


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, 2001 - 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**La pédagogie et les savoirs : éléments de débat**

- Débat : Denis Kambouchner/Philippe Meirieu p. 5
- Alain Kerlan* – À quoi pensent les pédagogues ? La pensée pédagogique au miroir du philosophe p. 17
- Flavio Brayner* – « Littérisation » de la pédagogie et « pédagogisation » de la littérature : simples notes sur Philippe Meirieu et Jorge Larrosa p. 27

*
****Varia**

- Eirick Prairat* – L'éthique éducative : entre déontologisme et conséquentialisme p. 37
- Gabriel Langouët* – L'école française évolue ; mais l'insertion sociale devient de plus en plus difficile p. 47
- Rachel Gasparini* – Une contribution à la compréhension de la discipline à l'école élémentaire par une analyse sociologique configurationnelle p. 59
- Pierre Rivano, Marc Bru* – Les enseignants connaissent-ils le point de vue des élèves sur leur scolarité ? p. 71
- Sylvette Maury* – Didactique des mathématiques et psychologie cognitive : un regard comparatif sur trois approches psychologiques p. 85
- Martine Alcorta* – Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit p. 95
- Erica de Vries* – Les logiciels d'apprentissage : panoplie ou éventail ? p. 105

NOTE DE SYNTHÈSE

- Elisabeth Bautier* – Pratiques langagières et scolarisation p. 117

NOTES CRITIQUES

- B. Albero* – L'autoformation en contexte institutionnel (J. Dumazedier) p. 163
- M. Gather Thurler* – Innover au cœur de l'établissement scolaire (C. Pratoussy) p. 164
- F. Hatchuel* – Apprendre à aimer les mathématiques (J. Nimier) p. 167
- B. Lahire* – L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates (A.-M. Chartier) p. 169

A. Mingat, B. Suchaut – Les systèmes éducatifs africains (R. Lallez)	p. 174
G. Neyrand – L'enfant, la mère et la question du père. Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance (O. Baudelot)	p. 176
F. Ropé, G. Brucy – Suffit-il de scolariser ? (V. Isambert-Jamati)	p. 179
A. Thiercé – Histoire de l'adolescence (1850-1914) (C. Grasser)	p. 180

*

**

Daniel Hameline – <i>In memoriam</i> Michaël Huberman	p. 183
---	--------

LA REVUE A REÇU	p. 187
------------------------	--------

SUMMARIES	p. 189
------------------	--------

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.

NDRL – 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, espaces compris. Joindre un résumé en français, et si possible en anglais (fournir aussi le titre en anglais).

Pour être reconnue par les grandes bases de données, la RFP souhaite également que **chaque article soit désormais accompagné de 4 ou 5 mots-clés en français et en anglais**, définis par les auteurs eux-mêmes.

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

La pédagogie et les savoirs : éléments de débat

Le présent dossier se compose d'un débat (Denis Kambouchner/Philippe Meirieu) et de deux contributions (Alain Kerlan, Flavio Brayner) qui interrogent la pensée pédagogique dans sa continuité historique depuis les Lumières et dans sa relation avec la modernité, ainsi que dans certaines de ses incarnations les plus actuelles. La question des rapports entre la pédagogie et les savoirs parcourt en filigrane l'ensemble des contributions.

A.R.

Débat : Denis Kambouchner/ Philippe Meirieu

NDRL : *A la rentrée 2000, Denis Kambouchner (D.K.), directeur de l'UFR de philosophie de l'université Paris-I-Sorbonne, publiait un ouvrage, Une école contre l'autre, entièrement consacré à l'œuvre de Philippe Meirieu (Ph.M.), directeur de l'IUFM de Lyon, dont les travaux sont bien connus de nos lecteurs. Plutôt que de procéder à un compte rendu de lecture classique, ou d'ignorer ce livre, la rédaction a choisi d'organiser un débat entre les deux auteurs, pour plusieurs raisons : l'ouvrage, non étroitement polémique, mais procédant à une analyse très critique des thèses de Philippe Meirieu, appelait une réponse ; un échange entre les deux protagonistes avait bien eu lieu sur une radio nationale, mais trop brièvement ; la Revue française de pédagogie souhaite développer en son sein la dimension « débat sur la question scolaire » sous la forme de contributions traditionnelles (cf. n° 133, J.-M. de Queiroz Les remaniements de la « séparation scolaire », cf. aussi n° 135, J.-C. Forquin « La pédagogie, la culture et la raison : variations sur un thème d'Ernest Gellner ») et sous la forme de débats proprement dits. Le présent débat a eu lieu le 14 mai 2001, en présence d'André Robert (A.R.), rédacteur en chef de la RFP, et de Cécile Blanchard, journaliste à l'Agence Éducation Formation. Le texte publié ci-dessous a été revu par les deux participants.*

A.R. : *Denis Kambouchner, en critiquant sévèrement les travaux de Philippe Meirieu, vous les prenez au sérieux, de même sans doute que, plus généralement, la notion de « pensée pédagogique » (1). En quel sens entendriez-vous cette expression ? A-t-elle pour vous une cohérence et une consistance historique ?*

D.K. : Dans le contexte conflictuel d'une vaste entreprise de réforme, qui entendait changer le visage et les structures mêmes de l'institution scolaire française, j'ai pensé qu'il convenait de prendre au sérieux un discours, un ensemble d'arguments tenus au nom de la pédagogie, et que certains défenseurs de l'école républicaine me semblaient souvent récuser de manière un peu trop absolue et indifférenciée. Avec l'idée que la discussion la plus efficace serait la plus détaillée et la plus soucieuse des textes, je me suis donc engagé dans la lecture d'un certain nombre d'ouvrages, notamment ceux de Philippe Meirieu, que son rôle prééminent dans l'entreprise réformatrice dont il s'agit me semblait désigner, aussi bien que l'ampleur de ses publications, comme le meilleur des interlocuteurs. Dans cet esprit, qui est, comme vous le rappelez, celui d'une critique attentive mais sans concessions, fallait-il parler du « discours » pédagogique, avec ce que l'usage du terme implique immédiatement de distanciation, ou bien de la « pensée pédagogique », avec

la dignité qui s'attache à ce mot ? Je vous répondrai sur deux plans.

D'une part, j'ai depuis longtemps cessé de penser qu'une démarche critique attentive rencontre jamais purement devant elle ce qu'on appelle communément un « discours », c'est-à-dire un système relativement invariable et solidifié d'affirmations et de procédés rhétoriques qu'il s'agirait en tout et pour tout de démonter de manière à en montrer les défauts ou la vacuité. Jusque dans les textes les plus légers, mal composés ou caricaturaux, il me semble qu'on n'a jamais affaire à la pure et simple reproduction d'un langage impersonnel, mais toujours (même à un faible degré) à un effort pour articuler quelque chose qui demande à être articulé, autrement dit pour penser quelque chose qui a été perçu comme à penser. Lorsque la chose échoue, lorsque le propos prend un cours qu'il n'aurait pas dû prendre, on peut relever cet échec ou cette inflexion comme autant de faits objectifs ; mais c'est précisément de cette ressource critique qu'on se prive en grande partie, lorsqu'on tend à ne voir partout que des formules standardisées. Je dirais même plus : on peut craindre que l'analyse du discours ne tende elle-même à se faire discours dans le sens le plus négatif du mot, ce que l'on ne constate que trop, mais ce n'est pas notre objet aujourd'hui, dans l'évolution récente de l'enseignement du français.

Par ailleurs (c'est le second point), je crois qu'il n'y a aucun avantage à méconnaître, dans ce qu'on identifie comme le « discours pédagogique », et par exemple dans les écrits de Philippe Meirieu, l'empreinte et la réalité d'une tradition moderne qui, avec le souci de respecter la marche naturelle de l'esprit, remonte à Rousseau et même à Comenius, et dont la consistance, les bifurcations, les transformations et la vigueur propre appelleront, même du point de vue le plus critique, l'étude la plus approfondie. Il y a donc ici de la « pensée » en deux sens : comme effort et comme tradition répondant à une sorte de nécessité objective. Mais l'usage du mot s'entend toujours sans préjudice d'inventaire, c'est-à-dire avant distinction entre ce qui est fondé, légitime et stimulant et ce qui pourra rester irrecevable, inconséquent ou hasardé. En outre, parler de « pensée », ce n'est pas nier qu'il y ait « discours » : dans le système français de formation des maîtres, et à tous les niveaux de la communication institutionnelle, il y a bien quelque

chose comme un « discours », un langage, une phraséologie sinon une idéologie, qui s'alimentent à des sources déterminables et relèvent de dispositifs hégémoniques dont la réalité ne doit jamais être sous-estimée.

A.R. : *Philippe Meirieu, vous vous réclamez de la pédagogie plus que de toute autre « discipline ». Vous reconnaissez-vous dans cette expression de « pensée pédagogique » ? Estimez-vous qu'on peut définir l'existence d'une pensée pédagogique unitaire et cohérente dans l'Histoire ?*

Ph.M. : Je suis sensible au travail effectué par Denis Kambouchner et, évidemment, intéressé par lui. Il entre dans le cadre d'un débat intellectuel constructif car il procède d'une interlocution authentique : même s'il me semble que l'ouvrage bascule parfois dans la facilité (comme en témoigne la multiplication des « *sic* ! » qui relèvent plus du clin d'œil que de la démonstration argumentée), il marque une rupture décisive avec une forme de polémique stérile à laquelle se sont livrés quelques « philosophes » depuis plusieurs années, « philosophes » qui n'avaient pas pris la peine de lire sérieusement les ouvrages des « pédagogues ». De plus, ce livre contribue à introduire une véritable réflexion philosophique dans le champ de l'école. Tout le monde peut y gagner, dans la mesure où cela oblige à une plus grande exigence théorique. Plus les philosophes travailleront sérieusement sur les questions de l'école, de l'enseignement, des apprentissages, plus, me semble-t-il, nous pourrons avancer vers des débats intéressants dans ce domaine. Les pédagogues comme moi ne peuvent que s'enrichir dans ces débats.

Quant à l'existence d'une « pensée pédagogique unitaire et cohérente », je la ferai, pour ma part, remonter à l'expérience de Pestalozzi (2). Pestalozzi est un homme des Lumières, proche de la Révolution française (il sera fait citoyen d'honneur de la République). Il croit à la nécessité de transmettre une culture qu'il pense universelle et libératrice, mais, à travers l'expérience de Stans en 1799, il est confronté à la singularité de sujets réfractaires à son enseignement. Ce disciple de Rousseau qui a, toute sa vie, rêvé de « donner des mains » à l'*Émile*, se refuse au dressage et à l'endoctrinement. Mais il ne bascule pas, pour autant, dans le fatalisme et ne veut pas abandonner les déshérités à leur sort. Pour la première fois, quelqu'un éprouve et exprime la contradic-

tion fondatrice de la pensée pédagogique entre un projet porteur d'universalité et des histoires singulières réfractaires à celui-ci. Il faut enseigner, certes, de toutes ses forces, et transmettre ce que l'on croit le meilleur, mais on ne peut y parvenir par la violence, dans un processus de « fabrication ». Il faut passer, comme l'explique bien Francis Imbert, de la *poïesis* à la *praxis* (3). Et ce passage n'est pas de l'ordre d'une « théorie de l'éducation » : entre le projet d'universalité et la singularité des situations et des personnes, aucune suture, aucune réconciliation théorique n'est possible. Le dépassement ne peut se faire que dans l'action, dans la recherche d'hypothèses de travail, dans l'invention de ce que les pédagogues nomment des « dispositifs » qui tentent, sans renoncer au projet d'instruire et d'éduquer, de laisser un espace à la liberté du sujet. L'unité de la pédagogie me paraît être là : dans cet effort pour dépasser par la pratique des apories théoriques sur lesquelles, justement, le débat éducatif a tendance à s'épuiser. Ainsi Daniel Hameline (4) explique-t-il bien que la pédagogie contemporaine doit tenir simultanément pour vraies ces deux aphorismes contradictoires : celui de Carl Rogers qui, à la suite de Jacotot (5) et de bien d'autres, affirme que « l'on n'apprend bien que ce que l'on a appris soi-même » et celui de Paul Ricœur, qui affirme tout aussi justement que « tout autodidacte est un imposteur ». La difficulté tient à ce que ces deux affirmations sont également vraies et que l'on ne peut les prendre en compte ensemble que par l'invention pédagogique, dans une praxéologie qui est aussi, inévitablement, une axiologie. Ainsi, depuis Pestalozzi, les pédagogues sont-ils amenés à inventer des propositions pour dépasser des contradictions... et je ne crois pas qu'on puisse entendre quoi que ce soit à leur discours si l'on n'a pas cela présent à l'esprit. C'est pourquoi je regrette que Denis Kambouchner n'ait pas cité, dans son étude, mon ouvrage *La pédagogie entre le dire et le faire* où je traite de cette question.

À mon sens, donc, l'aventure de la pédagogie, dans sa modernité, commence avec les Lumières. Elle se poursuit depuis, plutôt comme « activité » que comme « discipline ». Ainsi, comme le médecin, l'avocat ou l'ingénieur, le pédagogue élabore des « savoirs d'action » ou, plus exactement des « savoirs pour l'action » : « des savoirs pour éduquer ».

A.R : Denis Kambouchner, vous évoquiez un partage entre ce qui dans la pensée est fondé,

légitime, et ce qui est aventuré, hasardeux. Pouvez-vous préciser un peu ?

