la fréquentation scolaire des enfants itinérants et modalités du suivi pédagogique. **Confluence(s)** (Lyon : IUFM de Lyon).
- DERYCKE M. (2000e). – École pour la majorité / Écoles pour les minorités / École pour tous – éléments pour un débat. **Revue du C.R.E.** n° 18, « Le suivi pédagogique des enfants en voyage » (Saint-Etienne : Université Jean Monnet).
- DERYCKE M. (à paraître). – **Suivi pédagogique : quel sens construisent une grille évaluative, un dossier d'apprentissage**. Actes du Colloque CEPEC 1997, Lyon.
- DERYCKE M., CORROY E. (2000). – Fidélité et validité des informations du suivi. **Revue du C.R.E.**, n° 18, « Le suivi pédagogique des enfants en voyage » (Saint-Etienne : Université Jean Monnet).
- DERYCKE M., MACRET J.-C. et al. (2000). – Orientations pour le suivi pédagogique des enfants itinérants. **Confluence(s)** (Lyon : IUFM de Lyon).
- GAUCH A.-M., CHEVALERIAS F., RIPOCHE J.-L., (1995). – « Les outils de suivi : description comparative ». In « La scolarisation des enfants d'itinérants ». **Revue du C.R.E.**, n° 9, (Saint-Etienne : Université Jean Monnet).
- GRASSET É. (1995). – « La Loire : les chiffres et les paroles ». In « La scolarisation des enfants d'itinérants ». **Revue du C.R.E.** n° 9, (Saint-Etienne : Université Jean Monnet).
- HALLIDAY T. (2000). – Évaluation et suivi des enfants itinérants dans l'enseignement primaire : état des lieux du système des dossiers pédagogiques au Royaume-Uni. **Revue du C.R.E.**, n° 18, « Le suivi pédagogique des enfants en voyage ». (Saint-Etienne : Université Jean-Monnet).
- HEIJS B. & SILVA A.-C. (2000). – Indices et procès de l'apprentissage en lecture : réflexions pour la guidance. **Revue du C.R.E.**, n° 18 (Saint-Etienne : Université Jean Monnet).
- HALLIDAY T. (1998, 2000). – Enquête sur les dossiers pédagogiques en Grande-Bretagne : évaluation et suivi des enfants itinérants dans l'enseignement primaire. Rapport de recherche du projet A6 1997/1998, Bruxelles, M. Derycke (dir.), EFECOT. **Revue du C.R.E.**, « Suivi des enfants en voyage », n° 18, (Saint-Etienne : Université Jean Monnet).
- HEIJS B., SILVA C. (1997, 2000). – « Criteria for learning to read: "on the edge of a new reading era" – Thoughts on a possible new European Reading Line for travelling children », version française abrégée : « Critères pour l'apprentissage de la lecture », Rapport de recherche du projet A6 1996/1997 : Mécanisme de suivi intégré, M. Derycke dir., Bruxelles, EFECOT. **Revue du C.R.E.** « Suivi des enfants en voyage », n° 18 (Saint-Etienne : Université Jean Monnet).
- HOUSSAYE J. (dir.) (1993). – **La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris : ESF.
- LA ROCCA-MAÉRO L. (1997). – **Le suivi pédagogique à l'école élémentaire : outils de suivi et élèves entre école et famille**, mémoire de maîtrise de Sciences de l'éducation, Saint-Etienne, Université Jean Monnet.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DIRECTION DES ÉCOLES. (1991). – **Cycle des apprentissages premiers**. Paris : M.E.N./D.E.P.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DIRECTION DES ÉCOLES. (1991). – **Aide à l'évaluation des élèves, Cycle des apprentissages premiers**. Paris : M.E.N./D.E.P.
- NOIZET G., CAVERNI J.-P. (1978). – **Psychologie de l'évaluation scolaire**. Paris : P.U.F.
- NUNZIATI G. (1990). – Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. **Cahiers pédagogiques**, n° 280.
- OUZOULIAS A. (2000). – « Penser la différenciation et la continuité en s'appuyant sur la distinction entre apprentissage et développement ». **Confluence(s)** (Lyon : IUFM de Lyon).
- RAYNAL F., RIEUNIER A. (dir.) (1997). – **Pédagogie : dictionnaire des concepts clés**. Paris : ESF.
- SIMON M., FORGETTE-GIROUX R. (1993). – Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage. **Mesure et évaluation en éducation**, vol. 16, n° 3-4 (Ottawa : université d'Ottawa, Québec).
- TOLLMIEEN F. (1997, 2000). – Die schulische Foerderung der Kinder und Jugendlichen, die ihre beruflich reisenden Eltern begleiten, aus systemischer Sicht – version française abrégée : « La promotion scolaire des enfants et jeunes gens accompagnant leurs parents itinérants pour motifs professionnels ». Rapport de recherche du projet A6 1996/1997 : Mécanisme de suivi intégré, M. Derycke dir., Bruxelles, EFECOT. **Revue du C.R.E.**, « Suivi des enfants en voyage » n° 18 (Saint-Etienne : Université Jean Monnet).
- TOLLMIEEN F. (2000) – « La promotion scolaire des élèves itinérants pour raison professionnelle (niveau collège et élémentaire) », **Revue du C.R.E.**, n°18, Saint-Etienne, Université Jean Monnet.
- WEISS J. (1986). – La subjectivité blanchie ? In J.-M. De Ketele, **L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?** Bruxelles : De Boeck.
- WEISS J. (1994). – Évaluer autrement. **Mesure et évaluation en éducation**, vol. 17, n° 1 (Ottawa : Université d'Ottawa, Québec).
- WEISS J. (1998). – Le portfolio en évaluation. **Mesure et évaluation en éducation**, vol. 20, n° 3 (Ottawa : Université d'Ottawa, Québec).
- WILLIAMS P. (2000). – Les enfants du voyage : scolarisation et suivi pédagogique. **Confluence(s)**. Lyon : IUFM de Lyon.

L'éducation peut-elle être encore une « éducation libérale » ?

Denis Simard

Des notions comme celles de culture, d'éducation et de pédagogie, qui tiraient leur force d'évidence d'une longue tradition rationaliste et humaniste, sont de nos jours problématiques. Comment être cultivé et penser la culture en l'absence d'un modèle universel rationnellement fondé ? Comment assumer dans l'enseignement le rôle et les tâches du pédagogue cultivé ? Comment penser la pédagogie comme activité culturelle ? Ce texte se situe dans ce procès de questionnement. Partant de la crise de la culture et de ce que l'on appelle la postmodernité, l'auteur tente de redéfinir le sens d'une « éducation libérale » en reprenant l'idéal de liberté dans la formation et l'idée d'une culture générale unitaire examinée cette fois à la lumière de l'herméneutique contemporaine.

À l'instar des autres pays industrialisés, le Québec a procédé à une réforme en profondeur de ses programmes d'études aux niveaux primaire et secondaire. Ramenée à l'essentiel, et au moins depuis un avis du Conseil supérieur de l'éducation (1994) qui signalait les lacunes du curriculum d'études en matière de culture (1), cette réforme tourne résolument le dos à la « logique subjective » des programmes d'études actuels axés sur la croissance personnelle et la créativité et met l'accent sur le rehaussement culturel du curriculum d'études et sur le développement des habiletés cognitives. Le Rapport final de la Commission des États généraux (1996) sur l'éducation a confirmé cette tendance de fond que le Rapport du Groupe de travail sur la réforme

du curriculum (1997a) s'est chargé de préciser et de développer en de multiples volets (perspective culturelle dans le choix des matières, approche culturelle dans l'enseignement, connaissance des productions culturelles, etc.). Le mot d'ordre est clair : c'est la perspective culturelle qui doit désormais présider à l'orientation générale des programmes d'études. L'éducation, avant d'être technique et préparation à la vie sociale et professionnelle, est appropriation d'un patrimoine de connaissances, de valeurs et de symboles qui permet à chacun de mieux comprendre le monde, d'y vivre et d'y répondre d'une manière active, créatrice et autonome. En d'autres termes, parce que le monde dans lequel nous vivons est le résultat de productions humaines, connaître les

plus significatives d'entre elles permet de se situer dans l'histoire et dans son identité humaine. Tel est, en substance, le sens de l'éducation et des études. L'*Énoncé de politique éducative* (1997b) entérinera cette réhabilitation de la culture dans les programmes d'études, participant en cela d'une tendance générale qui s'est affirmée aussi bien dans le reste du Canada (Commission royale d'enquête de l'Ontario, 1994) qu'aux États-Unis (Department of Education, 1997) et en Europe. En France, notamment, le Rapport Morin (1998) dessine le programme d'un « nouvel humanisme », intégrant la culture des humanités et la culture scientifique.

Mais au-delà de ce consensus général, des divergences apparaissent dès lors qu'il s'agit de préciser les contenus de culture à transmettre et les moyens à mettre en œuvre pour faire de l'école un véritable lieu de culture (Audet, Saint-Pierre, 1997). Comment, en effet, articuler l'école à la culture de nos jours ? Comment penser l'école comme lieu de culture ? Comment raviver la dimension pédagogique et plus largement éducative de la culture ? Comment peut-on intégrer, en enseignement, la perspective culturelle ? Comment peut-on penser et assumer le rôle et les tâches du pédagogue cultivé ? Que devons-nous transmettre, pourquoi, quand et comment ?

Ces questions sont difficiles parce que les réponses habituelles et les notions comme celles de culture, d'éducation et de pédagogie, qui tiraient leur force d'évidence d'une longue tradition rationaliste et humaniste, sont devenues problématiques. Il n'y a guère si longtemps, à l'époque où la société et la culture présentaient de fermes assises, le maître ne doutait guère du sens de sa mission : la voie était pour ainsi dire toute tracée, tirant de la relative permanence des normes, des valeurs et des savoirs, la source assurée de sa fonction éducative. Et le fait d'être titulaire officiel d'une culture relativement bien définie donne une grande assurance en face des élèves (Dumont, 1971). De la maison à l'école et de l'école à l'église, le maître participait d'une cohérence culturelle où il se sentait solidaire d'une tâche éducative commune. Comme chacun le sait, cet édifice s'est rapidement effondré. La culture ayant perdu ses repères habituels et ses grands axes de référence, le maître n'est plus maintenant le « titulaire assuré », le « transmetteur confiant » de jadis, porté par l'autorité d'une culture qu'il représente d'office (Dumont, 1971).

Quant à l'école, il faut bien reconnaître qu'elle n'a plus aujourd'hui le monopole de la culture. Elle est devenue un lieu parmi d'autres, prenant place au sein d'un espace culturel et médiatique où elle semble de peu de poids. Dans la pluralité des voix de notre époque, elle a du mal à faire entendre la sienne. Les élèves aussi ont changé. Sous l'existence apparente d'un dénominateur commun, d'un profil culturel dont il serait possible de tracer l'esquisse (2), la plus grande variation culturelle existe du fait d'une disparité entre les niveaux de socialisation des élèves, de l'inégalité des ressources matérielles, sociales et culturelles auxquelles ils ont accès, du fait aussi de leur appartenance à une communauté culturelle, sociale ou régionale, du fait enfin d'une appropriation diversifiée de la culture à l'extérieur des murs de l'école, de la multiplication des lieux du savoir et de la diversité des moyens de communication de masse. Ce qui entraîne, on s'en doute, un large éventail d'attitudes de l'élève à l'égard de l'enseignant, de l'enseignement et des savoirs scolaires, éventail qui oscille entre l'engagement volontaire et la plus complète indifférence. Michel de Certeau (1980) le notait, la polyvalence inouïe de nos sociétés occidentales avancées a pénétré l'école à tous les niveaux, jusqu'à la langue devenue elle-même composite et variée, comme réfractée en de multiples usages (3).

L'affaire est entendue : les choses ne sont plus et ne seront jamais plus comme elles étaient. Cette perte de sens témoigne de l'expérience culturelle occidentale qu'on appelle postmodernité, terme qui désigne moins une « époque » dans la procession de l'histoire que la prise de conscience de la dissolution des limites traditionnelles du rationalisme et de l'humanisme. Comment penser après la déliquescence d'une culture intellectuelle assurée de ses fondements ? Comment être cultivé et penser la culture en l'absence d'un modèle de culture universel rationnellement fondé ? Comment éduquer en l'absence d'une forme de vie reconnue supérieure ? Quel idéal éducatif et quel modèle anthropologique devons-nous privilégier ? Afin de prendre toute la mesure de ces questions, on me permettra de revenir à l'ancien idéal humaniste.

Chez Cicéron, la culture de l'esprit est désignée par le terme latin *humanitas*. L'éducation la plus apte à produire cette culture est l'éducation libérale, c'est-à-dire un ensemble de disciplines dont la base était constituée par la grammaire, la rhé-

torique et le commentaire des auteurs, et désigné par les expressions latines de *studia humanitatis* et de *litterae humaniores* à la Renaissance, en référence à des études plus humaines rejetant le formalisme de la scolastique. Il s'agit toujours d'un même ensemble de disciplines qui permet aux jeunes gens d'acquérir leur *humanitas*, « c'est-à-dire de devenir des hommes au sens plein du terme, en combinant étroitement un idéal de connaissance et un idéal d'action » (Margolin, 1981, p. 9).

Ancrée dans la pratique des arts libéraux (4), l'éducation libérale se fonde sur la logique aristotélicienne (Côté, 1991). Pour les besoins, rappelons que cette logique se divise à partir des divers rapports du discours de la raison à la vérité. Il y a d'abord le discours de la science ou de l'*epistémè*, qui permet de juger de la vérité avec certitude et qui fait l'objet de la partie appelée *Analytique*. Le deuxième discours sert à découvrir la vérité et il donnera lieu à la *Dialectique*. Pour persuader autrui de ce que l'on estime être vrai, on aura plutôt recours à la rhétorique, qui forme la troisième partie. Enfin, un quatrième discours dispose l'esprit à recevoir la vérité : c'est le discours sur lequel porte la *Poétique*. La pratique de ces discours permet de développer aussi bien la pensée synthétique que la pensée analytique. L'*Analytique* de la logique aristotélicienne donnera lieu aux arts du *quadrivium*, c'est-à-dire à l'arithmétique, la géométrie, la musique et l'astronomie, précisément ces arts qui permettent de développer la pensée analytique. Les autres parties de sa logique donneront lieu aux arts du *trivium*, c'est-à-dire à la grammaire, la rhétorique et la dialectique, des disciplines qui développent la pensée synthétique. Ces disciplines sont réputées couvrir tous les modes de la pensée spéculative. Elles forment des habiletés intellectuelles d'analyse et de synthèse, indispensables non seulement pour l'exercice d'une vie libre et éclairée, mais également pour ordonner les connaissances en une culture générale sur laquelle viendra éventuellement se greffer une formation spécialisée. Ces arts sont dits libéraux, du latin *liberi-orum*, précisément parce qu'ils sont pratiqués par les enfants des citoyens grecs. L'éducation libérale est la seule convenable pour des enfants appelés à jouer un rôle de citoyens libres. Elle est essentiellement intellectuelle et excluait les arts dits serviles, du latin *servi-orum*, qui sont les arts que pratiquent les

enfants d'esclaves. L'éducation libérale, la pratique des arts libéraux, façonne une culture générale que « la tradition classique plaçait à la base de la formation de l'orateur » (Marrou, 1938, p. 107) (5).

Cet héritage sera repris par le Moyen Âge et parviendra jusqu'à la Renaissance sans trop de modifications substantielles. Il faut noter cependant que les arts du *trivium* seront nettement privilégiés. En effet, selon les époques, l'accent sera tantôt mis sur la grammaire, tantôt sur la dialectique ou encore la rhétorique (6). À la Renaissance, on assiste à l'émergence d'une pensée de l'éducation qui tire toute sa force de la conjonction entre une structure curriculaire, adaptée des arts libéraux légués par la pensée médiévale, elle-même héritage de l'Antiquité gréco-latine et de la logique aristotélicienne, et sur l'imprégnation de cette structure par le concept d'œuvre classique, qui est, lui, l'effet de la Renaissance (Leroux, 1989, p. 219-220). L'humanisme se développe donc en une forme éducative qui s'exprime dans un *curriculum* rigoureux et des œuvres dites classiques. Recueillant l'héritage de la Renaissance, les Jésuites ont exercé une influence déterminante dans la définition d'un idéal de culture qui s'est répandu à travers toute l'Europe et bien au-delà de ses frontières, notamment dans les collèges classiques ici même au Québec, où il a fleuri jusqu'à la fin des années cinquante (7). Le travail des Jésuites, c'est probablement un effort inégalé dans l'histoire de l'éducation occidentale pour codifier des pratiques pédagogiques tirées de l'expérience même des enseignants, et pour définir un idéal de culture qu'exprime un corpus d'œuvres classiques minutieusement choisis et structurés. Le canon, publié sous le titre *Ratio Studiorum*, ne se ramène pas à une simple juxtaposition de matières. Le *curriculum* est hiérarchique et fortement structuré, enchaînant rigoureusement les étapes selon des justifications idéologiques précises. Ainsi, on enseignera les éléments latins avant la syntaxe et la méthode, la versification avant les belles-lettres et celles-ci avant la rhétorique pour aboutir, enfin, aux classes de philosophie qui comprennent la logique en première année, la cosmologie et la philosophie naturelle en seconde, finalement la métaphysique et la psychologie en troisième année. Le parcours conduit donc des langues aux humanités, et des humanités à la philosophie, chaque étape étant soumise à des objectifs pré-

cis et comportant un corpus déterminé d'œuvres grecques et latines (8). À son terme, l'élève des Jésuites est un homme cultivé, c'est-à-dire un humaniste dont la formation culmine dans un engagement spirituel et moral au service de la société (Leroux, 1996, p. 53).

Il était nécessaire à mon avis de revenir sur cette tradition éducative afin de prendre toute la mesure de ce que représente notre rupture avec elle. Ainsi, on saisira mieux la responsabilité (9) qui nous incombe d'avoir à lui substituer autre chose en esquissant les grandes lignes d'une reconstruction possible. Je m'explique.

De façon générale, l'humanisme ne constitue plus le cadre de référence unique des systèmes d'éducation en Occident (10). C'est aussi le cas du Québec (11) depuis le Rapport Parent (12). Ce dernier était d'avis que les humanités classiques assuraient une bonne culture générale mais qu'elles ne préparaient pas adéquatement à la formation d'une main-d'œuvre spécialisée que requiert toute société moderne. Trop axée sur les professions dites libérales, et inadaptée à une formation professionnelle postsecondaire de courte durée, la culture des humanités devait être intégrée à un concept plus large de culture et de formation, mieux adapté aux impératifs économiques de l'heure et plus sensible aux réquisits de la culture scientifique et technique.

Devant la dissolution de l'humanisme comme référence privilégiée en éducation, quel cadre réintégrateur pouvons-nous proposer à la culture actuelle ? Avant d'esquisser des solutions possibles, j'écarte deux avenues qui ne me semblent pas fécondes et porteuses d'un projet d'avenir. D'abord, si quelque chose comme une éducation libérale est possible de nos jours, je ne crois pas qu'il faille la chercher dans la simple restauration d'un passé soi-disant lumineux, artificiellement plaqué sur une réalité jugée décadente. Le présent et l'avenir de l'éducation ne sont pas à mon avis dans le passé, ce qui ne veut pas dire que le passé n'a pas d'avenir, mais simplement qu'on ne gagne rien à l'évoquer d'une manière toute nostalgique, à la façon de Bloom (1987), en pensant qu'il valait infiniment plus que tout ce que l'on a fait depuis, et que, précisément pour cette raison, il faille y revenir. En accord avec Leroux (1989, p. 228), je pense que le remplacement du modèle hiérarchique fondateur de l'humanisme sera en rupture avec les présupposés platoniciens de Bloom : « toutes les descriptions de l'expérience

ont un rapport avec toutes les autres, les sciences se révèlent de plus en plus perméables à leur représentation morale, comme c'est le cas dans les sciences de l'environnement, et les sciences sociales s'ouvrent à un systémisme qui va s'approfondissant. Les aspects pyramidaux du modèle ancien laissent la place à des formes moins verticales ».

La seconde consisterait à ne guère s'en soucier, laissant l'éducation au seul jeu de consommation des connaissances. Dans ce cas, la question d'une pensée de l'éducation peut être laissée entre les mains de technocrates avant tout soucieux d'une planification rentable, productive et efficace, et qui n'ont que faire des considérations philosophiques, d'une pensée de l'éducation enracinée dans l'histoire ou dans un concept de culture renouvelé. En bout de piste, il serait à craindre une planification tout externe des programmes en fonction d'indicateurs très complexes (Leroux, 1989, p. 220), où cohabiteraient des connaissances éparses, le plus souvent sans liens entre elles, tenant lieu de substitut factice à une culture mieux intégrée. À cet égard, l'intention bien affirmée de rehausser le niveau culturel des programmes d'études est certes une voie prometteuse mais elle ne doit surtout pas se réduire à une planification dans des programmes. Un ensemble d'informations disparates n'a jamais fait une culture et ce n'est pas une planification des contenus de culture dans des programmes qui y changera quelque chose. La culture n'est pas d'abord dans des programmes ; elle est dans des maîtres qui l'incarnent et la partagent, qui la rendent vivante en montrant qu'elle peut répondre à nos questions, à nos inquiétudes, à nos préoccupations et nos attentes de sens (Simard, 1999). Dans le contexte de compétition économique que l'on ne cesse de rabâcher sur tous les tons, l'éducation peut-elle encore être autre chose qu'une simple partie du système de la consommation généralisée, n'ayant pour seule logique, toujours plus extrinsèque à elle-même, que de répondre à la demande d'une formation pertinente et spécialisée en fonction des exigences et des caprices d'un marché du travail de plus en plus aléatoire ?

Si je conteste ces deux manières de parer au malaise, quelle voie demeure alors praticable ? Bien qu'il n'existe pas de solution pleinement satisfaisante à ce problème, j'esquisserai malgré tout une réponse par le détour de l'ancienne culture humaniste, en lui empruntant d'abord

l'idéal de liberté dans la formation, puis l'idée d'une culture générale unitaire à laquelle je ferai subir une certaine distorsion.

Dans sa réflexion sur le destin de l'éducation libérale, Leroux (1996) a bien montré que l'autonomie en est la caractéristique dominante. Une éducation n'est dite libérale que si elle permet la *formation d'une personne libre*. Nous savons ce que cette liberté signifie dans le cadre de l'éducation grecque, mais que signifie-t-elle de nos jours ? Est-elle toujours pertinente ? Peut-elle encore structurer une formation dans le sens d'une formation à la liberté et à la connaissance de soi ? Je proposerais volontiers trois significations à cette idée d'éducation comme éducation à la liberté.

La première signification renvoie à l'idée somme toute traditionnelle que l'éducation doit permettre l'exercice du jugement critique, condition d'une véritable liberté. Non pas une liberté frileuse, repliée sur elle-même, arrogante et capricieuse, mais une liberté ancrée dans les possibilités réflexives de l'être humain et dans le respect de l'autre. La formation du jugement critique, c'est aussi la possibilité d'une mise en question des significations, des institutions et des représentations les mieux établies, la capacité d'extraire l'essentiel du flot continu des informations disparates et de discerner les tendances parmi le foisonnement des événements. Pour compléter, j'ajouterais que c'est la possibilité d'être un citoyen responsable, « capable de gouverner et d'être gouverné » comme disait Aristote, capable de *prendre position et de faire entendre sa voix* au sein de sa communauté politique et délibérative.

La deuxième signification d'une éducation libérale de nos jours, c'est une éducation comme connaissance de soi, non pas tant au sens psychologique, mais au sens d'une éducation qui *permet de se situer dans l'histoire et dans son identité humaine* en explorant les univers de connaissance, les représentations que les hommes se donnent d'eux-mêmes à travers l'histoire, les questions qu'ils se sont posées et les réponses qu'ils ont tenté d'apporter. Il est essentiel, je pense, que les élèves prennent peu à peu conscience de la fonction médiatrice de la culture dans la connaissance de soi. On le sait depuis Hegel : on n'accède jamais directement à soi-même d'une manière intuitive et immédiate. La compréhension ou la connaissance de soi est tou-

jours une compréhension dans la culture et dans l'histoire qui la portent. Se comprendre, c'est se comprendre dans la culture, c'est-à-dire depuis l'horizon pré-constitué de signes, de symboles et de significations qui forment la substance de mon être historique (Gadamer, 1996 ; Warnke, 1991). Toute compréhension de soi s'enracine dans l'histoire dont elle reçoit ses possibilités de sens par le biais du langage (Grondin, 1993). On n'accède donc jamais directement à soi-même, mais toujours par le détour des autres, par le détour d'une culture qui me précède, par le détour d'un langage où se dépose, se transforme et se transmet le rapport des hommes au monde. Cette éducation comme connaissance de soi, c'est l'occasion d'entrer dans le dialogue de l'histoire auquel on ajoute sa voix, de prendre part au jeu des hommes dans le jeu du monde (13). C'est encore la possibilité d'explorer ses possibilités motrices, expressives, cognitives et sociales, et de le faire non pas en vue d'un examen ou d'une évaluation, non pas en vue d'une utilité immédiate ou d'une pertinence sociale, mais de le faire dans la plus totale gratuité, simplement parce que ces choses nous intéressent et qu'elles permettent de se découvrir et de se transformer, c'est-à-dire de faire sa vision du monde, d'y choisir ses projets et de clarifier ses valeurs (14). Ce temps qui nous est donné est précisément ce temps où il est possible de se faire une culture générale avant d'y greffer une formation spécialisée. Ainsi comprise, la connaissance de soi est l'essence même de l'expérience de formation (Leroux, 1996, p. 54).

La troisième signification (15), proche de la deuxième, renvoie à l'idée que l'éducation, comme éducation à la liberté et de la liberté, est ce temps précieux dont nous jouissons, qu'on nous reconnaît le droit de prendre afin de choisir en toute liberté un projet de vie conforme à nos aspirations (Leroux, 1996). Non pas un projet que d'autres choisissent à notre place, non pas un projet en fonction d'indicateurs socio-économiques ou des tendances d'un marché, mais en fonction d'une connaissance de soi qui le commande. Ce temps est d'autant plus nécessaire que s'offre désormais beaucoup plus que quelques professions libérales, mais une grande diversité de possibilités dans une économie en transformation rapide. Formation du jugement critique, connaissance de soi par la culture interposée, élaboration d'une culture générale sur laquelle vient prendre place une formation spécialisée, connaissance de soi

qui culmine dans un projet de vie : on ne pourrait dire autrement une éducation comme formation d'une personne libre.

J'arrive à mon deuxième point que je voudrais bref. L'unité compte parmi les traits qui viennent à l'esprit quand on parle de la culture humaniste. Esthétique et littéraire, c'est une culture qui comporte un nombre limité d'informations et qui peut, par conséquent, être emmagasinée par l'esprit de ce que l'on appelait autrefois un « honnête homme » (Morin, 1984). La science n'y jouant qu'un rôle secondaire, elle aborde des problèmes fondamentaux de l'existence tels que le bien, le mal, le sens de la vie, l'existence de Dieu, le sens de la souffrance, la vie morale. Domenach (1989, p. 19) insiste : l'héritage de l'humanisme de la Renaissance, c'est une culture générale, c'est-à-dire une « unité du savoir » et des règles de jugement communes, un ensemble défini de références où l'esprit accède à l'universel de la raison, une culture où l'homme se donne à lui-même une image unitaire du monde. Mais le développement formidable des sciences et leur spécialisation croissante, l'émergence d'une néo-culture née de la technique industrielle (Balle, 1990) et la prise de parole d'un nombre grandissant de sous-cultures et de minorités au sein de l'Occident, tout cela « se paye par la possibilité toujours moindre de se donner une image unitaire du monde » (Vattimo, 1991, p. 39). Dans ce contexte, je propose non pas un retour à l'unité sous la forme d'une restauration de la culture unitaire et canonique d'autrefois, mais une distorsion de l'unité, pensée cette fois en termes de continuité. Dans son ouvrage *Éthique de l'interprétation*, Vattimo (1991, p. 39) suggère que notre culture est traversée par deux types de discontinuité et de dispersion : la discontinuité entre les différents savoirs d'une part, lesquels, dans leur spécialisation croissante, se refusent à toute synthèse, la discontinuité entre le passé et le présent, d'autre part. À ces discontinuités, j'ajouterais la discontinuité entre les hommes et la discontinuité entre les savoirs et la vie. Ce sont là à mon avis des discontinuités qui posent à la pédagogie actuelle des défis d'une ampleur considérable, des défis qui réclament une pédagogie de la culture.

Pour surmonter ces différentes discontinuités, et pour réaffirmer la place et l'importance de la culture dans l'éducation, je souhaiterais montrer en terminant que l'herméneutique peut jouer un rôle de premier plan.

D'abord, pour quiconque désire se convaincre de la dimension éducative de l'herméneutique, son histoire elle-même est une source de première main. Par l'invention du langage et de l'écrit, Hermès donne à l'humanité ses outils herméneutiques par excellence qui sont aussi ceux de l'éducation. On sait à quel point l'écrire, le lire, la compréhension et la communication sont des activités quotidiennes de l'éducation et en particulier de la formation scolaire. À la manière de Gallagher (1992) (16), on pourrait aussi montrer la liaison profonde entre l'herméneutique et l'ancienne *paideia* grecque, ou encore, comme le fait Grondin (1993) (17), mettre en lumière l'intention pédagogique qui parcourt toute l'herméneutique de Chladenius au XVIII^e siècle. Les illustrations de cette sorte sont nombreuses et il n'est pas nécessaire, dans le cadre de ce texte, de fouiller l'histoire davantage pour s'aviser de la dimension éducative et pédagogique de l'herméneutique. S'il peut être aisé d'apercevoir la dimension éducative de l'herméneutique, il ne l'est pas moins de prendre conscience de la dimension herméneutique de l'éducation. Dans un passage que je reprends *in extenso*, Gallagher (1992, p. 24) écrit : « If education involves understanding and interpretation ; if formal educational practice is guided by the use of texts and commentary, reading and writing ; if linguistic understanding and communication are essential to educational institutions ; if educational experience is a temporal process involving fixed expressions of life and the transmission or critique of traditions ; if, in effect, education is a human enterprise, then hermeneutics, which claims all of these as its subject matter, holds out the promise of providing a deeper understanding of the educational process ».

D'une façon plus précise maintenant, l'herméneutique acquiert une pertinence nouvelle au regard des paradigmes dominants en éducation. Qu'il s'agisse des sciences de l'éducation ou des milieux scolaires, le cognitivisme a le vent dans les voiles. Cette popularité grandissante s'explique par la fécondité d'un programme de recherche scientifique qui fournit une base empirique aux problèmes traditionnels de la connaissance, et par la production d'une technologie très efficace (IA) capable d'engendrer, de contrôler et de manipuler une grande quantité d'informations, c'est-à-dire de faire des opérations complexes autrefois réservées à l'esprit humain (Tardif, 1996). À l'instar du behaviorisme qu'il prétend remplacer, le cogni-

tivisme propose une vision scientifique et technologique de l'éducation. L'enseignement et l'apprentissage sont des activités de traitement de l'information ; elles reposent sur des processus cognitifs qui sont assimilables au fonctionnement computationnel d'un ordinateur. Si, pour le behaviorisme, l'être humain est un pigeon compliqué, pour le cognitivisme, l'esprit humain est un ordinateur compliqué. Bien que je reconnaisse la fécondité du cognitivisme et ses retombées positives sur la formation et la pratique enseignantes, je m'inquiète toutefois du réductionnisme où il risque de tomber. Il faut donc rappeler avec Bruner (1991) que l'esprit prend forme au travers de l'histoire et de la culture et que pour mieux comprendre l'esprit humain, son activité créatrice et ses produits culturels, il nous faut réintroduire dans l'éducation une approche historique, culturelle et interprétative. Depuis Heidegger et Gadamer, l'existence humaine est comprise comme interprétation, c'est-à-dire comme expérience qui se réalise sur le mode d'un échange dialogique au sein d'une langue (Vattimo, 1991). Tout homme interprète le monde et lui donne une signification à partir d'une histoire et d'une culture où il s'inscrit comme être humain. Le comprendre n'est pas uniquement une activité de traitement de l'information, une activité cognitive, mais plus fondamentalement et plus originairement, un mode d'être fondamental du *Dasein* porté par un projet au sein d'une langue et d'une culture. La langue n'est pas un simple outil de communication et un moyen d'expression, mais plus fondamentalement et plus originairement, elle est ce qui parle en nous et ce qui nous constitue comme patrimoine de textes et de formes historiquement finies, comme ensemble de règles et comme dialogue interpersonnel (Vattimo, 1991). La culture enfin ne se ramène pas à un ensemble d'informations bien structurées, mais elle nous constitue comme « mémoire » et comme « distance », comme « milieu » et comme « horizon », comme rapport avec le monde (Dumont, 1968).

Par rapport à la culture également et aux discontinuités qui la traversent, l'herméneutique révèle toute sa pertinence et sa fécondité. S'agissant de la discontinuité entre les hommes, de l'isolement où risque de les enfermer un différentielisme exacerbé, l'herméneutique rappelle l'urgence et la nécessité du dialogue comme l'un des moyens possibles pour faire reculer les limites étroites de notre horizon particulier (Grondin, 1993), pour favoriser la rencontre entre ceux et celles qui pensent et vivent différemment (Porcher, Abdallah-Preteille, 1998). Sur la discontinuité entre les savoirs et la vie et entre les savoirs eux-mêmes, l'herméneutique, comme philosophie pratique (Gadamer), peut nous aider à reconstituer une continuité entre les savoirs spécialisés sur le monde, à les « reconduire à une image unitaire « praticable » du monde » (Vattimo, 1991, p. 40). Enfin, sur la discontinuité entre le passé et le présent, Gadamer rappelle que notre rapport à la tradition est inévitable, toujours impliqué dans toute compréhension, et que nous pouvons l'aborder et l'approfondir d'une manière créative, le lecteur participant, tout comme l'auteur, à l'élaboration du sens. Ainsi, si l'éducation suppose toujours la transmission d'un héritage culturel, si elle suppose toujours, comme le pensait Hannah Arendt (1972), une attitude préservatrice et conservatrice envers le passé, l'ontologie herméneutique gadamérienne l'inscrit dans les limites de notre propre expérience historique incluses dans le langage et elle permet de l'envisager d'une manière créative par la participation de l'interprète au sens à construire.

Entre le piège d'un humanisme nostalgique et le piège non moins redoutable d'une éducation consumériste, l'herméneutique offre des voies de réflexion fécondes et novatrices où vient se loger le renouvellement possible d'une éducation qui vise la formation d'une personne libre.

Denis Simard
CRIFPE
Faculté de musique
Université Laval

NOTES

- (1) Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*.
- (2) En 1989, sous le titre *Les enfants du primaire*, le Conseil supérieur de l'éducation présentait les résultats d'une enquête menée sur les activités de loisir des élèves. Cette enquête s'inscrivait dans le cadre d'un avis présenté au ministre de l'Éducation et dans lequel le Conseil tentait d'esquisser le profil culturel des enfants du primaire. On pourra compléter ce portrait avec un autre avis plus récent du Conseil supérieur de

l'éducation (1995), *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui*, particulièrement le chapitre 1, p. 3-20.

- (3) Michel de Certeau parle ici d'une métaphorisation de la langue, c'est-à-dire le fait qu'il existe maintenant comme un second sens variable qui dépend d'un usage tout personnel et intérieur. Conséquence : l'enseignant ne peut plus aujourd'hui compter sur un sens univoque du langage par suite de cette hétérogénéité culturelle et de l'ambiguïté sémantique qu'elle entraîne (1980).

- (4) Sur l'éducation libérale, je m'inspire en partie du texte d'André Côté (1991). « Les lettres et les arts dans la formation des enseignants », publié dans un rapport du Groupe d'étude et de réflexion sur l'éducation et la culture (GEREC), p. 9-30.
- (5) L'étude de Marrou sur saint Augustin est éloquent à ce sujet. Nous sommes alors à la charnière de la fin de l'Antiquité et du début du Moyen Âge. Pour saint Augustin, l'élément littéraire n'est pas le seul aspect de la culture. Un homme cultivé est non seulement un lettré, mais encore un savant. À côté de l'*eloquentia*, une place doit être faite à l'érudition. Que doit-on entendre par le terme *eruditio* ? Ce qui constitue la science, l'érudition (*eruditio*) au temps d'Augustin, c'est « la culture générale que la tradition classique plaçait à la base de la formation de l'orateur » (p. 107). On sait que Cicéron se faisait une très haute image de l'orateur. Le programme qu'il trace de son *doctus orator* est très exigeant. Il exige de lui une vaste culture générale qui dépasse de loin la seule grammaire et la rhétorique. Marrou distingue deux degrés dans cette culture : 1) l'un, élémentaire, relève de l'école, c'est la *puerilis institutio* ; 2) l'autre, supérieure, représente la haute culture, c'est la *politior humanitas*. Le programme de la première se rapporte au cycle des arts libéraux : grammaire, rhétorique, dialectique, puis les sciences mathématiques : géométrie, astronomie, musique et l'arithmétique. Cet héritage vient de la Grèce hellénistique. Mais cette éducation terminée, Cicéron demande encore de parfaire sa culture générale : l'histoire, le droit et la philosophie (Marrou, 1938, p. 105-124). Sur les arts libéraux et la philosophie dans la pensée antique, voir également le livre de Ilse Traut Hadot (1984), *Arts libéraux et philosophie dans la pensée antique*. Paris : Études augustiniennes.
- (6) Sur l'importance des disciplines du *trivium* selon les époques, on ne peut que suggérer le classique de Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*.
- (7) Sur les collèges classiques au Canada, je suggère l'ouvrage de Claude Galarneau (1978), *Les Collèges classiques au Canada français*. Montréal : Fides.
- (8) « Le *Ratio Studiorum* ne constitue pas seulement le curriculum structuré qui achemine des langues aux humanités, et des humanités à la philosophie : il illustre en profondeur l'importance de chacune des décisions, et de toutes les interprétations sur lesquelles ces décisions s'appuient, qui nourrissent ce *curriculum* et en font l'essence de la *paideia* moderne » (Leroux, 1995, p. 42).
- (9) Reconnaître et assumer cette responsabilité est à mes yeux une étape nécessaire et préalable à toute détermination factice d'un canon culturel, à la manière du canon des Great Books aux États-Unis, qui comporte une forte teneur élitiste et conservatrice. C'est une responsabilité dont Leroux est parfaitement conscient et qu'il accepte pleinement d'assumer. De cet auteur, je suggère quelques textes dont j'ai grandement bénéficié, des textes qui donnent la mesure de l'ampleur de la tâche qui nous incombe, et qui, à cet égard, proposent des pistes intéressantes de réflexion. Leroux G. (1989). « Penser l'éducation aujourd'hui », dans N. Pirotte, *Penser l'éducation. Nouveaux dialogues avec André Laurendeau*, p. 219-229 ; « La raison des études. Sens et histoire du *Ratio studiorum* » (1995), *Études françaises*, 31 (2), p. 29-44 ; aussi « La formation, la spécialisation et la vie » (1996), *Conjonctures*, 24, p. 51-78.
- (10) Il faut bien sûr nuancer. L'éducation libérale s'est notamment maintenue au Canada anglais, dans plusieurs collèges et universités américaines, en Grande-Bretagne et dans plusieurs pays d'Europe (Leroux, 1995, p. 44).
- (11) On trouve le terme humanisme dans la philosophie du ministère de l'Éducation au Québec. Dans les années soixante-dix, on sait à quel point les pédagogues québécois ont été influencés par ce courant de pensée, notamment par les idées de Carl Rogers. Je pense entre autres à Pierre Angers, André Paré et Claude Paquette qui proposent, en réaction à la pédagogie mécanique, une pédagogie ouverte, organique ou de l'auto-développement, c'est-à-dire une pédagogie qui prend appui sur les ressources intérieures de l'enfant. S'il s'agit toujours d'humanisme, il n'a plus rien à voir avec l'humanisme dont il a été jusqu'ici question. Voir à ce sujet mon texte « Carl Rogers et la pédagogie ouverte », dans C. Gauthier et M. Tardif (1996), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 259-284). Montréal : Gaëtan Morin.
- (12) Dans l'esprit du Rapport, il ne s'agissait pas tant d'abandonner complètement la culture des humanités que de l'intégrer à un ensemble plus vaste comprenant la culture scientifique et technique et même la culture de masse. À ce sujet, relire le texte même du Rapport Parent sur l'humanisme contemporain, t. 2, p. 3-19 ; voir également le texte de Côté (1991, p. 21).
- (13) Le jeu des hommes dans le jeu du monde. C'est une formule que me suggère la lecture d'un ouvrage du philosophe Kostas Axelos (1972), *Pour une éthique problématique*. Paris : Minuit. En outre, on trouvera dans l'ouvrage d'Anita Hocquard (1996), *Éduquer, à quoi bon ?* Paris : PUF, en particulier dans les pages 128-134, une présentation de la pensée éducative d'Axelos. Le jeu dont Axelos parle est l'ouverture des hommes au jeu du monde.
- (14) On aura noté que cet idéal d'une formation comme formation de soi est très proche du concept de *Bildung* de Gadamer (1996) et d'édification de Rorty (1991). Sur le concept de *Bildung*, lire les pages que Gadamer lui consacre dans *Vérité et méthode* (1996, p. 25-58). Pour le concept d'édification, je fais évidemment référence à l'ouvrage de Rorty, *L'homme spéculaire*, p. 393-432.
- (15) Pour aller beaucoup plus loin, voir en particulier un article de Leroux déjà cité : « La formation, la spécialisation et la vie », *Conjonctures*, 24, 51-78.
- (16) Voir en particulier le chapitre 1, p. 1-29, et les pages 68-81 du chapitre 3 de son ouvrage *Hermeneutics and Education*.
- (17) Notamment les pages 58-69 de son ouvrage *L'universalité de l'herméneutique*.

BIBLIOGRAPHIE

- ARENDRT H. (1972). – **La crise de la culture** (Trad. P. Lévy). Paris : Gallimard.
- AUDET C., SAINT-PIERRE D. (dir.) (1997). – **École et culture : des liens à tisser**. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- AXELOS K. (1972). – **Pour une éthique problématique**. Paris : Minuit.
- BALLE F. (1990). – Culture (de masse). **Encyclopédie philosophique universelle**. Paris : Presses universitaires de France.
- BLOOM A. (1987). – **L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale** (Trad. P. Alexandre). Paris : Julliard ; Montréal : Boréal.
- BRUNER J. (1991). – ... **car la culture donne forme à l'esprit** (Trad. Y. Bonin). Paris : Eschel.
- CERTEAU M. de (1980). – **La culture au pluriel**. Paris : Christian Bourgois.
- COMMISSION ROYALE SUR L'ÉDUCATION (1994). – **Pour l'amour d'apprendre. Rapport de la Commission royale sur l'éducation**. Toronto : Gouvernement de l'Ontario.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1989). – **Les enfants du primaire**. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1994). – **Rénover le curriculum du primaire et du secondaire**. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). – **Une école pour les enfants d'aujourd'hui**. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- COTE A. (1991). – Les lettres et les arts dans la formation des enseignants. Dans A. Côté (dir.), **Les arts et les lettres dans la formation des enseignants** (p. 9-30). Sainte-Foy : CEFAN, Université Laval.
- DEPARTMENT OF EDUCATION (1997). – **President Clinton's call to action for American Education in the 21st century**. <http://www.edgov/updates/inits1998/overview/html#2>.
- DOMENACH J.-M. (1989). – **Ce qu'il faut enseigner**. Paris : Seuil.
- DUMONT F. (1968). – **Le lieu de l'homme**. Montréal : Hurtubise.
- DUMONT F. (1971). – Le rôle du maître : aujourd'hui et demain. **Action pédagogique**, 17, 50-61.
- FORQUIN J.-C. (1989). – **École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques**. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- GADAMER H.-G. (1991). – **L'art de comprendre. Écrits II. Herméneutique et champ de l'expérience humaine** (Trad. I. Julien-Deygout, P. Forget, P. Fruchon, J. Grondin, J. Shouwey). Paris : Aubier.
- GADAMER H.-G. (1996). – **Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique** (Trad. P. Fruchon, J. Grondin, G. Merlio). Paris : Seuil.
- GALARNEAU C. (1978). – **Les Collèges classiques au Canada français**. Montréal : Fides.
- GALLAGHER S. (1992). – **Hermeneutics and Education**. New York : State University of New York Press.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1996). – **Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires**. Rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1997a). – **Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum**. Québec : Gouvernement du Québec.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1997b). – **L'École, tout un programme. Énoncé de politique éducative**. Québec : Gouvernement du Québec.
- GRONDIN J. (1993). – **L'universalité de l'herméneutique**. Paris : Presses universitaires de France.
- HADOT I. (1984). – **Arts libéraux et philosophie dans la pensée antique**. Paris : Études augustinienes.
- LEROUX G. (1989). – Penser l'éducation aujourd'hui. Dans N. Pirotte (dir.), **Penser l'éducation. Nouveaux dialogues avec André Laurendeau** (p. 219-229). Montréal : Boréal.
- LEROUX G. (1995). – La raison des études. Sens et histoire du *Ratio Studiorum*. **Études françaises**, 31 (2), 29-44.
- LEROUX G. (1996). – La formation, la spécialisation et la vie. **Conjonctures**, 24, 51-78.
- MARGOLIN J.-C. (1981). – **L'humanisme en Europe au temps de la Renaissance**. Paris : Presses universitaires de France.
- MARROU H.-I. (1938). – **Saint Augustin et la fin de la culture antique**. Paris : E. De Boccard.
- MORIN E. (1984). – **Sociologie**. Paris : Fayard.
- MORIN E. (1998). – **Pourquoi et comment articuler les savoirs**. Rapport d'Edgar Morin, Président du comité scientifique. http://www.cndp.fr/colloquelycee/morin_final.htm.
- PORCHER L., ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1998). – **Éthique de la diversité et éducation**. Paris : Presses universitaires de France.
- RICOEUR P. (1986). – **Du texte à l'action. Essais d'herméneutique générale, II**. Paris : Seuil.
- RORTY R. (1990). – **L'homme spéculaire** (Trad. T. Marchaisse). Paris : Seuil.
- SIMARD D. (1996). – Carl Rogers et la pédagogie ouverte. In C. Gauthier et M. Tardif (dir.), **La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours** (p. 259-284). Montréal : Gaëtan Morin.
- SIMARD D. (1999). – **Postmodernité, herméneutique et culture : les défis culturels de la pédagogie**. Thèse de doctorat. Université Laval, Sainte-Foy.
- TARDIF M. (1996). – Le projet de création d'une science de l'éducation au XX^e siècle : analyse et comparaison de deux psychologies scientifiques. In C. Gauthier et M. Tardif (dir.), **La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours** (p. 211-238). Montréal : Gaëtan Morin.
- VATTIMO G. (1991). – **Éthique de l'interprétation** (Trad. J. Rolland). Paris : Seuil.
- WARNKE G. (1991). – **Herméneutique, tradition et raison** (Trad. J. Colson). Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

Savoir incarné, savoir narratif. Recherche phénoménologique et formation de l'enseignant-sujet

Régis Malet

Le discours de la recherche sur les enseignants et leurs savoirs est souvent tenté de détacher la connaissance du sujet connaissant, traduisant des préoccupations de fonctionnalité et de transférabilité des savoirs. À cette perspective rationaliste résiste néanmoins une mouvance de recherche qui défend une approche anthropologique du savoir enseignant, moins soucieuse de légiférer l'acte d'enseignement que de mettre au jour les formes complexes et locales de construction de l'enseignant-sujet et de ses savoirs, que ceux-ci soient inscrits dans une forme de vie, incarnés, ou dessinés réflexivement dans l'espace narratif. Ce courant phénoménologique et herméneutique, pluriel et très vivace dans le monde anglo-saxon, promeut le savoir ordinaire des enseignants, se démarquant ainsi des études attentives aux seuls savoirs 'extraordinaires' de l'expert. Traduisant un retour du sujet qui traverse les sciences sociales depuis la dernière décennie, cette tendance dans la recherche éducative à réhabiliter la subjectivité enseignante, sans pour autant la magnifier, adresse des questions importantes à notre champ de recherche sur les choix épistémologiques qui le guident.

Les relations entre le monde éducatif et les enseignants ont longtemps fonctionné selon un mode vertical, pyramidal (*outsiders vs insiders* : Butt et al., 1983), le premier étant tenté, sinon d'ignorer, du moins de piloter – affichant en cela sa foi dans l'expertise externe à l'activité enseignante – des praticiens qui restaient au demeurant les seuls dépositaires de l'acte d'enseignement, quelles que soient par ailleurs les modifications pouvant intervenir sur le cadre de leur activité. Néanmoins, après un long silence, les enseignants ont retrouvé la parole depuis la dernière décennie. L'effervescence

épistémologique perceptible dans le vaste champ de préoccupations regroupées sous les dénominations unifiantes de pensée des enseignants et de savoirs enseignants – dans le monde anglo-saxon en particulier (*teacher thinking, teachers' knowledge*) mais également depuis quelques années en France – est en effet l'indication d'une saine tendance à envisager le savoir de l'enseignant, sa « réserve de connaissance » (*stock of knowledge*) (Schutz, 1962) pour l'intégrer dans l'intelligibilité de l'activité enseignante et tenter de la conceptualiser à partir de l'expérience enseignante elle-même.

Toutefois, l'investissement des savoirs enseignants répond à des positions épistémologiques diverses. Cet article se propose de rendre compte de la mouvance anthropologique de ce champ d'étude, représentée principalement dans le monde anglo-saxon par des approches d'inspiration phénoménologique et herméneutique. Notre ambition est de contribuer à la diffusion auprès du lectorat francophone de perspectives épistémologiques encore peu développées dans notre espace de recherche, et ainsi de fournir matière à réflexion sur les orientations épistémologiques qui guident la recherche éducative continentale.

QUEL SAVOIR ENSEIGNANT ? LE SENS DE L'ORDINAIRE

Le propos n'est pas ici de dresser un bilan exhaustif des recherches consacrées à la formation et des savoirs de l'enseignant mais de procéder au repérage des études contemporaines, nombreuses et encore peu connues, dans le champ de la recherche d'inspiration phénoménologique. Il est toutefois important au préalable de situer ces études dans le champ, vaste et fertile, de la recherche sur les enseignants.

Se déploie donc depuis près de deux décennies dans le champ éducatif, plus récemment dans l'espace francophone (Gauthier, Mellouki, Tardif, 1993), un questionnement tous azimuts du savoir enseignant, lequel serait caractérisé par sa pluralité et son enracinement dans un champ d'expérience se structurant sous la forme d'une syntaxe pratique, de schèmes d'action mobilisés dans les situations d'enseignement. La prise en compte de ces savoirs enseignants est fonction de l'intérêt de connaissance qui guide leur investissement, variable selon ce que les savoirs en question recouvrent pour ceux qui les invoquent : savoirs tacites, implicites, argumentatifs, en action, pratiques, procéduraux, d'expérience, savoir-faire, savoir-être, les qualificatifs qui se greffent au concept sont innombrables, et les tentatives de typologisation des savoirs enseignants, à laquelle il n'est pas ici dans notre propos de contribuer, se multiplient, tentant de mettre de l'ordre dans un foisonnement de contributions (Tochon, 1993 ; Tardif, Lessard, Lahaye, 1991 ; Raymond, 1993).

Il existe cependant des préoccupations fédératrices qui dépassent la singularité des approches

et permettent de repérer de grandes tendances dans la recherche sur les enseignants. Nous distinguerons pour notre part, sans pour autant les opposer et conscients de leur propre hétérogénéité, deux mouvances récurrentes et plurielles de préoccupations épistémologiques qui s'expriment, en se rencontrant parfois (Altet, 1994 ; Yinger, 1987), dans la recherche contemporaine sur les savoirs des enseignants :

- la première catégorie, **d'orientation rationaliste et/ou cognitiviste**, marquée par des exigences d'efficacité, interroge ces savoirs dans un souci d'élucidation et de formalisation des processus de décisions et des schèmes d'action des enseignants dans leur pratique. Anhistorique et praxéologique, elle s'intéresse moins au sujet en formation qu'au praticien-professionnel en action et à la situation d'enseignement. Marquée par les sciences de la cognition, elle postule la fonctionnalité et la représentationnalité de ces savoirs, initialement procéduraux, et vise la construction et l'optimisation des compétences professionnelles de l'enseignant dans un souci d'intelligibilité et de rationalisation de la pratique enseignante (Paquay, 1994 ; Paquay et al., 1996 ; Labarree, 1992).

Les questions de l'expertise et d'une professionnalité enseignantes sont au cœur de ses préoccupations. Les savoirs ainsi envisagés sont tributaires de leur possible explicitation, de sorte qu'il n'est question dans cette première perspective de savoirs enseignants qu'en tant qu'il puisse s'agir de savoirs réflexifs, opératoires dans le cadre d'une rationalité technique (Berliner, 1986 ; Leinhardt & Greeno, 1986).

- Une seconde catégorie, **d'orientation anthropologique et phénoménologique**, situe le plus souvent le questionnement de ces savoirs dans une problématique développementale. En quoi ces savoirs, qui sont invariablement des savoirs localisés, sont-ils significatifs du processus de formation de l'enseignant-sujet ? C'est le savoir-faire-sens, le développement et l'élaboration identitaire de l'enseignant en devenir qui font principalement question (Elbaz, 1988 ; Pinar, 1986 ; Nias, 1988 & 1989 ; McLure, 1993 ; Ricord, 1986). Elle envisage les savoirs pratiques dans leur phénoménalité propre, c'est-à-dire en ne présumant pas - sauf, comme nous allons le voir, lorsque cette perspective phénoménologique est doublée d'une lecture herméneutique attentive au savoir narratif - de leur possible explicitation ou rationa-

lisation, mais en les considérant dans leur signifi-
cativité construite et diffuse et dans leur rapport
avec la construction d'un sujet. Non indifférentes
toutefois aux préoccupations praxéologiques qui
guident la mouvance rationaliste, les approches
phénoménologiques de la formation des ensei-
gnants suppléent à une perspective directement
finalisée un regard anthropologique attentif à une
raison pratique, moins directement préoccupé de
l'optimisation des savoir-faire, des savoirs d'expé-
rimentation que de l'intelligibilité des savoir-être.

La singularité de cette mouvance, plurielle dans
ses orientations, est de se démarquer d'une
conception argumentative et positive du savoir
enseignant, pour tendre vers une approche holiste,
idiographique et anthropogénétique de la forma-
tion de l'enseignant. La situation d'enseignement
ne saurait selon ce courant d'études se réduire à
l'intelligibilité de processus décisionnels, la réso-
lution de « situations-problèmes » et au dévelop-
pement de « compétences », et la population
enseignante ne saurait se partager entre un corps
d'enseignants chevronnés ou experts d'une part,
et un corps de novices à former d'autre part
(Berliner, 1986 ; Shulman, 1987 ; Faingold, 1996).
Plus probablement, la situation d'enseignement
mettrait en jeu des sujets incarnés construisant
du sens et des savoirs mouvants dans et en
dehors de leur pratique, dans un processus
complexe intégrant des éléments cognitifs en
effet, mais aussi affectifs, sensibles, émotionnels,
physiques, rythmiques, dessinant des modèles
d'action socialement et culturellement situés.

Les deux perspectives – rationaliste et anthropo-
logique – se révèlent néanmoins de notre point de
vue complémentaires, la première privilégiant
l'exemplarité de l'expertise et de « l'extraordinaire »,
la seconde le cas et la significativité anthropo-
logique de la singularité et de l'ordinaire (Elbaz,
1991). C'est toutefois cette dernière mouvance,
peu ou moins connue et développée dans la
communauté francophone, qui nous intéresse ici (1).

SAVOIR INCARNÉ ET RAISON PRATIQUE : UNE CONCEPTION ÉLARGIE DU SAVOIR ENSEIGNANT

Dans cette perspective anthropo-phénoméno-
logique, certaines études anglo-saxonnes, très
étayées théoriquement et non éloignées des

sciences cognitives, fondent la compréhension de
l'expérience enseignante sur son caractère émi-
nemment sensible, organique, inscrite dans un
contact direct, formant du monde. L'hypothèse-
clef de ce courant d'études, attentif au « langage
de la pratique » (Yinger, 1987, p. 295), est d'envi-
sager cette expérience corporelle, sensorielle,
préréflexive en tant que véritable *syntaxe pra-
tique*, signifiante du point de vue d'une *séman-
tique de l'action* (Yinger, 1987 ; Johnson, 1989 ;
Johnson & Lakoff, 1987). Dewey et Merleau-Ponty
sont deux références fréquemment convoquées
par ce courant de recherches consacré à la
connaissance pratique des enseignants. Les tra-
vaux de Polanyi (Polanyi, 1962 ; Polanyi et
Prosch, 1975) ont également influencé, dans le
monde anglo-saxon, cette attention renouvelée au
« savoir tacite » de l'enseignant.

Il est intéressant de noter que cette mouvance
de recherche s'inscrit initialement dans un courant
d'études linguistiques ayant émergé aux États-
Unis au cours de la précédente décennie s'auto-
désignant singulièrement *Sémantique Cognitive* (2),
courant dont le souci est d'interroger les possi-
bles connexions entre les structures ou l'archi-
tecture de l'expérience corporelle et les formes
supérieures réflexives de l'activité cognitive du
sujet, parmi lesquelles en premier lieu le langage.
Robert Yinger, un des pionniers de ce courant de
recherche, souligne l'importance de la prise en
compte de l'expérience corporelle dans l'intel-
ligibilité de la formation du savoir enseignant,
son incarnation (*embodiment*) et sa stratification
(*embeddedness*) : « Il faut comprendre que le lan-
gage de la pratique ne renvoie pas d'abord à une
problématique discursive, mais fait avant tout
référence à des structures incarnées de sens
(*embodied structures of meaning*) qui sont parties
intégrantes de l'orientation, du mouvement. Le
langage de la pratique n'est pas simplement un
moyen de "parler de sa pratique", mais bien
plutôt un ensemble de modèles internes de
pensée et d'action. Ces modèles constituent une
sorte de syntaxe ou de sémantique pour l'action »
(Yinger, 1987, p. 295).

La connaissance pratique de l'enseignant ainsi
comprise dépasse largement un seul savoir d'expé-
rience ou réflexif lié à la pratique d'enseignement,
et renvoie à l'inscription de l'enseignant dans un
monde physique et socioculturel qui l'inscrit, en
amont de et pendant l'expérience enseignante,
dans une communauté de sens et de compréhén-

sion (Elbaz, 1983 ; Powell, 1996 ; Bullough, 1991 ; Cobern, 1993). L'intelligibilité du savoir de l'enseignant passe par une prise en compte de ses différentes sphères bio-occupationnelles, lesquelles fondent une forme complexe de rapport au monde que Pinar, s'inspirant de Dewey, choisit de nommer « architecture du Soi » (Pinar, 1986). Pour sa part, Mark Johnson parle à propos de cette épreuve immémoriale de l'activité enseignante, d'« esthétique enseignante » (*teachers aesthetic*), forme localisée, contingente de rapport au monde, qui traduit l'adhésion à une culture de l'enseignant en formation. Comme le précise Mark Johnson, « il n'est pas simplement question de croyances intériorisées, mais bien plutôt de champs d'expériences, d'interactions corporelles, de sentiments, d'actions spatio-temporellement orientées. Bref, la connaissance pratique des enseignants désigne les modalités complexes par lesquelles ceux-ci disposent *hic et nunc* d'un monde structuré et signifiant » (Johnson, 1989, p. 363). Pour rendre compte de cette forme incorporée, autochtone de savoir, Johnson en appelle à des notions heuristiques comme celles d'image, de cycle, de routine, qu'on retrouve également dans l'espace francophone (Perrenoud, 1994). L'enseignement apparaît dans cette perspective comme une activité éminemment rythmique, structurée par des modèles pratiques autonomes mobilisables indépendamment de toute activité réflexive.

Cette rencontre du sensible et du réflexif à travers un cadre d'analyse phénoménographique (Giorgi, 1986 ; Aguirre et Haggerty, 1995) constitue une voie heuristique de recherche sur la formation des enseignants et inaugure un dialogue prometteur entre les sciences cognitives et la phénoménologie (Yinger, 1987 ; Johnson et Lakoff, 1987 ; Leinhardt, Weidman et Hammond, 1987), dialogue amorcé au-delà du seul champ de la formation des enseignants (Varela, 1993 ; Haber et Weiss, 1996 ; Todes, 1990 ; Wrathall et Kelly, 1996).

SAVOIR NARRATIF ET FORMATION DE L'ENSEIGNANT-SUJET

Certains auteurs associent à une lecture phénoménologique de la formation de l'enseignant une perspective herméneutique, préoccupée de la dimension diachronique de la construction d'un savoir enseignant ne prenant sens que replacé

dans le contexte d'une histoire personnelle et « des » histoires qu'un sujet se raconte sur lui-même (3). La dimension réflexive du savoir visé remplit dans cette perspective une fonction de structuration, d'explicitation et de publicisation de l'expérience vécue. L'hypothèse de cette mouvance de recherche est que « le savoir enseignant le plus authentique est enfoui dans le récit autobiographique » (Butt, Raymond et Yamagashi, 1988, p. 28).

Il faut néanmoins souligner que ce *tournant narratif*, loin d'être circonscrit au seul champ éducatif et à la recherche sur les enseignants en particulier, s'est amorcé sous l'impulsion des recherches menées dans le champ philosophique, en particulier dans le domaine de la philosophie morale (McRae, 1981 ; Taylor, 1989 ; Kerby, 1992 ; McAdams, 1993). L'approche philosophique d'orientation narratologique tend à souligner le caractère relationnel, localisé dans un monde culturel du devenir personnel et de la compréhension de soi-même (Kegan, 1982 ; Tappan et Packer, 1991 ; Gilligan, Brown et Rogers, 1990 ; Haste, 1993). Elle suggère en particulier que l'action ne saurait être signifiante qu'en tant qu'elle peut être *imputable* à un sujet (4).

Par ricochet en quelque sorte, et parce que de telles approches de la formation rompaient avec le paradigme cognitiviste et rationaliste, promoteur du *sujet épistémique, fortement rationnel*, au détriment du *sujet dialogique* (Taylor, 1991 ; Day et Tappan, 1996), éminemment *relationnel et social*, une mouvance narrative épousant les mêmes perspectives s'est ainsi développée dans la recherche sur la formation des enseignants. La notion de *voix (teacher's voice)*, avancée dans de nombreuses contributions anglo-américaines (Butt et Raymond, 1987 ; Feirman-Nemser and Floden, 1986 ; Smyth, 1987 ; Hultgren, 1987 ; Butt *et al.*, 1988 ; Elbaz, 1991 ; Cortazzi, 1991), traduit bien le souci de réhabiliter le savoir, sinon expert, tout au moins autochtone, des *insiders*. Cette préoccupation émancipatoire conduit les chercheurs à expérimenter des formes méthodologiques appropriées de nature ethnographique, comme l'écriture commune (Butt *et al.*, 1988), l'observation participante ou la restitution commune des récits (Connely et Clandinin, 1987), ou l'analyse commune du journal de bord de l'enseignant (Tripp, 1987).

De nombreuses études anglo-américaines consacrées à l'expérience enseignante développent un

cadre d'interprétation d'inspiration herméneutique. Dans une perspective ouvertement narratologique tout d'abord, les travaux de Polanyi sur le savoir personnel (Polanyi, 1962), de Labov (Labov, 1972 ; Labov et Waletzky, 1975), plus récemment ceux, dans le champ de la psychologie culturelle, de Schweder (1991), de Bruner (1986, 1990 et 1996) – théoricien du concept d'image récemment réinvesti par ce courant narratif dans la pensée des enseignants (Clandinin et Connelly, 1987) – ont incontestablement marqué les études consacrées au savoir enseignant (5).

Le statut réservé au récit de l'enseignant est variable selon les finalités de chaque étude. Le récit de l'enseignant peut être investi en support d'un arsenal méthodologique plus large. C'est le cas d'études ethnographiques, d'orientation sociologique et interactionniste, des établissements scolaires (Goodson, 1981 ; Woods, 1990) ou des recherches consacrées aux interactions dans la classe (Tabachnik et Zeichner, 1986). Certaines études mettent particulièrement l'accent sur l'immersion des récits d'expériences dans un environnement organisationnel et socioculturel qui les influence et leur donne sens (Britzman, 1988 ; Gergen et Gergen, 1986).

Le récit peut aussi être au cœur de la recherche ; c'est le cas dans les travaux consacrés à la construction des savoirs personnels/pratiques de l'enseignant (*personal/practical knowledge*) (Clandinin, 1989 ; Elbaz, 1983 et 1988). Le propos de ces approches, le plus souvent déployées à partir d'un échantillon réduit d'enquêtés, est de dévoiler les modes de « savoir-faire-sens » (*sense making*) des enseignants, au travers de méthodologies de recherche cliniques soucieuses d'intégrer le savoir enseignant et ses modes de construction dans l'intelligibilité de la formation de l'identité enseignante.

Le récit y est envisagé comme le lieu privilégié de construction de sens, un sens construit au cours des interactions sociales (Woods, 1987). Le savoir – ou la connaissance (6) – enseignant(e), loin d'être réduit à un savoir professionnel isolé des autres sphères occupationnelles du sujet, y est envisagé comme la mise à l'épreuve renouvelée de « commerces » entretenus par l'enseignant-sujet – placé « au centre d'un réseau relationnel » (Clandinin, 1986, p. 65) (7) – avec son environnement social, culturel, institutionnel. Si les formulations varient pour rendre compte du

savoir visé (Clandinin parle d'*unité narrative*, Butt de *praxis autobiographique*) chacune privilégie une approche holistique du processus de formation du sujet, non exclusivement attentive à l'expression de savoirs professionnels.

Dans la perspective tout à la fois phénoménologique et narrative qu'elle privilégie de mise au jour du processus de construction par l'enseignant d'une *connaissance pratique/personnelle*, Jean Clandinin s'est intéressée au parcours de formation d'enseignants novices au cours de leur première année d'enseignement (Clandinin, 1989). Son étude révèle un souci de prise en compte de la formation expérientielle de l'enseignant-sujet en amont de l'expérience concrète des espaces-temps professionnels et de formation (signifiée par le concept de « savoir personnel » – *personal knowledge*), et des interactions entre ce savoir construit au cours du trajet de pré-formation de l'enseignant-débutant et des savoirs pratiques éprouvés et construits au cours de l'activité d'enseignement. L'intérêt des recherches de Clandinin et de Connelly est d'intégrer les notions de *rythme* et de *cycle* dans l'intelligibilité de la construction de la *connaissance pratique* de l'enseignant-débutant, réhabilitant la dimension corporelle dans les étapes de développement de l'enseignant.

Proches à bien des égards des travaux de Mark Johnson et Georges Lakoff auxquels il a été fait référence, les contributions de Clandinin et Connelly soulignent le caractère rythmique de la connaissance éprouvée et de l'expérience réitérée par l'enseignant-débutant des espaces-temps professionnels, en particulier l'espace de la classe : « ces cycles ne sont pas éprouvés en tant que cycles objectivement imposés à l'enseignant, mais sont expérimentés rythmiquement. Les enseignants opèrent dans leur récit une reconstruction de l'expérience à travers une répétition cyclique de la vie en établissement, et c'est par cette reconstitution que les enseignants en viennent à "connaître" rythmiquement leur classe (...) » (Clandinin, 1989, p. 123). La formation de l'enseignant-débutant est ainsi envisagée comme la construction d'une connaissance rythmique de l'activité d'enseignement. La connaissance pratique, projetée ensuite sous formes d'*images*, de *métaphores* (voir aussi Munby, 1988) dessinées dans l'espace du récit donnerait sens à l'expérience vécue (8). Les données sensibles, imaginaires et réflexives engagées par l'activité narra-

tive et les formes primitives de savoir pro-pres à l'engagement du sujet au monde sont judicieusement reliées, promouvant la nature incarnée du discours.

Ce courant de recherche appréhende ainsi la construction du savoir enseignant comme articulation de ces deux dimensions primordiales de l'existence du sujet, *l'acte de discours* et *l'être-au-monde*. Le corps et le dire n'y tiennent pas lieu de simples instruments ou véhicules de l'expérience : ils en sont les conditions, les limites même. Dans cette perspective, le critère de recevabilité du savoir enseignant n'est pas sa fonctionnalité ou sa transférabilité, mais sa significativité anthropologique. Cette mouvance se révèle soucieuse d'intégrer dans l'intelligibilité du savoir enseignant et de sa genèse une rationalité élargie, prenant ses racines dans l'épreuve réitérée du sujet au contact des mondes vécus, et attentive aux modes narratifs de faire-sens des enseignants-sujets (Powell, 1996).

PERSPECTIVES : PRENDRE EN COMPTE L'ENSEIGNANT-SUJET NE SIGNIFIE PAS RENONCER À FAIRE DE LA RECHERCHE

La recherche phénoménologique et narrative dans le champ de la pensée des enseignants a accouché de contributions nombreuses, essentiellement anglo-américaines, depuis la dernière décennie ; nous nous sommes fait l'écho de l'essentiel de ces contributions. Le propos n'est pas tant de compléter ce tour d'horizon que d'apporter quelques réflexions conclusives sur l'intérêt d'une telle approche de la formation de l'enseignant. Qu'est-ce qui singularise et fédère les approches anthropologiques d'inspiration phénoménologique et herméneutique et en quoi peuvent-elles constituer une démarche heuristique en formation d'enseignants ?

Le discours sur les savoirs enseignants présente souvent la particularité de tendre à séparer le savoir enseignant de l'enseignant lui-même, pourtant sujet de ce savoir, privilégiant de ce fait une conception fonctionnaliste et substantialiste du savoir, plus exploitable en formation d'enseignants, précisément parce que transférable. L'expérience enseignante ne saurait dans cette perspective être significative que dans la mesure

où celle-ci peut revêtir quelque qualité d'expertise et d'exemplarité. L'émergence du paradigme narratif et interprétatif dans les sciences anthroposociales peut être interprétée comme une réaction aux modèles rationalistes et exogènes dominant la recherche sur la formation du sujet, parmi lesquels en particulier le paradigme cognitif. Les limites de ce modèle tiennent peut-être en effet à son incapacité à rendre compte de façon satisfaisante du caractère multidimensionnel de l'expérience humaine et de la formation du sujet et à son ignorance des facteurs locaux – horizons sociaux, culturels, « mondains » – qui participent de la mise en forme singulière, idiosyncratique de son expérience par le sujet en formation – « le ici absolu de mon corps » (Merleau-Ponty, 1960, p. 261).

C'est en réponse à de telles préoccupations épistémologiques que des approches anthropologiques se sont développées dans le champ de la recherche sur la formation de l'enseignant. Leur ambition est de réhabiliter l'enseignant en tant que sujet – non simplement objet – de connaissance, et de signifier le statut central du local et de l'énonciation dans la formation du sujet et dans ses modes de construction de sens. La potentialité heuristique de l'approche phénoménologico-herméneutique tient toutefois moins selon nous dans les prétentions émancipatoires qui travaillent les contributions les plus critiques (Carr et Kemmis, 1986) qu'en ce qu'elle envisage l'acte de (se) dire comme l'acte anthropo-formateur par excellence, et comme un moyen d'accès privilégié à la compréhension du sens subjectif et culturellement situé du devenir. L'usage fréquent de la formule « voix des enseignants » (*teachers' voice*) dans nombre d'études anglo-américaines est très significatif de ce souci assumé de réhabilitation de l'enseignant-sujet et du silence dans lequel on l'a longtemps tenu. Il traduit une résistance assumée à une recherche éducative travaillée par d'autres intérêts de connaissances (Carson, 1986 ; Clandinin, 1986 (9)).

Si la question de la validité et de l'exploitabilité de la connaissance produite dans le cadre de la « *case literature* » (Willinsky, 1989) peut être posée, la position consistant à plaider pour la significativité anthropologique de la singularité est recevable. Une approche clinique des processus de formation est en effet animée par la conviction que l'on ne peut saisir les formes particulières de devenir et de faire-sens qu'au prix d'une immer-

sion renouvelée dans la singularité de parcours de formation et de situations concrètes culturellement et socialement situés, « le facteur individuel et local » (Connely et Clandinin, 1987, p. 137). C'est donc une approche résolument idiographique qui caractérise cette mouvance de recherche.

De telles perspectives ne traduisent pas l'abandon de préoccupations de formation des enseignants pas plus qu'une forme de colonialisme anthropologique, mais, dans un mouvement épistémologique qui dépasse largement le champ de recherche dans lequel elle s'exprime et traverse toutes les sciences sociales (Lyotard, 1987 ; White, 1987 ; Bernstein, 1991 ; Putman, 1992), manifeste la fin d'une foi irrésolue dans l'expertise externe à l'expérience vécue et la réhabilitation du sujet éprouvant, agissant et connaissant. La *voix du sujet* mérite d'être entendue, et ceux qui l'écoutent de consentir à un dépassement des cloisonnements disciplinaires classiques, coercitifs et réducteurs : telle est l'orientation, clairement ancrée dans l'ère poststructuraliste et le paradigme interprétatif qu'elle a ouvert, que traduit la recherche phénoménologique et herméneutique sur les enseignants. Le dialogue avec la recherche anglo-américaine en sciences sociales s'inscrit de notre point de vue dans cette entreprise salutaire de décloisonnement et d'ouverture déjà amorcée dans la recherche francophone (Tochon, 1993).