D.K. : Dans la généralité que vous lui donnez, la tâche serait immense et dépasserait infiniment les limites de notre entretien. Je ne peux que vous fournir l'esquisse d'une réponse, en parlant de quelques célèbres formules de Durkheim, qui fait de la pédagogie non une science à plein titre, ni un art à proprement parler, mais une « manière de réfléchir aux choses de l'éducation », autrement dit une « théorie pratique ». Ces formules d'*Éducation et sociologie*, avec tout l'argumentaire qui les accompagne, me paraissent avoir conservé leur pertinence et leur acuité ; cela signifie notamment qu'elles désignent par avance pour ce qu'on appelle la pédagogie une pente glissante, qui consistera à se faire dogmatique au lieu de rester réflexive, à oublier dans son institutionnalisation ce qu'il y a de problématique dans son propre statut. Penser la dynamique et les obstacles de l'acte éducatif, de la relation pédagogique, de la communication de tel ou tel savoir, c'est bien là une tâche permanente et indispensable. Et sans doute un enseignant scrupuleux et amoureux de son métier s'interrogera-t-il sans cesse sur sa pratique et sur l'ajustement de cette pratique aux difficultés singulières qu'il rencontre. Le problème commence lorsqu'il se trouve mis en présence de toute une série de propositions institutionnelles, où la nécessité perpétuelle de la recherche se mue en dispositifs de production de discours. Ce qui était d'abord au service de l'invention, de la réflexion, et de l'ajustement individuel, peut se transformer en discours normatif, aveuglément reproduit et autoritairement appliqué ; et d'abord, une position de recherche initialement risquée peut devenir une position de certitude, avec ce que cela implique de volonté d'emprise, virtuellement étendue à l'institution scolaire tout entière. Si le pédagogue ne voulait être qu'*homo viator*, il resterait à sa place ; mais n'arrive-t-il pas trop souvent qu'il se fasse *magister* ?

Ph.M. : Au sein de la nébuleuse des discours sur l'éducation, la pensée pédagogique, telle que je la conçois, ne représente qu'un ensemble relativement limité : entre les discours généraux et généreux sur « l'épanouissement de l'enfant » et les prescriptions technocratiques. C'est un discours qui s'installe dans les contradictions vives de l'acte éducatif et aide à les penser, à les dépasser par une action, non point contrôlée par une institution vétilleuse, mais régulée par des

hommes et des femmes qui travaillent ensemble dans et sur des situations complexes. Évidemment, le danger est grand de ne retenir que les « recettes » finales en oubliant la démarche, en faisant l'impasse sur la nécessaire réflexion sur « le projet d'enseigner ». Mais, de cela, il ne faut pas faire grief aux pédagogues. En réalité, vous savez bien qu'au sein même des sciences de l'éducation françaises (la chose est tout à fait différente en Allemagne ou en Italie), la pédagogie, ses problématiques, son histoire, tout cela est presque complètement à l'abandon. Et, pour une part, à cause des critiques injustes que la pédagogie a essuyées de la part des philosophes... Lesquels philosophes sont ainsi largement responsables de la montée du discours didactico-technocratique qu'ils critiquent !

Au bout du compte, les sciences de l'éducation sont aujourd'hui très largement aux mains des didacticiens et des sociologues, après avoir été dominées, à l'origine, par les psychologues. Les psychologues sont même aujourd'hui marginalisés, soit vassalisés par les didacticiens, soit cantonnés dans le traitement des formes pathologiques de l'échec scolaire. Il y a des questions psychologiques, que je considère comme essentielles pour l'enseignement, qui ont presque totalement disparu des préoccupations des sciences de l'éducation, comme la mémoire, l'attention ou la psychologie des groupes. Car, depuis les années 70, les sociologues se donnent comme « les » vrais spécialistes de l'École. Et cela pose un certain nombre de problèmes. En effet, la sociologie, qui se veut scientifique et descriptive, est perpétuellement mobilisée par le politique pour devenir prescriptive. Elle le fait bien volontiers, mais sans toujours expliciter ses choix axiologiques. Et, de plus, elle définit un champ d'intervention spécifique pour traiter les problèmes scolaires, au détriment d'autres champs qui me paraissent devoir avoir leur place, dont le champ pédagogique précisément.

À mon sens, la culture pédagogique est, en France, quasiment tombée en désuétude. Paradoxalement, elle a été abandonnée au moment même où on s'est mis à parler de plus en plus de « professionnalisation » de l'enseignement... parce que cette professionnalisation a été pensée sur le mode « économique », technocratique, comme un ensemble de « compétences », sans liaison avec une réflexion sérieuse sur les enjeux

du métier, sa dimension d'engagement, ses composantes éthiques.

Cela dit, Denis Kambouchner a raison de souligner le danger pour le pédagogue de s'impliquer dans un travail de réforme institutionnelle, qui risque d'objectiver et d'« universaliser » une solution « bricolée » pour faire face à un problème singulier. Des propositions ne doivent pas se transformer en mise au pas. C'est pourquoi je suis convaincu qu'il faut développer la réflexion philosophique dans la formation des maîtres, parallèlement à l'histoire des doctrines et pratiques pédagogiques. Il faut entraîner les enseignants à discerner les enjeux de ce qu'ils font et de ce qu'on leur demande. À cet égard, la philosophie et la pédagogie pourraient être des alliées précieuses l'une de l'autre. Par ailleurs, je suis convaincu qu'il existe des propositions pédagogiques qui vont dans le sens d'une ouverture des possibles et non d'une mise au pas. Par exemple, il me semble que la conception d'une pédagogie différenciée ouverte (loin des errements typologiques et de l'obsession évaluative) représente un chemin qui permet aux enseignants d'être de vrais acteurs dans leur métier, plus lucides sur leurs pratiques et plus libres aussi. À l'inverse de la véritable mise au pas représentée, elle, par le modèle du « collectif frontal » dont la représentation a fini par s'imposer si fort que nul n' imagine pouvoir s'en éloigner sans prendre des risques institutionnels et personnels majeurs.

Certes, à côté de mes travaux proprement pédagogiques, je me suis compromis dans des propositions de réformes dans lesquelles certains ont pu voir une volonté de « normalisation ». Mais, il me semble qu'il faut, ici, distinguer les plans. Il faut distinguer les statuts des textes produits et mis en circulation : ce n'est pas parce que la même personne s'est impliquée dans différents types de travaux qu'ils font nécessairement système. Vous avez, d'une certaine manière, fait trop d'honneur à ma « doctrine », en la considérant en quelque sorte *sub specie aeternitatis*, indépendamment des circonstances, de l'histoire, des combats qu'il a fallu mener. Vous avez traité de la même manière des textes de fond et des articles de circonstance, des textes élaborés longuement et des textes de commande, des ouvrages de recherche et des rapports remis au ministre. Il y a, certes, des liens étroits entre tout cela, mais une analyse épistémologique doit distinguer les choses. Je refuse d'être réduit à des

prises de position publiques marquées par des circonstances particulières. Je ne les renie nullement. Mais je demande qu'on les examine comme des moments d'une démarche faite de convictions et de compromis, de propositions essentielles et d'erreurs d'appréciation, de polémiques et de repentirs, bref de toute une série de phénomènes constitutifs de l'action publique. Ainsi, la critique que fait Denis Kambouchner de la notion de « culture commune » ignore tout des conditions où nous avons développé cette formule : il suffit de savoir qu'il était alors question de supprimer les enseignements littéraires et philosophiques dans les classes scientifiques des lycées pour en comprendre la portée, plus politique que philosophique. Pourquoi amalgamer cela avec le travail de fond sur la notion de culture que j'ai pu faire par ailleurs ? Il me paraît injuste de faire porter la suspicion globale sur un ensemble de travaux à partir de documents qui, tout en leur étant liés, sont des contributions au débat public, à réinscrire dans leur histoire et dans les conflits où ils ont été produits.

D.K. : Je voudrais souligner plusieurs points. D'abord, en évoquant ici ou là une volonté impositive, je n'avais pas précisément en vue votre œuvre ou votre action, mais une réalité plus « grise » et plus institutionnelle à laquelle trop de collègues se trouvent aujourd'hui directement confrontés. Ensuite, quant aux rapports philosophie-pédagogie : de quelque manière qu'on définit la seconde, elle restera, me semble-t-il, fille de la première, dans la même mesure où elle donne lieu à un discours articulé et publié. Cela signifie que le philosophe n'a à montrer envers elle aucune espèce d'hostilité, mais qu'il n'a pas non plus à quitter devant ce discours ses propres exigences. Enfin, vous me reprochez d'avoir trop unifié et systématisé (à certains ouvrages près : et de fait, je ne prétends pas avoir tout lu) ce qui était de votre part formulations provisoires, toujours en devenir et toujours diversifiées dans leur destination. Il me semble toutefois que si la réflexion pédagogique est chose fragile et risquée, elle ne doit pas non plus revendiquer cette fragilité et s'y installer, pour se soustraire par là, de fait, à la critique, par une opération qu'un Popper aurait sûrement dénoncée comme épistémologiquement plus qu'impure. Je suis d'ailleurs frappé par ce paradoxe, qui résume le malaise de la situation présente : il n'y a jamais eu moins de traités de pédagogie que depuis que la formation

des maîtres a été engagée dans la voie d'une nouvelle « professionnalisation ». C'est, me semble-t-il, que précisément, rédiger un traité, individuellement ou collectivement, serait courir un vrai risque intellectuel, le risque d'une confluence des critiques, s'effectuant dans un champ intellectuel véritablement structuré. Mais qui, aujourd'hui, veut courir ce risque ? Et qui souhaite vraiment que, moyennant articulation effective de plusieurs disciplines, on se mette d'accord sur ce qu'est l'action éducative ? Au lieu de ce vrai risque qui est recherche de la véritable solidité, nous avons affaire à une normativité technico-pédagogique que les enseignants formés aux disciplines classiques perçoivent comme d'autant plus agressive qu'elle ne veut pas toujours s'annoncer comme telle.

Ph.M. : Les pédagogues ont été les premiers à dénoncer cette technocratie. Ils ont été les premiers à s'interroger sur le poids du béhaviorisme dans la didactique et sur la difficulté à incarner le constructivisme auquel on se réfère en permanence, mais qu'on oublie très vite dès que l'on est soi-même en situation d'enseigner et d'évaluer ! Il me semble dommage de confondre la littérature institutionnelle technocratique qui déferle sur les enseignants et la réflexion pédagogique qui est radicalement mise à l'écart : quel enseignant connaît la *Lettre de Stans* de Pestalozzi ? Combien ont vraiment lu les œuvres de Fernand Oury ? La pédagogie invite à réfléchir sur ses pratiques plutôt qu'elle ne dicte des comportements. À ce titre, elle n'a pas, effectivement, à renoncer à l'exigence de cohérence discursive et, même, de systématité. Mais, pour reprendre Popper que vous évoquez, c'est une systématité « ouverte », en reconstruction permanente face aux interpellations des praticiens qui se heurtent à la résistance des choses et des êtres, face aussi aux contradictions vives qui traversent l'entreprise éducative et que chacun affronte singulièrement même si elles peuvent être l'objet d'une conceptualisation : contradiction entre l'éducabilité et la liberté de l'autre, entre la nécessité de finaliser les savoirs et celle de les systématiser, entre l'impératif de la transmission et l'impasse de l'inculcation. En ce sens, la tradition pédagogique comporte de nombreux textes – dont certains ont été écrits par d'excellents philosophes – qui représentent des « systèmes ouverts » et féconds. Féconds parce que seuls des systèmes ouverts permettent l'exercice du

jugement que je tiens pour une vertu cardinale en matière éducative. Les systèmes fermés, de leur côté, qu'ils soient philosophiques ou se prétendent pédagogiques, favorisent plutôt la résignation ou la reproduction de schèmes d'action standardisés.

D.K. : Bien entendu, il ne s'agit pas de faire l'éloge des « systèmes fermés » ! Et pour les textes que vous évoquez, je n'incline nullement à en nier l'intérêt. Permettez-moi seulement de garder à l'esprit une double question : celle de savoir si l'« écart » que vous évoquez est plutôt ici quelque chose que l'on subit ou plutôt quelque chose que l'on revendique, et si une certaine logique d'institutionnalisation, je le répète, ne se retourne pas régulièrement et implacablement contre les premières intentions des fondateurs (par un processus analogue à celui qu'évoque Leszek Kolakowski à propos de la Réforme protestante au début de son grand livre, *Chrétiens sans Église*). Et puis, quant à la systématisme que j'ai cru devoir reconnaître dans votre œuvre, je voudrais en préciser le principe, qui tient, me semble-t-il, au caractère spécifique que revêt chez vous la pédagogie. Ce caractère est celui d'une chose profondément spirituelle, à propos de quoi ou en quoi votre propre itinéraire revêt lui-même un caractère spirituel. J'ai été sensible à la spécificité de cette problématique, qui semble vraiment récurrente à travers vos publications. Je respecte bien entendu cette préoccupation. La difficulté tient toutefois à la dramatisation qui lui est liée dans la manière dont vous décrivez la rencontre entre la subjectivité du maître et celle de l'élève. Cette rencontre a-t-elle toujours le caractère que vous lui prêtez ? Cette dramatisation doit-elle nécessairement venir au premier plan de la réflexion pédagogique ? Et dans quelle mesure est-il nécessaire qu'avec cette dramatisation, cette réflexion se fasse métaphysique ? Telles sont mes interrogations.

A.R. : *Pourriez-vous, l'un et l'autre, préciser – autant que faire se peut – votre pensée conceptuelle de l'école ?*

Ph.M : Je me reconnais assez bien dans ce que vient de dire Denis Kambouchner. Au premier plan, effectivement, je place la rencontre singulière que constitue tout apprentissage. En ce sens, mon itinéraire est bien « spirituel » puisque

je récuse une approche proprement psychologique de cette rencontre.

La question est finalement, pour moi, de centrer ou non l'école autour de cet événement. Je pose le caractère fondateur et principal de cette rencontre avec les savoirs par laquelle un être se construit. Je pense, en effet, que ce qui constitue l'école comme institution originale, c'est qu'elle est n'est pas un simple service rendu aux familles, à des fins de gardiennage ou de préparation à l'exercice d'un métier. L'école est le lieu où l'enfant est amené à rencontrer autre chose que ce qui existe dans sa sphère privée, l'exigence de vérité. À l'école, il s'agit donc d'installer un rapport à la vérité. Dans le discours magistral que je ne stigmatise pas (contrairement à ce que vous dites), l'exigence de vérité est bien fondatrice. Mais cette exigence intérieure ne se transmet pas facilement et pas toujours. Elle se juxtapose souvent à ce qui reste un conflit d'opinions du point de vue des élèves. Or, là, la tradition pédagogique a des choses à nous dire : elle peut nous aider à comprendre quelles sont les conditions pour installer dans la classe, à la place du conflit d'opinions, l'exigence de « faire le vrai ». Ce n'est pas un projet facile, mais il est à mes yeux fondateur, principal.

D.K. : Pour ma part, j'hésiterais à proposer quelque chose comme une pensée de l'école tout court. Mieux vaut, me semble-t-il, prendre les choses par l'autre bout, c'est-à-dire examiner l'école telle qu'elle se présente, ce qui n'est nullement antinomique avec une réflexion sur les principes. Les termes qu'emploie Philippe Meirieu, « institution », « exigence de vérité », sont évidemment irrécusables. Mais ici encore, je me demande ce qu'il convient de mettre au premier plan : est-ce l'« exigence de vérité » ? Si l'on voulait seulement par là souligner quelle place la culture des vertus intellectuelles (au premier rang desquelles il faut assurément compter la probité) devrait continuer à occuper dans la représentation des fonctions et des fins de l'éducation, je n'y verrais aucun inconvénient. En un certain sens, bien entendu, toute éducation digne de ce nom doit être, ou se vouloir, communication du souci et du sens de la vérité. La question est néanmoins de savoir si c'est de vérité qu'il doit être question à l'école en tout premier lieu. En ce qui me concerne, je tendrais plutôt à définir l'école comme lieu institutionnel (institué) dans lequel les enfants sont introduits à un monde de

formes symboliques qui autrement leur resteraient beaucoup moins accessibles. À cet égard, l'expérience première doit être celle de l'émerveillement. En quelques mois de grande section d'école maternelle, une petite fille de ma connaissance a appris des centaines de choses étonnantes et mémorables, au cours d'un travail collectif et suivi sur les Aborigènes, qui représente, me semble-t-il, une action pédagogique exemplairement efficace, parce qu'elle a été menée avec autant d'intelligence et de persévérance que de passion. Tout le prix de cette expérience a été fonction de son caractère organique. C'est cette dimension qui me semble absolument primordiale : celle d'un univers de réalités et de formes à découvrir ; si l'on n'apporte pas cette très tôt aux enfants cette dimension de l'expérience, alors on risque de les installer dans l'idée qu'il n'y a partout qu'opinion et qu'il n'y a de vie intellectuelle que comme confrontation des opinions, chose dont vous conviendrez qu'elle n'est pas précisément exaltante. La véritable transcendance (au sens métaphysiquement neutre où Charles Taylor prend ce mot (6)) dont il convient que l'école donne le sens, c'est d'abord et peut-être exclusivement celle des œuvres de culture, dans leur déploiement historique et planétaire. Si cette sorte de communication n'a pas lieu, je crains que ce ne soit toute l'éducation scolaire qui doit demeurer précaire sinon impossible.

A.R. : *Du concept à la réalité historique telle qu'elle se présente à nous, vous faites des propositions pratiques. Pouvez-vous mettre ici en relief des mesures concrètes précisément en liaison avec votre pensée de l'école ?*

Ph.M. : Je suis très sensible aux pages que vous consacrez à l'école comme « jardin de culture ». Vous savez que la France a construit son modèle contre cette conception issue du romantisme allemand : Pauline Kergomard, avec l'appui de Ferdinand Buisson, s'oppose à Froebel (7) dans une visée plus rationaliste. Certes, je suis sensible à votre insistance sur la nécessité du foisonnement des formes symboliques, mais l'accès à ces merveilles suppose précisément que l'on accepte que le monde ne se réduit pas à sa propre opinion, à ses représentations ; cela suppose de résister à la captation de son imaginaire. C'est là, à la fois, affaire de « probité » comme disait Claparède (à l'époque où ce grand pédagogue travaillait avec Lalande) et de capacité à accepter l'objectivité et l'altérité : il faut accepter

que sa propre opinion n'est pas le repère absolu et que, selon la formule de Shakespeare, « il y a plus de choses sur la terre et dans le ciel que dans toute votre philosophie ».

Je mène, depuis plusieurs années, un travail sur l'apprentissage de la lecture à partir de textes de la mythologie grecque. Il ressort de cette expérience qu'il y a un ensemble de préalables qui conditionnent ce que vous appelez l'accès à l'éducation intellectuelle : il faut un effort de l'enfant sur lui-même pour qu'il renonce à la toute-puissance de son imaginaire et accepte le fait que sa propre parole ne fait pas loi. Mais ce renoncement est à récupérer sur le mode symbolique : on ne renonce à la toute-puissance de son imaginaire que si la découverte d'une forme culturelle vient précisément enrichir sa capacité d'intelligence symbolique de soi et du monde.

D.K. : Je m'interroge sur la nature de cette dynamique et précisément sur celle des « préalables ». Pour accéder aux formes symboliques ou à un imaginaire qui provient d'autres cultures (ou leur emprunte une partie de son matériau), faut-il vraiment que l'enfant commence par « renoncer » à quelque chose ? À son propre imaginaire ? À ses propres opinions ?

Ph.M. : Il n'y a pas de chronologie. Ce sont deux mouvements que le pédagogue doit faire advenir ensemble.

D.K. : Non, précisément, il n'y en a pas ! Dès lors que sont réunies un certain nombre de conditions d'ordre empirique et bien sûr pédagogique (mais je prends la chose ici exclusivement du côté du maître), je ne vois pas qu'il faille en passer par le drame (ou même par le mini-drame) d'un renoncement à soi pour que les enfants soient touchés par la représentation qu'on leur fera des trésors de la culture universelle. Il existe notamment une sorte d'autorité des grands textes (je ne veux pas dire de tous dans toutes les conditions, mais par exemple de tel chant de l'Illiade, d'un conte de Perrault ou de Grimm, mais aussi d'un roman chinois, d'un mythe bororo, etc.) qui crée une sorte d'évidence, qui fait qu'il n'y a pas grand-chose d'autre à faire qu'à s'en imprégner, et que l'action pédagogique à ces textes peut se dérouler sans rencontrer aucune négativité forte – à condition bien entendu qu'on ne se donne pas pour projet la mise à distance maximale des mêmes textes à l'aide des formidables « outils » de l'analyse textuelle. Si l'immersion dans la beauté était ici

d'emblée le but, j'ai tendance à penser qu'une partie des difficultés psycho-socio-culturelles qui marquent l'école d'aujourd'hui se trouveraient placées sur le chemin de leur solution.

Ph.M. : Je vous trouve un peu idéaliste. Je ne suis pas certain que les grands textes s'imposent à tous facilement, quelles que soient les situations personnelles et sociales, quelles que soient les manières de les présenter. Déjà Pestalozzi avait fait, à Stans, la rude expérience de la résistance à l'enseignement. Et il avait suggéré un certain nombre de méthodes, en particulier par l'apprentissage progressif de la concentration. Germaine Tortel, plus récemment, a développé ce qu'elle nomme une « pédagogie de l'initiation », essentiellement par l'expression artistique, et propose une démarche, des dispositifs permettant à l'enfant d'apprendre à être présent à ce qu'il fait, à se décentrer et à accéder aux œuvres. Elle décrit le long chemin qu'il faut parcourir pour être totalement présent dans le geste que l'on pose : le corps et l'esprit tout entiers, ensemble, doivent passer dans la main qui dessine, dans la parole qui s'exprime. Il y a bien un vrai travail de concentration à faire qui nécessite pour les enseignants de longs détours. Beaucoup d'entre eux sont confrontés, en effet, à des élèves en état de suractivité et de suraffectivité, de triomphe du moi tyrannique. Il leur faut alors créer les conditions du travail scolaire, en construisant avec eux des rites et des règles. Nous avons beaucoup à apprendre, pour cela, de ceux qui ont travaillé sur la pédagogie institutionnelle.

Si l'école est un lieu où l'on travaille (et il convient absolument de la maintenir en tant que tel), il faut y apprendre à travailler. Or, au quotidien, les enseignants ne parviennent pas toujours à imposer les conditions du travail et l'école devient parfois, alors, un lieu de bavardage : on bascule vers des activités purement occupationnelles. Et attirer l'attention des enseignants sur le traitement de ces problèmes, ce n'est pas les détourner de leur discipline, bien au contraire.

Vous épinglez ce que je dis sur les rites. Et, paradoxalement, il me semble que je suis plus attaché aux rites que vous. Par exemple, rester debout quelques instants à côté de sa table au début du cours : ce rite avait une signification, il marquait une différence entre plusieurs temps scolaires. On a supprimé cela sans inventer d'autre césure. On présuppose *a priori* que les

élèves vont passer d'un temps à l'autre sans difficulté alors qu'il faut d'urgence reconstruire de nouveaux rites scolaires. Et, quand je parle comme cela, je n'ai pas le sentiment de proposer une « pédagogie du vide » au détriment du disciplinaire ni de mettre en cause les enseignants ou d'affaiblir leur autorité, bien au contraire. En face d'adolescents avec qui rien n'est entrepris sur ces questions, un enseignant est vite désarmé, et va se retrouver perdu. Il va se trouver en position de bouc-émissaire, objet de récriminations de la part des parents et de la société en général. Si l'on veut rétablir l'enseignant dans un authentique magistère, on ne peut pas faire l'impasse sur les conditions pédagogiques de l'effort intellectuel.

D.K. : À l'instant, je mettais l'accent sur l'importance d'aménager pour les élèves, le plus tôt possible, une expérience de profusion. Je ne suppose pas que toutes les difficultés de la scolarisation puissent trouver là leur solution, et bien entendu c'est une question essentielle que celle de l'équilibre à trouver entre cette expérience de la profusion (celle du « jardin ») et ce qui est proprement apprentissage d'une discipline ou éducation à la règle. Mais je crois aussi que, du point de vue intellectuel, il n'y a entre l'organisation de la profusion et la représentation des règles aucune espèce d'antinomie, tout au contraire. Il y a en réalité des règles partout, si bien qu'aucune distinction substantielle n'est à faire entre la présentation des règles et la présentation des choses.

Quant aux conditions proprement physiques de l'enseignement, et à la discipline sous son aspect le plus immédiat et concret, lorsque des collègues enseignant en terminale me parlent d'élèves qui téléphonent en classe, je me demande si l'on ne se trouve pas là au-delà du simple constat d'un débordement individuel de l'enseignant. Outre qu'il s'agit d'un phénomène de civilisation (pour autant que le mot se trouve ici à sa place), la responsabilité de tels phénomènes n'est-elle pas à imputer à l'institution elle-même plutôt qu'aux enseignants, fussent-ils réunis en équipes ? J'ai cru devoir consacrer quelques pages d'*Une école contre l'autre* à ce que j'appelle l'aphasie de l'institution : de même que nous manquons de traité de pédagogie, de même manquons-nous ou manquons-nous jusqu'à une date récente, puisqu'on y a travaillé davantage ces derniers temps, de recommandations de l'école à l'adresse des parents. Si un certain nombre d'exigences ne sont pas d'emblée respectées, le fait est qu'il est

impossible de faire cours. On me dira que le cours n'est pas la seule forme possible de l'action pédagogique, mais j'imagine mal qu'une école quelconque puisse fonctionner sans qu'il soit d'emblée entendu qu'à certains moments, il faut faire silence et se tenir tranquille. Tout ce qui, dans l'école et en dehors d'elle, éloigne les élèves des comportements nécessaires à la scolarité, tout cela doit être combattu par une action résolue. Et je ne plaide pas ici pour une sévérité sans discernement, mais pour une netteté des règles et pour des formes de prise en charge qui, en principe, devraient éviter des pertes pures et simples de temps et des discussions à perte de vue. En toute hypothèse, du côté de la culture comme du côté de la discipline, une chose est de se demander ce qu'il convient de faire avec des élèves déjà brouillés avec l'ordre scolaire (étant admis que, de toute manière, il en faut un) ou dressés contre lui par une dynamique du défi – autre chose de se demander ce que cet ordre doit être, et ce qu'il convient de faire pour que l'acclimatation à cet ordre soit plus généralement et plus solidement assurée. Ce sont assurément d'immenses problèmes, sur lesquels le concours des énergies et des intelligences a jusqu'ici trop manqué, en partie faute d'une suffisante volonté politique quant à son organisation.

Ph.M. : Je partage totalement votre propos sur le dessaisissement de l'institution. C'est pourquoi je me réjouis que le ministre ait sollicité Pierre Truche pour réfléchir à un texte de référence face au manque de repères en matière de droits et de devoirs à l'école. Car, pour qu'il y ait de l'École, il faut qu'il y ait du Droit. Il convient qu'il y ait des textes qui disent le droit en matière scolaire. Pour autant, cela ne dédouanera pas l'enseignant d'avoir à exercer son discernement dans l'immédiateté des situations. Mais il pourra être épaulé par un projet fort : celui d'apprendre aux élèves, à l'école, à « faire société ».