Ces options épistémologiques ne signifient pas plus que la voix des chercheurs supplée la voix des chercheurs. Prendre en considération ce que nous appelons le savoir incarné et autochtone, c'est radicalement aspirer à ne pas vider l'expérience vécue de son historicité propre, et ce faisant, construire néanmoins du sens, un sens qui ne soit pas « commun », mais démonstratif, c'est-à-dire nécessairement en rupture d'avec – en même temps qu'instruit par – ce qui est vécu et raconté par le sujet. C'est ainsi qu'on peut comprendre la démarche phénoménologique, en tant que description clinique et critique de l'expérience humaine (Malet, 1998b). Au contraire de constructions issues de procédures méthodologiques aspirant peu ou prou à une *scientificité* (qui demeure dans le champ des sciences sociales sujette à caution) et dont la légitimité tient à leur *falsifiabilité* souhaitable, la légitimité de l'approche herméneutique ne peut être gouvernée par aucun postulat vérificationniste ou logique. C'est donc dans la reconnaissance et l'affirmation de son caractère *intuitif* et *présomptif* que la recherche phénoménologique et narrative peut, singulièrement et dans une logique propre à l'étude de l'acte de formation, attentive à la *composabilité herméneutique* (Bruner, 1991), *acquérir quelque envergure dans la recherche éducative.*

Régis Malet

U.F.R. des Sciences de l'Éducation
Université Charles-de-Gaulle – Lille 3

NOTES

(1) Cette typologie à grande échelle ne saurait toutefois entièrement rendre justice à des travaux n'appartenant pas *stricto sensu* à l'une ou l'autre de ces macro-catégories. Ainsi les contributions d'auteurs comme Schön, Tardif, Gauthier ou Tochon s'inscrivent dans une démarche d'élucidation de l'expertise enseignante et d'une « connaissance pratique » (Tochon, 1992) sans pour autant pouvoir être rattachés au courant rationaliste et cognitiviste, se référant parfois même avec insistance et avec juste raison à la phénoménologie, dans leur souci de dévoiler un sens enraciné dans les expériences concrètes (Schön, 1987 ; Tochon, 1993 ; Tardif et Gauthier, 1996).

De même, les travaux de Perrenoud en sociologie (Perrenoud, 1994, 1996) ou de Leinhardt, clairement ancrés dans les sciences cognitives (Leinhardt, Weidman et Hammond, 1987) sur les pratiques enseignantes et les savoirs incorporés (pensés au travers de concepts comme celui de *routines* ou d'*actions ritualisées*), inspirés, au moins pour le premier, de la sociologie de l'*habitus*, sont eux aussi difficilement intégrables dans cette typologie. Ainsi, préoccupés d'élucider et d'optimiser les processus d'action et de décision des enseignants, se rapprochant à ce titre de la mouvance praxéologique, les travaux de Perrenoud ne sont cependant pas étrangers, précisément parce qu'ils s'appuient sur la pensée bourdieusienne elle-même marquée par la phé-

noménologie, à la mouvance de recherche phénoménologique qui nous intéresse ici. Il y est bien question en effet de savoir incarné. Quant aux travaux de Leinhardt, ils intègrent la problématique du corps dans l'intelligibilité des processus cognitifs des enseignants, ce qui les rapproche des travaux de Jean Clandinin, Robert Yinger, ou Mark Johnson que nous rattacherons bientôt à la mouvance phénoménologique.

Des porosités existent donc à n'en pas douter entre ces courants de recherche, dont le repérage répond moins à un découpage disciplinaire classique (le propre de la phénoménologie comme des sciences cognitives est de dépasser les clivages traditionnels ; il existe par exemple un courant de *sociologie cognitive* très préoccupé des savoirs enseignants) qu'à des intérêts de connaissance distincts, en particulier concernant le statut réservé aux savoirs eux-mêmes. Même si elle n'est pas systématiquement invoquée, la pensée phénoménologique traverse donc nombre de courants de recherche sur les enseignants, des travaux de Huberman, qui assume cette filiation, à ceux de Schön, promoteur de la « réflexion-en-action » ; une pensée qui vise la mise au jour d'une connaissance enracinée dans l'action est en effet de notre point de vue inspirée par la pensée phénoménologique, et il n'est besoin de la distinguer radicalement à ce titre, par exemple, des travaux anglo-saxons sur le « langage de la pratique » (Yinger, 1987).

- (2) Laquelle était intégrée à l'origine dans les départements universitaires américains de linguistique cognitive. On mesure avec cet exemple la porosité entre les courants de recherche et la difficulté d'entreprendre des typologies exclusives.
- (3) Les travaux de Huberman (Huberman, 1989) constituent par exemple une tentative d'articulation de telles préoccupations phénoménologiques et historiques. Le propos de Huberman est d'interroger les attentes, les satisfactions manifestées et les ressources mobilisées par les enseignants au cours de leur carrière. Son travail débouche sur une typologie des étapes de la carrière professionnelle et morale des enseignants.
- (4) Les travaux de Paul Ricœur, s'inscrivant au carrefour de la phénoménologie herméneutique et de la philosophie morale, traduisent la même centralité du concept d'imputabilité morale (Ricœur, 1990).
- (5) Les travaux de Polkinghorne (1988), Sarbin (1986), Britton et Pelligrini (1990) sur la narrativité prolongent l'exploration, dans le domaine psychologique, de cette problématique de l'être humain comme « un être à histoires » (*a story-telling being*) (McIntyre, 1981, p. 208).
- (6) Certains chercheurs francophones préfèrent parler de connaissance de l'enseignant plutôt que de savoir enseignant, pour traduire la formule « teacher knowledge ». C'est le cas en particulier de F.V. Tochon, qui justifie son choix par des critères linguistiques recevables, même si le concept anglais *knowledge* se traduit indifféremment en français par *savoir* ou *connaissance* : « Nous préférons le terme "connaissance" au terme "savoir" parce qu'un savoir est explicite tandis qu'une part de la connaissance est expérientielle et difficile à mettre en mots » (Tochon, 1993, p. 30). Nous utilisons pour notre part indifféremment les deux termes, considérant que le savoir, loin de faire nécessairement référence à une forme singulière de connaissance statique et formalisée, ce qu'en effet il désigne le plus communément, peut, dans la perspective deweyenne par exemple, se référer à un processus, une activité dont la significativité, mouvante, est attestée par la transformation du sujet auquel elle se rapporte. C'est le postulat d'une extériorité sujet/savoir et le caractère nécessairement objectivable du dernier qui sont questionnés dans cette perspective, postulat qui participe de notre point de vue à la perpétuation de dichotomies du type raison/action, théorie/pratique (voir J. Dewey, 1981).
- (7) J. Nespor et J. Barylske affichent le même dessein d'enviesager de façon holistique et incarnée le savoir enseignant : « Nous envisageons la connaissance de l'enseignant comme une construction localisée de réseaux sociaux et un phénomène narrativement articulé [*textually produced*] plutôt que comme entité ayant une existence autonome dans les pratiques ou les représentations subjectives » (Nespor et Barylske, 1991, p. 806).
- (8) Un chercheur comme Berliner, dont les préoccupations praxéologiques le classent dans le courant rationaliste selon notre typologie, s'intéresse également au savoir narratif des enseignants, mais dans une perspective assumée d'efficacité, c'est-à-dire pour autant que ce savoir, un savoir d'expertise, puisse instruire le débutant, en « fournissent en quelque sorte une théorie pédagogique provisoire, un "échafaudage" à partir duquel les novices pourront apprendre et pourront devenir eux-mêmes plus experts » (Berliner, 1986, p. 6). On retrouve là l'idée centrale du courant rationaliste selon laquelle le critère de validité du savoir reposerait sur sa fonctionnalité et son objectivité, c'est-à-dire littéralement sur son autonomie par rapport au sujet qui l'exprime. De fait, c'est la subjectivité même de l'enseignant qui est évacuée, singulièrement au nom de sa formation à une expertise enseignante, dont les critères de recevabilité sont extérieurement définis et prescrits.
- (9) « À l'origine de ma démarche », annonce ainsi clairement Jean Clandinin, « il y a une insatisfaction de la façon dont on traite des enseignants et leurs savoirs et dont on conçoit leur rôle dans le monde éducatif » (p. 9).

BIBLIOGRAPHIE

- AGUIRRE J.M. et HAGGERTY S.M. (1995). – Preservice teachers' meanings of learning. *International Journal of Science Education*, 17 (1), p. 119-131.
- ALTET M. (1994). – **La Formation professionnelle des enseignants**. Paris : PUF.
- BERK L. (1980). – Education in lives : Biographic narrative in the study of educational outcomes. *Journal of Curriculum Theorizing*, 2 (2), p. 88-155.
- BERLINER D. (1986). – In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15 (7), p. 5-13.
- BERNSTEIN R.J. (1991). – **Beyond Objectivism and Relativism : Science, Hermeneutics and Practice**. Philadelphia, PA : University of Pennsylvania Press.
- BRITTON B.K. et PELLIGRINI A.D. (Eds.) (1990). – **Narrative Thought and Narrative Language**. Hillsdale, NJ : Lawrence Elbaum Associates.
- BRITZMAN D.P. (1988). – Cultural myths in the making of a teacher : biographical and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56 (4), p. 442-456.
- BRUNER J.S. (1986). – **Actual Minds, Possible Words**. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- BRUNER J.S. (1990). – **Acts of Meaning**. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- BRUNER J.S. (1991). – The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, p. 1-21.
- BRUNER J.S. (1996). – **L'Éducation, entrée dans la culture**, trad. fr. Yves Bonin. Paris : Retz.
- BULLOUGH R.V. (1991). – Exploring personal teaching metaphor in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42 (1), p. 43-51.
- BULLOUGH R.V., KNOWLES G. et NAGER N. (1991). – **Emerging as a Teacher**. New York : Routledge.
- BUTT R.L., OLSON J. et DIAGNAULT J. (Eds.) (1983). – **Insiders Realities, Outsiders' Dreams : Prospects for Curriculum Change**. Vancouver : Centre for the Study of Curriculum and Instruction, University of British Columbia.
- BUTT R. et RAYMOND D. (1987). – Arguments for using qualitative approaches in understanding teacher thinking : The case for autobiography. *Journal of Curriculum Theorizing*, 1, p. 62-93.
- BUTT R., RAYMOND D., YAMAGISHI L. (1988). – Autobiographic praxis : studying the formation of teachers' knowledge. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7 (4).
- CARR W. et KEMMIS S. (1986). – **Becoming Critical : Education, Knowledge and Action Research**. London : Falmer Press.

- CARSON T.R. (1986). – Closing the gap between research and practice : Conservation as a mode of doing research. **Phenomenology and Pedagogy**, 4 (2), p. 73-88.
- CLANDININ J. (1986). – **Classroom Practice. Teachers Images in Action**. Barcombe : The Falmer Press.
- CLANDININ J. (1989). – Developing rhythm in teaching : The narrative study of a beginning teacher's personal practical knowledge of classrooms. **Curriculum Inquiry**, 19 (2), p. 121-141.
- COBERN W.W. (1993). – Contextual constructivism : The impact of culture on the learning and teaching of science. In K. Tobin, **The Practice of Constructivism in Science Education**, DC : American Association for the Advancement of Science.
- CONNELLY F.M. et CLANDININ D.J. (1987). – On narrative method, biography unities in the study of teaching. **Journal of Educational Thought**, 3, p. 131-139.
- CORTAZZI M. (1991). – **Primary Teaching, How it is : A Narrative Account**. London : Fulton.
- DAY C., POPE M. et DENICOLO P. (Eds.) (1989). – **Insight into Teachers' Thinking**. Basington : Falmer Press.
- DAY C., CALDERHEAD J. et DENICOLO P. (Eds.) (1993). – **Research on Teacher Thinking. Understanding Professional Development**. Washington, DC : Falmer Press.
- DAY J.M., TAPPAN M.B. (1996). – The narrative approach to moral development : From the epistemic subject to dialogical selves. **Human Development**, 39, p. 67-82.
- DENTON D.E. (1974). – **Existentialism and Phenomenology in Education**. NY and London : Teachers College, Columbia University.
- DEWEY J. (1938). – **Experience and Education**. New York : Collier Books.
- DEWEY J. (1981). – The practical character of reality. In J. McDermott (Ed.), **The Philosophy of John Dewey**. Chicago : University of Chicago Press.
- DOSSE F. (1995). – **L'Empire du sens. L'humanisation des sciences humaines**. Paris : La Découverte.
- ELBAZ F. (1983). – **Teacher Thinking : A Study of Practical Knowledge**. London : Croom Helm.
- ELBAZ F. (1988). – **The Changing Nature of Self : A Critical Study of the Autobiographic Discourse**. Beckenham : Croom Helm.
- ELBAZ F. (1991). – Research on teachers' knowledge : the evolution of a discourse. **Journal of Curriculum Studies**, 23 (1), p. 1-20.
- FAINGOLD N. (1996). – Du stagiaire à l'expert : Construire les compétences professionnelles. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (Eds.), **Former des enseignants professionnels**. Paris et Bruxelles : De Boeck, p. 138-152.
- FEIMAN-NEMSER S. et FLODEN R. (1986). – The cultures of teaching. In M. Wittrock (Ed.) **Handbook of research on Teaching**. New York : McMillan, p. 505-526.
- GAUTHIER C., MELLOUKI M. et TARDIF M. (Eds.) (1993). – **Le Savoir des enseignants. Que savent-ils ?** Montréal : Éditions Logiques.
- GERGEN M. et GERGEN K. (1986). – The social construction of narrative accounts. In K. Gergen, M. Gergen (Eds.), **Historical Social Psychology**. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, p. 173-189.
- GERGEN K. (1991). – **The Saturated Self. Dilemmas of Identity in Contemporary Life**. New York : Basic Books.
- GILLIGAN C., BROWN L. et ROGERS A. (1990). – Psyche embedded : A place for body, relationships, and culture in personality theory. In A.I. Rabin, R. Emmons et S. Frank (Eds.), **Studying Persons and Lives**. New York : Springer, p. 86-147.
- GIORGI A. (1986). – A phenomenological analysis of descriptions of concepts of learning obtained from a phenomenographic perspective. **Publikationer fran institutionen for pedagogik**, Goteborgs Universitet, n° 18.
- GOODSON I. (1981). – Life histories and the study of schooling. **Interchange**, 11 (4), p. 62-76.
- GRUMET M. (1987). – The politics of personal knowledge. **Curriculum Inquiry**, 17 (3), p. 319-329.
- HABER H. et WEISS G. (Eds.) (1996). – **Perspectives on Embodiment**. New York and London : Routledge.
- HAMMERSLEY M. (1977). – **Teacher Perspectives**. Milton Keynes, Bucks : The Open University Press.
- HASTE H. (1993). – Morality, self, and sociohistorical context : The role of lay social history. In G. Noam et T. Wren (Eds.), **The Moral Self**. Cambridge, MA : NUT Press, p. 175-208.
- HERMANS H. et KEMPEN H. (1993). – **The Dialogal Self : Meaning as Movement**. New York : Academic Press.
- HOLBORTN P., WIDEEN M. et ANDREWS I. (1992). – **Devenir enseignant**. Montréal : Les Éditions logiques, 2 tomes.
- HOLLY M.L. et McLOUGHLIN C.S. (Eds.) (1989). – **Perspectives on Teacher Professional Development**. London : The Falmer Press.
- HUBERMAN M. (1989). – **La Vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession**, Neuchatel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- HULTGREN F.H. (1987). – The student-teacher as person : Reflections on pedagogy and being, **Phenomenology and Pedagogy**, 5 (1), p. 35-50.
- JOHNSON M. et LAKOFF G. (1987). – **The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason**. Chicago : University of Chicago Press.
- JOHNSON M. (1989). – Embodied knowledge. **Curriculum Inquiry**, 19 (4), p. 361-377.
- JOSSIELSON R. et LIEBLICH A. (Eds) (1995). – **The Narrative Study of Lives**. Thousand Oaks, CA : Sage.
- KEGAN R. (1982). – **The Evolving Self**. Cambridge : Harvard University Press.
- KERBY A. (1992). – **Narrative and the Self**. Bloomington, IN : Indiana University Press.
- LABARREE D.F. (1992). – Power, knowledge and the rationalisation of teaching : a genealogy of the

- movement to professionalize teaching. **Harvard Educational Review**, 62 (2), p. 123-153.
- LABOV W. et WALETZKY, J. (1967). – Narrative analysis : oral versions of personal experience. *In* J. Helm (Ed.), **Essays on the Verbal and Visual Arts**. Seattle : University of Washington Press, p. 12-44.
- LAKOFF G. et JOHNSON M. (1987). – **Metaphors We Live by**. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- LACEY C. (1977). – **The Socialisation of Teachers**. London : Methuen.
- LEINHARDT G. et GREENO F. (1986). – The cognitive skills of teaching. **Journal of Educational psychology**, 78, p. 75-95.
- LEINHARDT G., WEIDMAN C. et HAMMOND K.M. (1987). – Introduction and integration of classroom routines by expert teachers. **Curriculum Inquiry**, 17 (2), p. 135-175.
- LYOTARD J.-F. (1979). – **La Condition postmoderne**. Paris : Minuit.
- MALET R. (1997). – Approche phénoménologico-herméneutique de la formation identitaire des enseignants britanniques et français. **Penser l'Éducation**, n° 5, p. 65-84.
- MALET R., WILLIAMS R.P. et TOMLINSON P. (1998a). – Formation identitaire et raison narrative. Jalons pour une phénoménologie de la formation. **Penser l'Éducation**, n° 5, p. 65-84.
- MALET R. (1998b). – **L'Identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant**. Paris : L'Harmattan.
- MALET R. (1999a). – La formation de l'identité enseignante d'un point de vue anthropologique. **Spirale**, n° 24, p. 31-53.
- MALET R. et ASHER C. (1999b). – Vécus de formation des enseignants-stagiaires du secondaire britanniques et français. **Recherche et Formation**, n° 28, p. 161-177.
- McADAMS D.P. (1993). – **The Stories We Live by : Personal Myths and the Making of the Self**. NY : William Morrow and Company.
- McINTYRE (1981). – **After Virtue : A Study in Moral Theory**. Notre Dame : University of Notre Dame Press. Trad. fr. (1997), **Après la Vertu**. Paris : PUF.
- McLURE M. (1993). – Arguing for the self : Identity as an organizing principle in teachers' jobs and lives. **British Educational Research Journal**, 19, n° 4, p. 311-322.
- MERLEAU-PONTY M. (1960). – **Signes**. Paris : Gallimard.
- MISHLER E.G. (1979). – Meaning in context : Is there any other kind ? **Harvard Educational Review**, 49, p. 1-19.
- MUNBY H. (1988). – Metaphor in the thinking of teachers : an exploratory study. **Journal of Curriculum Studies**, 18, n° 2, p. 197-209.
- NESPOR J. et BARYSLKE J. (1991). – Narrative discourse and teacher knowledge. **American Educational Research Journal**, n° 4, p. 805-823.
- NIAS J. (1988). – **On Becoming and Being a Teacher**. London : Methuen.
- NIAS J. (1989). – Teaching and the Self. *In* M.L. Holly & C.S. McLoughlin, **Perspectives on Teacher Professional Development**. London : The Falmer Press, p. 155-172.
- PAQUAY L. (1994). – Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. **Recherche et Formation**, n° 16, p. 7-38.
- NOAM G. et WREN T. (Eds.) (1993). – **The Moral Self**. Cambridge, MA : NUT Press.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (Eds.) (1996). – **Former des enseignants professionnels**. Paris et Bruxelles : De Boeck.
- PERRENOUD P. (1994). – **La Formation des enseignants entre théorie et pratique**. Paris : L'Harmattan.
- PERRENOUD P. (1996). – Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. *In* L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (Eds.), **Former des enseignants professionnels**. Paris et Bruxelles : De Boeck, p. 181-208.
- PINAR W. (1986). – Autobiography and the architecture of self, Paper presented at the **Annual Conference of A.E.R.A.** Washington, D.C.
- POLANYI M. (1962). – **Personal knowledge : Towards a Post-Critical Philosophy**. Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- POLANYI M. et PROSCH H. (1975). – **Meaning**. Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- POLKINGHORNE D.E. (1988). – **Narrative Knowing and the Human Sciences**, Albany, NY : State of New York University Press.
- POUCHAIN-AVRIL C. (1996). – Des enseignants du second degré et de leurs « dynamiques identitaires ». **Education Permanente**, n° 128, p. 153-162.
- POWELL R.R. (1996). – Epistemological antecedents to culturally relevant and constructivist classroom curricula : a longitudinal study of teachers' contrasting world views. **Teaching and Teacher Education**, 12 (4), p. 365-384.
- PUTMAN H. (1992). – **Renewing Philosophy**. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- RICORD O. (1986). – A developmental study of the teaching self in student teaching. **Journal of Education for Teaching**, 12 (1), p. 65-76.
- RAYMOND D. (1993). – Eclatement des savoirs et savoirs en rupture, une réplique à Van der Maeren. **Revue des Sciences de l'Éducation**, 19, n° 1, p. 187-200.
- RIKOEUR P. (1990). – **Soi-même comme un autre**. Paris : Seuil.
- ROSENFELD I. (1993). – **The Strange, Familiar and Forgotten**. Vintage.
- ROSENWALD G.C. et OCHBERG R.L. (Eds.) (1992). – **Storied Lives : The Self-Understanding**. New Haven, CT : Yale University Press.
- SAID E. (1989). – Representing the colonized : Anthropology's interlocutors. **Critical Inquiry**, 15 (2), p. 205-225.

- SARBIN T. (Ed.) (1986). – **Narrative Psychology : The Storied Nature of Human Conduct**. New York : Praeger.
- SARBIN T. (1990). – The narrative quality of action. **Theoretical and Philosophical Psychology**, 10, p. 49-65.
- SCHÖN D. (1983). – **The Reflective Practitioner**. New York : Basic Books.
- SCHUTZ A. (1987). – **Le Chercheur et le quotidien**. Paris : Méridiens Klincksieck.
- SCHUTZ A. (1962). – Concept of theory formation in the social sciences. *In* **Collected Papers**, 1. The Hague : Martinus Nijhoff.
- SHWEDER R. (1991). – **Thinking through cultures : Expeditions in Cultural Psychology**. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- SMYTH J. (1987). – **Educating Teachers : Changing the Nature of Pedagogical Knowledge**. Barcombe : Falmer Press.
- TABACHNICK B.R. et WEICHNER K.M. (1986). – Teacher beliefs and classroom behavior : some teacher responses to inconsistency. *In* M. Ben-Peretz, R. Broome et R. Halkes (Eds.), **Advances of Research on Teacher Thinking**. Lisse : Swets and Zeitlinger.
- TAPPAN M. et PACKER M. (Eds.) (1991). – **Narrative and Storytelling : Implications for the Study of Moral Development**. San Francisco : Jossey-Bass.
- TARDIF M., LESSARD C., LAHAYE L. (1991). – Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant, **Sociologie et Sociétés**, 23, n° 1, p. 55-70.
- TARDIF M., GAUTHIER C. (1996). – L'enseignant comme « acteur rationnel » : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? *In* L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Perrenoud (Eds.), **Former des enseignants professionnels**. Paris et Bruxelles : De Boeck, p. 209-238.
- TAYLOR C. (1989). – **Sources of the Self. The Making of the Modern Identity**. Cambridge, MA : Harvard University Press, trad. fr. (1998), **Les Sources du moi**, Paris : Seuil.
- TAYLOR C. (1991). – The dialogical self, in Hiley D., Bohman J. & Shusterman R. (Eds.), **The Interpretive Turn : Philosophy, Science, Culture**. Ithaca, NY : Cornell University Press, p. 304-314.
- TAYLOR C. (1997). – **La Liberté des modernes**. Paris : PUF.
- TOCHON F. (1992). – Les savoirs de la recherche sont-ils pratiques ? **Recherche et Formation**, n° 11, p. 33-50.
- TOCHON F. (1993). – **L'Enseignant(e) expert(e)**. Paris : Nathan.
- TODES S. (1990). – **The Human Body as Material Subject of the World**. Garland Publishing.
- TRIPP D. (1987). – Teachers, journals and collaborative research. *In* Smyth J. (Ed.), **Educating Teachers : Changing the Nature of Pedagogical Knowledge**. Barcombe : Falmer Press, p. 179-192.
- VARELA F.J., THOMPSON E. et ROSCH E. (1993). – **L'Inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine**, Paris : Seuil.
- WHITE H. (1980). – The value of narrativity in the representation of reality. **Critical Inquiry**, 7, p. 5-27.
- WHITE H. (1987). – **The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation**. Baltimore and London : The John Hopkins University.
- WILLINSKI J. (1989). – Getting personal and practical with personal practical knowledge, **Curriculum Inquiry**, 19 (3), p. 247-264.
- WOODS P. (1987). – Life histories in teacher knowledge. *In* J. Smyth (Ed.) **Educating Teachers : Changing the Nature of Pedagogical Knowledge**. Lewes : Falmer Press.
- WOODS P. (1990). – **Ethnographie de l'école**. Paris : Armand Colin.
- WRATHALL M. et KELLY S. (1996). – Existential Phenomenology and Cognitive Science. **The Electronic Journal of Analytic Philosophy**, n° 4.
- YINGER R. (1987). – Learning the language of practice. **Curriculum Inquiry**, n° 3, p. 293-318.
- YOUNG K.G. (1987). – **Taleworlds and Storyrealms : The Phenomenology of Narrative**. Boston, MA : Martinus Nijhoff.
- ZEICHNER K. et GORE J. (1990). – Teacher socialization. *In* W.R. Huston (Ed.), **Handbook of Research on Teacher Education**. NY : McMillan, p. 329-348.



De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation

Claudine Blanchard-Laville

Plusieurs types de pratiques de recherches pluridisciplinaires sont d'abord mis en perspective dans cet article. Sont ainsi discutées les notions de multiréférentialité, d'interdisciplinarité, de transdisciplinarité et de métadisciplinarité. Il s'agit ensuite de témoigner de la pratique que nous mettons en œuvre dans nos propres équipes de recherche et que nous nommons la co-disciplinarité ; nous décrivons en particulier les conditions spécifiques de construction d'un espace de co-pensée pour un groupe de recherche et nous étudions les obstacles à la réalisation effective d'un travail co-disciplinaire dans cet espace.

AVANT-PROPOS

Dans le texte qui suit, je souhaite faire part de ma réflexion à propos d'une conception de la recherche qu'il serait peut-être possible de développer avec profit en sciences de l'éducation.

C'est, d'une part, la lecture d'un article de Georges Vigarello, intitulé *Une spécificité épistémologique pour les sciences de l'éducation ?* qui m'incite à cette proposition, d'autre part, et surtout, l'expérience de la conduite de plusieurs recherches avec des équipes interdisciplinaires (1).

Pour entrer dans le vif du sujet, je reprendrai quelques éléments de l'article de Georges Vigarello. Dans ce texte, il annonce d'emblée qu'il n'y aurait pas de spécificité épistémologique de la discipline sciences de l'éducation. La création de cette discipline tiendrait davantage de son objet que de ses méthodes ou de son positionnement épistémologique. Pour lui, cette discipline s'est construite sous la pression d'une demande sociale, voire économique, qui la légitime mais qui, en même temps, la rend tributaire de cette demande qu'elle ne peut pas toujours satisfaire. À ce titre, les sciences de l'éducation ne présentent pas d'originalité : elles se trouvent dans le même cas que

d'autres disciplines, comme les sciences médicales par exemple, les sciences politiques, l'urbanisme, à devoir « savoir faire converger sur un même objet des vecteurs différents ». Pour cet auteur, s'il n'y a pas spécificité épistémologique, il est à retenir néanmoins qu'un des points délicats résulte du fait que les sciences de l'éducation sont confrontées à des normes et à des valeurs et surtout, à des pratiques. En conclusion de son article, l'auteur nous engage dans deux voies en parallèle : d'une part, accroître les travaux « spécialisés, qui apporteront la part vivante de chaque science », d'autre part, faire « se multiplier les travaux multiréférenciés (au sens de Jacques Ardoïno) ».

Si je souscris aux propos de Georges Vigarello dans cet article, j'aimerais engager un débat pour, d'une part, montrer que la perspective multiréférenciée, pour aussi séduisante et par certains côtés convaincante qu'elle apparaisse au premier abord, ne va pas de soi, tout au moins dans le domaine de la recherche (2), et d'autre part, proposer une solution alternative. Je souhaite témoigner d'un style de travail de recherche qui, même s'il part du même constat que celui de Jacques Ardoïno, à savoir celui de la nécessaire intelligence multiréférentielle des données, n'en bifurque pas moins légèrement par rapport à ses suggestions.

En effet, je partage la conclusion de Georges Vigarello et mes propres recherches montrent que je suis engagée, en tant que chercheuse, dans les deux directions préconisées : d'une part, je privilégie un éclairage très spécialisé en promouvant l'approche clinique d'inspiration psychanalytique (Blanchard-Laville, 1999) ; d'autre part, je poursuis un travail interdisciplinaire avec des équipes choisies en fonction des recherches conduites ; je dirais d'ailleurs que je peux d'autant mieux me consacrer à cette spécialisation que j'ai l'assurance de pouvoir entrer en synergie par ailleurs avec des chercheurs porteurs d'autres approches, tout aussi spécialisées que la mienne, qui viennent compléter ma propre approche dans les recherches collectives interdisciplinaires que nous menons ensemble.

Ainsi, à partir de cette expérience, je souhaite proposer à mon tour que la recherche en sciences de l'éducation puisse poursuivre deux objectifs concomitants : d'une part, s'engager dans des voies très spécialisées à partir d'approches théo-

riques spécifiques, d'autre part, et en même temps, chercher à promouvoir des recherches supportées par des équipes interdisciplinaires. Mais c'est au niveau de la conception d'une forme particulière d'interdisciplinarité que j'aimerais apporter ma contribution. En effet, comme le souligne aussi Georges Vigarello dans son texte, il faut se méfier du côté idyllique du « rêve *interdisciplinaire* » et travailler à identifier les obstacles que cette direction de travail rencontre pour une mise en œuvre effective. Mon expérience me prouve que ce rêve est très difficile à accomplir mais que, à partir de conditions appropriées, il est possible d'inventer un mode de travail qui pousse l'interdisciplinarité au maximum des possibilités de son fonctionnement : c'est ce que nous nommons la *co-disciplinarité*.

DE LA MULTIRÉFÉRENTIALITÉ À LA CO-DISCIPLINARITÉ

Multiréférentialité

Je voudrais tout d'abord rendre justice à la réflexion que mène Jacques Ardoïno depuis longtemps en sciences de l'éducation sur une notion voisine de l'interdisciplinarité, celle de multiréférentialité (3). Dans son texte de 1990, il distingue trois sortes de multiréférentialité, une multiréférentialité de compréhension davantage réservée à l'écoute des intervenants, une multiréférentialité interprétative exercée aussi au niveau de l'analyse de pratique des situations et une multiréférentialité explicative plus interdisciplinaire, et orientée vers la production de savoir. À plusieurs reprises, dans ses textes (1992, 1996), en ce qui concerne la recherche, il est amené à concevoir l'idée d'équipes de recherches interdisciplinaires. Ainsi il indique : « on conçoit sans peine qu'un groupe interdisciplinaire ait plus de chances que des chercheurs opérant individuellement, de multiplier des éclairages en maintenant les niveaux de chacune des compétences spécialisées voulues par une telle approche. Mais encore faut-il que ces chercheurs ne se trouvent pas simplement juxtaposés. Même convenablement organisés par un projet commun de recherche, ils doivent encore se montrer suffisamment *polyglottes* pour pouvoir effectivement comprendre et parler, un peu eux-mêmes, les langages disciplinaires de leurs coéquipiers. Sinon, on en resterait à l'état du man-

teau d'Arlequin ». Un peu plus loin, il insiste : « en supposant toujours que chacun des membres de telles équipes de recherche soit suffisamment polyglotte pour pouvoir s'articuler aux démarches comme aux discours de ses partenaires ».

Je ressens nos expériences de dialogue interdisciplinaire comme poursuivant la ligne avancée par Jacques Ardoino, mais en revanche, je me sépare de ses conceptions sur la question du chercheur polyglotte. D'une part, je ne crois pas à la réelle faisabilité par un seul chercheur d'une recherche multiréférenciée, et d'autre part, je crois que la capacité à être polyglotte de tout un chacun au niveau de la recherche ne peut être que limitée. C'est sans doute sur ce point-là précisément que mes tentatives se différencient de la perspective défendue par cet auteur. Je crois que, dans nos équipes interdisciplinaires, une certaine familiarité des chercheurs avec les concepts des autres chercheurs s'acquiert progressivement au cours du travail mais j'estime que cette familiarisation ou cette compréhension empathique ne devient pas une authentique nouvelle compétence de chercheur. Dans les espaces de recherche que j'anime, je préfère m'orienter vers l'idée que les chercheurs développent une capacité d'empathie profonde allant jusqu'à une possibilité de compensée — je développerai cette notion dans la deuxième partie du texte —, mais cela ne veut pas dire que chaque chercheur est requis de parler le langage disciplinaire des autres. Pour ce qui est de la recherche, dans l'état actuel de spécialisation nécessaire des chercheurs, je ne crois pas à la possibilité qu'un chercheur soit authentiquement polycompétent ou *polyglotte et capable à lui seul de parler plusieurs langues disciplinaires*. De nos jours, la formation d'un chercheur demande un tel engagement et un tel approfondissement permanent qu'il me paraît inenvisageable de lui demander de poursuivre ne serait-ce que dans deux voies à la fois (4).

C'est ainsi que, pour ma part, j'ai la conviction que c'est par le biais d'équipes interdisciplinaires que ces travaux multiréférenciés doivent voir le jour. Mais alors, il s'agit de développer chez les chercheurs de ces équipes autre chose qu'une capacité polyglotte. Nous allons voir plus loin ce que cela suppose pour que de tels groupes arrivent à produire effectivement ensemble, sur un temps suffisamment significatif et sans un coût subjectif trop élevé pour les chercheurs.

Pluridisciplinarité, interdisciplinarité

Si je m'appuie sur une communication récente présentée (5) par un des enseignants du département de sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), Bernard Terrisse, qui se réfère lui-même au *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre pour ses définitions, « la contribution d'une ou de plusieurs disciplines à l'étude d'un problème ou d'un objet peut se situer sur un continuum selon le degré d'interaction ou de fusion de ces disciplines comme suit :

Monodisciplinarité → Pluridisciplinarité → Interdisciplinarité → Transdisciplinarité. »

Pour cet auteur, la *monodisciplinarité* ou *unidisciplinarité* est l'étude d'un problème ou d'un objet par une seule discipline. La *pluridisciplinarité*, c'est l'étude d'un problème ou d'un objet par des spécialistes de quelques disciplines, sans qu'il y ait de concertation. Il s'agit d'approches parallèles tendant à un but commun par addition de contributions spécifiques. « L'*interdisciplinarité* implique à l'inverse qu'il y ait interactions et enrichissement mutuel entre des spécialistes, tant au niveau des connaissances que des méthodes. Il y a interpénétration féconde et dynamique des savoirs entre les disciplines ». Ces définitions rejoignent celles développées par Monique Morval (1995) quelques années auparavant dans un texte que j'avais été amenée à analyser dans l'épilogue de l'ouvrage *Variations* (Blanchard-Laville, 1997).

À ces trois notions se rajoute la notion de *transdisciplinarité*. Pour Bernard Terrisse, il s'agit du niveau le plus élevé du continuum. « C'est l'étude d'un problème ou d'un objet par des spécialistes de diverses disciplines qui transcendent leurs réflexions au-delà de leurs domaines respectifs et des points de rencontre de ceux-ci en visant la fusion des savoirs et des méthodes, favorisant ainsi l'émergence d'une nouvelle discipline englobante et dépassant les disciplines constitutives. »

Les termes de « fusion des savoirs » et de « discipline englobante » utilisés par cet auteur me paraissent source de grande confusion. Nous verrons d'ailleurs que l'esprit de la co-disciplinarité va à l'encontre de ces fantasmes de fusion et d'englobement. Bernard Terrisse constate d'ailleurs que, au bout du compte, les objectifs d'interdisciplinarité sont atteints de manière extrêmement variable selon les cycles d'études et les secteurs de recherche dans son université. La conclusion de son exposé l'amène à souligner que les sec-

teurs des sciences humaines et de l'éducation semblent plus propices que d'autres à l'interdisciplinarité et il remarque que la multidisciplinarité et la transdisciplinarité, qui correspondent à une époque où l'esprit humain s'aperçoit de la complexité des phénomènes à étudier, permettent « l'avancement accéléré des connaissances dans la mesure où aucune discipline ne prend le pas sur l'autre, dans la mesure aussi où les acteurs savent transcender les querelles idéologiques et les rivalités personnelles [...] » (c'est moi qui souligne). Notons que c'est bien là que le bât blesse lorsqu'il s'agit de passer de la pluridisciplinarité à une effective interdisciplinarité et que, en ce qui concerne la transdisciplinarité, cet auteur ne propose aucun élément concret pour sa mise en œuvre, sinon des mises en garde qui ne donnent aucune piste pour une quelconque réalisation.

Transdisciplinarité

Le problème est posé par Alain Caillé dans son introduction de *La Revue du MAUSS* consacrée entièrement à cette problématique et intitulée *Guerre et paix entre les sciences. Disciplinarité, inter- et transdisciplinarité* : « comment penser le mode d'articulation entre des disciplines aux limites incertaines et fluctuantes qui, tout à la fois, doivent pour exister affirmer la nécessité de leurs frontières, leur naturalité, mais aussi, tout autant — pour demeurer fécondes — s'ouvrir aux points de vue des autres disciplines et le réfracter en leur sein ? ». Dans cette introduction, Alain Caillé nous fait partager son point de vue : il est séduit par les propositions qu'Edgar Morin fait dans son article intitulé *Sur la transdisciplinarité*, mais, en même temps, et cela rejoint mon sentiment personnel, il remarque que le problème dans l'article « n'est pas tant dans ce qu'il dit que dans ce qu'il ne dit pas ».

En effet, dans son article, après avoir rappelé la fécondité de la spécialisation disciplinaire qui n'est plus à démontrer, Edgar Morin rappelle que l'ouverture et la rupture des frontières sont devenues nécessaires et qu'ainsi une histoire « parallèle » s'inscrit en marge de l'histoire officielle de la science, celle des « inter-trans-poly-disciplinarités ». Outre que certaines notions migrent d'un champ à l'autre, au prix parfois de contresens, certains schèmes cognitifs se transportent d'une discipline à l'autre et ces circulations constituent des antidotes salutaires à la clôture et à l'immo-

bilisme. Il y a pour lui des cas d'hybridation féconds qui font confluer des recherches et brisent ainsi l'isolement des disciplines. Il faut à notre époque concevoir, indique-t-il, des liaisons et des solidarités entre les disciplines. Pour autant, Edgar Morin « avoue » que le problème est de « trouver la voie difficile de l'articulation entre des sciences qui ont chacune leur langage propre et des concepts fondamentaux qui ne peuvent pas passer d'un langage à l'autre ». Dans un paragraphe intitulé *La perestroïka scientifique*, il reprend tous ces termes qu'il qualifie de « polysémiques et flous » pour indiquer que l'interdisciplinarité pourrait vouloir dire « échange et coopération » et que la transdisciplinarité se caractériserait par « des schèmes cognitifs qui traversent les frontières ». Il conclut son texte en proposant d'« écologiser » les disciplines, c'est-à-dire de « tenir compte de leur contexte culturel et social » et propose une réflexion « métadisciplinaire » pour savoir comment les disciplines naissent, se sclérosent et se métamorphosent pour finir par cette recommandation : « il faut qu'une discipline soit ouverte et fermée », en invoquant une fois de plus son cher Pascal qui nous invite à aller des parties au tout et du tout aux parties.

Métadisciplinarité

Nous constatons avec Alain Caillé que si l'analyse d'Edgar Morin est pertinente et ses intentions louables, peu de propositions concrètes concernant la transdisciplinarité sont avancées. Ainsi, Alain Caillé n'hésite pas, à cause des dérives possibles vers « la quête de l'unité synthétique de toutes les sciences, un cosmopolitisme ou un universalisme abstraits et indéterminés », à proposer carrément que l'on renonce au vocable de transdisciplinarité et que l'on parle, à la rigueur, de *métadisciplinarité*, s'il s'agit d'interroger les disciplines dans leurs fondements paradigmatiques cachés. Il propose alors de reprendre la notion d'*interscience* de Marcel Mauss et d'aller vers des *associations, des ententes ou des traités de paix à la fois exigeants mais précaires et révocables* (c'est moi qui souligne).

Reste, nous dit-il, la transdisciplinarité proprement dite, où s'ouvre un débat plus épineux et nettement plus conflictuel : pour lui, la visée d'une construction de métadiscipline englobante est une sorte de pathologie du projet transdisciplinaire. Jusque-là, nous le suivons, mais alors quelle serait

l'essence non pathologique de ce projet ? Une « possibilité de transférer utilement certains concepts, mais surtout un moyen privilégié de repérer et de comprendre le fonctionnement des paradigmes structurant nos activités mentales ». La transdisciplinarité serait une manière d'interroger justement nos manières — scientifiques — de penser et en particulier la nôtre propre. Interroger pour le chercheur son propre rôle dans la construction de l'observation qu'il conduit et ainsi interroger la vérité de sa propre découverte. *Ce méta-point de vue permettrait de mieux connaître ses propres contraintes et limitations de chercheur et ainsi ouvrirait un espace paradoxal de liberté créatrice, en élargissant à une réflexion sur l'épistémè propre à la culture et à la période dans laquelle le chercheur travaille.*

Le potentiel heuristique de la transdisciplinarité permettrait ainsi de dévoiler l'emprise des paradigmes qui nous font penser, et de révéler « ce quelque chose que je ne pense pas et qui oriente la manière que j'ai de penser ». Il faudrait alors chercher à en décortiquer les effets. Dans ces dernières propositions, j'entends des éléments qui rejoignent les réflexions que je conduis depuis longtemps, sans avoir recours à une dimension transdisciplinaire. Être vigilants sur ce qui est à la racine de nos convictions — soi-disant scientifiques — de nos points aveugles et de nos méconnaissances, c'est une attitude que j'ai acquise en m'interrogeant d'abord avec Gerald Holton (1981) sur mes « themata » de chercheur puis, dans la ligne des recommandations de Georges Devereux et de la posture clinique, en analysant de manière continue mon contre-transfert de chercheur (Blanchard-Laville, Chevallard, Schubauer-Leoni, 1996).

Il est possible que le voyage transdisciplinaire soit en ce sens salutaire mais il ne me semble pas absolument nécessaire pour effectuer une réflexion épistémologique sur sa propre activité de chercheur. Quand à cette guerre entre les disciplines, espérons que nous allons *Vers un armistice* comme l'écrit André Green dans le titre d'un petit article de 1998 où il évalue l'évolution du dialogue entre les neuroscientifiques et les psychanalystes depuis une quinzaine d'années. Même s'il n'est pas possible de concilier les points de vue, il invite tout au moins ces derniers à parler ensemble, et ce, dans le respect mutuel des différences, puis il termine en identifiant que la vraie ligne de partage aujourd'hui n'est plus « entre

neurobiologistes et psychanalystes, mais entre réductionnistes et penseurs de l'hypercomplexité ». Je crois ou je veux croire qu'à l'image de ce que décrit André Green pour ce domaine bien précis de la controverse entre les neurosciences et la psychanalyse, on peut, à l'heure actuelle, sentir une sorte de frémissement des communautés scientifiques vers des tentatives d'échanges plus respectueux qu'auparavant et qui donne bon espoir à nos essais de dialogue interdisciplinaire.

Co-disciplinarité

En résumé, je suis convaincue moi aussi que les risques de dérives pathologiques de la transdisciplinarité sont tellement convoqués par le vocable lui-même qu'il semble plus sage d'y renoncer et de s'en tenir à la notion d'interdisciplinarité dans un premier temps. Par ailleurs, je suis persuadée que ce que nous essayons de faire vivre dans nos équipes de recherche mérite une dénomination nouvelle (6) pour témoigner du fait que nous mettons en œuvre effectivement des procédures pour favoriser ou, je dirais même, pour rendre réellement productif le travail interdisciplinaire en profondeur.

Ainsi, c'est pour rendre compte au plus près de notre propre style de fonctionnement et pour en désigner la caractéristique forte, que nous avons eu envie de proposer ce vocable : la *co-disciplinarité*. Si nous recourons à l'étymologie, nous notons que le préfixe « co » renvoie à « cum » qui signifie « avec », et qu'ainsi ce préfixe apparaît *plus adéquat pour qualifier ce style de travail que le préfixe « inter »* (entre) contenu dans interdisciplinaire (7). En effet, plus que d'un tissage de liens entre les disciplines convoquées, il s'agit d'évoquer une co-construction de sens à propos d'un même objet d'étude.

Mais alors il faut insister sur les conditions nécessaires à instaurer, nécessaires mais toujours insuffisantes, pour que puisse vivre et se poursuivre ce type de travail co-disciplinaire. Dans un groupe de recherche concernant un domaine non encore stabilisé des Sciences Humaines, la position de chacun(e) des chercheurs(es), dès lors qu'elle n'est pas partagée par tous(tes), est sans arrêt questionnée et, dans l'état actuel d'avancée du débat scientifique, cette position est loin d'être dépersonnalisée. Du questionnement d'un sujet épistémique à propos de sa position à une question directe au sujet lui-même, il y a un risque de

glissement. Il en découle pour les chercheurs dans nos équipes des sensations exacerbées de crainte de perte de place, d'instabilité, pour ne pas dire d'insécurité identitaire, et ainsi, d'inévitables revendications peuvent se faire jour par moments, des demandes de reconnaissance et d'existence entraînant des mouvements d'humeur, des attaques et des mouvements défensifs, dont on a du mal à démêler à chaque fois s'ils réfèrent véritablement au débat épistémologique ou s'ils concernent prioritairement les enjeux identitaires des personnes. Dans ces circonstances, il va de soi que les relations interpersonnelles entre les membres du groupe constituent le réseau indispensable sous-jacent pour que l'équipe tienne et que des qualités de respect, de modestie, une volonté de coopération sont des *caractéristiques minimales* pour les chercheurs qui souhaitent participer à un travail de cette sorte, mais que cela est loin de suffire lorsque l'aventure présente de tels risques. C'est sur ce point que je veux particulièrement insister dans la suite de ce texte.

Ce sont ces difficultés et les conditions à réaliser pour tenter de les surmonter que je vais examiner maintenant.

DE LA CO-PENSÉE À LA CO-DISCIPLINARITÉ : LES CONDITIONS PSYCHIQUES

J'ai pensé depuis le début de ces aventures interdisciplinaires et je suis, au fur et à mesure de nos expériences présentes, de plus en plus convaincue que, même dans un groupe de recherche, il n'est pas possible de faire abstraction du groupe psychique sous-jacent, alors même que la visée du groupe de recherche est bien celle de la production de savoirs scientifiques et non celle de la production d'un travail psychique. Les développements des théorisations concernant les mécanismes qui régissent la groupalité psychique sont aujourd'hui bien connus. Il me paraît indispensable de tenter d'en tirer profit. C'est mon hypothèse centrale quant à la faisabilité du travail interdisciplinaire. Et je voudrais insister sur un point : à mon sens, c'est le travail continu d'élaboration concernant le groupe psychique latent qui sous-tend le groupe de recherche qui est le seul à même de préserver et de maintenir des conditions effectives de partage interdisciplinaire. C'est ce que je vais essayer de montrer dans les paragraphes qui suivent.

Les phénomènes psychiques que je vais décrire sont entremêlés les uns aux autres. Pour la clarté de la démonstration, j'opérerai un découpage un peu artificiel comme si les difficultés étaient stratifiées alors même qu'elles sont imbriquées les unes dans les autres. Mais cela permettra de considérer les paliers que j'évoquais précédemment et auxquels il est peut-être possible d'accéder sans prétendre à tous les coups arriver à un travail co-disciplinaire proprement dit.

Les groupes à petits effectifs

L'équipe de recherche interdisciplinaire est à la base constituée d'un petit groupe de personnes. Or, dès que quelques personnes se réunissent, elles forment ce que la psychosociologie clinique a dénommé *un groupe restreint* et les difficultés commencent. Wilfred Rupert Bion nous a montré que, dans un petit groupe, se superposent deux types de fonctionnement, le fonctionnement du *groupe de base* lié à l'état émotionnel primitif du groupe et le fonctionnement du *groupe de travail*. La coexistence de ces deux groupes peut entraîner un certain niveau de conflit. L'activité du groupe de travail peut ainsi être troublée par le groupe de base. En s'attachant à l'étude du groupe de base, Bion a identifié trois sortes de mentalités de groupe : ce sont comme des émotions primitives fondamentales qui déterminent la configuration psychique adoptée à son insu par le groupe. Elles se mettent en place à titre défensif, pour parer aux angoisses d'ordre psychotique toujours agissantes dans un groupe restreint (Grinberg, Sor, Bianchedi, 1996). Bion les appelle des *basic assumptions*, ce que l'on traduit traditionnellement par *hypothèses de base*. Ces « *tonalités émotionnelles de base* », pour reprendre la manière de traduire « *basic assumptions* » adoptée par Jean-Claude Rouchy dans son ouvrage sur le groupe (1988), décrivent différentes formes de régression dans le groupe.

Il peut donc être opportun de chercher à savoir, par une élaboration appropriée, *élaboration au sens de travail sur les contenus psychiques*, sous la pression de quelle configuration psychique le groupe se situe et du même coup, de la faire éventuellement évoluer dans un sens qui préserve davantage les capacités de production scientifique.

René Kaës (1996), quant à lui, nous fournit des éléments complémentaires quant à la construction du *lien intersubjectif dans un groupe*. Il nous permet tout d'abord, à la suite de Piera Aulagnier,

de comprendre qu'un petit groupe se réunit sur la base d'un *contrat narcissique*, lequel est forcément doublé d'un *pacte dénégatif* fondateur. Le contrat narcissique règle le rapport de l'individu et de l'ensemble : chaque nouveau membre investit l'ensemble comme porteur de la continuité. Réciproquement, et à cette condition, l'ensemble soutient une place pour le nouveau venu (8). En ce qui concerne le pacte dénégatif, René Kaës propose cette notion pour qualifier le travail de l'inconscient nécessaire à la formation du lien intersubjectif qui serait en quelque sorte la contreface complémentaire du contrat narcissique. « Le pacte dénégatif décrit ce qui dans tout lien de couple, de groupe ou d'institution, est voué d'un inconscient et commun accord à être l'objet soit d'un refoulement, soit d'un déni, d'une dénégation, d'un désaveu ou d'un rejet. *Il recouvre ce dont il ne doit pas être question pour que le lien se construise et se maintienne* ».

C'est ainsi que, dans nos équipes, nous jugeons utile de travailler à saisir de quoi pourrait être fait ce pacte dénégatif, pour ne pas le laisser œuvrer souterrainement au risque de l'explosion du groupe. Pour autant, rien ne garantit que le travail d'élaboration mené soit suffisant pour lutter contre les forces de déliaison mais *a contrario*, ce dont on peut être sûr, c'est que, s'il n'est pas fait du tout, le groupe est grandement exposé.

Penser ensemble

L'équipe interdisciplinaire est constituée par un petit groupe de personnes et nous venons de voir le type de problèmes qui en résultent. Mais ces personnes ne se contentent pas de se réunir pour faire groupe, elles souhaitent réfléchir ensemble ; les difficultés s'accroissent. À quelles conditions peut-on penser ensemble dans un petit groupe ?

Il y a à comprendre comment « se négocient les tensions entre système de pensée personnelle et système de pensée commune et partagée », selon la formulation de René Kaës.

Disposer soi-même d'un appareil à penser qui fonctionne, ce n'est déjà pas si facile, lorsque l'on sait tous les avatars possibles qui risquent d'entraver sa construction et son fonctionnement (Blanchard-Laville, 1996). Ensuite, le maintenir actif dans un groupe où d'autres appareils à penser ont aussi à fonctionner sans être empêchés, voilà un programme difficile. Il ne s'agit pas que certains

« squattent » l'espace à leur profit. Pour que la confiance s'instaure il est nécessaire d'avoir eu l'expérience que ses propres pensées aient survécu à l'attaque ou à l'indifférence. Pour certains sujets qui ont eu à vivre des expériences négatives, quelquefois d'ailleurs traumatisantes à ce niveau-là, le travail de restauration est long et difficile.

De plus, il faut savoir que l'apparition d'idées nouvelles dans un groupe réveille les fantasmes de ce que Bion appelle le sentiment de « *changement catastrophique* », issus de la peur et du sentiment de catastrophe liés au changement, contre lesquels s'érigent de puissants mécanismes de défense. Pour Florence Bégoïn-Guignard, il est déclenché par toute transformation du mode d'approche de la réalité susceptible de produire une véritable croissance psychique. « Le changement catastrophique est toujours de nature disruptive, en ce qu'il amène des événements caractérisés par la violence et la subversion du système établi, en contact avec l'invariance du mode de fonctionnement psychique ». Par exemple, l'envie chez un des participants du groupe peut fonctionner comme un contenant hostile à toute idée nouvelle, soit en la vidant de son sens, soit en l'idéalisant au point qu'elle perde toute valeur comme facteur de croissance ou de changement. Les idées nouvelles menacent la stabilité de la structure du groupe, le changement que ces idées propose est alors combattu. Le groupe a donc besoin de se constituer en appareil de transformations de ces fantasmes, autrement dit doit assurer ce que René Kaës appelle la *fonction conteneur*, qui est la fonction transformatrice associée à la fonction contenante du groupe.

Enfin, il s'agit aussi de parer aux disqualifications perverses qui peuvent survenir et qui attaquent les *liens de pensée*. Les *disqualifications perverses* (Racamier, 1987) subtilement adressées au travail par certains participants dont la structure psychique présente une faible tolérance à la multiplicité des points de vue, peuvent suffisamment attaquer le groupe pour « saboter » le travail de production. « Si les porteurs de ces agressions disqualifiantes réussissent à fomentier une résonance négative avec les marques de leur scénario pervers, ils paralysent le groupe [...] pris pour proie » (Sirota, 1995). Une attaque perverse viole l'espace intermédiaire nécessaire à tout travail de pensée.

Lorsque tous ces phénomènes sont mis bout à bout, même s'ils ne se produisent pas tous en

même temps, on peut comprendre que de nombreuses menaces pèsent sur le fonctionnement de la pensée en groupe et sur le fonctionnement de la pensée de chacun des chercheurs dans le groupe. On conçoit le travail nécessaire pour construire un espace dans lequel chacun des chercheurs puisse s'aventurer à accueillir des pensées nouvelles, souvent étranges justement, sans s'agripper à des routines de pensée convenues ; pour qu'une certaine sécurité identitaire dans le groupe soit atteinte. Il s'agit d'exercer une vigilance continue quant à l'élaboration des « écrasements concurrentiels » toujours prêts à resurgir et à produire leur travail de sape. Cette qualité de l'espace pour penser, qui est toujours et en permanence à construire sinon à reconstruire, vise à permettre à chacun d'être créatif et fécond au plus près de son soi de chercheur.

Le travail de co-pensée

Nous avons jusque-là examiné les entraves à ce que le groupe puisse penser ensemble. Un pas de plus est à faire si l'on veut que cet espace permette un certain *travail de co-pensée* (Widlöcher, 1994).

Nous reprenons cette expression utilisée par plusieurs auteurs pour désigner un espace dans lequel « nous ne pensons pas nécessairement la même chose mais où la même chose nous fait penser » et où, en pensant à ce que cette chose nous fait penser, il y a « des chances que communiquer à l'autre ce que je pense le fasse penser d'une manière qui éclaire et enrichit sa propre vie psychique », selon les propos de Daniel Widlöcher (1997). Pour cet auteur, « co-pensée ne signifie pas identité, mais transfert de pensée ». Il utilise cette notion pour tenter de décrire la communication d'insights qui s'effectue entre un analysant et son analyste dans cet espace dans lequel chacun est « travaillé » par un univers mental étranger avec lequel il partage des heures de co-pensée. Pour lui, le dialogue psychanalytique repose sur « l'altérité foncière des deux appareils psychiques qui s'informent mutuellement mais fonctionnent de manière autonome ». Ce dont il s'agit est moins une réciprocité d'influence qu'une commune élaboration mentale. Le terme de co-pensée est plus approprié que celui de communication intersubjective dans la mesure où il met l'accent sur cette production commune. L'esprit de la co-pensée ne conduit pas à une réciprocité des interprétations mais à l'existence d'une construction commune

du sens à partir d'une expérience psychique partagée ; partage du travail interprétatif et non réciprocity. Sans comparer le groupe de recherche ni avec la situation analytique ni avec la situation de thérapie, la notion de travail de co-pensée permet de rendre compte de la nature de l'espace que nous essayons de construire. Dans le cas de certaines équipes, il s'agit d'un palier de travail intermédiaire qui donne des résultats appréciables sans aller jusqu'à la co-disciplinarité (9).

Produire co-disciplinairement des savoirs nouveaux

Or, si le groupe a réussi à trouver les conditions favorables pour penser ensemble, nous ne sommes pas au bout de nos peines car le défi à relever est encore plus fort lorsqu'il s'agit de vouloir produire des savoirs de recherche nouveaux à partir de paradigmes disciplinaires différents ou tout au moins à partir de cadres de références théoriques très distincts.

J'ai déjà indiqué à plusieurs reprises que, dans ce cas, si l'on suit Georges Devereux, en utilisant sa conceptualisation en termes de *contre-transfert du chercheur*, nous constatons que devant l'angoisse procurée par les données, les appareillages théoriques et méthodologiques se constituent pour les chercheurs en système défensif vis-à-vis de ces angoisses. Si l'on suit cette conception, il est clair que, dans une recherche co-disciplinaire, chaque analyse produite par l'un des chercheurs du groupe vient présenter aux autres chercheurs ce que leur propre système théorique leur avait permis justement d'éviter soigneusement de voir et d'affronter, à leur insu, bien entendu. On comprend ainsi que les productions des autres chercheurs du groupe viennent faire effraction dans le système défensif de chacun et que ce nouveau corpus, qui n'est plus seulement le corpus empirique commun à étudier, mais l'ensemble des analyses de ce corpus faites par les autres membres de l'équipe, viennent réveiller chez chacun des angoisses profondes ; les analyses des uns mettent sous les yeux des autres ce que leurs propres analyses avaient tout fait pour occulter.

Ainsi les difficultés continuent de s'accroître. Les chercheurs doivent alors faire appel à ce que Paul-Claude Racamier appelle la *tolérance à l'ambiguïté*. Pour lui, il s'agit d'une « vertu psychique » qui permet de supporter que coexistent deux hypothèses antagonistes entre lesquelles il n'y a pas à

décider, à trancher. Je m'abstiendrai ici de replacer ce concept dans la théorisation de cet auteur, simplement j'évoquerai que, pour lui, « l'essentiel de l'ambiguïté tient à ces deux qualités : la coexistence de deux propriétés différentes, voire contraires ou logiquement incompatibles, mais symétriques et de valeurs égales. Le caractère indécidable de cette coexistence est le fait que cette indécidabilité n'est aucunement mise en question : *le choix n'est pas à faire* ». Notons que dans le cas de nos recherches, nous aboutissons à des résultats de ce genre : lorsque nous effectuons un travail co-disciplinaire sur un même corpus, nous nous trouvons en présence d'hypothèses interprétatives différentes, quelquefois contradictoires, dont les valeurs de vérité sont liées à la cohérence argumentative de chaque paradigme et où rien ne permet de trancher entre elles. Ainsi, il est fait appel à la capacité de tolérer l'ambiguïté de tous les chercheurs du groupe.

Pour Paul-Claude Racamier, l'objet ambigu par excellence est l'objet transitionnel. Il est indéniable qu'à un certain niveau, l'espace du groupe de recherche doit pouvoir se constituer en *espace transitionnel* au sens de Winnicott, c'est-à-dire permettre que « coexistent, sans crise ni conflit, le déjà-là et le non-encore advenu, l'héritage et la création ». Chacun des chercheurs doit avoir pu explorer les bénéfices de l'expérience intersubjective de tolérance et de confiance : « celle de l'illusion d'une continuité entre la réalité psychique et la réalité externe, entre ce dont on hérite et ce que l'on trouve et crée ». L'espace transitionnel permet l'exploration des objets, des autres et de Soi, dans un entre-deux où fluctuent les limites entre le dedans et le dehors, entre le mien et le non-mien (Kaës, 1994).

Enfin, signalons une difficulté supplémentaire dans le cas des recherches qui s'effectuent à partir de l'observation de séquences vidéoscopées de classe. Nous sommes alors exposés aux difficultés soulevées par *l'observation clinique* au sens large. Il est évident que devant le spectacle d'un(e) enseignant(e) en action avec sa classe, fût-il filmé et non observé sur le vif, nos pulsions voyeuristes et nos fantasmes concernant la scène primitive ne peuvent manquer d'être fortement sollicités. De là à ce que notre pulsion de savoir soit fortement activée également, il n'y a qu'un pas déjà franchi par Freud qui fait dériver en partie la pulsion épistémophilique de la pulsion de voir (Freud, 1962) mais, de là à ce qu'en même temps, des angoisses soient réveillées chez chacun ainsi que des senti-

ments de culpabilité par rapport à un imaginaire de transgression, ce n'est pas niable non plus. À ce niveau, c'est la capacité de la matrice groupale à développer sa *capacité de rêverie* au sens de Bion pour transformer cette matière psychique en productions scientifiques qui permet que nous accomplissions ce travail clinique en profondeur sur un temps suffisamment long pour aboutir à la production de textes écrits. La capacité de rêverie est cette fonction de la mère imaginée par Bion qui lui permet de désintoxiquer les éléments expulsés et projetés en elle par le bébé, de les métaboliser et de les convertir en éléments plus digestibles avant de les lui rendre. C'est une activité qui permet de donner des significations aux éléments émotifs bruts. Le groupe doit accomplir tout un travail psychique de métabolisation, en sachant qu'il est difficile de supporter dans un tel groupe des personnes qui refusent ce travail, car le travail psychique qui n'est pas effectué par les uns est forcément supporté par les autres (cf. la loi de conservation du travail psychique de Racamier, 1992). Cette question apparaît de manière plus cruciale s'agissant d'un corpus vidéo mais n'est pas totalement absente lorsqu'il s'agit d'analyser un entretien clinique retranscrit.

Exposer le travail en public : communiquer, publier

Enfin, dernière étape et non des moindres, nos productions effectuées, il s'agit de les communiquer à un public élargi par rapport à l'audience habituelle de l'équipe. Il faut alors supporter l'épreuve de la mise en scène publique par communications interposées ou par publications d'articles ou de livres. Les travaux de Gérard Mendel (10) nous renseignent sur la manière dont *l'appropriation de l'acte-pouvoir collectif* — pour un groupe de travail, faire une conférence ou des communications publiques, des publications d'articles ou d'ouvrages — peut entraîner une culpabilité inconsciente conduisant à des passages à l'acte en forme de clivages dans le groupe, selon les lignes de fragilisation primitives. Nous avons pu amplement vérifier le bien-fondé de cette hypothèse à partir des turbulences, crises et fractures que nous avons nous-mêmes eu à vivre à l'intérieur de nos équipes à chaque événement public.

C'est pourquoi, à ce niveau, tout un travail préalable et postérieur aux « sorties publiques », communication ou publication, de l'équipe de

recherche est nécessaire pour tenter de prévenir ces fractures potentielles. Encore une fois, nécessaire sans qu'aucune garantie ne puisse nous prémunir contre la force de déchaînement du négatif que cela peut engendrer. Ce que j'espère faire sentir à travers ce texte, c'est que rien ne peut apporter de garantie que l'équipe « tienne », mais que, ce qui est sûr, c'est que si ce travail psychique n'est pas tenté et si la vigilance n'est pas extrême à ce niveau, les équipes qui veulent accomplir un véritable travail co-disciplinaire courent à tous les coups vers la rupture, les scissions ou en tout cas la crise, sauf à en rester à un travail commun de pure surface.

L'élaboration psychique

En fonction de toutes ces réflexions, nous tentons d'instituer dans nos équipes des procédures qui tiennent compte de tous ces éléments. Elles vont de l'échange et de la confrontation régulée des productions écrites, à l'attention portée aux différents tempos des auteurs-chercheurs, en passant par la mise en place de différents rituels de convivialité et des modalités de travail en sous-groupes. Ces différentes institutions médiatrices (11) permettent de relayer et de soutenir la médiation première et indispensable qui exige de chacun mais surtout des animateur(ice)s de l'équipe un travail d'élaboration psychique en continu. Élaboration au sens de travail psychique autour des difficultés rencontrées et des processus de groupe à l'œuvre en permanence. Il s'agit bien d'un travail favorisant la possibilité de donner du sens aux tensions toujours en train d'émerger et ainsi de les réguler sans entrer dans des conflits ou des rapports de force pour savoir qui pourrait l'emporter. Ce travail d'élaboration psychique s'apprend avec l'expérience, il n'est pas connu d'emblée par tous les participants. Il peut être pris en charge par la ou les animateur(ice)s mais alors, il rencontre assez vite des limites. Pour ma part, je suis aujourd'hui persuadée que si l'on veut aller jusqu'à une production co-disciplinaire, toute l'équipe doit accepter d'affronter ce travail dans des séances régulières d'élaboration collective. Notre expérience nous a conduits pour le moment à ne pas avoir recours à un(e) animateur(ice) extérieur(e) pour animer ces séquences. C'est une question qui reste en suspens pour nous : peut-on garder le contrôle de cette élaboration à l'intérieur de l'équipe elle-même ou serait-il plus efficace ou plus prudent, mais aussi plus engageant et sans

doute plus « coûteux » pour tout le monde de faire appel à un tiers externe par rapport au groupe ?

Ainsi nous travaillons effectivement sur le registre psychique du groupe, pour instaurer *un espace pour penser* (Resnik, 1994) dans lequel puisse se déployer, dans une sécurité relative, la dynamique de production co-disciplinaire et pour tenter de préserver cet espace dans le temps. Si l'on veut pouvoir conduire ce type de travail, les chercheurs de l'équipe doivent s'engager à soutenir ce dispositif pour la durée de la réalisation des projets. Ils acceptent alors des réunions de travail, assorties de manière systématique, à la fin de chaque journée de travail, d'une *séance d'élaboration collective* à propos du rapport personnel de chacun au travail co-disciplinaire effectué et vécu pendant la réunion. Ainsi, par ces séances, le groupe a des chances de pouvoir se constituer en *groupe de transformations psychiques* au sens de René Kaës, autrement dit de *pouvoir assurer une fonction à la fois contenante et désintoxiquante*, pour tenter de faire face à toutes les menaces que nous venons de répertorier et qui attaquent le travail de pensée et de production en groupe. La vigilance doit être constante. Aucun répit n'est possible, l'élaboration est toujours à faire, jamais acquise. C'est le *prix à payer pour ce type de fonctionnement*.

Pour conclure sur le travail co-disciplinaire proprement dit, je soulignerai que, malgré ces aménagements concrets du dispositif de recherche et l'avancée de notre réflexion sur les conditions de faisabilité d'une production co-disciplinaire, nous restons absolument conscients que cette modalité de travail, même si nous arrivons à la maintenir vivante dans un groupe réel pour un temps limité, grâce aux efforts de théorisation et d'élaboration concomitants de chacun des participants et du collectif, est extrêmement précaire et comporte de nombreux *risques d'attaques aux liens*. Nous retrouvons ici les ententes, les associations et les traités de paix à la fois exigeants, provisoires et précaires auxquels faisait allusion Alain Caillé. *Les forces de déliaison* à l'œuvre dans les groupes sont si constantes qu'il est sans doute utopique de croire pouvoir les juguler définitivement. Néanmoins, pendant le temps où ce travail est rendu possible, nous pouvons témoigner de l'extraordinaire puissance de démultiplication des intelligences ainsi réunies et de la créativité collective au bénéfice de la production de savoirs (12).

Claudine Blanchard-Laville
Université Paris X

NOTES

- (1) Du côté des recherches sur l'analyse des pratiques enseignantes, nous avons commencé en 1987 un premier travail interdisciplinaire qui a été publié dans l'ouvrage *Regards croisés sur le didactique. Un Colloque épistolaire*. Par la suite, une équipe modifiée engageait une nouvelle recherche qui a abouti à la publication de l'ouvrage *Variations sur une façon de mathématiques*. L'équipe en partie renouvelée s'est ensuite attachée à poursuivre ce type de recherche. Un ouvrage est en préparation à partir du rapport déposé à la bibliothèque de l'INRP *Approches co-disciplinaires des pratiques enseignantes et leurs effets sur les apprentissages des élèves*, recherche sélectionnée par le Comité national de Coordination de la Recherche en Éducation (CNCRE).
Du côté de la recherche sur la formation des enseignants, nous avons effectué une recherche en continu depuis 1995 avec une équipe interdisciplinaire qui s'est très légèrement modifiée au cours des années. J'ai été responsable ou co-responsable de toutes ces équipes.
- (2) Je ne discuterai pas dans ce texte des questions de formation. Dans le domaine de la formation et de l'enseignement, les questions de transdisciplinarité et d'interdisciplinarité nécessitent une tout autre réflexion, à mon avis. Sans doute, au niveau de l'enseignement supérieur surtout, les questions de formation et de recherche sont liées. Mais ma réflexion se limite pour le moment à la question de la recherche.
On peut, sur les questions d'enseignement, consulter les travaux de Basarab Nicolescu sur la transdisciplinarité. Pour cet auteur physicien au CNRS, le mode de connaissance transdisciplinaire constitue une question de survie de l'université dans le siècle futur. Ses travaux plaident pour une mise en réseau des disciplines scientifiques au niveau de l'enseignement supérieur, pour une « réticulation » de ces disciplines, comme par exemple, dans le projet du génome humain. Il dirige d'ailleurs le Centre international de Recherches et études transdisciplinaires.
- (3) Jacques Ardoino fait référence le plus souvent à l'analyse de situations éducatives ou formatives et dans ses textes, ce qui relève de l'analyse des pratiques et ce qui relève de la recherche n'est pas toujours distingué.
- (4) Quelques chercheurs arrivent à soutenir cette double compétence, mais, à mon sens, dans leurs recherches, l'un des paradigmes est dominant, cependant que l'autre est dans une position de prestataire de services. C'est ce que nous cherchons à éviter dans la mise en œuvre de la co-disciplinarité.
- (5) Monodisciplinarité et interdisciplinarité dans l'enseignement et la recherche à l'Université du Québec à Montréal, communication présentée au Colloque L'interdisciplinarité, à la frontière de l'université et de la cité, à l'université de Neuchâtel en septembre 1997.
- (6) Nous avons cru avoir recours à une dénomination nouvelle mais en fait, sous ce vocable, Guy Palmade a promu dans son ouvrage de 1977 *Interdisciplinarité et idéologies* une notion proche, qui ne semble pas avoir été reprise par d'autres chercheurs par la suite.
- (7) Nous avons gardé l'expression *disciplinarité* bien que cela mérite une autre réflexion car il ne s'agit pas toujours de différentes disciplines au sens institutionnel du terme et à strictement parler, mais plutôt de différents cadres de référence théoriques.
- (8) Il va de soi que tous les concepts psychanalytiques évoqués dans cette partie s'appréhendent difficilement à partir de leur seule définition et que c'est en les raccordant à un vécu émotionnel personnel qu'ils prennent véritablement sens.
- (9) C'est ce que nous avons mis en œuvre dans la recherche sur la formation initiale des enseignants : cf. ouvrage à paraître *La formation initiale des enseignants : un temps d'entre-deux*.
- (10) Cf. son ouvrage *La société n'est pas une famille. De la psychanalyse à la sociopsychanalyse*, aux éditions de La découverte, 1992.
- (11) On peut consulter le travail que Françoise Hatchuel a proposé concernant la nécessité de ces règles de travail et de ces institutions dans l'équipe co-disciplinaire, notamment dans la communication intitulée *Clinique et co-disciplinarité* que nous avons effectuée ensemble au Congrès d'actualité de la recherche de Bordeaux.
- (12) Un ouvrage est en préparation qui témoignera des résultats obtenus par ce mode de travail, et en particulier pour rendre compte à la fois des avancées dont chaque chercheur bénéficie tout en restant à l'intérieur de son cadre disciplinaire et des avancées collectives obtenues en ce qui concerne l'analyse du corpus étudié.