À ce titre, vous critiquez vivement mes propos sur la construction de la loi. Je conçois que ce que je dis, dans l'un de mes ouvrages, à propos de Clisthène – très largement emprunté à l'analyse de Jean-Pierre Vernant – soit un peu rapide et insuffisamment précis. Mais c'est en réaction à la montée de toutes les formes de tribalisme et de communautarisme qui me paraît un phénomène sociologique majeur. Or la pédagogie, dans la mouvance de l'Éducation nouvelle, n'a pas toujours été sensible à ces thèmes : on a longtemps

mis en avant la constitution de la classe comme communauté, y compris sur le plan affectif. Ce n'est pas du tout, à mes yeux le rôle de l'école laïque, où les relations affinitaires ne doivent pas surdéterminer l'organisation des apprentissages. Dans cette perspective, l'allusion à Clisthène et à l'instauration d'une loi régissant les rapports entre les tribus athéniennes fonctionnait plutôt dans mon discours comme une métaphore. Je voulais insister sur le fait que les affinités électives ne doivent pas être prioritaires à l'école et que construire une classe dans un monde où la dimension communautaire devient de plus en plus forte est un défi essentiel pour les enseignants d'aujourd'hui. Il est en effet plus facile, dans bien des cas, de jouer l'affectif au lieu de respecter « la froideur de la règle » selon l'expression d'Alain. Ainsi l'insistance que je fais porter sur la construction de la loi est à comprendre dans un contexte où le danger de faire de l'école un lieu de regroupement affinitaire existe bel et bien.

D.K. : J'ai formulé sur la référence à Clisthène des objections d'ordre historique, liées au fait que l'Athènes du VI^e siècle av. J.-C. me semblait difficilement assimilable à une société « tribale ». Mais pour l'essentiel, ma critique s'est articulée au fait que bien souvent, dans vos écrits récents, la « construction de la loi » apparaît comme la finalité essentielle de l'action pédagogique, et comme celle des missions de l'école qu'il faut placer au tout premier plan (non pas comme condition préalable, mais comme objectif ultime). Apprendre à « faire société », tel serait le but par excellence.

Ph.M. : Il n'y a pas, là non plus, de chronologie : apprendre à l'école suppose qu'on apprenne, en même temps, à travailler dans un groupe qui n'est pas sous l'emprise des affinités.

D.K. : J'ai donc insisté sur la nécessité de rétablir, sur le plan des fins, une perspective plus classique, articulée à la dimension proprement intellectuelle de l'éducation. Non que la dimension morale de l'éducation scolaire et de l'action pédagogique soit négligeable, mais la « construction de la loi », outre qu'elle ne s'impose que dans des conditions où l'institution a renoncé à son droit, est un processus opaque, aléatoire et fragile, où l'on aura du mal à concevoir une progressivité et dont on doit craindre au contraire qu'il ne soit à recommencer indéfiniment. Dans quelle mesure peut-on, légitimement et avec suc-

cès, recentrer les tâches de l'école sur les « savoir-être » ? Ce serait encore plus risqué que son recentrage déjà largement effectif sur les « savoir-faire », qui prête à toutes les approximations, à tous les compromis, et par le fait, à une « crise du sens des apprentissages », tant chacun sent qu'en dehors des apprentissages très élémentaires ou les contextes d'emblée techniques, les savoir-faire ne peuvent pas être les objets principaux de l'enseignement. Bien entendu, l'institution scolaire dans les sociétés contemporaines doit affronter de manière permanente des questions beaucoup plus difficiles et des situations beaucoup plus épineuses qu'elle n'en a jamais connu aux autres époques de son histoire. Mais il y a, me semble-t-il, une forme de doute quant à ce qui est l'essentiel, qui est propre à alimenter les forces et pulsions les plus destructrices. Il ne s'agit pas de choisir entre se poser des questions et ne pas s'en poser. En revanche, il est essentiel de savoir distinguer entre les questions qui sont utiles et nécessaires, et celles qui viennent plutôt parasiter la pratique, ou ne servent qu'à alimenter une culture des faux-semblants, dont on peut redouter qu'elle prenne dans le monde de l'école plus d'extension encore que dans celui de l'entreprise, où elle n'est pourtant pas négligée.

Ph.M. : Ce que nous apprend la tradition pédagogique, c'est qu'il existe une manière d'imposer la loi qui produit plus de dissimulation que de structuration sociale. Beaucoup de jeunes sont dans une attitude de fuite, de dissimulation ; ils cherchent à contourner la loi parce qu'ils n'en perçoivent pas le sens.

D.K. : Sans doute, mais il me semble, d'une part, que l'institution scolaire n'a pas à chercher à former les dispositions morales elles-mêmes, et d'autre part, que si les enfants ou adolescents dont il s'agit avaient le sentiment d'une réelle profusion, ce sentiment même aurait un effet pacificateur et régulateur.

Ph.M. : C'est justement ce que la loi permet. Sauf dans le cadre de quelques expériences très marginales de non-directivité dans les années soixante, personne n'a jamais nié que la loi « autorise ».

A.R. : *Il n'est pas possible de conclure ce débat sans aborder la question centrale du rapport de l'école à la culture, à laquelle vous êtes tous les deux très attachés. Mais, selon comment on la qualifie, cette notion peut donner lieu à des polémiques.*

En quoi culture « générale » et culture « commune » sont-elles si profondément opposées ? Peuvent-elles être conciliées ?

Ph.M. : J'ai employé l'expression de « culture commune » dans un cadre très précis, celui de la consultation sur les lycées (8). Le rapport décrit trois voies de formation, en définissant un contenu commun à partager. La situation était risquée. De vrais dangers existaient : en cas de spécialisation forte en classe de première, certaines disciplines auraient pu disparaître. Je n'ai utilisé cette expression que pour ne pas écarter la culture générale du sein du lycée. Je voulais aussi marquer qu'il n'est pas possible de regretter en permanence la dévaluation des lycées professionnels tant qu'on ne donne pas le droit aux lycéens de ces lycées d'accéder à l'art et à la philosophie. Les deux expressions, « culture commune » et « culture générale », ne sont donc pas antithétiques ; elles désignent deux niveaux d'analyse différents. Je défends la culture générale dans les lycées et au-delà. Je regrette que la valeur des humanités ne soit pas reconnue dans la formation de tous les enseignants. Je regrette l'hégémonie des « sciences humaines » et l'abandon de l'approche littéraire pour penser les situations humaines. Je regrette le recul des connaissances historiques qui permettent de comprendre les enjeux des situations auxquelles nous sommes confrontés. Je regrette la disparition de la « culture gratuite » au profit d'une culture instrumentale... Je n'ai donc pas de divergence de fond avec Denis Kambouchner sur l'idée de culture générale, mais quelques réserves sur la manière de définir ce qu'il faut enseigner. Vous dites dans votre livre : il faut enseigner ce qui est important du point de vue des « connaisseurs ». Or, si c'est possible (et très difficilement, à mes yeux) au sein de champs disciplinaires de plus en plus éclatés, ce n'est pas possible pour arbitrer entre les différents champs disciplinaires. Si on avait dû suivre les « connaisseurs », on aurait été conduit à introduire dans la réforme des lycées une multitude de nouvelles disciplines, et cela dans un temps hebdomadaire très contraint. Il y a nécessité de procéder à des choix. J'ai fait l'hypothèse que ces choix – éclairés par les « connaisseurs » – devraient appartenir, pour les grandes lignes, à la représentation nationale, au Parlement. Enfin, il reste un point où nous divergeons probablement, c'est sur le rapport « culture générale » et « culture universelle ». Ma conception est celle

d'un universel modeste qui s'expose et ne s'impose pas, qui se construit dans l'acte même de la transmission.

D.K. : L'expression de « culture commune » me paraît désigner, dans vos écrits, ce en quoi les élèves peuvent se rassembler pour faire société. « Construction de la loi » et constitution d'une « culture commune » forment ici deux processus étroitement liés. Cela me semble faire problème à plusieurs titres que je crois avoir détaillés. Et d'abord, je doute que, dans le fait, « ce en quoi les jeunes peuvent se rassembler » (entendons : sur un mode tant soit peu délibéré) puisse se définir en dehors de ce qu'offrent les médias.

Ph.M. : Malheureusement...

D.K. : De là, me semble-t-il, un caractère intrinsèquement confus de l'expression, qui ne se retrouve pas, ou à un bien moindre degré, quand on se borne à parler de la « culture scolaire ». À cet égard, la question ultime est toujours : comment cette culture devra-t-elle être définie au niveau de la terminale, en tant que bagage intellectuel présumé du candidat au baccalauréat ? Bien entendu, nous retrouvons ici en premier lieu la question très difficile du rapport entre les filières (et en amont, celui du « collègue unique »), et en second lieu, les difficultés non moins sensibles qui touchent aux modes et aux principes de sélection des objets et des contenus. Sur le point de savoir qui doit effectuer les choix nécessaires, j'ai en effet parlé des « connaisseurs », mais seulement à propos des œuvres. Même avec cette restriction, la chose pose assurément des problèmes très considérables. Ces problèmes, néanmoins, se réduiront déjà dans une notable mesure si l'on admet qu'il faut aménager les choses à partir de ce qui existe, et notamment à partir de ce qui est, ici ou là, valeur culturelle consacrée. Ils se réduiront encore davantage si l'on distingue ce qui peut être prescrit ou conseillé à l'échelle nationale de ce qui relève de l'initiative individuelle ou collective des enseignants. Mais à la

limite, ce problème de choix des corpus n'est pas le plus névralgique : le plus névralgique tient au grand désordre qui s'observe fréquemment dans la présentation des matières enseignées, au défaut de structurations nettes, d'explications rigoureuses, de langage réellement ajusté, et en un mot, à la déstructuration quasi généralisée des savoirs scolaires, la même sur laquelle vous insistez dans *Frankenstein pédagogue*, mais que j'aurais tendance à interpréter, quant à ses causes, tout autrement que vous ne le faites. À l'école élémentaire, des théories dont la validité ou l'intérêt pédagogique n'ont jamais été démontrés déterminent encore largement la manière d'enseigner la grammaire ou l'arithmétique ; on disjoint ce qui devrait être appris conjointement, on étale démesurément les apprentissages, on fait disparaître l'essentiel de ce que l'élève devrait comprendre sous une quantité de données anecdotiques, on sous-exploite les ressources liées à la mémorisation, et l'on s'étonne avec cela que tant d'enfants apprennent mal à lire, à écrire, à compter, ou à se repérer dans le temps historique. L'absence d'une évaluation sérieuse des méthodes d'enseignement tient à cet égard du pur scandale (9) ; et si l'on veut changer quelque peu cet état de choses, il y a de la part de la communauté académique, avec si possible la mobilisation de l'ensemble des spécialistes, une œuvre considérable à accomplir. J'ai le sentiment le plus vif que le débat est à cet égard devant nous et si les épreuves de ces dernières années en ont rendu sa nécessité plus patente, elles auront été à cet égard bénéfiques.

Ph.M. : Pour que le débat ait lieu, il faudra aussi que les questions axiologiques soient posées clairement. Il appartient aux experts d'éclairer les choix dans ce domaine et non de se substituer aux citoyens. À cet égard, le vrai débat sur l'école n'a probablement pas encore eu lieu.

Propos recueillis par André Robert, RFP,
avec la collaboration de Cécile Blanchard, L'AEF

NOTES

- (1) Cf. le n° 120 de la *Revue française de pédagogie*, dossier « Penser la pédagogie ».
- (2) 1746-1827.
- (3) Francis Imbert, *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, Matrice, 1987.
- (4) Le dernier ouvrage de Daniel Hameline est *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Paris, ESF éditeur, 2000.
- (5) 1770-1840.
- (6) Auteur notamment de *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Paris, Aubier, 1994.
- (7) 1782-1852.
- (8) Cf. rapport final du comité d'organisation « Quels savoirs enseigner dans les lycées ? », MEN, Lyon, le 11 mai 1998.
- (9) Pour un exemple d'évaluation sérieuse, voir le récent rapport du mathématicien J.-P. Demailly sur l'enseignement des sciences, disponible à l'adresse : <http://www-fourier.ujf-grenoble.fr/~demailly>

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE DES DEUX AUTEURS

Denis Kambouchner

- KAMBOUCHNER D. (1995). – **L'Homme des passions. Commentaires sur Descartes**. Paris : Albin Michel, 2 vol.
- KAMBOUCHNER D. (dir.) (1995).– **Notions de philosophie**. Paris : Folio-Gallimard, 3 vol.
- KAMBOUCHNER D. (1995) – **La culture**, *ibid.*, vol. III, p. 445-568.
- KAMBOUCHNER D. (1998) – Descartes et le problème de la culture. **Bulletin de la Société Française de Philosophie**, avril-juin, Vrin.
- KAMBOUCHNER D. – **Une école contre l'autre**. Paris : PUF, 2000.
- KAMBOUCHNER D. (2002). – **Le vocabulaire de Descartes** (en collab. avec F. de Buzon). Paris : Ellipses.

Philippe Meirieu

- MEIRIEU P. (1991) – **Le choix d'éduquer – Éthique et pédagogie**. Paris : ESF éditeur, 7^e édition, 1999.
- MEIRIEU P. (1999). – **Des enfants et des hommes – Littérature et pédagogie**. Paris : ESF éditeur.
- MEIRIEU P (1996). – **Frankenstein pédagogue**. Paris : ESF éditeur, traduit en espagnol.
- MEIRIEU P. (1984). – **Itinéraire des pédagogies de groupe – Apprendre en groupe ? 1**. Lyon : Chronique sociale, 7^e édition refondue, 2000, traduit en italien.
- MEIRIEU P. (1984). – **Outils pour apprendre en groupe – Apprendre en groupe ? 2**. Lyon : Chronique sociale, 8^e édition refondue, 2000, traduit en italien.
- MEIRIEU P. (1998). – **Lettres à quelques amis politiques sur la République et l'état de son école**. Paris : Plon.
- MEIRIEU P. (2001). – **La Machine-école : entretiens avec Stéphanie Le Bars**. Paris : Gallimard-Folio Actuel.
- MEIRIEU P. (1995). - **La Pédagogie entre le dire et le faire : Le courage des commencements**. Paris : ESF éditeur, traduit en italien.

À quoi pensent les pédagogues ? La pensée pédagogique au miroir du philosophe

Alain Kerlan

Dans l'univers intellectuel et culturel français, la pédagogie continue de souffrir d'un préjugé défavorable. Aux yeux de nombreux intellectuels, et plus particulièrement aux yeux des philosophes, elle demeure une activité de second ordre. La réflexion engagée ici prend ce préjugé à contre-pied. Non seulement la pensée pédagogique doit être considérée comme une pensée à part entière, mais ses principaux thèmes touchent au cœur de la pensée du monde moderne. Ils développent une interrogation inhérente à la question de l'éducation dans le monde moderne, ce monde issu des sciences et des techniques, des développements de l'individualisme démocratique. Il y a, dans la pensée pédagogique, un principe critique, une conscience diffuse des limites et des contradictions de la modernité qu'il faut savoir entendre, au nom même de la modernité, de son projet et de ses valeurs.

Mots-clés : pédagogie, philosophie de l'éducation, modernité, rationalisme, romantisme.

Durkheim au début du siècle déjà le soulignait et y voyait un vieux préjugé français solidement ancré : la pédagogie demeure l'objet d'une forte dépréciation intellectuelle et culturelle (1). Aux yeux des tenants de la « vraie » culture, elle n'est jamais au mieux qu'un écho émoussé, « scolarisé », de la culture et du savoir authentiques. À ce vieux préjugé, les débats et les désarrois que suscite l'interminable crise dans laquelle est engagée l'école ont ajouté une accusation : la pédagogie, les pédagogues, seraient responsables de l'état de l'école, victime des prétentions réformistes de pédagogues aggravant par leurs solutions une décomposition dont ils

porteraient au premier chef la responsabilité. Dans le paysage intellectuel français contemporain, il faut bien constater qu'il appartient le plus souvent au philosophe, gardien du savoir et gardien de l'école (de l'idée d'école) conjointement et par vocation, de conjuguer le préjugé et l'accusation. Bref, le philosophe ordinaire a plus d'une raison à faire valoir pour justifier son refus quand ce n'est pas son mépris de la pédagogie.

Du coup, un travail de philosophe consacré à la pédagogie, mieux encore, à la *pensée pédagogique*, et qui accorde à la pédagogie le sérieux du travail philosophique, la chose est assez rare en

France et son existence seule suffirait pour qu'on s'y arrête. L'ouvrage que publiait Denis Kambouchner en septembre 2000, *Une école contre l'autre*, était bien de cette eau-là (2). Décidé par principe et par méthode à prendre au sérieux ce que comporte de vraie pensée ce genre bien mal commode à cerner qu'est la « pédagogie », du moins cette pédagogie qui se réfléchit et s'écrit depuis deux ou trois siècles, l'auteur en vient, peut-être au-delà de ce qu'il avait lui-même projeté, à déceler, de ce côté-là de l'histoire des idées, un authentique *courant de pensée*. Voilà donc la pédagogie philosophiquement reconnue et promue dans son appartenance pleine et entière à l'histoire des idées et à la dynamique culturelle, ce qui, dans le cas français, constitue une relative nouveauté. Du côté des philosophes qui ont choisi de prendre à bras-le-corps le fait pédagogique, nous sommes un certain nombre à partager la conviction que la philosophie elle-même, et au moins l'histoire des idées, ont bien tort d'ignorer la pédagogie. Comme l'avait fort bien vu Durkheim, dont je ne crois pas qu'on ait à cet égard tiré tout le parti, la culture pédagogique et son histoire éclairent singulièrement le sens et le mouvement général de la culture, et même en offrent une formulation privilégiée et originale (3). La méconnaissance de la pensée pédagogique est un oubli très dommageable de tout un pan de la culture occidentale. Dès qu'on cesse de considérer la culture pédagogique comme une sorte de branche morte de la vie intellectuelle, indifférente et impuissante à l'égard de son cours et de son sens, sans la moindre efficence propre, dès qu'on envisage son appartenance aux couches profondes de la culture, on découvre comment elle pourrait bien être une *voie royale* dans l'étude de l'histoire des idées et un apport de premier choix pour la pensée philosophique de l'éducation. Ce point de vue, à mes yeux, vaut programme en philosophie de l'éducation.

L'ouvrage de Denis Kambouchner y contribue à sa façon. Il a malencontreusement pris place parmi les nombreux pamphlets qui viennent à chaque rentrée, sous des titres outranciers et dans la surenchère des effets médiatiques, nourrir et flatter l'inquiétude, le désarroi des acteurs et des victimes de ce qu'il est convenu d'appeler la crise de l'école. C'est fort dommage, la contribution de l'auteur est d'une tout autre nature, mais pouvait-il en être autrement ? En cédant à la

conjoncture, en choisissant de construire nommément son entreprise contre un pédagogue, Philippe Meirieu, désigné comme le porte-drapeau du réformisme récusé, Denis Kambouchner en prenait lui-même le risque. Le vrai dommage serait que, passé l'événement, ne demeure rien d'une démarche dont la portée dépasse l'événement, et qu'elle se perde dans le silence qui succède inéluctablement aux confrontations sommaires dont se nourrit la scène médiatique. Oublions donc la conjoncture et l'événement, pour saisir et prolonger l'opportunité qu'offre le livre d'une analyse philosophique de ce que l'auteur lui-même appelle la *pensée pédagogique*.

LA PÉDAGOGIE PENSE

Il y a donc quelque chose à dire en philosophe sur la pédagogie, il est possible de s'aventurer en philosophe sur le terrain de la pédagogie sans démériter de la philosophie et de la corporation des philosophes : bonne nouvelle, et qui réjouira tous ceux, philosophes, engagés de ce côté-là, souvent sous la bannière inéluctablement ambiguë des « sciences de l'éducation », et que navrait le désintérêt de la philosophie contemporaine pour la question de l'éducation (4), pour ne rien dire du discrédit dans lequel une certaine philosophie tient définitivement la chose pédagogique.

Car tel est en effet l'intérêt véritable de l'ouvrage : contribuer à une manière d'archéologie de la pensée pédagogique, de l'exigence pédagogique, de ce qui se pense dans les idées et les préoccupations pédagogiques, en mettre à jour et en discussion les principes et contenus. Qu'est-ce que la pensée pédagogique, en quoi est-elle une pensée, et comment la qualifier ? Bien entendu, ni Philippe Meirieu ni Denis Kambouchner ne prétendent qu'elle serait tout entière contenue dans les ouvrages de Philippe Meirieu, même si ce livre *Une école contre l'autre*, a pour occasion ce qu'on pourrait appeler le « moment Meirieu » ou « l'effet Meirieu » dans l'histoire pédagogique récente ! Que l'auteur s'en tienne à une lecture assurément trop partielle des écrits de Philippe Meirieu (et occasionnellement de quelques passages de Michel Develay) est à cet égard secondaire. Derrière l'écrit de circonstance, dont l'argumentaire a ses forces et ses faiblesses,

c'est un travail d'un autre ordre et d'une autre portée qui retient l'attention : une entreprise qui voudrait saisir, selon l'expression même de l'auteur, « *ce qui définit, depuis un siècle sinon deux, l'idée caractéristique et le programme le plus général de la pensée pédagogique* » (5).

Le propos suppose qu'on accorde à la pédagogie le statut d'un authentique courant de pensée. Il n'est pourtant aujourd'hui guère aisé de définir la pédagogie. Nous sommes fort éloignés de l'assurance que pouvait avoir un Henri Marion à la fin du siècle dernier, quand il inaugurait en France l'enseignement de la pédagogie universitaire, promue dans son statut de « science de l'éducation ». La seule certitude en partage, « *la seule certitude autorisée en cette fin du XX^e siècle* », comme le rappelle Daniel Hameline, « *est que ce statut, évident cent ans plus tôt, ne va plus désormais de soi* » (6). Ne demeure à nos yeux que la pluralité ouverte du discours sur l'éducation, ou plutôt des discours divers qu'on range sous l'étiquette du pédagogique. Qui voudrait saisir ce qui se joue là devrait commencer par en prendre acte et prendre en charge cette diversité même. Du « *discours de notables, qui sont des amateurs éclairés et libéraux* », au « *discours des scientifiques* », la pensée de l'éducation en passe par de multiples registres : « *discours des politiques, et de leurs inspireurs* », qui ont aussi « *leurs grands commis* » ; « *discours des "grands éducateurs"* », du moins de ceux que retient le Panthéon pédagogique ; « *discours des "hommes d'école"* », et aussi « *discours des chefs d'entreprise et des économistes* » (7). Dans ce tableau éclaté, le discours pédagogique proprement dit, celui du pédagogue « homme d'école », en vient à prendre à son compte et à imputer à la nature même de son objet l'incertitude générale. Ainsi Philippe Meirieu revendique-t-il fortement le caractère hybride du discours pédagogique. « Discours médiocre », guère susceptible de rivaliser avec les disciplines « nobles » ; par nature discours de l'indécidabilité, parce que discours de la pratique pris dans la pratique qu'il tente d'éclairer en jouant de la diversité des procédures rhétoriques. Discours partagé entre l'à-peu-près de la métaphore et le dogmatisme du slogan, mais accompagnement nécessaire et identitaire des pratiques. L'important serait alors d'en user humblement et lucidement, sans en être dupe : ce qui ne va pas de soi, tant la crédulité peut être grande dans l'opinion pédagogique toujours prête à entendre la « bonne nou-

velle » ! Sous l'humilité artisanale, une rhétorique est à l'œuvre dont il faut apprendre à se déprendre. C'est à quoi s'employait Olivier Reboul en démontant le langage de l'éducation, ou encore Daniel Hameline et Nanine Charbonnel dans leurs travaux respectifs.

Denis Kambouchner avance pour sa part une autre analyse et développe une double argumentation. Premièrement, la fragilité, la « médiocrité » du discours pédagogique, si elle est reconnue et assumée, lui interdit alors toute vocation publique ou institutionnelle ; la pédagogie n'est donc nullement qualifiée à fonder la doctrine institutionnelle de l'école, comme elle le revendiquerait et comme les tenants de la « réforme » aimeraient à l'y employer. Deuxièmement, sous ce discours « médiocre », se développe (se dissimule ?) un vrai courant de pensée, qu'il faut reconduire à ses principes et à ses fondements pour éclairer pleinement les enjeux (8).

Saisir la pédagogie comme courant de pensée et en démêler les principes demande donc qu'on commence par en refuser ou du moins dépasser la réduction discursive comme la réduction pratique, « pragmatique », au sens ordinaire du terme. Il sera donc opportun de distinguer, à fin d'analyse spécifique, *le discours pédagogique*, ce « dire » qui accompagne le « faire » et occupe désormais une place considérable, et *la pensée pédagogique* comme programme de pensée, courant de pensée. La *pensée* et la *posture* (9). À cette condition on pourra lui restituer sa dimension historique et tenter d'en saisir le sens. Non, la pédagogie n'est pas née de la volonté destructrice de quelques nouveaux réformateurs acharnés contre l'école ! La pédagogie moderne – il n'y a, d'une certaine façon, de pédagogie que « moderne », en ce sens que la pédagogie concerne de façon essentielle ce qu'on appelle la modernité – se développe en effet dans des circonstances historiques bien précises. Denis Kambouchner ne manque pas de le rappeler : « *les versions les plus typiques et les plus retentissantes [du discours et de la pensée pédagogiques] se sont formées et diffusées un peu partout dans le monde occidental, peu avant ou après la Première Guerre mondiale, dans un contexte de grandes tensions politiques et culturelles associées à la nouvelle réalité d'une scolarisation de masse* » (10). Il y a bien dans l'histoire de l'éducation ce que Daniel Hameline a appelé « *un âge d'or de la pédagogie* », à cheval sur la

seconde moitié du XIX^e siècle et sur un bon premier tiers du XX^e. Et il n'est pas dissociable du processus qui voit l'école populaire prendre son visage moderne, celui de l'âge démocratique. « *Sur le fond du "grand récit" propagateur du progrès et de la démocratie* » (11), comme le dit encore Daniel Hameline, la pédagogie se situe bel et bien au point de jonction de l'éducation et de la démocratie. La pensée pédagogique a beaucoup à voir avec la pensée démocratique ; ses interrogations et ses exigences interrogent la démocratie même, de l'intérieur même de la démocratie. Ses incertitudes sont les incertitudes même de la démocratie et de la modernité démocratique. Denis Kambouchner le sait et le pense ; je ne suis pas certain toutefois qu'il accepte d'en tirer toutes les conséquences. Il est pourtant le tout premier à le souligner et à marquer la direction. La pensée pédagogique est à l'œuvre depuis un siècle ou deux, pour le moins. Et si, au-delà de ses racines anglo-saxonnes avec Dewey et de ses formes les plus typiques diffusées dans le monde occidental un peu avant ou après la Première Guerre mondiale, ses premiers éléments datent de l'âge d'or des Lumières, passant par J.-J. Rousseau et Pestalozzi, son exigence et sa direction viennent avec insistance de bien plus loin encore dans la pensée européenne, de la Renaissance même, de la naissance des temps modernes. Il faut alors aller jusqu'au bout de cette esquisse généalogique : les thèmes de la pensée pédagogique sont extensifs à la modernité même, ils développent une interrogation inhérente à la pensée du monde moderne, inhérente à la question de l'éducation dans le monde moderne, ce monde issu des sciences et des techniques, des développements de l'individualisme démocratique. Il s'agit donc d'un mouvement profond qui traverse le siècle, et n'est sans doute pas dissociable du mouvement des idées de la modernité. Denis Kambouchner doit bien le reconnaître : les thèmes du discours pédagogique contemporain – et singulièrement ses thèmes critiques – ont l'âge même de la modernité, ce sont « *autant de thèmes qui ont occupé la pensée européenne depuis la Renaissance* », autant dire qu'ils naissent avec la modernité, l'accompagnent de l'intérieur ; il y a en effet, la formule est excellente, « *comme une fatalité moderne de ce discours* » (12). Rien ne me semble plus important, aujourd'hui, que de tenter de comprendre la nature et les raisons de cette « fatalité », d'en saisir le sens.