BIBLIOGRAPHIE

- ARDOINO J. (1990). – L'analyse multiréférentielle des situations sociales. *Psychologie clinique*, n° 3.
- ARDOINO J. (1992). – L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives dans l'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation. *Pratiques de formation. Analyses*, n° 25-26 (Paris 8).
- ARDOINO J. (1996). – Le travail sur les langages disciplinaires : l'agent, l'acteur, l'auteur. In : Ouvrage collectif, *Éthique, épistémologie et sciences de l'homme*. Paris : L'Harmattan.
- BÉGOIN-GUIGNARD F. (1985). – Limites et lieux de la psychose et de l'interprétation. Essai sur l'identification projective. *Topique*, n° 35-36.
- BION W.R. (1965). – *Expériences in groups. Recherches sur les petits groupes*. Paris : PUF (Londres, 1961, trad. fr. E.L. Herbert).
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1989). – Questions à la didactique des mathématiques. *Revue Française de Pédagogie*, n° 89, octobre-novembre-décembre.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1990). – *Éléments épistémologiques et méthodologiques à propos de recherches cliniques en Sciences de l'Éducation sur l'enseignement des mathématiques*. Note de synthèse. Habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Éducation. Université Paris X-Nanterre.
- BLANCHARD-LAVILLE C., CHEVALLARD Y., SCHUBAUER-LEONI M.-L. (1996). – *Regards croisés sur le didactique. Un colloque épistolaire*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1996). – Aux sources de la capacité de penser et d'apprendre. Les conceptualisations théoriques de W.R. Bion. In : C. Blanchard-Laville, J. Beillerot, N. Mosconi (dir.) *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

- BLANCHARD-LAVILLE C. (dir.) (1997). – **Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »**. Paris : L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1999). – L'approche clinique d'inspiration psychanalytique. Enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, n° 127, avril-mai-juin.
- BLANCHARD-LAVILLE C., NADOT S. (dir.) (2000). – **La formation initiale des enseignants : un temps d'entre-deux**. Paris : L'Harmattan (à paraître).
- BLANCHARD-LAVILLE C., HATCHUEL F. (1999). – **Clinique et co-disciplinarité. Atelier Clinique et enseignement des mathématiques**. Cédérom du Congrès d'Actualité de la Recherche et Éducation et Formation, AECSE, Bordeaux.
- DEVEREUX G. (1980). – **De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement**. Paris : Flammarion.
- GREEN A. (1998). – Vers un armistice ? *Perspectives Psychiatriques*, vol. 37, n° 2.
- GRINBERG L., SOR D., DE BIANCHEDI E. (1996). – **Nouvelle introduction à la pensée de Bion**. Lyon : Éditions Césura.
- HOLTON G. (1981 pour la traduction française). – **L'imagination scientifique**. Paris : Gallimard.
- KAËS R. (1993). – **Le Groupe et le sujet du groupe. Éléments pour une théorie psychanalytique du groupe**. Paris : Dunod.
- KAËS R. (1994). – **La parole et le lien. Processus associatifs dans les groupes**. Paris : Dunod.
- KAËS R. (1996). – **Les fondements de la vie psychique dans le lien social dans l'ouvrage collectif. Crises : le sujet à l'épreuve du social**. Actes du 14^e forum professionnel des psychologues. Éditions Hommes et perspectives.
- LEGENDRE R. (1993). – **Dictionnaire actuel de l'éducation**. Montréal, Qc.-Paris : Larousse.
- MENDEL G. (1992). – **La société n'est pas une famille. De la psychanalyse à la sociopsychanalyse**. Paris : La découverte.
- MORIN E. (1997). – Sur la transdisciplinarité. Guerre et paix entre les sciences. Disciplinarité, inter et transdisciplinarité. *Revue du MAUSS*, n° 10.
- BASARAB N. (1996). – **La transdisciplinarité**. Paris : Éditions du Rocher.
- PALMADE G. (1977). – **Interdisciplinarité et idéologies**. Paris : Anthropos.
- RACAMIER P.-C. (1987). – De la perversion narcissique. *Gruppo*, n° 3.
- RACAMIER P.-C. (1992). – **Le génie des origines. Psychanalyse et psychoses**. Paris : Bibliothèque Scientifique Payot.
- RESNIK S. (1994). – **Espace mental. Sept leçons à l'Université**. Toulouse : Érés.
- ROUCHY J.-C. (1998). – **Le groupe, espace analytique. Clinique et théorie**. Toulouse : Érés.
- SIROTA A. (1995). – Agressions perverses dans les groupes de formation et leur endiguement. In : L'agressivité dans les groupes, *Revue de Psychothérapie psychanalytique de groupe*, n° 24, Toulouse, Érés.
- TERRISSE B. (1997). – Monodisciplinarité et interdisciplinarité dans l'enseignement et la recherche à l'Université du Québec à Montréal, Communication présentée au Colloque **L'interdisciplinarité, à la frontière de l'université et de la cité**, à l'université de Neuchâtel en septembre 1997.
- VIGARELLO G. (1998). – Une spécificité épistémologique pour les sciences de l'éducation ? *Les Sciences de l'éducation*, n° 31, p. 1-2.
- WIDLÖCHER D. (1994). – **Les nouvelles cartes de la psychanalyse**. Paris : Odile Jacob.

Le travail manuel : analyseur du curriculum scolaire

Jean Houssaye

Le travail manuel a-t-il une place à l'école ? Pour répondre à une telle question, on peut analyser le rapport entre travail manuel et culture à l'école, et ce, à travers les tendances pédagogiques : pédagogie traditionnelle, Éducation nouvelle, pédagogie socialiste, pédagogies contemporaines. On saisit alors que le statut du travail manuel diffère profondément selon les choix de société, mais aussi que la période contemporaine, elle, est parvenue à l'exclure de l'école.

Adam et Ève vivaient heureux, d'une oisiveté paradisiaque. La faute les a jetés dans le monde, dans la mort et dans la nécessité de travailler de leurs mains. Ils durent gagner leur pain à la sueur de leur front ; le travail manuel devint leur chance de survie et le symbole de leur malheur. Mais, par le fait même, c'est toute la question de la technique qui se donne ainsi comme fort sensible, douloureuse et dévalorisée. Ce n'est pas pour rien que Platon a si fortement posé l'antagonisme du *logos* et de la *techné*. La tradition philosophique n'a eu de cesse d'exclure ou de dévaluer la pensée du fait technique. Heidegger opposera par exemple le temps de la préoccupation technique et le temps authentique du pour-la-mort. Habermas différenciera fortement l'activité communicationnelle et l'activité technique superficielle et mondaine. *Homo faber* a eu l'heureuse

idée de laisser la place à *homo sapiens* et même à *homo sapiens sapiens*. La Technique, utilitaire, instrumentale, inhumaine, n'atteindra jamais à la Culture, finaliste, noble et désintéressée.

Et pourtant, ne sommes-nous pas de plus en plus dans un monde d'industrialisation de la mémoire, d'informatisation du savoir et de technologies du vivant ? N'est-ce pas le triomphe de la Technique sur la Culture ou dans la Culture ? Répondre positivement supposerait que soit levée la faute d'Epiméthée (Stiegler, 1994). Ce titan, frère de Prométhée, était chargé de distribuer les diverses qualités aux espèces mortelles modelées par les dieux dans la glaise. Or il a tout simplement oublié de donner à la race humaine de quoi survivre. Pris de compassion pour cet être démuné, Prométhée ira dérober le feu chez Héphaïstos et Athéna. Les

dieux savent ce qu'il lui en coûtera. Mais la technique pouvait advenir à l'homme. Le feu, c'est bien entendu le principe créateur des arts et métiers. L'homme n'a pas de nature ou n'a qu'une nature dramatiquement insuffisante ; seule la prothèse peut suppléer aux qualités naturelles qui lui manquent. La prothèse cependant n'est pas tant un ajout qu'un fondement. Le travail manuel a longtemps été le signe de cette condition humaine, de cette possibilité et de cette obligation de transformer le monde pour se faire homme. Il a longtemps été le lieu de l'inscription technique de l'homme et de l'inscription de la technique dans l'homme. Et pourtant, comme nous l'avons souligné, il ne semble pas faire partie de la tradition culturelle de l'homme, de la reconnaissance par l'homme de son humanité d'être de culture.

Telle est la toile de fond sur laquelle nous voulons analyser le rapport entre travail manuel et culture à l'école, et ce à travers les tendances pédagogiques. Pourquoi cet ancrage pédagogique ? Parce que les pédagogues ont toujours essayé de promouvoir une conception de l'homme et de la société à travers un dispositif d'école. Quand Pestalozzi, par exemple (Soënard, 1995), conçoit dès 1801 l'homme comme un équilibre entre la tête, le cœur et la main, il appelle à construire l'homme intégral à la faveur de chaque objet d'enseignement, que celui-ci soit d'ordre intellectuel, moral ou technique. Il est donc possible d'analyser le *curriculum* scolaire sur cette base. Dans quelle mesure telle ou telle pédagogie prend-elle en compte le travail manuel et l'intègre-t-elle dans le *curriculum* ? Pourquoi le fait-elle ou non ? Quelle conception de la culture et de la société cela traduit-il ? Tel sera notre questionnement qui interrogera successivement la pédagogie traditionnelle, l'Éducation nouvelle, la pédagogie socialiste et les tendances contemporaines. Nous ferons ainsi fonctionner le travail manuel en tant qu'analyste du curriculum scolaire dans les différentes pédagogies.

En fait, nous ne développerons pas la conception de la pédagogie traditionnelle, car elle est bien connue. Il est préférable de s'attarder sur les autres à qui elle sert de toile de fond. Rappelons-la. La pédagogie traditionnelle, qu'elle soit ancienne ou contemporaine, pose comme nécessaire et fondamentale la coupure entre l'école et la vie. Elle favorise ainsi un type de « culture » gratuite, valorisant un type de travail « cultivé » (humanités ou mathématiques), engendrant une méfiance par

rapport au monde, refusant l'immédiateté de la réalité industrielle. Une telle pédagogie ne se veut en aucune façon une préparation directe à la vie professionnelle. Elle prépare bien à la vie, au monde, mais par un savoir clos et dans une structure fermée qui « arme » culturellement, intellectuellement, pour affronter le monde et le maîtriser, c'est-à-dire le rendre conforme aux modèles étudiés et contemplés à l'école. En refusant tout professionnel, tout rapport à la technique, on prépare en fait indirectement à la vie professionnelle ultérieure, on établit les pré-requis indispensables à une « réussite professionnelle » future, en faisant vivre dans un lieu de formation séparé, social, où l'on apprend la résistance par rapport au monde.

Pour les tenants de la culture classique, le travail manuel est profitable pour les « autres » (les femmes, les pauvres, etc.). Seuls les critiques de cette pédagogie oseront enfreindre une telle évidence. Preuve que la pédagogie traditionnelle est fondée sur l'exclusion du travail manuel. Cette exclusion fait partie de la manière d'envisager la véritable formation professionnelle générale, gratuite et transversale qu'elle prétend délivrer. La réhabilitation du travail manuel aura beau se faire à certaines périodes (les Encyclopédistes, Saint-Simon, Fourier, Cabet, etc.), les arts libéraux firent peu de place à l'école aux arts mécaniques. Les travaux à l'aiguille dans les écoles de filles ne sont évidemment pas une exception mais bel et bien une confirmation de la sous-culture scolaire et de la sous-nature des femmes... Que l'on parle d'enseignement professionnel, d'enseignement spécial, d'enseignement industriel, d'enseignement primaire supérieur, rien n'y fera : la dévalorisation du travail manuel est et reste un fait face au *curriculum* du cursus classique. À l'aune de ce dernier, tous les autres sont inférieurs. Car la règle est bien celle de l'exclusion du travail manuel de l'école, au nom de la supériorité et de la spécificité du travail intellectuel. Ainsi le veut la culture. Une telle position est-elle singulière ou, au contraire, est-elle partagée par les autres conceptions pédagogiques ?

L'ÉDUCATION NOUVELLE OU L'ÉCOLE DE L'INCLUSION DU TRAVAIL MANUEL

Pour l'Éducation nouvelle, l'homme éduqué sera un homme régénéré par la nature, dans la nature, selon sa nature. Le milieu éducatif devra être

ouvert sur la nature. L'école nouvelle est une école de la vie, une école dans la vie. Et ceci est tellement vrai que le mouvement de l'Éducation nouvelle, en proie à une certaine contradiction (puisqu'il prônait à la fois l'ouverture sur la vie et la fermeture par l'internat), préféra ultérieurement relativiser l'aspect internat pour mieux consacrer l'aspect ouverture sur la vie. La guerre à la civilisation urbaine, très forte chez certains pédagogues de ce courant, fut abandonnée ; restèrent l'importance de la vie communautaire et la nécessité du contact permanent avec le milieu environnant. L'école nouvelle, en tant qu'elle se veut formatrice à la vie, et à la vie professionnelle bien entendu, se définira comme une éducation naturelle pour une vie naturelle, par une vie naturelle. Pour ce faire, l'école sera un milieu protégé et ouvert. À ce titre, le milieu éducatif sera distinct de la société globale. Mais, autant la protection sera radicale dans la pédagogie traditionnelle, autant elle sera relative pour l'éducation nouvelle. L'ouverture est capitale et elle ne s'inscrit pas seulement dans la structure mais aussi dans le *curriculum*, dans les contenus, soit dans la conception de la culture.

Une culture ouverte

Loin d'être close et gratuite, la culture de l'école nouvelle est ouverte en ce qu'elle se veut lien entre la vie et l'école. La culture de l'école nouvelle est ouverte parce qu'elle est à la fois personnelle, relationnelle, sociale et efficace. Quatre dimensions qui s'articulent et qui définissent les dimensions de l'ouverture prônée ici.

La culture ouverte est en premier lieu une culture personnelle. Ces pédagogues sont amenés à élargir le programme traditionnel, centrés sur les classiques, pour mieux répondre aux aspirations des élèves. Pour cela, il est nécessaire de s'appuyer sur la curiosité naturelle de l'enfant, de façon à stimuler leur intérêt. Les matières traditionnelles vont perdre de leur importance au profit des disciplines nouvelles, plus pratiques, plus adaptées à l'évolution de l'enfant, même si elles ne sont pas soumises au sacro-saint examen. Une telle transformation du programme ne se justifie que parce qu'elle favorise l'activité de l'enfant. Apprendre, c'est se confronter le plus possible à l'expérience directe, c'est faire des projets et chercher à les mener à bien, c'est donc développer la quête du savoir à partir de sa propre personne. Il s'agira donc d'insister sur le développement de la per-

sonnalité tout entière plutôt que sur l'intellect seul. L'école est là pour favoriser la personnalisation, l'individualisation par et dans la vie, à partir des intérêts du sujet pris dans toutes ses dimensions.

Dans le même temps, et parce que « c'est la vie qui cultive » selon l'expression de Pestalozzi, la culture sera relationnelle. La personne ne peut se former dans l'individu que parce que la personne est relation. Le maître n'a pas à présenter à l'enfant les modèles du monde adulte, ni à servir de médiateur entre l'élève et les modèles. La culture de l'enfant passe par l'expression et la communication. Autrement dit, la culture personnelle nécessite l'instauration de multiples relations entre les enfants et la cessation de cette relation privilégiée de l'enfant avec le maître. Le groupe-classe devient médiateur ; les relations cultivent. Collaboration et coopération se substituent à la compétition et à l'émulation. La culture est conçue comme communication entre les personnes, comme tissu relationnel, et non plus comme élévation vers les grands modèles. La culture est effort pour communiquer avec autrui. Elle se présente comme une relation de confiance parce qu'elle conçoit la nature comme positive.

Personnelle, relationnelle, la culture nouvelle est aussi une culture sociale. L'école, lieu de conquête de la véritable personnalité, est une société nouvelle destinée à faire advenir une nouvelle société. L'Éducation nouvelle a confiance dans l'école, elle y place sa foi et son espoir. Ce lieu éducatif protégé et ouvert permet de faire éclore un nouveau monde. Et c'est bien à l'école qu'il faut d'abord faire confiance. Le peuple a besoin de l'école nouvelle, car s'il donne à l'éducation sa méthode il ne lui donne pas son but, ne cherchant qu'à améliorer son existence immédiate. Les libres communautés scolaires de certains pédagogues vont se présenter comme la fin de la culture populaire. Sur la même ligne, un grand réformateur comme Kerschensteiner, en insistant tout particulièrement sur la valeur formatrice et la dignité du travail, défendra la dignité de la culture technique du peuple contre les théories humanistes qui veulent poursuivre aussi longtemps que possible la formation générale gratuite. La formation professionnelle, soulignera-t-il, a elle aussi valeur culturelle et éthique éminente ; sa place doit être centrale à l'école. C'est Dewey qui servira à fonder cette culture sociale, sur la base d'une alliance entre l'empirisme et l'éducation à la communauté

sociale. Dans une société industrielle qui vit sur la mutation, l'école ne peut plus être une préparation-reproduction de la vie. La pédagogie est vie. Toute éducation doit mettre l'enfant dans les conditions sociales qu'il vivra hors de l'école pour qu'il apprenne à s'y mouvoir de lui-même et par lui-même avec ses capacités d'enfant dans des conditions dégagées des préoccupations des adultes. La réorganisation sociale dépend de la reconstruction de l'éducation.

On voit combien, dans l'Éducation nouvelle, la culture sociale est articulée au monde industriel de l'époque. C'est bien pour cette raison que la culture sociale se doit d'être efficace. La culture ouverte est en effet une culture efficace. C'est ici que l'école doit tenir compte de l'évolution de la société moderne ; il s'agit maintenant de répondre aux trois révolutions fondamentales : la révolution intellectuelle par la science, la révolution industrielle par les techniques, la révolution sociale par la démocratie. Or le développement des techniques, avec l'introduction du machinisme dans la production, a bouleversé et désorganisé la vie sociale traditionnelle. Il n'est plus question pour l'école de poursuivre sa route en ignorant ce monde réel ; bien au contraire, l'école a une fonction adaptatrice et régénératrice par rapport au social : c'est cette prétention qui se retrouve dans la notion d'efficacité que l'Éducation nouvelle n'hésitera pas à revendiquer contre la pédagogie traditionnelle. En voulant lutter contre le gaspillage de cette dernière, elle unira la démocratie, la psychologie expérimentale et le taylorisme. N'allons pas plus loin dans cet aspect et retenons qu'il y a une logique de la culture nouvelle, celle de l'homme qu'elle veut préparer. La culture ouverte est donc professionnalisation de l'homme, formation professionnelle, à condition d'entendre ce terme dans un sens général.

L'inclusion du travail manuel

Il est tout à fait normal, dans ces conditions, que le travail manuel soit inclus, et fortement inclus, dans l'Éducation nouvelle. La considération positive du travail manuel relève d'une longue tradition ; on peut ainsi citer Locke, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Goethe, Diderot, les révolutionnaires de 1789, etc. Sans considérer ici les filières spécifiques (enseignement technique, école d'apprentissage, sections professionnelles, etc.), il faut reconnaître que l'école officielle française a

aussi tenté d'inclure le travail manuel. Citons ici pour mémoire la loi de Buisson en 1882, la création d'une École normale spéciale de travaux manuels en 1884, les instructions ministérielles de 1923, 1938, 1947 et 1952 sur les travaux manuels à l'école primaire et dans les « sections-pilotes » des lycées et collèges. Il n'en reste pas moins qu'un tel enseignement sera toujours considéré dans la pédagogie traditionnelle comme marginal et mineur.

Il n'en est pas de même pour l'Éducation nouvelle. Les exemples de Pestalozzi, père spirituel de l'école nouvelle, et de Dewey, père fondateur de cette même école, sont là pour le montrer. Dans toutes ses expériences, Pestalozzi a montré qu'il croyait à l'éminente dignité du travail, tant manuel qu'intellectuel ; pour lui, suivant l'éthique protestante calvinienne du travail, ce dernier est la manifestation extérieure de la vie intérieure de l'homme : l'éducation doit promouvoir la vie intérieure par le travail. C'est dire qu'il n'y a pas de forme dégradée du travail mais correspondance entre le manuel et l'intellectuel. Pour sa part, Dewey va considérer le travail manuel comme un moyen idéal de correspondance entre l'individu et la société. Le travail manuel dès l'école a une signification sociale : par lui, l'enfant prend contact avec les premières nécessités de la vie sociale ; par lui, l'école devient une véritable communauté de travail. L'école sociale active est une école où l'on apprend en agissant, en acquérant le savoir par l'initiative et l'expérience personnelles et par l'esprit de coopération. Sous l'influence de l'éducation, l'évolution de l'enfant passe par les phases de formation qui ont caractérisé l'évolution de l'humanité, d'où l'importance de la pratique des travaux manuels. Chez Dewey, les enfants réalisaient des activités sociales significatives : construction d'un bungalow, fabrication de chandelles, tissage de la toile de lin, extraction de sucre à partir de la betterave. Toutes les définitions de l'Éducation nouvelle insistent sur ce point : unir l'activité manuelle au travail de l'esprit. C'est que le travail manuel a valeur éducative, au sens fort du terme, tant sur le plan sensoriel que sur le plan affectif ou sur le plan social. Le travail manuel n'est pas un à côté ou une compensation au travail intellectuel, il lui est indissolublement lié.

À la fois fascinés par l'efficacité américaine et son taylorisme et révoltés par cette taylorisation matérialiste et utilitariste, les pédagogues européens vont essayer de trouver une voie moyenne.

Comment ? En orientant le « manualisme », selon les termes de l'époque, vers le côté activité scientifique créatrice. En privilégiant l'aspect activité dans le travail manuel à l'école. En récusant tout excès d'un manualisme finalisé par exemple par une volonté trop précoce de professionnalisation. Le travail manuel est *in fine* une grande œuvre de réconciliation de la personne (corps et esprit) et de la société (classes sociales) par l'école (et la vie). Le manualisme, antithèse de l'intellectualisme étroit de la pédagogie traditionnelle, se veut ainsi la méthode éducative par excellence. Qui oserait encore dire que l'Éducation nouvelle n'intègre pas le travail manuel ? L'école du travail est d'abord une école active. À ce titre, les travaux manuels sont des méthodes de vie et d'instruction, et non des études spéciales.

LA PÉDAGOGIE SOCIALISTE OU L'ÉCOLE DE LA PRODUCTION

Toute la tradition socialiste sur l'école, qu'elle soit utopiste, anarchiste ou communiste, est marquée par un leitmotiv : l'union de l'enseignement et de la production. Marx et Engels ne dérogeront pas à ce principe. Le premier livre du *Capital*, par exemple, vante les résultats obtenus dans les fabriques et les écoles des pauvres en joignant la gymnastique à l'enseignement obligatoire, à tel point que les enfants qui ne fréquentent l'école qu'une demi-journée en savent autant, sinon plus, que ceux qui y restent toute la journée. L'alternance du travail et de la classe, la présence du travail productif dans l'éducation, la réunion de la production et de l'instruction, la nécessité du travail productif pratique, voilà bien des thèmes caractéristiques de la pensée socialiste en éducation.

La culture polytechnique

L'école socialiste défend une conception de la culture qu'elle veut polytechnique. Qu'est-ce à dire ? Que la culture doit être à la fois professionnelle et générale. Il s'agit bien de donner une culture générale comme dans la pédagogie traditionnelle, mais cette fois professionnelle et non plus abstraite. Il s'agit bien de donner une culture « intégrale » comme dans l'Éducation nouvelle, mais cette fois articulée sur et non plus juxtaposée à la production.

Marx a bien posé les principes de ce qu'il nomme les écoles polytechniques. Elles sont là pour établir la capacité à s'employer dans des domaines multiples. À l'âge des machines, les travailleurs doivent bénéficier d'une formation technique et professionnelle à orientation multiple. Anticipation de l'homme totalement développé, l'école polytechnique doit permettre de dépasser la forme capitaliste de la production et de réaliser la suppression de l'ancienne division du travail. Surclassant l'ombre de l'enseignement professionnel accordé aux prolétaires, l'éducation socialiste se doit d'introduire un enseignement technologique pratique, la culture polytechnique désignant le versant théorique. Respectant le rôle moteur du travail dans le développement de l'homme et de la société, l'éducation se réalise ainsi par le travail physique relié à la pensée.

Plus précisément, quels sont les éléments qui composent la culture polytechnique ? À la base, on doit y trouver une formation intellectuelle directement liée à la production réalisée, une formation physique et une formation esthétique. La trilogie classique (tête, main, cœur) se trouve ainsi reprise mais déplacée dans la mesure où elle repose sur un substrat, la transformation de la matière, le travail productif. Cette centration sur la production va alors entraîner d'autres glissements tant dans les contenus que dans les méthodes. Pour les premiers, l'accent sera mis plus particulièrement sur les mathématiques, les sciences de la nature, l'histoire et l'étude du « socialisme scientifique ». Pour les secondes, l'enseignement devra être autoritaire et collectif : autoritaire, car la vérité est connue et se doit d'être transmise puisque c'est sa réception qui crée l'autonomie et l'activité justes ; collectif, car l'homme est d'abord un être social. C'est ainsi que Marx définit les attributs fondamentaux inaliénables de l'éducation socialiste. Pour faire court, on pourrait résumer ces éléments structurels autour du programme suivant : alliance du travail productif et de la culture polytechnique.

Une telle alliance connaîtra bien des fluctuations. Certains, comme Blonskij, voudront ancrer tout savoir dans l'expérience des diverses formes du travail productif. Ils ne seront pas suivis mais posés comme idéal. D'autres, comme Lénine, voudront avant tout que l'école communiste dispense un enseignement systématique des connaissances fondées scientifiquement. Le principe formateur se déplacera alors de l'usine à l'école. Kroupskaïa, compagne de Lénine et ardente péda-

gogue, reproduira cette évolution d'une culture centrée sur le travail productif à une culture plus systématique et plus rigide. Cependant elle s'en tiendra à une position moyenne, insistant sur la mise en relation du travail productif avec l'enseignement, récusant tant l'absorption que la juxtaposition. La culture polytechnique exige, dit-elle, une liaison constante du travail à la théorie. Qui plus est, la formation professionnelle doit être articulée sur les autres matières : là réside pour elle le véritable critère d'une formation polytechnique. On retrouve là en fait un vieux dilemme : ou bien on prétend déterminer le plan d'enseignement autour de l'enseignement systématique, et alors il faut refuser ou réduire considérablement l'autre principe ; ou bien on met à la base du travail scolaire le principe de l'unité de l'école et de la vie, et alors on ne peut pratiquement plus se soumettre aux exigences de l'enseignement systématique. Lénine reviendra au premier aspect, Kroupskaïa essaiera de maintenir le principe de la polyvalence dans la formation en liaison avec les tâches de la construction socialiste, en proposant des thèmes de travail adaptés à l'évolution des techniques dans la société communiste. Staline ne la suivra guère, préférant la voie de Lénine, tant et si bien que la culture polytechnique se réduit à un enseignement intellectuel et idéologique.

C'est peut-être la RDA qui avait montré le mieux que la culture polytechnique est le *versus* théorique de l'école de la production. Ce qui apparaît, c'est que, renversant la prépondérance traditionnelle des disciplines tournées vers l'homme, la culture polytechnique privilégie les sciences de la nature et leur mise en œuvre. L'orientation de la culture, les savoirs transmis par l'école, les rapports entre les types de savoirs, tout devait renvoyer à la culture polytechnique. La pédagogie socialiste se veut donc une culture générale professionnelle. À ce titre, elle tentera de mettre sur pied une méthode particulière, celle des complexes qui consiste à partir des objets sociaux pour retrouver dans un second temps les savoirs disciplinaires. Conjointement, elle voudra toujours promouvoir des contenus socialistes. La culture polytechnique socialiste est une culture prolétarienne, une culture de classe. Faut-il respecter l'enfant dans ses opinions philosophiques ou politiques ou faut-il suggérer à l'enfant un critérium social et politique déterminé pour qu'il soit plus libre et qu'il contribue à un avenir meilleur pour tous ?

L'école socialiste n'hésite pas : la neutralité laïque républicaine est une illusion entretenue par la bourgeoisie au pouvoir. La culture doit être contrôlée par des instances prolétariennes et elle doit transmettre des contenus de classe. Éduquer, c'est introduire l'enfant prolétarien à la lutte et au travail de sa classe, c'est faire de l'expérience de classe une expérience individuelle de l'enfant. L'instruction n'a donc pas de sens en elle-même, elle vaut par ce qu'elle signifie. La culture prolétarienne est la forme la plus achevée et la plus vraie de l'activité culturelle. Mais une telle culture n'a de sens que si elle s'enracine dans une école de la production.

L'école de la production

Même si en URSS le travail à l'école s'est donné de plus en plus des objectifs intellectuels et s'est dissocié de la production comme telle, même si le travail productif est sorti de la classe pour finalement faire partie des activités extrascolaires, même si la culture polytechnique est devenue par le fait même de plus en plus artificielle et sans fondement, on ne peut pour autant oublier la tradition socialiste en éducation, celle qui a été portée par Marx, ses précurseurs et ses continuateurs, à savoir la nécessité du travail productif dans l'éducation socialiste. Seulement, si Marx a posé un principe, la réunion de l'enseignement avec la production, en omettant d'ailleurs singulièrement que ce principe l'avait précédé, il n'a guère défini, ni théoriquement ni pratiquement, la mise en œuvre de ce principe.

C'est d'abord la social-démocratie allemande qui, vers la fin du XIX^e siècle, va s'attacher à éclaircir les problèmes. Son théoricien, Schulz, assigne à l'éducation, comme but, d'introduire l'homme dans le processus du travail social. Pour ce faire, en plus d'un enseignement sur le travail, il prône un enseignement par le travail essentiellement comme pratique du travail manuel, comme apprentissage d'une sorte d'ABC de la technique. Autrement dit, on est proche ici de la conception « bourgeoise » de l'Éducation nouvelle. Utiliser l'atelier pour acquérir les notions fondamentales de géométrie et de calcul, étudier les outils primitifs pour faire de l'histoire et éveiller à la discussion sur les problèmes sociaux, voilà qui rappelle bien des souvenirs à un Dewey ou à un Decroly. La plupart des plans sociaux-démocrates réduiront la nécessité du travail productif dans l'éducation au travail manuel. Le travail et la production sont alors perçus comme

intellectuellement pédagogiques mais non comme socialement pédagogiques. Là est la césure. En fait, les réformateurs radicaux infléchirent l'école nouvelle vers le socialisme mais ils ne franchirent pas le Rubicon pédagogique de la production. Cependant il ne suffit pas de rapprocher l'enseignement de la vie et de transformer l'école en communauté de travail pour définir la pédagogie socialiste : la place de la production y est déterminante.

Allant plus loin, Blonskij, en 1919, publie *L'école du travail* qui se veut une véritable école de la production, c'est-à-dire une école qui utilise le travail socialement et économiquement nécessaire. Il estime qu'à l'époque industrielle, la formation, générale et polytechnique, ne peut naître que du travail industriel et de sa compréhension au niveau intellectuel. Dans la formation, il privilégie l'aspect formateur de tout travail à l'usine, c'est-à-dire la connaissance des éléments de base, et non la maîtrise des procédés industriels. Bien entendu, le travail en fabrique ne doit pas trop exiger intellectuellement ni être trop pénible physiquement. L'école de la production devient l'école à l'usine. Moins confiant que Blonskij dans le cours de l'histoire, Makarenko mettra en place un véritable modèle d'éducation collective orientée vers le but assigné par le pouvoir du peuple soviétique. Une telle éducation collective sera fondée sur le travail. Seulement Makarenko privilégie l'aspect productif du travail sur l'aspect éducatif. Il préfère l'utilité de l'objet produit à la valeur éducative du processus. Travailler, c'est d'abord fabriquer des produits ; à ce procès se rattache une éducation générale du caractère, par la définition de perspectives et par la formation politique. Mais, pour lui, travailler ce n'est pas d'abord apprendre ni même apprendre à travailler. Le travail est un moyen de production avant d'être un moyen de formation. Loin de vouloir relier travail et enseignement, il refuse formellement toute liaison entre l'un et l'autre, allant même jusqu'à affirmer que les institutions scolaires ne doivent pas enseigner des connaissances intellectuelles en rapport avec le travail productif.

Autant Makarenko s'en tiendra à la juxtaposition de l'enseignement et du travail productif (et cela lui sera reproché), autant un responsable comme Pistrak à la même époque se fera la champion de leur interdépendance. Il récuse tout autant l'illustration des connaissances par des travaux manuels correspondants que la séparation des deux univers. La science n'est pas à part ; il faut donc bien

chercher une liaison entre le travail et la science, entre l'usine et l'école. En fait, ce que cherche Pistrak en poussant les exigences de la production, c'est à préparer la jeunesse à la grande industrie, à la rendre capable de relever le défi de l'organisation scientifique du travail dans un sens socialiste. La révolution scientifique devient un moyen de consolider la révolution sociale. Encore faut-il pour cela que la jeunesse soit apte à reprendre le flambeau et à le porter haut dans les combats de la production. Aussi convient-il de la former correctement de telle sorte que les masses laborieuses assimilent et fassent passer elles-mêmes dans les faits les idées de l'organisation scientifique du travail. Rationalisation, productivité, rigueur, évaluation, voilà les maîtres-mots qui doivent imprégner toute l'atmosphère de la classe. Tout compte fait, entre l'enseignement et le travail productif, que l'on parle d'union ou de juxtaposition n'est pas essentiel pour la pédagogie socialiste ; l'important c'est qu'il y ait et enseignement et travail productif. Ce qui fait que l'on ne parle plus de travail manuel à l'école mais de travail productif. On assiste à une véritable absorption du travail manuel par la production. Là est la différence avec l'Éducation nouvelle ; chez cette dernière, le travail manuel se donne comme pédagogique et éducatif, mais non comme productif. C'est cette « tradition » socialiste que l'URSS perdit. À partir de Staline, le travail manuel sera réduit à la portion congrue et le travail à l'usine, pour les plus âgés, restera plutôt symbolique. Le modèle de la pédagogie traditionnelle l'emporta de fait. Bref, l'école socialiste, école de la production qui fonde une culture polytechnique, a eu bien du mal à réaliser ses idées. L'homme nouveau est mal en point.

LES TENDANCES CONTEMPORAINES OU LA FIN DU TRAVAIL MANUEL À L'ÉCOLE

Même si le schéma le plus proche de la réalité contemporaine semble bel et bien être celui qui correspond à la pédagogie traditionnelle, on ne peut se contenter de cette remarque car on ne peut que constater que la culture actuelle a changé et ne cesse de changer. L'école a changé. Le secondaire est devenu le fait de tous en raison même de l'évolution de la société et on demande de plus en plus à l'école de préparer à la vie professionnelle tout en devenant de plus en plus indifférenciée. Nous ne sommes plus dans une société de statuts prescrits ; aujourd'hui, il faut

gagner le statut social par le statut scolaire. Ce qui n'empêche pas l'école de continuer à être coupée de la réalité sociale alors qu'on lui demande de plus en plus d'y préparer.

La technique à l'orée de la culture

C'est la culture elle-même qui n'apparaît plus sous le même jour, elle s'est modifiée sensiblement. Les sociétés industrielles classiques se décomposent et laissent surgir une culture de la communication de plus en plus « branchée » directement (en dehors de l'école) sur le monde des adolescents. La contre-culture des années soixante s'est alliée à la théorie de l'information, les nouvelles technologies sont montées à l'assaut des structures éducatives comme la famille et l'école, l'informatique tend à se donner comme une évidence nécessaire. Les techniques de communication ont certes été bouleversées, mais surtout c'est la communication en elle-même qui est devenue un enjeu de la vie moderne. Sans pour autant se faire le chantre d'une société post-industrielle de la communication, on peut tout de même souligner que dans la culture actuelle les technologies sont devenues un enjeu social capital. La culture classique se trouve progressivement supplantée par une nouvelle culture, technologique donc, mais aussi par le fait même scientifique. Un nouvel ordre du savoir est né, éclipsant la raison classique, mettant fin à l'hégémonie des humanités. À l'école, dans l'ordre des préséances, le savoir scientifique s'est substitué au savoir scolaire littéraire.

Le déclin des humanités au profit des sciences semble indubitable et probablement irréversible. L'accentuation de la fonction sociale de l'école y contribue (hiérarchie des écoles, hiérarchie des métiers). En ce sens, la culture scolaire est caractéristique de la culture contemporaine. En même temps, le problème doit être abordé de façon plus fine car il s'agit aussi de déterminer si l'école programme le même type de connaissance dans toutes ses filières en les distribuant inégalement ou si elle y programme des connaissances relatives à des sphères d'activités sociales différentes. Lucie Tanguy, sur ce point, fait la très intéressante constatation suivante : « L'école, elle, suit ce double mouvement d'évolution de la science qui procède par déplacement et exclusion rejetant hors de la science académique les connaissances qui pénètrent dans la production, et de séparation qui se produit alors entre les connaissances théoriques qui s'incorporent à l'appareil de production

et les connaissances pratiques qui sont laissées aux travailleurs chargés de les faire fonctionner » (1983, p. 244). On va donc retrouver les connaissances théoriques dans les filières d'enseignement général et les connaissances empiriques et savoir-faire dans l'enseignement technique. Pour ce dernier, la dominante des savoirs est très nettement située du côté des connaissances opératoires et des savoir-faire destinés à l'action sur la matière, et ce bien entendu encore plus dans le technique court que dans le technique long.

Il y a donc technique et technique, science et science, technique et science dans le savoir scolaire. Qui plus est, la technique est édulcorée du social (à l'inverse de la pédagogie socialiste) : on évacue le social d'un enseignement qui est essentiellement tourné vers la production et on enseigne les techniques comme des faits neutres, naturels. Alors que l'enseignement général est orienté vers les connaissances et les maîtrises des bases de diverses branches du savoir scientifiquement constitué, le plus souvent dans la méconnaissance de leur valeur d'usage, l'enseignement technique est orienté à des degrés divers par la primauté accordée au caractère d'usage des connaissances. Alors que l'enseignement général est orienté dans la culture légitime, l'enseignement technique est orienté par et vers la production ou la circulation des marchandises. Comme il se doit, la technique et la science ont des fonctions idéologiques, socialement pariant, par l'intermédiaire de l'école. Il se pourrait d'ailleurs qu'en séparant ainsi les savoirs, l'école tende à fabriquer deux modes de pensée et de philosophie dominantes : l'idéalisme et le matérialisme mécanique. Quoi qu'il en soit, ce qui semble établi, c'est que le courant moderniste contemporain introduit certes le savoir scientifique et technique, en l'aseptisant, dans le patrimoine culturel reconnu, mais qu'en même temps il continue bel et bien à le diversifier et à le hiérarchiser scolairement et socialement. Ceci étant dit, force est aussi d'admettre que cette situation est l'enjeu d'un rapport de forces et que bien des mouvements tendent à modifier le rapport enseignement général – enseignement technique. En particulier, des groupes détenteurs de savoirs techniques cherchent à les faire reconnaître comme légitimes par l'école et à faire intégrer la technique, les représentations et les valeurs qui lui sont liées dans la culture légitime. Une certaine culture technique est de bon aloi actuellement et l'école est de plus en plus légitimement priée de s'en faire l'écho.

Pour autant, l'école ordinaire continue à résister ne serait-ce qu'à l'école parallèle. La technologie produit des messages consommés par les jeunes en dehors de la classe avec un énorme succès, mais elle provoque dans l'école elle-même tant de résistances qu'il n'est pas trop outré de parler dans bien des cas de rejet. L'école est une vieille dame qui a ses habitudes. En particulier, son temps d'assimilation est très long. Le projecteur de vues fixes est devenu courant car son introduction a été entreprise voici presque un siècle. On comprend que le temps de l'école n'est guère celui du développement industriel et que l'institution scolaire en soit réduite la plupart du temps à courir après son temps, à se proposer en permanence de rattraper une époque dont les changements sont de plus en plus rapides. Armée pour les digestions, l'école ne l'est guère pour les mutations. La conséquence, c'est que, par rapport à la technologie de l'éducation, les besoins pédagogiques ne priment jamais car l'outil les précède toujours. L'outil est d'abord là et ce n'est qu'alors que l'on essaie d'en faire découler des besoins pédagogiques. L'outil ne répond pas à des problèmes pédagogiques, il les crée plutôt. Il ne sera d'ailleurs envisagé dans l'univers scolaire que s'il s'articule de façon visible sur un projet pédagogique et si son bien-fondé relève d'une caution sociale suffisante. La technologie intègre l'école si celle-ci peut utiliser cet apport et surtout si la société l'y invite expressément.

Néanmoins, ce que l'on constate aussi, c'est que l'offre éducative venant de la technologie s'accroît de plus en plus et déborde de toutes parts l'école grâce aux progrès de l'électronique, en informatique et en télévision, et grâce aussi à l'abaissement considérable du coût des composants. Situation nouvelle : ce n'est plus seulement l'éducation qui déborde l'école, ce qui a très souvent été le cas, c'est l'instruction qui a pris la même voie. Les firmes industrielles qui investissent sur le marché de la communication jouent explicitement la carte de l'instruction hors de l'école, sans pour autant bien entendu négliger le marché spécifiquement scolaire. L'industrie éducative semble avoir renoncé à s'établir prioritairement dans l'école ; elle vise les familles et contourne ainsi les obstacles qu'elle a rencontrés dans l'institution scolaire. Ainsi l'école parallèle est en train de se structurer et de se trouver un public. C'est là une des manifestations de l'action en retour de la technologie sur la société ; la société devient technologique jusque dans ses espaces privés. Une des conséquences, c'est que la technologie participe de et renforce les

mécanismes de différenciation. D'une part parce que la concurrence empêche l'emploi universel d'une technologie, d'autre part parce que la consommation de ces produits dépend des possibilités économiques des clients. L'offre éducative existant désormais en dehors de l'école, celle-ci ne peut plus déterminer une politique en matière de technologie de l'éducation sans la situer par rapport à ce qui se passe en dehors d'elle. La fermeture sur soi n'est plus possible, l'ouverture devient contrainte et forcée, le tout étant de ne pas subir le gré des flots. La définition d'une attitude de l'école par rapport à ces technologies requiert que l'on tienne compte de l'évolution de la société, afin de mettre en évidence les fonctions demandées à l'école aujourd'hui.

On peut donc constater que tant sur le plan des contenus que sur celui des méthodes la technique est de plus en plus présente à l'école. N'oublions pas non plus que, sur l'ensemble de la jeunesse qui sort du système éducatif, la part de ceux qui ont acquis une formation professionnelle est de plus en plus importante. L'école répond donc de mieux en mieux à sa fonction de pourvoyeuse de main-d'œuvre qualifiée. Mais il y a plus. En France, avec la réforme Haby relative aux collèges (1975), l'enseignement technique a débordé sur l'enseignement général. La technologie n'est plus « réservée » à certains, elle devient le fait de tous. Même si les intentions et les actes dans ce domaine n'ont pas obligatoirement coïncidé, le glissement reste et il est significatif ; la technologie déteint sur l'enseignement général.

La technique, l'entreprise, la création industrielle, le travail et la production ont été frappés d'un véritable ostracisme culturel ; de ce fait la culture technique s'est constituée tardivement et sur les marges. Les promoteurs actuels de cette culture revendiquent son entrée en force dans toutes les institutions culturelles ; ils réclament en quelque sorte une révolution culturelle. Un des véhicules privilégiés pour cette mutation n'est autre, bien entendu, que le système éducatif, ce qui exige un profond remaniement des valeurs véhiculées par l'école. La place que l'école accorde à la technique doit être singulièrement amplifiée au nom de la culture elle-même. On demande à l'école de favoriser cette intégration de la technique à l'humanisme. Positivismes et humanismes sont en quelque sorte contraints de se donner la main pour se dépasser et engendrer une culture technique critique de l'appropriation de la société.

Il faut bien voir pour autant que cette reconnaissance de la culture technique n'est nullement triomphante. C'est même l'inverse : elle s'opère sur un fond de désenchantement de la société actuelle. C'est à la fois parce que nous sommes dans une société techniciste et qu'il ne faut plus seulement y être tel quel qu'il devient urgent *d'élaborer de s'interroger sur le monde. Tout se passe comme si la critique de la société industrielle était le substrat commun à la nécessité de penser et d'éduquer aujourd'hui.* Nous savons certes que la science et la technique sont insuffisantes pour définir la réalité humaine, mais en même temps nous n'arrivons plus à réaliser vraiment autre chose de convaincant et surtout à articuler cette autre dimension sur la science et la technique. Le divorce nous est en quelque sorte imposé. Comme le note très fortement H. Atlan (1991), le vieux lien unissant les fondements des connaissances scientifiques et ceux de l'éthique est définitivement rompu. À ce compte, la démarche scientifique semble saper les appuis de l'éthique et en défaire jusqu'au sens. Le risque est grand *de voir la connaissance scientifique verser dans le totalitarisme, faute de contrepoids crédible.* La culture elle-même ne tient plus (au sens de *Bildung*, en allemand). L'éducation se réduit à la formation et a perdu sa référence implicite à une image achevée de l'homme ; elle ne semble plus porteuse d'aucune sagesse. « Dans le monde contemporain de la techno-science, ce n'est pas la forme enfin accomplie de la Raison qui s'affirme, mais l'extension généralisée de la Puissance » (J.-B. Pontalis, 1985, p. 37). Si bien que nous nous trouvons dans une situation paradoxale puisque la raison n'a jamais été aussi impuissante dans un monde qui n'a jamais été aussi rationalisé, ce qui, on en conviendra, rend particulièrement malaisée la tâche éducative.

Quoi qu'il en soit, la poussée technologique est devenue telle qu'elle est incontournable, qu'elle s'ennoblit en culture et qu'elle demande à l'école de la reconnaître et de la promouvoir. Nous ne sommes par pour autant, loin de là, dans une culture polytechnique socialiste, ne serait-ce que *pour une raison simple : la liaison formation-production n'est pas reconnue comme telle ; la culture technique n'est nullement liée à une école de la production mais plutôt à une culture ouverte qui rappelle l'Éducation nouvelle.* Dans ce cas, cela signifie-t-il que l'école contemporaine a intégré le travail manuel, comme l'exigeait l'Éducation nouvelle ?

La fin du travail manuel à l'école

Pendant longtemps, les intentions dans le domaine ont été très claires : le travail manuel a été justifié et défendu au nom de la maîtrise de l'évolution technique et sociale, au nom des connaissances nécessaires pour ne pas subir le monde de la technologie et de la production ainsi que la division sociale du travail. L'EMT (éducation manuelle et technique) a été généralisée en 1977 par la réforme Haby en France mais elle a eu tendance à jouer un rôle de pré-orientation vers les filières déconsidérées. Le manuel, pour atteindre la sphère du culturel, doit quitter le sol du professionnel. Le technique « culturel » ne se veut plus professionnel, sinon il reste illégitime. L'école essaie en quelque sorte de retourner la pression sociale qu'elle subit du fait de l'évolution technique en prétendant la maîtriser ou la faire maîtriser, et en l'assimilant à ses catégories et à ses critères hiérarchiques. Cependant, un tel mouvement se heurte à la tendance profonde traditionnelle de l'école, soit purement et simplement au mépris du travail manuel. La réalité résiste. La division entre travail manuel et travail intellectuel, que Marx se proposait d'abolir, est toujours aussi élevée. Les lycées, bien que plus ouverts, continuent à mépriser toutes les formes d'enseignement pratique, utilitaire ; à l'école, on apprend avec sa tête et dans les livres, pas avec les mains. La hiérarchie scolaire respecte la hiérarchie sociale.

Ce qui prédomine, c'est l'exclusion du travail manuel à l'école et par l'école. Voici quelques années, l'étude que Viviane Isambert-Jamati avait consacrée à la place de la culture technique à l'école élémentaire (1984) le montrait très bien. Elle a analysé ce qui s'appelait à ce moment-là des activités d'éveil à dominante manuelle, sur la base d'un échantillon de pratiques à l'école primaire. Ce travail manuel était justifié dans les textes au nom de l'épanouissement des potentialités propres à chaque enfant et de la maîtrise corporelle et gestuelle, soit au nom de l'expression et non de la fabrication et de la production. Mais il était peu pratiqué : la moitié des maîtres ne le pratiquaient qu'une fois par semaine, un quart encore plus rarement, sans parler de ceux qui n'en faisaient jamais. De plus, ce travail manuel *ne pouvait être considéré comme une introduction à la culture technique ; il était récupéré au profit d'une activité gratuite, esthétique.* Seuls, semble-t-il, certains enseignants issus de la classe ouvrière faisaient correspondre le travail des

mais à une fabrication industrielle (confection de maquettes notamment). Mais cette tendance se retrouvait moins forte dans les quartiers populaires, au nom du nécessaire rattrapage de la culture humaniste qui échappait à ses enfants. La pratique restait donc miséreuse et dépréciée. Les activités manuelles ne contribuaient pas à jeter les bases d'une culture technique ; d'ailleurs, dans leurs visées éducatives, elles privilégiaient le formalisme intellectuel (acquérir des méthodes) et le spontanéisme (créer pour s'exprimer). Le travail et l'analyse de ses conditions sociales restaient singulièrement absents.

De manière générale, le rapport école-société se caractérise surtout par un processus d'évitement, processus encore plus prononcé pour les milieux populaires. Cet évitement passe en particulier par l'occultation du technique et du social. Pourtant les efforts faits actuellement pour introduire et revaloriser la technologie à l'école ne se présentent-ils pas comme un démenti d'une telle analyse ? Le contexte que nous avons décrit qui voit de plus en plus la technique entrer dans la culture reconnue n'a-t-il aucune incidence ? Si. Mais la première conséquence semble bien être la mort du travail manuel à l'école. Le travail manuel a été remplacé par la technologie. La réforme Chevènement (1985) de l'école primaire n'a plus parlé de travail manuel ou d'éducation manuelle. Elle a défini une nouvelle matière au programme, « science et technologie », en termes de connaissances d'astronomie descriptive, de physique et de chimie, de géologie et de biologie, sans oublier l'incontournable informatique. La technologie à l'école a mis à mort le travail manuel à l'école. C'est peut-être le signe que la culture technique a reçu son onction de respectabilité. Il n'est plus inconvenant de lier la culture et la technique.

*
**

Nous avons voulu montrer, en prenant l'exemple d'une discipline, combien la construction d'un *curriculum* scolaire est liée à des conceptions de l'homme et de la société. Le travail manuel nous a servi d'analyseur du curriculum scolaire dans ses principes, ses tendances, ses refus et ses hiérarchies. La pédagogie traditionnelle, fondée sur une culture gratuite et formelle, a exclu le plus possible le travail manuel de l'école. L'Éducation nouvelle, fondée sur une culture ouverte, a intégré le travail manuel à l'école. La pédagogie socialiste, fondée sur une culture polytechnique, a voulu

réaliser une école de la production au nom de la primauté du travail manuel. La période contemporaine, fondée sur une certaine reconnaissance de la culture technique, à condition qu'elle se fasse de plus en plus formelle et gratuite, a mis à mort le travail manuel à l'école pour lui substituer la technologie. On peut donc considérer que la période contemporaine perpétue la pédagogie traditionnelle en élargissant les contenus culturels qu'elle continue à traiter de la même manière. C'est bien parce qu'il n'a jamais réussi à satisfaire à ces critères que le travail manuel n'a jamais vraiment pu être considéré et accepté à l'école. Il est donc logique qu'il disparaisse. Ce qui ne signifie nullement que ce soit « normal ».

Pestalozzi avait donc tort de vouloir éduquer la tête, le cœur et la main. La main n'est acceptée à l'école que quand elle devient virtuelle ; quand la main rentre dans la tête, elle devient acceptable à l'école. L'école refuse et récuse la main. Chassés du paradis terrestre, pour apprendre à devenir homme, Adam et Eve, s'ils rentrent à l'école, échapperont au moins au travail manuel. Déchéance pour déchéance, après tout, le travail intellectuel ne peut que mépriser le travail manuel. Prométhée s'est sacrifié en vain pour réparer l'oubli d'Épiméthée. Le feu, volé aux dieux et déposé dans la main des hommes, n'est pas digne de l'école. Le Saint-Esprit, lui, est beaucoup plus pertinent : c'est sur la tête qu'il fait descendre les langues de feu. L'animal humain, oublié des dieux, ne veut plus se souvenir de son défaut de fabrication et de ce qui lui a permis de le compenser. La *technè* continue à être disqualifiée par le *logos*. Et pourtant la technicité n'est pas la chute ni l'oubli de l'Être, elle est ce qui permet à l'Être de s'articuler au Logos. C'est le geste qui a fait démarrer l'humain. La technique ne serait-elle pas une poursuite de la vie par d'autres moyens que la vie ? La technique nous donne la puissance ; quel pouvoir pouvons-nous garder sur elle ? L'objet technique ne serait ni un instrument ni un supplément, ce serait le site premier de la constitution du sujet et le nœud de toute histoire possible. La présence du travail manuel à l'école n'avait-il pas aussi comme fonction de nous rappler cela et d'empêcher que la culture soit d'abord une omission ?

Jean Houssaye

Sciences de l'éducation
CIVIIC - Université de Rouen

BIBLIOGRAPHIE

- ATLAN H. (1991). – **Tout, non, peut-être**. Paris : Le Seuil.
- COMPAYRE G. (1885). – **Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e siècle**. Paris : Hachette (2 tomes).
- FERRIERE A. (1928). – **La liberté de l'enfant à l'école active**. Bruxelles et Paris : Lamertin et Fishbacher.
- HOUSSAYE J. (1987). – **École et vie active. Résister ou s'adapter ?** Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- HOUSSAYE J. (1988). – **Le triangle pédagogique**. Berne : Peter Lang.
- HOUSSAYE J. (1992). – **Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation**. Paris : PUF.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984). – **Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire**. Paris : PUF.
- PESTALOZZI H. (1985). – **Comment Gertrude instruit ses enfants**. (Trad. M. Soëtard). Albeuve : Castella (1^{re} éd. 1801).
- PONTALIS J.-B. (1985). – La culture défaite. *In* **Le passé et son avenir. Essai sur la tradition de l'enseignement**. Paris : Gallimard.
- SOËTARD M. (1995). – **Pestalozzi**. Paris : PUF.
- STIEGLER B. (1994). – **La faute d'Epiméthée**. Paris : Éditions Galilée.
- STIEGLER B. (1996). – **La désorientation**. Paris : Éditions Galilée.
- TANGUY L. (1983). – *Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France*. **Revue Française de Sociologie**, XXIV, 2.

L'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (ARVEJ) et son impact sur les acquisitions

Christine Berzin et Claude Carpentier

Cette étude, réalisée dans le cadre de l'expérimentation du dispositif ARVEJ (Aménagement des Rythmes de Vie des Enfants et des Jeunes) menée à Amiens depuis septembre 1996, se propose d'explorer la nature des changements induits dans la manière qu'ont les élèves de percevoir l'école. Ces changements sont évalués sur la base des appréciations personnelles des élèves analysées selon trois axes différents (contribution au plan des apprentissages, des relations interpersonnelles et de l'épanouissement personnel) ainsi que sur la base des compétences scolaires proprement dites, en référence aux évaluations nationales. Les analyses, pour lesquelles on relève une grande variabilité inter-établissements, dénotent une implication effective des élèves pour un dispositif vécu comme permettant l'accès à de nouveaux savoirs (plus particulièrement à la maîtrise de nouvelles techniques sportives) et, dans une moindre mesure, à de nouveaux modes de relations interpersonnelles sans que l'on puisse, pour le moment, relever d'effets au niveau des compétences scolaires effectives.

INTRODUCTION

L'analyse des déterminants tant psychologiques que sociologiques de la réussite ou de l'échec scolaire a conduit pendant longtemps à envisager les rapports entre ces déterminants et les performances scolaires en termes de causalité linéaire. Cette causalité établie sur la base d'études de corrélation (voir les thèses du handicap socio-culturel au plan sociologique ou des pré-requis instrumentaux au plan cognitif) risque, selon les termes de Rochex (1995), de « dissoudre le caractère singulier de chaque histoire scolaire dans les

déterminismes sociologiques » mais également psychologiques, et se révèle aujourd'hui insuffisante pour rendre compte des trajectoires individuelles des sujets.

Dépassant ce type d'approche, un certain nombre de chercheurs s'efforce, à l'heure actuelle, d'envisager la réussite scolaire comme la résultante d'un réseau complexe d'interactions entre variables d'ordre psycho-socio-affectif. Dans le cadre de l'analyse de cette complexité, les études sur les réussites « paradoxales » au regard des variables sociologiques classiquement étudiées, mais également un certain nombre d'études sur les repré-

sentations des élèves relatives à l'apprentissage, ont mis en évidence le rôle joué par le rapport de l'élève au savoir, qu'il s'agisse de la manière de concevoir l'acquisition du savoir en général (Charlot, Bautier, Rochex, 1992 ; Rochex, 1995) ou de compétences spécifiques (Chauveau, 1997 ; Ouzoulias, 1995 pour l'acquisition de la lecture par exemple).

La politique d'aménagement du temps scolaire instaurée depuis plusieurs années (*cf.* la circulaire Calmat-Chevènement du 13 décembre 1984 concernant les projets d'aménagement du temps scolaire (ATS), l'aménagement des rythmes extra-scolaires en 1987 avec les « contrats bleus », la circulaire du 2 août 1988 sur l'aménagement des rythmes de vie de l'enfant (ARVE), la circulaire du 18 mai 1990 instaurant les contrats d'aménagements du temps de l'enfant (CATE) et les contrats ville-enfants-Jeunes (CVEJ), et plus récemment la circulaire du 31 octobre 1995 relative aux contrats d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (ARVEJ) avec la mise en place de sites pilotes dont la ville d'Amiens) nous semble de nature à modifier ce rapport au savoir. Outre la volonté d'adapter les rythmes scolaires aux variations des rythmes d'activité de l'enfant mises en évidence dans les travaux de chronopsychologie (Leconte-Lambert, 1995 ; Testu, 1990, 1994), ces aménagements sont en effet envisagés comme un moyen de contribuer à « la participation des enfants à la cité » et de permettre « un développement harmonieux de l'enfant » (*cf.* objectifs précisés dans la circulaire du 31 octobre 1995 relative à l'ARVEJ). Il s'agit, en effet, comme le précise la ministre de la Jeunesse et des Sports dans la lettre des sites pilotes d'octobre 1997, « d'améliorer l'accès des enfants au savoir, à la culture, à la découverte d'activités physiques et à des temps de qualité », l'ensemble devant contribuer à une meilleure réussite scolaire des élèves.

Objectif de la recherche et hypothèses

L'étude présentée, réalisée avec la participation d'un groupe de huit étudiants de licence de sciences de l'éducation (1), dans le cadre du contrat associant l'université de Picardie et la ville d'Amiens, se propose donc d'explorer la nature des changements induits par ce dispositif dans la représentation que l'élève peut se faire de l'école. Nous faisons en effet l'hypothèse que l'introduction de nouvelles activités et de nouveaux modes

relationnels est susceptible d'amener des modifications dans la manière dont les élèves appréhendent l'école et instaurent d'autres modalités de rapport au savoir. Pour ce faire, nous avons interrogé 128 élèves des cinq sites pilotes de la ville d'Amiens sur les changements perçus depuis la mise en place du dispositif ARVEJ. Eu égard aux objectifs assignés au dispositif – réussite scolaire, intégration dans la cité, développement harmonieux de l'enfant –, notre investigation a porté sur les changements perçus au plan des apprentissages, des relations interpersonnelles et de l'épanouissement personnel. Outre cette analyse du vécu subjectif des élèves, l'étude proposée vise également à mesurer l'impact des changements recensés sur les compétences scolaires, en nous référant pour cela aux données recueillies dans le cadre des évaluations nationales. Compte tenu de l'hypothèse précédente relative à une autre perception de l'école, nous pouvons espérer une amélioration des compétences scolaires, en particulier dans le domaine de la structuration spatio-temporelle, étant donné la pluralité d'activités proposées en des moments et des lieux différents, obligeant à une nouvelle gestion de l'espace et du temps.

MÉTHODE

Avant d'exposer les différentes approches méthodologiques utilisées au cours de cette recherche (entretiens et évaluation des acquis scolaires), nous présentons la population concernée par cette étude et les modalités de construction des échantillons sur lesquels a porté notre analyse.

Population

Description des écoles

Cinq écoles participent au programme ARVEJ à Amiens dont une école maternelle (M) qui a fait l'objet d'une analyse spécifique uniquement exploratoire qui n'est pas rapportée ici. Le tableau 1 présente les effectifs des écoles concernées ainsi que d'une école ne participant pas au programme ARVEJ (T) ayant servi de groupe de référence pour l'évaluation des acquis scolaires. Les écoles C et M, dépendantes du même périmètre scolaire, sont les seules à ne pas être classées en ZEP. La dernière ligne du tableau indique le nombre de sujets interrogés au cours des entretiens parmi

Tableau I. — Répartition du nombre de classes, d'élèves et de sujets interrogés par école

Écoles	A	B (B1+B2)	C	T	M
Nombre de classes	12	11	5	8	3
Nombre d'élèves	245	300	110	160	83
Elèves interrogés	47	56	25	/	/

cette population. Les écoles B1 et B2 étant deux écoles à niveaux sont considérées comme un seul et même établissement.

Dans l'ensemble des écoles, les élèves sont répartis par demi-classe et effectuent un choix d'activités parmi une palette d'activités proposées (une trentaine pour A et C, 28 pour B). À l'école A, les choix sont débattus avec la classe et l'enseignant pour s'accorder sur un choix commun. Dans les écoles B et C, les élèves émettent des vœux dont un au moins est respecté. On pourra trouver en annexe la liste des activités proposées sur l'ensemble des quatre écoles, les activités étant réparties selon la classification suivante : activités visant la maîtrise d'une règle ou d'une technique sportive, méthodologique ou technologique (groupe 1) ; activités de culture, d'éveil artistique et esthétique (groupe 2) ; activités d'accès au livre, à l'écrit et à l'audiovisuel (groupe 3) ; activités de découverte du monde, de l'environnement et du patrimoine local (groupe 4).

Construction des échantillons

L'étude porte majoritairement sur les élèves scolarisés en classe de CM1 en 1997-1998 qui ont donc subi les évaluations nationales en lecture en septembre 1996, soit au début de la mise en place du programme ARVEJ. Sur la base de ces évaluations, nous avons constitué trois groupes : un premier groupe composé des 10 % des élèves les plus faibles par classe qui ont obtenu un score global en français inférieur à 36 % de réponses justes, un second groupe d'enfants dont la note est comprise entre 50 et 60 % (score proche mais inférieur à la moyenne nationale 64 %) et enfin deux élèves par classe ayant une très bonne moyenne. Par ailleurs, il nous a semblé intéressant d'interroger dans chaque classe de CE1, CE2 et CM2 deux élèves en très grande difficulté et deux élèves en situation de réussite scolaire, le degré d'effcience scolaire étant cette fois-ci déterminé sur la base de l'appréciation du maître de la classe.

Entretiens

Des entretiens destinés à recueillir l'appréciation des élèves de l'échantillon sur l'impact du dispositif ARVEJ ont été menés. Ils visaient à mettre en évidence trois dimensions possibles de l'apport éventuel des activités proposées : la relation des élèves aux apprentissages et aux savoirs, la relation à autrui et l'épanouissement personnel du sujet (se reporter à l'annexe pour une présentation détaillée du guide d'entretien). Deux types d'analyse ont été mis en place à partir de ces entretiens :

– une étude de la répartition des activités préférées ainsi que des changements induits, évoqués spontanément par les élèves selon le type d'activités,

– une analyse des arguments développés par les enfants au cours de l'entretien pour justifier les changements observés selon la grille d'analyse présentée en page suivante.

Évaluations des acquis scolaires en français

Pour rendre compte d'un éventuel impact du dispositif ARVEJ sur les acquis scolaires, nous nous sommes appuyés sur les résultats de l'évaluation nationale des compétences en français réparties selon quatre dimensions : compréhension, connaissance du code, production de texte, structuration de l'espace et du temps. Deux analyses basées sur la comparaison des scores des élèves des écoles impliquées dans le dispositif et de l'école témoin T ont été menées. La première se proposait de comparer les scores globaux enregistrés à l'évaluation CE2, à la rentrée 1996 et 1997. La seconde portait sur la progression entre 1996 et 1997 des élèves réputés les plus faibles. Pour ce faire, nous avons établi une sélection d'items dans le domaine de la compréhension (13/23), de la connaissance du code (20/38) et de la structuration de l'espace et du temps (4/4) dans les épreuves de 1996 que nous

Relation aux apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> - aide à l'école en termes d'acquisition spécifique ou d'autonomie - aide hors de l'école - perte de temps
Relation à autrui	<ul style="list-style-type: none"> - amélioration des relations dans l'école - augmentation de l'agressivité - changements dans la relation aux adultes
Épanouissement personnel	<ul style="list-style-type: none"> - plaisir/déplaisir à venir à l'école - attention/fatigue - implication personnelle/poursuite ARVEJ

avons soumis à nouveau aux élèves ayant eu un score inférieur à 50 % à l'entrée au CE2 et suivant actuellement un CM1.

RÉSULTATS

Entretiens

Choix d'activités et changements induits

Le tableau II présente pour chaque école les activités préférées par les élèves. Les sports individuels connaissent un succès important dans les trois écoles : la patinoire, la piscine et le judo étant les plus souvent évoqués. Il convient toutefois de noter que ce type d'activité (groupe 1) représente une offre importante dans les activités

ARVEJ amenant l'ensemble des enfants à pratiquer un sport collectif ou individuel. Le second choix d'activité préférée diffère selon les établissements dans la mesure où chaque école dispose d'un choix d'activités spécifiques (voir par exemple l'activité bibliothèque proposée par l'école C proche d'une bibliothèque). On n'observe pas de rejet massif d'une activité donnée.

Une part importante des élèves considère que le dispositif ARVEJ a induit un certain nombre de changements. Au regard des catégories d'analyse définies précédemment (relation aux apprentissages, à autrui, épanouissement personnel), les changements évoqués concernent principalement les apprentissages (63 % pour les écoles A et B, 53 % pour l'école C) (cf. tableau III). Les

Tableau II. — Répartition des choix des activités préférées par école

Sujets interrogés	École A (n = 47)	École B (n = 56)	École C (n = 25)
Activités préférées			
<i>Premier choix</i>			
Sports individuels	49 %	54 %	68 %
<i>Second choix</i>			
Activité multimédia	33 %	/	/
Sports collectifs	/	32 %	/
Bibliothèque	/	/	58 %

Tableau III. — Répartition des changements évoqués spontanément par l'ensemble des élèves de chaque école

Sujets interrogés	A (n = 47)	B (n = 56)	C (n = 25)
Axes d'analyse			
Relation aux apprentissages	63 %	63 %	53 %
Relation à autrui	8 %	0 %	0 %
Épanouissement personnel	0 %	0 %	0 %

enfants expriment l'idée selon laquelle les activités ARVEJ leur permettent d'acquérir des savoir-faire nouveaux. À l'exception de la bibliothèque qui peut être considérée comme relevant d'apprentissages plus scolaires, ces savoir-faire consistent principalement en l'acquisition de techniques spécifiques et en particulier de techniques sportives individuelles (apprendre à nager, à patiner, à faire de l'escrime) qui, rappelons-le, représentent près de 25 % des activités proposées, et quasiment 50 % si l'on inclut les sports collectifs.

Une analyse différenciée des changements mentionnés selon le niveau de réussite scolaire des élèves fait apparaître des résultats contrastés selon les écoles. Alors que l'on n'observe pas de différence à l'école A, les bons élèves de l'école B perçoivent davantage de changements que les élèves en difficulté (83 % contre 55 %) tandis qu'à l'école C on observe le rapport inverse (88 % d'enfants en difficulté pour 12 % de bons élèves). Concernant la relation à autrui et l'épanouissement personnel, les enfants, quel que soit leur niveau, ne mentionnent quasiment pas de changement dans ces deux domaines. L'analyse des arguments développés qui va suivre devrait permettre de spécifier la nature des changements évoqués.

Analyse des arguments développés

Cette analyse inclut, outre les justifications énoncées pour expliciter les changements évoqués spontanément (*cf.* paragraphe précédent), les réponses induites indirectement par les autres questions posées lors de l'entretien. Le tableau IV

présente les données les plus significatives de cette analyse et ne reprend donc qu'une partie des catégories de la grille d'analyse élaborée au départ.

Au niveau des apprentissages, les activités ARVEJ sont perçues comme susceptibles de susciter des démarches visant au développement d'une plus grande autonomie (par exemple rechercher un livre dans la bibliothèque à partir de la cote) mais surtout comme générant des acquisitions spécifiques (par exemple acquérir des connaissances en biologie dans le cadre des activités de découverte de l'environnement, apprendre à nager, à patiner dans le cadre des activités sportives). Toutefois ces acquisitions apparaissent en grande partie liées à l'acquisition de techniques sportives plus que de compétences proprement scolaires. Dans les écoles A et B, cette perception diffère selon le niveau des élèves. On observe en effet une différence significative ($p < .01$) entre les réponses des élèves les meilleurs et les autres, les bons élèves mettant davantage en relation les activités et les apprentissages qu'elles suscitent. Cette différence ne se retrouve par contre pas au niveau de l'école C.

Outre ces savoir-faire acquis au cours des activités, au moins 1/4 des élèves (de 25 à 40 %) mentionnent un impact des activités ARVEJ sur la pratique d'activités en dehors de l'école. On constate, en effet, que certaines activités ARVEJ ont donné envie aux enfants de continuer à les pratiquer de façon plus approfondie. C'est le cas par exemple d'enfants qui vont spontanément à la bibliothèque ou s'inscrivent dans un club sportif.

Tableau IV. — Types d'arguments les plus représentatifs développés par l'ensemble des élèves de chaque école

Axes d'analyse	Catégories	Sujets interrogés		
		A (n = 47)	B (n = 56)	C (n = 25)
Relation aux apprentissages	- Aide/école en termes :			
	• d'acquisition spécifique	26 %	73 %	48 %
	• d'autonomie	22 %	20 %	16 %
	- Incitation/activités en dehors de l'école	25 %	40 %	28 %
Relation à autrui	- Changement dans la relation aux camarades	29 %	40 %	25 %
	- Changement dans la relation aux adultes	0 %	28 %	56 %
Épanouissement personnel	- Plaisir/école	68 %	60 %	20 %
	- Implication/ARVEJ	40 %	51 %	76 %

Seuls six enfants sur l'ensemble des sujets interrogés déclarent perdre leur temps au cours des activités ARVEJ et ceci au détriment des apprentissages scolaires. Seul un enfant déclare « préférer rester chez lui ».

Au niveau de la relation à autrui environ 25 % des enfants mentionnent de meilleures relations interpersonnelles entre camarades tant au sein de l'école que de la classe. Un certain nombre d'élèves des écoles B (28 %) et C (56 %) font également état d'une relation avec l'adulte plus positive.

Au niveau de l'épanouissement personnel, un grand nombre d'enfants (de 20 à 68 % selon les écoles) déclarent venir à l'école avec plus de plaisir. On n'observe par contre aucune incidence mentionnée en termes de fatigue ou d'attention en classe. À la question « si demain les activités ARVEJ devaient s'arrêter, qu'en penserais-tu ? », la moitié d'entre eux (de 40 à 76 %) expriment un sentiment de tristesse et de regret.

À l'issue de cette analyse nous pouvons donc retenir les points principaux suivants relevés par les élèves :

1. une préférence marquée, chez une majorité de sujets, pour les activités mettant en œuvre des sports individuels ;
2. le sentiment pour une grande part d'un apport d'acquisitions spécifiques en grande partie lié aux techniques sportives proposées et dans une moindre mesure d'un apport en termes d'accès à une plus grande autonomie dans les apprentissages ;
3. dans une proportion plus relative, la possibilité offerte par le dispositif ARVEJ d'instaurer de

nouveaux modes de relations interpersonnelles, en particulier avec les adultes, avec la mise en place de relations d'une autre nature que celles habituellement développées avec l'enseignant ;

4. une implication réelle des élèves dans le dispositif ARVEJ associée à un plus grand plaisir à venir à l'école.

On notera néanmoins que les réponses font apparaître des différences entre écoles qui peuvent être importantes sur certains aspects que nous serons amenés à discuter ultérieurement.

La seconde partie de ce travail, basée sur l'étude des évaluations de CE2, devrait permettre d'appréhender l'impact de ces modifications sur les acquisitions scolaires.

Évaluations des acquis scolaires en français

Comparaison des scores globaux

Le tableau V présente les scores à l'épreuve de français 1996 et 1997 de l'ensemble des écoles ARVEJ et de l'école témoin ne participant pas au dispositif ARVEJ. La dimension espace-temps ne faisant pas l'objet d'une catégorie spécifique dans les évaluations de 1997, les scores de 1996 sont les seuls à être mentionnés pour cette rubrique.

Les données de 1996 réunies dans ce tableau permettent d'établir la faiblesse des résultats des différentes écoles étudiées par rapport à la moyenne nationale. Au niveau de l'évolution des scores globaux entre 1996 et 1997, on ne note pas de différence pour l'école témoin, ni d'amélioration dans le cadre des écoles A et B du dispositif. Seule l'école C présente une augmentation du taux de réponses justes de 11 points.

Tableau V. — Scores globaux aux épreuves de français des différentes écoles en 1996 et 1997 en % de réponses justes

	École A		École B		École C		École T		Moyenne nationale	
	1996	1997	1996	1997	1996	1997	1996	1997	1996	1997
Compréhension	47,1	42,3	49,3	45,25	49,35	54,68	43,43	38,67	58,9	55,6
Code	49,2	46,3	48,1	55,7	39,08	56,38	41,89	50,92	63,6	69,4
Production Texte	72,2	53,8	75,7	35,15	52,35	57,44	55,35	35,96	73,7	57,5
Espace/temps	41,7	/	39,1	/	21	/	36,60	/	50,1	/
Score global	53,6	50,0	54,5	50,7	45,14	56,04	45,30	46,03	64,4	64,5

Toutefois, l'extrême variabilité, pour une même école, des résultats des années antérieures à la mise en place du dispositif (cf. analyse des scores de 1993 à 1996 qui n'est pas rapportée ici) tant au niveau des scores globaux que des scores intermédiaires ne nous autorisant pas à attribuer ces résultats à l'impact du dispositif, nous avons été conduits à envisager un second type d'analyse basé, cette fois, sur la progression des élèves les plus faibles.

Progression des élèves les plus faibles

Pour cette analyse reposant, rappelons-le, sur une sélection de 31 items dans les domaines de la compréhension du code et de la structuration du temps et de l'espace, soumise aux enfants les plus faibles à l'évaluation 1996, nous avons cherché à rendre compte de la progression globale des sujets ainsi que de la progression dans les différents domaines selon le type de compétence visé (compétence de base, approfondie ou remarquable), défini par le ministère sur la base des contenus de chaque exercice (situation, support, consigne). Les résultats item par item des élèves à l'évaluation 1996 n'ayant pu être accessibles pour tous les élèves, nous ne présentons que l'évolution des élèves des écoles A et C (soit 18 élèves au total) et de l'école T (22 élèves).

Résultats globaux

Le tableau VI présente le pourcentage d'items sélectionnés pour lesquels les sujets progressent d'une passation à l'autre. Compte tenu de la réussite initiale d'un certain nombre de sujets dans les compétences de base, il nous a paru utile de faire apparaître également le taux d'items pour lesquels les sujets ne peuvent pas progresser (cf. effet plafond). Nous indiquons par ailleurs le taux d'items pour lesquels les sujets fournissent de moins bonnes réponses lors de la seconde passation (régression) ainsi que ceux pour lesquels

ils produisent les mêmes erreurs (stagnation). Au niveau global, les résultats obtenus montrent que l'on n'observe aucune différence significative entre les écoles du dispositif ARVEJ et l'école témoin.

Résultats selon les domaines et les niveaux de compétences impliqués

Le tableau VII présente la répartition des pourcentages d'items sélectionnés selon le domaine et les compétences concernées pour lesquels on enregistre une progression. L'effet plafond étant très important dans le cadre des compétences de base, nous ne mentionnons que l'évolution dans le cadre des compétences approfondies et des compétences remarquables.