PÉDAGOGIE ET MODERNITÉ

Pour voir clair là-dedans, il vaut la peine d'en revenir à la lecture de Durkheim. Je crois d'ailleurs assez symptomatique qu'on y ait si rarement recours du côté de ceux qu'on nomme un peu abusivement les « néo-républicains ». D'une certaine façon, le philosophe sociologue est bien embarrassant. Son engagement en faveur de l'école républicaine est entier et sans faille ; sa vision de l'école est toute pénétrée des valeurs et des principes d'une conception classique : centralité des savoirs, autorité magistrale, par exemple ; sa critique des principes de ce qui sera l'éducation nouvelle – qu'on songe par exemple aux pages sur Tolstoï, ou Pestalozzi – fait preuve d'une grande acuité. Il n'empêche : Durkheim n'en pose pas moins l'exigence pédagogique comme une exigence inhérente à la modernité ; il est de ceux qui en auront le mieux dégagé la nature et le sens, et en fin de compte la nécessité. La pédagogie « *tend de plus en plus à devenir une fonction continue de la vie sociale* » (13), avance Durkheim. Ses analyses là-dessus, malgré l'apparence, demeurent trop méconnues. Il n'est donc pas inutile de rappeler ce qui est pourtant « bien connu ». L'analyse de Durkheim tourne autour de quatre points :

En premier lieu, la pédagogie n'est pas de tous les temps ni de toutes les sociétés. Ce n'est pas seulement que « *la pédagogie, au moins dans le passé, est intermittente, tandis que l'éducation est continue* » (14) ; sa nécessité et sa nature même sont d'ordre historique. Toutes les sociétés n'ont pas développé une pensée pédagogique. Ses œuvres vraiment importantes voient le jour au seizième siècle, et ne prennent toute leur vigueur qu'au dix-huitième siècle. Ajoutons-y le tournant du vingtième siècle – l'époque même de Durkheim, – et de nombreuses phases du vingtième siècle. La pédagogie appartient donc à une époque de l'histoire occidentale.

En second lieu, la pensée pédagogique se développe toujours pendant les périodes critiques de l'histoire des sociétés. Elle fleurit dans les périodes « *où il faut, de toute urgence, remettre un système scolaire en harmonie avec les besoins du temps* » (15). La rébellion des pédagogues contre l'ordre scolaire institué n'engage pas seulement des idées et des principes ; il faut y entendre l'écho des forces qui travaillent une

société. Un principe de réalité anime la conscience pédagogique.

En troisième lieu, la pensée pédagogique est une spéculation normative, tournée vers l'avenir, qui entend « *déterminer ce qui doit être* », « *édicter des préceptes de conduite* » (16). Elle est essentiellement mise en œuvre d'un principe critique systématique, d'un principe de rupture, voire d'insurrection et de table rase : « *les grands pédagogues, Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, sont des esprits révolutionnaires, insurgés contre les usages de leurs contemporains* » (17). La pensée pédagogique à cet égard devrait être examinée comme une pensée politique et sociale, une pensée sociale critique, et appartient d'une certaine façon à l'histoire des utopies dont se nourrit le mouvement des sociétés modernes. La pensée pédagogique s'inscrit dans la distance à jamais ouverte entre ce qui est et ce qui doit être (18). Je crois qu'il continue d'y avoir dans la posture pédagogique quelque chose de la psychologie de l'homme révolté et à jamais irréconcilié, irréconciliable. Pourquoi l'éducation est-elle de ces choses qui rencontrent, éveillent, exacerbent au fond de chacun d'entre nous un sentiment définitif d'insatisfaction ? J'y insiste, car cette posture fait du pédagogue une conscience déchirée et toujours un peu menacée d'inconséquence, dès lors que la pensée pédagogique, répondant à l'appel de l'époque, à ce que Durkheim appelle « *les besoins du temps* », veut s'inscrire dans un régime ordinaire, et aspire au discours « *à vocation publique et institutionnelle* ».

En effet, en quatrième lieu, explique Durkheim, arrive le moment – notre temps, nous y sommes encore –, où le besoin de la réflexion pédagogique est devenu un besoin permanent dans la société moderne (19). Elle est devenue, écrit Durkheim, « *un auxiliaire constamment indispensable de l'éducation* ». Entendons bien : cette façon de penser et d'exercer l'éducation scolaire, le souci proprement pédagogique, cette posture habitée d'un principe critique, et qui était jusqu'à limitée à des moments de l'histoire des sociétés, moments d'effervescence, d'instabilité, voilà qu'elle devra définitivement être reconnue. *Autant dire que le principe critique qui anime la pensée pédagogique appartient désormais au régime normal de l'éducation scolaire*. Autant dire qu'une certaine forme d'instabilité est devenue le lot normal des sociétés modernes. Définitivement. Il est essentiel de bien comprendre pourquoi : le

sens même de ce que sont la pédagogie et la pensée pédagogique en dépend, comme celui d'un débat qui mobilise aujourd'hui beaucoup d'énergie, mais pourrait bien avoir été mal formulé.

L'argumentaire de Durkheim ne se contente pas de mettre en avant la modification des conditions de l'action pédagogique, dès lors qu'un « *certain degré de civilisation* » ne peut plus se satisfaire d'une « *éducation empirique, machinale* » ; il s'attache à dégager ce qui, dans l'exigence pédagogique, traduit une exigence inhérente à la culture moderne et à son évolution. Le raisonnement de Durkheim combine deux thèmes qui sont bel et bien au cœur des sociétés modernes : l'individualisme démocratique, et le développement social, ou si l'on préfère le « *changement* ». Si la pédagogie est devenue une nécessité permanente et définitive, avance Durkheim, c'est en raison de la valeur qu'y ont prise l'individu, le souci de la personne et de son accomplissement. « *En effet, une fois que la personnalité individuelle est devenue un élément essentiel de la culture intellectuelle et morale de l'humanité, l'éducateur doit tenir compte du germe d'individualité qui est en chaque enfant* ». L'application invariable d'une procédure unique, fût-elle éprouvée, n'y peut satisfaire ; le maître « *devra, au contraire, varier, diversifier les méthodes suivant les tempéraments et la tournure de chaque intelligence* », et encore « *accommoder avec discernement les pratiques éducatives à la variété des cas particuliers* ». Oui, tel est le propos de Durkheim, dont il faut bien mesurer la portée : non seulement le souci de l'individu, et plus encore, l'individualisation et la différenciation tant prônées par les « *pédagogues* » et les novateurs d'aujourd'hui, et tant décriés en d'autres lieux, ne sont pas des lubies pédagogiques, mais sont encore la pédagogie même, dans son exigence même, selon sa nature et selon son régime normal. Je ne dis pas qu'elles vont de soi, ou qu'elles sont propres à guérir les maux dont souffre l'école, ni qu'elles sont sans difficultés ; je note simplement que la lucidité du sociologue nous avertit par avance que leurs difficultés et leurs contradictions sont des difficultés et des contradictions qu'on ne peut écarter sans méconnaître une exigence inhérente à l'école démocratique (20).

La seconde part de l'analyse paraît mettre en avant un argument si souvent invoqué du côté des réformateurs d'aujourd'hui, le « *changement* »,

qu'il peut irriter, à bon droit, ceux qui n'entendent pas faire de l'adaptation ou de la soumission au réel la règle de leur pensée et de leur conduite. Le monde moderne, avance Durkheim, est un monde dans lequel « *l'évolution sociale devient plus rapide* », dans lequel « *des besoins nouveaux et de nouvelles idées surgissent sans cesse* » ; par conséquent, « *il faut que l'éducation elle-même change* » : la pédagogie serait l'instrument de ce changement. Qu'on y regarde cependant de plus près : c'est moins la soumission aux impératifs du changement que sert la culture pédagogique, que l'ouverture, la disponibilité, ou encore ce qu'en langage kantien on appellerait l'exercice du jugement réfléchissant. La culture pédagogique doit laisser *l'habitus* enseignant « dans un état de malléabilité qui permette le changement », ou encore, « *l'empêcher de tomber sous le joug de l'habitude et de dégénérer en automatisme machinal et immuable* ». L'éducation scolaire devient dès lors l'affaire de chacun, elle en appelle en chaque enseignant et en chaque moment à l'exercice de la réflexion individuelle. La pédagogie, c'est l'éducation tenue « *perpétuellement en haleine par la réflexion* ». Comment dès lors, la pédagogie ne conduirait-elle pas à bousculer à la fois l'institution et le statut ?

LIGNES DE PARTAGE. LA MODERNITÉ DIVISÉE

Denis Kambouchner le souligne à juste titre : la transformation de l'école que la pensée pédagogique appelle de ses vœux est présentée à la fois comme une exigence doctrinale, l'expression d'un volontarisme relayé depuis au moins Rousseau jusqu'aux pédagogues contemporains, et comme une nécessité de fait, issue des mutations sociales, culturelles, institutionnelles. Il y a là sinon une contradiction, du moins deux lignes d'argumentation dont la conjonction peut en effet paraître problématique et mériter réflexion. Il s'agit au fond de la rencontre entre le thème de la rénovation, de la révolution pédagogique, et celui de l'adaptation, de la modernisation. Elle peut troubler ; pour ma part, je la crois moins étonnante qu'il paraît. Déjà chez Pestalozzi, clairement chez Edmond Demolins (21), chez Adolphe Ferrière, et même chez Freinet, le thème de la révolution pédagogique conjugue celui de la modernisation, de l'adaptation d'une école dangereusement décalée de la société moderne.

C'est bien Freinet qui dénonce en ces termes l'école traditionnelle : « *C'est l'existence même de ce milieu scolaire tel qu'il est que nous jugeons irrationnel, retardataire, dangereusement décalé par rapport au milieu social et vivant contemporain et impuissant, de ce fait, à faciliter et à préparer l'éducation bien comprise qui formera en l'enfant l'homme de demain, conscient de ses droits, mais capable aussi de remplir ses devoirs dans le monde qu'il doit construire et dominer* » (22). On trouvera la même conjonction chez un Louis Legrand dans sa défense de l'éducation nouvelle (23) : le champ de sa réflexion emprunte aux deux pôles du volontarisme de l'idée et de la valeur, d'un côté, et de la nécessité socio-politique, économique, de l'autre.

S'il y a quelque contradiction ou quelque difficulté dans la conjonction du volontarisme de l'idéal et du déterminisme sociologique, cette contradiction ou cette difficulté n'appartiennent pas en propre à la pensée pédagogique. Elles sont, à vrai dire, dans la notion même de progrès ; la pensée politique a payé plus que son tribut à cette perspective. On touche d'ailleurs là au paradoxe le plus profond de la pensée pédagogique. Tantôt elle paraît bien reprendre à son compte et d'une certaine façon amplifier l'optimisme rationaliste des Lumières, son rationalisme abstrait, et la voilà qui donne dans l'expertise, se porte candidate au discours institutionnel, sous l'espèce du discours techno-pédagogique (24) ; tantôt au contraire affleurent en elle la révolte et la conscience plus ou moins claire des impasses et des partages qui sont au fondement des Lumières, et plus généralement de la pensée moderne et de son rationalisme, et elle paraît se construire dans un contre-modèle. Pour le dire autrement : tantôt la pensée pédagogique paraît tout entière vouée à l'accomplissement et à la généralisation de la *forme scolaire*, de *l'idée éducative*, dont elle porte au plus haut les exigences d'ordre et de mise en ordre – d'approfondissement unitaire et totalisant, propre à toucher et mobiliser le sujet dans son intériorité même (25) ; tantôt elle semble procéder d'un refus de l'assujettissement, organiser la rébellion de l'individu au nom de ce qui en lui refuse l'assujettissement : le corps, la sensibilité, l'imagination, la particularité. Le pédagogue alors se révolte en quelque sorte contre lui-même, contre ce vouloir éduquer qui l'habite et dont il refuse la magistralité, la domination qui veut rendre l'autre conforme. La cri-

tique de l'école de Jules Ferry, la dénonciation du « mythe Ferry », chez les pédagogues, la dénonciation d'une grande entreprise d'imposition et de colonisation des esprits, se situe sur ce versant-là. Ce positionnement double ne va pas sans multiplier les ambiguïtés ; mais ce sont les ambiguïtés mêmes de la culture moderne, de la subjectivation moderne dont la forme scolaire est précisément l'un des vecteurs essentiels (26). La forme scolaire théorisée par Guy Vincent appartient sans nul doute au mouvement d'institutionnalisation de la modernité, qui aura fait du cartésianisme une véritable « mentalité ». « *Détruire la tradition et reconstruire sur la base de la subjectivation – du pouvoir que détient chaque homme de devenir sujet, c'est-à-dire de conquérir son autonomie, donc de fonder lui-même ce qui le définit comme proprement humain – telle est l'expérience qui anime de part en part la mentalité moderne* » (27). Certes, mais à condition de considérer l'autre aspect de ce mouvement de subjectivation d'où procède l'individu moderne. C'est bien en effet la difficile duplicité de « l'individu personnel-démocratique » que la pensée pédagogique met en scène. Comme le dit fort bien Jean-Manuel De Queiroz, « *cet individu moderne est double : raisonnable, appartenant à la communauté abstraite d'une société démocratique d'égaux d'un côté, unique, incomparable et à nul autre pareil de l'autre* » (28). La figure de Rousseau, l'auteur du *Contrat social*, mais aussi celui des *Rêveries du promeneur solitaire*, campe à elle seule cette contradiction qui traverse aujourd'hui chacun d'entre nous. Et c'est pour-quoi elle ne cesse de nous hanter.