Dans l'ensemble, les compétences remarquables apparaissent assez logiquement les plus mal maîtrisées au début du CE2 (cf. taux peu élevé d'effet plafond) notamment dans le domaine de la structuration spatiale et temporelle. Les compétences approfondies relatives aux domaines de la compréhension et de la connaissance du code étant inégalement réparties selon les écoles (en particulier pour ce qui concerne les écoles A et C du dispositif ARVEJ), il est difficile de comparer les progressions enregistrées. L'échec important relevé en 1996 pour l'ensemble des écoles dans le domaine de la structuration spatiale et temporelle permet par contre une comparaison entre la progression enregistrée dans le groupe témoin et dans les écoles du dispositif dont nous avons regroupé les effectifs. Le test de X^2 appliqué à l'ensemble des effectifs des items en progression aux écoles A et C et à l'école T fait apparaître une différence significative à .05. ($X^2 = 5.33$).

Tableau VI. — Nature de l'évolution enregistrée entre 1996 et 1997 aux 31 items sélectionnés

Évolution/31 items	École A (n = 9)	École C (n = 9)	École T (n = 22)
Progression	26 %	28 %	27 %
Régression	10 %	6 %	6 %
Stagnation	26 %	23 %	26 %
Effet plafond	38 %	43 %	41 %

Tableau VII. — *Nature de l'évolution enregistrée entre 1996 et 1997 selon les domaines et les compétences impliqués*

Écoles/Items	Compréhension		Code		Espace-temps	
	CA (n = 7)	CR (n = 7)	CA (n = 2)	CR (n = 3)	CA (n = 2)	CR (n = 3)
École A (n = 9)						
Progression	24 %	37 %	22 %	26 %	50 %	22 %
Effet plafond	33 %	11 %	44 %	0 %	22 %	0 %
École C (n = 9)						
Progression	27 %	7,5 %	50 %	48 %	50 %	30 %
Effet plafond	41 %	15 %	22 %	4 %	11 %	0 %
École T (n = 22)						
Progression	36 %	21 %	36 %	28 %	25 %	15 %
Effet plafond	26 %	11 %	54 %	22 %	18 %	12 %

CA : compétence approfondie, CR : compétence remarquable.

À l'issue de l'analyse des évaluations des acquisitions scolaires, nous pouvons donc retenir les éléments suivants :

1. l'extrême variabilité des scores antérieurs à la mise en place du dispositif ne permet pas d'interpréter les différences enregistrées entre 1996 et 1997 au niveau des scores globaux de l'ensemble des sujets ;

2. pour ce qui concerne les élèves les plus faibles, on n'observe aucune différence entre la réussite de l'échantillon d'élèves issus des écoles du dispositif et de ceux issus de l'école témoin ;

3. une analyse plus détaillée par domaine montre que la progression des élèves sélectionnés ne s'avère plus importante en situation ARVEJ que pour les deux items de compétences approfondies ayant trait au domaine de la structuration spatiale et temporelle, une tendance en faveur des élèves issus du dispositif pouvant être notée pour les compétences remarquables du même domaine ;

4. les résultats ne permettent pas en revanche de mettre en évidence de différence dans le cadre de la compréhension et de la connaissance du code.

DISCUSSION

La recherche réalisée avait pour but de rendre compte de la manière dont les élèves perçoivent les activités nouvelles introduites dans le cadre du dispositif ARVEJ. Les objectifs de ce disposi-

tif mettant l'accent sur la réussite scolaire, l'intégration dans la cité et le développement harmonieux de l'enfant, nous avons tenté de repérer les implications mentionnées par les élèves en termes d'apprentissage, de relations interpersonnelles et de développement personnel et de mesurer l'impact des changements énoncés sur les acquisitions effectives des élèves.

Concernant la réussite scolaire proprement dite de l'ensemble des élèves du dispositif, analysée sur la base des scores globaux moyens par école à l'évaluation de français 1997 (soit à l'issue d'une année d'expérimentation ARVEJ), les résultats observés ne permettent pas de retenir l'hypothèse selon laquelle l'ARVEJ susciterait une amélioration des performances scolaires. Nos observations corroborent les conclusions énoncées en 1994 dans le rapport de la DEP intitulé « l'évaluation des effets du dispositif d'aménagement des rythmes de vie sur les enfants à l'école élémentaire et primaire » qui spécifient que l'ARVE ne « permettrait pas – du moins à court terme, sans préjuger d'effets ultérieurs – un meilleur investissement scolaire générateur d'une élévation immédiate des niveaux de connaissance en français et mathématiques ». De même dans le cadre d'une expérimentation d'ATE, G. Poussin et I. Megevand (1990) concluaient : « l'aménagement du temps scolaire ne modifie pas sensiblement le niveau scolaire des enfants », le niveau scolaire étant ici apprécié sur la base du test de Bourdier consistant en une appréciation clinique globale et exhaustive des capacités scolaires d'un enfant du CP au CM1.

Concernant l'évolution du CE2 au CM1 des élèves en difficulté selon que les écoles bénéficient ou non de l'ARVEJ, l'analyse des résultats de l'échantillon observé ne permet pas non plus de mettre en évidence un effet spécifique pour les élèves bénéficiant de l'ARVEJ, excepté dans le domaine de la structuration de l'espace et du temps. On enregistre en effet deux fois plus de progrès pour les élèves du dispositif ARVEJ pour ce domaine particulièrement mal maîtrisé chez les élèves en difficulté (cf. items totalement échoués pour l'ensemble des sujets au départ). On notera néanmoins qu'en dépit de cette progression plus importante, le taux d'items échoués reste élevé dans ce domaine (de 30 à 40 %). Par ailleurs le nombre peu élevé d'items destinés à apprécier ce domaine doit conduire à une certaine prudence quant à la validité des pourcentages obtenus.

Au niveau des compétences scolaires proprement dites, les résultats de l'aménagement du temps scolaire s'avèrent donc dans l'ensemble plutôt décevants. Examinons maintenant comment les enfants perçoivent les activités introduites dans le cadre de cette expérimentation.

En premier lieu, les activités ARVEJ sont perçues comme une source d'apprentissages potentiels. Pour la plus grande part, ces apprentissages sont reliés, dans l'esprit des enfants, à l'acquisition d'une technique sportive et dans une moindre mesure à l'acquisition de compétences réinvestissables en classe, le lien établi entre les activités de type plus culturel (groupes 1, 2 et 3) et les disciplines scolaires enseignées en classe étant plus particulièrement le fait des bons élèves. Les difficultés rencontrées par les enfants à établir ce lien nous incitent à nous questionner sur l'opportunité ou non d'une articulation plus étroite entre activités culturelles et activités pédagogiques menées en classe. En tout état de cause, les activités proposées permettent, comme l'indiquaient les objectifs ministériels (cf. commentaire de la ministre de la Jeunesse et des Sports cité en introduction), « d'améliorer l'accès à la découverte d'activités sportives ». En outre, ces activités paraissent, au dire des enfants qu'il conviendrait de vérifier par une enquête auprès des parents, avoir incité pour certains à la poursuite de ces activités en dehors de l'école. À cet égard, on peut considérer qu'elles pourraient contribuer, pour une part de la population observée à « la participation des enfants à la cité ».

Pour ce qui concerne l'impact perçu au niveau des relations interpersonnelles et de l'épanouissement personnel, il convient de souligner la proportion tout à fait marginale de changements évoqués spontanément par les élèves. Lorsqu'on les questionne plus précisément sur les changements éventuels ressentis, depuis la mise en place de l'ARVEJ, au niveau des relations interpersonnelles, un certain nombre d'entre eux, avec des variantes importantes selon les établissements, évoquent des relations plus satisfaisantes entre élèves pouvant contribuer à une certaine forme de « pacification sociale ». Par ailleurs, les enfants signalent l'introduction d'un autre mode de relation à l'adulte, en particulier pour l'une des écoles, mais qui semble devoir être davantage relié à la personnalité de l'un des animateurs qu'au dispositif en tant que tel. Enfin, l'implication personnelle d'une majorité d'enfants par rapport au dispositif ne fait aucun doute. Pour autant, si les enfants témoignent de leur plaisir à venir à l'école, ils ne mentionnent aucune implication en termes de fatigue, d'attention, à la base pourtant des premières réflexions sur l'aménagement du temps de l'enfant visant à adapter les rythmes scolaires aux rythmes d'activité de l'enfant de manière à réduire notamment la fatigue suscitée par des rythmes inadéquats.

Mais qu'il s'agisse des changements mentionnés dans le cadre des relations aux apprentissages, des relations interpersonnelles ou de l'épanouissement personnel, il convient de noter l'extrême variabilité observée dans les propos des élèves d'une école à l'autre. Ces variations conduisent à se demander si les changements signalés par les élèves sont effectivement imputables au dispositif en tant que tel ou à des caractéristiques propres aux établissements ou aux acteurs du dispositif, comme nous avons pu le voir dans le cadre des changements mentionnés à propos de la relation à l'adulte.

En conclusion, nous pouvons donc souligner, dans l'immédiat, l'implication des élèves pour un dispositif qui leur permet de s'ouvrir à de nouveaux savoirs et d'appréhender différemment leur vie d'écolier. On retiendra, dans la perception que les enfants ont de ces nouveaux savoirs, la place prépondérante des activités sportives et l'impact plus mesuré de la mise en place de telles activités sur les relations interpersonnelles et l'épanouissement personnel, avec toutefois une variabilité inter-établissements importante et sans que l'on

puisse, pour le moment, relever d'effets au niveau des compétences scolaires effectives. Ces deux questions devraient nous conduire à examiner s'il est possible de mettre en rapport les changements mentionnés avec des caractéristiques spécifiques des démarches éducatives mises en œuvre au sein du dispositif dans le but, nous l'espérons, de dégager des hypothèses susceptibles de rendre compte, d'une part, des raisons pour lesquelles les changements induits n'ont pas per-

mis, jusqu'à présent, de se traduire par une meilleure réussite scolaire et, d'autre part, de la question de la variabilité des réponses des enfants d'un établissement à l'autre.

Christine Berzin
Claude Carpentier

Centre Universitaire de Recherche en Sciences
de l'Éducation de Picardie (CURSEP)
Département de Sciences de l'Éducation UPJV
Amiens

NOTE

(1) D. Censier, F. Eva, J. Laskar, E. Ledoux, M. Mbida, C. Prlakylidiz, V. Soens, A. Vitry.

BIBLIOGRAPHIE

- BUFFET M.-G. (1997). – Une année d'évaluation et de décision pour l'aménagement de rythmes. **La lettre des sites pilotes, ministère de la jeunesse et des sports**, n° 5.
- CHAUVEAU G. (1997). – **Comment l'enfant devient lecteur : Pour une psychologie cognitive et culturelle**. Paris : Retz.
- CHARLOT B., BAUTIER E. et ROCHEX J.-Y. (1992). – **École et savoirs dans les banlieues**. Paris : Colin.
- DEP (1994). – Évaluation des effets du dispositif d'aménagement des rythmes de vie sur les enfants à l'école élémentaire et maternelle. **Dossiers éducation formation**, n° 39.
- LECONTE-LAMBERT C. (1995). – La chronopsychologie à l'école. In D. Gaonac'h et C. Golder. **Manuel de psychologie pour l'enseignement**. Paris : Hachette, p. 456-489.
- MEN (1995). – Circulaire n° 95-243 et n° 95-179 JS du 31 octobre 1995 : Contrats d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes. **Bulletin Officiel**, n° 42 du 16 novembre 1995 et **Bulletin Officiel jeunesse et sports**, n° 10 du 31 octobre 1995.
- POUSSIN G. et MEGEVAND I. (1990). – *Réflexions à partir de l'évaluation d'une expérience d'aménagement du temps scolaire*. **Psychologie et éducation**, n° 2, p. 75-102.
- OUZOULIAS A. (1996). – **L'apprenti lecteur en difficulté**. Paris : Retz.
- ROCHEX J.-Y. (1995) – **Le sens de l'expérience scolaire**. Paris : P.U.F.
- TESTU F. (1990). – **Chronopsychologie et rythmes scolaires**. Paris : Masson.
- TESTU F. (1994). – Rythmes scolaires en Europe sous la direction de F. Testu. **Enfance**, n° 4.

ANNEXE

Liste des activités pratiquées dans l'ensemble des écoles

Groupe 1 Maîtrise d'une règle ou d'une technique sportive, méthodologique ou technologique

Sports collectifs

- football, basket, hand, hockey sur gazon, sur glace, strech hockey, tennis, tennis de table, volley, badminton

Sports individuels

- aviron, boxe, équitation, escalade, escrime, gym, judo, patinoire, piscine, tir à l'arc, VTT, danse

Techniques manuelles

- poterie, couture, cuisine, jardinage, menuiserie, photo, marionnette

Jeux de société ou à règles

Groupe 2 Activités de culture, d'éveil artistique et esthétique

- arts plastiques, centre d'arts, cirque, modelage, musique, théâtre, citoyenneté, flûte

Groupe 3 Activités d'accès au livre, à l'écrit et à l'audiovisuel

- bibliothèque, ludothèque, multimédia, association cardan, vidéo, langue, association savoir

Groupe 4 Activités de découverte du monde, de l'environnement et du patrimoine local

- bois de Frémontiers, CPIE, ferme de Grace, patrimoine, astronomie

Guide d'entretien

- Depuis l'an dernier, de nouvelles activités ont lieu dans le cadre de l'école. Peux-tu en parler ?
- Est-ce que ça a changé quelque chose pour toi ? À l'école. Hors de l'école.
- Toi, quelles activités pratiques-tu ?
- Est-ce qu'il y en a que tu préfères ? Pourquoi ?
- Est-ce qu'il y en a que tu n'aimes pas ? Pourquoi ?
- Certaines sont-elles plus importantes que d'autres ? Pourquoi ?
- Est-ce que certaines activités t'aident pour apprendre ? Lesquelles ?
- Dans le cadre des activités de lecture, des personnes te lisent des livres, qu'en penses-tu ? Cela te donne-t-il envie de lire plus de livres, d'aller à la bibliothèque ?
- Finalement, toi, est-ce que tu te sens mieux depuis qu'il y a ces nouvelles activités ? Pourquoi ?

Ces questions ont pu être remplacées ou complétées par d'autres qui semblaient plus pertinentes lors de l'entretien.

Fonctionnement des collèges et prévention des conduites à risque

Philippe Lacombe
Gilda Charrier

Le présent article restitue les méthodes et résultats d'une recherche nationale réalisée pour le ministère de l'Éducation nationale. Il s'agit d'une production collective (1) à laquelle ont coopéré des universitaires et étudiants rennais et brestois. Elle a également été permise par la mise en place d'un groupe de pilotage composé de chefs d'établissements, médecin, infirmière de l'académie de Rennes. Les principaux résultats révèlent des dynamiques complexes entre les mises en œuvre institutionnelles et les pratiques et attentes des jeunes.

INTRODUCTION

Supposer un ou des liens entre le fonctionnement des collèges et les conduites à risque des jeunes, c'est considérer d'une manière générique ce monde social – le collège – comme produisant aussi une culture propre (2), ou bien comme porteur d'un univers symbolique singulier qui n'est pas une « émanation » de la société globale. On se situe ici dans un espace social, « sous-monde institutionnalisé » (3), saisi dans son fonctionnement actuel. Les conduites des acteurs ne sont donc pas renvoyées à des régularités sociales générales, ni supposées être définies par les seules caractéristiques sociales d'origine.

Au-delà, envisager la relative diversité des fonctionnements et l'approcher concrètement par mono-

graphies, en restituant les représentations variées des différents adultes et jeunes, constitue la mise en œuvre d'une problématique interactionniste. La production de la vie sociale est posée comme relevant – pour partie – de la confrontation d'acteurs engagés dans la vie scolaire, c'est-à-dire dans un contexte singulier.

Nous raisonnons donc par rapport à un cadre social et institutionnel appréhendé comme spécifique et déterminant en ceci les conduites des jeunes. Comme le note Becker « ... tous les chercheurs en sciences sociales manquent au moins en partie (leur) but, et leur échec résulte peut-être de leurs valeurs (...). Il se peut que nous tentions de comprendre les mouvements de protestation politiques en examinant la personnalité des protestataires, et que nous donnions à entendre par

là que les institutions contre lesquelles ils protestent ne jouent aucun rôle dans la genèse de leurs actes de contestation... » (4). Nous pourrions dire ici que tenter de comprendre les conduites à risque des jeunes en examinant leur milieu familial et social serait donner à entendre que l'institution scolaire n'a aucune responsabilité dans la production et plus loin la prévention et la gestion de ces conduites. Or, il n'est pas possible de tenir un pari analogue au « toutes choses égales par ailleurs » (5) interrogeant les conditions d'émergence des conduites des jeunes qui, tout en restant des jeunes tels qu'ils sont dans leur famille, leur « milieu », iraient au collège.

Notre recherche est permise et fondée par l'existence de travaux antérieurs, que nous considérons comme préalables. Il s'agit essentiellement d'études quantitatives, locales ou nationales sur les comportements (et principalement les consommations) des jeunes mettant en jeu leur santé (6), qui ont porté à notre connaissance tout d'abord sur le moment et l'espace des premières expériences, c'est-à-dire celui des années au collège. Cette observation fonde l'interrogation de la gestion des conduites à risque dès le premier cycle du second degré.

Notre appréhension des conduites à risque ne s'inscrit pas dans une problématique des contraintes, recherchant dans les caractéristiques socio-économiques des élèves l'explication de leurs conduites, c'est-à-dire dans la différenciation macro-sociale l'origine des fonctionnements scolaires. Nous construisons l'école – et plus particulièrement l'établissement – comme une culture en soi qui, si elle se constitue bien dans une société donnée, ne peut être confondue avec elle. De même, si nous reconnaissons bien le pouvoir des adultes de l'établissement d'imposer leur logique aux jeunes, nous affirmons qu'il y a grand intérêt à s'instruire des situations et préoccupations des élèves pour mettre en place les formes pertinentes de prévention des conduites à risque. Notre interrogation développera ainsi une problématique de la négociation, cherchant à cerner les points de vue des différents acteurs de l'institution, de manière à comprendre comment est construit le sens des conduites et plus loin celui de leur prévention et gestion. Ce qui nous intéresse ici est bien la responsabilité partagée de l'institution, au-delà du « phénomène de société » – renvoyant les questions à « la société » et la famille notamment, dont les situations les plus

méconnues sont les mieux stigmatisées. Le discours officiel de l'institution est appréhendé, de même que les représentations opposées des différents acteurs – points de vue officieux, minorés, qui en disent long sur la nature des interactions, des rapports de force et de la culture invisible de l'école.

Il s'agit donc d'une recherche sur des acteurs (les collégiens, les enseignants, les membres de la communauté éducative et de sa proximité) et un système (le collège) qui interroge l'état de « la gestion sociale et de la prévention-santé » mises en place – ou non – à partir d'événements – ou non – dans les établissements scolaires (1^{er} cycle du second degré).

HYPOTHÈSES ET MÉTHODES D'ENQUÊTE

Les conduites à risque des jeunes, telles qu'enregistrées à partir du collège, sont définies dans leur observation, dans leur prévention et dans leur gestion, par le cadre et le fonctionnement singulier du collège. Ainsi, les conduites à risque sont *a priori* vues en ce qu'elles se déroulent dans le collège et en ce qu'elles perturbent la vie de l'établissement dans sa mission pédagogique, sa pérennité, son intégrité. La prévention comme la gestion sont pensées en référence à la culture scolaire, c'est-à-dire par rapport aux règles et activités propres au collège.

Les conduites à risque sont des constructions sociales issues notamment de la confrontation singulière des jeunes et des adultes en collège, et en tant que telles, sont présentes sous une forme ou sous une autre dans tous les collèges.

Sur la base de ces hypothèses, deux séquences déclinent notre interrogation. L'une met l'accent sur la voie institutionnelle. Une enquête par questionnaire est ainsi développée auprès de 450 collèges de l'académie de Rennes, publics et privés. Quelques singularités méritent d'être relevées : l'académie se superpose strictement avec la Bretagne administrative ; une densité démographique assez faible, un maillage urbain modeste (avec seulement trois villes de plus de 100 000 habitants), une survivance agricole relative la caractérisent ; pour ce qui est de la scolarisation, nous relevons une préscolarisation précoce massive, des résultats statistiques de réussite large-

ment supérieures aux moyennes nationales, de même que des consommations de tranquillisants ou des suicides chez les jeunes eux aussi sur-représentés, une partition « équilibrée » et originale entre les deux ordres d'enseignement (public et privé) trouvant racine dans une concurrence historique.

Cette première étape répond à différents objectifs : il s'agit de collecter un discours officiel (et volontaire) par questionnaire adressé au chef d'établissement, sur le fonctionnement déclaré des collèges et la prévention énoncée et perçue des conduites à risque. Le questionnaire s'articule autour des interrogations liées à l'objet : la question de la responsabilité de l'éducation à la santé, les actions-santé, leurs acteurs, moyens et destinataires, la prévention et/ou la gestion des conduites à risque et ses acteurs, les représentations ou opinions sur les conduites à risque. Le « cadrage » relève les personnels de santé ou du travail social intervenant dans l'établissement et identifie l'établissement et l'auteur de la réponse, ainsi que leurs caractéristiques.

La seconde séquence appréhende les différents acteurs du collège au moyen de méthodes qualitatives. À partir d'un plan de sondage, orienté par des variables définissant l'établissement (son implantation, ses caractéristiques, sa taille, sa démarche...), dix monographies sont réalisées dans les quatre départements de l'académie (une hors académie, afin d'investiguer un exemple d'établissement « sensible »). Chacune développe deux méthodes complémentaires : l'observation (de l'établissement, de l'environnement, des acteurs, des interactions) et l'entretien. Cette approche cherche à favoriser l'échange avec différents acteurs pour en étudier les actions et les idées. À ces fins, la parole est donnée aux jeunes eux-mêmes (les élèves, une quinzaine par établissement) ainsi qu'aux adultes : enseignants, administratifs, surveillants, CE ou CPE, parents d'élèves, voisinage professionnel ou non (une quinzaine de personnes chaque fois ici encore).

PRINCIPAUX RÉSULTATS

Lors de la première phase de la recherche, nous avons donc pu, au moyen d'un questionnaire, interroger les connaissances, attitudes et opi-

nions des chefs d'établissement – ou de leurs représentants – concernés, c'est-à-dire ceux des collèges publics et privés de l'académie de Rennes. Parmi les opinions questionnées figuraient deux assertions : « *Dans un établissement scolaire, parler des consommations illicites risque d'avoir un effet incitateur* » (un chef d'établissement sur quatre y souscrit) ; « *faire de la prévention sur ce thème est du ressort du collège* » (un chef d'établissement sur quatre y est opposé). Nous avons bien conscience alors d'une mise en question de la légitimité de la prévention des conduites à risque, telle qu'exprimée par les textes officiels (7). Si en France nous manquons d'études longitudinales pour analyser les incidences des politiques de prévention, des travaux canadiens comparent les effets d'informations diffusées auprès de lycées à des populations témoins ; la suspicion à l'égard de l'information diffusée, qui aurait un effet incitateur, n'est pas véritablement fondée. La perspective de prévention auprès des jeunes collégiens (11/16 ans) provoque toutefois des réticences : « *c'est trop tôt (...) les thèmes de la sexualité ou du SIDA sont trop durs* ». C'est pourtant le collège qui, accueillant l'intégralité d'une classe d'âge, s'impose comme le seul espace potentiel d'optimisation des dispositifs de prévention.

Accueil de la recherche et présentation des conduites à risque

La manière dont les adultes ont accueilli l'étude sur les conduites à risque peut aussi être considérée comme un indicateur de la façon dont sont conçues et pratiquées la présentation, la prévention et la gestion de ces conduites.

C'est bien souvent la confrontation à un problème qui stimule les initiatives. Des espaces et temps scolaires et périscolaires sont nombreux à pouvoir initier les conduites à risque : le trajet scolaire et les temps indéterminés, avant et après les cours ; « l'heure du midi » où des externes sortent de l'établissement, l'absence d'un enseignant ou encore la permanence « séchée » ; les couloirs, les toilettes, la cour de récréation, le préau, les bousculades, les vestiaires ; le garage à vélo, le sous-sol, la cage d'escalier, « derrière le gymnase », « dans le parc »... ; les boums, les fêtes, les soirées ; l'internat ; la sortie scolaire, le voyage scolaire, le PAE.

Toute situation de multiplication des réseaux de sociabilité peut être considérée comme accroissant potentiellement les conduites à risque ; les élèves des collèges sont des jeunes avant d'être des collégiens, ils possèdent d'autres rôles et statuts que ceux dans lesquels l'institution les cantonne bien souvent. Ainsi, leurs relations sociales ne se limitent ni à la classe ni même à l'établissement. La famille, le club, l'association, le quartier, etc. multiplient ces interactions.

Différents comportements, témoignant de formes de gestion variées, sont perceptibles lorsque nous souhaitons réaliser, sur le terrain, nos observations et entretiens :

– le secret et la confidentialité qualifient encore la culture professionnelle de certains chefs d'établissements, administratifs et/ou enseignants... ce qui nous a, pour partie, occasionné quelques refus ;

– la dénégation : le premier moment de l'accueil de l'interrogation sur les conduites à risque en collège est celui d'une dénégation (« il ne se passe rien ») qui glisse vers le rejet (« il n'est pas intéressant d'observer »). Nous enregistrons ainsi un masquage – conscient ou non-conscient –, dont la fonction objective est de souder la communauté éducative de l'établissement, face à l'interrogation « extérieure », et de réactualiser la réputation morale de l'établissement.

La dénégation confirme l'inquiétude des responsables administratifs face à un objet d'étude aussi incongru... « en collègue » ! Les adultes sont solidaires de cet « inconscient collectif » ; la communauté se trouve revitalisée par notre intrusion : « c'est un petit collègue (...) On forme une bonne équipe (...) L'ensemble est stable ». Très vite pourtant faiblesses ou incohérences sont révélées par l'entretien qui s'avère redoutable. L'expérience est une bien mauvaise alliée : « Avec le nouveau principal, c'est différent, on fait un travail d'équipe (...) même si certains ne sont pas concernés... » Assertion étonnante, si l'on forme une grande équipe ! « il y a cinq, dix ou quinze ans, ça allait encore » (c'est selon l'âge et l'ancienneté de l'interlocuteur) ... « mais depuis x années, ça s'est aggravé (...) C'est de pire en pire ». Observation bien paradoxale, s'il ne se passe rien ! ;

– la minoration : le second moment de l'accueil du questionnement sur les conduites à risques est le dévoilement, retenu ou non par la minoration de l'importance (nombre, gravité) des événements.

La minoration des conduites à risque prend bien souvent la forme de la réduction du nombre des cas observés... à un fait exceptionnel. Cet argument est mal fondé, puisque les conduites à risque relèvent avant tout de la santé des jeunes, de leur bien-être, voire de leur vie, et de leur insertion sociale, et secondairement du délit, du maintien de l'ordre.

La minoration des conduites s'effectue souvent par la prise en compte des conséquences apparentes des événements. Ainsi en vient-on à discuter de l'importance des « bagarres » en se posant la question de savoir ce que l'on peut appeler une blessure : où finit le bobo et où commence la plaie... De la même façon et reprenant le point précédent également, on parlera de « mini-tentatives de suicide », parce qu'elle sont exceptionnelles et qu'aucune collégienne n'est morte. On peut également parler de velléités d'amaigrissement et non d'anorexie... Les conséquences apparentes ou connues jusqu'à présent ne sont pourtant pas un bon indicateur du risque attaché aux conduites.

La minoration prend aussi la forme d'une banalisation de certains comportements (« tout le monde le fait », « mais c'est rien », « c'est pas grave... »), présentés comme très répandus, comme la bagarre sur la cour ou la violence verbale par exemple. C'est très souvent le cas de formulations des jeunes qui inscrivent ici leurs propres tentatives ou perspectives lors de l'entretien. La banalité – apparente – d'un comportement n'est bien sûr pas un argument pour diminuer l'attention ;

– l'externalisation : au-delà, une nuance apportée à ce déni est la présentation des conduites comme se déroulant hors de l'établissement.

Le renvoi des conduites à risque à l'extérieur de l'établissement, que l'on peut dire « externalisation » est donc ici une manière de repousser les questions mais aussi les actions qui découleraient de manifestations graves. L'externalisation est ainsi une manière de gérer les conduites à risque.

Après la dénégation de la présence des conduites à l'intérieur du collège, on enregistre la définition des conditions des conduites à risque comme relevant encore « de l'extérieur » de l'établissement et plus généralement comme relevant d'une autre sphère que celle de l'école. Un argumentaire assez simple est construit, plaçant la famille – dans ses nouvelles formes, au passage stigmatisées –, au cœur du processus menant à la conduite déviante. En amont, se place la société

globale, avec son cortège de problèmes sociaux, économiques, culturels et ethniques, retentissant sur la famille au travers du chômage, notamment.

Les aspects sociaux dénoncés existent bel et bien, mais sont souvent trop rapidement analysés. On en vient en effet à condamner plus rapidement des individus (les femmes seules, veuves ou divorcées) qu'à estimer la responsabilité collective dans les difficultés soulignées. La sociologie du couple et de la famille (8), nous apprend que les problèmes des membres des familles ayant connu ou connaissant la séparation ou la monoparentalité, ne relèvent pas en premier lieu de cette différence mais des ressources pour la gérer. Les familles d'origine étrangère ou bien au mode de vie « étrange », pourront se voir également stigmatisées. Or ces variables ne sont pas en soi déterminantes pour expliquer les comportements déviants des enfants. Outre le fait que l'on repère plus aisément un coupable différent, il faut savoir identifier ce qui peut constituer réellement une source de difficulté : l'insertion culturelle et sociale, les ressources économiques ;

- la dénonciation : plus rarement, certains sont amenés à suggérer « des établissements beaucoup plus intéressants, ayant eu à faire à de grosses affaires ». Cette perspective tend pour partie à distraire l'enquêteur des situations les plus ordinaires du quotidien... qui n'existent pas dans le collège.

Conduites à risque et implication des personnels

Définies en compréhension comme l'ensemble des comportements et/ou consommations susceptibles de mettre en jeu l'intégrité d'un jeune ou de ses pairs, les conduites à risques sont plurielles et en extension et sont décrites à travers notamment : vols, rackets, violences physiques ou psychologiques, ivresses, toxicomanies...

L'implantation urbaine et une taille importante de l'établissement génèrent-elles une covariation positive avec le nombre et la variété des conduites à risque ? Notre enquête montre qu'il n'en va pas ainsi puisque :

- d'une part tous les collèges, y compris les plus petits établissements ruraux, déclarent la confrontation régulière à des conduites à risque ;
- d'autre part, des translations apparaissent dans le type de conduites à risque : aux uns la « cuite » de fin de semaine, aux autres les violences phy-

siques, à d'autres encore les consommations de stupéfiants.

En fait deux analyses complémentaires peuvent être proposées : tout d'abord, dans tous les collèges apparaissent des conduites à risque car dans chacun d'entre eux, il y a des jeunes... Ensuite la conduite à risque est une construction sociale : la conduite à risque est « normale » dans la société et donc en collège, en ce qu'elle se construit en opposition à la « bonne conduite » et que cette opposition donne du sens au monde qu'habitent les jeunes et les acteurs en général. La conduite à risque est ici à considérer par analogie au crime, dont Durkheim a montré qu'il existe « normalement » dans une société (9).

En effet, en envisageant la situation d'un collège où l'on n'observerait réellement, pour les jeunes qui le fréquentent, ni consommations risquées, ni comportements violents, etc., nous ne pourrions conclure néanmoins à l'absence de conduites à risque. Des conduites moins dangereuses ou nouvellement interdites constitueraient alors des éléments à négativiser et définiraient en opposition les conduites des enfants sages.

Les conduites à risque sont plurielles, multi-formes ; elles sont « conaturelles » des sociétés composées de groupes distincts ; leur présence au sein du microcosme scolaire, l'établissement, n'est donc guère surprenante. Leur construction originale relève de la confrontation des mondes, celui des adultes et celui des jeunes.

Tout se passe comme si les interrogations relatives à des actions de prévention étaient tiraillées entre les trois pôles, administratif, éducatif et sanitaire. Concernant ce dernier axe, nous devons réaffirmer que l'espace historique de la prévention constituait un territoire exclusif des professionnels de santé ; l'évolution même du concept de santé, les orientations des textes officiels... et l'indigence des dotations en personnels médicaux et infirmiers participent à la redéfinition collective des interventions et de leur légitimité. Si parfois la « communauté scolaire » peut n'être que faiblement concernée (seul un établissement sur trois est doté d'un Comité d'Environnement Social (CES) alors que 90 % des répondants déclarent que « l'éducation à la santé relève des missions de l'école »), il arrive aussi que cet espace soit concurrentiel : outre la question des légitimités internes à l'établissement, on suppose ici une

faible inclination à recourir à des professionnels extérieurs.

Parmi les établissements qui déclinent des actions – qu’elles soient dans le cadre du CES, ou bien des plans ou projets santé – dont le principal estime qu’elles participent à un mieux-être, ressort une représentation dominante : « *La santé est un problème si vaste que tout le monde doit y concourir.* » Un paradoxe semble révélé : l’aval du chef d’établissement est nécessaire pour toute action éducative ; rien ne peut se faire sans lui, sans un groupe d’enseignants volontaires également, sans les personnels de santé scolaire aussi. Dans ce ménage à trois, la mauvaise volonté d’un seul des partenaires peut paralyser ou neutraliser un projet. Dès lors, l’avènement d’un CES dans un collège passe par les bonnes relations du triptyque enseignants – chef d’établissement – personnels de santé scolaire. Bien entendu, les personnels d’éducation « *apportent un plus* », et les parents d’élèves sont un « *ingrédient appréciable de la mayonnaise* » (10).

Enfin, pour ne pas laisser poindre l’illusion d’un discours homogène, il est possible d’affiner quelque tendance contenue dans les représentations des interviews. Deux modèles différents sous-tendent les conceptions que les acteurs laissent transparaître dans les entretiens. D’une part, le modèle de la commande, celui des séparations nettes des responsabilités dans un système « d’action pour la santé » conçu avec des entrées (les conduites déviantes) et des sorties (l’équilibre recouvré), où les liens entre les personnes et le système sont organisés par une logique de transmission. Malgré les évolutions notées par les responsables académiques, cette logique anime prioritairement les personnels dont les responsabilités sont départementales. Et d’autre part un modèle de l’autonomie, privilégiant non la transmission mais les conversations entre personnes, pour endiguer les incompréhensions ; c’est aussi l’esprit des comités d’environnement sociaux (CES) – de leurs promoteurs tout au moins.

L’efficacité des modalités de formation dans le domaine de la santé et plus largement dans celui de la citoyenneté suppose sans doute de repenser profondément les liens entre apprentissages disciplinaires et développement de la personne de l’élève. L’autonomie des établissements, le renforcement d’une culture propre, la construction de réseaux d’acteurs, de systèmes coopératifs consti-

tuent les voies difficiles de progrès décisif dans ce domaine.

Prévention des conduites à risque

La prévention régulière existe dans les collèges ; elle passe par les canaux les plus orthodoxes, règlement intérieur, affichage officiel, aménagement des locaux, accompagnement des entrées et sorties d’élèves...

« *Les établissements d’enseignement doivent préserver des temps et des lieux de rencontre, qui seront consacrés d’une part à la communication entre élèves, d’autre part au dialogue entre enseignants et élèves (...)* Ces lieux de rencontre seront doublés de lieux d’écoute médicaux et psychosociaux (...).

Le comité signale son intérêt pour diverses expériences de mise en place, dans le système scolaire, d’ateliers animés par des membres du corps enseignant ou par des intervenants extérieurs, et fonctionnant à heures fixes en dehors des heures d’enseignement. Il est regrettable que ces initiatives se heurtent à la difficulté de faire accepter ces enseignements par le rectorat (...). (On y développerait) *l’initiation aux droits et devoirs de l’enfant, l’éveil aux valeurs de respect des droits d’autrui (...)* ».

Tout ceci relève d’une culture scolaire quotidienne. Une dialectique ordinaire tend à éprouver la loi : les comportements « à risque » des collégiens cherchent la limite de l’acceptable et de l’interdit, pour chaque acteur ou chaque situation de la vie scolaire. Fumer une cigarette sans être vu ne relève pas du même registre que fumer un « joint », mais des registres distincts méritent d’être interrogés, le rapport au danger, le rapport à la loi, la fréquence des conduites...

La prévention passe, au-delà de la répression, par la diffusion et l’appropriation d’informations. Une politique de prévention suppose non seulement de s’interroger sur les informations à transmettre, mais également sur les conditions conduisant à une appropriation et à un changement de comportement de la part des jeunes.

La prévention des conduites à risque dans les collèges ne peut, par exemple, se limiter à une planification de programmes, aussi pertinemment pensés fussent-ils. Les conditions de la transmission du savoir font l’objet de recherches en

didactique. Aucune discipline d'enseignement n'y échappe. Deux questions sont ici posées :

- La place des contenus liés à des informations sur la santé relève-t-elle d'un apprentissage disciplinaire ou d'un temps extra-disciplinaire ?

« Enseigner la santé » ne signifie ni transmettre un réel savoir ni garantir une responsabilisation individuelle. On peut envisager d'affecter à un enseignant dans le cadre de son programme des contenus d'enseignement spécifiques validés par des procédures d'évaluation. C'est oublier l'hétérogénéité des élèves et de la classe ; c'est aussi fantasmer sur une entrée systématique dans le contrat didactique par tous les élèves. Ceux-ci viendraient pour apprendre, leur « profession d'élèves » les réduisant au rôle d'apprenant. Or l'approche psychanalytique suggère « qu'apprendre, c'est investir du désir dans le savoir... ».

- La question du désir. « Investir du désir dans le savoir » nécessite d'une part de minorer la distorsion entre références culturelles (culture sociale) et culture scolaire (11), c'est-à-dire que l'une et l'autre ne se contredisent pas ; c'est d'autre part permettre aux individus (collégiens) et aux communautés (jeunes) de s'exprimer. L'expression des besoins par les intéressés eux-mêmes est un préalable pédagogique en rupture avec une entrée par les difficultés perçues par les professionnels de la santé ou les enseignants. C'est pourquoi la place et le rôle réels des jeunes au sein des Comités d'Environnement Sociaux sont déterminants.

Il a été montré par les travaux canadiens qu'à l'issue des campagnes de prévention, les disparités en matière de santé sont accentuées selon des groupes sociaux. Il nous est permis d'émettre l'hypothèse qu'au sein de l'établissement scolaire, la diversification des modalités de prévention doit être une priorité, dans la perspective de concerner tous les jeunes. Si l'on considère que les milieux sociaux les plus favorisés sont surconsommateurs d'information-santé, il est permis d'envisager que des CES donnent la priorité à une perspective politique en direction des jeunes issus de milieux défavorisés ou ayant un rapport négatif à l'écrit ou à la transmission scolaire des savoirs (12).

Les jeunes aspirent, eux, à des intervenants et à des modalités d'intervention qui rompent avec la « routine didactique ». Le mode d'expression que l'on peut dire « majoritaire » ou dominant, représenté par le cours, la conférence, les vidéos, l'affichage produit par les ministères... « parle » aux acteurs qui pratiquent eux-mêmes ou sont

rompus à ces formes de langage. C'est dire que les adultes et notamment les enseignants sont probablement les publics privilégiés de ces manifestations. Certains collégiens, sans doute les bons élèves mais plus généralement ceux dont la culture et la langue les rendent proches de ces messages, peuvent être aussi, sinon touchés, du moins avertis par cette prévention.

Nous devons remarquer que le mode d'expression de certains jeunes est celui du sensationnel (voir le succès des écrits « vécus »), et non du raisonnable, qui, lui, caractérise les messages dispensés au collègue. Il y a donc ici un décalage entre ce qui est proposé et ce qui est audible par les jeunes.

Nous pouvons aussi noter que le cours n'est pas reçu par tous avec profit, et qu'il ne peut en être radicalement autrement pour la conférence donnée par un spécialiste.

Tout différemment est perçu le récit d'un témoin privilégié ou, mieux, d'un ancien acteur de conduites à risque (buveur ou toxicomane « repenté », ancien détenu...). Il s'agit ici de vécu et non de pensé, même si « la morale de l'histoire » n'exclut pas la réflexion... et pose de sérieux problèmes déontologiques. Une politique efficace de prévention exige de prendre en compte ces données.

CONCLUSION

Les conduites à risque apparaissent donc liées au sens des interactions conféré par les différents acteurs du collègue. Pour les adultes, les interactions se fondent sur l'accomplissement de la mission pédagogique, confiée par les parents et l'État, au prix de la relégation de la vie scolaire à des temps et des espaces non pas complémentaires mais concurrents, et en ceci devant être délimités, voire réduits et en tout cas contrôlés. Pour les jeunes, les interactions se fondent sur des préoccupations duelles, où la socialisation juvénile reste une condition déterminante, permettant de manière dominante la construction de soi. On peut donc être amené à extrémiser les univers de référence des uns et des autres, dans le sens d'un surinvestissement du pédagogique par les adultes et d'un surinvestissement de la vie scolaire par les jeunes - ce qui n'implique pas l'exclusion des autres dimensions, mais pointe les antagonismes en lesquels s'enracinent très « normalement » les conduites à risque, qu'il appartient

toujours à la société de redéfinir dans des modalités plus acceptables.

Cette enquête interrogeait le processus de négociation renouvelée de la responsabilité éducative en collège, et partant discutait du statut d'acteur de cette responsabilité, au travers de l'étude de la prévention des conduites à risque en collège.

Le collège construit idéalement le jeune comme acteur, dans la mesure où il reconnaît qu'on doit lui déléguer en principe une part de la responsabilité de la prévention. L'établissement résiste néanmoins concrètement à cette reconnaissance, soit en refusant la prévention en son sein, pour la renvoyer à « la société » – la famille, les professionnels de la santé ou du travail social liés à l'établissement étant regardés comme des acteurs mineurs ou bien des agents – soit en limitant objectivement le rôle des jeunes. On peut perce-

voir dans la revendication « progressiste » du statut d'« acteur de sa prévention » pour le jeune collégien, une représentation libérale des rapports sociaux, dans la mesure où chacun est supposé disposer des moyens et même de l'ambition de la prévention. Pour autant, l'analyse de la responsabilité éducative dans la prévention des conduites à risque ne peut être envisagée seulement dans une approche déterministe, qui ferait du collège un microcosme où se reproduisent les rapports sociaux distinctifs de la société dans laquelle il évolue. Cette perspective interdirait d'envisager l'idée de prévention en collège – si ce n'est même l'idée de prévention tout court telle que nous avons tenté d'en esquisser les contours au terme de cette étude.

Philippe Lacombe
Gilda Charrier
Université de Bretagne Occidentale, Brest

NOTES

- (1) Outre les auteurs de l'article, citons G. Arzel † (UHB), D. Coum, C. Roncin (UHB), O. Zanna (UBO) ; parmi les personnalités conseil, Mesdames Le Guevellou et Vancassel, le Docteur Maitrot, et Monsieur Prodhomme.
- (2) Nous adoptons pour les monographies l'approche dite « ethnographique » définie comme suit par A. Vasquez-Bronfman et I. Martinez dans « Interactions enseignants-élève(s), les apparences et les surprises », **La Socialisation à l'école**. Paris : PUF, 1996 : « Cette approche conçoit les unités sociales et culturelles, voire les institutions, comme une "culture" en soi, qui comprend une structure, une conception du temps et de l'espace, un système de valeurs, une conception de soi et des rapports interpersonnels, des rapports de pouvoir et des mécanismes de défense. Dans cette perspective, l'institution scolaire est appréhendée comme une culture spécifique à laquelle on accède à travers la connaissance directe et "en situation" des comportements et des acteurs sociaux ainsi qu'à travers les significations sociales qu'ils élaborent sur leurs pratiques. »
- (3) Selon l'expression de P. Berger et T. Luckmann dans **La construction sociale de la réalité**, Paris : Méridiens Klincksieck, 1992.
- (4) H.S. Becker, *Outsiders, études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985, p. 223.
- (5) M. Halbwachs dénonce un usage uniformisé des techniques statistiques qui élimine l'essentiel, c'est-à-dire les différences qui renvoient au **contexte** social et économique : « Combien de temps vivaient les Français si, restant français, ils vivaient dans les mêmes conditions physiques et sociales que les Suédois ? Cela revient, comme l'observait Simiand, à se demander comment vivrait un chameau si, restant chameau, il était transporté dans les régions polaires, et comment vivrait un renne si, restant renne, il était transporté dans le Sahara. » « La Statistique en sociologie », 1935, in **Classes sociales et morphologie**, Paris : Minuit, 1972.
- (6) Il s'agit des études de M. Choquet, S. Ledoux, H. Menke : **La santé des adolescents**, La documentation française ; N. Leselbaum et coll. : **La prévention à l'école**, INRP, 1990 ; N. Leselbaum, S. Benslimane, C. de Peretti : **Attitudes et opinions des chefs d'établissement à l'égard des toxicomanies**, INRP, 1992 ; C. de Peretti, N. Leselbaum : **Tabac, alcool, drogues illicites**, INRP, 1995.
- (7) On parle alors de Comité d'Environnement Social (CES) ; en 1996, alors que la quasi totalité des établissements (90 %) considère que l'éducation à la santé relève aussi de la responsabilité de l'école, seul un collège sur trois est doté d'un CES, malgré les injonctions ministérielles contenues dans les instructions officielles. Ce n'est qu'après à la fin de notre recherche que le CES deviendra le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté (CESC).
- (8) Voir par exemple F. De Singly, **Sociologie de la famille contemporaine**, Paris : Nathan « 128 », 1993.
- (9) E. Durkheim définit le crime comme normal dans une société à l'issue de sa réflexion sur la distinction du normal et du pathologique, dans **Les Règles de la méthode sociologique**. Paris : PUF, 1981 (20^e éd) : « Ainsi donc, puisqu'il ne peut pas y avoir de société où les individus ne divergent plus ou moins du type collectif, il est inévitable aussi que, parmi ces divergences, il y en ait qui présentent un caractère criminel. Car ce qui leur confère ce caractère, ce n'est pas leur importance intrinsèque, mais celle que leur prête la conscience commune », p. 69.
- (10) Bien que notre recherche ne s'inscrive pas dans une perspective de préconisations, il nous faut pointer un désarroi relatif : 1 répondant sur 4 déclare avoir obtenu des informations dans le cadre de stages de formation. Pour le reste, 55 % déclarent « avoir recherché seul(e) des documents, lectures, textes » sur des questions relatives à la jeunesse ou aux conduites à risque.
- (11) Voir la sociologie du **curriculum** particulièrement développée chez les Anglais, et en français, l'ouvrage de J.-C. Forquin **École et culture**, Bruxelles : De Boeck - Wesmael, 1996, 2^e éd.
- (12) Les relations mécaniques de causalité sont par trop réductrices. La nature de l'information intervient autant que la quantité par exemple. De même nous observons dans tous les établissements scolaires des conduites à risque ; celles-ci sont différentes suivant les populations présentées.

BIBLIOGRAPHIE

- BECKER H.S. (1985). – **Outsiders. Étude de sociologie de la déviance.** Paris : Métailié.
- BERGER P., LUCKMANN T. (1992). – **La Construction sociale de la réalité.** Paris : Méridiens Klincksieck.
- CHOQUET M., LEDOUX S., MENKE H. (1994). – **La Santé des adolescents.** Paris : La documentation française.
- COMMAILLE J. (1994). – **L'Esprit sociologique des lois.** Paris : P.U.F.
- DURKHEIM E. (1981). – **Les Règles de la méthode sociologique.** Paris : PUF (20^e éd).
- EHRENBERG A. (1991). – **Le Culte de la performance.** Paris : Hachette.
- HALBWACHS M. (1972). – La Statistique en sociologie, 1935. *In* **Classes sociales et morphologie.** Paris : Minuit, 1972.
- LE BRETON D. (1991). – **Passions du risque.** Paris : Métailié.
- LESELBAUM N. et coll. (1990). – **La Prévention à l'école.** Paris : INRP.
- LESELBAUM N., BENSLIMANE S., PERETTI C. de (1992). – **Attitudes et opinions des chefs d'établissement à l'égard des toxicomanies.** Paris : INRP.
- MERTON R.K. (1997). – **Éléments de théorie et de méthode sociologique.** Paris : Colin « U ».
- PERETTI C. de, LESELBAUM N. (1995). – **Tabac, alcool, drogues illicites.** Paris : INRP.
- PERETTI C. de, LESELBAUM N. (1996). – Les jeunes et les drogues : réflexion pour la prévention. **Revue Française de Pédagogie**, n° 114.
- SINGLY F. de (1993). – **Sociologie de la famille contemporaine.** Paris : Nathan « 128 ».
- TAP P., MALEWSKA-PEYRE H. (1993). – **Marginalités et troubles de la socialisation.** Paris : P.U.F.
- VASQUEZ-BRONFMAN A., MARTINEZ I. (1996). – **La Socialisation à l'école.** Paris : P.U.F.
- VITALI C. (1997). – **La Vie scolaire.** Paris : Hachette « Education ».

La civilité peut-elle s'enseigner ?

Yveline Fumat

La « Civilité » s'est enseignée pendant des siècles mais elle correspondait aux rapports de caste de la Monarchie. La civilité peut-elle se concevoir dans un contexte républicain ? La civilité sous les deux formes de la politesse et de la bienséance règle les rapports entre « individus » en démocratie en les maintenant à bonne distance les uns des autres. La civilité, premier degré de reconnaissance de l'autre n'est ni la morale ni la politique mais elle en permet le développement. Une civilité de base est nécessaire à la scolarisation. Elle s'acquiert « par corps », par des rituels qui habituent à tenir compte de l'autre.

Par quel étrange retour un terme aussi désuet que la « civilité », tellement lié à des ouvrages didactiques et à des manières d'Ancien Régime, revient-il en usage ? La civilité peut-elle se concevoir dans un contexte républicain ? Quelles nouvelles formes peut-elle prendre ? Comment une civilité démocratique pourrait-elle se construire ? En quoi peut-elle être déjà une éducation à la citoyenneté ?

LA CIVILITÉ PUÉRILE ET HONNÊTE

Après des siècles d'intérêt pour la civilité, manifesté par les innombrables traités de « Civilité puérile et honnête » destinés aux enfants, il est vrai que

le mot et l'exigence de formation à laquelle il avait pu correspondre semblait avoir totalement disparu. Autant les Civilités étaient importantes sous l'Ancien régime, puisqu'elles servaient de manuels pour apprendre à lire – et constituaient même, avec les catéchismes, les premières formes du manuel scolaire – autant la codification des manières a semblé par la suite moins présente dans les apprentissages scolaires. Cet évincement mérite d'être interrogé : par quels manuels ont été remplacées les civilités puériles et honnêtes ? Pourquoi l'école a-t-elle renoncé à cette éducation des manières qui semblait auparavant aussi importante ?

La première « Civilité » est rédigée par Erasme en 1530. Les premières « Civilités » sont des traités

mondains : même si Dieu n'y est pas absent, elles ne concernent pas, comme les catéchismes, la vie du croyant, ses rapports avec Dieu et avec l'Église. Elles donnent des conseils pour se comporter dans le monde, adaptés aux lieux, aux âges, aux personnes rencontrées.

Elles ne prescrivent jamais des règles d'action valables pour un sujet moral, en tout temps, en tout lieu. Bien au contraire, elles sont toujours soucieuses de codifier les manières selon les rangs, d'indiquer les stratégies spécifiques à suivre selon la place que l'on occupe dans une société profondément inégalitaire où la subordination ne peut être remise en question. Elles se préoccupent toujours de tracer des frontières, et tout particulièrement celles qui séparent le monde des « civilisés » du monde des paysans sauvages et frustes.

L'intérêt que porteront les auteurs catholiques aux civilités n'entraînera nullement la récusation des hiérarchies instituées. Jean Baptiste de la Salle, dans la première édition de sa « Civilité chrétienne » (1703), manifesterait clairement son intention d'investir des territoires jusqu'alors considérés comme profanes. Cependant le nouvel accent mis sur l'amour du prochain et sur le jugement divin – substitué au « jugement mondain » –, même s'il donne aux Civilités une orientation plus chrétienne, ne constitue en aucun cas une rupture avec la société inégalitaire, élitiste et ségrégative des Civilités antérieures. « La civilité demande que l'on fasse paraître un respect particulier pour les uns, qu'on n'est pas obligé – et qu'il serait même contre la bienséance – d'avoir pour les autres ». Des textes comme celui-ci montrent à l'évidence qu'il ne peut être question d'un « respect pour l'Autre » qui serait indépendant de toute condition sociale. Au contraire la bienséance consiste justement à traiter chacun selon sa qualité. Ainsi celui qui est inférieur « doit avoir de la soumission pour ceux qui lui sont supérieurs, soit par leur naissance, soit par leur emploi, et leur témoigner beaucoup plus de respect que pour un égal ». Le respect ne marque pas la reconnaissance de la personne, il se module en fonction de l'importance du rang social. La confusion semble constamment redoutée. Manières, habits, ton, tout doit contribuer à réduire les risques « d'erreur sur la personne ». Ce qui est bien à l'opposé d'une démarche qui viserait à la reconnaissance de la personne, en dépit des différenciations naturelles ou sociales, d'un projet qui viserait à souligner l'identité « humaine » au-delà de la situation contingente. Loin de se référer à

l'idéal d'universalité déjà pressenti dans l'Évangile – et qui plus tard sera développé sous d'autres formes plus rationnelles – la Civilité de Jean-Baptiste de la Salle ne fait que tracer plus soigneusement les divisions déjà présentes dans le corps social.

La disparition des traités de Civilités à usage scolaire correspond à la mise en usage des manuels de « morale et instruction civique » de 1882. On a souvent étudié l'évolution des manuels à partir de l'opposition laïque/religieux. La coupure entre la conception du monde des partisans de l'Ancien Régime et celle des Républicains se marque aussi dans les manuels profanes, entre ceux qui justifient et reconduisent une société de castes et ceux qui défendent « l'Égalité ». Les « Civilités » paraîtront, aux défenseurs de la République, obsolettes et même dangereuses par leur reconnaissance de la hiérarchie innée entre supérieurs et inférieurs, et leur sacralisation des inégalités sociales. Des Inspecteurs de l'Instruction publique s'indigneront de la présence de certaines « civilités » dans les armoires des écoles. Aux yeux de ces partisans de l'Égalité, tout est à rejeter dans ces petits traités d'un autre temps, non pas parce qu'ils dénigrent la République, mais parce qu'ils présentent comme une hiérarchie immuable, sans jamais s'interroger sur sa légitimité, celle de l'Ancien Régime. Dans les nouveaux livres de morale, il faudra respecter la personne humaine et non plus traiter chacun selon son rang. La défense des Droits de l'Homme, le refus de l'esclavage, mais aussi une autre manière de concevoir la dépendance des domestiques, montreront que l'on progresse vers une société où la dignité de la personne humaine compte plus que son « état », que la position sociale qui est la sienne à la naissance.

C'est bien la dimension politique de la civilité, qui pourtant ne semble codifier que les conduites privées, qu'aperçoit Tocqueville quand il réfléchit à la venue des temps démocratiques. Il remarque que les hommes vivant dans les sociétés démocratiques ne comprennent pas l'utilité des « formes » qui excitent leur mépris et leur haine. La réaction vis-à-vis de pratiques forgées dans l'ancienne société est bien perçue. La courtoisie, la civilité sont tellement liées à une société de cour et à une société de castes, que l'on rejette l'une et l'autre en rejetant les hiérarchies anciennes. Mais là commence peut-être le paradoxe de la civilité en démocratie : est-elle définitivement inutile et à proscrire, ou va-t-elle prendre d'autres formes

qui ne seront même pas repérées au départ, dans la mesure où le rejet est aussi violent ? Peut-on se passer de civilité dans une société où les rangs ne sont plus à défendre ou à souligner ?

Le rejet des « codes de bonnes manières » va déboucher sur un idéal d'**authenticité**. Il faut accorder de la valeur aux sentiments et idées réellement éprouvées. S'il existe toujours une « politesse », il faut qu'elle vienne du cœur. Toutes les formes qui étaient liées à un modèle idéal donné d'avance paraissent « simulées », « simples apparences », hypocrisie... seules comptent et doivent être approuvées les manières que l'individu invente en quelque sorte, en tout cas celles qui correspondent le plus étroitement à ses sentiments. C'est la « comédie sociale » qui est réprouvée. On trouvera chez Rousseau, mieux que chez nul autre auteur, l'aspiration à une transparence totale des rapports sociaux, la croyance à une spontanéité parfaite, un désir de sincérité absolue.

Pour ceux qui ont vécu le passage entre deux mondes, la disparition des formes traditionnelles de politesse a été perçue soit comme une décadence, soit comme une difficile et inquiétante évolution. Comme le montre Claude Haroche dans « La civilité et la politesse, des objets négligés de la sociologie politique », les formes anciennes qui traduisaient le rang, la condition, la naissance, permettaient une certaine sécurité dans les rapports sociaux. Elles étaient une « garantie sérieuse » devant l'inconnu. L'inquiétude du XIX^e siècle portera sur l'énigme de l'identité et des sentiments de la « personne ». Jadis les noms, qualités, vêtements étaient des signes extérieurs qui indiquaient d'emblée le statut, les prérogatives, et du même coup les rituels convenus à dérouler dans les rencontres. Les temps nouveaux vont conduire finalement à plus de réserve, à plus de circonspection, pour éviter à l'avance tout impair, toute injure. La démocratie est ressentie comme « une confusion sociale qui brouille les rangs ». Un écrivain (Rondelet, 1883) voit les nouvelles relations sous l'angle « d'une paix armée rendue nécessaire par l'incertitude des rapports ».

Cette vision négative et nostalgique anticipe peut-être malgré tout quelque chose des caractéristiques de la Civilité en démocratie. Aussi bien chez Norbert Elias qui serait d'accord avec ce progrès de la « froideur » en ce qui concerne la sensibilité des contemporains, que chez Erving Goffman montrant que certaines civilités ont sur-

tout comme fonction de donner une réassurance sur les apparences normales et de « réduire l'alarme », on trouvera des échos à ces manières de voir.

LA CIVILITÉ EN DÉMOCRATIE

Pour réfléchir aux nouvelles formes que prend la civilité démocratique, ce sont les descriptions minutieuses d'Erving Goffman, qui sont en premier lieu les plus éclairantes. Elles ne disent pas bien sûr, de manière normative, ce qu'il faut faire, comme les anciens traités, dans telle circonstance. Mais elles repèrent plutôt ce que nous faisons sans le savoir, dans telle situation bien précise, et soulignent les compétences extrêmement fines, nuancées, que nous exerçons dans la moindre des rencontres de la vie contemporaine.

À Rousseau qui se méfiait de la comédie sociale, Erving Goffman semble répondre :

« La vie sociale est un théâtre. Loin de se faire au hasard, sans règles, les interactions quotidiennes suivent un rituel très précis, un ensemble codifié de temps successifs, qui ressemblent aux coups d'un jeu ou aux pas traditionnels d'une danse ».

Dans toutes les rencontres qui ont lieu dans les lieux publics, semi-publics, avec des inconnus ou même des « connaissances », nous avons une certaine façon de prendre l'autre en considération. Grâce à cette compétence civile – que l'on peut appeler Civilité – nous tissons en quelque sorte du lien social.

La civilité telle que l'entend Goffman peut se dédoubler en Politesse : il s'agit de s'adresser aux autres d'une certaine façon, de montrer, de manifester qu'on les considère, et en Bienséance : il s'agit de se tenir soi-même d'une certaine manière (corps, gestes, habits, allure) qui signifie bien que l'on sait que l'on est vu. Par les marques de politesse on montre bien que l'on « regarde » l'autre. Par les formes de bienséance on sait que l'autre nous regarde. Dans les deux cas la Civilité est bien un rapport de reconnaissance réciproque.

La vie sociale est un théâtre : le plus souvent chacun y tient très bien son rôle. Patrick Pharo dans « Le civisme ordinaire » s'émerveille même de la constance, de la régularité d'un certain « ordre » social. Il soutient que ce qui l'emporte au-delà des dysfonctionnements, c'est l'harmonie,

la confiance. Il montre bien que nous sommes capables de prendre part chaque jour, dans nos multiples activités, par notre connaissance fine de règles syntaxiques variées, à une vie sociale très bien réglée car nous avons tous un « art extraordinaire de ne pas trop heurter, choquer, déranger ».

N'y a-t-il vraiment que des réussites ? Non bien sûr, et les analyses de la microsociologie permettent précisément de déceler les diverses origines des difficultés :

- certaines viennent de malentendus culturels, quand des individus ne connaissent pas le « code cérémoniel » en vigueur du fait de leur appartenance à des groupes ou des ethnies différents ;

- même dans un groupe homogène, des malentendus peuvent survenir que tout un vocabulaire courant caractérise : la « gaffe », l'« impair », l'« embarras », « perdre la face » ; il s'agit souvent de ratés non-intentionnels... ;

- mais l'intentionnalité, la provocation, existent également : certaines transgressions sont volontaires ;

- des dysfonctionnements plus graves qui s'écartent beaucoup de la norme peuvent aussi être l'indice d'une perte de repères sociaux due à la maladie mentale... (La vie sociale est un théâtre qui peut être dangereux : « *les hôpitaux psychiatriques sont là pour ceux qui s'écartent trop du texte* »... dira Goffman).

Un comportement hors norme n'est pas toujours facile à classer. Prenons l'exemple d'une infraction à une règle de bienséance : une tenue choquante telle un jean troué aux genoux et aux fesses : s'agit-il d'une tenue nettement provocatrice par laquelle on va faire s'indigner des adultes bien-pensants (mais qui servira de signe de ralliement à une autre classe d'âge... nouvelle bienséance finalement pour un autre groupe) ou d'un laisser-aller qui renvoie à un certain dénuement et à une dérive mentale ou sociale ?

Comment sont transmis ces messages très discrets qui vont signifier l'attention que chacun porte à l'autre et l'évaluation réciproque des partenaires ?

Les supports des messages peuvent être linguistiques (les mots mais surtout le ton indiquant par exemple la déférence ou l'ironie...), gestuels (les signes formels sont nombreux qui vont manifester confiance ou défiance, insolence, obséquiosité, etc.), spatiaux (passer le premier, s'asseoir à distance). Les messages peuvent être également

intégrés à la structure de communication. Mais question plus troublante – et qui est trop rarement abordée par Goffman (1) – comment apprend-on à transmettre les messages ? Comment chaque individu peut-il finalement acquérir des savoirs aussi tenus sans qu'à aucun moment on lui ait signifié « ce qu'il fallait faire » ?

Il faut admettre que les liens sociaux les plus forts sont ceux que le socius a mis à l'abri de toute forme consciente de transmission (de toute « pédagogie »).

Ces habiletés élémentaires ne se construisent que par une sorte de « processus anonyme et diffus » (Bourdieu). Rarement par l'éducation des adultes ; le plus souvent par une **réciprocité mimétique involontaire**. À vrai dire la civilité dans ses formes les plus fondamentales ne s'« enseigne » jamais. Elle s'apprend sans doute, mais cela en deçà de tout enseignement explicite.

Comme dans les sociétés de castes, il est certain que **tout l'art de la civilité est souvent de rester à bonne distance**. Prenons quelques exemples :

Premier exemple à la fois élémentaire et paradigmatique : la rencontre de deux personnes anonymes dans la rue. Contrairement à ce que l'on pourrait croire les rues des villes sont des lieux où sans se connaître les gens se manifestent une certaine confiance. Quand on marche sur un trottoir, on procède constamment à un balayage (« scanning ») utile pour déceler les obstacles physiques mais aussi pour anticiper les rencontres avec les autres. Ce qui se passe fugitivement dans cette rencontre avec l'autre a le plus souvent pour fonction d'éviter la rencontre. Il s'agit avant tout de ne pas heurter, d'éviter le choc des corps, mais aussi de ne pas laisser croire à l'autre qu'on lui porte un intérêt particulier. Une inattention calculée est la première des civilités en milieu urbain où des individus sans lien se croisent... Mais pour cela il s'accomplit alors une coordination volontaire des actions motrices :

- Chacune des parties fait certains choix de direction ;

- Elle le manifeste de façon discrète d'une certaine manière à l'autre ;

- Les choix s'accordent, chacun pense que cet accord existe, et chacun estime que l'autre pense de même.

Ceci n'est rien d'autre que la structure même de la convention, mais ici cette convention ne

dépend ni d'une discussion ni même d'une communication verbale. Chacun en se rapprochant de l'autre prouve progressivement, pas à pas, qu'il maintient son projet, et par son allure, son maintien, son regard, confirme son choix, au fur et à mesure de son avancée. La coordination s'effectue, la confiance s'assure d'elle-même, et le but de l'opération, l'évitement des heurts, est atteint.

Il faut souligner que parmi tous les indices donnés au partenaire, les regards sont importants non seulement pour aider à confirmer le choix de la direction, mais dans le même temps pour affirmer que l'on est bien des inconnus, et des inconnus qui n'ont aucune intention de faire connaissance. L'indifférence affichée par un regard très particulier d'inattention pour l'autre est sans doute ce qui manifeste le plus fréquemment dans les foules urbaines le désir de ne pas nuire. Les signaux élémentaires de non-violence sont liés à ces regards neutres, vides, qui signifient bien que l'on ne recherche pas le contact. Isaac Joseph dans son livre consacré à Erving Goffman montre que cette inattention civile atténue l'observation, car elle commande de « ne pas fixer le regard », c'est une sorte de courtoisie visuelle qui indique en quelque sorte que nous n'avons aucune raison de soupçonner les intentions d'autrui, de le craindre, ou de lui être hostile, d'avoir peur d'être vu et de regarder. C'est une forme minimale d'interaction (« à la limite de l'évitement et de la rencontre »... « le plus mineur des rituels interpersonnels »), mais qui a cependant une fonction socialisante.

Un deuxième exemple peut être relevé chez Erving Goffman : **non pas éviter l'autre dans la rue, mais l'éviter dans sa présence corporelle immédiate, trop sensible, trop proche, trop envahissante.** Ce sont tous les problèmes concernant les « territoires du moi ». L'espace personnel est la portion d'espace qui entoure l'individu, et au-delà de laquelle est ressentie intrusion, gêne, déplaisir. L'individu préserve toujours sa zone personnelle de la contamination d'autrui, et s'efforce aussi de préserver celle des autres. Un rapport de politesse réciproque commande à des inconnus, des collègues ou de simples relations, de ne pas s'approcher outre mesure pour se parler, de ne pas se toucher, de ne pas boire dans le même verre.

Les réserves territoriales concernent surtout le toucher, l'odorat, le contact trop direct de l'autre ; le franchissement provoque malaise, dégoût (ainsi les odeurs ou effluves corporels, l'idée que le verre

porte des traces, le reste même d'une chaleur corporelle sur un siège). Il est certain, comme le montre Norbert Elias, que la crainte du contact de l'autre et de ses sécrétions a considérablement augmenté depuis les temps modernes au point que la répulsion (et du même coup la propreté) s'étend parfois à notre propre corps. Quand il y a violation, elle peut être intrusion, salissure, souillure, viol... Du simple empiètement sans-gêne de celui qui prend trop de place, au viol qui nie et détruit l'autre, la gradation est forte. Mais là encore il faut repérer les formes minimales de respect qui habituent, même dans les gestes les plus banals, à « tenir compte de l'autre », de sa présence, et de sa manière d'être affecté.

La mise à distance porte surtout sur le toucher, le contact ; mais il existe aussi des contacts plus symboliques par le regard : regards indiscrets qui s'insinuent, qui « déshabillent », regards appuyés (ceux qui provoquent des rixes dans les bals... ou les cours de récréations...). Là encore la politesse exige pour les regards un certain degré de neutralité, une attention mesurée. Et si les mœurs semblent beaucoup plus libérées en un sens (par exemple la nudité permise des corps dans des lieux publics) cela s'accompagne d'une auto-contrainte plus forte ; les regards seront encore plus « indifférents », détournés « À corps nus, regards voilés » (E. Goffman).

Par un troisième exemple, nous pouvons montrer que dans le cours ordinaire de la vie sociale, **chacun fait tout pour que l'autre garde la face**, pour que la situation ne menace pas son amour-propre. Constamment, de manière tout à fait spontanée, nous faisons en sorte que nos faits et gestes ne fassent pas perdre la face aux autres. Ce travail courant, nullement exceptionnel (« face-work »), permet de vivre ensemble, tisse une trame qui pose les conditions minimales de possibilité du jeu social. Sans arrêt chacun de nous défend sa face, mais aussi protège la face des autres. La coexistence sociale est à ce prix. Comment se fait ce travail de « protection » ? En évitant les rencontres difficiles (avant que le danger prévu n'ait eu l'occasion de se manifester), en écartant les sujets de conversation ou activités dangereuses, en laissant inexprimé ce qui pourrait contredire les prétentions des autres, en euphémisant, en minorant avec tact pour que l'amour-propre ne soit pas menacé, par l'inattention calculée (ne pas manifester que l'on a vu l'autre en position d'infériorité), en respectant les cérémonies de réparations,

qui se font selon un rituel souvent complexe (constat d'offense, offre de compensation, acceptation, remerciement).

Ainsi dans nos trois exemples : la rencontre dans la rue, l'espace personnel, et la face (l'image de soi) nous voyons que tout l'art de la civilité est encore de rester à bonne distance de l'autre. Ces compétences civiles peuvent sembler assez négatives, dans la mesure où elles ne révèlent aucun « mouvement vers l'autre », rien qui serait de l'ordre de l'élan charitable, de la compassion, de la solidarité même. Paradoxalement, les descriptions des formes de civilités où l'autre semble pris constamment en compte, ne laissent entrevoir aucun altruisme... Il s'agit toujours, par des conduites qui restent à bonne distance, de « garder ses distances ».

Pour répondre à cette critique, il faut se demander en quoi la civilité démocratique est liée à l'individualisme moderne, chercher comment la civilité moderne suit l'évolution des mœurs, la pente de la « froideur », prise depuis quelques siècles par nos sensibilités.

Mais aussi si l'on veut comprendre ce qui fait que la Civilité reste malgré tout très neutre et formelle il faut la distinguer des autres types de liens sociaux, qui se situent au niveau juridique, politique et moral. Ainsi c'est le concept même de Civilité, dans sa forme contemporaine, qui sera précisé.

CIVILITÉ ET INDIVIDUALISME

L'individualisme n'est pas seulement « l'idéologie des sociétés qui valorisent l'individu » (Louis Dumont). L'individualisme caractérise en profondeur la société occidentale car là se sont développés des « processus individualisants » qui ne concernent pas seulement les représentations mais bel et bien les corps, les conduites, les manières d'être. L'individualisme est précisément cette mise à distance des individus grâce à des pratiques sociales nouvelles.

« L'individu est sans doute l'atome fictif d'une représentation idéologique de la société ; mais il est aussi une réalité fabriquée par cette technologie spécifique du pouvoir que l'on appelle discipline » (« Surveiller et Punir », M. Foucault).

Pour Foucault la force des processus individualisants est liée à ces nouveaux modes de gestion

et de contrôle social, que sont les disciplines. L'emprise moderne sur les corps engendre, produit une spécification nouvelle des individus.

La mise à part des individus sous la forme de la mise à distance des corps a été bien décrite par Norbert Elias. Il éclaire sous un autre angle ces « processus individualisants » bien réels produits par de nouveaux rapports sociaux quotidiens et concrets, il s'agit d'une transformation non seulement des « mentalités » mais des « sensibilités » par laquelle l'autre est mis à distance d'une manière nouvelle. La tolérance aux manifestations corporelles d'autrui diminue. Les traités de savoir-vivre montrent que des comportements encore acceptés au Moyen Âge chez le Chevalier (prendre la viande avec ses doigts, se retourner à table pour cracher) deviennent par la suite réprouvés et proscrits. Des refoulements précoces – donnés par les adultes de l'entourage – susciteront des dégoûts réactionnels. Des pratiques corporelles deviendront incongrues ou répugnantes ; le mouvement continu et profond qui commence au XVI^e siècle peut se caractériser à la fois par une relégation de la nature animale de l'homme (le dégoût du sang, de la viande, de la vue de l'animal mort en est l'indice), par l'atténuation des émotions (on rit et on pleure moins, l'agressivité doit se contrôler) et par l'intériorisation plus forte d'interdits sociaux concernant l'odorat, le toucher, les sécrétions de l'autre.

Les fonctions corporelles vont se privatiser ; et ceci non seulement dans l'espace privé de la maison, mais dans la maison elle-même, dans l'espace intime de « cabinets », pièces fermées, où chaque individu s'occupe de lui-même en propre. Pour certains actes, une solitude absolue est nécessaire. Georges Vigarello montre bien que c'est à la fin du XIX^e siècle que se systématisait cette injonction : fermer rigoureusement les accès des cabinets de toilette et des salles de bains. Il en donne la signification pour l'histoire de la propreté ; celle-ci tient en définitive à une polarité dominante :

« La construction, dans la société occidentale, d'une sphère physique appartenant en propre au sujet, l'élargissement de cette sphère, le renforcement de ses frontières aussi, jusqu'à l'éloignement du regard d'autrui ». (G. Vigarello, « Le propre et le sale »)

La civilité a été repoussée, au début des temps démocratiques, au nom d'une égalité nouvelle qui

ne rendait plus nécessaire le surlignage des distances sociales, l'annonce voyante des statuts sociaux de chacun, la manifestation de la déférence hiérarchique à laquelle devait répondre une courtoisie qui avait pour fonction de faire croire à l'annulation de cette différence...

La Civilité a été refusée au nom de conduites plus vraies, plus authentiques qui permettaient une communication sincère entre les personnes, au-delà des apparences trompeuses. Éloge de la spontanéité, rapports profonds d'individu à individu, qui n'ont pas besoin de formes prescrites pour se comprendre.