On l'aura compris : les contradictions qui sont reprochées à la pensée pédagogique sont à verser au compte de la culture et de la pensée moderne elles-mêmes. C'est pourquoi, en dépit du préjugé qui touche la pensée pédagogique, et pour paraphraser une formule célèbre, j'y verrai *une voie royale* pour leur étude. Mieux : il y a, dans la pensée pédagogique, une conscience diffuse des limites et des contradictions de la modernité qu'il faut savoir entendre, au nom même de la modernité, de son projet et de ses valeurs. La pensée pédagogique, pensée éminemment moderne, est néanmoins habitée d'une vision, d'un principe critique de la modernité, interne à la modernité. Faire de Rousseau le père de l'éducation nouvelle, et de l'*Emile* la bible des « pédagogues », est sans aucun doute abusif, et

recouvre plus d'un malentendu. Choisir pour figure de proue de la pensée pédagogique une pensée en laquelle s'exprime déjà un principe critique interne à la modernité revêt néanmoins une grande signification. Il n'est nullement indifférent que la pédagogie choisisse cette posture. Je propose ce chantier : étudier en quoi la pensée pédagogique développe à sa façon – indubitablement contradictoire et pour le moins ambiguë – la critique de la modernité. Mettre à plat les articulations de ce procès paradoxal. L'entreprise devrait dégager quelques-unes des lignes de partage concernant le débat autour de la pédagogie contemporaine et de la réforme scolaire.

On ne s'étonnera donc nullement si les thèmes de la pensée pédagogique les plus vigoureusement débattus et combattus, sous leur apparence technique et leur modestie pratique, recourent les interrogations philosophiques majeures autour desquelles s'est construite la pensée moderne, et continuent de porter au cœur de la pensée moderne les clivages dont elle se nourrit. La définition de l'homme et de son humanité, du sens de sa liberté et de son autonomie : entre le sentiment et la raison, le cœur et la logique, la passion et l'entendement, la sensibilité et la pensée, la raison pratique et la raison théorique, l'universalité et la particularité. La définition de la cité et de la société humaine. La définition et le sens du savoir, de la culture et de la connaissance. Sur chacune de ces interrogations, la modernité s'est aussitôt partagée et porte en elle-même son principe critique. À l'*Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* de Condorcet répondait déjà le *Discours sur les sciences et les arts* de Rousseau.

Condorcet et Rousseau. Il est hautement significatif que la paternité philosophique de l'éducation moderne se divise ainsi aussitôt contre elle-même. La notion d'instruction, chez Condorcet, tient principalement, on le sait, au rôle attribué aux connaissances, aux « lumières » dans la construction de la citoyenneté. La morale naturelle, la « bonne » volonté, la conscience bien disposée n'y suffisent pas. Sans savoirs, sans lumières, sans connaissances, la conscience risque d'être aveugle. La liberté en acte et la vertu résultent de la connaissance, quand l'ignorance est source de tyrannie. L'entendement et la culture définissent donc le citoyen, l'homme civilisé. Quel est alors le sens de la critique et du refus rousseauistes de l'instruction ? Les raisons

internes à la doctrine ne pourraient être examinées sans le rappeler : la pensée de Rousseau est d'abord une pensée politique. Mais la politique ici en appelle à l'anthropologie. Comme le montre bien Blandine Kriegel, la philosophie de Rousseau suppose une autre anthropologie. Selon cette autre conception, « *l'humanité ne repose pas seulement sur la science, ni sur un style supérieur de vie, les bonnes manières, elle n'appartient pas seulement à la compétence, elle repose d'abord et avant tout sur la conscience* » (29). Redonner aux « pauvres en esprit » la pleine citoyenneté, voilà la portée de l'anthropologie rousseauiste. Une autre conception de l'humanité donc : égale dignité de tous les hommes. Blandine Kriegel n'hésite pas, sur les pas de Rousseau, à mettre en cause l'inachèvement, l'incomplétude de l'anthropologie républicaine, dont le rationalisme commande un humanisme abstrait, privant l'être humain d'une moitié de lui-même. Il y a, dit-elle, une « *déficience ontologique républicaine qui dépend elle-même d'une anthropologie inexacte* » (30), incomplète. Le propos mérite d'être médité, dans une perspective pédagogique.

Le romantisme se développe dans cette direction. Le romantisme pense l'humanité sous le principe d'un irréductible enracinement de l'homme dans la particularité : celle d'une histoire, d'une nation, d'une culture. L'appropriation de cette particularité passe par le développement de la sensibilité. Le romantisme procède à la réhabilitation du sensible, et plus précisément et plus fondamentalement ouvre à une compréhension neuve du sensible, en concevant la sensibilité humaine comme ce à travers quoi se manifeste une dimension essentielle de l'homme. Une autre anthropologie (31), donc, une autre conception de l'humanité, qui réhabilite la *sensibilité*.

Une moitié de la pensée de Rousseau préfigure cette contre-culture que le romantisme oppose à la philosophie des Lumières au cœur même de la culture moderne. Dans sa version française notamment, la pensée moderne a accordé la plus large place à la philosophie rationaliste et humaniste. D'une certaine façon, l'humanisme rationaliste a été la pensée dominante de l'institution scolaire. Tout se passe comme si la pensée pédagogique avait été l'une des voies de pénétration de ce que la domination rationaliste interdisait. On y démêlerait sans difficulté les thèmes proches de la critique romantique, mais aussi de la philosophie pragmatique. Autour du pragma-

tisme, on assiste en effet à un véritable chassé-croisé de la philosophie et de la pédagogie : ce qui est refusé ou relégué à la grande porte de la philosophie pénètre par la petite fenêtre de la pédagogie. La pédagogie (moderne) enveloppe en effet une idée du savoir différente de l'idée qu'en a la philosophie rationaliste. Le philosophe, l'historien des idées, décidément, aura tout intérêt à regarder de plus près du côté des « pédagogues » : Qu'en est-il du savoir, des savoirs, chez un Pestalozzi, une Maria Montessori, un Célestin Freinet ? *Une conception pragmatique*, souvent. La pédagogie, cheval de Troie du pragmatisme ? Comme si la philosophie pragmatique, faute de pouvoir se développer dans le contexte intellectuel dominant de la philosophie française, empêchée sur ce terrain-là, avait fait son chemin en souterrain, dans l'œuvre des pédagogues. L'éducation nouvelle aura peut-être été la voie cachée de pénétration du pragmatisme, durablement frappé d'interdit dans la pensée continentale. Si le pragmatisme est la philosophie du monde moderne, l'histoire de la modernité (32) passerait donc par la pédagogie !

L'AUTRE ÉCOLE OU L'AUTRE ANALYSE ?

Chercher dans la pensée pédagogique un courant cohérent et quelque chose comme une doctrine unifiée en matière d'éducation est sans doute assez vain ; du moins l'entreprise pourrait-elle se trouver confrontée à un syncrétisme lourd d'incohérences sinon de contradictions. Il y a dans la pensée pédagogique l'impossible synthèse du romantisme et du pragmatisme ; autant dire une conscience critique de la modernité et tout autant son prolongement et sa persévérance. Je crois beaucoup plus utile d'y repérer quelques-unes de ces lignes de partage constitutives de la pensée moderne. Le travail de Denis Kambouchner, le miroir décapant que le philosophe tend au pédagogue, la déconstruction philosophique du discours pédagogique conduite – autant que faire se peut – en dehors des polémiques, constituent à cet égard une contribution précieuse. Prendre au sérieux la pensée pédagogique a au moins pour effet de démonter un scénario usé et qui fait pourtant recette, à chaque « remake » de la querelle des « pédagogues » et des « anti-pédagogues ». Denis Kambouchner peut l'écrire à juste titre : « *l'idée d'un partage*

global du corps enseignant entre gardiens du temple et pionniers d'une "école qui bouge" », se révèle à l'examen « pour ce qu'elle est : une fiction commode et indéfendable, masquant des différenciations plus subtiles » (33). Sous la fiction, *Une école contre l'autre* dégage quelques-uns des clivages propres à la pensée moderne autour desquels s'élabore la pensée pédagogique. Accepter l'interrogation pédagogique, s'aventurer de ce côté-là, c'est bien en effet prendre le risque de poser quelques-unes des questions que le rationalisme et l'humanisme abstrait (34) avaient fermées, c'est remettre dans le jeu des interrogations et des perspectives critiques que le romantisme déjà, et plus largement une conscience critique des Lumières, avaient opposées dès le début, de l'intérieur, aux assurances du rationalisme ; c'est en somme raviver la conscience critique inhérente à la modernité. C'est accepter de se demander, par exemple, ce que vaut le savoir, s'il vaut nécessairement plus que la personne (35), si les objectifs moraux et politiques commandent l'allure et les contenus de l'instruction, s'il faut considérer autrement les liens entre culture et moralité. C'est poser à nouveau le problème que Denis Kambouchner désigne comme « le problème même que la grande tradition européenne en matière de philosophie de l'éducation »

(36) n'a cessé de poser, celui de la relation entre culture intellectuelle et moralité, entre raison et éthique.

Il importe que ces questions demeurent ouvertes. Leur (ré)ouverture est nécessaire à l'examen lucide de la question de l'éducation dans le monde moderne, post-moderne. On l'empêche quand on enferme le débat dans l'opposition de deux camps. On le confisque au profit d'un face-à-face ou d'un tête-à-tête bouchant toute autre perspective d'analyse, toute autre lecture de l'école et de son évolution (37). Et si la compréhension et la maîtrise des enjeux de l'éducation scolaire demandaient au contraire une perspective décalée, la capacité à faire un pas de côté, une autre grille de lecture ? Les interrogations et les principes qui sous-tendent les thèmes de la pensée pédagogique interrogent *les uns et les autres*, traversent *la modernité tout entière*. Tel est en définitive le sens et la nature de la « fatalité moderne » du discours pédagogique, le pourquoi de son insistance et de sa thématique récurrente : un principe critique interne à la modernité même, qui en appelle à son approfondissement, qui en signale l'inachèvement et les contradictions.

Alain Kerlan
ISPEF, Université Lumière Lyon 2

NOTES

- (1) Les choses n'ont guère changé. Ainsi, Michel Soënard n'examine pas en philosophe la pensée pédagogique sans devoir en passer par le même constat : « C'est un débat typiquement français et qui plonge ses racines loin dans notre passé. La pédagogie souffre d'un grave déficit de reconnaissance dans l'univers culturel français, et singulièrement au regard des philosophes » (Michel Soënard, *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Paris, ESF, 2001 ; p. 10).
- (2) Denis Kambouchner, *Une école contre l'autre*, Paris, PUF, 2000.
- (3) C'est un travail dans cet esprit que j'ai tenté dans ma lecture de la pensée éducative du positivisme chez Comte et Durkheim, et plus largement de la pensée pédagogique des sciences. Cf. Alain Kerlan, *La science n'éduquera pas, Comte, Durkheim, le modèle introuvable*, Bern, Peter Lang, 1998.
- (4) Denis Kambouchner le note plusieurs fois dans son livre. Cf. p. 7, où il fait état d'un déficit remarquable dans la production française, parle d'un « état d'assèchement », de « l'inexistence presque absolue de la philosophie de l'éducation comme spécialité universitaire » dans les départements de philosophie. Il y aurait beaucoup à interroger et à dire sur ce fait.
- (5) *Op. cit.*, p. 154.
- (6) Daniel Hameline, « Le statut de la pédagogie », article « Pédagogie », *Encyclopédia Universalis*, 2000.
- (7) Daniel Hameline, *ibid.*
- (8) C'est notamment l'entreprise du chapitre 4, *Le nouvel ordre éducatif*, occupé à dégager ce que l'auteur appelle « le programme le plus général de la pensée pédagogique ».
- (9) Ce qui ne signifie pas bien entendu que le discours pédagogique et la pensée pédagogique soient sans rapport...
- (10) *Op. cit.*, p. 155.
- (11) Daniel Hameline, *Op. cit.*
- (12) Denis Kambouchner, *Op. cit.*, p. 155.
- (13) « Nature et méthode de la pédagogie », in *Education et sociologie*, Alcan, p. 94.
- (14) *Idem*, p. 75.
- (15) *Idem*, p. 93.
- (16) *Idem*, p. 85.
- (17) *Idem*, p. 86.
- (18) La pédagogie humaniste allemande trouve dans cette différence le fondement même d'un « devoir éthique vis-à-vis de l'enseigné », et l'exigence d'une « critique éducative du monde », qui se doit « d'alerter l'opinion sur la tension entre ce qui devrait être et ce qui est » (Christoph Wulf, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Paris, A. Colin, 1995, p. 36).

- (19) Durkheim, *ibid.*, p. 93/95. Sauf indication contraire, les citations qui suivent sont tirées de ces 3 pages.
- (20) Comme l'écrit Philippe Raynaud, « *la pédagogie moderne est d'abord une des traductions les plus visibles de la logique de la démocratie moderne ; elle est centrée sur les besoins de l'individu* » (« *L'école de la démocratie* », in *Le débat*, n° 64, mars-avril 1991, p. 42).
- (21) Le titre de son best-seller pédagogique, réédité à l'occasion de son centenaire : *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?* le dit assez clairement !
- (22) Célestin Freinet, « Méthodes naturelles et méthodes traditionnelles », in *La méthode Naturelle*, Éditions Marabout, p. 28.
- (23) Louis Legrand, *Pour un homme libre et solidaire. L'éducation nouvelle aujourd'hui*, Paris, Hachette, 2000.
- (24) L'ère de la « pédagogie par objectifs » en fut un exemple dont les traces sont encore profondes. Le discours techno-pédagogique, note à juste titre Denis Kambouchner, « se présente plutôt comme un discours du fait... en réalité d'autant plus normatif qu'il se double souvent d'un discours édifiant sur les "valeurs" » (pp. 8/9).
- (25) Unité, totalité, intériorité, telle est en effet la trilogie au cœur de l'idée éducative et de son entreprise. (Cf. Alain Kerlan, *Op. cit.*, pp. 53/56). Le paradoxe de la pensée pédagogique est sans doute de s'y soumettre de façon exemplaire tout en voulant s'y soustraire.
- (26) Cf. Guy Vincent, *L'école primaire française*, Lyon, PUL, 1980. Le modèle élaboré par Guy Vincent possède une puissance théorique qui ne se dément pas. Ces choses-là sont assez rares pour être soulignées. Cf. aussi Jean-Manuel De Queiroz, *L'école et ses sociologies*, Nathan, 1995, dont l'*Introduction* donne un exposé particulièrement clair et pertinent de ce modèle.
- (27) Robert Legros, *L'idée d'humanité. Introduction à la phénoménologie*, Paris, Grasset, 1990, p. 55.
- (28) Jean-Manuel De Queiroz, *L'école et ses sociologies*, Nathan, 1995, p. 10.
- (29) Blandine Kriegel, *Propos sur la démocratie*, Paris, Descartes et Cie, 1994, p. 26.
- (30) *Ibid.*, p. 26,
- (31) Robert Legros en fait une analyse passionnante. Cf. Robert Legros, *L'idée d'humanité. Introduction à la phénoménologie*, Paris, Grasset, 1990.
- (32) Une histoire pour laquelle il faudrait derechef interroger la conception du savoir chez Rousseau. Qui passerait peut-être aussi par cette étonnante exigence d'une *reformulation subjective des savoirs* à laquelle aboutissait le positivisme comtien !
- (33) *Op. cit.*, p. 5.
- (34) L'expression reprend tout simplement le terme qu'utilisait la critique romantique.
- (35) Aussi bien tout pédagogue pourra-t-il souscrire à ce propos, parmi d'autres, sous la plume de Philippe Meirieu : « Pestalozzi inaugure, à mes yeux, la modernité éducative : porté par l'idéal des Lumières, soucieux d'enseigner une culture universelle, il découvre la résistance d'individus singuliers » (*La machine-école*, Paris, Gallimard, Folio/Actuel, 2001, p. 54).
- (36) *Op. cit.*, p. 259.
- (37) C'est à un début de cette analyse que je me suis essayé dans *L'École à venir* (Paris, ESF, 1998).