Mais la micro-sociologie montre à quel point il est illusoire de croire à cette communication sans langage, et à cette immédiateté rêvée. Le moindre de nos gestes, le plus élémentaire de nos échanges révèle une codification subtile, des compétences de **mise en forme** qui leur donne sens et portée pour les autres.

En un sens la civilité en démocratie devient plus « informelle » car elle est moins imposée par l'« étiquette », elle est moins consciente, moins écrite, moins prescrite. Mais on peut dire aussi qu'elle reste très « formelle » dans la mesure où elle permet une mise en forme élémentaire des conduites nécessaires à la vie sociale quotidienne.

Il faut penser la civilité comme une « forme élémentaire » qui certes ne peut être confondue avec les liens plus élaborés aux niveaux juridique, politique, moral. Toutefois elle les rend possibles, permet ensuite de les construire. La civilité est peut-être formelle et pauvre, mais c'est la forme minimale de la réciprocité qui pourra « soutenir » et « contenir » d'autres relations intersubjectives.

Il faut affirmer, revendiquer le « formalisme » de la civilité, car la civilité est en quelque sorte la forme pure de la réciprocité, la mise en place de ces conventions minimales où l'autre est reconnu comme tel. Il est vrai que certaines formules de politesse sont vides : mais on sait bien que la référence à la réalité n'a aucune importance, ce qui compte c'est l'échange, le fait d'échanger. Le salut réciproque que le dialogue permet, en dehors de tout élément concret, est ce qui compte vraiment. On pourrait dire que dans tous les cas la civilité comme forme permet une entrée en matière, que ces prémisses qui réaffirment le lien social sont utiles pour construire des relations plus riches.

La civilité n'est pas la morale, mais elle en est une forme préalable : par la civilité, on est dans un rapport de simple reconnaissance de l'autre (il est là, il existe, c'est un interlocuteur potentiel, un être humain avec qui divers rapports seront possibles...). Le rapport moral et éthique à l'autre est autre chose : **le respect de la personne, la reconnaissance de l'autre comme une personne humaine qui doit être considérée comme une fin et jamais comme un moyen**. Mais la civilité est la première mise en place, dans les gestes quotidiens, de cette attention à l'autre, de cette prise en compte de l'autre qui sera la base d'une attitude plus spécifiquement morale.

Les civilités ne sont que des règles cérémonielles (et non « substantielles »), des **rites** interpersonnels (Goffman, « Les rites d'interaction », p. 28).

De même la civilité n'est pas vraiment au niveau du politique. Et pourtant le réseau de relations intersubjectives qu'elle crée est peut-être le soubassement de l'ordre de la cité. Patrick Pharo voit dans ces pratiques ritualisées les formes ordinaires du droit, « les formes les plus ténues du civisme ordinaire ».

Pourquoi ces relations interpersonnelles, ces rites d'interaction entre individus ont-elles une dimension politique ? Qu'est-ce qui permet de dire qu'il s'agit bien d'une forme élémentaire de civisme ? Le parcours des différents degrés de civisme permet de comprendre le rôle et le sens de ce « degré le plus élémentaire ». Pharo distingue :

– la civilité, constituée des **idiomes cérémoniels** qui appartiennent déjà à la vie publique ;

– l'intervention civile : lorsque dans une situation on fait référence **ponctuellement à l'intérêt général** (on souligne un certain lien à un droit qu'on croit légitime) ;

– le civisme, qui lui a un **rapport explicite** à l'intérêt général ; mais ici on peut distinguer des « aires » et des degrés de civisme. Pharo ne semble pas réserver le terme à tout ce qui a trait à l'État puisqu'il fait mention du civisme au travail (auquel font références diverses expressions comme « conscience professionnelle, esprit de solidarité, sens de la responsabilité, conscience de classe, conscience syndicale »), du civisme donc dans l'entreprise, puis dans la vie associative, dans la ville... Le rapport à l'intérêt général doit être dans tous les cas **explicite**.

Enfin le civisme où le rapport à l'intérêt général est exhibé : il comprend aussi bien le « civisme militant » (vote et partis) que le « civisme ès-qualité », qui caractérise les actions faites au nom d'une charge sociale.

On voit la gradation du moins visible au plus visible, de l'implicite à l'explicite. Les « *interventions civiles* » constituant ces formes intermédiaires qui permettent d'amorcer « *le passage du rapport très vague à la cité impliqué dans les formes de civilité, au rapport beaucoup plus net à l'intérêt général de la cité que l'on trouve dans le civisme* »... (« *Le civisme ordinaire* », p. 116).

La gradation permet de comprendre le rôle de la civilité, qui n'est pas le civisme mais qui peut y conduire. La différence est surtout de conscience et d'intentionnalité ; la civilité, ce degré élémentaire, ne vise nullement l'intérêt général : les individus se croisent, s'évitent, contrôlent leurs rencontres par des formes de politesse maîtrisées, se présentent et s'abordent selon des règles prescrites... Rien dans leur discours et dans leurs actes ne laisse à penser qu'ils visent un quelconque intérêt général, et pourtant ils jettent ainsi les bases de l'ordre de la cité. Même s'ils ne le veulent pas, s'ils ne le cherchent pas, ils construisent un monde ordonné où l'on peut vivre ensemble. Ce réseau de relations intersubjectives ritualisées, pose les « formes ordinaires du droit », il permet de réguler les rapports entre les individus avant toute loi, avant même tous les règlements codifiés et explicites des institutions. Ainsi les rites d'interaction, même s'ils ne visent pas l'intérêt général ont bien une dimension politique. La civilité « engage quelque chose d'essentiel dans les rapports humains puisqu'elle a trait à leur cohésion et au maintien durable de leur coopération » (Pharo).

CIVILITÉ ET SCOLARISATION

Avant même de poser le problème du rôle de l'école, du contenu des apprentissages scolaires, il faut se demander **en quoi la civilité permet la scolarisation**.

La civilité de base a été construite patiemment par la première éducation familiale qui apprend « la propreté », à savoir cette normalisation continue et difficile de toutes les conduites d'excré-

tions, et des manières de manger. Ce socle d'habitudes sociales le plus primitif peut être perdu ou perturbé dans les formes les plus graves de la folie, comme le montre Goffman dans « *Asiles* ». Au travers de ses analyses on voit l'importance de la « retenue » : avant toute chose il s'agit de retarder le geste impulsif, et de montrer ainsi aux autres que l'on va contrôler sa conduite. Les rapports sociaux sont faits de légers temps d'arrêt, où l'on signale bien que l'on est capable de conduites réglées. La mauvaise tenue est d'abord la tenue égocentrique, où rien ne vient indiquer que l'on a perçu l'autre et que l'on tient compte de sa présence. Il s'agit bien d'une sociabilité de base qui est commune à toutes les cultures, et la perte dramatique des repères sociaux les plus anciens est ressentie presque comme un défaut d'« humanité », un glissement vers l'animalité. Néanmoins la variabilité de cette « sociabilité de base » peut être aussi soulignée : variabilité historique et ethnique. Les coutumes sont malgré tout différentes, traçant selon les groupes sociaux les frontières plus ou moins resserrées de l'intimité, de la familiarité, de ce qui se fait ou non en présence de l'autre. La solitude, ou le cercle familial, donnent à l'individu des marges de « retenue » différentes selon les cultures.

Il est certain que des conduites non maîtrisées qui n'ont pas été réglées par des interdits familiaux de base rendent difficile la socialisation scolaire. En général les écoles maternelles n'acceptent les enfants que « lorsqu'ils sont propres ». Il s'agit d'une exigence de fait, mais aussi d'un bon critère de « civilité ». La propreté est le minimum requis pour que l'enfant soit accepté par l'institution : c'est bien un signe de régulation pulsionnelle, de contrôle moteur, qui peut être un indicateur pour d'autres compétences. Il faudra bien que l'enfant accepte de rester assis un moment, puisse se concentrer sur une tâche ; l'attention que nécessitera l'activité scolaire requiert une certaine inhibition des mouvements. De même pour manger à la cantine, il faut savoir rester assis, tenir sa cuillère, manger seul, au moins en partie. Certes l'école continue à éduquer ces conduites de base, mais le minimum requis pour être scolarisé, semble malgré tout repérable : **l'enfant pour devenir élève doit déjà avoir des inhibitions motrices suffisantes**. Il faut que dans son milieu familial ou à la crèche il ait déjà appris à ne pas abîmer, ne pas déchirer, ne pas jeter par terre des objets appartenant aux adultes. Qu'il ait appris

aussi à ne pas agresser, ne pas frapper, ne pas mordre les autres enfants. Il faut que la socialisation primaire, en famille ou à la crèche, lui ait donné le minimum de civilité qui rende possible une « vie avec les autres ». L'enfant destructeur, agressif, celui qui ne sait régler les conflits que par les cris et les coups, sera vite considéré comme « difficile » et le problème de sa normalité ne manquera pas d'être posé si ses conduites sont vraiment trop loin de ce que l'ordre scolaire peut accepter.

Même si l'un des objectifs de l'école maternelle est de préparer l'enfant à la scolarisation future – ce qui était nettement la formulation des instructions ministérielles de 1985 – il n'empêche qu'un minimum de sociabilité est nécessaire pour s'engager de manière effective dans ce processus de « scolarisation ».

Moins grave que l'absence totale des conditions de base de la scolarisation, serait la déficience partielle des pratiques de civilité qui conduirait précisément à des comportements scolaires en rupture avec l'école. Les recherches en micro-sociologie permettent d'esquisser une classification des civilités selon des critères que nous avons déjà entrevus, et de faire surtout la part entre les distorsions involontaires et les manières de faire délibérées.

Il faut penser d'abord à des civilités dont l'origine serait une différence ethnique : pas de mauvaise volonté chez un élève mais simplement une socialisation dans une culture différente où le maintien du corps, les signes tenus de la déférence, le style et le tempo de l'action sont différents. Ainsi l'exemple de la vitesse d'exécution, donné par Ana Vasquez, attentive aux pratiques pédagogiques de nos sociétés et aux difficultés de scolarisation d'enfants sud-américains :

« Dans le déroulement d'une leçon, l'important est de faire vite, de finir avant les autres (la vitesse a été exigée 241 fois pendant 70 observations). (Étude ethnographique des enfants étrangers à l'école française, *Revue Française de Pédagogie*, N° 101)

Il s'agit d'une différence culturelle de fond : les enfants sud-américains eux, sont habitués à prendre leur temps. Le maître n'a même pas conscience de cette relativité culturelle, pourtant les exigences très particulières de ces pratiques pédagogiques sont au départ un handicap pour

une intégration réussie. Des recherches empiriques découvriront certainement le même problème chez des enfants africains primo-arrivants (la scolarisation en maternelle permettant justement de donner, sans que personne y pense, le « tempo de base » qui sera nécessaire à l'école française).

D'autres études ont montré que les difficultés de petits portoricains aux USA venaient de leur manière de baisser les yeux. À l'enseignant américain adulte qui les réprimande, cette réponse peut paraître un signe de désintérêt, ce qui conduit souvent à une deuxième réprimande (Thomas Kochman, « *Cross cultural communication* », cité par E. Goffman p. 58, « *Mise en scène de la vie quotidienne* », tome 2). Notre culture française a connu aussi ces marques extérieures de respect à l'école : baisser les yeux, baisser la tête quand on passe devant la maîtresse... Mais les civilités actuelles sont tout autres, même si peu d'observations existent, on sent bien que le comportement attendu d'un enfant sera bien différent : seront plutôt valorisés le « salut joyeux », le « sourire épanoui », « le regard franc » (alors que les yeux baissés seront perçus comme fuyants...). Si on y réfléchit, l'enfant poli actuellement est l'enfant « bien dans sa peau » qui sait être de plain-pied avec l'adulte.

Les différences de « civilité » peuvent aussi venir des classes sociales. Il s'agit encore de malentendus d'ordre culturel mais dont l'origine est moins ethnique que due aux « milieux sociaux ». L'écart de plus en plus fréquent entre les enseignant(e)s venant de plus en plus de milieux favorisés, et les jeunes des banlieues en zone sensible, est à souligner. L'origine sociale induit des manières d'être (de se tenir, de se vêtir, de parler surtout) que les jeunes vont repérer comme « étrangères » à leur milieu. Le registre de langue apparaît aux jeunes trop difficile, bizarre, cela non seulement parce qu'il est celui d'un adulte enseignant qui a plus de compétences, mais parce qu'il serait la marque d'une certaine préciosité (accent, syntaxe) due à une position extérieure à leur monde social (voir notre article « Conflits, contraintes, violences », *Revue française de pédagogie*, n° 118).

Mais pour comprendre d'autres types de malentendus il faut élargir et approfondir la réflexion sur les liens entre langage et civilité : en un sens l'apprentissage de la langue est profondément tissé à celui de la civilité ; il faut remarquer que le procès de socialisation repose sur une compétence de

communication qui devient au fur et à mesure du développement de l'enfant, de plus en plus verbale. Inversement on ne peut considérer que l'apprentissage de la langue est uniquement celui d'une prononciation correcte, ou de formes syntaxiques plus élaborées... Les courants sociolinguistiques (tel celui de Hymes et Gumperz) qui mettent plus fortement l'accent sur la notion de « compétence de communication » nous font mieux comprendre le caractère indissociable du langage et de la civilité :

« Un enfant acquiert une connaissance de phrases, non seulement comme grammaticales, mais aussi comme étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, ou de quelle manière... » (Delle Hymes, « Vers la Compétence de communication »).

Les incivilités verbales, qui sont très difficiles à admettre pour les enseignants, sont parfois les marques d'un autre usage du langage, qui peuvent révéler soit des différences ethniques soit des différences de milieu social ; dans ce cas le choix d'un ton trop rude et des mots grossiers aux yeux des enseignant(e)s n'est à vrai dire **pas un choix** car l'enfant parle ainsi chez lui. On ne peut tenir rigueur au jeune de son langage peu correct souvent à tous les sens du mot (syntaxe et civilité). Mesurer ces différences d'emploi des mots c'est éviter de projeter une intentionnalité provocatrice là où il n'existe que simple usage habituel.

Peut-être faut-il réserver un sort particulier au langage inter-jeunes ressenti également par les enseignants comme incorrect, sommaire, peu élaboré, plus propice à favoriser une escalade vers la violence physique qu'à la contenir, à calmer le jeu. Il s'agit peut-être ici de mieux comprendre le sens de ces échanges verbaux qui paraissent souvent absurdes ou ésotériques au monde des adultes. C'est W. Labov, inspiré par le modèle conversationnel de Simmel, qui a formulé l'idée que certains échanges entre jeunes noirs américains n'étaient que des **insultes rituelles** : « une insulte rituelle à la différence d'une insulte personnelle n'est pas suivie d'une dénégation, d'une excuse, ou d'une atténuation, mais d'une réponse qui se calque sur l'insulte qui l'a précédée, et qui en appelle une nouvelle »... ; (Labov « Le parler ordinaire »). Cette relance traduit une certaine compétence des partenaires, qui ont compris

l'enjeu ludique du dialogue, et qui s'efforcent souvent de faire assaut d'imagination. Le discours est parfois de plus en plus déconnecté de la réalité, même si l'intention agressive n'est pas absente. On exagère souvent, mais justement l'exagération indique bien que ce qui est dit n'a pas valeur de vérité ; le bizarre et le farfelu sont l'indice de l'enjeu ludique...

Ainsi l'exemple donné par Claude Guedj dans son commentaire savant de l'expression « Nique ta mère » (« Les filles et la violence », *Cahiers du CERFEE*, n° 14) :

« Il s'agit toujours d'assertions non fondées dans lesquelles le signifiant ne renvoie à aucun signifié, ne fait référence à aucun réel vécu par le parent. Traiter le père de « pédé », la mère de prostituée, est une pratique courante toujours assurée de succès. La blessure infligée est toujours opératoire » (1).

Mais qu'il s'agisse d'incivilités dues aux différences ethniques, sociales ou adultes/enfants – que nous avons envisagées successivement et séparément, alors que bien sûr les malentendus peuvent s'accumuler – ce sont toujours des incivilités involontaires qui tiennent à une incompréhension et qu'une certaine prise de conscience pourrait réduire. La méconnaissance de différences culturelles au sens large est à l'origine des malentendus à l'école.

Il faut envisager maintenant les incivilités délibérées qui correspondent véritablement à un rejet de la vie à l'école et qui ne sont nullement naïves et sans intention. Au contraire tout est dit et tout est fait pour aviver les tensions, provoquer, saboter, mais justement en restant dans les limites de ce qui est permis, (règlement et pratiques de l'établissement) en sachant souvent éviter la faute grave. Par le ton moqueur ou le regard insolent, les insultes *mezzo voce* qui laissent à l'enseignant la possibilité de « ne pas entendre », l'élève difficile déploie tout un art de l'incivilité, en frappant souvent juste, en sachant comment blesser, en faisant rire les autres.

Il existe une incivilité à l'école, active, voulue, vindicative, le jeune sait très bien ce qu'il fait, non seulement parce qu'il sait jusqu'où il reste **seulement dans l'incivilité** (en deçà du délit ou de la faute) mais aussi parce qu'il **touche juste** en cernant bien le problème particulier de l'enseignant.

Le choix de l'incivilité, de même que les formes qu'elle prendra, dénotent au contraire une connaissance des règles du jeu et des compétences psychologiques et sociales raffinées. Il ne s'agit nullement d'enfants « à l'état de nature », de « sauvages ». Mais de jeunes qui se vengent, contournent les règles du jeu et déploient une intelligence de l'institution scolaire évidente, même si justement ils s'emploient à saboter la vie de la classe.

Il est clair que l'incivilité délibérée ne peut être traitée comme l'incivilité qui viendrait de discordances culturelles. Elle est un symptôme, un signe de révolte contre l'institution. Elle ne révèle pas une incompétence, mais au contraire une volonté de nuire qui sait s'appuyer sur des compétences civiles.

Toutes les incivilités ne sont pas l'annonce d'une violence imminente, et pourtant elles sont souvent ressenties comme une menace par les adultes. Même lorsqu'elles viennent d'une transgression délibérée, elles révèlent un jeu avec les codes et une perversion des actions (on fait le contraire de ce qu'il convient de faire) qui traduirait plutôt une science des rapports sociaux et un certain contrôle de soi.

Et pourtant on peut comprendre comment s'installe, chez l'adulte – à l'école ou dans un quartier – ce sentiment d'insécurité qui est lié aux incivilités répétées.

Reprenons l'exemple de l'**inattention calculée**. Le plus mineur des rituels interpersonnels est ce regard neutre qui, dans la rue ou dans la foule, fait comprendre aux autres **qu'ils ne sont l'objet d'aucune intention particulière**, donc d'aucune menace quelconque. Dans le contexte des villes modernes, où l'on ne croise que des inconnus dont la condition n'est plus facilement identifiable, dans tous les lieux publics, où l'on est tenu de cohabiter étroitement, cette inattention délibérée est le premier pacte de non-agression. Mais du même coup, un simple regard insistant, trop longuement posé, peut faire naître un malaise et un sentiment de menace. Parfois il ignore les codes : ainsi un très jeune enfant qui manifeste un intérêt un peu naïf, ou un malade mental qui vous dévisage... Parfois il les connaît trop bien et s'ingénie à faire naître ce malaise ; l'adolescent peut découvrir ainsi qu'il a un pouvoir étonnant. Faire naître la peur simplement par le regard peut devenir un jeu excitant. Les bandes de jeunes

désœuvrés qui dévisagent les passants comprennent très vite qu'ils tiennent là une arme secrète efficace.

L'analyse de Goffman des « apparences normales » et des « signes de l'alarme » permet de démontrer ce processus de perception de la menace. Quand le monde qui entoure un individu n'a rien qui sorte de l'ordinaire, il ressent les apparences comme « normales » : pour lui il n'y a aucun danger à poursuivre ses activités en n'accordant qu'une attention périphérique à la stabilité de l'environnement. Quel est le lien entre les « apparences convenables » et les « apparences normales » ? Quand on s'aperçoit que certaines personnes agissent de façon « déplacée », « inconvenante », **même si leur conduite n'est pas en elle-même agressive**, elles font naître un malaise car elles donnent à penser que la singularité de leur conduite peut cacher et annoncer d'autres comportements. L'inconvenance joue en quelque sorte comme signe d'alarme.

Mais l'absence de marque de politesse peut prendre le même sens :

« La fonction des petites civilités dans la vie quotidienne peut être celle d'un système d'avertissement anticipé : les politesses conventionnelles sont perçues comme une pure convention mais leur absence peut alarmer... (E. Goffman, Mise en scène de la vie quotidienne 2, p. 230).

L'absence de petites marques de civilité chez des adolescents inquiète et dérange. Elle **annonce**, pour le voisinage, des incivilités plus graves, (offenses, dommages, déprédations) et un passage toujours possible à l'acte violent (agression, coups, viol). Elle nourrit le sentiment d'insécurité.

Faut-il dire pour autant que les « jeunes des banlieues » sont des analphabètes de la civilité ?

Ils ont plutôt des compétences spécifiques, limitées à leur monde et sans rapport avec l'école. L'importance de la socialisation par la bande de jeunes n'est plus à démontrer. Et si au contraire le propre des adolescents était d'être des obsédés de la « face », des écorchés vifs, sourcilieux sur le code de l'honneur, et hypersensibles aux manières ? Les débuts d'heures de cours perturbées par des échanges d'insultes et des mises au point bruyantes peuvent le donner à penser (2).

Le Manifeste « STOP LA VIOLENCE » révélait à la fois des codes de l'honneur propres aux

jeunes, une demande de politesse, une aspiration à une civilité plus démocratique (qui reconnaîtrait l'égalité). L'engrenage incivilités/violences était bien dénoncé.

L'ÉCOLE PEUT-ELLE ENSEIGNER LA CIVILITÉ ?

La connaissance des sources de l'incivilité permet de comprendre de manière plus nuancée les diverses formes de déscolarisation, d'en avoir une approche plus adéquate et peut-être d'y répondre de manière plus ciblée.

Mais l'École peut-elle à son tour « enseigner la civilité » ? Il faut précisément s'entendre sur le terme « enseigner ». Pouvait-on dire que l'on « enseignait la Civilité » même quand les manuels de l'école étaient les « Civilités puérides et honnêtes » ? Certes on apprenait à lire en énonçant les règles de Civilité, en rappelant ce qu'il est bien de faire ou de ne pas faire dans les différents lieux et en présence d'autrui. Mais le savoir-être, le savoir-vivre que prescrivaient ces règles avait été acquis au préalable dans la famille, à l'Église, sans doute aussi à l'école, mais seulement dans la mesure où l'école avait par ailleurs instauré certains rituels. À l'école, mais par d'autres démarches que la simple recommandation verbale.

Bien plus encore que la morale, la civilité ne peut se réduire à un savoir théorique, à la connaissance intellectuelle d'une action que l'on se représenterait, car la Civilité s'apprend avant tout « par corps », par l'ancrage d'habitudes concernant la posture, le maintien, le langage, (dans son rythme, son ton, son débit) données par les rituels de la vie en commun. Déjà dans la morale, l'agir est essentiel ; mais l'action morale dépend malgré tout d'une évaluation, d'un jugement qui relève de la Raison, des facultés supérieures. La civilité est avant tout le résultat de « corps à corps ». Elle fait partie des habiletés que l'on acquiert en les pratiquant par l'exercice continu d'actes en réponse à d'autres actes. Comme le langage, elle s'acquiert par l'insertion active dans un tissu social riche, où les occasions de la réciprocité sont nuancées et variées. Au départ elle doit tout à l'identification précoce, puis à l'imitation plus

consciente. Elle se construit au travers d'automatismes, « même si une forme de conscience partielle, lacunaire, discontinue accompagne ces pratiques » (Bourdieu : *Esquisse d'une théorie de la pratique*, p. 200).

Comment l'École peut-elle prendre part à cette construction de la civilité ?

Le rôle plus spécifique de l'École sera double. L'École doit, comme le voulait déjà Dewey, « choisir » et « purifier ». Choisir, car l'école, selon sa vocation essentielle, va construire des « environnements » qui ne seront plus « fortuits ». Au lieu de laisser les rencontres se faire au hasard, elle construit des dispositifs didactiques qui ménagent des lieux d'échange et suscitent des rituels, sans doute moins « naturels » que dans les micro-sociétés spontanées, certainement plus conscients car voulus par des adultes, mais qui s'acquièrent toujours « par corps », même s'ils ne naissent plus seulement au hasard des rencontres, par la simple fréquence des échanges. « Enseigner la civilité » ne sera jamais simplement « énoncer les règles de civilité ». Il faut que toute la vie en commun soit rythmée par des « cérémonies » qui très délibérément permettent la construction d'habitudes nouvelles. Il faut aussi que les adultes puissent offrir des pôles d'identification jusque dans leurs manières et leurs postures, pleines de déférence pour les jeunes.

Choisir mais aussi « purifier ». Car ce que veut enseigner l'École est bien une civilité démocratique, propédeutique à l'apprentissage de la Morale (respect de la personne) et à celui du civisme (respect du droit, souci de l'intérêt général). L'école républicaine, qui veut construire des habits démocratiques, n'enseigne pas sans discernement toutes les règles cérémonielles en vigueur dans la société. « À l'école, ce qui s'enseigne est moins en fait la culture, que cette image idéalisée de la culture qui fait l'objet d'une approbation sociale... Elle ne s'intéresse pas à toutes les formes cérémonielles secrétées par la culture. La raison pédagogique est normative et prescriptive » (J.-C. Forquin). Seules certaines formes seront dignes d'être transmises : précisément celles qui permettent de développer des personnalités démocratiques.

Yveline Fumat
Université Montpellier III

NOTES

(1) Il faut souligner l'imagination déployée parfois à cette occasion. Si l'on reconstitue un dialogue au collège de Vauvert où les échanges, progressifs et débridés, ont été les suivants :

- « Ta mère ! »
- « Ta mère sur la 113 » (route nationale entre Nîmes et Montpellier)
- « Ta mère en short » !
- « Ta mère en short vert ! »

On a un exemple d'escalade verbale où le maniement ludique d'insultes rituelles ne débouchera pas forcément sur la violence physique... Mais bien sûr rien ne permet d'en être sûr... Car souvent celui qui n'a pas eu le dernier mot se sent obligé de passer à l'acte, surtout si l'assistance pousse à la bagarre...

(2) Le manifeste « STOP LA VIOLENCE » qui a circulé dans les lycées de la banlieue parisienne en 1998 où les jeunes s'exprimaient plus directement et disaient leur refus d'une certaine injustice à « les prendre tous pour des violents », renvoyait dans plusieurs articles à des problèmes de civilité :

- « L'agression ça peut commencer par un regard. Mais c'est surtout les mots. Certains s'amuse à provoquer et utilisent des mots qui poussent à la guerre... »

- « Certains policiers connaissent le quartier, savent nous serrer la main et dire bonjour quand on se croise... mais la plupart, dès qu'ils arrivent, alignent tout le monde contre les murs et ils fouillent en hurlant. Ils nous prennent pour des ennemis... ils ne s'excusent même pas quand ils se trompent ».

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU P. (1974). – **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Paris : Droz.
- BOURDIEU P. (1980). – **Le sens pratique**. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. (1997). – **Méditations Pascaliennes**. Paris : Seuil.
- BUISSON F. (1911). – Article « Civilité ». In **Dictionnaire de Pédagogie** (p. 278).
- CHARTIER A.-M., COMPERE M.-M., JULIA. – **L'éducation en France aux XVI^e et XVII^e**, Sedès (Civilités, p. 138).
- DEBARBIEUX E. (1996 et 1998) – **La violence en milieu scolaire**. Tomes I et II. Paris : ESF.
- DEBARBIEUX E. (1998). – Le professeur et le sauveur : violence à l'école, incivilités et post-modernité. **Revue Française de Pédagogie**, n° 123.
- DEWEY J. (1990). – **Démocratie et Éducation**. Paris : Colin (rééd.).
- DUCLOS D. (1993). – **De la civilité, comment les sociétés apprivoisent la puissance**. Paris : La Découverte.
- DHOQUOIS R. (1996). – Civilité et Incivilité. **Cahiers de la Sécurité Intérieure**, n° 23.
- DUCHÊNE S. (1997). – La politesse entre utilité et plaisir. **Esprit**, juin-juillet.
- ELIAS N. (1982). – **La Civilisation des mœurs**. Paris : Calmann-Lévy (Coll. Pluriel).
- ELIAS N. (1991). – **La société des individus**. Paris : Fayard.
- ELIAS N. (1997). – **Logiques de l'exclusion**. Paris : Fayard.
- ERASME (1703). – **La civilité puérile**. Paris : Ramsay (réédition 1977).
- FORQUIN J.-C. (1989). – **École et Culture**. Bruxelles : De Boeck.
- FUMAT Y. (1984). – Sur les civilités puériles et honnêtes. In **Travail Propriété Pouvoir : l'Idéologie des manuels de Morale et instruction civique des débuts de la III^e République**, Thèse d'État, Université Paris V, p. 45-74 (bibliothèques universitaires).
- GOFFMAN E. (1968). – **Asiles**. Paris : Éd. de Minuit.
- GOFFMAN E. (1973). – **La Mise en scène de la vie quotidienne. 1. la présentation de soi. 2. les relations en public**. Paris : Éd. de Minuit.
- GOFFMAN E. (1974). – **Les Rites d'interactions**. Paris : Éd. de Minuit.
- GUEDJ C. (1997). – Les filles et la violence. **Cahiers du CERFEE**, n° 14 (Publications de la recherche, Université Paul Valéry, Montpellier).
- HAROCHE C. (1993). – La Civilité et la politesse : Des objets négligés de la sociologie politique. **Cahiers Internationaux de Sociologie**, Vol XCIV.
- ISAAC J. (1988). – **Erving Goffman et la microsociologie**. Paris : PUF.
- LAGRANGE H. (1995). – **La civilité à l'épreuve : Crime et sentiment d'insécurité**. Paris : PUF.
- PAYET J.-P. (1992). – Civilité et ethnicité dans les collèges de banlieue. **Revue Française de Pédagogie**, n° 101.
- PHARO P. (1991). – **Le Civisme Ordinaire**. Paris : Méridiens Klincksiek (Coll. Méridiens – Réponses Sociologiques).
- PHARO P. (1991). – **Politique et Savoir vivre**. Paris : L'Harmattan (Logiques Sociales).
- SALLÉ J.-B. de la (1736). – **Les Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne**. Reims : Florentin. 214 p.
- VASQUEZ A. (1992). – Étude ethnographique des enfants étrangers à l'école Française. **Revue française de pédagogie**, n° 101.
- VIGARELLO G. (1987). – **Le propre et le sale**. Paris : Seuil (Points Histoire).

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de

l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 2 – JUIN 2000

Numéro spécial : DIPLOME ET MARCHÉ DU TRAVAIL

Jean-François GERME

Diplôme et marché du travail : introduction

Jean-François GIRET

Le rôle du diplôme dans les premières années de vie active

Arnaud DUPRAY

Le rôle du diplôme sur le marché du travail :
filtre d'aptitudes ou certification de compétences productives

Myriam CAMPINOS et Emmanuel QUENSON

Des diplômes et des diplômés insuffisamment professionnels ?
L'insertion des jeunes débutants dans les P.M.E. de l'industrie

Catherine BÉDUWÉ et Françoise LARRÉ

Demande d'expérience professionnelle et embauche des débutants :
Essai d'interprétation économique

Mario CORRIEA

Le diplôme est-il aujourd'hui nécessaire pour espérer
une évolution professionnelle ? Le cas des auditeurs du C.N.A.M.

Fabienne BERTON

Acquérir un diplôme professionnel en cours de vie active, modèle social
dépasse ou nouvel outil de gestion de la mobilité sur le marché du travail ?

Eric CAHUZAC, Fabienne MAILLARD et Maurice OURTAU

Conception du diplôme et formes d'usage du C.A.P.

*Abonnement (4 numéros par an) : Tarif 1999 France : 290 FF (44,21 Euros)
Étranger : 360 FF (54,89 Euros) – Vente au numéro : 95 FF (14,48 Euros).*

Adressez directement commande et paiement à :
Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.
41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris
Tél. : 01 44 10 78 33

L'Europe pour quels jeunes ?

Gilles Lazuech

À partir du croisement d'enquêtes ethnographiques et par questionnaires auprès de jeunes de 18-25 ans scolarisés dans les Pays de la Loire, l'auteur vise à montrer que le « désir » d'Europe n'est pas sans entretenir des liens étroits avec le sens que ces jeunes donnent à leur avenir, également, avec la façon dont ils vivent leur présent. Au-delà de l'intérêt légitime de savoir si les jeunes sont « européenistes » ou « antieuropéanistes » (ou s'ils le sont plus que leurs aînés), l'auteur se propose d'examiner, à partir de pratiques et/ou de projets biographiques, de quelles façons et selon quelles expressions la construction européenne a du sens et fait sens pour eux.

Le point de départ de notre réflexion sur les jeunes et l'Europe est venu lorsque, ayant accepté la responsabilité d'organiser au sein du département de sociologie de l'université de Nantes le programme d'échange d'étudiants européens Erasmus/Socrates, nous fûmes surpris de constater que seuls quelques étudiants « sautaient » le pas en dépit des efforts de sensibilisation faits auprès d'eux, des arrangements pédagogiques qui leur étaient proposés et des très bonnes conditions d'accueil des universités partenaires. La sociologie n'est pas un cas isolé, l'université de Nantes n'envoie guère plus de 270 étudiants par an dans le cadre du programme d'échange européen pour un effectif de 33 000 étudiants inscrits. Les informations qui nous proviennent d'autres universités de province laissent penser qu'il n'y a pas ici une

spécificité nantaise. Mais la situation n'est pas la même partout, les écoles de commerce et d'ingénieurs françaises sont actuellement les principales bénéficiaires des programmes d'échanges européens. À Nantes, l'école supérieure de commerce, l'école Centrale et l'école des Mines, qui rassemblent moins de 2 500 élèves, envoient plus d'étudiants dans le Vieux Continent que l'ensemble de l'université.

Comment expliquer ces différences ? Certes les institutions concernées ne disposent pas des mêmes moyens. Alors qu'à l'université, au sein des départements et des UFR, l'animation des programmes d'échanges européens se fait sous le mode du bénévolat de la part des enseignants et souvent sans moyen matériel et budgétaire supplé-

mentaire, dans les grandes écoles un personnel spécifique a été mobilisé autour des échanges internationaux et, de fait, les élèves concernés bénéficient d'un accompagnement sans égal. Il faut évoquer par ailleurs, le dynamisme des grandes écoles françaises en matière d'ouverture à l'international. Certaines d'entre elles, comme HEC, l'ESCP, l'ESSEC, l'École Centrale de Paris, l'École des Mines de Paris, ont développé depuis le début des années 1990, avec l'aide de fondations d'entreprises, des formes d'échanges internationaux qui vont bien au-delà des dispositions contenues dans le programme Erasmus/Socrates (1). Si les différences de moyens entre les institutions d'enseignements supérieurs sont sensibles, elles n'expliquent pas tout cependant. Par exemple, dans le cadre de son programme de double diplôme, l'école Centrale de Paris envoie à elle seule deux fois plus d'élèves ingénieurs dans les écoles et universités partenaires que ne le font les trois autres écoles centrales de province (Lille, Lyon et Nantes). Ainsi, on posera pour hypothèse qu'il y a, indépendamment des conditions matérielles de réalisation, un désir d'Europe inégal pour les jeunes. On cherchera à montrer que ce désir d'Europe n'est pas sans entretenir des liens étroits avec le sens que les sujets donnent à leur avenir, mais également avec la façon dont ils vivent leur présent. Au-delà de l'intérêt légitime de savoir si les jeunes sont « européens », ou « antieuropéanistes » (ou s'ils le sont plus ou moins que leurs aînés) (2), nous voudrions dans l'article quitter un instant l'espace des représentations politiques, culturelles et économiques, afin d'envisager à partir de pratiques ou de projets biographiques de quelles façons et selon quelles expressions l'Europe a du sens et fait sens pour les jeunes français d'aujourd'hui.

ENTRE OUVERTURE ET RÉSERVE

Il peut sembler acquis, par le produit combiné de l'« effet d'âge » et de l'« effet de génération » (4), que les jeunes sont désireux de mobilité, mus par l'envie de « bouger », épris de découvertes, avides de nouvelles expériences et de nouveaux contacts. Les résultats de l'enquête confirment une forte empathie des jeunes envers le reste du monde. Si les sujets de politique, d'économie ou de géopolitique internationale n'intéressent vraiment qu'une faible proportion des jeunes interrogés (jamais plus

L'enquête

L'enquête par questionnaires sur le thème des jeunes et l'Europe a été réalisée entre les mois de mai et novembre 1999. Des étudiants de licence de sociologie ont été associés à la collecte des données et à leur traitement informatique. 897 questionnaires ont été saisis : 53 % des répondants sont de sexe féminin, 21 % d'entre eux ont moins de 18 ans, 61 % entre 18 et 20 ans et 18 % ont entre 21 et 25 ans. Les questionnaires ont été passés dans les établissements scolaires et universitaires d'Angers, Cholet, Nantes et Saint-Nazaire. 49 % des répondants sont lycéens, dont 52 % en première ou terminale de l'enseignement général et 48 % en lycées professionnels. Les étudiants, qui constituent 51 % des répondants, se répartissent de la façon suivante : 26 % sont en STS ou en IUT, 28 % dans une classe préparatoire scientifique ou littéraire, 24 % en Deug de Lettres et Sciences Humaines et 22 % en seconde année d'école de commerce ou d'ingénieurs. Des investigations qualitatives ont été menées également : entretiens approfondis auprès d'une trentaine de jeunes lycéens et étudiants, accueil et suivi des étudiants français et étrangers dans le cadre des programmes d'échanges européens, observations participantes dans des classes de première et terminale européennes, entretiens avec des responsables des relations internationales à l'université et dans certaines écoles de commerce et d'ingénieurs.

La population retenue pour l'enquête n'est pas représentative de ce que pourrait être la « jeunesse » française de la fin du siècle. Si les « jeunes populaires » se trouvent bien représentées (37 % des pères sont ouvriers ou employés), les jeunes en « galère » (3) sont absents, du moins pour l'enquête quantitative. On rencontre ici les limites de certaines méthodes d'investigation sociologique lorsqu'il s'agit de faire passer un questionnaire unique à des individus qui occupent des positions très différentes dans l'espace social et scolaire et dont l'intérêt (voir le sens) pour le thème de l'enquête est très variable. C'est pourquoi, pour certains jeunes (en classe de CAP, chômeurs, jeunes à la « dérive ») une approche par entretiens a été privilégiée.

de 20 %), d'autres thèmes, comme les grands événements culturels ou sportifs et certains sujets de « société », sont très suivis et font l'objet de fréquentes discussions entre amis ou groupe de pairs. L'intérêt que les jeunes portent au monde se double d'une attitude généralement volontariste et bienveillante : 57 % se déclarent prêts à faire le

« tour du monde » s'ils en avaient la possibilité, 82 % disent fréquenter avec intérêt des personnes d'autre nationalité et 85 % ne voient aucune difficulté à vivre en couple avec une personne de nationalité étrangère. De manière générale, l'envie de découverte s'exprime également par l'attrait, voire la fascination, des « voyages » (près de 92 % d'entre eux ont déjà voyagé hors du territoire national, dont 88 % au moins une fois dans un pays européen) et, de façon très concrète, par le très bon accueil que les étudiants réservent à ceux qui viennent d'ailleurs. Les jeunes manifestent à propos de l'Europe globalement les mêmes dispositions qu'ils manifestent à l'égard de tout autre sujet comparable qu'ils soit national, européen ou international : ils sont sensibles aux courants musicaux de tous les pays et écoutent, avec un même régal, Matthew Ballamy, Ali Farka Touré ou La Mano Negra, ils apprécient les films anglais ou espagnols et les séries TV américaines, ils lisent les romans de Stephen King et d'Agatha Christie (5) et entretiennent avec les élèves ou étudiants étrangers les mêmes rapports de sociabilité que ceux qu'ils établissent avec d'autres jeunes français de leur âge (6). La « culture jeune » semble, à la fin des années 90, peut-être un peu plus internationaliste que celle des années 60 ou 70 : clips vidéo, rave parties, vêtements Nike ou Rebook, « techno-parade », fast food font partie de l'univers quotidien de beaucoup de 18-25 ans.

Mais l'intérêt manifesté par la majorité des jeunes envers ce qui vient d'ailleurs que renforce, pour l'Europe en particulier, le rôle de l'école dans la transmission d'un « savoir européen » auprès des lycéens (7), ne signifie pas qu'ils souhaitent vivre dans un autre monde, c'est-à-dire dans un environnement géographique, relationnel et culturel qui ne leur est pas familier, voire même dans un environnement modifié, ou infléchi, par le processus de construction européen. Il y a différentes façons de s'ouvrir au monde et de le recevoir. À l'encontre de ceux qui aspirent à voir se construire un grand marché du travail européen, 60 % des répondants à l'enquête ne souhaitent pas travailler hors de France, 70 % n'envisagent pas une expatriation durable et 42 % ne désirent pas, dans le cadre professionnel, avoir à effectuer de fréquents voyages hors de l'hexagone. Certes ces pourcentages expriment des aspirations plus que des pratiques mais ils confirment les réserves déjà relevées à l'occasion d'autres enquêtes (8). Si dans leur majorité les 18-25 ans sont plutôt favo-

rables à une plus intense circulation des hommes et des idées, ils restent, pour la plupart, profondément attachés à un espace social et relationnel stable et local. C'est pourquoi dans l'enquête, seuls 29 % des jeunes interrogés sont résolument favorables à une intégration plus poussée des différents pays de l'Union, alors que 43 % sont réservés, plus de 7 % y sont hostiles et 21 % se sont déclarés sans opinion sur le sujet.

Pour expliquer ces réserves à la constitution d'une communauté de destin à l'échelle européenne (9), il faut quitter un instant le domaine du politique, voire de l'économique, pour interroger les dimensions sociologiques de l'espace, pris ici comme espace relationnel et, à ce titre, producteur de sens et d'identité individuelle et collective. Pour appuyer la démonstration nous présentons quelques cas qui, bien que singuliers, ne sont pas totalement atypiques des divers modes de rapports entretenus par les jeunes avec l'espace vécu.

LA FRAGMENTATION DES ESPACES DE RÉFÉRENCE

Anne, jeune femme de 18 ans est, au moment de l'enquête, en terminale STI dans un lycée professionnel de la périphérie nantaise (de bonne réputation précise-t-elle). Élève studieuse et appliquée, n'ayant jamais redoublé, elle se destine à devenir conducteur de travaux. Ses parents, dans la quarantaine, sont à la tête d'une exploitation laitière qui leur assure – grâce aux quotas – un revenu stable. Comme la plupart des jeunes de son âge, Anne s'intéresse peu à l'Europe, avant d'accepter de nous recevoir elle a tenu à préciser que « l'Europe, c'est vraiment pas ma tasse de thé ». Elle reconnaît par ailleurs ne jamais s'intéresser à l'actualité européenne et avoue que les sujets de discussion sur l'Europe sont plutôt rares, même dans le cadre familial. D'ailleurs, Anne ne sait pas exactement quand se fera le passage à l'euro, elle ne se souvient plus quelle année a été signé le traité de Rome ni celui de Maastricht et situe le parlement européen à Bruxelles. Mais là n'est pas l'essentiel, si Anne ne s'intéresse pas à l'Europe, c'est surtout parce qu'elle n'envisage pas vivre ailleurs (10) : « les autres pays européens, non vraiment ça ne m'attire pas plus que ça ! Dans les autres pays je ne me sens pas chez moi, je sais pas, ce sont des idées toutes faites mais dans les

pays du Sud [Espagne et Italie, pays dans lesquels Anne a fait un séjour de quelques semaines], *j'ai l'impression que tout le monde s'insulte, enfin dans la rue, ça donne l'impression d'être dans un endroit de délinquants [...] Ils sont pas polis, ils sont pas ... Il n'y a pas de respect chez eux [...] L'Allemagne ?* [où elle a effectué un voyage scolaire] *Ils aiment bien se faire voir, ils sont biens habillés, des grosses voitures, des grandes maisons, c'est nickel comme pays, mais c'est froid* ». Anne n'est pas xénophobe, mais tout se passe comme si l'ouverture de l'espace européen renforçait chez elle l'envie de s'enraciner. Pour beaucoup de jeunes, le processus d'europanisation est pressenti comme une menace diffuse, un risque de dilution de soi dans un espace aux contours mal définis. Dès lors la construction européenne contribue paradoxalement à valoriser l'espace fréquenté, investi socialement et affectivement : « *La France, j'aime bien le climat, l'environnement, on y mange bien et les gens sont accueillants. On ne s'insulte pas derrière le dos, il n'y a pas de complots [...] Enfin, c'est vrai, c'est un peu idéaliste tout ça !* ». L'attachement parfois obsessionnel à l'espace de la quotidienneté, dans lequel on reconnaît avoir ses repères, son cercle d'amis, ses habitudes, est particulièrement fort pour certains jeunes d'origine populaire et/ou rurale pour lesquels venir à Nantes poursuivre des études supérieures se vit sous le mode du déracinement et de la désocialisation (11). On ne sera pas surpris alors de constater que l'aptitude à la mobilité n'est pas une disposition universellement répandue, même chez les jeunes. Pour ceux qui vivent douloureusement leur première décohobitation du domicile parental et pour lesquels l'urgence est « de faire avec » avant de retrouver, en fin de semaine, les anciens copains ou copines, le désir d'Europe, comme espace vécu, apparaît bien lointain.

À la sociabilité de « clocher » – qui masque en réalité de la part des jeunes qui s'en réclament quasi-exclusivement une certaine malaise social et culturel d'être ailleurs que chez soi, de se sentir étranger, transplanté, pas à sa place – peut être opposée l'aptitude à être partout chez soi que l'on trouve chez certains jeunes issus de milieux souvent très favorisés, dont l'horizon culturel et relationnel est délibérément ouvert sur le « monde ». Anne-Catherine Wagner nous dépeint le milieu très réservé, souvent parisien, de ce qu'elle appelle « l'immigration dorée » en France (12). Fils et filles de diplomates, de cadres dirigeants, d'ingénieurs

ou d'hommes d'affaires, qui se côtoient depuis la maternelle dans des écoles réservées (dans lesquels sont également scolarisés des élèves de nationalité française) où l'on dispense une culture « internationale » (collèges et lycées internationaux, sections internationales des lycées). Plus que le lieu de scolarisation, c'est la formation à un « esprit international » qui caractérise le projet pédagogique de ces écoles et, plus globalement, le projet éducatif des parents d'élèves. Cette culture se décline en une série de dispositions et d'aptitudes que professeurs et parents valorisent auprès des jeunes. La pratique familiale et précoce de plusieurs langues en est une des expressions les plus visibles, mais il y a également l'effet d'inculcation et de socialisation mutuelle à « l'étranger » que provoque le passage prolongé dans les sections internationales (et qui se prolonge à l'extérieur à travers les liens d'amitié qui se nouent entre les élèves et leurs familles), l'activation permanente de certaines « valeurs » et compétences comme le respect de l'autre, l'ouverture, la tolérance, la diplomatie, la mobilité, l'adaptabilité, enfin la banalisation, voire la routinisation, de ce qui pour d'autres jeunes du même âge fait exception : les voyages, l'avion, les décalages horaires, les déménagements fréquents, l'aptitude à se « refaire » des amis, etc. Certes, la jeunesse décrite par Anne-Catherine Wagner fait exception, ils ne sont au plus que quelques milliers en France à être concernés, mais d'autres jeunes, plus nombreuses, s'en rapprochent : ceux qui sont dans les classes européennes des collèges et lycées, nombre d'élèves des grandes écoles de commerce et d'ingénieurs, quelques-uns également dans certaines formations à l'international (BTS et IUT, LEA, DESS, etc.), enfin la plupart de ceux, étudiants ordinaires, qui s'engagent pour un séjour de plusieurs mois dans une université ou dans une entreprise étrangère à l'occasion d'un stage par exemple.

Dans l'enquête, les 82 répondants (soit près de 10 % de la population) qui ont indiqué que pour eux « être européen, c'est plus important que d'être français » se caractérisent par des taux de réponses toujours nettement supérieurs à la moyenne pour toutes les questions concernant le nombre de voyages déjà effectués à l'étranger, l'intérêt porté en famille et entre amis à l'actualité européenne, la connaissance générale de l'histoire et des institutions de l'Union, le nombre de correspondants étrangers, la fréquence des échanges effectués avec leur famille. Près d'un sur deux déclare éga-

lement maîtriser sans difficulté au moins une langue étrangère (27 % dans l'ensemble de la population d'enquête). Ces jeunes, qui déclarent aller – ou avoir été – souvent en vacances à l'étranger avec leurs parents (68 % contre 43 % dans la population) et pour lesquels 30 % des pères se déplacent régulièrement à l'étranger pour raison professionnelle (12 % pour l'ensemble de la population), ont de l'Europe, du monde en général, une perception et une envie très différente de celle qui a été présentée à travers l'exemple d'Anne. C'est le cas de Pierre, jeune homme de 20 ans, qui lors de l'enquête est en seconde année de classe préparatoire HEC et dont le père, cadre commercial dans une entreprise italienne, effectue de nombreux déplacements hors de France. Pierre, qui dit avoir effectué 13 séjours dans les différents pays de l'Europe (il a de la famille au Luxembourg et a fait un stage linguistique en Angleterre, « *indépendant de l'école* » précise-t-il), se présente comme un européen convaincu : « *la France, c'est trop petit, si on veut faire face aux États-Unis, on doit s'unir davantage, c'est comme ça qu'on sera plus fort [...] Moi, je suis avant tout européen ! Je ne me définis pas comme breton* (ses parents sont nés dans le Finistère), *pour moi, ceux qui se définissent comme bretons, ils n'ont rien compris, c'est retourner en arrière à mon avis [...] L'Europe, la mondialisation, ça permet d'élargir le champ de vision, c'est bien, ça permet de faire de choses que l'on ne pourrait pas faire tout seul.* » Pierre déclare également lire *The Times*, *Newsweek* et *Vocabulaire*, il a la certitude que la construction européenne peut apporter un plus pour son avenir professionnel et envisage sans difficulté la possibilité d'aller travailler hors de France.

DES NON RÉPONSES QUI EN DISENT LONG

Ils sont 158 individus (soit 17,6 % des jeunes interrogés) à n'avoir pas répondu successivement à la question « est-ce qu'être européen ça a du sens pour toi ? » et, un peu plus loin dans le questionnaire, « quelle est ton opinion à propos de la construction européenne ? » Qui sont ces jeunes apparemment sans opinion ? Ils sont sans doute aussi « mondialistes » ou « européenistes » que les autres, si l'on prend les pourcentages de réponses concernant l'intérêt porté aux événements culturels et sportifs européens (environ 65 % se déclarent

intéressés), l'attrait des voyages à l'étranger et l'opinion concernant les étrangers en France. Ce qui les distingue de l'ensemble, ce n'est ni la répartition par sexe, ni celle par âge, mais leur situation scolaire que traduit également des propriétés économiques, sociales, culturelles et des perspectives d'avenir différentes. Pour le dire vite, si ces jeunes ont du mal à penser l'Europe et à se penser dans l'Europe, c'est parce que beaucoup ont du mal à se penser un avenir avec l'Europe, voire même pour certains d'entre eux, à se penser un avenir tout court. 78 % d'entre eux sont encore au lycée au moment de l'enquête, dont 63 % en LP, pour la plupart en première ou terminale professionnelle, aucun ne fréquente une classe préparatoire, seuls deux sont en écoles d'ingénieurs, 4 en Deug de sociologie, les autres étudiants fréquentent une STS ou, plus rarement, un IUT. 59 % ont redoublé au moins une classe (48 % pour l'ensemble), enfin 53 % des pères sont ouvriers ou employés (37 % pour la population). Ces élèves, dont 24 % se sentent plutôt pessimistes pour leur avenir (ensemble 19 %) et dont 45 % n'ont pas répondu à cette question (ensemble 33 %), sont très proches, dans leurs attitudes et leurs propos, de ceux que décrivent Stéphane Beaud et Michel Pialoux (13). Pris en porte-à-faux entre les rêves de promotion sociale nourris par une certaine ascension scolaire (que traduit symboliquement leur statut de lycéen) et les difficultés, vécues au quotidien, pour « atteindre le niveau », sachant, par ailleurs, plus ou moins confusément, que la déclassification des diplômés sur le marché du travail conduira certains d'entre eux à occuper des postes d'ouvriers ou d'employés (auxquels ils pensaient pouvoir échapper avec leur « bac pro »), leurs regards et leurs attentes se tournent – lorsqu'elles se tournent – d'abord vers l'État français de qui ils attendent des solutions face au chômage et pour eux-mêmes. Pour ces jeunes « sans opinion », l'Europe, telle qu'on la présente à la télévision (68 % déclarent que se qu'ils savent sur l'Europe, c'est à la TV ou à la radio qu'ils l'apprennent), apparaît plus à craindre qu'à espérer : 75 % pensent que l'intégration économique européenne n'améliorera pas la situation du chômage (63 % pour l'ensemble) et 51 % d'entre eux pensent qu'il faudrait s'occuper des problèmes français plutôt que faire l'Union (26 % pour l'ensemble).

Mais quelques-uns des « sans opinion » sur l'Europe, le sont parce qu'il est souvent difficile de

recueillir leur opinion. On pense ici à tous les jeunes marginalisés qui, par leur dispersion, et leur réticences – légitimes – face aux enquêtes et aux enquêteurs ne figurent qu'exceptionnellement dans les enquêtes (14). C'est le cas de ces jeunes français d'origine maghrébine dont les propos ont été recueillis par l'un de nos étudiants (15). Pour Moctar, 22 ans, qui déclare un niveau CAP, les langues parlées sans difficultés (outre le français) sont le berbère et l'arabe. S'il situe le siège de la Banque Centrale européenne à Genève, c'est moins peut-être par ignorance que par désintérêt, voire par désenchantement du « mirage » de l'intégration à la française. « Tu votes ? "non", Tu as ta carte d'électeur ? "non", Tu as la nationalité française ? "oui", Alors pourquoi ne votes-tu pas ? "écoute, je suis né en France, mais je suis originaire du Maroc, aujourd'hui je me sens plus marocain que français et encore moins européen [...] Je ne vois pas faire ma vie ici, je compte partir vivre au Maroc, je ne me sens pas intégré ici [...] Je ne me sens même pas marocain, je suis berbère" ». Jamel, 25 ans, dont le père est tunisien et la mère française est, au moment de l'enquête, animateur dans une maison de quartier à trois quarts temps. Depuis son CAP d'horticulture, Jamel a surtout connu les « petits boulots ». Ce dont Jamel avoue souffrir le plus, c'est qu'il se sent considéré comme un « maghrébin par les français et comme un français par les maghrébins ». À la différence d'autres jeunes qui ont été évoqués dans l'article, cette double culture lui pose problème et n'apparaît pas constituer un atout dans le processus de mondialisation et d'europanisation. Vivre sa double culture plutôt comme un stigmate (16) (« je ne me sens ni français, ni tunisien, moi je me sens quelque'un d'extérieur ») ne prédispose pas Jamel au multiculturalisme « C'est peut-être un danger l'Europe, rapprocher les hommes, des gens qui ne se ressemblent pas, c'est peut-être un danger, parce que nous, si tu veux, on vit avec une culture, des idées, qui..., l'Europe, c'est plusieurs pays, plusieurs cultures, plusieurs idées, tu vois, déjà les problèmes qu'il y a en France ». Il y a Yacine enfin, l'étudiant. Yacine est en première année de DUT, son père est ouvrier au chômage, sa mère travaille dans une entreprise de nettoyage industriel, il a deux sœurs plus jeunes que lui, tous les cinq vivent en cité HLM. De Moctar et Jamel, Yacine est le plus érudit sur l'Europe, son histoire, le fonctionnement de ses institutions, etc. Alors que pour Moctar et Jamel, la seule langue étrangère parlée sans trop de difficultés est l'arabe, Yacine ajoute à

la liste l'anglais et l'espagnol. Pour l'avenir, il se sent plutôt optimiste et il est fier de se présenter, aux autres et à lui-même, comme étudiant. De ces trois jeunes gens, il est le seul qui se considère comme bien intégré dans la société française et pour lequel le projet européen a du sens : « *La France, c'est mon pays natal, le Maroc, c'est le pays de mes racines, [...] Franchement oui, en grande partie, je me sens français, je me sens bien intégré [...] Tous mes amis, où presque, sont français, j'en ai d'autres qui sont immigrés comme moi, des Polonais, des Portugais, quelques Arabes aussi.* » *Te sens-tu européen ? « Non pas totalement, c'est encore trop tôt pour moi, on est encore qu'au début de la construction européenne [...] Mais je suis favorable à l'Union, sur le plan économique on va pouvoir rivaliser avec les États-Unis, c'est vrai on perd un peu de notre souveraineté nationale, mais je pense que c'est une nécessité pour avoir une Europe et rivaliser avec le dollar.* »

L'EUROPE, UN PROJET D'AVENIR

Ils sont 37 % dans la population d'enquête (soit 334 individus) à avoir répondu que la construction de l'Union européenne pouvait changer leur avenir de façon positive. Ces jeunes, qui aspirent à plus de 70 % d'entre eux au renforcement du processus d'intégration de l'Union, sont-ils ceux pour qui majoritairement l'Europe fait sens ? C'est-à-dire ici pour lesquels l'Europe est un espace vécu « qui est maintenant présent dans les esprits et les projets » (17) ?

On doit relever tout d'abord que ceux pour qui l'Europe est désirable ne se distinguent pas de la moyenne des répondants à l'enquête, par un engagement politique particulier vis-à-vis des questions européennes. Si ces jeunes sont plutôt pro-européens, ils sont, comme les autres, quasi absents des organisations politiques et syndicales traditionnelles et les discussions politiques ou économiques touchant à l'Union européenne ne sont pas significativement plus fréquentes, en famille ou entre amis, que pour les autres. Ce qui change toutefois, c'est la moindre fréquence des non-réponses à toutes les questions touchant aux effets possibles du processus d'intégration : l'Union te paraît-elle constituer une garantie durable de paix entre les pays qui la constituent ?, l'Union peut-

elle faire jeu égal avec les États-Unis ?, L'Union rend-elle possible une politique économique commune ?, Penses-tu que le passage à la monnaie unique aura des conséquences favorables pour les pays de l'Union ? etc. Ils se disent également plus souvent intéressés que la moyenne des répondants pour les sujets de politique et d'économie, qu'ils soient français, européens ou internationaux.

Il est intéressant de souligner que les jeunes de ce groupe ne sont pas morphologiquement très différents de l'ensemble des répondants pour ce qui est de la répartition par âge, par sexe (avec toutefois une légère surreprésentation des filles) et même de la répartition par origine sociale. Par contre, ils s'en distinguent par des taux de redoublement plus faibles (65 % n'ont jamais redoublé contre 52 % en moyenne), par la maîtrise des langues (44 % estiment parler sans difficulté au moins une langue étrangère, 28 % en moyenne) et, surtout par une meilleure position scolaire : 16 % sont en LP (24 % dans la population), 29 % en CPGE (22 % dans la population) et 33 % dans un école de commerce ou d'ingénieurs (28 % pour la population).

Une des questions qui se pose est de savoir si l'optimisme vis-à-vis de son avenir est lié, pour ces jeunes, avec l'optimisme affiché vis-à-vis des effets à attendre du processus d'intégration européen ? Et, dans ce cas, pourquoi ils le seraient ? Tous ceux qui ont répondu que l'Europe pouvait changer quelque chose en positif pour leur avenir ne sont pas obligatoirement optimiste face à leur avenir *stricto sensu* (45 sont dans ce cas, soit près de 14 % de ce groupe), 31 % se sont déclarés ni particulièrement optimiste, ni particulièrement pessimiste, par contre une petite majorité de 185 individus (55 % du groupe) ont répondu aux deux questions positivement. Par rapport à l'ensemble des répondants à l'enquête ces derniers se distinguent en ce qu'ils attendent de l'Union des perspectives d'emploi plus intéressantes (85 % contre 72 %), qu'ils sont 42 % à savoir précisément quelle profession ils envisagent (38 % pour l'ensemble des répondants), enfin que 46 % d'entre eux prévoient d'aller travailler à l'étranger (contre 40 %). Dès lors, tout se passe comme si l'Europe devenait, pour ces 185 élèves, une des pièces de leur *curriculum vitae* : 76 % envisagent la possibilité de faire une partie de leurs études à l'étranger (contre 54 % pour l'ensemble), 69 % prévoient effectuer un stage en entreprise

à l'étranger (moyenne 58 %), enfin 62 % d'entre eux connaissent le programme d'échange européen Socrates/Erasmus pour 43 % dans l'ensemble.

Les jeunes pour qui l'Europe est intégrée à leur avenir et qui en font un projet d'avenir, sont, de fait, socialement plus avantagés que la moyenne des répondants. On note en particulier que la part des pères cadres supérieurs et ingénieurs en entreprise passe de 16 % dans la population totale à 20 %, mais, surtout, qu'ils sont comme lycéens ou comme étudiants dans les filières les plus sélectives scolairement et, bien souvent également, les plus « rentables » socialement et économiquement.

Julien, 17 ans, est en terminale littéraire (son père est ouvrier électricien, sa mère est ouvrière piqueuse), Simon, 20 ans, achève sa troisième année à l'ESC Nantes (son père est actuaire, sa mère psychologue) et Claire, 19 ans, est en première année d'histoire (son père est fonctionnaire européen et sa mère est professeur d'histoire et géographie), tout les trois ont pour caractéristique commune un certain désir d'Europe, pour des raisons différentes certes.

Pour Julien « *L'Europe, c'est l'avenir* », il est de ceux qui participent systématiquement aux échanges organisés par son lycée avec Oldenburg (Allemagne) et Dénia (Espagne) et qui, après les cours, ne perdent pas une occasion pour s'entretenir avec les assistants de langue. Après la terminale, Julien souhaite poursuivre ses études en Allemagne « *J'ai déposé un dossier d'inscription à l'université d'Oldenbourg, je suis accepté, c'était un rêve, maintenant, c'est une réalité.* » Mais qu'est-ce qui t'attire en Allemagne ? « *Je suis attiré par la culture [...] Leipzig, c'est une ville que j'adore, y'a vraiment une histoire, c'est une ville au carrefour de l'Europe occidentale et orientale, y'a Bach, Luther, la Réforme [...] Berlin, c'est magnifique, tout change, tout se modernise, on sent qu'ils regardent vraiment vers l'avenir.* » La vision « romantique » de Julien entre en contraste avec celle de Simon qui veut s'orienter « *vers un métier commercial exercé à l'étranger* ». Si l'avenir de Simon passe par l'Europe, c'est que l'Union constitue désormais « *une puissance économique permettant d'affronter le bloc américain et le bloc asiatique* » et qu'à ce titre « *elle offre des possibilités accrues de débouchés professionnels.* » Tout au long de l'entretien, il sera question

de concurrence internationale, de mondialisation, d'Euroland, de guerre économique, de marché unique, que viendront nuancer toutefois d'autres propos « *L'Europe, c'est un enrichissement culturel, même si cet aspect n'est pas très concret à l'inverse de l'aspect économique.* » La vision économiste et pragmatique de l'Union conduit en définitive Simon à dire : « *Pour moi, l'Europe telle que je la souhaiterais, je vois plus ça dans l'optique de créer une seule et même unité, c'est-à-dire que l'on ne parle plus de France, qu'on ne parle plus d'Allemagne et que les onze pays qui ont signé le traité de Maastricht fusionnent entre eux pour créer un seul et même pays.* » De Claire, Julien et Simon, Claire est celle qui a le plus voyagé en Europe et dans le Monde (États-Unis, Inde, Mexique, Chine), elle est également celle qui, des trois, de par la double influence paternelle et maternelle, connaît le mieux l'histoire de la Communauté et le fonctionnement de ses institutions. Toutefois, Claire, comme la très grande majorité des jeunes interrogés ne se dit pas passionnée d'Europe si l'on se situe du point de vue strictement politique voire, dans son cas, économique et sportif. Qu'est-ce qui alors fait sens pour Claire dans l'Europe ? Peut-être ses racines « multiculturelles » : un des grands pères étaient catalan, un autre basque, sa mère est bretonne, tous étant « *fier de l'être* ». Peut-être également une culture familiale où l'on respecte à la fois les particularismes régionaux de chacun (« *à la maison on écoute beaucoup de musiques Celtes* ») tout en valorisant l'appartenance pour tous à une communauté plus vaste, nationale tout d'abord, européenne ensuite, « *je me vois [dit Claire] carrément citoyenne européenne quoi.* » À l'inverse de certains autres jeunes, Claire ne se sent pas menacée, ni culturellement, ni économiquement par l'intégration européenne. La communauté de destin évoquée par Edgar Morin semble lui correspondre « *En Europe [dit-elle] on a une culture commune, on a tous les mêmes bases, le même héritage, même en Europe de l'Est [...] Au niveau historique on a des liens assez proches, on a des racines communes, que ce soit du côté Goths ou Romain ... Donc pour moi, c'est normal qu'on soit lié, qu'il y ait une union.* » Cette union tu la souhaites comment ? « *Je la souhaite totale, c'est vrai que pour moi on est encore loin de l'union culturelle, c'est plus l'union économique, donc c'est pas vraiment comme ça que je vois l'Europe, en tout cas ça ne peut pas être que ça l'Europe.* » Mais tu ne penses pas que ça va avoir pour effet d'homogénéiser les

différences culturelles ? « Non, non, au contraire, ça peut les développer, au niveau de la musique par exemple, ça crée des liens entre toutes les musiques celtiques d'Europe entre la France, l'Irlande, le fin fond du Portugal. C'est la même chose pour des régions comme la Catalogne ou le Pays Basque, ça ne sera plus la Catalogne espagnole et la Catalogne française, ça sera la Catalogne du coup, entière quoi et, forcément, ça prendra plus de poids, par exemple au niveau de l'identité culturelle. » Qu'est-ce que tu attends personnellement pour toi de l'Europe ? « Peut-être plus de facilités pour voyager, pour apprendre des langues, sinon ... mes attentes personnelles ... en fait, j'attends des intérêts plus globaux. »

La diversité des points de vue des jeunes interrogés sur la construction européenne et, surtout, sur le sentiment vécu que l'Union a un sens pour soi, comme espace appropriable dans un projet de construction de son avenir avec les autres, pose la question des inégalités d'accès, économique et culturelle, à l'Europe. Comme Julien le faisait remarquer lors de l'entretien, aller dans d'autres pays européens, pour des voyages ou des études, coûte cher. La modicité des bourses allouées ne permet généralement pas de compenser le surcoût qu'entraîne une installation, même temporaire, dans un pays étranger (18). À ces obstacles économiques, qui pèsent davantage sur les familles populaires, s'ajoutent des barrières symboliques qui, pour être moins visibles, sont redoutables. On doit souligner une fois encore que l'aptitude à la mobilité est socialement construite (19). Offrir dans un département de sociologie d'une université de province, dont plus de la moitié des étudiant(e)s sont d'origine populaire, la possibilité de partir un ou deux semestres dans une université européenne, c'est faire ressortir, mettre à nu, des inégalités sociales jusqu'ici enfouies. Les étudiants qui partent et ceux qui arrivent sont, *ceteris paribus*, relativement atypiques, socialement et culturellement, de la moyenne des étudiants qui fréquentent notre établissement. Ces différences sont déjà scolaires (en moyenne leur passé scolaire est plus « honorable » que la moyenne, alors qu'un tiers des étudiants de notre département vient des sections technologiques aucun de ceux qui ont demandé à partir ne provient de ces séries), mais surtout elles sont sociales. Tandis que la proportion d'étudiants provenant des catégories sociales les plus aisées inscrit en sociologie est

faible jusqu'au niveau de la licence, ceux qui ont déposé un dossier pour bénéficier d'une bourse sont majoritairement issus de ces milieux sociaux. Ces différentes remarques, certes localisées à l'espace nantais, doivent conduire les promoteurs d'une Europe pour tous les jeunes à prendre garde, à travers les moyens dont ils dis-

posent, à ce que l'accès réel à l'espace communautaire ne se transforme pas en une nouvelle forme de ségrégation scolaire et sociale de la jeunesse.

Gilles Lazuech

Département de sociologie
CENS, Université de Nantes

NOTES

- (1) Voir G. Lazuech, Le processus d'internationalisation des grandes écoles françaises, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 121/122, mars 1998, p. 66-76.
- (2) Sur ce point, voir la contribution de C. Tapia, *Les jeunes face à l'Europe*, Paris, PUF, 1997.
- (3) F. Dubet, *La galère. Jeunes en survie*, Paris, Fayard, 1987.
- (4) O. Galland, « Les valeurs de la jeunesse », *Sciences Humaines*, n° 79, janvier 1998, p. 26-29.
- (5) Pour une étude des lectures juvéniles, C. Baudelot, M. Cartier, « Lire au collège et au lycée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 123, juin 1998, p. 25-44.
- (6) Voir, O. Galland, *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*, Paris, Armand Colin, 1991.
- (7) Voir M. Masson, *Comment enseigner l'Europe de l'école au lycée ?*, Paris, Armand Colin, 1996.
- (8) P. Brechon, « Les jeunes et l'Europe », enquête comparative internationale, in *Littérature et Nation*, janvier 1995, p. 75-87.
- (9) À ce propos Edgar Morin écrit : « Nos mémoires historiques européennes n'ont en commun que la division et la guerre [...] Notre communauté de destin n'émerge nullement de notre passé qui la contredit. Elle émerge à peine de notre présent parce que c'est notre futur qui nous l'impose. » E. Morin, *Penser l'Europe*, Paris, Gallimard, 1990, p. 197.
- (10) On pourrait reprendre ici, à propos de l'exemple d'Anne, la distinction faite par Charles Suaud entre « ajustement passif » et « ajustement actif » à l'Europe. Dans le premier cas, les agents sociaux acceptent le projet de construction européen sans y participer vraiment, dans le second cas, la construction européenne se présente comme un nouvel espace dans lequel ceux qui s'y sentent concernés élaborent des « stratégies » personnelles (économique, culturel, pédagogique, de recherche, etc.). C. Suaud, « Penser l'Europe autrement : l'Europe comme processus d'intégration sociale et culturelle » in *Penser l'Europe-Europa denken*, actes du colloque de Bâle, 1997.
- (11) O. Chaillot, C. Vaucel, « Drôle d'endroit pour une rencontre. Natures et formes de la sociabilité des étudiants de première année » in *Paroles étudiantes sur le bien-être et le mal-être*, sous la dir. de J.-P. Molinari, Université de Nantes, Observatoire de la vie étudiante, 1999.
- (12) A.-C. Wagner, *Les nouvelles élites de la mondialisation, une immigration dorée en France*, Paris, PUF, 1998. De son côté Eric Mension-Rigeau, dans *L'enfance au château. L'éducation familiale des élites françaises au vingtième siècle*, Paris, Éditions Rivages, 1990, souligne que « Internationale dorée, les nantis forment une « caste » qui parle la même langue [...] L'éducation des élites concilie un solide patriotisme et des manières propres à une classe dont les limites dépassent les frontières » p. 263-284.
- (13) S. Beaud, M. Pialoux, *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard, 1999.
- (14) À propos des populations précarisées ou en voie de marginalisation, L. Wacquant, *Les prisons de la misère*, Paris, Liber, 1999.
- (15) Je tiens ici à remercier Karim Laarabi, étudiant en maîtrise de sociologie, par l'intermédiaire de qui nous avons pu approcher le(s) point(s) de vue des jeunes issus de l'immigration maghrébine.
- (16) E. Goffman, *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*, les Éditions de Minuit, 1975.
- (17) M. Chaudron, C. Suaud, Y. Tertrais, « Les Français entre crainte et désir d'Europe », *Esprit*, novembre 1991, p. 34-46.
- (18) Pour l'année universitaire 2000-2001, la bourse Erasmus est de 328,5 F par mois pour les étudiants de l'université de Nantes, somme à laquelle peuvent s'ajouter d'autres ressources de financement.
- (19) L'aptitude différenciée à la mobilité géographique observée dans l'enquête l'a été également pour des jeunes dans différents pays européens. R. Bendit, « Jeunesse d'Europe, jeunesse européennes ? » in *Jeunesses et sociétés* (dit G. Mauger et al.), Paris, Armand Colin, 1994.

NOTE DE SYNTHÈSE

Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ?

Alain Baudrit

INTRODUCTION

D'abord, que faut-il entendre par « tutorat » ? L'étymologie latine de ce terme renvoie à des significations comme « protéger », « s'occuper de » ou « prendre soin de ». Le tuteur est donc quelqu'un dont l'attention est particulièrement portée sur une autre personne, qui veille sur elle, s'assure qu'elle ne manque de rien, etc. Ce rôle de protecteur, cette charge tutélaire, prend inmanquablement des formes différentes d'un domaine à l'autre, d'une situation à l'autre. C'est le cas dans le champ de l'éducation.

À l'école, au collège, au lycée, et même à l'université, il est courant de considérer qu'il y a du tutorat lorsqu'un élève s'occupe d'un autre élève ou d'un petit groupe d'élèves, ou qu'un étudiant fait de même avec d'autres étudiants. La notion de « pair » prend ici toute son importance ; puisque tuteurs et tutorés occupent des positions semblables, ont des statuts sociaux équivalents. Mais il faut bien que les premiers aient quelque chose en plus, qu'ils se distinguent des seconds sur un ou plusieurs aspects, pour pouvoir assurer leur mission. En général, des critères comme l'âge, l'expérience ou le niveau d'habileté, sont utilisés pour choisir les tuteurs. Plus âgés, bénéficiant d'une expérience scolaire ou universitaire plus importante, détenteurs de compétences académiques avérées, ils peuvent effectivement apporter ce dont leurs tutorés ont besoin : aides, conseils, encouragements, soutiens, etc.

Cependant, pour logique qu'elle soit, cette conception du tutorat n'est pas exempte de toute critique, tout comme elle ne peut prétendre à l'exhaustivité. Ainsi, Sarbin (1976) a pu différencier deux types de statuts sociaux. D'un côté, il parle de « statut admis » lorsque des aptitudes personnelles sont mises en avant pour exercer une activité. Par exemple, le rôle de mère est associé à des qualités de protection, d'assistance et d'attention. De l'autre, il considère qu'un « statut acquis » est lié à la maîtrise de compétences spécifiques faisant l'objet de certifications. Ainsi, les enseignants

se trouvent dans ce second cas, étant donné qu'ils passent par des formations diplômantes avant d'exercer leur métier. Cet auteur associe plutôt le tutorat au premier type de statut. Pour lui, un tuteur est une personne prête à rendre service ou à se montrer bienveillante à l'égard d'une autre, sans qu'il lui soit nécessaire de posséder des titres ou connaissances particulières. À la limite, un élève faible, voire en difficulté, devrait être accepté en tant que tuteur. Le principal est qu'il dispose d'une inclination pour exercer ces fonctions, d'un penchant spontané pour l'aide à autrui. À l'appui de recherches et de travaux, nous verrons que, de ce point de vue, des pistes sont à ouvrir dans le domaine de l'éducation.

Par ailleurs, toujours dans le même domaine, ce ne sont pas systématiquement des pairs qui se voient confier des missions de tutorat. C'est notamment le cas aux États-Unis où le programme *Success for all* a pour but d'améliorer les compétences, en lecture, d'élèves habitant des quartiers défavorisés (Madden *et al.*, 1993). Ici, deux adultes sont chargés de travailler en complémentarité. L'un, le maître de la classe, auprès de l'ensemble de ses élèves ; l'autre, un intervenant d'appoint, en seul à seul avec ceux qui sont en retard. Ce dernier a le statut de tuteur ; il peut s'agir d'un étudiant, d'un parent d'élève ou d'un membre d'une association. Bref, c'est un adulte, mais quelqu'un dont on ne peut pas dire qu'il soit un spécialiste de l'éducation. La notion de « statut admis » reste toujours valable.

Donc, qu'ils soient des adultes ou des enfants, les tuteurs ont bien cette image de non-professionnels de l'éducation ou de l'enseignement, comme Finkelstein et Ducros (1989, p. 15) se sont attachés à le spécifier. Ils écartent l'idée de métier concernant les tuteurs, mais ils montrent bien l'intérêt qu'il y a à faire appel à eux. Parce que, par rapport aux professeurs, ils ont une approche moins formelle des contenus enseignés, ce sont des auxiliaires pédagogiques utiles, susceptibles de contrebalancer un excès d'académisme.

Maintenant, que dire des domaines d'intervention des tuteurs ? Ils peuvent avoir pour mission de faciliter les apprentissages scolaires ou universitaires de leurs tutorés ; mais est-ce tout ?

Dans le champ de l'éducation, le rayon d'action des tuteurs a tendance à s'étendre de plus en plus. Ils ont parfois pour mission de familiariser d'autres personnes avec une nouvelle langue. Cette formule est souvent adoptée Outre-Atlantique où les minorités ethniques et les immigrants rencontrent des difficultés à cause de leur manque de maîtrise de l'anglais. C'est le cas des enfants mexicains qui arrivent à Los Angeles. Ils échangent progressivement dans la langue du pays d'accueil avec leurs enseignants et des tuteurs. En général, ces derniers sont des élèves californiens de quelques années leurs aînés (Newmark et Melaragno, 1969). Des préoccupations très proches animent les responsables pédagogiques de la Western Illinois University. Dans cet établissement, les étudiants primo-arrivants sont pris en charge par des étudiants confirmés pour des activités de lecture et d'écriture en anglais (Barclay et Mosley, 1996). L'intégration sociale et universitaire des étudiants étrangers est envisagée de la même façon à l'Université de l'Alabama à Birmingham (Johnson et Austin, 1996). Mais est-il nécessaire d'aller si loin pour rencontrer de telles formules ? Dans une autre publication, nous avons rapporté les propos d'une institutrice bordelaise qui ne s'y prend pas autrement pour accueillir les enfants de migrants dans sa classe (Baudrit, 1999, p. 50).

Voilà à quoi peuvent aussi servir les tuteurs, outre leur présence auprès d'élèves ou d'étudiants dont les acquisitions académiques posent problème. Il est clair qu'ils n'ont pas à se substituer aux enseignants ou à vouloir apparaître comme leurs doubles. Leur vocation est ailleurs. Lorsqu'il définit l'interaction de tutelle, Gilly (1989) circonscrit assez bien ce qu'il faut entendre par tutorat : « Quand un sujet (adulte ou enfant) qui sait, ou qui sait mieux, doit en aider un autre à réaliser une tâche » (*ibid.*, p. 163).

L'aide est effectivement au cœur de l'activité tutorale. Aider à apprendre, aider à se familiariser avec la langue du pays d'accueil, aider à s'intégrer dans une nouvelle culture, aider les membres d'un groupe à travailler ensemble, intervenir dans l'aide aux devoirs, etc. ; la liste serait longue si nous voulions recenser tout ce qui est aujourd'hui demandé aux tuteurs dans le champ de l'éducation. Cela dit, il n'en a pas toujours été ainsi. Leur mission n'a pas toujours été d'aider, ils n'ont pas toujours eu à agir dans des secteurs aussi variés ; comme le montrent les études historiques consacrées à cette question.

DU PRÉCEPTORAT AU TUTORAT VIA LE MONITORAT

L'histoire du tutorat à travers les siècles est retracée dans deux publications écrites en langue anglaise : Gordon et Gordon (1990) ; Wagner (1990). Ces auteurs s'attachent effectivement à montrer l'évolution des pratiques de l'antiquité à nos jours, les attentes sous-jacentes, les publics concernés, les différentes façons de faire, etc.

En fait, les origines de la formule tutorale sont très lointaines. Dès 7000 avant J.C., les enfants de la société aristocratique sont éduqués de cette manière, au sein des familles, par des prêtres ou des tuteurs royaux. Il s'agit de leur transmettre les traditions religieuses, de leur faire connaître la loi ou de les initier à l'écriture. Plus tard, Aristote l'aurait utilisée pour permettre l'accompagnement du travail de réflexion, comme une sorte de guidance de la pensée, grâce au langage. La formation morale et l'éducation à la vie sociale sont aussi envisagées de cette façon dans la Grèce Antique. Elle est également visible à Rome où le rôle de « tutela » est élargi à la garde et à la surveillance des enfants. De façon complémentaire, ils apprennent la rhétorique, la philosophie, la peinture, la littérature, le grec, le latin et s'adonnent à des sports de plein air. Il va sans dire qu'ici nous avons affaire à des pratiques proches du préceptorat. Les tuteurs étant des personnes particulièrement bien choisies pour éduquer, de façon individualisée, des enfants appartenant à des familles privilégiées.

Mais il ne faut pas croire en l'existence de cette seule formule durant cette période de l'histoire. Au V^e siècle avant J.C., le philosophe chinois Confucius notait déjà que « l'on apprend mieux de ses pairs que de ses maîtres » dans ses réflexions sur l'éducation. Des passages de Cicéron et de Sénèque prouvent qu'en leur temps, des élèves aînés pouvaient aider des plus jeunes dans leurs études. Le grand maître romain Quintilien soulignait, lui aussi, l'importance du contact des jeunes élèves avec de plus grands. À la tête d'une école de rhétorique à Rome (*Institutio Oratoria*), il soutenait que « celui qui vient d'apprendre était le meilleur des enseignants, et qu'il était l'un des mieux placés pour rendre l'enseignement plus humain, plus moral, plus pratique, et plus profond » (Wagner, 1990, p. 22 ; trad. pers.). De son

côté, le Comte Alexandre de Laborde reprend les écrits de Plutarque, historien et moraliste grec, relatifs à de telles pratiques pour l'inculcation des principes de discipline : « Lycurgue ordonna que tous les enfants de sept ans fussent élevés dans le même milieu et soumis à la même discipline ; il les divisa en plusieurs classes, à la tête desquelles il plaça un certain nombre d'enfants choisis parmi les plus habiles et les plus courageux. Les autres devaient avoir sans cesse les yeux fixés sur ceux-ci, obéir à leurs ordres » (Laborde, 1815). Toutefois ces témoignages, pour intéressants qu'ils soient, ne font pas état d'applications massives, à grande échelle, à cette époque lointaine. Il s'agit plutôt de premiers balbutiements relatifs à une méthode qui, par la suite, va progressivement prendre de l'ampleur.

L'époque médiévale constitue, de ce point de vue, une période de transition. Le rôle de l'Église s'affirme dans l'instruction des enfants et des adolescents, et des pratiques tutorales ont cours dans des monastères et abbayes en Angleterre et en Irlande. Des ecclésiastiques, des moines ou des religieuses y enseignent la théologie, l'orthographe, la lecture, l'astronomie, les mathématiques et la version latine. Des ouvrages relatant des expériences de tutorat, d'éducation individualisée, sont produits à cette occasion. Par ailleurs, des moines copistes (en position de tutorés) sont chargés de retranscrire des ouvrages afin de préserver le patrimoine littéraire.

Extension et déclin d'un système pédagogique bien structuré

Par la suite, le mouvement va avoir tendance à s'amplifier avec la promotion de l'éducation populaire. Dans sa « Grande Didactique », Comenius (1592-1670) analyse et justifie la nécessité d'un enseignement de masse où des élèves s'occuperaient d'autres élèves ; ce en complémentarité de l'enseignement donné par le maître. De son côté, Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719) eut l'idée que le métier d'enseigner devait s'apprendre. Il préconisait l'usage de l'enseignement simultané (s'adressant à une collectivité d'élèves) à une époque où l'enseignement individuel était dominant (le maître dispensait la leçon en passant d'un enfant à l'autre). Cette nouvelle façon de faire impliquait des regroupements par niveaux, vu l'effectif des classes qui pouvait atteindre une centaine d'élèves. Il leur apprend alors à utiliser, comme moniteurs, les meilleurs éléments pour s'occuper des élèves faibles au sein de ces regroupements. Vers 1780, le Chevalier Paulet applique le même principe dans une école dont il fut à l'origine. Les enfants devaient s'instruire réciproquement, ce qui, selon lui, constituait un moyen d'émulation irremplaçable.

C'est Outre-Manche qu'il faut voir, à la même période, les premières tentatives de généralisation du « monitorial system » dans le but d'alphabétiser le plus grand nombre d'élèves, au meilleur coût et dans les meilleurs délais. Deux personnes vont alors s'illustrer : Andrew Bell et Joseph Lancaster. À partir de 1786, le premier eut l'occasion d'expérimenter cette formule à Madras dans un collège pour orphelins. Les enseignants autochtones étaient, selon lui, incapables de les aider. C'est ainsi qu'il pensa choisir les enfants les plus intelligents et les plus sages pour enseigner aux autres. De retour en Angleterre pour des raisons de santé, le Dr Bell reçut de nombreux témoignages de la part de ses anciens élèves, lui prouvant leur reconnaissance et vantant les mérites de son système d'éducation. De son côté, Lancaster ouvre en 1798 une école destinée aux enfants d'ouvriers dans un faubourg de Londres. Confronté à des difficultés financières, il lui vint l'idée d'utiliser les meilleurs élèves pour dispenser des enseignements aux moins bons. De

la sorte, il pensait apprendre à lire et à écrire pour la moitié du prix couramment pratiqué. Le succès fut au rendez-vous, mais le clergé anglican (tout en reconnaissant les bienfaits de sa méthode) décida rapidement une menace dans le fait qu'un Quaker puisse s'occuper de l'instruction d'une classe entière de la société. Il décida alors de nommer le Dr Bell à la tête d'une société londonienne chargée de former des maîtres et des enfants instructeurs. Quant à Lancaster, son action fut financée par un comité de personnes généreuses qui décidèrent de propager son système d'éducation au-delà des frontières de l'Angleterre. Les deux hommes se sont rencontrés mais, se disputant la paternité de cette méthode, ils ne purent collaborer. Le Dr Bell en est plutôt l'inventeur, et Lancaster son promoteur (Topping, 1988, p. 14). Voici en quoi consiste le « monitoral system ».

Il faut considérer qu'il s'agit d'une mécanique bien réglée. Elle est liée à la division de l'école en classes, organisation qui permet à chaque enfant de se trouver à son niveau. Si un élève est au-dessus du niveau des autres, il a le choix d'être instructeur de sa classe ou d'être avancé dans la classe supérieure. L'instructeur se choisit des assistants pour l'aider. Lorsqu'il passe dans la classe supérieure, l'un de ses assistants devient instructeur. Le Dr Bell associait toujours un tuteur et un tutoré. Assis côte à côte, le premier devait expliquer ce qu'il savait, faire en sorte que le second ne fasse pas d'erreurs. Ainsi, l'instructeur est pour la classe entière ce que le tuteur est pour un seul tutoré.

Pour les instructeurs, il s'agit de regarder fixement les élèves, de les reprendre lorsqu'ils se trompent, d'encourager les plus faibles, etc. Ils ont également la charge de choisir les leçons à étudier. Celles-ci doivent être lues par la classe entière avant de passer à d'autres. Ils s'occupent du registre d'appel, notent les absences ou les retards. De leur côté, les maîtres sont chargés de superviser tous les mouvements qui se font dans l'école. Ils s'assurent que les instructeurs font correctement leur travail, ils tiennent un registre des fautes graves et distribuent les récompenses ou punitions. De cette manière, Lancaster a pu diminuer l'importance du livre dans son école, promouvoir l'utilisation des ardoises et des panneaux d'affichage, rendant par-là même l'instruction moins coûteuse.

Au début du XIX^e siècle, cette formule fut très utilisée en Europe et en Amérique du Nord. En France, on parle d'« enseignement mutuel » pour spécifier « la réciprocité de l'enseignement entre les écoliers, le plus capable servant de maître à celui qui l'est moins, et c'est ainsi que l'instruction est simultanée puisque tous avancent graduellement, quel que soit d'ailleurs le nombre d'élèves » (Hamel, 1818, p. 1-2). Par ailleurs, les élèves aidants ont le statut de moniteurs. Dans une classe qui leur est réservée, le maître leur transmet tous les jours ses savoirs. Il existe également une hiérarchie parmi les moniteurs. Les moniteurs généraux sont les adjoints du maître et, en conséquence, sont investis d'un rôle d'autorité. Les moniteurs généraux d'ordre veillent aux entrées et sorties de l'établissement. Les moniteurs particuliers, choisis pour leurs compétences scolaires, sont désignés pour enseigner la lecture, l'écriture et le calcul. En général, ils le font auprès d'une dizaine d'enfants installés en face d'eux. Et l'ensemble fonctionnait à coups de sifflet, à coups de sonnette, sous la férule du « maître qui dirigeait tel un capitaine sur le pont du navire, toute la manœuvre de l'enseignement » (Charconnet, 1975, p. 9 ; trad. pers.).

À propos de cette formule pédagogique, a-t-on bien fait de parler d'« enseignement mutuel » ? Cette question est clairement posée par Tronchot (1972, p. 59). Y a-t-il bien réciprocité dans la transmission des savoirs entre les élèves ? *A priori* non, puisque seuls les moniteurs ont cette mission. Les écoliers dont ils ont la charge ne leur apportent rien, ne leur apprennent rien ; ce d'autant qu'il y a souvent un rapport d'ainés à cadets.

Pourtant, cette réponse n'est pas entièrement satisfaisante. Sur ce point, le Dr Bell avait pu faire l'observation suivante : « Les élèves qui remplissent les fonctions de maîtres apprennent eux-mêmes » (Propos rapportés par Charconnet, 1975, p. 12 ; trad. pers.). Il s'agit du fameux « Docemur docendo » dont parle Comenius. Celui qui fait acte d'enseignement est amené à apprendre, à profiter personnellement de cette activité. Plus tard, les américains auront une expression bien à eux pour désigner ce phénomène : « Learning Through Teaching » (Gartner, Kolher et Riessman, 1973, p. 20). Le LTT consiste effectivement à apprendre en enseignant. Ils l'expliquent par le fait que « le jeune est obligé d'étudier la matière à fond avant de l'enseigner à un camarade ; il faut qu'il organise son cours, qu'il observe l'autre élève et parvienne à établir un contact avec lui » (*ibid.*, p. 27). Donc, d'une certaine façon, les tutorés seraient eux aussi des éléments déterminants. Par leur seule présence, ils permettraient aux moniteurs de progresser. S'ils ne leur apportent pas quelque chose directement, ils le font de manière indirecte. Ils les obligent à préparer leurs interventions, à penser à ce qu'ils vont dire ou faire et, partant, à parfaire leurs connaissances disciplinaires. Alors, il n'était peut-être pas inopportun de parler d'« enseignement mutuel » au début du XIX^e siècle.

Par ailleurs, ce type d'enseignement a plus ou moins donné satisfaction à cette même période de l'histoire. Certes, il s'agit d'un système économiquement rentable puisque les moniteurs ne sont pas rétribués ; mais dont les résultats restent très inégaux. Lesage (1975) a bien étudié cette question. C'est en lecture et en écriture qu'il voit les principaux avantages. La première discipline fait l'objet d'une attention particulière : horaires importants, constitution de petits groupes de travail, utilisation de la méthode de Peigné. Cette dernière, appelée « nouvelle épellation », est basée sur l'appellation phonétique des consonnes, la lecture de mots ou de phrases courtes dès les premières leçons et la distinction des sons et des articulations. Trois temps d'apprentissage sont prévus : décodage, exercices de mémoire et encodage. L'écriture se prête à une approche non moins rationnelle : « De la formation des lettres sur le sable, avec le doigt, dans la première classe, à l'écriture à l'encre sur le papier dans la huitième classe, l'étude est progressive » (*ibid.*, p. 66). Par contre, la méthode présente d'incontestables faiblesses en arithmétique. Basé sur des dictées de nombres ou d'opérations, sur la répétition, cet enseignement incitait les moniteurs à corriger et non à expliquer.

Cela dit, l'enseignement mutuel connut un vif succès pendant près d'un demi-siècle. Des guides, traités ou manuels sont publiés à ce sujet ; une revue (*Le Journal d'Éducation*) lui est particulièrement consacrée. De nombreuses initiatives sont prises pour assurer sa promotion : cours pour la formation des maîtres, écoles du soir, cours d'adultes, etc. Cette méthode est également utilisée dans le domaine du handicap. À partir de 1836, le Dr Blanchet a pour projet de s'attaquer aux difficultés de scolarisation des enfants sourds et, pour ce faire, il les place dans des écoles d'entendants. Là, les trois ou quatre enfants mal entendants présents, dans chaque classe, se

voient assignés « un moniteur entendant qui sert de guide en matière d'articulation » (Gaucheraud, 1998, p. 56).

Mais cette période faste ne dura qu'un temps. À partir du milieu du siècle, plusieurs facteurs jouent en faveur de la disparition de ce type de pédagogie. D'abord, les maîtres vieillissent et deviennent routiniers. Il leur est reproché d'être des directeurs faisant enseigner et non des instituteurs enseignants (Lesage, 1975, p. 69). Les nouveaux maîtres formés dans les écoles normales sont peu familiarisés avec cette méthode. Le *Journal d'Éducation* est plus sensible à des thèmes comme la gratuité et l'obligation de l'enseignement. Les effets de la loi Guizot, qui avait incité chaque commune à avoir une école, font que les petites écoles se multiplient aux dépens des écoles mutuelles à forts effectifs. Par ailleurs, un doute pèse toujours sur les moniteurs : ne sont-ils pas insuffisamment formés ou compétents ? Auquel cas, ils risquent d'induire les tutorés en erreur ou de leur transmettre des connaissances incorrectes (Charconnet, 1975, p. 13). Ces objections font que le système des moniteurs va être abandonné.

Le renouveau du milieu du XX^e siècle

Après pratiquement un siècle d'oubli, il réapparaît aux États-Unis ; pays alors confronté à de réels problèmes éducatifs et sociaux. Il s'agit de dispenser un enseignement de base, élémentaire, à un grand nombre d'enfants portoricains ou appartenant à la population noire. Pour des raisons culturelles et linguistiques, ils ont des difficultés à s'intégrer au sein des écoles, à s'intéresser aux études, à comprendre ce qui leur est demandé. Or, les enseignants américains semblent assez démunis face à ce type de problème. D'où l'idée (que l'on doit à Peggy et Ronald Lippitt) de réhabiliter l'enseignement mutuel. Mais cette formule prendra d'autres formes, se démarquera de celle qui fut utilisée auparavant.

D'abord, il est plus question de tuteurs que de moniteurs. Certes, cette évolution terminologique sera plus européenne qu'américaine ; mais elle dénote un réel changement de statut et de fonctions. Les moniteurs s'inscrivaient dans une certaine hiérarchie, étaient perçus comme des « sous-maîtres » ; les tuteurs sont considérés comme des assistants ou des auxiliaires pédagogiques susceptibles de seconder les instituteurs (Charconnet, 1975, p. 12). Quand les premiers étaient chargés d'enseigner la lecture, l'écriture et le calcul, les seconds ont pour mission d'aider leurs pairs seulement là où ils rencontrent des difficultés (Charconnet, 1975, p. 5). L'autorité et la discipline exercées par les uns contrastent avec le rôle pédagogique des autres (Lesage, 1975, p. 67). Lorsque les premiers devaient corriger ou rectifier les erreurs de leurs tutorés, les seconds se chargent de leur fournir des explications, de les conseiller (Lesage, 1975, p. 66). En général, les moniteurs avaient en face d'eux une dizaine d'enfants ou plus ; les tuteurs s'occupent de groupes plus restreints, voire d'une seule personne (Gordon et Gordon, 1990, p. 308 ; Wagner, 1990, p. 39). Quand les premiers étaient soumis au contrôle des maîtres, les seconds peuvent agir plus librement (Gartner, Kolher et Riessman, 1973, p. 85-86). Lorsque les uns étaient choisis parmi les meilleurs élèves, les autres (souvent recrutés sur la base du volontariat) sont parfois porteurs de caractéristiques opposées (Duquesne *et al.*, 1983, p. 60). Enfin, autant le tutorat était lié à l'enseignement primaire, autant le tutorat couvre les différents niveaux d'enseignement et, même, intéresse les domaines extra-scolaires.

Cette dernière tendance est visible Outre-Atlantique où, au début des années soixante, il est question de lutter contre la pauvreté, le chômage et la délinquance juvénile grâce à des campagnes d'alphabétisation. Différents programmes sont alors mis en œuvre. Le *Youth Teaching Youth* (Des jeunes enseignent aux jeunes) est l'un des plus connus. Préparé par Mary C. Kholer, il fonctionne en dehors des horaires de classe, le soir ou durant l'été, dans 250 districts scolaires. Il s'appuie sur le principe suivant : des jeunes de milieux sociaux défavorisés (qui bénéficient d'au moins deux ans d'expérience en lecture) aident, dans leurs apprentissages, d'autres jeunes de mêmes milieux sociaux. Une formation est proposée aux premiers. Elle consiste à leur faire créer des jeux, réaliser des fiches, élaborer leurs propres méthodes d'enseignement, pour rendre les activités de lecture plus attrayantes. Les tuteurs sont des adolescents, âgés de 14-15 ans, souffrant eux aussi de retards scolaires. Un double bénéfice est attendu de ce genre d'initiative. D'abord au niveau des tutorés, « en permettant à chaque enfant-élève d'entretenir des relations avec un grand élève grâce au monitorat, il peut y avoir une amélioration de son aptitude à la lecture et/ou de son attitude envers l'apprentissage » (Gartner, Kolher et Riessman, 1973, p. 45). Ensuite du côté des tuteurs qui, s'ils acquièrent « les techniques d'apprentissage, peuvent faire eux-mêmes des progrès en lecture » (*ibid.*, p. 45). Nous retrouvons ici l'idée du « Learning Through Teaching » (apprendre en enseignant) plus connue, en Europe, sous le nom d'« effet-tuteur ».

De la même façon, le programme *Homework Helper* a été mis en place au début des années soixante à New York. Il est alors question de fournir une assistance, à domicile, pour la réalisation des devoirs. Une nouvelle fois, des progrès en lecture sont escomptés auprès d'une population dont les résultats scolaires sont massivement faibles. Ainsi, des enfants noirs ou portoricains sont aidés chez eux, le soir, par des pairs plus âgés. Il faut croire qu'ils ont bénéficié de cette formule puisque, comparés à un groupe de contrôle (composé d'enfants ayant les mêmes caractéristiques, mais non concernés par cette assistance), ils deviennent de meilleurs lecteurs (Cloward, 1967, p. 17). De même, la présence d'un effet-tuteur semble vérifiée : « Il faut cependant noter que les moniteurs du groupe expérimental ont fait deux fois plus de progrès (en lecture) que les groupes de contrôle » (*ibid.*, p. 22 ; trad. pers.).

De nombreuses expériences de ce type pourraient être citées. La plupart sont recensées par Gartner, Kolher et Riessman (1973) et elles ont en commun de s'inscrire dans le cadre des politiques d'éducation compensatoire. Résorber l'échec scolaire qui touche principalement les enfants et les adolescents de minorités ou socialement défavorisés, tel est le principal objectif visé. Une autre institution va progressivement s'intéresser au tutorat : l'université. En effet, toujours dans les années soixante, l'enseignement supérieur nord-américain commence à faire l'objet de sévères critiques. Celles de Newcomb et Wilson (1966) sont assez éloquentes. D'un côté, ils lui reprochent ceci : « Cela fait trop longtemps que l'enseignement et la vie ne fusionnent pas dans nos collèges, cela fait trop longtemps que ce que les étudiants font et apprennent occupent des compartiments étanches dans leur conscience, cela fait trop longtemps que le collège est inefficace » (*ibid.*, p. 70 ; trad. pers.). De l'autre, ils pensent que la massification universitaire présente les inconvénients suivants : « indifférence des étudiants envers les idées et manque d'à-propos par rapport à leur enseignement ou à leur association avec d'autres étudiants » (*ibid.*, p. 67 ; trad. pers.). Des enseignements trop déconnectés de la réalité, des étudiants insuffisamment préparés

aux exigences propres au monde universitaire, peu enclins à travailler ensemble ; le constat est assez dur, mais il est suivi de propositions. Au nombre de celles-ci figure le fonctionnement en groupes de travail. Les auteurs pensent ainsi accroître les facultés de jugement des étudiants, leur permettre de mieux appréhender les situations ou problèmes rencontrés dans l'enseignement supérieur.

Une formule de ce type sera visible, entre autres, à l'Université McGill où les responsables pédagogiques vont instaurer le système des *cellules d'étude* (Goldschmid, 1970). Sur quelles bases fonctionnent-elles ? D'abord, elles permettent aux étudiants de réviser les cours, de préparer les examens ou de tester leurs connaissances. Ensuite, le principe du tutorat alterné est adopté au sein de groupes restreints (en général une dizaine de personnes) subdivisés en dyades. Cette structure permet à chacun de travailler alternativement avec tous les autres membres de sa *cellule d'étude* et d'être, tour à tour, en position de tuteur ou de tuteuré. Recevoir de l'aide ou en fournir, poser des questions ou y répondre, etc. ; la réciprocité des échanges est ici privilégiée.

Par ailleurs, les carences de certains étudiants débutants feront l'objet d'attentions particulières. Afin de mieux les préparer à l'enseignement supérieur, des institutions spéciales vont être ouvertes ; il s'agit des « *community colleges* ». Là, ils bénéficient de premiers cycles universitaires renforcés où des tuteurs (des étudiants confirmés) sont mis à leur disposition. Ces derniers les aident à comprendre le contenu des cours, à résoudre leurs problèmes d'écriture ou à appréhender les notions difficiles. De plus, afin que les études ne présentent pas un caractère trop artificiel, sans liens avec la réalité, ils sont invités à s'intéresser à des thèmes d'actualité comme les injustices sociales, les inégalités entre les sexes ou les catégories socio-économiques, les discriminations culturelles, etc. Sur cette question, les stratégies de formation développées à l'Université Miami de Middletown paraissent tout à fait exemplaires (Tassoni, 1998).

Voilà comment, au fil du temps, le préceptorat s'est transformé en tutorat en passant par la période intermédiaire du monitorat. Voilà aussi comment la formule, basée sur l'aide des pairs, réapparaît en Amérique du Nord au cours des années soixante et au début des années soixante-dix. Outre l'usage diversifié qu'ils ont pu faire du tutorat, les américains se sont ensuite posé un certain nombre de questions relatives au bien-fondé de ce type de méthode, à ses dérivés possibles, aux différences d'âges entre tuteurs et tuteurés, aux interactions qu'ils mettent en œuvre, aux rôles et registres d'action des tuteurs, à l'opportunité de leur formation, à leur recrutement, etc. Bref, une analyse critique s'est progressivement imposée afin de rendre les pratiques tutorales plus lisibles, moins incertaines et, par là-même, plus efficaces.

LE TEMPS DES INTERROGATIONS

Allen (1976) a dirigé la publication d'un ouvrage qui s'inscrit bien dans cette perspective. D'entrée, il donne le ton en allant chercher des bases théoriques susceptibles de valider l'usage du tutorat. Entre autres, il fait référence à Bruner (1972) qui voit, dans le fait de donner des responsabilités aux jeunes, un double intérêt : favoriser leur socialisation et faire d'eux des adultes responsables. D'où sa proposition de passer d'une école organisée

sur un mode compétitif, à une autre pensée comme une entreprise communautaire. En cela, il est relayé par d'autres auteurs. C'est notamment le cas de Hartup (1976) dont le mérite est de comparer, en matière de formation de groupes de jeux, les cultures primitives et les cultures modernes. Ils constatent que, pour s'associer, les enfants privilégient la différence d'âges au sein des premières et l'équivalence à l'intérieur des secondes. Pour lui, la seconde formule est propice à une expérience sociale équilibrée, ni trop frustrante ni trop gratifiante ; ce qui n'est plus le cas lorsqu'il est question d'interagir avec des aînés.

Une différence d'âges idéale ?

Se regrouper pour jouer est une chose, se mettre ensemble pour apprendre ou pour travailler en est une autre. Pour cette raison, le thème de l'âge des partenaires est également abordé par Lippitt (1976). Cette collègue parle d'*influence constructive* lorsque le tuteur arrive à faciliter le travail d'appropriation du tuteur. Mais, toujours selon elle, ce phénomène est lié à une différence d'âges optimale : « Un camarade de 2 à 4 ans plus âgé peut avoir une relation de travail moins distante et morcelée à l'égard de plus jeunes que celle d'un adulte » (*ibid.*, p. 158 ; trad. pers.). C'est l'étude d'expériences de pratiques tutorales qu'elle a supervisées (*Michigan Design ; Detroit Pilot Program*) qui lui permet d'avancer cette thèse. Et les autres travaux consacrés à cette question vont plutôt dans le même sens. Par exemple, Linton (1973) a mis des élèves de huitième année (faibles en mathématiques) en présence de tuteurs de huitième, dixième ou douzième années. C'est avec ces derniers que les tutorés progressent le plus, soit quand la différence d'âges est de quatre ans. De son côté, Poole (1971) a étudié de près les effets du tutorat dans le district scolaire d'Ontario-Montclair en Californie. Ici, soixante jeunes de quatrième, cinquième et sixième années sont concernés en tant que tutorés. Des aînés de huitième année leur servent de tuteurs pour tout ce qui touche au travail scolaire. Comparés à un groupe témoin (qui ne bénéficie pas du tutorat), les résultats scolaires de ces élèves sont significativement plus importants.

Maintenant, comment faut-il interpréter ces observations ? Quel est l'intérêt, pour un tutoré, d'avoir un tuteur un peu plus âgé que lui ? Une première réponse est fournie par Lippitt (1976, p. 158) : « Les jeunes enfants peuvent bénéficier d'un enseignement individualisé et d'encouragements personnels apportés par des pairs suffisamment âgés pour être des modèles crédibles, mais assez jeunes pour être « en connexion » (trad. pers.). En somme, elle préconise une différence d'âges ni trop faible, ni trop importante. Ni trop faible, pour que l'un puisse « tirer l'autre vers le haut » ; ni trop importante, afin que les partenaires soient en mesure de se comprendre. Une seconde remarque est faite par Devin-Sheehan et Allen (1976). Eux aussi voient un écart d'âges optimal d'au moins deux ou trois ans, mais la raison évoquée est autre : « Une différence d'âges importante amoindrit la possibilité, pour le tuteur, de bénéficier de manière académique du tutorat » (*ibid.*, p. 257 ; trad. pers.). Dans cette affaire, il convient effectivement de ne pas oublier les tuteurs. Beaucoup plus âgés, ils resteront, quoi qu'il arrive, plus compétents que leurs tutorés dans la matière enseignée. Toutefois, dans ces conditions, il leur sera difficile de profiter de l'effet-tuteur. Que pourront-ils apprendre d'une action pédagogique portant sur un programme qui concerne

de très jeunes élèves ? Voilà une objection tout aussi pertinente, dont le mérite est aussi d'accréditer la thèse défendue par Lippitt.

Le tutorat en seul à seul : une formule satisfaisante ?

Cela dit, un autre thème préoccupe ce dernier auteur et d'autres : celui de l'enseignement individualisé. N'oublions pas que monitorat et tutorat se distinguent assez nettement sur cet aspect. Le premier concernait la conduite de groupes d'une dizaine d'enfants, voire plus ; le second s'adresse à des formations plus restreintes, ou souvent à une seule personne. En conséquence, des formations de tuteurs ont été prévues dans cette perspective. Lippitt (1976, p. 163) relate celle qui fut initiée par Herbert Rosner dans des écoles catholiques de Los Angeles. Par groupes de dix, des adolescents ont reçu des conseils et des recommandations pour aider, en seul à seul, des élèves (de première, seconde et troisième années) aux prises avec des difficultés en lecture. Le principal avantage offert par cette formule s'impose en toute logique : « Chaque tutoré fait l'objet d'une attention individualisée de la part du tuteur » (Feldman, Devin-Sheehan et Allen, 1976, p. 243 ; trad. pers.). La règle est simple : moins il y a d'élèves à aider, plus le soutien apporté gagne en efficacité. Dès lors, la présence d'un seul tutoré constitue en soi une situation quasi idéale.

Pour évident qu'il soit, ce raisonnement n'est pas sans failles. Ces trois derniers auteurs le prouvent suite à l'analyse de quelques recherches antérieures. Ainsi, Shaver et Nuhn (1971) ont comparé les effets d'un programme tutorial annuel s'adressant à des élèves de dixième année, faibles en lecture et en écriture. Ils sont soit seuls avec leurs tuteurs, soit par groupes de trois. Si la première condition permet bien des progrès plus importants en lecture que la seconde, ce n'est plus le cas dans le domaine de l'écriture. Deux années après, la passation de nouvelles épreuves montre d'ailleurs que les différences initiales se sont estompées. De façon identique, Klosterman (1970) n'observe pas d'écarts significatifs entre ces deux mêmes situations tutorales avec des enfants de quatrième année. Il s'agissait ici de tester leur niveau de compréhension et leur habileté en lecture. De son côté, Crispin (1966) ne voit pas un désavantage particulier subi par des tutorés réunis en groupes. Alors, que dire de ces résultats ? Remettent-ils vraiment en cause le tutorat individualisé ?

Encore une fois, il convient de ne pas faire fi des tuteurs ; c'est tout le sens de l'interprétation fournie : « Pour un tuteur, il vaut mieux avoir affaire simultanément à plusieurs tutorés pour se rapprocher au mieux du rôle d'enseignant » (Feldman, Devin-Sheehan et Allen, 1976, p. 243 ; trad. pers.). Est-il gratifiant de s'occuper d'un seul élève ? Est-ce de cette façon que l'on va responsabiliser un jeune ? Lui faire percevoir les charges qui incombent aux adultes ? Ces collègues ne le pensent pas et, par voie de conséquence, il n'est pas impensable que les tutorés pâtissent de cet état de fait. Que pourront-ils apprendre d'une personne qui juge la situation tutorale plus ou moins factice et dont la propension à aider s'amenuise ?

Plus récemment, nous avons pu pointer un autre travers du tutorat individualisé : *la dépendance au tuteur* (Baudrit, 1997, p. 130). Ceci est possible quand le tutoré considère son partenaire de travail comme un expert dans la discipline enseignée, ou lorsque des liens socio-affectifs les rapprochent. Ce phénomène a un nom : *l'effet d'apathie* (Mugny et Pérez, 1994, p. 29). Dans

ces conditions, il devient effectivement difficile (toujours pour l'enfant aidé) de se passer du tuteur, d'agir sans lui ou d'accéder à un certain niveau d'autonomie. Avec de petits groupes de tutorés, un tel risque est moins envisageable. Parce qu'il est pratiquement contraint de s'occuper de tout le monde, de partager ses interventions, de s'intéresser à chacun, le tuteur est moins enclin à rendre l'un ou l'autre dépendant de lui.

De son côté, Harrisson (1976, p. 176) formule un autre type de critique à l'égard du tutorat individualisé. Il laisse entendre que la simple association d'un tuteur et d'un tutoré ne garantit pas l'opportunité de l'aide fournie, ou la qualité des interventions tutorales. Il a pu faire ce constat après avoir observé l'action, en mathématiques, de tuteurs de cinquième et sixième années auprès de jeunes primo-arrivants mexicains. Les difficultés rencontrées par les premiers sont les suivantes : ils encouragent peu, punissent parfois leurs tutorés, ne rectifient pas leurs réponses erronées, ne canalisent pas leur attention, ne leur donnent pas d'informations pertinentes sur les tâches à réaliser, etc. Ce constat pessimiste amène l'auteur à développer la notion de *tutorat structuré*. Par là, il laisse entendre que l'activité tutorale mérite d'être travaillée dans une direction particulière : la sensibilité aux caractéristiques personnelles des tutorés. À cette fin, il a testé plusieurs programmes de formation de tuteurs.

Quand et comment former les tuteurs ?

Le premier a consisté à préparer des tuteurs chargés de s'occuper, toujours en seul à seul, d'élèves de première année dans le domaine des mathématiques (Harrisson, 1969). Ils ont appris à leur clarifier les tâches, à les encourager et à ne pas les sanctionner. Comparés à un groupe témoin (constitué de tuteurs non formés), ils semblent plus proches de leurs tutorés et, surtout, plus prêts à détecter leurs besoins. Cependant, l'auteur n'est pas entièrement satisfait de cette opération : « Ces tuteurs de cinquième et sixième année n'assument pas certaines activités indispensables à l'enseignement individualisé (c'est-à-dire la passation de tests diagnostiques, l'apport de prescriptions). En conséquence, la supervision d'adultes est souhaitable quand des jeunes de cet âge sont utilisés comme tuteurs » (Harrisson, 1976, p. 172 ; trad. pers.).

Le second programme de formation des tuteurs est un peu plus concluant. Il s'agissait de leur donner des moyens pour l'apprentissage de la lecture à destination de jeunes élèves en difficulté dans ce domaine (Harrisson et Brimley, 1971). Ainsi, ils furent initiés à des activités comme : enseigner le nom et le son des lettres, apprendre à associer les sons, à décoder de nouveaux mots, à lire oralement, etc. Les tutorés profitèrent ensuite de leurs interventions ; mais les chercheurs jugèrent bon d'apporter quelques modifications, voire compléments, au programme initial. D'où une seconde version où sont prévues (toujours à l'intention des tuteurs) des visionnements de séquences tutorales enregistrées, des ouvrages consacrés à l'introduction du tutorat dans les écoles, des travaux personnels à faire à la maison, etc. (Harrisson, Nelson et Tregaskis, 1972).

Donc, même dans le cadre d'un tutorat réduit à sa plus simple expression (l'aide individualisée), même formés, les tuteurs ne donnent pas entière satisfaction. La question de la formation est d'ailleurs très discutée sachant que, est-il besoin de le rappeler, ce sont plus des qualités individuelles qui

important lorsqu'il s'agit de recruter des tuteurs. N'y a-t-il pas un risque à vouloir greffer des acquisitions, des savoir-faire précis, sur un potentiel naturel existant ? Doter une personne (initialement prête à aider) d'autres capacités, n'est-ce pas lui faire perdre tout ou partie de cette aptitude ? D'une certaine façon, la transformer ? Tout le problème est là.

D'autre part, aucune démonstration vraiment convaincante n'apporte la preuve de l'efficacité d'une quelconque formation proposée aux tuteurs. Feldman, Devin-Sheehan et Allen (1976, p. 245) arrivent à ce constat après avoir réalisé une revue de questions sur ce sujet. Par exemple, ils font référence aux travaux de Niedermeyer (1970) qui montre bien une supériorité chez des tuteurs formés comparés à d'autres non formés. Mais autant les premiers étaient volontaires pour ce genre d'expérience, autant les seconds furent sélectionnés par les enseignants ; autant les premiers avaient pu exercer cette activité avant l'expérimentation, autant les seconds la découvraient à ce moment-là. Dans ces conditions, toute comparaison est impossible. De leur côté, Frager et Stern (1970) ne perçoivent pas de différences entre des tuteurs formés de deux manières. Les uns ont suivi un programme qui s'apparente à une formation pour enseignants ; les autres une instruction limitée à la définition d'objectifs, à l'usage de méthodes alternatives et à leur sélection.

Un doute est bien présent quant à la nécessité ou non de former les tuteurs. Pour cette raison, certains font le choix de surseoir à cette décision, reportent plus ou moins ce moment. C'est ce qu'ont fait Finkelstein et Ducros (1989) lors de leur vaste investigation dans des écoles belges. Que préconisent-ils dans un premier temps ? Ils recommandent une phase de sensibilisation où les tuteurs sont prévenus de certaines difficultés qu'ils pourraient rencontrer, des lacunes de leurs tutorés, du soutien qu'ils auront de la part des adultes, etc. Leur formation est envisagée seulement en fin de séances, une fois les séquences tutorales terminées. À cette occasion, ils discutent avec les enseignants de problèmes techniques (concernant l'apprentissage de la lecture) ou relationnels (relatifs aux contacts noués avec les tutorés). D'ailleurs s'agit-il d'une réelle formation, puisqu'ils n'ont pas à suivre des cours, lire des manuels ou engranger des connaissances particulières ? À ce sujet, les auteurs parlent plutôt d'activités d'information et de gestion assurées par les adultes. Se sont-ils posé la question suivante : à trop vouloir former les tuteurs, ne risque-t-on pas de les professionnaliser ? Ce qui reviendrait à les faire passer d'un « statut admis » à un « statut acquis ». Il n'est pas interdit de le penser.

Un profil de tuteur particulièrement souhaitable ?

Ceci étant, cette dernière étude présente un autre intérêt, qui réside dans le choix de ces mêmes tuteurs. Celui-ci est basé sur le volontariat. Seuls des élèves terminant leur scolarité primaire, intéressés pour aider des plus jeunes, se voient confier cette tâche dans le domaine de la lecture. Mais comme le nombre de volontaires était souvent supérieur au nombre de tuteurs nécessaires, les enseignants furent invités à ne pas retenir les meilleurs écoliers. Encore une fois, il y a l'intention de faire bénéficier des élèves, dont le parcours scolaire est difficile, de l'« effet-tuteur » ; c'est-à-dire de leur propre activité pédagogique auprès des tutorés. Ce n'est pas la première fois que le niveau de compétence des tuteurs fait l'objet d'une attention particulière.

Cloward (1976) a pris soin d'observer, toujours pour l'apprentissage de la lecture, l'efficacité de bons lecteurs ou de lecteurs faibles recrutés comme tuteurs dans le cadre d'un vaste programme américain destiné à des enfants défavorisés (*Mobilization for Youth*). Les premiers ne sont pas à l'origine de progrès plus importants, chez les tutorés, que les seconds ; d'où la conclusion à laquelle aboutit l'auteur : « Il n'est pas nécessaire d'imposer un haut niveau académique et intellectuel pour la sélection des tuteurs » (*ibid.*, p. 228 ; trad. pers.). Pourquoi cela ? Parce qu'un bon lecteur est moins bien placé, pour comprendre les problèmes rencontrés par ce type de tutorés, qu'un lecteur qui les a lui-même vécus. Étant « passé par là », le second dispose d'une expérience précieuse qui manque au premier ; telle est l'interprétation la plus couramment admise. En conséquence, lorsqu'il est question d'engager des tuteurs à l'intérieur d'une classe ou d'une institution, le choix des meilleurs éléments n'est pas obligatoirement le plus judicieux.

Différence d'âges entre les protagonistes, individualisation de l'enseignement, formation et choix des tuteurs ; voilà quelques thèmes de réflexion (évidemment parmi d'autres) repérés dans l'ouvrage dirigé par Allen (1976). Certains restent très actuels tant chez les praticiens que chez les chercheurs. D'autres vont prendre une nette expansion. Par exemple, nous venons de voir que l'idée de faire appel à des élèves en difficulté, comme tuteurs, a rapidement traversé l'Atlantique. De même, l'écart d'âges entre tuteurs et tutorés est une question sur laquelle va travailler une équipe de recherche galloise (Shute, Foot et Morgan, 1992). Bref, le tutorat intéresse et interroge de plus en plus, de différentes manières et sous plusieurs angles.

Mais une perspective se profile assez nettement dans la partie finale du livre dont Allen a assuré la direction. Elle part de l'état de fait suivant : « Beaucoup de recherches que nous avons étudiées peuvent être critiquées pour leurs défaillances en termes de contrôle statistique et de rigueur expérimentale ; de même que des problèmes d'ordre théorique et substantiel devraient certainement être plus pris en considération (...). Trop souvent les hypothèses sont formulées de manière *ad hoc*, sans être vraiment conceptualisées (...). Un usage plus large de théories systématiques devrait conduire à la formulation de questions de recherche plus sophistiquées et signifiantes et ainsi contribuer à élucider nombre de problèmes pratiques rencontrés lors de programmes tutoraux imaginés pour les enfants » (Feldman, Devin-Sheehan et Allen, 1976, p. 249 ; trad. pers.). En un mot, il devient urgent de rechercher de façon plus précise, de faire en sorte que les activités tutorales puissent bénéficier d'assises théoriques sérieuses ; ces deux conditions étant à même de crédibiliser les travaux sur le tutorat. *In fine*, praticiens et chercheurs sont censés tirer profit de ce nouveau regard, d'études plus minutieuses relatives aux activités tutorales. Ces recommandations ne resteront pas lettre morte.

LA RECHERCHE EXPÉRIMENTALE : UN PASSAGE INCONTOURNABLE ?

Travailler sur des variables précises, mesurer les effets du tutorat par rapport à d'autres types de pratiques pédagogiques, sélectionner avec soin les populations examinées, etc. ; toutes ces préoccupations vont amener les chercheurs à monter des protocoles d'investigations expérimentaux. Bien qu'il s'agisse d'une orientation dominante dans la communauté scientifique,

certains ne manqueront pas de pointer quelques travers inhérents à ce genre d'approche. Par ailleurs, l'accumulation progressive de ce type de travaux va permettre à d'autres de se livrer à des revues de question relatives à des aspects particuliers du tutorat ; exercice souvent propice à la mise en place d'études nouvelles, voire insolites.

Franca, Kerr, Reitz et Lambert (1990) sont de ceux-là. Après avoir fait le point, dans le domaine scolaire ordinaire, sur les avantages respectifs du tutorat assuré par des pairs plus âgés que leurs tutorés (*cross-age tutoring*) ou de même âge qu'eux (*same age tutoring*), ces auteurs voient un intérêt à investir l'éducation spécialisée. Puisque tuteurs et tutorés semblent bénéficier de cette formule dans le premier cas, pourquoi n'en serait-il pas de même dans le second ? Ils recensent alors des études portant sur les apprentissages académiques (lecture, mathématiques, orthographe) ou sur l'évolution des conduites sociales de sujets handicapés ou souffrant de retards divers. Leur vint alors l'idée d'examiner ces deux aspects simultanément et de mettre à l'épreuve d'autres dimensions : le statut sociométrique, l'attitude envers les mathématiques, les interactions entre les partenaires et l'image de soi.

Ces auteurs ont fait le choix de faire travailler huit adolescents (souffrant de désordres comportementaux et émotionnels) sur des tâches mathématiques (des problèmes de fractions). Ils appartiennent à une même classe et sont associés en dyades (un tuteur avec un tutoré) pour les besoins de l'expérimentation. Cette dernière présente un caractère diachronique puisqu'elle s'étend sur plusieurs semaines. Les tuteurs sont choisis par l'enseignant en fonction de leur envie ou non d'occuper ce rôle mais, à l'image de leurs tutorés, ils ont un niveau faible en mathématiques. Les phases dyadiques alternent avec des séquences au cours desquelles les élèves travaillent seuls. À cette occasion, les chercheurs peuvent contrôler l'évolution de leurs apprentissages. Les tuteurs bénéficient d'une formation où ils apprennent à présenter des problèmes mathématiques, à donner des instructions aux tutorés ou à corriger leurs erreurs.

Les acquisitions mathématiques des tuteurs et des tutorés sont donc étudiées chaque fois qu'ils travaillent individuellement. À chaque exercice proposé, deux observateurs scrutent les réponses correctes ou incorrectes apportées par les adolescents. De cette manière, des tendances sont repérées en termes de résultats académiques. Le statut sociométrique est testé de façon classique en demandant de fournir les noms de trois élèves qui pourraient être ou non des amis, des partenaires de travail ou de jeu. L'image de soi est appréhendée, avant et après les séquences dyadiques, grâce à l'usage d'épreuves et d'échelles constituées de descripteurs comportementaux (Piers et Harris, 1969 ; Muller et Muller, 1977). Des instruments de même type permettent de tester l'impact des activités tutorales sur l'attitude des sujets à l'égard des mathématiques (Estes, Estes, Richards et Roettger, 1981). Enfin, vu l'insuffisance des échanges constatée en classe, les chercheurs décidèrent d'observer ceux-ci durant les séquences régulières de deux observateurs notent les interactions sociales à caractère positif ou négatif. Par exemple, les unes sont visibles lorsque le tuteur donne des informations appropriées au tutoré, ou encore quand ce dernier pose des questions pertinentes au premier. Les autres se manifestent sous forme de cris ou de vociférations en tout genre. Suite à toutes ces modalités d'observation, Franca *et al.* (1990) arrivent aux résultats suivants.

En tout premier lieu, ils observent que des adolescents souffrant de problèmes comportementaux peuvent participer à un programme tutoral, adopter les rôles requis. En ce sens, ils confirment des investigations antérieures montrant l'évolution favorable des conduites sociales de jeunes de même type au cours de ce genre d'expérience (Ragland, Kerr et Strain, 1978 ; Chiang, Thorpe et Darch, 1980 ; Maheady et Sainato, 1985). Ensuite, tuteurs et tutorés voient leurs taux de réponses correctes augmenter sur les problèmes de fraction. D'un côté, la présence d'un effet-tuteur semble vérifiée chez des sujets qui, au départ, ont un niveau faible dans la matière étudiée ; ce que Jenkins et Jenkins (1981) avaient déjà pu observer. De l'autre, ces mêmes sujets montrent une certaine efficacité dans l'aide apportée à des pairs. Il n'est donc pas nécessaire d'imposer des critères académiques et intellectuels stricts dans la sélection des tuteurs, constatation qui va à l'encontre des prédictions de Allen et Feldman (1976, p. 116). Ces derniers auteurs pensaient au contraire que des tuteurs de bas niveau pouvaient être à l'origine de régressions chez leurs tutorés. Par contre, ces différents chercheurs se rejoignent pour voir, dans le fait d'être tuteur, un moyen de contribuer à l'amélioration de l'image de soi et de bénéficier d'une meilleure acceptation sociale. En effet, les tuteurs sortent généralement grandis des sessions tutorales, sont particulièrement choisis comme partenaires de travail ou de jeu. De ce point de vue, la position de tutoré est beaucoup moins gratifiante d'où l'intérêt, souligné par les auteurs, d'effectuer des permutations de rôles comme le préconisent Allen et Boraks (1976).

Les données relatives aux interactions sociales font apparaître une augmentation des interventions verbales positives et une diminution des interventions négatives. Déjà, des travaux avaient montré que les participants au tutorat améliorent leurs attitudes les uns vis-à-vis des autres (Dineen, Clark et Riskey, 1977 ; Jenkins et Jenkins, 1981 ; Maher, 1984) ; mais ici les interactions sociales ne sont pas observées en mathématiques, activité-support du tutorat. D'où l'interprétation formulée par les auteurs : « Les relations sociales entre pairs suscitées en classe pourraient avoir été maintenues en dehors, lors des séances d'éducation physique » (Franca *et al.*, 1990, p. 125 ; trad. pers.). Enfin, ils soulignent un effet inhérent à la formation des tuteurs. Lorsqu'ils sont préparés à réagir positivement aux manifestations comportementales de leurs tutorés, ces derniers ont tendance à leur adresser des feed-back positifs. Phénomène pointé par d'autres chercheurs (Greenwood, Walker et Hops, 1977 ; Strain, Kerr et Ragland, 1981), à savoir que l'initiation sociale positive d'un pair à l'égard d'un autre pair augmente les chances d'occurrence de réponses sociales positives du dernier.

Pourquoi s'être attardé sur cette publication ? Pour plusieurs raisons. D'abord, elle est significative d'une évolution quant à l'étude des pratiques tutorales. Les chercheurs ont de plus en plus tendance à les appréhender de façon systématique, à mettre en œuvre une observation instrumentalisée à l'aide de tests, d'épreuves spécifiques ou de grilles d'analyse. Le temps des spéculations semble bien révolu. Par ailleurs, elle laisse apparaître plusieurs orientations scientifiques. Ainsi, les outils utilisés pour appréhender l'image de soi font l'objet d'un usage assez courant en psychologie clinique. L'analyse des interactions sociales fait plutôt appel à un regard psychosociologique sur les situations étudiées. La mesure des aspects académiques (apprentissages mathématiques) et non académiques (statuts sociométriques) présente plutôt un caractère expérimental. Encore que, en matière d'approche de ce type, le travail de Franca *et al.* (1990) présente une

faiblesse notoire : l'absence de groupe témoin. Que dire des progrès académiques des acteurs du tutorat, s'ils ne sont pas comparés à ceux de sujets non concernés par ce genre de pratique pédagogique ? Une objection similaire vaut pour l'évolution du statut *sociométrique* de ces mêmes acteurs. Il est donc possible de faire mieux dans le domaine expérimental. Plusieurs recherches sont, de ce point de vue, plus rigoureuses et elles testent des points très différents liés au tutorat. Étudions quelques-unes d'entre elles.

Le tout expérimental

L'une des plus anciennes est certainement celle de Oakland et Williams (1975). Pour contrôler l'efficacité du tutorat en matière d'apprentissage de la langue anglaise, ces deux chercheurs ont mis en place le protocole de recherche suivant. Pendant une année scolaire, ils contrôlent les acquisitions d'élèves d'écoles élémentaires (de troisième et quatrième années) dont le niveau est, au départ, assez faible. Ils le font dans trois secteurs : la connaissance des mots (*Subtests of Word Knowledge*), leur compréhension (*Subtests of Comprehension*) et la lecture proprement dite (*Subtests of the Metropolitan*). Leur population est subdivisée en trois sous-groupes. Le premier suit un programme tutorial complet (*Total Tutorial Program*). Tous les jours, les enfants de ce sous-groupe ont pendant cinquante minutes un tuteur (un pair plus compétent) qui leur propose des activités relatives à l'expression orale et à la prononciation. À raison de dix minutes, les tutorés travaillent également de façon autonome sur un cahier d'exercices. Le tuteur les aide pour les corrections. Le second sous-groupe bénéficie d'un programme tutorial complémentaire (*Supplementary Tutorial Program*). Dans un premier temps, les élèves suivent l'enseignement de la lecture donné par le maître ; dans un second temps, ils lisent en présence du tuteur. Ce dernier les conseille, les reprend en cas d'erreurs. Le dernier sous-groupe n'a pas de tuteur (*Non-Tutorial Program*). Il travaille toujours avec l'enseignant sur l'apprentissage de la lecture et, pour cette raison, il est considéré comme groupe témoin.

La comparaison des pré-tests et des post-tests montre la supériorité de la seconde formule sur deux points : la compréhension et la connaissance des mots. Aux épreuves de lecture, il n'y a pas de différences entre les trois conditions. Les enfants progressent de façon équivalente. À l'appui de ces données, les auteurs voient un avantage à faire intervenir les tuteurs dans la continuité de l'action pédagogique des maîtres : ils se sentent plus responsables. Parce qu'ils ont moins de repères, ceux du premier sous-groupe ont certainement plus de difficultés à saisir leur mission, à la prendre au sérieux. Voilà un résultat qui, pour un praticien, est loin d'être négligeable. Utiliser le tutorat au bon moment, à propos d'activités bien ciblées, tels sont effectivement les principaux apports de ce travail.

Dans une perspective expérimentale, Oakland et Williams (1975) ont pris soin d'introduire un groupe témoin, de bien distinguer les deux conditions tutorales. Cela dit, une critique peut leur être adressée : les trois sous-groupes sont confrontés à des activités quelque peu différentes, les contenus enseignés ne sont pas tout à fait les mêmes. Ce qui peut fausser les résultats. À ce niveau, la recherche initiée par Johnson, Johnson, Tiffany et Zaidman (1984) est certainement plus cohérente. Ces auteurs font travailler cinquante-et-un élèves de quatrième année sur un thème écologique : la disparition des forêts. Ils sont réunis en groupes à raison de 55 minutes par jour

pendant dix jours. Ces groupes présentent plusieurs caractéristiques. Ils sont tous pluri-ethniques et hétérogènes en termes de niveau. C'est-à-dire que les enfants, par rapport au thème étudié, présentent des compétences inégales et sont issus soit de majorités, soit de minorités ethniques. De plus, deux conditions sont étudiées : *compétition vs coopération*. Dans le premier cas, les groupes sont mis en concurrence grâce à un système de récompenses. Dans le second, ils sont invités à unir leurs efforts pour une réalisation commune. Les chercheurs contrôlent en particulier la réussite individuelle des élèves, les interactions verbales, les choix sociométriques des sujets. Intéressons-nous à quelques résultats.

La condition *coopération* semble offrir plusieurs avantages. Elle permet aux enfants de minorités de faire des progrès, d'être plus sollicités par leurs partenaires, de percevoir le groupe de façon plus favorable (propice à la discussion, aux échanges) et, enfin, elle est à l'origine de choix sociométriques plus équilibrés. À l'inverse, la condition *compétition* incite à préférer (comme camarades de travail) des pairs de majorités ethniques, elle creuse les écarts en termes d'apprentissage entre les deux types d'élèves et pousse à l'efficacité groupale. En somme, les relations inter-ethniques sont favorisées dans le premier cas et entravées dans le second. Parce que les enfants de majorités sont, au départ, souvent plus compétents que les autres, ils font l'objet d'une forte demande pour assurer la productivité du groupe lorsqu'il y a *compétition*. Cette dérive n'est pas constatée dans un contexte de *coopération*.

Il est effectivement possible de parler de dérive des tuteurs, notamment au regard de la situation pluri-ethnique. Voilà des élèves qui devraient aider ou encourager leurs pairs de minorités et qui, au contraire, s'en distancient ou sont uniquement choisis pour leurs seules habiletés académiques. L'esprit du tutorat est bien dévoyé, comme le signale fort justement Sharan (1980, p. 261-262). Pour cet auteur, il y a bien une contradiction dans l'idée de mettre en œuvre des pratiques tutorales à des fins compétitives ; antinomie parfaitement démontrée par l'étude de Johnson *et al.* (1984).

De leur côté, Madrid, Terry, Greenwood, Whaley et Webber (1998) sont à l'origine d'une étude expérimentale dont le mérite est de comparer, avec des élèves classés scolairement « à risques », les effets de deux conditions tutorales par rapport à l'enseignement habituel des maîtres dans le domaine orthographique. Ces chercheurs se sont inspirés de travaux antérieurs montrant la supériorité du tutorat sur l'instruction fournie par les enseignants dans le même domaine (Greenwood, Terry, Arreaga-Mayer et Finney, 1992 ; Delquadri, Greenwood, Whorton, Carta et Hall, 1986), mais aussi pour des apprentissages en lecture, connaissance des mots et mathématiques (Jenkins, Mayhall, Peschka et Jenkins, 1974). Selon Delquadri, Greenwood, Stretton et Hall (1983), ceci est dû au fait que la formule tutorale : (a) augmente la possibilité de donner des réponses correctes ; (b) permet une rectification immédiate des réponses erronées ; et (c) favorise le renforcement des réponses correctes et des rectifications d'erreurs.

La population étudiée par Madrid *et al.* (1998) est composée de six garçons et neuf filles, âgés de 6-7 ans, suivant un programme d'éducation spécialisée et issus de familles à faibles revenus. Ils sont associés en dyades où ils jouent, alternativement, les rôles de tuteur et de tuteuré. L'expérimentation s'étend sur douze semaines pendant lesquelles leurs apprentissages, dans le domaine orthographique, sont régulièrement mesurés. Trois procédures pédagogiques sont comparées : (a) *le tutorat actif* ; (b) *le tutorat passif* ;

(c) *l'enseignement du maître*. Elles se déroulent ainsi. Au cours de la première, le tuteur lit dix mots au tutoré, ce dernier les écrit et les épelle à haute voix. Au cours de la seconde, le tutoré écoute et observe le tuteur en train d'épeler et d'écrire les mots. Pendant la troisième, les élèves suivent la même leçon d'orthographe donnée par l'enseignant. Voici les principaux résultats obtenus.

Les deux premières conditions sont à l'origine de progrès plus importants que la troisième. Ce qui n'étonne pas les chercheurs. En revanche, ils sont surpris par l'équivalence constatée entre *tutorat actif* et *tutorat passif* au regard d'observations faites précédemment par Greenwood *et al.* (1984). Parce que le *tutorat actif* implique plus les tutorés, les engage dans la réalisation de la tâche, il paraît plus à même de les faire progresser. Pourquoi n'est-ce pas le cas ici ?

À ce sujet, Madrid *et al.* (1998, p. 242) avancent plusieurs explications. Ils pensent en premier lieu que le *tutorat actif* est de nature à provoquer une *surcharge cognitive* chez les tutorés qui, simultanément, doivent écrire et épeler les mots. N'oublions pas qu'il s'agit d'élèves dont le parcours scolaire est très difficile. En conséquence, le *tutorat passif* leur permet sans doute de focaliser leur attention sur les seuls apprentissages orthographiques. En fait sur l'essentiel. Deuxièmement, le *tutorat actif* met l'accent sur les productions des tutorés dans des délais assez contraignants (les épreuves sont standardisées). Alors, les tuteurs ont peu le loisir de les conseiller ou de leur venir en aide. Le temps consacré à ces derniers aspects est certainement plus important dans le cadre du *tutorat passif*. Enfin, les auteurs associent le *tutorat passif* à *l'enseignement incident* dont parlent Warren et Kaiser (1986). Ce type d'instruction a pour avantage de répondre aux besoins immédiats des élèves, de leur faire rectifier rapidement leurs erreurs, etc. ; autant de procédures susceptibles d'apparaître lorsque la situation tutorale se déroule « dans un contexte d'éducation entre pairs à l'intérieur duquel le tutoré observe les réponses correctes présentées par le tuteur » (Madrid *et al.*, 1998, p. 243 ; trad. pers.). Pour conclure, ces mêmes auteurs pensent que la pertinence de ces interprétations est liée à une analyse fine des interactions sociales existant entre les partenaires du tutorat.

Un autre protocole à caractère expérimental est fourni par Barnier (1994) à propos de *l'effet-tuteur*. Ce chercheur fait l'hypothèse qu'un enfant de 7-8 ans, capable d'élaborer et de verbaliser des explications pour un enfant plus jeune, retirera un bénéfice cognitif personnel. Pour la mettre à l'épreuve, il utilise un dispositif où des enfants de CE1 (le groupe expérimental) aident des camarades de CP à réaliser des tâches spatiales (jeu des gommettes, jeu du parking). Parallèlement, des pairs de CE1 (le groupe témoin) travaillent seuls sur les mêmes tâches. Tous les sujets de CE1 passent un pré-test et deux post-tests sur ce type d'activités. Le premier immédiat (juste après la phase d'entraînement), le second différé (huit à dix jours après cette phase). Entre le pré-test et le post-test 1, l'auteur n'observe pas de différences statistiquement significatives. Les enfants des deux groupes progressent de façon identique. Par contre, entre le pré-test et le post-test 2, l'évolution des scores des sujets tuteurs est plus forte que celle des sujets ayant travaillé individuellement. L'hypothèse est confirmée seulement dans ce second cas. L'effet-tuteur ne semble pas se manifester de manière immédiate.

À quelques différences près, mais à partir d'un dispositif expérimental équivalent, Guichard (1999) a lui aussi testé l'effet-tuteur. Il a fait travailler

soixante-quinze élèves, inscrits au CM1 (les tutorés) et au CM2 (les tuteurs), sur des activités scolaires. Son hypothèse est formulée ainsi : « En confiant à des tuteurs avertis le soin d'aider un de leurs pairs dans une tâche de lecture et une tâche de résolution de problèmes, on peut permettre à ceux-ci de progresser eux-mêmes dans la réussite de ces tâches » (*ibid.*, p. 36). La comparaison des résultats d'un groupe témoin (en condition individuelle de travail) et d'un groupe expérimental (les élèves tuteurs) permet à cet auteur de noter deux points essentiels. Comme Barnier (1994), il vérifie la présence d'un effet-tuteur différé. Cet effet est seulement visible en lecture. D'où l'interprétation avancée : « Les résultats en résolution de problèmes n'ont pas apporté la preuve que nous attendions d'un progrès chez les tuteurs. Il semble que les échanges qui ont eu lieu entre tuteurs et tutorés se limitent à des aspects techniques et laissent peu de place à l'argumentation. Cela pourrait expliquer l'absence de progrès significatifs dans ce domaine » (Guichard, 1999, p. 75). L'effet-tuteur n'est donc pas systématique, il paraît lié à la qualité des interactions verbales existant entre les partenaires.

Cette dernière remarque est essentielle dans une perspective méthodologique. Autant les études expérimentales permettent de tester les effets du tutorat sur de nombreux points (apprentissages scolaires ou non, image de soi, relations interethniques, effet-tuteur, attitude envers les disciplines enseignées, etc.) grâce à des protocoles classiques de type pré-tests, tests, et post-tests ; autant elles ont tendance à négliger le processus tutoral proprement dit : c'est-à-dire les interactions sociales mises en œuvre par les acteurs mêmes. Cette objection n'est pas récente puisqu'elle est formulée de manière très explicite par Osguthorpe et Scruggs (1986, p. 24). Que préconisent-ils pour compenser cette faiblesse ? L'usage de l'observation directe, ce qui revient à ouvrir la « boîte noire » des échanges existant entre tuteurs et tutorés. Mais leur analyse ne s'arrête pas là. Ces auteurs font état d'autres inconvénients inhérents à l'approche expérimentale. Ainsi, ils se posent quelques questions relatives aux groupes témoins utilisés par les chercheurs. Certes, ces groupes ne sont pas concernés par les activités tutorales, mais que font-ils ? Sont-ils par ailleurs équivalents en tous points aux groupes expérimentaux ? Qu'en dire vraiment ?

Osguthorpe et Scruggs (1986) sont assez critiques à ce sujet. Ils pensent que les chercheurs ont du mal à contrôler de tels éléments. Ainsi, certains d'entre eux s'aperçoivent que les maîtres ont fait travailler les élèves non tutorés, entre le pré-test et le post-test, sur les tâches proposées pour les besoins de l'expérimentation. Il s'agit d'un biais dont Bragagnolo (1999) se serait bien passée pour tester l'efficacité du tutorat dans le cadre de l'aide au devoir. D'autres encore arrivent à des résultats assez surprenants. Ainsi, Epstein (1978) constate bien des progrès en lecture plus importants chez des élèves tutorés par rapport à des camarades ayant reçu un enseignement, en petits groupes, de la part du maître. Mais les premiers ne font pas mieux que ceux qui ont bénéficié de phases d'auto-instruction. De même, Top (1984) voit les sujets de son groupe expérimental (qui travaillent avec des tuteurs handicapés) obtenir de meilleurs résultats, toujours en lecture, que ceux de groupes de contrôle (qui reçoivent un enseignement des maîtres ou de tuteurs non handicapés). Des exemples de ce type ne manquent pas dans la littérature scientifique consacrée au tutorat. Le tout expérimental n'est pas à l'abri d'artefacts ou de failles en tout genre. Pour cette raison, d'autres orientations de recherche sont prises par certains chercheurs.

Au cœur du processus tutorial : l'analyse des interactions sociales

L'étude des échanges entre les partenaires permet effectivement d'aller voir de plus près ce qui se passe au sein de la situation tutorale, d'expliquer pourquoi l'action des tuteurs se révèle plus ou moins bénéfique, plus ou moins appropriée aux besoins des tutorés. Plusieurs types de travaux peuvent être identifiés dans cette perspective. Ainsi, Ellis et Rogoff (1982) ont pu comparer les interventions respectives de tuteurs adultes et de tuteurs enfants relatives à une activité de résolution de problème. En la circonstance, il s'agissait de permettre à des enfants de classer des articles d'épicerie et de les disposer sur des étagères. Pour ce faire, trois points doivent attirer l'attention des tuteurs : 1) faciliter le repérage des articles dans des localisations appropriées (composante physique) ; 2) assister le tutoré dans la compréhension de schèmes classificatoires pour sérier les articles (composante informationnelle) ; 3) prendre des initiatives quant au dialogue qu'ils peuvent avoir avec les tutorés (composante sociale). Suite à l'observation des séquences tutorales, les auteurs font le constat suivant. Lorsque les tuteurs adultes montrent une certaine complétude dans l'aide apportée aux novices (ils tiennent compte de ces trois aspects), les tuteurs enfants s'en tiennent seulement aux exigences immédiates de la tâche (composantes physique et sociale) et laissent de côté la moins évidente (la composante informationnelle). Aussi, les tuteurs adultes sont jugés plus performants pour favoriser, chez les tutorés, la compréhension des règles et principes de base relatifs à la tâche. En matière de tutorat, l'avantage ne se situe pas toujours du côté des pairs.

En milieu universitaire, Moust (1993) s'est intéressé à deux sortes de tuteurs : des enseignants et des étudiants. Il les a observés à l'œuvre auprès de tutorés et a recueilli leurs témoignages sur leurs façons d'exercer leur mission. Six types de comportements sont identifiés par cet auteur : l'utilisation de savoirs académiques, l'usage de l'autorité, la recherche de la réussite, l'incitation à la coopération, la congruence sociale et la congruence cognitive. Il définit ces deux dernières notions ainsi. La *congruence sociale* témoigne d'une volonté, de la part des tuteurs, d'être « des étudiants parmi d'autres », à la recherche de relations spontanées, bienveillants à l'égard de leurs pairs. La *congruence cognitive* est perçue comme la capacité, toujours pour les tuteurs, de s'exprimer dans le langage des tutorés, en des termes compréhensibles par eux ou de faire usage de notions et de concepts qui leur sont familiers.

Entre les uns et les autres, des différences apparaissent. Comparés aux étudiants tuteurs, les enseignants tuteurs se montrent plus autoritaires, ils font plus usage de leurs savoirs académiques, sont moins cognitivement et socialement congruents, recherchent moins la réussite. Par ailleurs, ces deux types d'intervenants favorisent la coopération de façon équivalente. Sur la base de ce constat, Moust (1993) élabore une théorie de l'intervention tutorale liée à la réussite des tutorés. Il voit dans la *congruence cognitive* un concept-clef, capable d'expliquer le degré de sensibilité du tuteur aux problèmes rencontrés par les tutorés. Mais, toujours selon lui, une telle attitude n'est possible que si le tuteur maîtrise suffisamment les contenus enseignés et se montre capable de s'intéresser aux autres. En somme, seule l'association de l'expertise académique et de la *congruence sociale* est susceptible de rendre les tuteurs cognitivement congruents. À la différence des enseignants tuteurs qui se distinguent sur la première dimension, les étudiants

tuteurs paraissent porteurs de ces deux caractéristiques ; d'où leur impact positif sur les étudiants dont ils ont la charge.

Toujours dans l'enseignement supérieur, Thonus (1998) s'est intéressée aux interactions verbales tuteurs/tutorés dans un lieu particulier : *le centre d'écriture* de l'Université de l'Indiana. Il est ici question d'aider des étudiants dont la maîtrise de l'anglais est insuffisante au regard des exigences propres à cette institution. Ils sont de deux types : soit l'anglais est pour eux la première langue (étudiants NS), soit il s'agit d'une seconde langue (étudiants NSS). Tous les tuteurs sont des étudiants NS. Cette étude a pour but d'améliorer l'action des tuteurs, de faire en sorte qu'ils interviennent de façon appropriée auprès des tutorés NS ou NSS. D'où l'analyse de trente-quatre protocoles d'observation de sessions tutorales présentée par l'auteur qui, à l'appui des travaux précédents, pose comme hypothèse que les tuteurs se trouvent souvent dans des situations délicates, plus ou moins contraints de rechercher des compromis. Par exemple, s'ils ne sont pas assez explicites (pour être mieux acceptés) par les étudiants NSS, ils risquent de ne pas être compris par eux. C'est ce que montre la séquence suivante.

T (Tuteur) : « *Maintenant que nous avons travaillé l'argumentation, connaissez-vous quelqu'un qui pourrait lire votre texte ? Un ami qui pourrait le lire ?* » ; E (Étudiant) : « *Un ami ?* » ; T : « *Oui, qui pourrait le lire ?* » ; E : « *Que voulez-vous dire ?* » ; T : « *Que quelqu'un pourrait vous dire : « Je ne comprends pas cette phrase, qu'est-ce qu'elle veut dire ?* » (Thonus, 1990, p. 10 ; trad. pers.)

En revanche, cette stratégie indirecte paraît mieux convenir aux tutorés NS dont les tuteurs ont une autre image, qu'ils considèrent plus comme des égaux que les tutorés NSS. Dans ce cas, il est effectivement préférable de jouer la carte de l'acceptabilité, d'éviter de froisser son interlocuteur, comme le révèle ce protocole d'observation.

T (Tuteur) : « *Je pense que c'est un bon passage (...). Le fait pour les managers de jouer différents rôles peut être utilisé comme exemple par les autres managers ou employés. Je pense que c'est pour vous une bonne chose de passer de l'explication à l'analyse* » ; E (Étudiant) : « *Ai-je besoin de consacrer un paragraphe à l'explication de ces trois rôles ?* » ; T : « *Ce ne serait pas une mauvaise idée, vers le début, au second paragraphe. Dans ce second paragraphe, vous laisserez entendre que votre texte est divisé en deux parties. Après avoir présenté ces trois rôles, vous pourrez vous livrer à une sorte d'analyse* » ; E : « *Oui* » ; T : « *Je pense que c'est vraiment une bonne idée* » (Thonus, 1998, p. 10-11 ; trad. pers.).

De leur côté, De Guerrero et Villamil (1994) ont mis à profit un programme d'apprentissage de l'anglais seconde langue, à l'Université Inter-Américaine de Porto Rico, pour se livrer à une étude d'interactions sociales entre tuteurs et tutorés. Ces derniers sont des étudiants dont l'espagnol est la première langue. À l'intérieur de dyades, ils jouent le rôle « d'écrivain » puisqu'ils sont chargés de produire des textes. Leurs partenaires agissent en tant que « lecteurs », à même d'apporter des corrections et de contrôler les textes réalisés. Les dyades sont plus ou moins asymétriques en fonction de la différence de niveaux existant entre tuteurs et tutorés quant à la maîtrise de l'anglais. Les interactions verbales relatives à quarante séquences dyadiques sont enregistrées sur un magnétophone avant d'être analysées. Les auteurs font plusieurs observations. Elles constatent d'abord que les acteurs mettent

en œuvre des interactions sociales très diversifiées, se situent sur un large spectre d'échanges. Ensuite, en toute logique, elles font état d'un partage du contrôle de l'activité collective au sein des dyades les moins asymétriques, d'un ascendant du « lecteur » sur « l'écrivain » dans le cas contraire. Toujours selon ces chercheurs, cette dernière situation offre plus d'occurrences d'apprentissage que la précédente ; remarque qui ne fait que crédibiliser l'usage du tutorat dans l'enseignement supérieur. Plus le tuteur est compétent, plus il est susceptible de « tirer le tutoré vers le haut ». Voici un exemple où, effectivement, « le lecteur » (Ricardo) perçoit assez bien les difficultés rencontrées par « l'écrivain » (Moisés) lors de la rédaction d'un texte sur un de ses voyages. Il ne rentre pas assez dans les détails, reste trop laconique sur de nombreux aspects liés à cet événement ; d'où le risque qu'il ne soit pas compris. Et son tuteur le lui fait savoir.

Ricardo (R) : « Complète et clarifie, c'est-à-dire que tu dois être complet et clair. Je veux dire que si tu parles de quelque chose, tu dois en dire assez pour que l'on puisse comprendre, ne fais pas que le mentionner. Si tu parles d'un voyage, c'est un voyage d'ici à là » ; Moisés (M) : « C'est clair ici, de l'île de Porto Rico où j'étais » ; R : « Oui, tu sais, tu as écrit sur l'endroit d'où tu es parti et où tu as été. Mais ici tu peux dire qui t'accompagnait » ; M : « Je mets ça ici, L'heure, l'heure à laquelle ils sont partis, à laquelle ils sont arrivés chez eux, même si c'était à l'aéroport, même s'ils ne sont pas rentrés en bateau ? » ; R : « Et si, et si... » ; M : « Je n'ai pas prêté attention à tout cela » (De Guerrero et Villamil, 1994, p. 496 ; trad. pers.).

Nous avons adopté une approche très voisine pour étudier le tutorat interculturel en milieu scolaire (Baudrit, 2000). En l'occurrence, les tuteurs sont des élèves scolarisés dans une classe de CM1, les tutorés sont des enfants primo-arrivants. Les premiers ont pour mission de faciliter les apprentissages des seconds en géométrie. Les séquences tutorales n'ont pas fait l'objet d'enregistrements, mais elles ont été rapportées sous forme de scènes ethnographiques (Vasquez et Martinez, 1990, p. 289). Il s'agit de retranscriptions faites par un observateur sur les conduites sociales, les interactions mises en œuvre par des sujets, au quotidien, sans artifices particuliers. La classe est ici le milieu habituel où maître et élèves interagissent. À titre d'illustration, voici deux scènes ethnographiques relatives à ce type de tutorat.

Première scène ethnographique : Les enfants doivent reproduire, sur leurs cahiers, des triangles présentés sur une fiche.

La maîtresse demande aux élèves de rappeler ce qui a été fait la semaine dernière. Ensuite, elle distribue la fiche de travail. Quelques précisions au niveau du vocabulaire sont fournies (triangles identiques, angle droit, segments). Elle donne également quelques conseils : s'aider des indications notifiées sur la fiche (mesure des segments) ; se servir des carreaux du cahier pour les tracés. Aminata (la tutrice) : « Tu lis de là (début du paragraphe) à là (fin) ». Puis elle aide Sharmini (le tutoré) dans la compréhension du terme « reproduire ». Aminata : « Reproduire, ça veut dire que ça (le premier triangle) tu le refais sur ton cahier ». Aminata aide Sharmini à identifier les trois sommets ABC.

Seconde scène ethnographique : Il s'agit de construire des figures géométriques en associant des figures géométriques plus petites (Activité du Tangram).

La maîtresse donne des explications à l'ensemble de la classe. Elle insiste sur la distinction entre les notions de côté et de diagonale. Elle montre ensuite comment tracer les traits à l'intérieur de la première figure (un carré). Elle trace une diagonale et demande aux enfants de combler (avec des pièces du tangram) le demi-carré. Sarah (la tutrice) ne s'occupe toujours pas de Youssef (le tutoré). Robert conseille Youssef, relayé par Sarah pour continuer les tracés. Robert continue à aider Youssef : « Place les deux triangles, tu traceras après ». De son côté, Sarah continue son travail. Youssef s'adresse à Robert : « J'ai fini ! ».

Ces deux séquences donnent à voir des modes de fonctionnement assez contrastés. Autant la première nous montre une tutrice qui intervient de façon complémentaire par rapport à la maîtresse, donne des précisions sur les termes non compris par le tutoré, facilite son activité de résolution ; autant la seconde fait état de défaillances ou d'insuffisances dans l'action tutorale, à tel point qu'un autre élève (Robert) joue le rôle de tuteur en lieu et place de la tutrice désignée au départ pour assurer ces fonctions (Sarah). Il va de soi que, dans ces conditions, les deux tutorés bénéficient inégalement du tutorat interculturel, étant inégalement secondés dans leurs apprentissages scolaires.

Ces dernières études nous mènent bien au cœur du processus tutoral. Elles nous font voir ce qui se passe ici et maintenant, ce que font et disent les sujets concernés, qui plus est dans un contexte habituel pour eux. Ces aspects constituent les points faibles des travaux expérimentaux où, la plupart du temps, les situations examinées sont montées artificiellement, les sujets sont choisis pour les besoins de l'expérimentation. D'autre part, les protocoles de type pré-test/test/post-test servent à mesurer ou contrôler l'effet de quelques variables particulières et, partant, négligent des aspects importants comme le jeu des acteurs du tutorat ou le contexte à l'intérieur duquel ils évoluent couramment. Cela dit, il ne faut pas mésestimer l'apport de ce courant de recherche quant à l'évolution du regard porté sur les activités tutorales. Nous savons maintenant qu'il a permis de franchir un pas, de se démarquer des prises de position peu avérées, des spéculations, pour produire de réelles connaissances scientifiques sur une formule qui, longtemps, n'a intéressé que les seuls praticiens ou responsables pédagogiques. En ce sens, la recherche expérimentale sur le tutorat constitue bien un passage incontournable qui, à la longue, a permis de révéler ses intérêts et ses limites.

DISCUSSION

Maintenant que le tutorat est devenu un objet de recherche reconnu, quelques interrogations peuvent être formulées quant à l'évolution des investigations portant sur cet objet. Nous venons de voir que deux grands courants scientifiques peuvent être identifiés. Une question est de savoir s'il est possible de les associer ? De tenter des rapprochements sans déroger aux canons de la recherche ? N'avons-nous pas déjà identifié des *complémentarités heuristiques* (Baudrit, 1997, p. 134-135) susceptibles de produire de nouveaux savoirs ? Certes, il s'agissait d'appréhender un autre aspect (des acquisitions mathématiques en situation dyadique), mais l'intérêt est le même : « Le couplage de données issues d'études distinctes permet d'arriver à un résultat difficile à découvrir autrement ; c'est-à-dire en utilisant seulement une des deux méthodes » (*ibid.*, p. 135). Les deux méthodes sont ici

les approches expérimentale et écologique. Quand l'une permet de suivre l'évolution des apprentissages des sujets dans des conditions interactives spécifiques, l'autre rend compte des régulations sociales initiées par ces mêmes sujets dans les mêmes conditions. La question du *pourquoi* anime la première, celle du *comment* la seconde. Pourquoi les interactants progressent-ils ou ne progressent-ils pas ? Comment gèrent-ils leurs échanges au cours des séquences dyadiques ? Ce sont les réponses à ces interrogations qui, associées, autorisent le dépassement des connaissances produites séparément dans les deux perspectives.

Quelques chercheurs commencent à s'engager dans cette voie concernant le tutorat. C'est le cas de Bragagnolo (1999) dont l'étude porte sur l'action, en mathématiques et en français, de jeunes tuteurs (moyenne d'âges : 21,9 ans) et de tuteurs plus âgés (moyenne d'âges : 65,4 ans) auprès d'élèves issus de classes de CM1, CM2 et 6^e inscrits à l'aide aux devoirs. Les premiers font plus progresser leurs tutorés principalement en mathématiques parce qu'ils leur posent des questions, leur accordent un temps de réflexion et les laissent corriger leurs erreurs. Les seconds sont au contraire plus enclins à fournir les réponses, à rendre les tutorés dépendants d'eux. De la même manière, Dambiel-Birepinte (1999) s'est intéressée à l'aide apportée à des enfants sourds de cours élémentaires lors d'activités logico-mathématiques et de structuration de l'espace. Les tuteurs, scolarisés au cours moyen, sont soit sourds soit entendants. Elle fait l'hypothèse qu'un tuteur sourd est plus à même de comprendre les difficultés rencontrées par un autre enfant sourd et, partant, est mieux placé pour faciliter ses apprentissages. Son bilan est ainsi formulé : « Quantitativement, les tuteurs sourds ne permettent, pas plus que les tuteurs entendants, de faire progresser les tutorés sourds. En revanche, qualitativement, les tuteurs entendants semblent faciliter l'amplitude des progrès des tutorés » (*ibid.*, p. 103). L'hypothèse n'est donc pas vérifiée. L'auteur trouve une explication à cela dans le fait que les tuteurs entendants, dont le niveau de structuration du langage est supérieur à leurs tutorés, ont (plus que les tuteurs sourds) à adapter leur mode de communication, à tenir compte des possibilités leurs partenaires ; ce qui les amènerait à mieux accompagner leur pensée, à les aider dans leurs procédures de raisonnement. Sans l'association d'un protocole expérimental et l'analyse qualitative de séquences tutorales, une telle constatation était pratiquement impossible.

Une autre question concerne le sens que les tuteurs donnent à leur activité. Pour l'instant, elle n'a pas fait l'objet d'études très poussées, pourtant elle présente un certain intérêt. Nous avons commencé à la formuler en ces termes : « S'agit-il d'interagir pour apprendre, pour jouer, pour gagner, pour découvrir une activité nouvelle, etc. ? À chaque fois, il y a une orientation bien spécifique. Et lorsque les activités ne présentent pas un caractère scolaire, ce n'est peut-être pas la notion d'apprentissage qui s'impose d'emblée dans l'esprit des enfants. Est-on sûr que, dans ce genre de situation, l'élève le plus compétent soit prêt à aider son camarade, à faire en sorte qu'il progresse ? Est-on certain qu'il considère ces activités comme des activités à enseigner ? » (Baudrit, 1999, p. 104). En somme, il est fait l'hypothèse que la caractéristique de la tâche détermine, dans l'esprit du tuteur potentiel, l'usage ou non d'une aide pédagogique, l'usage ou non de l'interaction de tutelle. Lorsqu'il s'agit d'activités à caractère ludique, récréatif, est-il opportun d'agir en tant que tuteur ? N'est-il pas plus judicieux de se présenter comme un partenaire de jeu ? voire un concurrent ? Toutes ces interroga-

tions méritent effectivement des approfondissements dans une perspective que Finn (1979) a ouverte : l'*intelligibilité sociale* de l'activité. Il y a là l'idée que les sujets se livrent à une lecture sociale de la tâche qui leur est présentée, lecture qui va déterminer l'orientation de leurs réponses. Ainsi, nous nous sommes aperçu que des activités à forte valeur scolaire amènent, chez les enfants, des modes de traitement scolaires (Baudrit, 1998, p. 33). Quoi de plus normal ? Mais le fait qu'ils privilégient le contrat didactique n'aurait rien de très surprenant si, par ailleurs, d'autres attentes n'étaient pas oubliées : celles de l'expérimentateur. En l'occurrence, la relégation du contrat expérimental est bien symptomatique d'une stratégie : se conformer aux attentes de l'enseignant. La tâche prend donc, pour eux, une signification sociale précise. N'en est-il pas de même lorsqu'il est question d'activité tutorale ? N'est-elle pas plus ou moins liée à des préoccupations d'ordre académique ? Plus ou moins pensée en termes d'apport de connaissances ou de savoir-faire ? Différenciée de tout ce qui n'est pas spécifiquement scolaire ou éducatif ? Etc. Faire s'exprimer les tuteurs à ce sujet, c'est se donner les moyens d'appréhender le sens qu'ils donnent à leur mission, c'est tenter de voir comment ils perçoivent leurs interventions dans des situations ou contextes particuliers.

Pour terminer, il ne paraît pas inutile de revenir sur un point. De pratique pédagogique, le tutorat est devenu aussi, progressivement, objet de recherche. Les analyses développées dans ce texte s'attachent à démontrer cette évolution. Mais, d'un autre côté, certaines questions restent en suspens. Comment ce mouvement s'est-il fait ? Pourquoi les chercheurs se sont-ils intéressés à cette formule ? Comment a-t-elle éveillé leur intérêt ? Nous savons qu'au départ il y a bien quelques intentions : atténuer le caractère aléatoire de cette formule, l'utiliser à propos, la rendre plus efficace. D'où la quête de certains savoirs sur la différence d'âges entre tuteurs et tutorés, l'individualisation de l'aide, la formation des tuteurs ou, encore, sur la façon de les choisir. Mais est-ce tout ? Non. Nous savons également qu'une perspective expérimentale s'est imposée pour contrôler l'effet de certaines variables, comparer cette formule avec d'autres ; relayée par des observations plus ethnographiques permettant de mieux comprendre le jeu des acteurs, la forme des échanges mis en œuvre. Bref, les travaux portant sur le tutorat semblent révélateurs d'une démarche où la recherche est perçue comme « un outil fondamental de prise de conscience qui est en même temps prise de distance réflexive » (Plaisance et Vergnaud, 1993, p. 117). Prendre conscience de la réelle portée de cette formule, établir une distance réflexive pour mieux l'appréhender ; voilà des intentions bien louables. Mais, d'un autre côté, n'oublions pas que les pratiques tutorales sont sous le coup d'une assez forte demande sociale, sont de plus en plus utilisées dans différents domaines et secteurs où l'action prédomine. Ces observations laissent penser que, tôt ou tard, une période délicate pourrait survenir ; période caractérisée par le « difficile rapport du Savoir et de l'Agir » (Pourtois, Desmet et Lahaye, 1993, p. 74). L'avenir du tutorat est certainement lié à ce difficile rapport qui, espérons-le, saura être géré par des chercheurs et des praticiens prêts à s'écouter et à se comprendre.

Alain Baudrit
Laboratoire de Recherches Sociales en Éducation et Formation
Université Victor Segalen-Bordeaux 2

BIBLIOGRAPHIE

- ALLEN V.L. (1976). – **Children as teachers : Theory and research on tutoring.** New York : Academic Press.
- ALLEN V.L., BORAKS N. (1976). – Peer tutoring : Putting it to the test. **The Reading Teacher**, n° 31, p. 274-279.
- ALLEN V.L., FELDMAN R.S. (1976). – Studies on the role of tutor. In V.L. Allen (Ed.), **Children as teachers : Theory and research on tutoring.** New York : Academic Press, p. 113-129.
- BARCLAY K.H., MOSLEY W. (1996). – The Western Illinois University Minority Summer Tutoring Program : A university/junior high school collaborative effort. In L. L. Cook et H. C. Lodge (Eds), **Voices in english classrooms : Honoring diversity and change, Vol. 28**, National Council of Teachers of English, Urbana, Ill., p. 151-166.
- BARNIER G. (1994). – **L'effet-tuteur dans une tâche spatiale chez des enfants d'âge scolaire.** Thèse de Doctorat de Psychologie, Université de Provence.
- BAUDRIT A. (1997). – **Apprendre à deux. Etudes psychosociales de situations dyadiques.** Paris : PUF (L'Éducateur).
- BAUDRIT A. (1998). – Interactions sociales et apprentissages scolaires : des observations paradoxales et des pistes explicatives. **Revue Française de Pédagogie**, n° 122, p. 31-39.
- BAUDRIT A. (1999). – **Tuteur : Une place, des fonctions, un métier ?** Paris : PUF (Education et Formation).
- BAUDRIT A. (2000). – **Le tutorat interculturel : Etude comparative de deux dyades.** Actes du 3^e Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et Formation, AECSE et Université Victor Segalen Bordeaux 2 (à paraître).
- BRAGAGNOLO M.-F. (1999). – **Le tutorat dans l'aide aux devoirs : Etude de dyades adulte/enfant.** Mémoire de DEA de Psychologie et Sciences de l'Education, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- BRUNER J. (1972). – Immaturity : Its uses, nature and management. **The Times Educational Supplement**, October 27, p. 62-63.
- CHARCONNET M.-G. (1975). – **La enseñanza mutua. Descripción funcional de distintos sistemas y de sus aplicaciones.** Paris : UNESCO, Document ED-75 / WS / 94.
- CHIANG B., THORPE H.W., DARCH C.B. (1980). – Effects of cross-age tutoring on word-recognition performance of learning disabled students. **Learning Disability Quarterly**, n° 3, p. 11-19.
- CLOWARD R. (1967). – Studies in tutoring. **The Journal of Experimental Education**, 36 (1), p. 14-25.
- CLOWARD R. (1976). – Teenagers as tutors of academically low-achieving children : Impacts on tutors and tutees. In V. L. Allen (Ed.), **Children as teachers : Theory and research on tutoring.** New York : Academic Press, p. 219-229.
- CRISPIN D.B. (1966). – Learning under two different conditions. **Teachers College Journal**, n° 38, p. 95-97.
- DAMBIEL-BIREPINTE E. (1999). – **Des interactions dyadiques avec des enfants sourds pour leur apprentissage.** Mémoire de DEA de Psychologie et Sciences de l'Education, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- DE GUERRERO M.C.M., VILLAMIL O.S. (1994). – Social-cognitive dimensions of interaction in L2 peer revision. **Modern Language Journal**, 78 (4), p. 484-496.
- DELQUADRI J., GREENWOOD C., STRETTON K., HALL V. (1983). – The peer tutoring spelling game : A classroom procedure for increasing opportunity to respond and spelling performance. **Education and Treatment of Children**, n° 6, p. 225-239.
- DELQUADRI J., GREENWOOD C., WHORTON D., CARTA J., HALL V. (1986). – Classwide peer tutoring. **Exceptional Children**, n° 52, p. 535-542.
- DEVIN-SHEEHAN L., ALLEN V. L. (1976). – Implementing tutoring programs : Some alternatives for practitioners and researchers. In V. L. ALLEN (Ed.), **Children as teachers : Theory and research on tutoring.** New York : Academic Press, p. 253-268.
- DINEEN J.P., CLARK H.B., RISLEY T.R. (1977). – Peer tutoring among elementary students : Educational benefits to the tutor. **Journal of Applied Behavior Analysis**, n° 10, p. 321-338.
- DUQUESNE F., BEUMIER P., DRUANT B., LONGO M., TOURNEUR Y. (1983). – **La pratique de la méthode tutoriale dans l'enseignement fondamental.** Université de Mons, Document CT/2/830-315.
- ELLIS S., ROGOFF B. (1982). – The strategies and efficacy of child versus adult teachers. **Child Development**, n° 53, p. 730-735.
- EPSTEIN L. (1978). – The effects of intraclasse peer tutoring on the vocabulary development of learning disabled children. **Journal of Learning Disabilities**, n° 11, p. 63-66.
- ESTES T.H., ESTES J.J., RICHARDS H.D., ROETTGER D. (1981). – **Estes attitude scales. Measures of attitudes toward school.** Austin, TX : Pro-Ed.
- FELDMAN R.S., DEVIN-SHEEHAN L., ALLEN V.L. (1976). – Children tutoring children : A critical review of research. In V. L. Allen (Ed.), **Children as teachers : Theory and research on tutoring.** New York : Academic Press, p. 235-252.
- FINKELSTEIN D., DUCROS P. (1989). – Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire : L'enseignement par élèves-tuteurs. **Revue Française de Pédagogie**, n° 88, p. 15-26.
- FINN G.P.T. (1979). – **Social context, social interaction and children's interpretation of class inclu-**

- sion and related problems. Thèse de doctorat, Université de St. Andrew.
- FRAGER S., STERN C. (1970). – Learning by teaching. *The Reading Teacher*, n° 23, p. 403-405.
- FRANCA V.M., KERR M.M., REITZ A.L., LAMBERT D. (1990). – Peer tutoring among behaviorally disordered students : Academic and social benefits to tutor and tutee. *Education and Treatment of Children*, 13 (2), p. 109-128.
- GARTNER A., KOHLER M.C., RIESSMAN F. (1973). – *Des enfants enseignent aux enfants*. Paris : Epi Editeurs.
- GAUCHERAUD D. (1998). – *Les méthodes pédagogiques appliquées aux enfants sourds de l'Abbé de l'Épée à 1914*. Mémoire d'histoire, Université de Savoie.
- GILLY M. (1989). – A propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psycho-sociaux des constructions cognitives : Perspectives actuelles et modèles explicatifs. In N. Bednarz, C. Garnier (Eds), *Construction des savoirs. Obstacles et conflits*. Ottawa : Agence de l'ARC, p. 162-182.
- GOLDSCHMID M.L. (1970). – Instructional options : Adopting the large university course for individual differences. *Learning and Development*, Vol. 1, n° 5.
- GORDON E.E., GORDON E.H. (1990). – *Centuries of tutoring. A history of alternative education in America and Western Europe*. Lanham : University Press of America.
- GREENWOOD C., DINWIDDIE G., TERRY B., WADE L., STANLEY S., THIBADEAU S., DELQUADRI J. (1984). – Teacher versus peer-mediated instruction : An ecobehavioral analysis of achievement outcomes. *Journal of Applied Behavior Analysis*, n° 17, p. 521-538.
- GREENWOOD C., TERRY B., ARREAGA-MAYER C., FINNEY R. (1992). – The classwide peer tutoring program : Implementation factors moderating students' achievement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, n° 27, p. 101-107.
- GREENWOOD C.R., WALKER H.M., HOPS H. (1977). – Some issues in social interaction : Withdrawal assessment. *Exceptional Children*, n° 43, p. 490-499.
- GUICHARD D. (1999). – *L'effet-tuteur dans des tâches de lecture et de résolution de problèmes*. Mémoire de DEA de Psychologie et Sciences de l'Éducation, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- HAMEL J. (1818). – *L'enseignement mutuel ou histoire de la propagation de cette méthode par les soins du Dr Bell, de J. Lancaster et d'autres*. Paris : Colas.
- HARRISON G.V. (1969). – *The effects of trained and untrained student tutors on the criterion performance of disadvantaged first-graders*. Paper presented at the annual meeting of the California Educational Research Association, Los Angeles, California.
- HARRISON G.V. (1976). – Structured tutoring : Antidote for low achievement. In V.L. Allen (Ed.), *Children as teachers : Theory and research on tutoring*. New York : Academic Press, p. 169-178.
- HARRISON G.V., BRIMLEY V. (1971). – *The use of structured tutoring techniques in teaching low-achieving six-year-old to read*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York City.
- HARRISON G.V., NELSON W., TREGASKIS L. (1972). – *The use of structured tutorial reading program in teaching nonreading second grader in Title I schools to read*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois.
- HARTUP W.W. (1976). – Cross-age versus same age peer interaction : Ethological and cross-cultural perspectives. In V.L. Allen (Ed.), *Children as teachers : Theory and research on tutoring*. New York : Academic Press, p. 41-55.
- JENKINS J.R., JENKINS L.M. (1981). – *Cross age and peer tutoring : Help for children with learning problems*. Reston, VA : The Council for Exceptional Children.
- JENKINS J.R., MAYHALL W.F., PESCHKA C.M., JENKINS L.M. (1974). – Comparing small group instruction and tutorial instruction in resource rooms. *Exceptional Children*, n° 40, p. 245-250.
- JOHNSON D.W., JOHNSON R., TIFFANY M., ZAIDMAN B. (1984). – *Cross-ethnic relationships : The impact of intergroup cooperation and intergroup competition*. *Journal of Educational Research*, 78 (2), p. 75-79.
- JOHNSON S.C., AUSTIN J.S. (1996). – Bridging cross-cultural differences through writing. In L. L. Cook et H. C. Lodge (Eds), *Voices in english classrooms : Honoring diversity and change, Vol. 28*. National Council of Teachers of English, Urbana, Ill., p. 85-98.
- KLOSTERMAN R. (1970). – The effectiveness of a diagnostically structured reading program. *The Reading Teacher*, n° 24, p. 159-162.
- LABORDE A. de (1815). – *Plan d'éducation pour les enfants pauvres d'après les deux méthodes combinées du Dr Bell et de Lancaster*. Paris : Colas.
- LESAGE P. (1975). – La pédagogie dans les écoles mutuelles du XIX^e siècle. *Revue Française de Pédagogie*, n° 31, p. 62-70.
- LINTON T. (1973). – The effects of grade displacement between students tutors and students tutored. *Dissertation Abstracts International*, 33 (8-A), 4091.
- LIPPITT P. (1976). – Learning through cross-age helping : Why and how. In V.L. Allen (Ed.), *Children as teachers : Theory and research on tutoring*. New York : Academic Press, p. 157-168.
- MADDEN N.A., SLAVIN R.E., KARWEIT N.L., DOLAN L.J., WASIK B.A. (1993). – Success for all : Longitudinal effects of restructuring program for inner-city elementary schools. *American Educational Research Journal*, 30 (1), p. 123-148.
- MADRID D., TERRY B., GREENWOOD C., WHALEY M., WEBBER N. (1998). – Active vs. passive peer tutoring : Teaching spelling to at-risk students. *Journal*

- of **Research and Development in Education**, 31 (4), p. 236-244.
- MAHEADY L., SAINATO D.M. (1985). – The effects of peer tutoring upon the social status and social interaction patterns of high and low status elementary school students. **Education and Treatment of Children**, n° 8, p. 51-65.
- MAHER C.A. (1984). – Handicapped adolescents as cross-age tutors : Program description and evaluation. **Exceptional Children**, n° 51, p. 56-63.
- MOUST J.H.C. (1993). – **On the role of tutors in problem-based learning : Contrasting Student-guided with staff-guided tutorials**. Maastricht, The Netherlands : University Press.
- MUGNY G., PEREZ J.A. (1994). – Stratégies d'influence sociale et de persuasion : La théorie de l'élaboration du conflit. In G. Guingouain, F. Le Poutier, **A quoi sert aujourd'hui la psychologie sociale ?** Rennes : Presses Universitaires de Rennes (Psychologies), p. 23-39.
- MULLER R., MULLER D. (1977). – Academic achievement as a function of specific and global measures of self concept. **Journal of Psychology**, n° 97, p. 53-57.
- NEWCOMB T.M., WILSON E.K. (1966). – **College peer groups**. Chicago : Aldine.
- NEWMARK G., MELARAGNO R.J. (1969). – **Tutorial community project : Report on the first year, May 1968 – June 1969**. Santa Monica, California : System Development Corporation.
- NIEDERMEYER F.C. (1970). – Effects of training on the instructional behaviors of student tutors. **The Journal of Educational Research**, n° 64, p. 119-123.
- OAKLAND T., WILLIAMS F.C. (1975). – An evaluation of two methods of peer tutoring. **Psychology in the Schools**, n° 12, p. 166-177.
- OSGUTHORPE R.T., SCRUGGS T.E. (1986). – Special education students as tutors : A review and analysis. **Remedial And Special Education**, 7 (4), p. 15-26.
- PIERS E.V., HARRIS D.B. (1969). – **The Piers-Harris children's self concept scale**. Nashville, TN : Counselor Recordings and Tests.
- PLAISANCE E., VERGNAUD G. (1993). – **Les sciences de l'éducation**. Paris : Editions La Découverte, Collection Repères.
- POOLE A. (1971). – **Final project report : Cross-age teaching**. Ontario-Montclair School District, Poole-Young Associates, California.
- POURTOIS J.-P., DESMET H., LAHAYE W. (1993). – La pratique interagie de la recherche et de l'action en sciences humaines. **Revue Française de Pédagogie**, n° 105, p. 71-81.
- RAGLAND E.U., KERR M.M., STRAIN P.S. (1978). – Effects of peers social initiations on the behavior of withdrawn autistic children. **Behavior Modification**, n° 2, p. 565-578.
- SARBIN T.R. (1976). – Cross-age tutoring and social identity. In V.L. Allen (Ed.), **Children as teachers : Theory and research on tutoring**. New York : Academic Press, p. 27-40.
- SHARAN S. (1980). – Cooperative learning in small groups : Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. **Review of Educational Research**, 50 (2), p. 241-271.
- SHAVER J.P., NUHN D. (1971). – The effectiveness of tutoring underachievers in reading and writing. **Journal of Educational Research**, n° 65, p. 107-112.
- SHUTE R., FOOT H., MORGAN M. J. (1992). – The sensitivity of children and adults as tutors. **Educational Studies**, 18 (1), p. 21-36.
- STRAIN P.S., KERR M.M., RAGLAND E.U. (1981). – The use of social initiations in the treatment of social withdrawal. In P.S. STRAIN (Ed.), **The utilization of classroom peers as behavior change agents**. New York : Plenum Press, p. 101-128.
- TASSONI J.P. (1998). – The liberatory composition teacher's obligation to writing centers at two-year colleges. **Teaching English in the Two-Year College**, 25 (1), p. 34-43.
- THONUS T. (1998). – **How to communicate politely and be a tutor, too : NS-NNS interaction and writing center practice**. Paper presented at the annual conference of the American Association for Applied Linguistics, Seattle, WA.
- TOP B. L. (1984). – **Handicapped children as tutors : The effects of cross-age, reverse-role tutoring on self-esteem and reading achievement**. Unpublished doctoral dissertation, Brigham Young University, Provo, Utah.
- TOPPING K. (1988). – **The peer tutoring handbook. Promoting co-operative learning**. Cambridge, MA : Brookline Books.
- TRONCHOT R. (1972). – **L'enseignement mutuel en France**. Thèse de Doctorat, Université de Paris I.
- VASQUEZ A., MARTINEZ I. (1990). – Interactions élève-élève : Un aspect non perçu de la socialisation. **Enfance**, 44 (3), p. 285-301.
- WAGNER L. (1990). – Social and historical perspectives on peer teaching in education. In H. C. FOOT, M. J. MORGAN et R. H. SHUTE (Eds), **Children helping children**. New York : John Wiley et Sons, p. 21-42.
- WARREN S., KAISER A. (1986). – Incidental language teaching : A critical review. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, n° 51, p. 291-29.

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de

l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 3 – SEPTEMBRE 2000

Jean-Pierre LEVAIN

Apprentissage de schémas et résolution de problèmes

Benoît GALAND et Jacques GRÉGOIRE

L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations
et le concept de soi des élèves

Olivier BERNET

La représentation du problème « s'orienter » chez les lycéens de terminale

Pascal CARLIER

Mesure de la diversité des processus de choix d'orientation
chez les étudiants de B.T.S. tertiaires

Yann FORNER et Katell AUTRET

Indécision et adaptation à l'université

Jacques ROUSVOAL

Positionnement spatial de l'étudiant dans la salle d'enseignement
et réussite en première année de D.E.U.G. *Approche proximique
de la réussite universitaire*

Francis JACQUES

Dialogue, dialogisme, interlocution

Abonnement (4 numéros par an) : Tarif 1999 France : 290 FF (44,21 Euros)
Étranger : 360 FF (54,89 Euros) – Vente au numéro : 95 FF (14,48 Euros).

Adressez directement commande et paiement à :
Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.
41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris
Tél. : 01 44 10 78 33

NOTES CRITIQUES

ERRATUM : Dans la note critique de l'ouvrage d'Alain Kerlan, rédigée par Laurence Loeffel (*RFP* n° 130, janvier-février-mars 2000), une « coquille » s'est glissée. Il fallait lire p. 187, 1^{re} colonne, ligne 8 : « ... D'où l'hypothèse de la société... »

CAUTERMAN (M.-L.), DEMAÏLLY (L.), SUFFYS (S.), BLIEZ-SULLEROT (N.) – **La formation continue des enseignants est-elle utile ?** Paris : PUF, 1999. – 224 p. – (Éducation et formation).

À l'interrogation que pose l'ouvrage on a envie spontanément de répondre « oui », tant on pense généralement que l'on n'a rien encore inventé d'autre que la formation pour transformer l'école. De surcroît, lorsqu'on travaille dans ce champ, le contraire obligerait à des reconversions, aussi le « oui » est-il d'autant plus vite articulé. Cependant, on sait bien qu'il n'y aura jamais de réponse inconditionnelle à un tel questionnement. Aussi on en vient naturellement à envisager que la conclusion fera apparaître un « oui si ... ».

Ce « **oui**, la formation continue des enseignants est utile **si...** » s'inscrit dans trois hypothèses que les auteurs avaient considérées au départ et dont l'étude a permis la confirmation :

- l'existence d'un effet d'établissement sur les pratiques de son corps enseignant, et tout particulièrement le rôle de la direction,
- l'impact plus grand des formations de type interactif-réflexif, caractérisées par la proximité des paroles échangées et des problèmes,
- le rôle des dynamiques personnelles de l'enseignant (réorganisation de son système de plaisirs et de défenses personnelles).

Ainsi le changement des pratiques et des représentations professionnelles semble se produire lorsque le formé, son établissement, la nature du stage et l'action du formateur se conjuguent pour être ensemble facilitateurs.

Facilitateur : terme vague qui évoque l'alchimie, l'enchantement, qui s'objective difficilement, tant l'effet cumulatif de plusieurs variables est difficilement redenable préférentiellement à l'une d'elles. La difficulté à

observer que A, conjugué à B, conjugué à C, conjugué à D entraîne un effet F, est qu'on ne sait pas en dernier ressort quel est le poids respectif de chacune de ces variables et si même certaines ne s'inhibent pas mutuellement.

Le mérite de l'ouvrage ne réside donc pas tant dans la validation des trois hypothèses de départ que dans les approfondissements auxquels il conduit.

L'ouvrage débusque que pour certains enseignants, « le rapport au savoir peut être instrumental et rigide, l'enseignant essayant, d'une certaine façon, et brutalement dit, d'apprendre le moins de choses possible, de changer le moins possible ». Ainsi se développe ce que les auteurs nomment une plainte en miroir, les administrations dénonçant les terrains qui ne bougent pas, les formateurs déplorant que les enseignants ne se mobilisent pas, les enseignants accusant les enfants qu'ils ne veulent pas apprendre. « Ce à quoi on veut former le petit d'homme, être capable d'apprendre, en avoir le désir et la volonté (voir peut-être un jour y trouver plaisir) ».

L'ouvrage montre aussi que les formations efficaces présentent comme caractéristiques simultanément d'être prudentes en se centrant sur de « petits projets », par « petits pas », en espérant de « petits changements » en prévoyant « un accompagnement efficace pour permettre aux formés de vivre la violence ou la globalité du changement » et en même temps d'être ambitieuses pour « resituer les pratiques dans leur contexte social, politique, philosophique ou scientifique », car même la politique des petits pas conduit certains enseignants à baisser les bras « lorsqu'ils se rendent compte que ce changement les entraîne beaucoup plus loin que ce qu'ils avaient envisagé ».

L'ouvrage illustre encore l'importance à accorder à la notion de pilotage de la formation au niveau d'un établissement afin de trouver un équilibre entre une volonté lisible de la part de l'établissement à accueillir des changements qui proviendraient de la formation suivie par ses enseignants et la part des dynamiques individuelles. « Il s'agit d'encourager les compétences, non de pallier les manques ». Le chef d'établissement a alors le devoir de permettre l'accès à la formation continue, de la légitimer, de lui donner un écho.

Les conclusions résultent d'une méthodologie n'ayant pas pris en compte l'évolution des pratiques, mais l'évolution des représentations liées au métier à partir d'une analyse des contenus de trois entretiens réalisés avant le stage, juste après le stage, et dans l'année scolaire qui a suivi. Les entretiens, tous enregistrés, portent sur une diversité de stages et sur des publics enseignants de six collègues aux profils différents. L'analyse de ces entretiens s'est intéressée aux représentations relatives à l'image de soi, au métier, aux élèves, à l'établissement et la hiérarchie, aux collègues, aux besoins de formation, aux formateurs, aux stagiaires, aux contenus et aux méthodes dans le stage, à la formation en général, aux retombées de la formation, à l'établissement et au changement. Quarante-trois items au total.

Un ouvrage important donc, fruit d'un travail d'équipe entre une sociologue et des formateurs d'enseignants, qui va au-delà d'une photographie de l'existant et simultanément qui se défie de toute prescriptivité. Un ouvrage nécessaire et utile. Certains diront même indispensable par les temps qui courent et qui voient parfois la formation continue remise en cause.

Michel Develay
Université Lyon II - ISPEF

CHAPRON (Françoise). – **Les CDI (Centre de documentation et d'information) des lycées et collèges**. Paris : PUF, 1999. – 237 p. – (Éducation et formation ; L'éducateur).

Quarante ans après le premier Centre local de documentation pédagogique, créé en 1958, ancêtre du CDI, F. Chapron retrace la jeune histoire d'une innovation pédagogique devenue un service intégré dans l'espace scolaire secondaire, voire même une institution.

Pour que ce centre de documentation soit devenu un élément du paysage désormais banal pour l'administration, la vie scolaire, les enseignants et les parents d'élèves, il a fallu du temps, des visions et des facteurs favorables. Il a fallu surtout la ténacité des acteurs pour matérialiser la fonction et en faire, non pas un auxiliaire, mais un noyau du changement en éducation.

L'auteur est bien placé pour rendre compte de cette évolution d'un aspect du système éducatif. Historienne, elle sait choisir et faire parler les textes et les archives. Ancienne documentaliste et présidente de la *fédération d'associations des documentalistes-bibliothécaires de l'Éducation nationale (FADBEN)*, elle apporte le souffle de l'engagement militant pour restituer cette aventure de

la reconnaissance professionnelle qui débouche sur un statut en 1989. Enseignant-chercheur en sciences de l'éducation et, à ce titre, formateur des futurs professeurs de documentation, elle a le souci de maintenir les acquis et d'anticiper les mutations sans cacher les contradictions inhérentes à la fonction documentaire.

Préfacé par Jean Hassenforder, ancien bibliothécaire et chercheur à l'INRP, qui a accompagné le développement des CDI et fait la promotion d'une pédagogie de/par la documentation inspirée de ses travaux sur le développement comparé des bibliothèques en Angleterre, aux États-Unis et en France, l'ouvrage suit la démarche diachronique des prémisses jusqu'à la généralisation des CDI. Construit en deux parties : « Naissance et développement des CDI » et « Missions et enjeux du CDI » et cinq chapitres, il propose de copieuses et inédites annexes (tableaux sur le taux de couverture des CDI par type d'établissement, statuts des personnels occupant des fonctions documentaires, évolution de la dénomination du responsable et schéma d'organisation du CDI, courants pédagogiques traversant l'histoire du CDI et leurs finalités).

Avant d'accorder au centre de documentation et d'information la double mission de « centre de ressources documentaires de l'établissement scolaire ouvert sur l'extérieur, et lieu d'appui à l'activité pédagogique de l'établissement et de formation des élèves à la recherche documentaire », comme dans la circulaire de mission de 1986, reprise en 1987, l'institution qui avait recommandé l'utilisation du document comme moyen d'enseignement depuis 52 et mis en place un réseau régional et départemental à partir du CNDP pour l'information et la diffusion des moyens d'enseignement, mettra plus de temps à reconnaître celui du documentaliste dans l'enseignement et l'apprentissage.

Héritier d'une double histoire, celle de la lecture et des bibliothèques et celle de la documentation, cet espace documentaire a changé plusieurs fois de noms : Centre Local de Documentation Pédagogique, Service d'Information, Service de Documentation, Service de Documentation et d'Information, Centre de Documentation et d'Information, et son personnel, d'attributions avant de se stabiliser en Centre de Documentation et d'Information, dispositif qui réunit la bibliothèque des élèves et les fonds spécialisés des professeurs ainsi que la documentation de l'ONISEP pour l'orientation professionnelle et qui unifie, en 1966, les deux fonctions jusque-là séparées de bibliothécaire et de documentaliste.

L'héritage des bibliothèques en France était mince jusqu'à la deuxième guerre mondiale, la lecture étant plutôt affaire d'églises ou d'éducation populaire. Malgré une ins-

truction de 1862 obligeant chaque école primaire à créer une bibliothèque destinée aux jeunes et aux adultes, cette décision a laissé peu de traces. C'est davantage l'exemple des bibliothèques centrales dans les lycées, qui servit de point de départ. Créées, sous l'impulsion d'Odette Brunschwig, inspectrice générale de l'Instruction publique, elles accompagnaient les classes nouvelles, initiation aux méthodes actives à partir des centres d'intérêt des élèves, conçues par Gustave Monod, directeur de l'enseignement du second degré de 1945 à 1950 selon les principes de l'éducation nouvelle. D'autant plus que les bibliothécaires étaient formés par l'expérience de l'Heure Joyeuse, bibliothèque de jeunesse importée des États-Unis. Les fonds importants de collections pour la jeunesse, tous en accès direct et classés selon la Dewey, la liberté de circulation des enfants, les activités proposées autour de la lecture, tout cela représentait une alternative aux traditionnelles armoires au fond des classes, fermées à clés sur des livres uniformément recouverts de papier kraft.

Résultat de l'essor des revues et des communications scientifiques et techniques, l'héritage de la documentation tire son modèle de la documentation des entreprises où l'analyse du contenu de l'information et sa diffusion sont un enjeu stratégique autant qu'un facteur de progrès des connaissances. Il s'incarne alors dans l'élaboration de dossiers documentaires, point de départ du travail de synthèse qui annonce l'innovation et s'appuie sur d'autres supports que l'imprimé.

C'est surtout le contexte des réformes d'enseignement, en France, après la seconde guerre mondiale, les efforts de démocratisation scolaire et sociale (allongement de l'obligation scolaire, collège unique) et l'afflux démographique qui influenceront le développement des CDI. Depuis le plan Langevin-Wallon, abandonné avant d'avoir été mis en œuvre, le colloque d'Amiens qui réunit des enseignants novateurs et annonce le développement des sciences de l'éducation à l'université, puis de la commission Joxe de 1972, un mouvement de fond tente de lutter contre le formalisme et l'encyclopédisme scolaires au profit d'une prise en compte accrue de l'initiative des élèves. Soutenus par les travaux des psychologues et pédagogues attribuant à l'expérience et à l'action la source des connaissances, précipités par les événements de 1968 qui mettent à l'honneur la créativité, des politiques éducatives vont permettre d'ouvrir l'école sur la vie et augmenter la motivation : équipements audio-visuels, introduction des 10 % pour des activités culturelles, travail indépendant, autant d'expérimentations qui s'appuyant sur un centre, regroupent les moyens d'enseignement et offrent un contact direct au document, alternative à la communication magistrale. Tous ces facteurs contribuent à donner au CDI son image actuelle de « carrefour

de la vie éducative et pédagogique, moyen de formation des élèves pour s'éduquer, grandir et devenir indépendants, et non seulement acquérir des savoirs » (Commission Joxe, 1972).

Pour l'implantation des premiers services de documentation, l'appui est largement institutionnel : personnalités marquantes et structures de diffusion concourent à faire connaître des modèles pédagogiques étrangers (collèges-bibliothèques au Québec, Independent learning aux USA par Jean Hassenforder), à organiser des espaces grâce à des guides pratiques (Marcel Sire pour l'organisation du service ou l'Inspecteur général Treffel pour les équipements intégrés). Des rapports ont témoigné des expérimentations comme *Recherches pédagogiques* sur le Centre d'Autodocumentation de Marly-le-roi qui intègre la production audio-visuelle ou les premières enquêtes sur la lecture des jeunes (Jean Hassenforder), qui mesurent l'écart entre les centres d'intérêt des adolescents et les contenus scolaires. Des revues stimulent la réflexion et donnent des raisons d'agir : *L'Éducation, Education et développement* à l'INRDP puis l'INRP, *Les Amis de Sèvres* au CIEP sur le Travail indépendant ou l'autodocumentation, relayées par les productions des CRDP ou la revue professionnelle *Inter CDI*.

À partir des années 80, devenus un groupe important en nombre, les documentalistes prennent leur destin en main. Certains pionniers (Chevafier, Di Lorenzo, Fournier...) publient dans l'édition privée leurs méthodes d'initiation à la recherche documentaire. La Fadben organise son premier congrès en 1980 prouvant ainsi sa capacité à fédérer les éléments avancés de la profession et à décider des thèmes de réflexion.

La construction importante de collèges dans les années 70 fait passer de 25, en 1959, à 3 000 en 1975 le nombre de CDI et consacre leur fonction éducative dans les projets architecturaux où ils constituent le cœur des établissements. La décennie 80 est une époque favorable à une réforme d'ampleur sur le système éducatif. De nombreux rapports, sur les collèges (Legrand), les lycées (Prost) et la formation continue des enseignants (De Peretti) vont mettre en valeur les potentialités des CDI dans la rénovation pédagogique comme dans l'aide à l'élaboration de technologies intellectuelles (Rapport Bourdieu-Gros). Parmi les modules de formation transversale, conçus avec l'aide de l'INRP pour accompagner et diffuser les outils des formateurs des nouvelles Missions académiques de formation des personnels de l'Éducation nationale (Mafpen), le Module III « Utilisation des ressources documentaires et conseils méthodologiques » jouera un grand rôle. Il capitalisera les travaux déjà réalisés et sera disséminé conjointement par des binômes professeur et documentaliste pour éviter de séparer savoirs et méthodes.

Avec la Loi de l'éducation de 1989 qui met l'accent sur l'apprentissage, arrive enfin le statut de certifié de documentation, attendu par les personnels et leur rôle d'enseignant est reconnu par la formation initiale, en 1991, dans les nouveaux IUFM à l'égal des autres disciplines.

Ces nouvelles générations de documentalistes apportent avec elles des identités professionnelles plus diversifiées.

Au premier chapitre épique, couronné par la conquête du statut, succède un état des lieux qui donne une situation plus contrastée des CDI, intitulé « Disparités et paradoxes ». En 1998, à partir des statistiques et enquêtes du ministère et de quelques recherches récentes, on compte 9482 documentalistes, dont 80 % sont des femmes, titulaires ou non, certifiés à 84,6 % mais la non cohérence entre les emplois et les fonctions ne permet pas l'entière exactitude. Le plus grand nombre exercent en collèges, 36 %, pour 24,5 % en lycées et 14,2 % en LEP et il faut compter aussi depuis 1997, l'arrivée des aides-éducateurs. Dans les CDI publics, la majorité disposent de plus de 100 mètres carrés. Si la couverture en emplois assure au moins un documentaliste par établissement (145 % pour les lycées, 105 % pour les collèges, 103 % pour les lycées professionnels) des disparités régionales demeurent puisque quelques académies sont en dessous de 100 % (Caen, Nancy-Metz, Strasbourg, Antilles-Guyane). À ces chiffres s'ajoutent des documentalistes de l'enseignement privé (1200 contractuels) et de l'enseignement agricole (350).

Les usages des CDI sont variés selon les types d'établissement, les pratiques pédagogiques et les demandes des usagers, mais la variable distinctive est surtout le niveau d'enseignement. Fréquentation forte des collégiens pour lire, rechercher des documents en vue d'un exposé, faire un dossier, et investissement des enseignants jusqu'à y faire cours ou développer un Projet d'Action Éducative. Fréquentation plus éclectique des lycéens que la contrainte des programmes et des examens amène au CDI pour réviser les cours plus que découvrir la documentation. Lieu de vie, de consultation de revues et magazines dans les LEP. Il remplit une fonction de détente par la presse et les CDROMs, de compensation pour certains élèves peu dotés de capital culturel qui le fréquentent de manière boulimique et de socialisation entre les pairs par le travail en petits groupes. Aux yeux des élèves, le documentaliste est perçu comme une personne-ressource aux fonctions polyvalentes même s'ils parviennent mal à nommer cet enseignant qui ne note pas. Les chefs d'établissement sont plus sensibles à sa fonction culturelle, d'accueil et de service et souhaiteraient une plus grande amplitude d'ouverture.

Depuis longtemps l'identité est écartelée au quotidien entre les fonctions contradictoires de gestion et de péda-

gogie, de rassemblement et d'ouverture, mais elle était jusque-là unifiée par la lutte pour le statut. Or, depuis le Capes et la formation à l'IUFM, la nouvelle génération cherche son intégration dans le système d'enseignement munie de compétences accrues notamment en technologies de l'information et prête à participer à la formation des élèves mais sans la culture de la revendication.

Les perspectives tracées par l'auteur à partir de ce bilan sont plus incertaines. Elles dépendent pour une bonne part de la participation des enseignants à cet instrument des savoirs et des conséquences des technologies de l'information sur le processus enseigner-apprendre-communiquer.

Est-ce que la spécificité de la fonction documentaire est de transmettre les compétences en information-documentation, nouvelle alphabétisation pour la maîtrise des langages, ou dans le service aux autres disciplines qui intègrent de plus en plus cet objectif ? Dans le premier cas, il s'agit de fonder une didactique de la documentation à partir des savoirs de référence de cette discipline, de l'autre de dégager les objectifs et les critères de qualité de ce service d'information. Une formation se réclamant davantage des sciences de l'information si elle contribue à unifier le corps en intégrant les technologies, ne résoudra pas cette ambiguïté.

L'histoire des CDI est fréquemment rappelée dans les mémoires de DEA ou les thèses qui se soutiennent depuis peu. L'originalité de celle-ci est de croiser les témoignages des acteurs et les enjeux parfois divergents des propositions de l'administration et de celles des personnels jusqu'aux compromis des textes officiels.

Ce n'est pas le moindre paradoxe des CDI que d'avoir d'abord été voulus pour les professeurs et le renouvellement de leurs méthodes et finalement d'avoir construit leur succès auprès des élèves. Et aussi d'avoir été pensés dans un contexte de déferlement de « l'école parallèle » et de proposer des supports où domine l'écrit, fût-il sur écran. Est-ce l'effet d'un compromis entre la culture pédagogique traditionnelle peu ouverte à l'idée d'expérimentation et la « culture triviale » plus axée sur le son et l'image, les sacrifiés de cette histoire mais que la visiosphère peut remettre au premier plan grâce aux multimédia ? (1)

Aux minorités d'inventeurs, le CDI a offert des occasions d'expériences. Aux tenants de la culture humaniste, il n'interdit pas cette approche grâce au fonds littéraire classique, même si Baudelot, dans *Et pourtant ils lisent !* (Seuil, 1999) impute au CDI et aux réformes du Français un mode de lecture documentaire axé sur la prise d'indices, en rupture avec la culture linéaire classique.

À bien des égards cette histoire dépasse celle des CDI tant elle est traversée par l'histoire des courants pédagogiques contemporains. Elle incite d'ailleurs à des comparaisons : comme dans les années 70, les établissements scolaires vivent une crise de croissance : combattre l'ennui des élèves, aménager l'espace pour diversifier les méthodes sont à nouveau prioritaires. Par rapport à d'autres pays comme le Québec, où la médiathèque fut le modèle de référence, on constate qu'en France, le CDI a micux résisté aux restrictions économiques puisque les centres de ressources québécois ne sont plus tenus par des professionnels, preuve à l'appui que les acquis ne sont jamais définitifs et que les chartes et recommandations ne garantissent pas le maintien de services de qualité.

Cette histoire illustre également le rôle de diffusion de l'innovation qu'un mouvement associatif comme la Fadben exerce et ses relations de compagnonnage ou de concurrence avec les syndicats, les chercheurs ou l'institution pour faire avancer la cause de la profession ou obtenir un statut. On assiste à un processus de professionnalisation d'un groupe qui, à partir du choix de quelques pionniers, a su se donner les moyens de son autonomie : recrutement de haut niveau, représentations auprès des instances et intervention sur la formation.

Arrêté en 1998, ce bilan insiste sur la spécificité du travail documentaire par rapport à celui des disciplines scolaires ; spécificité qui, peut-être, s'effacera avec la généralisation de méthodes telles que les Travaux personnels encadrés (TPE) dans les lycées ou les parcours croisés, dans les collèges. Ces méthodes rendent urgente une éducation aux médias et à l'information pour contrôler les sources et légitimer la circulation des savoirs mais nécessitent aussi une intégration, dans la formation des enseignants, des modèles d'apprentissage conçus par les producteurs de multimédias éducatifs.

L'accélération des communications, l'interactivité des supports électroniques, ne modifient pas seulement les conditions de diffusion. Elles ont des effets, non seulement sur les conditions de production, mais aussi sur les cadres de perception et de représentation du monde et donc sur les conditions d'appropriation et de transmission culturelle à l'école. Enseignants et documentalistes sont condamnés à participer, dans l'inter-rationalité de leur formation respective, à une anthropologie de l'accès au savoir pour être attentifs à ce qui fait sens dans l'expérience scolaire, orienter vers les ressources pertinentes, relier les connaissances éclatées et évaluer les productions, celles des élèves et celles de l'industrie éducative.

Comme tout ouvrage de synthèse réussi qui entraîne le lecteur par la clarté de style et la mise en valeur des grandes tendances dans l'évolution historique, celui-ci

n'échappe pas à des raccourcis qui réduisent certains aspects.

Ainsi le rôle des CRDP dans l'élaboration du rôle pédagogique des documentalistes semble minoré, recouvert depuis 1981 par la création des Mafpen et par la décentralisation des politiques éducatives. Par rapport aux CDI, non seulement les CRDP avaient un rôle de guide et de conseiller mais ils ont joué aussi, pour tous les enseignants, une action d'information et de formation, notamment dans les domaines de l'audiovisuel, de l'informatique et de la documentation. Les réflexions sur la prise de notes et la gestion des groupes dans le cadre du Travail autonome à Nancy, les guides méthodologiques du recueil de récit de vie et de l'enquête à Besançon, le bulletin des CDI de Rennes, restent des outils de référence.

Des remarques de détail peuvent aussi être formulées. Ainsi (p. 37) l'auteur écrit : « c'est à cette occasion que le dialogue avec des professionnels de la documentation du privé et des CRDP s'amorce, sur le problème bien quotidien des langages documentaires ». En fait, ces relations entre documentalistes de CRDP et documentalistes de CDI existaient depuis les années 70, régionalement, puisque les CRDP s'appuyaient sur l'avant-garde des documentalistes pour organiser la formation des nouveaux et elles existaient nationalement, au moment des stages de Sèvres et après la création en 1978 d'une association des personnels de documentation des CRDP (Aprodoc). De même, on peut être moins optimiste que F. Chapron qui évoque la « diffusion rapide des logiciels documentaires » et rappeler que le premier projet d'informatisation avait été conçu dès 1975 sous l'égide du CNDP, dans une perspective centralisée et ralenti ensuite quand la décentralisation a favorisé les initiatives régionales et que l'évolution technologique a donné aussi plus d'autonomie au niveau local.

L'intérêt d'un bilan est de montrer le chemin parcouru et de tracer des perspectives. Le pas en avant se mesure à la relecture d'un article de Jean Hassenforder (1980), dans lequel il faisait le vœu que les documentalistes deviennent « des enseignants dont la matière est le fait d'apprendre l'apprentissage lui-même » (2). C'est une chose bien avancée. Aujourd'hui que l'identité des documentalistes semble plus assurée sans doute faut-il approfondir l'identité des CDI, non plus à partir des textes officiels mais en développant des micro-recherches sur les situations liées à l'apprentissage avec les nouveaux documents. Si apprendre, c'est agir et inter-agir, alors les CDI ont encore à nous apporter des observations sur ce fameux « espace-temps » où un jeune en formation s'exerce à la « scholé » (2), trouve à qui parler, en dehors du jugement scolaire et construit sa personnalité. Cet ouvrage est désormais incontournable pour ceux qui vou-

dront continuer à faire évoluer la documentation scolaire ou qui chercheront à revenir aux sources pour tracer de nouvelles perspectives pour un élément essentiel d'un service public d'éducation.

Christiane Étévé
INRP
DEP2-CDS

NOTES

(1) Des thèses récentes abordent cet aspect de l'introduction audiovisuelle dans les établissements scolaires.

Chapelain B. (1997), *L'intégration des nouvelles technologies au CDI : médiation des outils, médiatisation des savoirs*. Thèse en sciences de l'éducation : université de Paris VIII. Sous la dir. de Geneviève Jacquinet. Sarmiento S. (1999), *Les conceptions de l'éducation et des médias sous-jacentes aux actions d'éducation aux médias : les classes « Image et médias » de l'Académie de Paris*. Thèse en sciences de l'éducation : université de Paris VIII. Sous la dir. de Geneviève Jacquinet.

(2) Hassenforder J., La formation des élèves à l'utilisation de la documentation dans l'enseignement secondaire. *Compte rendu d'une enquête anglaise. Éducation et développement*, juin-juillet-août 1980, n° 141, p. 40.

(3) Notion travaillée dans sa thèse par Braun, J.P. (2000), *L'identité professionnelle des documentalistes de CD*. Thèse en sciences de l'éducation : université de Nancy II. Sous la dir. de Gérard Fath.

DEMOLINS (Edmond). – **À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?** (présentation L. Colin et R. Hess).

Paris : Anthropos/Economica, 1998. – 302 p.

L'école des Roches, creuset d'une éducation nouvelle.

Études sociales, n° spécial, 1998.

Un centenaire : Demolins et l'Éducation Nouvelle

Le centenaire de l'« éducation nouvelle » en France a été marqué par deux publications : d'une part un copieux numéro spécial de la revue *Études sociales* consacré à l'« *L'École des Roches, creuset d'une éducation nouvelle* » (1) et la réédition du fameux ouvrage d'Edmond Demolins « *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?* » (2). On sait que la publication de cet ouvrage, en 1897, et son succès vont entraîner Demolins à fonder, deux ans plus tard, l'École des Roches (octobre 1899).

Deux types de sociétés

Sans doute Demolins, depuis longtemps, s'intéresse à l'éducation. Mais, en 1897, il ne sait pas encore que sa vie va bifurquer et qu'il ouvrira, dans quelques mois, une école nouvelle. Singulier destin ! Demolins n'est pas un pédagogue ; chartiste, historien, c'est un sociologue qui publie la revue « *La Science sociale* ». Disciple et successeur (un peu dissident) de Le Play, il a élargi, avec Henri de Tourville, les concepts du maître et procédé à l'observation méthodique des sociétés afin de constituer la

Science sociale (3). Étudiant l'évolution des groupes sociaux à travers l'histoire et l'actualité, ces chercheurs ont été conduits à distinguer deux grands types de sociétés :

– Les sociétés à formation communautaire qui sont caractérisées par la tendance à s'appuyer, non sur soi-même, mais sur la communauté, sur le groupe : famille, tribu, pouvoirs publics... Les populations de l'Orient en sont le type le plus ancien.

– Les sociétés à formation particulariste, caractérisées par la tendance à s'appuyer, non sur la communauté, mais sur soi-même. Les populations anglo-saxonnes en offrent le spécimen le plus caractérisé.

Sans doute les sociétés à formation communautaire (dont la nôtre) ont connu et connaissent encore des succès importants en centralisant « dans une seule main » toutes les forces de la nation. Mais ces succès sont condamnés à terme. Car ce type de régime, en centralisant les forces vives, finit par les stériliser, les atrophier, et alors on entre soit dans la dictature du pouvoir, soit dans une décadence irrémédiable.

Or dans le monde tel qu'il se présente à la fin du XIX^e siècle, notre nation est entrée dans la décadence : face à l'apparition de nouvelles données techniques, économiques, nos institutions sont inadaptées. Il n'est que de regarder la planisphère que Demolins a fait imprimer sur la couverture de son livre : dans le monde entier s'étend l'empire britannique, sans compter les États-Unis, « ce rameau prodigieusement vivace » de l'Angleterre.

Depuis plus de dix ans, Demolins conforte cette affirmation en analysant, dans les articles qu'il publie dans la *Science sociale*, les différences les plus diverses qui distinguent sociétés communautaires et sociétés particularistes, qu'il s'agisse de la natalité et du mode d'établissement des foyers familiaux, du personnel politique et de la représentation nationale, de la façon dont les financiers effectuent leurs placements, de l'attitude instinctivement réservée des Anglo-Saxons vis-à-vis du socialisme marxiste. Et il est intéressant de lire, un siècle plus tard, le diagnostic porté par Demolins sur l'avenir du socialisme et de son échec final. Pour Demolins, en effet, le socialisme est un avatar extrême du « communautarisme » dont « l'ancienne Égypte des Pharaons a été l'expression la plus haute et la plus complète ».

Comme le montre Antoine Savoye dans la revue *Les Études sociales* (4), ces analyses de la société française ont été mûries de longue date par Demolins et elles témoignent de son engagement dans les débats politiques et sociaux de son temps. Car les chapitres de son livre ont d'abord été des articles et leur regroupement en volume prend un singulier relief sous le titre incisif : *À quoi tient la*

supériorité des Anglo-Saxons ? au moment où la rivalité franco-anglaise est la plus vive : 1897 est l'année de Fachoda. Mais dans ce climat de compétition politique, militaire, commerciale, l'attitude de Demolins n'est pas belliqueuse. Si les particularistes Anglo-Saxons sont plus efficaces que nous, les communautaires, nous pourrions peut-être les imiter. Or, après l'Histoire – que l'on ne peut refaire – l'une des clefs du particularisme, c'est l'éducation. De fait, les attitudes fondamentales des parents et des éducateurs anglo-saxons sont quasiment opposées aux nôtres.

L'éducation chez les peuples particularistes

Demolins énumère neuf points de divergences éducatives (5). Résumons-les (sans oublier que nous les lisons un siècle plus tard – un siècle où l'on a beaucoup débattu des enfants).

1. Chez ces peuples particularistes, les parents ne considèrent pas que leurs enfants leur appartiennent (...). Ils considèrent que ce sont des êtres qui, bientôt, devront être indépendants d'eux. Dès lors, ils n'ont pas de plus grand souci que de hâter cette émancipation nécessaire, dans les conditions les plus excellentes ;

2. Les parents traitent leurs enfants, dès le début et toujours, comme de grandes personnes. Et, par là, ils en font des grandes personnes, des personnalités vraies. Tel on traite les gens, tels ils se font ;

3. Les parents visent, dans l'éducation, aux nécessités nouvelles de la vie et non à celles de la génération précédente ;

4. Ils ont un souverain soin, non seulement, comme nous, de leur santé, mais aussi du développement, aussi plein que possible, de l'énergie physique ;

5. Les parents mettent, de très bonne heure, leurs enfants à la pratique des choses matérielles ; ainsi ils n'hésitent pas à les laisser aller et venir tout seuls, ils les chargent de certaines affaires à leur portée... Ils traitent quelque peu les jeunes filles comme les jeunes gens ;

6. Les parents font apprendre généralement à leurs enfants un métier manuel ; ils ne croient pas qu'il y a des métiers nobles et des métiers non nobles ;

7. Les parents devancent les enfants dans la connaissance de toutes les nouveautés utiles ;

8. Ils usent fort peu, dans la forme, de leur autorité vis-à-vis de leurs enfants. Ils la réservent pour les cas exceptionnels ;

9. Les enfants savent que leurs parents ne se chargent pas de faire leur situation...

Cette analyse n'est pas entièrement nouvelle, mais Demolins la met en forme et la vérifie au cours de ses rencontres en Grande-Bretagne. Cet état d'esprit est incontestablement celui de la majorité des familles anglaises. Peut-il être adopté par les familles françaises ? Cela n'est pas facile, reconnaît Demolins, en écrivant :

« Je sens parfaitement qu'il y a deux hommes en moi : l'un, par l'étude scientifique des phénomènes sociaux, voit ce qu'il faut faire et peut en discuter plus ou moins doctement ; l'autre, emprisonné dans sa formation première, écrasé en quelque sorte sous le poids du passé, ne peut pas faire ce que voit le premier, ne peut le faire que difficilement et partiellement. Ma tête est bien entrée dans la « formation particulariste » qui développe l'initiative, mais le reste de mon être demeure engagé dans la « formation communautaire » qui la comprime. C'est le cas de dire, en modifiant un vers célèbre de Virgile : Oh ! qu'il est difficile de dépouiller sa formation sociale ! »

Le premier travail, le plus important est donc l'affaire « la grande œuvre actuelle des pères de famille » qui doivent transformer leur mentalité et leurs comportements, ne pas couvrir leurs enfants, ne pas les diriger uniquement vers les professions « protégées » (de la fonction publique notamment). Mais c'est aussi le problème de l'enseignement. On en parle beaucoup en France, dans ces années de la fin du XIX^e siècle. Une grande campagne de conférences, de brochures, d'articles de journaux s'est déclenchée sur l'inadaptation de l'enseignement secondaire pour former les cadres dont la France et ses colonies ont besoin, notamment sur le plan économique et social. Il faudrait stimuler les jeunes Français, les inciter à l'initiative, à aller de l'avant, à s'expatrier au besoin pour aller créer des richesses. Ce que font beaucoup plus naturellement les jeunes Anglais. Et c'est ici que Desmolins, avec un réel talent de « communicateur » nous relate sa rencontre avec Cecil Reddie, qui a fondé, en 1889, la « new school » d'Abbotsholme, dans le Derbyshire.

Contrairement à ce qu'ont écrit un certain nombre de ses détracteurs, Demolins ne pense pas une seconde que toutes les écoles anglaises soient au niveau pédagogique de la « new school ». Demolins n'a pas pris l'arbre pour la forêt. Son propos n'est pas de tracer un tableau des institutions éducatives anglaises mais de faire connaître un « réformateur » qui ne se contente pas de discuter mais qui réalise. Et il constate que cela s'est fait, que cela a pu se faire, en pays anglo-saxon. « Quoique l'éducation anglaise, écrit-il, soit beaucoup mieux **appropriée que la nôtre** aux nouvelles conditions de vie, quoiqu'elle réussisse mieux à former des hommes d'initiative habitués à ne compter que sur eux-mêmes, cependant les Anglais se préoccupent plus que nous des réformes à apporter à la formation des jeunes

gens ». Demolins écrit cela en 1896-1897 ; quand il dit « les Anglais », il ne dit pas « tous les Anglais ». Mais il connaît l'école d'Abbotsholme et bien vite celle de Bedales, qu'a fondée, en 1893, un des premiers collaborateurs de Reddie ; il rencontre et fait parler des parents d'élèves de ces deux écoles qui lui citent des faits positifs. Demolins ne pouvait savoir, à ce moment-là, que ces « écoles nouvelles » demeureraient exceptionnelles.

Les écoles nouvelles anglaises

Quoi qu'il en soit, les propos de Reddie, relatés par Demolins, commencent par la critique de l'enseignement anglais : trop de langues anciennes, les langues modernes ne sont qu'effleurées, ignorance de la vie réelle, surmenage athlétique... « Notre système de jeux a également besoin d'une réforme » alors que l'objectif poursuivi par Reddie est « d'arriver à un développement harmonieux de toutes les facultés humaines. Pour cela, l'école ne doit pas être un milieu artificiel dans lequel on n'est en contact avec la vie que par les livres ; elle doit être un petit monde réel, pratique, qui mette l'enfant aussi près que possible de la nature et de la réalité des choses. On ne doit pas apprendre seulement la théorie des phénomènes, mais aussi leur pratique et ces deux éléments doivent être joints intimement à l'école... L'homme n'est pas une pure intelligence, mais une intelligence unie à un corps et on doit aussi former l'énergie, la volonté, la force physique, l'habileté manuelle, l'agilité... »

La mise en œuvre de ces principes suppose une interpénétration de l'action et de l'étude ; néanmoins chaque jour de la semaine, à Abbotsholme, est divisé en trois parties bien distinctes « la matinée est surtout consacrée au travail intellectuel, aux études scolaires ; l'après-midi, aux travaux manuels sur le domaine ou dans l'atelier ; la soirée, à l'art, à la musique, aux récréations de société ».

On ne saurait reprendre ici la description de la vie à l'école telle que la formule Demolins mêlant aux principes établis par Reddie le témoignage vécu des parents d'élèves. Ce tableau est si différent de la vie dans un lycée français où l'on marche en rang pour se rendre d'un exercice à un autre, où les promenades même ressemblent au défilé d'un régiment et où les études consistent surtout en « un chauffage » en vue des examens ; il est si différent qu'Abbotsholme prend figure d'un véritable paradis pédagogique.

Demolins et l'éducation nouvelle

Peut-on parler d'une stratégie de Demolins ? Avec son titre provocateur, l'ouvrage « À quoi tient la supériorité

des Anglo-Saxons ? » connaît un succès de librairie immédiat, dès sa parution en avril 1897. En quelques mois, quinze mille exemplaires sont vendus. Les éditions se succèdent. Les journaux commentent et discutent les analyses de Demolins. Des traductions s'élaborent, y compris en langue anglaise !

Ainsi Demolins fait connaître Abbotsholme à toute l'Europe. Le jeune Genevois, Adolphe Ferrière, (20 ans), après lecture, part en Angleterre et visite Demolins : il fondera dès 1899, le Bureau International des Écoles nouvelles. Des centaines de lettres parviennent à Demolins, lui demandant de créer une « New School » en France. Porté par ce mouvement et par la confiance de ses amis, Demolins relève le défi. Une société civile est fondée. En septembre 1898, elle achète la propriété des Roches, près de Verneuil-sur-Avre. En novembre 1898, Demolins publie un second volume où il présente le projet et le programme de l'École des Roches. Il intitule, son livre, tout simplement, *L'éducation nouvelle*. Ainsi cette expression entre dans l'histoire. Et l'École des Roches ouvre à la date prévue, avec cinquante élèves, en octobre 1899.

Un projet difficile à mettre en œuvre

Le récent numéro spécial de la revue *Les Sciences Sociales nous permet de découvrir la naissance, la mise au point difficile, le développement de cette école* qui, même si elle a toujours été réservée, de par son coût élevé, aux privilégiés de la fortune, a été longtemps le prototype français d'une « éducation nouvelle ». Il est difficile de rendre compte de la richesse d'informations contenues dans ce numéro, préfacé par Françoise Mayeur, historienne de l'éducation qui situe le destin de ce « laboratoire d'éducation ». Car ce fut là le propos de Demolins fondateur : ne pas attendre le demi-siècle nécessaire à une Université « dominée par des vieillards » pour entreprendre les évolutions nécessaires, mais instaurer, dans un établissement nouveau, l'expérimentation dont l'enseignement pourra reprendre un jour les données « si les résultats sont à la hauteur des espérances » (6).

Fidèle à son projet, Demolins doit d'abord recruter des professeurs d'un profil nouveau ; car c'est un véritable professeur-éducateur qui « vit du matin au soir avec ses élèves, non pour les surveiller, mais pour les élever » (7). Ce professeur-éducateur participe effectivement à la vie de la communauté et doit être suffisamment dynamique pour se mêler avec les jeunes dans des exercices dont il n'est pas directement chargé comme les jeux, les sports, les bains, les excursions, dans une atmosphère amicale : « ces rapports prolongés entre les professeurs et leurs élèves ont pour premier effet d'établir entre eux des relations qui ressemblent beaucoup à celles d'un père vis-à-vis

de ses enfants, d'un père qui prendrait part également à leurs études, à leurs jeux, à leur vie de tous les jours ».

Sur un plan plus technique, Demolins a une conception très nette du professeur-éducateur. Ce n'est pas le spécialiste d'une discipline. Un « spécialiste » éprouve plus de peine à mettre sa science à la portée des enfants et souvent il dédaigne de le faire ». Ainsi a-t-il « très peu de prise et donc très peu d'influence sur l'enfant ». Ce n'est pas non plus le professeur traditionnel qui fait son cours et laisse les enfants à leur solitude pendant « les études surveillées » : il pratique ce que Demolins appelle la « classe-étude », c'est-à-dire la classe qui comporte une partie de travaux dirigés « comme dans un laboratoire où les maîtres forment des disciples » (il est à noter que cette manière d'envisager l'enseignement est l'une des revendications de l'actuel mouvement lycéen).

Les professeurs dont le profil est ainsi précisé permettront la mise en œuvre d'une pédagogie « particulariste » fondée sur la confiance faite à l'élève, sur la coopération entre tous et non sur la domination, la concurrence ou la répression.

L'organisation matérielle va contribuer à cet état d'esprit. Les élèves ne sont pas dirigés vers de grands dortoirs impersonnels pour dormir, vers d'immenses réfectoires pour se restaurer. Non. Ils habiteront des Maisons, dirigées par un professeur et son épouse, maître et maîtresse de maison, vivant avec leurs enfants et accueillant sous leur toit un groupe de jeunes de différents âges. Dans ces familles élargies, les jeunes désignent parmi eux des responsables, les capitaines, dont le choix sera ratifié par le chef de maison et dont le rôle sera d'aider les plus jeunes et entraîner les uns et les autres à la convivialité.

Ainsi les jeunes sortent-ils chaque jour de leur « Maison » pour se rendre le matin dans le bâtiment des classes, l'après-midi aux ateliers dirigés par des professionnels, aux terrains de sport. Ils participent également à de multiples activités sociales et culturelles. Nathalie Duval, dans son article « sur l'esprit des Roches et les activités artistiques » montre la multiplicité et la qualité des initiatives culturelles, tant au plan de la musique (instrumentale et chorale), du théâtre, de l'expression littéraire, etc., qui ont jalonné l'histoire des Roches ; le corps enseignant de l'école entretenait des relations privilégiées avec de grands artistes, acteurs, metteurs en scène, écrivains, dans tous les domaines.

Ainsi dans le même temps, les élèves qui le désirent peuvent, sur place, participer à une troupe d'Éclaireurs, l'une des premières créées en France, par Georges Bertier, directeur de l'École de 1903 à 1944 et qui sera dans le même temps directeur de la revue « L'Édu-

cation », l'un des fondateurs de la Ligue Internationale de L'Éducation Nouvelle, en 1921, vice-président du Groupe Français d'Éducation Nouvelle aux côtés de Langevin et de Wallon ; président des Éclaireurs de France... Régis de Reyke en retraçant « Le rayonnement de l'École des Roches » évoque la vie pédagogique en France pendant un bon demi-siècle.

Une véritable école nouvelle ?

Malgré réserves et critiques, c'est un bilan positif que dressent les auteurs de ce numéro spécial en abordant les sujets les plus variés. Cependant, sur un thème essentiel, surgit une grave interrogation : « L'École des Roches fut-elle jamais une école nouvelle ? ». Et cette question est posée par Elisabeth Huguenin dont Marie-Christine Fardel et Daniel Hameline ont étudié les manuscrits inédits. Elisabeth Huguenin dont les auteurs retracent ici la carrière pédagogique est une des grandes figures de l'Éducation nouvelle. Qu'il suffise de rappeler ici que cette citoyenne helvétique a été professeur à l'École des Roches pendant dix années, de 1921 à 1931, après avoir enseigné, en Allemagne, de 1915 à 1918, à l'*Odenwaldschule*, sous la direction de Paul Geheeb. Or elle a vécu ce séjour comme « un conte de fées », découvrant ce dont des enfants et des adolescents étaient capables, dans un climat de libre coopération, créé par un grand génie pédagogique. Les lecteurs de langue française connaissent d'ailleurs cette célèbre école par la description qu'en a faite Elisabeth Huguenin, dans son livre « *La communauté scolaire de l'Odenwald* » publié par Ferrière en 1923.

On doit reconnaître que, même en tenant compte de ses réactions affectives, la question d'Elisabeth Huguenin pouvait être posée. Rappelons que Ferrière, au temps où il proposait des critères pour reconnaître l'authenticité des écoles nouvelles, attribuait 30 points à l'*Odenwald* (soit le maximum) et 17,5 seulement à l'École des Roches qu'il ne méprisait pas pour autant, en considérant l'intellectualisme des Français. Dans la même perspective, selon M.-C. Fardel et D. Hameline, Elisabeth Huguenin reproche à l'éducation « rocheuse » de sacrifier la formation des personnes à la préparation des examens sous la pression des familles : c'est une éducation qui, à ses yeux, s'éloigne par trop des pratiques de l'éducation nouvelle (...) À l'*Odenwaldschule*, elle voit les élèves confrontés d'abord à la construction de leur propre projet. Aux Roches, ils sont inscrits d'emblée dans le projet de leur famille, de leur milieu, de leur classe sociale ». Et Elisabeth Huguenin, à l'appui de cette constatation, a analysé un certain nombre de cas – parfois tragiques – où le projet imposé par les parents conduit à un désastre psychologique chez leurs enfants. Néanmoins, malgré sa déconvenue initiale, Elisabeth Huguenin est restée dix

années aux Roches, se sentant dans ses fonctions ultérieures de « chef de maison » « bientôt tout à fait à (sa) place dans cette école dont, cependant (elle) ne partageait ni la conception de l'éducation, ni celle de la vie ».

D'autres contributions de ce numéro spécial analysent cette « situation » de l'École des roches, au plan de la transmission des connaissances. Le projet initial de Demolins, sur ce plan précis, était sans doute plus ambitieux que ce qui fut réalisé. Demolins voulait réduire l'importance du latin, en préconisant une méthode révolutionnaire qui, à dire vrai, fut condamnée *ab ovo* par les professeurs de latin, plus attachés à leur routine qu'à l'expérimentation pédagogique. (La hargne de Demolins contre les « spécialistes » était plus fondée qu'on ne croit). Gagnant ainsi du temps, il voulait donner beaucoup plus de place aux sciences pour lesquelles une pédagogie inductive était plus facile à mettre en œuvre. Demolins se heurta à son personnel (il usa quatre directeurs en trois années) aux parents, soucieux avant tout de voir leurs enfants réussir au Baccalauréat. Il accepta un compromis sur le programme, en nommant Bertier directeur, Bertier qui avait d'immenses qualités éducatives mais qui était d'abord un professeur de lettres.

Nous avons signalé, plus haut, le rôle que Bertier a joué au sein de sa Ligue Internationale et plus particulièrement au sein du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (G.F.E.N.). Or on peut constater qu'au sein du G.F.E.N., la position de Bertier n'était pas isolée. Plusieurs de ses membres et non des moindres, tout en admettant les principes de l'éducation nouvelle, avaient tendance à les accommoder « à la française », en maintenant une certaine « discipline intellectuelle » et, de fait, s'intéressant surtout, aussi bien pour le latin (Bezard) que pour les sciences (Langevin) à des recherches didactiques qui d'ailleurs ne manquaient pas d'intérêt, mais qui ne furent jamais prises en considération par le corps enseignant. Mais cette tendance modérée ne ralliait pas tous les partisans français de l'éducation nouvelle. La tendance plus « progressiste » était représentée par Roger Cousinet qui expérimentait et préconisait « le travail *libre* par groupe » sans programme préalable. Un Célestin Freinet se voulut plus « opérationnel » en se situant, en fait, entre les deux tendances précédentes.

Mais l'histoire de l'éducation nouvelle dans son ensemble n'est pas encore écrite. Les difficultés ne manquent pas : ce fut un mouvement international et donc complexe, avec des langues et des contextes idéologiques et ethniques différents : avec des « tendances » comme dans les partis politiques, et parfois des chapelles. Encore faudrait-il s'intéresser à ce grand mouvement qui fait aujourd'hui figure d'un continent inconnu. Même les

grands novateurs sont tombés dans l'oubli. Après le colloque de Genève (8), dû à l'initiative de Daniel Hameline, après divers travaux (non publiés) effectués pour des Diplômes Universitaires, tant à Genève qu'à Paris, la réédition de l'ouvrage de Demolins et la parution de ce numéro spécial des *Études Sociales* sur l'École des Roches, augurent un renouveau d'intérêt que je me plais à saluer.

Louis Raillon

NOTES

(1) L'École des Roches, creuset d'une éducation nouvelle, numéro spécial (1998) de la revue *Les Études sociales*, (rédacteur en chef, Antoine Savoye) publiée par la Société d'Économie et de Science sociale, 80 rue Vaneau, 75007 Paris. Le numéro de 270 pages, 160 F franco.

(2) Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des AngloSaxons ?* présentation de Lucette Colin et Rémi Hess, Éditions Anthropos, Diffusion Économica, 1998.

(3) Sur Le Play, Tourville, Demolins, on consultera avec profit le beau travail de K. Kalaora et A. Savoye, *Les inventeurs oubliés, Le Play et ses continuuateurs*. Paris, Champvallon, Diffusion P.U.F., 1989.

(4) Dans son article *À quoi tient la supériorité des AngloSaxons ? Dix années de combat intellectuel (1887-1897)*, Antoine Savoye analyse les sources du livre et, en situant les articles initiaux de Demolins dans leur actualité, en montre l'originalité et la pertinence. En replaçant dans son contexte le chapitre concernant l'éducation et la situation financière de la France, A. Savoye montre que Demolins y répond à une interpellation de Drumont, en utilisant le langage de ce dernier et lave ainsi Demolins du soupçon d'antisémitisme que font peser sur son auteur les responsables de la réédition de *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?*

(5) pp. 90-94 de la nouvelle édition.

(6) Une « greffe » a été tentée, lors de l'instauration des « classes nouvelles » qui, entre 1945 et 1951, ont touché 20 000 enfants, sur l'initiative de Gustave Monod, directeur de l'enseignement secondaire. Monod, jeune agrégé de philosophie, avait choisi de débiter sa carrière, de 1912 à 1914, à l'École des Roches où il enseigna la philosophie et fut chef de maison. Malgré quelques divergences idéologiques, il a toujours gardé, par la suite, des relations amicales avec Georges Bertier.

(7) E. Demolins, *L'Éducation Nouvelle*. Paris, Éd. Firmin Didot, 1898, p. 46. Tout le chapitre 111 de ce livre-programme intitulé « Le type nouveau du professeur et de l'école » mérite d'être lu et médité aujourd'hui.

(8) Cf. Hameline, Helmchen, Oelkers, *L'Éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*. Actes du Colloque International des Archives de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, Berne, Peter Lang, 1995 (compte rendu in *Revue Française de Pédagogie*, n° 116, 1996, p. 147).

DOLZ (Joaquim), SCHNEUWLY (Bernard). – **Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral**. Paris : ESF éditeur, 1998. 211 p.

Fruit d'un travail d'équipe articulant réflexion théorique et mise en œuvre sur le terrain, cet ouvrage est une défense et illustration de la thèse selon laquelle l'oral, parent pauvre de l'enseignement, peut et doit faire l'objet d'un enseignement systématique, aux différents niveaux de l'enseignement : primaire et secondaire.

L'ouvrage se compose de trois parties : dans la première, les auteurs donnent à voir leur méthode de travail, à travers un exemple, celui de l'enseignement d'un genre particulier : le débat public. Ils proposent le récit chronologique de la manière dont ils ont été conduits à en pro-

blématiser l'enseignement et à construire une séquence didactique relative à ce genre oral ; la seconde partie présente la charpente théorique qui sous-tend le travail de l'équipe, charpente articulée autour de trois points clés : définition de l'oral comme genre textuel, prise en compte des capacités langagières des apprenants et démarche d'enseignement fondée sur la séquence didactique ; la troisième partie présente successivement quatre exemples de séquences didactiques portant sur quatre genres formels de l'oral : l'interview radiophonique, l'exposé oral, le débat réglé et la lecture à d'autres. Ces trois parties sont en étroite interrelation, la forte cohérence de l'ensemble tenant au cadre théorique commun à l'ensemble des membres de l'équipe. Parfois objet de redites (contrepartie de la richesse de ces ouvrages écrits à plusieurs mains), ce cadre constitue la partie la plus riche de l'ouvrage. Les exemples de la dernière partie servent en effet principalement à compléter l'argumentaire théorique, en illustrant la démarche mais aussi en faisant la preuve de sa possible opérationnalisation sur le terrain.

Dès l'introduction, beaucoup de choses sont dites quant à l'oral dans l'enseignement. Selon les auteurs, trois obstacles majeurs sont à franchir pour légitimer un véritable enseignement de l'oral : la tradition scolaire qui subordonne l'oral aux normes de l'écrit ; la conception de l'oral comme activité spontanée, liée à la personne, relevant de ce fait d'interventions éducatives plutôt que proprement didactiques ; enfin, une conception holistique de l'oral que les récentes analyses linguistiques (trop récentes encore pour avoir inervé le monde de la didactique) permettent de battre en brèche. Enfin, les auteurs font remarquer que sans doute aussi l'enseignement de l'oral dérange le fonctionnement scolaire traditionnel : le travail de l'oral « fait du bruit » et se prête mal à l'évaluation dans la mesure où il ne laisse pas de trace.

Cet oral mal aimé de l'enseignement fait l'objet du premier chapitre théorique. Le point central de l'argumentaire est la proposition de structurer l'enseignement de l'oral autour des genres oraux, considérés comme outils de communication. Ce choix théorique repose sur l'inscription de ces recherches dans un cadre vygotkien. Les auteurs rappellent en effet que dans une perspective socio-culturelle, les fonctions psychiques, le langage oral en l'occurrence, se construisent grâce à l'appropriation des objets sociaux créés par la culture dans laquelle vivent les sujets. Et dans ce processus d'appropriation, les pratiques jouent un rôle majeur. Le texte, c'est-à-dire toute production verbale émise en vue de produire un effet sur un destinataire, est une de ces pratiques. Complétant alors le cadre vygotkien par une référence à Bakhtine, les auteurs posent que dans une culture donnée, les représentations liées au texte

sont fondamentalement génériques. Les genres sont ainsi posés comme outils sémiotiques au sens vygotkien du terme. D'où l'intérêt essentiel de les prendre comme base d'un enseignement systématique. Pour proposer un enseignement qui puisse s'inscrire dans la zone proximale de développement des sujets, il importe de définir les capacités langagières orales requises par l'enseignement de l'oral et de se donner les moyens de connaître celles des apprenants. C'est l'objet du second chapitre. Enfin, troisième élément de la charpente, l'enseignement est conçu selon des séquences, qui ne devraient pas dépasser, selon les auteurs, une quinzaine de séances. Initiées par une mise en situation articulée sur le projet de classe, les séquences incluent une production initiale permettant à l'enseignant de repérer les capacités des apprenants. Puis s'ensuivent des ateliers permettant un travail systématique des points repérés comme nécessitant une explicitation. Enfin la séquence se termine par une production finale. Deux hypothèses didactiques sous-tendent cette organisation : d'une part les auteurs, reprenant les termes de la rénovation de l'enseignement du français, entendent, par la démarche proposée, mettre en place une réelle articulation entre les activités de libération et celles de structuration du langage ; d'autre part, et c'est le but des phases de structuration, il s'agit d'aider l'apprenant à se construire un rapport conscient et volontaire à son comportement langagier. L'importance accordée à cette capacité réflexive réfère, là encore, à la perspective vygotkienne dans laquelle s'inscrivent les auteurs.

Cet ouvrage se présente donc comme un tout cohérent : une charpente théorique clairement explicitée, et des outils didactiques qui en découlent. Ainsi les auteurs atteignent l'objectif qu'ils se fixent dès le début de l'ouvrage : proposer non pas des recettes, mais, selon la métaphore qu'ils filent tout au long du livre, une démarche générative susceptible de produire un ensemble infini de séquences. On peut toutefois s'interroger sur les limites d'un enseignement aussi formel de l'oral. En restreignant celui-ci aux genres formels, on laisse de côté toute une partie de l'oral : l'oral du quotidien de la classe, mais aussi l'oral du quotidien des élèves. Sauf à compter sur un transfert des acquis, on risque peut-être d'accentuer le fossé, pour certains élèves, entre l'oral scolaire et l'oral du quotidien, entre l'oral des séquences d'enseignement de l'oral et l'oral informel, scolaire ou non scolaire. Il reste que cet ouvrage fait date dans le champ de la didactique du français, par cette réhabilitation argumentée de l'oral comme objet scolaire légitime.

Christine Barré-De Miniac
INRP

FERRAND (Michèle), IMBERT (Françoise), MARRY (Catherine). – **L'excellence scolaire : une affaire de famille. Le cas des normaliennes et des normaliens scientifiques.** Préf. de Christian Baudelot. – Paris : L'Harmattan, 1999. – 210 p. (Bibliothèque de l'éducation).

Après la fusion en 1986 de l'ENS d'Ulm (école masculine) et de celle de Sèvres (établissement féminin), le nombre de filles qui intègrent les sections scientifiques « dures » (mathématiques et physique) tend vers zéro. Lors du Bicentenaire de l'ENS d'Ulm, Michèle Ledue, directeur du laboratoire Kastler Brossel de l'ENS, émet l'hypothèse que « les causes principales de ce phénomène se situent en amont de l'ENS et relèvent d'un échec embrouillé de modèles de comportements qui touchent à la famille, à l'école, à la vision qu'ont les filles d'elles-mêmes et de leur avenir et aussi de l'image de la science dans les médias » (1994).

Pourtant, si elles sont encore peu nombreuses dans ce contexte de mixité de l'ENS, certaines filles sont arrivées, en franchissant les portes des sections scientifiques « dures », au terme d'une « improbable réussite ».

Pour comprendre comment ces normaliennes sont parvenues à réaliser ce qui est considéré en France comme l'excellence scolaire, trois sociologues se sont attachées à percer le secret de ces parcours tout à fait exceptionnels, en réalisant une enquête qui a duré trois ans (1992-1995) et dont ce livre présente les principaux résultats. Leurs travaux furent menés à partir :

- d'une approche quantitative par des questionnaires auprès des normaliens et normaliennes des promotions 1985-1990 ;

- d'une approche qualitative à partir d'entretiens biographiques (dont de nombreux extraits émaillent l'ouvrage) effectués tant auprès des élèves que de leurs parents.

Michèle Ferrand, Françoise Imbert et Catherine Marry ont analysé, à partir de l'héritage socio-culturel des élèves sur trois générations, en prenant en compte la variable sexe, les stratégies familiales spécifiques qui ont permis aux filles de rendre possible ce qui était considéré comme un trajectoire improbable. D'autres travaux ont pointé quelques processus scolaires (théorie du *curriculum* caché) et familiaux (Duru-Bellat, 1994) qui induisent les choix des filles dans les filières post-baccalauréat (Fontaine, Ohana, 1999) et au niveau des classes préparatoires scientifiques (Fontanini, 1999). Mais ce livre apporte un regard novateur en s'interrogeant, en profondeur, non pas sur les raisons qui ont conduit à des stratégies d'auto-exclusion des filières scientifiques, mais sur le type d'interdépendances fonctionnelles qui agissent dans la configuration familiale

(Elias, 1991) permettant la réussite au niveau de l'excellence scolaire, et en particulier la fabrication d'une normalienne scientifique. Comment ces filles ont-elles réussi à conjuguer les sciences au féminin et quelles sont les transmissions intergénérationnelles qui s'effectuent pour permettre à un élève, qu'il soit fille ou garçon, d'atteindre l'excellence scolaire, caractérisée par des critères tels que : un parcours sans faute (voire une année d'avance), une très bonne mention au baccalauréat C, la réussite aux concours généraux, les stratégies dans le choix de l'établissement pour intégrer une classe préparatoire.

Les trois auteurs ont établi une typologie, aux contours volontairement assez flous, qui distingue :

- les familles héritières (au sens Bourdieu) ;
- les familles peu dotées ;
- les familles en ascension sociale.

Les résultats de cette enquête « démystifient les occultations », et nous notons que malgré des stratégies familiales qui continuent à se conjuguer avec les types d'héritages culturels, une homogénéisation des pratiques se dessine. Certains critères sont communs, le plus remarquable étant que la super excellence scolaire semble effacer les différences entre sexes. Les filles n'ont pas eu à subir une sur-sélection par rapport à leurs homologues masculins, mais par contre, elles ont bénéficié d'une indifférenciation sexuée familiale, dans les rapports au savoir scientifique, quelle que soit la composition de la fratrie. La théorie du « garçon manquant » est invalidée.

Dans les familles héritières, les comportements parentaux varient entre engagement et distanciation (Elias, 1993). Cette dernière est fondée sur l'inculcation de valeurs familiales, qui passent par le non-dit, « l'allant de soi », tout est implicite. Cet habitus de classe se construit subtilement dans le contexte de la famille et plus généralement de la parentalité (Mension-Rigau, 1990), dans une ambiance nourrie de culture, où rien n'est imposé. Parfois, cette distanciation se module et peut devenir dans certains cas engagement, imposition de la part des parents, en fonction des comportements des enfants et de leurs résultats scolaires plus ou moins brillants. La contrainte parentale, si elle est nécessaire, se manifeste surtout au moment stratégique : choix ou non d'une classe préparatoire.

Pour les normalien(ne)s, quelle que soit la famille d'appartenance, leur réussite est liée à un goût de l'effort, du travail, qui est développé très tôt par des parents attentifs, qui entretiennent tous des rapports positifs avec l'institution scolaire et développent des valeurs familiales en concordance avec celles de l'école, et par exemple, dans les familles « en ascension sociale », les parents sont qua-

lifés de « pédagogues », pour souligner leurs investissements éducatifs. Tous ont conscience du lien entre réussite et ascension sociale, même si celui-ci peut, parfois, se révéler très ou trop prégnant pour les enfants. Dans le cas des familles « peu dotées », l'ambition des parents est limitée par méconnaissance du système scolaire, ceux-ci n'ont pas de réelle stratégie vis-à-vis de l'orientation des enfants, mais lorsque le choix de la filière est décidé, souvent grâce aux conseils des enseignants, la synergie familiale se met en place, par des pratiques concrètes matérielles d'aide et de soutien pour donner aux élèves les meilleures chances de réussite, qu'il soit un garçon ou une fille, quel que soit le coût logistique et financier. L'ambiance familiale, toutes catégories confondues, est caractérisée par sa sérénité, rien ne vient troubler la quiétude psycho-affective. Mais le plus déterminant reste l'implication personnelle de l'étudiant, soutenue par une volonté de réussite des études, avec un projet personnel en adéquation avec les résultats scolaires obtenus.

Cette enquête souligne l'importance du rôle maternel, au niveau de l'orientation scientifique qui a permis l'intégration à l'ENS. Le taux d'activité de ces mères est similaire à celui des femmes aujourd'hui. Mais qu'elle travaille ou non, cette mère est présente auprès des enfants et leur apporte un soutien scolaire et/ou affectif, grâce à une organisation personnelle centrée sur la continuité vie professionnelle – vie familiale. De plus, les normaliennes ont bénéficié de la présence dans l'entourage plus ou moins éloigné de modèles scientifiques féminins qui incarnent l'espoir d'une réussite possible transgressant les habitudes de sexes. Comme le soulignent Baudelot et Establet (1991), « elle compromet l'image d'un monopole exclusif et donc légitime des hommes ».

Les rapports mère/fille ne sont pas des reproductions à l'identique, mais une réappropriation de l'héritage maternel, en fonction des représentations individuelles des nouveaux rôles sociaux, dans une société en mutation. Quant au père, son influence n'est pas à négliger, puisqu'en tant que scientifique il a su impulser des sciences à ses enfants (filles ou garçons) et surtout, par son accord, autorise sa fille à ouvrir la porte de ce qui était encore considéré comme un bastion masculin. Ce rôle paternel avait déjà été relevé dans les travaux de I. Lavergnans (1988). Cette ressemblance entre les filles et les garçons dans les sections scientifiques à l'ENS est une découverte qui va à l'encontre des stéréotypes véhiculés : ce sont des conditions personnelles et familiales qui permettent aux filles cette transgression. La fabrication d'une normalienne scientifique est bien une « affaire de famille ».

Toutefois les auteurs, bien qu'évoquant des choix moins « contraints », nuancent leurs interprétations, parce que

d'une part les filles sont plus nombreuses que les garçons à choisir maths-biologie, plutôt que maths-physique, et d'autre part parce qu'elles sont moins souvent polytechniciennes et plus souvent agrégées que leurs collègues masculins. Même au plus haut niveau de l'excellence scolaire, ces « choix plus libres » s'inscrivent, malgré tout, dans un compromis, celui du « choix raisonnable », au sein d'un contexte d'habitus socio-sexués. Et là nous retrouvons le choix contraint des filles : « prof c'est bien... pour une fille ! » (Cacouault, 1987). Ces normaliennes scientifiques devenues enseignantes, même si elles sont encore trop peu nombreuses, sont des modèles pour les générations féminines futures dans leur propre contexte familial, mais plus généralement dans le contexte scolaire où elles peuvent à leur tour encourager les filles à s'investir dans les filières scientifiques. Elles sont l'incarnation du « possible ». Les écoles d'ingénieurs, qui n'offrent pas les mêmes espérances que l'ENS scientifique, ne recrutent qu'une petite minorité de filles. Ce point est important, car ce n'est pas le même investissement de s'engager dans une formation qui débouche sur une profession plus ou moins technique de la production, de l'encadrement d'hommes (Gadrey, 1992), toujours connotée masculine, qui ne permettra pas forcément de concilier vie familiale et vie professionnelle, que de s'engager à l'ENS qui débouche plus sur la recherche et/ou l'enseignement. Le « plafond de verre » se brisera-t-il, puisque soumission et passivité ne se conjugueront plus, demain, au féminin ?

Jacqueline Fontaine

BIBLIOGRAPHIE

- CACOUAULT M. (1987). – Prof, c'est bien... pour une femme ? *Le mouvement social*, n° 140.
- ELIAS N. (1991). – *Elias par lui-même*. Paris : Press Pocket.
- ELIAS N. (1993). – *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard.
- FONTAINE J., OHANA D. (1999). – Gender Strategies and Social representations : the choice of scientific post-baccalauréat streams in France. *European Journal of Education*, vol. 34, n° 4, p. 413-424.
- FONTANINI C. (1999). – *Les filles face aux classes de mathématiques supérieures et spéciales : analyse de déterminants des choix d'une filière considérée comme atypique à leur sexe*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Bourgogne, février 1999, 472 p.
- GADREY N. (dir.) (1992). – *Étude sur l'orientation des filles*. Lastree-Clerse-Irsei.
- LASVERGNAS I (1998). – Contexte de socialisation primaire et choix d'une carrière scientifique chez les femmes. Université de Laval, vol. 1, n° 1, p. 31-46.
- MENSION-RIGAU E. (1990). – *L'enfance au château : l'éducation familiale des élites françaises au XX^e siècle*. Paris : Ed. Rivages, 317 p.

GUIRARD (Laurent). – **Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical.** Paris : L'Harmattan, 1998. – 240 p.

Voici un ouvrage qui, dès son titre, un peu énigmatique et provocant : *Abandonner la musique ?*, convie le lecteur à une réflexion sur l'une des questions fondamentales du rapport de chacun de nous à la musique. Comment analyser, comprendre, soutenir, développer les motivations au cours de tout apprentissage musical... ceci justement afin de ne pas abandonner la musique.

Laurent Guirard, musicien et musicologue, a par ailleurs acquis une solide formation psychologique, lui permettant de développer, dans le déroulement de sa recherche, une approche complexe et originale, au cours de laquelle les concepts relatifs à la motivation sont toujours mis en perspective musicale et pleinement inscrits dans le champ de la réflexion pédagogique. Cette approche permet ainsi d'envisager une meilleure compréhension des processus par lesquels les sujets construisent leur rapport au musical.

L'ouvrage se compose de six chapitres. Les cinq premiers constituent une réflexion et une argumentation théoriques, développées et approfondies, relatives au concept de motivation dans le cadre de l'apprentissage musical ; le dernier chapitre présente et synthétise une enquête menée auprès d'étudiants de musicologie ; celle-ci illustre et opérationnalise les notions élaborées et discutées lors des développements précédents.

Dès le début (chap. 1), Laurent Guirard argumente avec précision et rigueur la nécessité d'appréhender la notion d'oreille musicale d'un point de vue psychologique, social et culturel afin de pouvoir penser et étudier l'analyse des conduites motivationnelles vis-à-vis de l'apprentissage musical, c'est-à-dire construire une explication vérifiable de conduites orientées vers des buts. Il souligne à ce propos la difficulté d'aborder ces problèmes lorsqu'il s'agit d'activité artistique, en particulier musicale. Les questions ainsi posées par la motivation à acquérir des compétences musicales conduisent l'auteur à évoquer le problème de l'apprentissage du solfège et, dans cette perspective, à développer une discussion à propos des notions d'oreille et d'intelligence musicale.

Une analyse détaillée des différentes théories psychologiques relatives à la motivation permet, au cours du second chapitre, non seulement d'appréhender l'évolution des différentes conceptions, mais aussi de mieux comprendre l'intérêt, la pertinence et les limites du modèle E.I.V. de Vroom ; modèle composé de trois dimensions censées constituer les trois déterminants majeurs d'un

comportement motivé : l'Expectation (E), l'Instrumentalité (I), et la Valence (V).

Les trois chapitres suivants approfondissent ainsi tour à tour chacune de ces dimensions. La Valence (chap. 3) représente la valeur affective positive ou négative qu'attribue par anticipation une personne à la représentation mentale qu'elle se fait de certains buts/résultats. Pour pouvoir comprendre les modes de développement et d'évolution chez l'individu de cette valeur affective, Laurent Guirard montre d'abord comment les travaux relatifs d'une part à la psychanalyse de l'art et, de l'autre, à la genèse de la fonction symbolique chez l'enfant, mettent en évidence l'intérêt et l'importance de l'activité artistique dans le développement de la personnalité. L'activité musicale permet ainsi au sujet d'établir des liens de continuité au cours d'une évolution marquée par les mutations et les ruptures ; elle permet également de s'exprimer en élaborant un mode de communication intime-ment lié au corps.

L'évolution de la valence dépend également de la progression de l'élève au cours de son apprentissage, et Laurent Guirard développe ici une discussion très intéressante, en particulier pour les éducateurs, sur la formation et la restructuration par l'élève de ses buts. À partir de la distinction proposée par Ames, Dweck, Diener... entre buts de performance (où l'élève tente de prouver ses compétences) et buts d'apprentissage (où il tente surtout de les augmenter), il montre comment le développement, encouragé et soutenu par l'environnement éducatif, de buts d'apprentissage, favorise chez l'élève un apprentissage musical autogéré et une motivation intrinsèque.

L'Instrumentalité (chap. 4) concerne l'utilité, l'efficacité que prête une personne à des actions potentielles, en fonction de la perception qu'elle élabore de leurs conséquences. Les théories de l'attribution permettent ici d'analyser en détail cette seconde dimension du modèle de Vroom et contribuent à mieux envisager comment la représentation que construit un individu des structures causales de son environnement influencent son comportement.

À partir de l'exposé des nombreux travaux relatifs à l'étude des attributions causales, Laurent Guirard analyse l'influence de la conception tri-dimensionnelle (interne/externe, stable/instable, contrôlable/incontrôlable) des causes d'un évènement sur la motivation et le comportement ultérieur d'un individu. La perception de ces attributions peut être en effet altérée par un certain nombre de facteurs dont l'auteur souligne à juste titre l'importance dans le cadre de l'apprentissage musical ; ceux-ci peuvent déclencher un trouble apparenté à la dépression : la résignation apprise. Ce trouble apparaît lorsqu'à la

suite d'un petit nombre d'expériences traumatisantes dont il ne peut effectivement se soustraire, un individu persiste à croire – à tort – que toutes ses actions sont vaines et subit passivement des expériences douloureuses (échecs, humiliations, etc.) qu'il pourrait très bien éviter. Laurent Guirard expose, à ce propos, les travaux de Dweck qui appliquent le concept de résignation apprise à l'étude de l'échec scolaire. Les notions remarquablement présentées et développées au cours de ce chapitre constituent, pour nous, une contribution fondamentale à la compréhension des conduites motivationnelles au cours de tout apprentissage musical, et permettent à l'éducateur de véritablement envisager des situations et des stratégies d'autorisation et d'encouragement à entreprendre et à poursuivre le parcours d'apprentissage.

Le cinquième chapitre est consacré aux attentes, c'est-à-dire à l'évaluation que fait un individu de sa propre capacité à accomplir une action envisagée. La dimension subjective de cette évaluation conduit ici l'auteur à étudier tour à tour le rôle du feedback et celui des médiateurs cognitifs, dans l'élaboration des attentes. Dans cette perspective, et à partir des nombreuses recherches relatives aux caractéristiques et à l'évolution des attentes, il souligne la nécessité de valoriser et d'optimiser chez l'élève des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation efficaces, en montrant que l'attribution des résultats à ces stratégies contribue au développement de bonnes attentes.

Une enquête réalisée auprès d'étudiants de musicologie permet, au cours du dernier chapitre, d'illustrer et d'éprouver la pertinence des notions théoriques exposées et développées au cours des chapitres précédents.

À partir d'entretiens exploratoires, Laurent Guirard construit un questionnaire destiné à établir d'une part une série d'échelles évaluant les trois dimensions E.I.V. dans quatre disciplines d'enseignement de la musicologie : Histoire de la musique, Solfège, Écriture/Harmonie, Instrument ; d'autre part à observer d'éventuelles corrélations avec différentes variables explicatives. Dans le cadre de ce compte rendu, il nous est difficile de présenter une synthèse rigoureuse des résultats de cette enquête car ceux-ci sont très nombreux et tous importants. Regrettons, au passage, que Laurent Guirard n'ait pu bénéficier d'un nombre de pages suffisant pour pouvoir à la fois présenter ses résultats de manière plus aérée et proposer une synthèse générale permettant de regrouper les données essentielles. Les réponses des étudiants valident le modèle E.I.V. en mettant en lumière d'importantes différences d'attitudes entre l'apprentissage de l'instrument, de l'histoire de la musique, de l'écriture et du solfège. Les résultats apportent également des données intéressantes

sur l'influence du sexe et de l'origine socio-culturelle sur le déroulement des études musicales.

Cet ouvrage constitue une contribution importante à la réflexion pédagogique en musique car il inscrit l'intelligibilité du fait musical dans un contexte relationnel qui permet d'analyser et de comprendre comment le sujet construit progressivement son rapport à la musique. Dans cette perspective les notions ainsi élaborées représentent alors, pour les éducateurs, des outils significatifs afin de mieux penser les situations d'Éducation musicale.

Jean-Pierre Mialaret
Université de Paris Sorbonne, Paris IV

JOHSUA (Samuel). – **L'école entre crise et refondation.** Paris : La Dispute, 1999. – 217 p.

Samuel Johsua, professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Provence, est d'abord connu du monde de l'éducation et de l'enseignement pour ses travaux sur la didactique des mathématiques et des sciences (*Représentations et modélisations. Le « débat scientifique » dans la classe d'enseignement en physique*, en collaboration avec J.-J. Dupin, Peter Lang, Berne, 1989 ; et *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF, 1999). Mais l'ouvrage présenté ici, *L'école entre crise et refondation*, a une portée plus générale. C'est une réflexion d'ensemble sur l'école qui se situe dans le prolongement du colloque organisé à Marseille en 1997, « Défendre et transformer l'école pour tous », dont l'auteur fut l'un des organisateurs (les actes du colloque sont disponibles sur CD-rom à l'UFR d'Aix-Marseille).

Une des thèses centrales de l'ouvrage est que les sociétés démocratiques sont confrontées aujourd'hui à un défi inédit qui est de concevoir les conditions d'un enseignement qui puisse « doter toute la jeunesse d'une culture commune de haut niveau » (pp. 26-27). L'exposé de ces conditions se fait dans l'ouvrage en deux étapes. Une première étape procède à la discussion critique des idéologies scolaires qui s'opposent à ce projet de l'école et de la culture pour tous (chapitres 1, 2 et 3). Une seconde étape, constructive, expose l'orientation d'ensemble qui doit, pour Johsua, être celle de l'école (chapitre 4), et répond à trois questions essentielles : quelle culture commune doit-on enseigner (chapitre 5) ? Quelles sont les modalités scolaires d'appropriation de cette culture (chapitre 6) ? Quelle attitude l'école doit-elle avoir devant le fait que « l'expérience scolaire » devient prépondérante pour toute la jeunesse (chapitre 7) ?

L'école entre crise et refondation a un adversaire principal : le libéralisme scolaire (chapitre 1). La logique de l'adaptation libérale de l'école propose une transformation radicale de l'enseignement sur plusieurs points essentiels. 1) Ne concevant l'enseignement que dans la perspective de la préparation socio-professionnelle, elle prétend mettre fin au « compromis historique » au moyen duquel c'est par le biais d'un enseignement de culture générale que l'école s'acquitte traditionnellement de ses fonctions sociales et économiques. 2) Elle veut mettre fin à l'universalité de traitement des élèves, sous prétexte que cette uniformité serait cause d'échec, c'est-à-dire renoncer à l'école pour tous et reconnaître la légitimité de l'école à plusieurs vitesses. 3) Elle veut mettre fin au monopole d'enseignement de l'école et organiser les conditions de la concurrence scolaire en donnant à des offreurs privés l'accès au « marché scolaire ». Contre cette idéologie, Johsua rappelle d'une part que les difficultés que rencontre l'école aujourd'hui sont moins révélatrices de son échec que de la contradiction existante entre la règle démocratique de l'égalité que l'école veut appliquer et la réalité des inégalités sociales, ainsi que des incohérences des politiques scolaires conduites sur une période récente. Il soumet d'autre part à la critique, le projet libéral de remplacer les savoirs scolaires et les certifications traditionnelles par des « compétences » plus adaptées aux contextes d'action professionnelle. Quelles compétences ? Comment les acquérir ? Quelle certitude pouvons-nous avoir sur la possibilité de « transférer » ces compétences du contexte de leur apprentissage à celui de leur mise en œuvre effective ? Pour Samuel Johsua, l'absence de réponse rigoureuse à ces questions montre de façon claire que « la remise en cause de la formation scolaire... manque d'enracinement scientifique solide » (p. 59). Elle est idéologique et non scientifique. Et cette idéologie est explicitement opposée au projet démocratique d'un enseignement de haut niveau pour tous.

Deux autres idéologies scolaires font l'objet d'un examen critique. En premier lieu, la sociologie post-moderne qui réduit l'action de l'école à une inculcation de normes dans la perspective de la production (ou de la reproduction) des positions sociales et qui est, par suite, conduite à opposer le caractère normatif de la rationalisation scolaire à l'authenticité de l'expérience subjective qui ne pourrait avoir lieu qu'en dehors de l'école. En second lieu, Johsua examine des orientations issues des courants de rénovation pédagogique du XX^e siècle pour lesquelles l'école est principalement un lieu de socialisation (pédagogie institutionnelle en particulier). Au-delà des discussions de détail, la faiblesse de ces idéologies scolaires tient à ce qu'elles négligent le fait que la « socialisation scolaire » n'est pas une anticipation de la socialisation en

général. Elle a une spécificité qui tient au savoir. Sans doute ne peut-on ignorer le caractère problématique que revêtent aujourd'hui les études scolaires pour nombre de jeunes. Mais simultanément il serait absurde de prétendre résoudre cette difficulté en négligeant la spécificité du savoir. L'école a pour fonction d'organiser « l'étude systématique des savoirs » (p. 112). L'école démocratique ne peut réussir sa tâche qu'en réussissant à être un lieu d'études pour tous.

Dans ces conditions, la question du contenu de la culture commune acquiert une importance centrale (chapitre 5). Ici aussi, la partie constructive est précédée d'analyses critiques. Johsua ne croit pas que la culture commune serait plus facilement saisissable par un abandon des disciplines scolaires au profit d'une approche « transdisciplinaire » dont le contenu lui paraît trop indéterminé (ce qui n'empêche pas de reconnaître que « toute étude suppose des gestes de l'étude qui débordent le strict domaine disciplinaire » (p. 127)). En second lieu, l'auteur rappelle que le caractère historique et pluriel de la culture ne la rend pas pour autant « arbitraire » : rendu à son historicité, le contenu de la culture commune doit comme tel faire l'objet d'un débat et d'un choix politique, et l'auteur avance quelques critères pour la détermination de ce contenu. Le premier est formel : l'école doit permettre aux élèves d'étudier les « domaines culturels » qui permettent d'« élargir l'espace de sens disponible » (p. 135), et de s'approprier les problèmes, les outils intellectuels ainsi que les « œuvres humaines » qui donnent de ses domaines de la culture une représentation complète. Cela implique des actes scolaires spécifiques : programmes, exercices, évaluation. Cela implique aussi que les élèves puissent percevoir la raison d'être de ces savoirs, autrement dit la façon dont ils permettent de comprendre les domaines de la culture. À ce premier critère, l'auteur en ajoute deux autres. L'un est politique : dans l'ensemble des domaines et des œuvres de la culture humaine, il convient de privilégier, d'une part, ce qui permet d'accéder à beaucoup d'autres œuvres et aussi, ce qui permet d'accéder au « débat politique démocratique ». L'autre concerne directement le contenu : Johsua appelle de ses vœux une réforme analogue à celle qui en 1902 a porté au premier plan les « humanités scientifiques », mais qui devrait à présent être faite en faveur des sciences humaines et sociales (santé, économie, droit, sciences politiques, psychologie, sociologie, écologie...).

À la suite de la question du contenu de la culture, l'ouvrage de Johsua aborde la question du « sens des activités scolaires et des modalités du travail scolaire » (chapitre 6). L'auteur se réfère sur cette question à des travaux récemment conduits sur le « rapport au savoir » (E. Bautier, J.-Y. Rochex) qui insistent sur l'importance à l'école du

travail d'« élaboration symbolique » de soi par le biais de la « confrontation à un univers et à des contraintes de formes ». Cela ne veut pas dire pour autant qu'il n'y aurait de sens que dans une représentation « élevée » de la culture (par opposition à ce qui serait basement utilitaire). La réussite scolaire de l'élève tient à la possibilité qui lui est donnée d'apporter une réponse à la question « à quoi sert ce que j'étudie ? ». Et c'est cette obligation de « pertinence » du savoir (p. 158) pour l'élève – qui n'a pas à faire l'économie de sa difficulté – qui conduit à la question (pédagogique) de la manière d'étudier. Sur cette question, il me semble que Johsua s'efforce de concilier des positions que l'on a souvent tendance à opposer aujourd'hui. D'un côté, il reprend certaines caractéristiques structurelles du travail scolaire ; il rappelle que le sens de l'étude n'est pas préalable à l'étude, mais se construit avec elle ; il insiste sur l'importance du temps et de l'exercice scolaire, importance d'une pédagogie qui doit savoir aller dans le détail sans perdre le rapport global aux œuvres humaines. Il rappelle enfin l'importance de l'enseignement, c'est-à-dire de l'obligation qu'a chaque enseignant de donner aux élèves les moyens intellectuels nécessaires pour accéder aux œuvres humaines et l'importance de « l'engagement de l'institution à fournir aux élèves un cadre solide où mener l'étude » (p. 166). D'un autre côté, Johsua trouve dans des recherches et des pratiques plus récentes, les moyens d'éviter les risques de repli sur la culture scolaire : l'utilisation des recherches didactiques indiquant comment élaborer en commun « un savoir relativement consistant » (p. 167), le contact avec la culture en train de se faire, la production directe d'œuvres sont autant de voies permettant de relier ce qui s'apprend à l'école et les œuvres qui sont en dehors d'elle. Le « renforcement du caractère collectif de l'étude » (p. 173) vise quant à lui, à contrecarrer la poussée de l'individualisme. Dans tous les cas, il s'agit d'une détermination de moyens propres à favoriser l'étude du savoir qui reste le but de l'école pour tous.

En dernier lieu, Johsua aborde la question de la « vie scolaire » ou encore la question plus globale de la dimension éducative de l'école (chapitre 7). Entre l'école et la « vraie vie », l'opposition est immédiate. Mais de là à conclure que pour avoir du « sens », l'école devrait se transformer, soit en se diluant dans la vie sociale, soit en se constituant en lieu d'éducation totale, il y a un pas que Johsua refuse évidemment de franchir, orientant au contraire ce chapitre « contre l'école totale » (p. 179). Conformément à la thèse directrice du livre, il affirme que le lien de l'école et de la vie est nécessairement médiatisé par l'étude. On peut tirer de cette affirmation un principe de limitation de l'école comme institution éducative. En désignant la spécificité de l'école, ce principe rappelle

d'une part que l'école doit savoir reconnaître qu'il y a hors d'elle une « vie » pour les jeunes, dont l'intégrité doit être respectée. Il doit permettre d'autre part, d'éviter la « pédagogisation » de la vie scolaire. Sans doute est-il incontestable que la jeunesse passe un temps croissant à l'école de sorte que celle qui soit sa modalité – indifférente, adhérente ou conflictuelle – l'expérience de l'institution scolaire a un poids croissant dans l'éducation. Mais à chaque type d'expérience, sa logique : celle, pédagogique, du travail scolaire et de l'étude, n'a pas à coloniser celle de la vie scolaire.

Des critiques peuvent bien sûr être formulées à l'encontre de *L'école entre crise et refondation*. Dans le dernier chapitre en particulier, il me semble que le développement consacré à la violence (pp. 197-198) est sans doute indispensable, mais trop bref, vu l'ampleur – réelle ou supposée – de cette question. Celui sur l'accompagnement scolaire me semble aussi surprenant (pp. 185-190) : l'interprétation donnée inscrit la question de l'accompagnement scolaire dans le cadre de la réflexion sur l'école et la vie. Ce n'est sans doute pas illégitime, mais a-t-on là le point de vue le plus pertinent sur ce problème ? Ou bien derrière la question de l'accompagnement scolaire, n'est-ce pas plutôt le problème de l'aide au travail scolaire qui est posé, de sorte que cette question aurait plutôt mérité de trouver place au chapitre 6 ?

Ces critiques sont secondaires. Plus importante est sans doute – à cause du caractère central de la question – l'insatisfaction que l'on peut ressentir à la fin de la lecture du chapitre consacré à la culture commune. Les critères proposés pour déterminer ce contenu scolaire de la culture sont essentiellement formels. Du point de vue matériel, l'analyse n'avance que jusqu'à l'opposition des sciences de la nature et des sciences humaines et sociales, laissant – me semble-t-il – un grand nombre de questions en chantier : quel sens et quelle place pour l'enseignement du français, des langues et de la littérature dans cette opposition ? Que deviennent l'histoire et la géographie, ces disciplines scolaires qui traditionnellement incarnent les sciences humaines et sociales à l'école ? Les enseignements scientifiques traditionnels doivent-ils rester ce qu'ils sont ? Quelle orientation pour les enseignements technologiques (informatique en particulier) ? Que dire des enseignements artistiques ? Quelle dimension de culture est propre à l'éducation physique et sportive ? Enfin, quelle articulation doit être mise en place entre l'enseignement élémentaire et l'enseignement secondaire et en particulier de quelle façon les « apprentissages fondamentaux », parler, lire, écrire, prennent-ils place dans la culture commune ? Qu'en est-il de la dimension de la culture commune dans l'enseignement technique et professionnel ? En bref, il me semble dommage que l'analyse

relative au contenu de la culture scolaire commune ne prenne pas position de façon explicite – et plus ou moins détaillée – sur ce qui constitue actuellement ce contenu (même s'il est aisé d'imaginer qu'une telle tentative fait courir un risque de dispersion de l'analyse).

Samuel Johsua a choisi de s'en tenir à des orientations générales. Dans cette perspective, la force du livre me semble résider d'une part dans le contenu des discussions critiques : ces discussions sont toutes d'actualité ; elles fournissent un contenu argumentatif solide. Elle tient d'autre part, à son unité : l'affirmation de l'école comme lieu d'études du savoir pour tous, est le fil conducteur qui permet d'agrèger l'ensemble des questions traitées dans chaque chapitre. Malgré les apparences (liées à la formulation résumée qui en est donnée ici), je ne crois pas que cette affirmation soit banale : il me semble clair que Samuel Johsua essaye de tracer une voie qui s'efforce d'éviter aussi bien l'écueil de la voie libérale, non-démocratique, que celui des voies pédagogiques ou sociologiques qui oublient la spécificité de l'école et aussi l'écueil de la « refondation » républicaine. Pour Johsua, l'école de l'enseignement démocratique effectif reste à faire ; ce livre apporte quelques pierres pour la fondation théorique de cet édifice.

Philippe Foray
Université de Saint-Etienne

LELIÈVRE (Claude). – **Les rois de France, enfants chéris de la République.** Paris : Syros, 1999.

La V^e République, nous rappelle Claude Lelièvre dans son Avant-Propos, a créé constitutionnellement une « monarchie républicaine ». Certes la France n'est pas le seul pays à élire son président au suffrage universel. Et depuis 1997, les origines et la longue durée de la cohabitation ont singulièrement atténué le caractère monarchique du pouvoir présidentiel. De plus les sondages nous indiquent régulièrement que cette cohabitation plaît aux Français justement parce qu'elle instaure un partage du pouvoir, une atténuation de la coupure de la France en deux moitiés antagonistes.

On pourrait donc penser que l'étude minutieuse que nous propose Claude Lelièvre, chapitre après chapitre, des stéréotypes dans les manuels de l'école républicaine, inspirés par ceux de Lavisser, et dans deux manuels de l'école privée – celui de F. Segond et celui des frères des écoles chrétiennes – présente un intérêt plus historique qu'actuel. La majorité des Français d'aujourd'hui a-t-elle vraiment à se déprendre de ces « contes à dormir debout

(...) par une maîtrise concrètes des images traditionnellement véhiculées » ? Mais Claude Lelièvre nous rappelle opportunément l'échec, faute de formation et d'outils, d'une refondation de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire et la restauration progressive puis éclatante en 1985, sous le ministère Chevènement, d'un enseignement entièrement inspiré des normes traditionnelles. Avec François Bayrou, en outre, c'est le retour explicite des grands personnages historiques. Les instructions de la rentrée 1999 ont encore renforcé (par inadvertance, on l'espère) le caractère passéiste de l'historiographie imposée aux professeurs d'école et à leurs élèves : Claude Lelièvre lui-même l'a souligné avec brio dans Libération.

Il est vrai que ce retour se fait à travers des manuels qui ont, depuis les années soixante-dix, rompu avec le style et le sentimentalisme lavissiens. Mais le passéisme des fabricants de programmes (au fait qui sont-ils aujourd'hui ?) ne parvenant pas à se départir de l'historiographie mise au point par les fondateurs de la 3^e République et la reproduisant indéfiniment à l'occasion de chaque « nouveau » programme ne fait que nourrir les attachements « infantiles » des parents au kaléidoscope de la galerie des rois. Ce livre s'inquiète donc à juste titre de cet attachement, à la fois pour les parents (du moins ceux qui sont passés par l'école française) et pour leur progéniture.

Les problèmes que pose, à mon sens, l'étude critique de Claude Lelièvre (dont il serait impossible de présenter ici le détail) sont l'urgence et la nécessité d'une réflexion, qui devrait être largement médiatisée, à la fois sur les problèmes **pédagogiques** (n'en déplaise à certains qui ne tolèrent plus ce mot !) et **historiographiques** posés par l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire. Premièrement, peut-on vraiment, et faut-il faire étudier « l'histoire » aux enfants de 9-10 ans ? Quelle réception peuvent-ils en avoir, quels repères, quels stéréotypes ? Deuxièmement, si oui, quelle démarche veut-on alors contribuer à former : le rapport infantile et infantilisant au pouvoir souverain que dénonce Claude Lelièvre, ou un rapport critique, ce qui mettrait par exemple en question un point focal de l'historiographie des « rois enfants chéris de la République » : Louis XIV le roi « Soleil » ! Troisièmement, faut-il perpétuer une historiographie codée du 19^e siècle, qui identifie pour les enfants (et leurs parents) « histoire » et histoire *de* France, à l'heure de l'Europe et de la planétarisation du champ de l'actualité et des relations humaines ?

Le premier point, la pertinence d'un enseignement de l'histoire programmé dans le détail au cours élémentaire, alors que le collège (dont l'enseignement de l'histoire devrait aussi être repensé) prolonge désormais l'école, est

une question complexe, jamais vraiment débattue, du fait des réactions corporatistes et des tabous idéologiques. La crise actuelle de l'école mériterait que l'interrogation soit reprise en son fond. Le travail de Claude Lelièvre vient opportunément le rappeler. Son livre devrait aussi déboucher sur un débat historiographique, jamais assumé dans les hautes sphères de la rue de Grenelle – d'où l'échec de « l'éveil » dans les années soixante-dix rappelé plus haut, faute principalement de ce débat. L'histoire doit-elle continuer d'être le support d'un nationalisme connoté de bellicisme et de justification des conquêtes militaires, comme le voulurent, à l'époque, les pères fondateurs de l'école républicaine ? Ou bien faut-il sensibiliser les enfants à leur appartenance commune à une humanité une et multiple, chercher à inscrire dans leur inconscient la volonté de lutter contre les injustices et les intolérances, leur communiquer la compréhension des différences ethniques, religieuses... et, la détestation des violences ?

« Vaste programme », aurait dit un grand personnage de l'histoire de France pour terminer sur l'un d'entre eux !

Suzanne Citron

PENLOUP (Marie-Claude) (avec la collaboration d'I. Brun, D. Fernandez et P. Plouchard). – **L'écriture extrascolaire des collégiens : des constats aux perspectives didactiques.** Paris : ESF, 1999. – 200 p.

Cet ouvrage est le fruit d'une enquête menée en 1996-1997 auprès d'environ 1 800 collégiens de l'académie de Rouen. La première partie présente les raisons de l'enquête et les résultats de celle-ci. La seconde tire les fils des pistes didactiques suggérées par ces résultats.

L'ensemble – enquête et propositions didactiques – trouve sa cohérence dans des options théoriques clairement explicitées : une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage et, liée à cette référence théorique, une conception de la didactique centrée sur l'élève. Comme l'explique M.-C. Penloup, si l'on admet que l'apprentissage consiste en une activité de l'élève effectuée sur la base de ses savoirs et de ses représentations, alors l'inventaire de ces savoirs et de ces représentations fait partie de la tâche de l'enseignant. Et l'un des grands mérites de cet ouvrage est de mettre à jour des pratiques insoupçonnées chez ces collégiens dont beaucoup d'adultes, et principalement les enseignants, pensent que l'écriture ne fait pas partie de leur univers. Ils écrivent beaucoup plus que l'on ne croit, ces collégiens, c'est ce que démontre l'enquête menée sur un large échantillon représentatif. Et, renversant la vapeur, M.-C. Penloup souligne que ce sont plutôt

les représentations de bien des adultes à l'égard de l'écriture des jeunes qui pourraient être des obstacles à l'enseignement. Comment, en effet, prendre appui sur des pratiques que l'on ignore... ou que l'on méprise. Car, et c'est là le second maillon de la chaîne théorique qui sous-tend l'intérêt de cette enquête pour la didactique de l'écriture, M.-C. Penloup, reprenant l'expression de Michel Dabène, pose l'existence d'un continuum scriptural entre l'écrit fonctionnel ou encore « ordinaire » et l'écrit littéraire. De l'un à l'autre, il y a des différences de degré et non de nature. Dans ce contexte, connaître les pratiques « ordinaires » des élèves devient un outil précieux, voire indispensable pour aider les élèves à s'inscrire dans tous les degrés du continuum ainsi posé. Car il ne s'agit pas de se contenter de connaître les pratiques extrascolaires des collégiens pour en vanter l'intérêt ou les mérites, mais pour s'en servir de point d'appui dans le cadre d'une didactique centrée sur l'élève. Prendre appui sur le déjà-là ainsi repéré est le plus sûr moyen de donner sens aux activités d'écriture proposées aux élèves.

Allant jusqu'au bout du parti pris de mettre l'élève au centre du processus, et donc d'accepter les données du terrain, les auteurs ont eu la riche idée de construire le questionnaire d'enquête avec des collégiens, au travers d'entretiens et d'une pré-enquête. Ils ont ainsi évité le travers classique de regarder les pratiques des jeunes avec le seul regard des adultes et à travers le prisme des conceptions adultes, et d'adultes enseignants centrés sur l'écriture littéraire. L'extrême richesse des résultats et le caractère inattendu – pour les adultes que nous sommes – des pratiques découvertes lors de l'enquête sont bien évidemment liés à ce choix méthodologique.

L'enquête permet d'établir trois principaux résultats. Le premier, confortant les résultats d'autres recherches (et en particulier celles de B. Lahire et celles de J.-P. Albert, du laboratoire d'anthropologie de Toulouse), confirme la prédilection des filles pour les pratiques d'écriture. Le second porte sur la forte disparité entre les collèges en fonction de leur niveau scolaire. Ce second résultat est important et bat en brèche l'idée que l'investissement de l'écrit serait associé à un « bon niveau scolaire ». Les auteurs, analysant très finement leurs résultats, montrent que les choses doivent être nuancées : la variable « niveau scolaire » est en effet en interaction avec la variable « sexe » : ce sont les garçons des établissements faibles qui font préférentiellement baisser le taux de pratiques d'écriture dans ces établissements. Enfin, l'étude montre que dès la classe de 6^e l'écriture est très présente dans la vie des collégiens, à condition bien entendu de ne pas restreindre l'écriture aux pratiques littéraires et scolairement légitimes.

Reste alors, et c'est l'objet de toute la seconde partie de l'ouvrage, à tirer les fils didactiques de la découverte de ces pratiques insoupçonnées. Car ces pratiques, révélées grâce à l'ingéniosité de l'enquête, disent chacune quelque chose du rapport à l'écrit des élèves de collégiens, et le didacticien peut s'en servir comme aide à l'apprentissage. Une telle démarche didactique, partant des genres pratiqués par les élèves pour fonder des propositions didactiques pour la classe, se démarque nettement du choix réalisé par d'autres didacticiens. En particulier, J. Dolz et B. Schneuwly, dans leur ouvrage sur l'enseignement de l'oral (dont on trouvera une présentation dans ce même numéro), posent un choix radicalement différent : ils proposent précisément d'étudier en classe des genres publics, par opposition aux genres privés et quotidiens.

Posant au contraire que les genres privés peuvent servir de point d'appui à une didactique de l'écriture prenant en compte le rapport à l'écriture des élèves, M.-C. Penloup et ses collaborateurs entreprennent de démontrer la pertinence de leur démarche de manière extrêmement concrète. Pour cela, les auteurs choisissent une pratique – la copie – et trois genres parmi les genres privés identifiés lors de l'enquête, pour élaborer des propositions didactiques : l'écriture de l'intimité, les listes et les histoires drôles. Pour chacun de ces genres et pour la pratique de la copie, les résultats de l'ensemble des données de l'enquête (questionnaires et entretiens) sont repris et analysés, et des propositions didactiques en termes de séquences ou d'ateliers sont esquissées. À chaque fois, un nombre important de références sont données : références relatives à d'autres travaux de recherche sur ces genres peu connus, mais aussi une mine de documentation pour qui voudrait se lancer dans les séquences didactiques proposées. Dans le domaine des textes littéraires, on notera l'effort fait pour renouveler les trop « classiques » listes renouvelées d'années en années. Par exemple, le très classique *Journal d'Anne Franck* n'est pas un passage obligé pour l'étude de l'écriture de soi. *Le Journal d'un manœuvre de Metz*, Thierry, suggéré par les auteurs, parmi bien d'autres d'ailleurs, peuvent aussi servir d'outils.

Reste, et les auteurs terminent, là-dessus, l'hypothèse essentielle de l'ouvrage : une prise en compte efficiente de l'écriture extrascolaire des élèves nécessite, de la part de l'enseignant, une prise de posture nouvelle. Il s'agit de prendre appui sur ce que sait faire l'élève, sur ce qu'il fait, et d'utiliser son expertise d'enseignant pour pointer les ébauches, aider l'élève à progresser dans la voie initiée... et non plus seulement pour pointer les seuls échecs. Mettre en place une didactique centrée sur l'élève est à ce prix. On ne saurait qu'être d'accord avec cette prise de position, à la fois courageuse et rendue réaliste par les

propositions didactiques concrètes, tout en notant toutefois la nécessité de développer les formations qu'un tel changement de posture nécessite.

Christine Barré-De Miniac
INRP

PIAGET (Jean). – **De la pédagogie** (Introd. Silvia Parrat-Dayan et Anastasia Tryphon). – Paris : Odile Jacob, 1998. – 282 p.

De la pédagogie comprend des textes de Jean Piaget parus entre 1930 et 1966, un entretien (publié en 1976) avec Piaget à propos de l'enseignement des mathématiques et, en annexe, un « plan d'action » inédit de 1951, relatif à des résolutions et des actions prévues dans le programme de base de l'Unesco (et qui montre admirablement à quel point Piaget savait être fonctionnaire international). L'ensemble est précédé d'une Introduction. Ce recueil est-il signe d'un intérêt renouvelé pour la pensée pédagogique de Jean Piaget ? La question, à laquelle nous n'essaierons pas de répondre, mérite d'être posée. En effet, l'année 1997 a vu la parution, en France également, de deux ouvrages la concernant : c'est beaucoup en quelques mois. *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale* inclut des textes publiés par Piaget entre 1928 et 1944 (1). Quant à *Piaget et l'éducation*, conformément au format de la collection « Pédagogues et pédagogies » qui le publie, il comporte une présentation relativement étendue (un tiers environ du volume), puis la totalité ou de larges extraits de certains textes de Piaget lui-même (parus de 1930 à 1966), accompagnés de commentaires (2). Le tableau ci-contre permet de comparer les choix réalisés dans chaque volume.

L'éducation morale à l'école est un choix thématique, ne retenant, de l'ensemble des publications pédagogiques de Piaget, que celles qui portent sur la problématique de relier l'éducation du citoyen à l'éducation internationale. Le volume est conçu pour compléter *Le jugement moral chez l'enfant* (1932) et pour faire pendant à *L'éducation morale* (1934), recueil posthume d'écrits d'Emile Durkheim. Dans *Le jugement moral*, Piaget s'opposait aux théories du sociologue français sur les sources de l'autorité, ainsi qu'à la pédagogie, à ses yeux traditionnelle et autoritaire, qui en découlait. Piaget ne laissait aucun doute sur sa préférence pour les principes de l'« école active » et spécialement pour le « travail par groupes » et le *self-government*, qui lui paraissait s'accorder aux résultats de ses recherches psychologiques. Comme tant d'autres éducateurs de l'époque, il estimait que ces procé-

L'éducation morale	Piaget et l'éducation	De la pédagogie
La règle morale chez l'enfant, 1928		
Les procédés de l'éducation morale, 1930	X	X
L'esprit de solidarité chez l'enfant et la collaboration internationale, 1931	X	X
Introduction psychologique à l'éducation internationale, 1932	X	X
Les difficultés psychologiques de l'éducation internationale, 1932		Psychologie de l'enfant et enseignement de l'histoire, 1933
Remarques psychologiques sur le self-government à l'école, 1934	X	L'évolution sociale et la pédagogie nouvelle, 1933
Une éducation pour la paix est-elle possible?, 1934		X
Remarques psychologiques sur le travail par équipes, 1935	X	
L'éducation de la liberté, 1944	X	X
		Le développement moral de l'adolescent dans deux types de sociétés, 1947
	Remarques psychologiques sur l'enseignement élémentaire des sciences naturelles, 1949	X
	L'éducation artistique et la psychologie de l'enfant, 1954	X
	L'initiation aux mathématiques, 1966	X
		La pédagogie moderne, 1949 Plan d'action de l'UNESCO, 1951
		L'actualité de J. A. Comenius, 1957
		X
		Une heure avec Piaget à propos de l'enseignement des mathématiques, 1976

dés étaient aptes à former des futurs citoyens démocrates et à favoriser l'entente internationale. Néanmoins, à la fin du *Jugement moral*, Piaget soulignait que « la pédagogie est loin d'être une simple application du savoir psychologique » et s'en remettait à la « pédagogie expérimentale » pour l'élaboration des méthodes éducatives. Les titres mêmes de ses textes – « remarques *psychologiques* », « introduction *psychologique* » – trahissent le soin qu'il mettait à se distancer de la pédagogie professionnelle.

Les écrits pédagogiques que Piaget publie dans les années 1920-1930 renforcent l'impression laissée par son livre sur le jugement moral chez l'enfant en ce qui concerne la place de l'éducation dans sa pensée de l'époque. Son discours éducatif est certes stimulé par des circonstances professionnelles, telles que l'établissement par l'Institut Rousseau du Bureau international d'éducation, dont il devient le directeur en 1929, ou la bonne réception de ses recherches parmi les pédagogues. Sur-

tout, la pensée éducative de Piaget se nourrit de la rencontre entre les valeurs et les idéaux de l'éducation nouvelle, et un homme qui, pendant la Première guerre mondiale, avait souhaité consacrer sa vie à une « nouvelle naissance » du christianisme et à la reconstruction de la civilisation européenne, et qui n'a pas rompu avec ces préoccupations dès son entrée dans le monde de la psychologie (3). Dans la période de l'entre-deux-guerres, les considérations éducatives de Piaget expriment les valeurs qui animent son projet existentiel davantage que ses écrits scientifiques ; et davantage que ceux-ci, elles mettent en relief le lien profond entre le développement logique et le développement moral que décrit *Le jugement moral chez l'enfant*. C'est ce qui fait une bonne partie de leur intérêt, et c'est ce que rate entièrement la maigre Introduction à *De la pédagogie* : la pensée pédagogique de Piaget méritait beaucoup mieux.

Le recueil lui-même, toutefois, s'avère complémentaire aux deux parus en 1997 et, avec deux autres collections plus anciennes (*Psychologie et pédagogie*, 1969 ; *Où va l'éducation ?*, 1972), il trouvera sa place auprès de ceux qui s'intéressent à la pensée piagétienne, à ses racines, à ses applications et à son développement. Il conviendrait d'ajouter à tout cela le beau compte rendu que Jean Piaget publie en 1925 de la biographie de Sanderson par H. G. Wells et qu'il clôt par une remarque de cet auteur

à propos des conceptions religieuses du pédagogue anglais : « L'heure est venue où l'humanité doit choisir entre le prêtre et l'éducateur » (4). Les textes rassemblés dans *De la pédagogie* permettent d'apercevoir le chemin qui relie l'homme de vingt-neuf ans chez qui une telle préoccupation sociale et religieuse était encore vivante, et le savant mondialement connu que les pédagogues consultaient quarante ans plus tard pour son savoir sur les opérations logico-mathématiques.

Fernando Vidal

Max Planck Institut für Wissenschaftsgeschichte
Berlin, Allemagne

NOTES

(1) Choix de textes, notes, préface et postface de Constantin Xypas, Paris, Anthropos, 1997.

(2) Par C. Xypas, Paris, Presses universitaires de France, 1997.

(3) F. Vidal, « L'éducation nouvelle et l'esprit de Genève. Une utopie politico-pédagogique des années 1920 », *Equinoxe. Revue de sciences humaines*, n° 17, 1997, 81-98 ; « Immanence, affectivité et démocratie dans *Le jugement moral chez l'enfant* », *Bulletin de psychologie*, 51 (5) n° 437, 1998, 585-597.

(4) Jean Piaget, « Un grand éducateur », compte rendu de H. G. Wells, *Un grand éducateur moderne : Sanderson* (Paris, 1925), *Le Nouvel Essor*, 26 décembre 1925, 1-2.

Articles - Evaluation, educational follow up and portfolio

Jacques Weiss - The portfolio, a tool for training and legitimation

The portfolio is a polysemic and multifunctional concept in the field of evaluation. Teachers and researchers have different representations of it and use it differently. This paper tries to distinguish through this diversity what is common and what is different in the intention and in the effective uses, in its application inside and outside of the educational system. Two case studies are presented : first an "Evaluation file" created in the context of a reform conducted in Switzerland, second a "European portfolio of languages". The article places these cases in a theoretical framework and tries to describe the cognitive processes developed during elaboration and use of portfolios.

p. 11

Marc Derycke - Competency scale and portfolio in the context of educational follow up.

This article tries to answer the following question : which type of document, competency scale or portfolio allows the most efficient follow up, owing to the fact that it transmits a consistent and valid image of pupils' learning situation. A semantic study of these documents helps constructing a simulation system aiming at testing them in relation to two quoted variables associated with learning to read. The results obtained in three French speaking countries show a higher efficiency of the portfolio, especially for underachievers ; for successful pupils its efficiency is depending on the kind of evaluation made by teachers : it must be based on global observation. This document can be understood by everybody, including parents whatever their acculturation level is. Eventually this tool requires pupil's reflexivity on his achievement. Pupil's participation in the creation of this document, under teacher's supervision, is profitable in two ways :

- to the cognitive effect of reflexivity a relational function is added thanks to this type of document, as the pupils can make comments according to the expectations of the person addressed.
- time devoted to interactive management of this document is not "lost", it is part of learning process.

p. 23

Denis Simard - Is it still possible to propose « liberal education » ?

Our understanding of conceptions such as culture, education and pedagogy, heretofore the benefactor of a long rational and humanistic tradition, is today steeped in uncertainty. How is it now possible to be informed and discriminating toward cultural issues without a universal and rationally founded model ? How can one assume, in teaching, the role and responsibilities of the cultivated mentor. How does one think of pedagogy as a cultural activity ? The present article is intended to animate and stimulate this interrogative process. The author attempts to lend understanding to culture shock, so inherent to the postmodern era, by redefining the meaning of a liberal education which would embrace freedom in the learning process and by examining a unitary culture in the light of contemporary hermeneutics.

p. 33

Regis Malet – Embodied knowledge, narrative knowledge. Research in phenomenology and the training of teacher as a subject.

Research discourse on teachers and their knowledge has a tendency to separate knowledge from the one who knows as it is focusing on knowledge functionality and transfer. Nevertheless, one research movement is resisting to this rationalist perspective, preferring an anthropological approach of teachers' knowledge focusing on sophisticated and local forms of construction of knowledge and knowing subject rather than on teaching laws (these constructions being embodied or reflexively designed in narrative space). This multifaceted phenomenological and hermeneutic trend, observed in anglosaxon world, is promoting teachers' ordinary knowledge, when the majority of investigations focus only on expert knowledge. As it can be observed in all social sciences in this last decade, the importance of the subject – the teacher in that case – is acknowledged (not overestimated), resulting in major questions aimed at our research field about its epistemologic orientations.

p. 43

Claudine Blanchard-Laville – Co-disciplinarity in education science

The paper compares several types of pluridisciplinarity research practices, referred to as multi-referentiality, inter-disciplinarity, trans-disciplinarity and meta-disciplinarity. Then it introduces co-disciplinarity, *i.e.*, the kind of practice we are committed to in our own research teams. In particular, it describes the specific conditions under which a co-thinking space can be constructed inside a research group and the various obstacles that a co-disciplinarity work in this space could meet.

p. 55

Jean Houssaye – Craft : a tool to analyse school curriculum

What place is left for craft in school ? To answer this question, we can analyse the relation between craft and culture in school through various educational trends : traditional pedagogy, "New Pedagogy", pedagogy of the Left, contemporary pedagogies. Then we realize that craft statute may be quite different, according to society choices, but also that in the contemporary period, school managed to exclude craft from school world.

Christine Berzin, Claude Carpentier – Timetabling for children and adolescents and its impact on learning

This study, part of the experimental programme of the TTCA (Timetabling for Children and Adolescents) project, ongoing in Amiens since September 1996, aims to explore the nature of the changes induced in the way the pupils perceive school. These changes are evaluated from the personal appreciations of the pupils analysed in relation to three different angles (the effect on their learning, on interpersonal relations and on personal fulfilment) as well as on the basis of scholastic achievement itself, as assessed by state examinations. The analyses, giving evidence of great differences between schools, reveal an effective involvement of the pupils in an arrangement experienced as making accessible new knowledge (especially in the mastering of new sporting techniques) and, to a lesser extent, new ways of interrelating without it being possible, for the moment, to find evidence of any effect on the level of scholastic attainment.

p. 67

Philippe Lacombe, Gilda Charrier – Secondary school management and prevention of at risk behaviour

The article reports methods and results of a national investigation conducted for the Department of Education. This is a collective work achieved with

the cooperation of university academics and students from Rennes and Brest. A supervising team – including secondary school Heads, a doctor, a nurse from Rennes district – was created to run this project.

p. 79

Yveline Fumat – Can civility be taught ?

Civility had been taught for centuries but it only applied to the relationships between castes in monarchical systems. But is civility conceivable in a republican context ? Civility, both as politeness and the proprieties, rules the relationships between "individuals" in democracy by maintaining a safe distance between each of them. Civility, the first step in the acknowledgment of the other, is neither morality nor politics, but it allows the development of both. A degree of fundamental civility is necessary in the schooling process. It is to be acquired through "physical constraint", through rituals that accustom us to take the other into account.

p. 101

Gilles Lazuech – Europe for what youth ?

The author crosses ethnographic enquiries with questionnaires concerning 18/25 year-old youth attending school in the Pays de la Loire to analyse relationships between youth "fondness" for Europe and the way they consider their future and live their present. Beyond the rightful desire to understand whether these youth are "for" or "against" Europe construction (and to compare with elders' opinion), the aim of this article is to explore, through practices and/or biographical projects the effective meaning of "European construction" for them.

p. 115

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 1999 au 31 juillet 2000	
Abonnement (4 numéros) : France (TVA 2,1 %)	300 F ttc 45,73 euros
Corse	300 F ttc 45,73 euros
DOM	296,92 F 45,27 euros
Guyane, TOM	293,83 F 44,79 euros
Etranger	370 FF 56,41 euros
Prix de vente au numéro :	
du n° 1 au n° 94	40 F 6,10 euros
du n° 95 au n° 115	59 F 8,99 euros
n° 116 et n°s suivants	80 F 12,20 euros
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	
<ul style="list-style-type: none"> • 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. <i>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).</i> • 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

Évaluation, suivi pédagogique et « portfolio »

(dossier coordonné par Marc Derycke)

Marc Derycke – *Le suivi pédagogique : des usages aux définitions*

Jacques Weiss – *Le portfolio, instrument de légitimation et de formation*

Marc Derycke – *La grille critériée et le portfolio à l'épreuve du suivi pédagogique*

*

**

Varia

Denis Simard – *L'éducation peut-elle encore être une « éducation libérale » ?*

Régis Malet – *Savoir incarné, savoir narratif. Recherche phénoménologique et formation de l'enseignant-sujet*

Claudine Blanchard-Laville – *De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation*

Jean Houssaye – *Le travail manuel : analyseur du curriculum scolaire*

Christine Berzin, Claude Carpentier – *L'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes. (ARVEJ) et son impact sur les acquisitions*

Philippe Lacombe, Gilda Charrier – *Fonctionnement des collèges et prévention des conduites à risques*

Yveline Fumat – *La civilité peut-elle s'enseigner ?*

Gilles Lazuech – *L'Europe pour quels jeunes ?*

NOTE DE SYNTHÈSE

Alain Baudrit – *Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ?*

NOTES CRITIQUES