« Littériorisation » de la pédagogie et « pédagogisation » de la littérature : simples notes sur Philippe Meirieu et Jorge Larrosa

Flavio Brayner

*La tentative de rapprochement entre littérature et éducation est en train de trouver — et pas seulement en France — de nouveaux adhérents. Cela semble signaler l'émergence d'un nouveau **logos** pédagogique qui essaye, peut-être, de dépasser les frontières de réflexion imposés par les sciences de l'éducation. Quelques-unes de ces tentatives, cependant, non seulement présentent certaines (et compréhensibles) limites, comme l'absence d'une « théorie de la réception » des textes fictionnels, mais elles ont aussi, dans d'autres cas, l'ambition de révolutionner le discours pédagogique à travers la littérature, où la pédagogie elle-même se transforme en projet d'« esthétisation de l'existence ». En prenant Philippe Meirieu et Jorge Larrosa comme illustrations des « limites » et de l'« ambition révolutionnaire », respectivement, l'article cherche à montrer comment romantisme et nietzschéisme essayent de constituer un nouveau discours qui prétend, encore une fois, nous sauver de la « société administrée ».*

Mots-clés : littérature, pédagogie, logos pédagogique, esthétisation de l'existence.

De nombreux articles (et livres) parus ces dix dernières années dans des revues spécialisées en éducation, aux États-Unis, en France et en Amérique Latine (notamment au Brésil), font état d'un intérêt croissant de la part des éducateurs à l'égard d'un rapprochement entre littérature et éducation. D'une manière générale, il ne s'agit plus de chercher dans la littérature nationale ou étrangère, « classique » ou contemporaine, des « sujets » scolaires ou pédagogiques traités sous forme romanesque qui décrivent les points de vue des écrivains sur l'école de leur

époque, les (més)aventures du vécu scolaire des écrivains, la dénonciation du traditionalisme, de l'autoritarisme et de l'endoctrinement des systèmes pédagogiques d'une époque donnée à partir de la production littéraire. Il s'agit plutôt d'une production pédagogique qui cherche dans les textes fictionnels des outils de réflexion qui puissent aider soit à la formation des futurs éducateurs, soit à une forme de dialogue silencieux capable de procurer une sorte d'auto-construction de soi à partir des différentes perspectives permises par la substance littéraire : une singula-

risation dans un monde pluriel, une capacité de choisir, de juger et de décider à partir d'un point de vue décentré que la littérature pourrait fournir.

Nanine Charbonnel, par exemple, soutient que le texte littéraire « *devrait faire partie intégrante d'une étude de la pensée de l'éducation. L'heure n'est pas encore venue où une telle étude serait imposée dans les cursus des "sciences de l'éducation", mais elle viendra* » (1). Et l'auteur de *Les aventures de la métaphore* n'est pas seule dans son entreprise d'adoption du texte fictionnel dans la formation. Ph. Meirieu, par exemple, considère que « *la littérature peut nous permettre d'appréhender l'expérience singulière de toute entreprise éducative (...) créer une disposition d'esprit apte à établir des choix dans un univers marqué par la pluralité des expériences et des données* » (2).

D'une manière générale, je dirais que cet intérêt récent pour la littérature de la part de tant d'éducateurs signale une espèce de fatigue : dans les trois ou quatre dernières décennies, la discussion pédagogique a été marquée soit par un sociologisme qui essayait de démontrer l'enracinement social (et de classe) de toute pratique éducative ou l'influence décisive que le milieu social d'origine exerçait sur la performance scolaire des élèves, soit par un psychologisme qui, basé excessivement sur l'apprentissage, transformait la salle de classe en laboratoire d'acquisition et de développement cognitif. En réaction à un discours essentiellement « scientifique » qui donnait le ton du logos pédagogique, on voit maintenant l'émergence d'un humanisme qui prend la forme spéciale, non d'une « éducation esthétique » (à la Schiller), mais d'une nouvelle relation entre la littérature et l'éducation.

Dans cet enthousiasme produit par une alliance possible entre éducation et littérature, on peut trouver, cependant, des orientations différentes. On pourrait identifier, dans ce nouveau territoire qui se dévoile à la pratique éducative, au moins deux variantes : la première, que j'appellerai « **pédagogisation de la littérature** », reprend en quelque sorte la tradition du *Bildungsroman*, tout en l'amplifiant, voire en dépassant sa forme et son contenu, mais en envisageant, dans la pratique, des « résultats » semblables : une construction de soi à travers un voyage accompagné et réfléchi dont la fin est une élévation personnelle que l'éducation et l'instruction ne peuvent pas procurer. Dans cette première orientation je localise

Ph. Meirieu. La deuxième orientation, d'inspiration nettement nietzschéenne, cherche une solution que je nommerai « **littérisation de la pédagogie** ». Si dans la première la littérature fournit les éléments d'un dialogue intérieur à travers l'expérience d'autres hommes (fictionnels ou pas), dans la deuxième les ambitions sont plus importantes : faire de l'éducation une ré-écriture de soi où l'acte éducatif exercé sur soi-même (comme une sorte d'auto-subjectivation) se confond avec l'écriture fictionnelle, où la vie et la littérature s'interpénètrent en prenant la forme d'une « esthétisation de l'existence ». Dans cette deuxième filiation je placerai Jorge Larrosa.

*
**

Dans son travail sur littérature et éducation (*Des enfants et des hommes...*), c'est-à-dire sur le rôle éventuel que la littérature peut jouer dans la formation de l'éducateur, Meirieu signale, dès le début de son livre, les déficiences des sciences de l'éducation : (...) « *Il n'y a de science que du général, les "sciences de l'éducation" sont condamnées à travailler sur de vastes ensembles, à tenter d'établir des règles générales, tant sur le plan des apprentissages cognitifs que sur ceux des conditions psychologiques ou sociologiques de la réussite des élèves. Elles sont en quête d'invariants et de corrélations, se cantonnent prudemment à des descriptions et des analyses de discours ou d'expériences qui ont déjà eu lieu et qu'elles s'efforcent de mettre à distance. Saine précaution scientifique, mais qui éloigne, inévitablement, des tensions vives qui animent les hommes* » (3).

« Tensions vives » qu'une science qui cherche des invariants ne peut pas saisir et dont le point d'Archimède est le dialogue (intérieur et entre des subjectivités différentes) procuré par la littérature, dans un processus d'auto-construction qui ressemble au long « voyage » du *Bildungsroman* et à sa quête d'universalité, comme on peut l'observer dans quelques passages de l'avant-propos du livre en question : « *comme tous les métiers de l'humain, les métiers de l'éducation (...) ne sont pas réductibles à l'ensemble des compétences pour les exercer. Éduquer suppose un art de faire* ». « *Dans ses "vides", le texte littéraire permet au lecteur de parler de lui-même, de dialoguer avec d'autres hommes, dans un mouvement, insiste Meirieu, qui est déjà une forme d'universa-*

lité » à laquelle doit aboutir toute éducation qui ne soit pas réduite à « fabriquer » quelque chose.

Version contemporaine du *Bildungsroman* ? Stratégie « humaniste » pour échapper au *logos* pédagogique dominant ? Sortie romantique d'une situation marquée par le principe de la performance et de l'utilité ? Solution décadentiste ou nouveau continent qui s'ouvre à l'éducation après le soupçon (post-moderne) jeté sur le discours « scientifique » ?

Je crains que le souhait — légitime, d'ailleurs — de recourir à la littérature comme véhicule de formation soit bien plus complexe que ne le laissent croire les nobles propos de certains éducateurs. Qu'est-ce qui, finalement, se « cache » derrière ce souhait de faire appel à la littérature comme moyen de formation ?

LA « PÉDAGOGISATION DE LA LITTÉRATURE » CHEZ PHILIPPE MEIRIEU : LA TENSION ENTRE *KULTUR* ET *ZIVILISATION*

Tout d'abord, la vieille distinction allemande entre *Kultur* et *Zivilisation* me semble, dans ce débat, décisive. Ensuite, je crois qu'il serait nécessaire de prendre en compte certains apports de l'« Esthétique de la réception » (Hans Robert Jauss) pour traiter de la relation entre le texte fictionnel et le lecteur, un sujet que j'estime gravement absent des tentatives de rapprocher la littérature de la formation de l'éducateur. Philippe Meirieu sera, dans un premier moment, mon interlocuteur privilégié.

Disons, pour couper court, que la tradition romantique allemande, s'érigeant contre le rationalisme des Lumières et le classicisme normativiste bourgeois, a produit deux concepts pour désigner, d'un côté, un monde spirituel des valeurs substantives (*Kultur*) et, de l'autre, un univers matériel dominé par le calcul, le profit, la production et la distribution de marchandises que le capitalisme avait instauré (*Zivilisation*). L'art (et la culture en général) était situé dans une sphère qui permettait à l'homme, malgré la domination du monde industriel, le « vol de l'esprit » : une capacité de se déplacer du monde de la facticité pour s'élever au-delà de l'univers de l'utilité et des valeurs d'échange.

Mais en quoi les concepts de *Kultur* et de *Zivilisation* (4) intéressent un débat sur le pédagogique (et l'utilisation de la littérature dans la formation) ? Dans la mesure, je crois, où ils nous permettent de distinguer deux formes d'usage social de la raison (et, donc, d'une raison pédagogique), à savoir : une raison de type « substantive », capable de penser les fins et les valeurs sociales de nos décisions, et une raison de nature « instrumentale », performative et utilitaire. Si l'on accepte le pessimisme weberien qui conçoit la modernité comme le progrès continu d'une *Zwerkrationalität*, un processus de « *désenchantement du monde* » ; si, dans le domaine pédagogique, nous sommes aujourd'hui séduits ou contraints par des discours qui privilégient l'« intégration citoyenne », l'« employabilité », la « flexibilité » face aux nouvelles technologies, l'« insertion » dans le marché ; si la recherche pédagogique elle-même est en train de prendre un chemin qui mène à mettre l'accent sur l'apprentissage à partir de formes de cognition plus ou moins contrôlables ; ou si, en d'autres termes, le discours pédagogique est en train d'adhérer aux formes instrumentales, d'être absorbé par la *Zivilisation*, on peut alors comprendre l'intention d'incorporer la littérature dans la formation de l'éducateur : elle est cet effort aussi noble que romantique de refus d'un *logos* pédagogique aux visées clairement performatives et instrumentales, aussi bien qu'une tentative de « réenchantement » du discours pédagogique par la récupération de l'idéal de « formation » (*Bildung*), en tant qu'auto-subjectivation qui échappe, en partie, aux possibilités de contrôle extérieur, puisque le récit littéraire « *ne dit pas tout, en ses interstices et ses ambiguïtés, il autorise le lecteur à parler de lui, voire à évoquer pudiquement la part la plus secrète de lui-même. Mais il en dit toutefois suffisamment pour résister à la capture totale par notre imaginaire et nous relie ainsi à d'autres humains, en un mouvement d'objectivation qui esquisse une forme d'universalité* » (5).

Quelques passages de l'œuvre de Meirieu révèlent l'état d'esprit d'un auteur qui refuse que la pédagogie tombe délibérément ou naïvement dans les filets d'un ordre dominé par la raison instrumentale : « *Quelle tristesse de voir l'école abandonner progressivement tout travail sur le symbolique et chercher désespérément la justification de son activité dans les usages sociaux immédiats des savoirs qu'elle enseigne !* » (6) ; (...) « *tous les enjeux irréductibles à l'utilitarisme qui*

triomphe trop souvent dans une pédagogie pour-tant généreuse » (7) ; (...) « la formation des éducateurs, comme l'éducation des petits d'hommes, n'a rien à voir avec un processus de fabrication dont la réussite serait garantie à coup sûr » (8).

En résumé, le programme de collusion entre littérature et éducation proposé par Meirieu me semble la tentative de résister à l'**unidimensionnalisation** (Marcuse) de l'éducation, à son absorption complète par la facticité du présent, et de préserver ainsi les possibilités de la *Kultur*. Cependant, dans ce cas on pourrait poser une typique question adornienne : une littérature soumise aux injonctions du marché peut-elle aider à réfléchir sur le rôle d'une éducation de plus en plus soumise aux appels de ce même marché ?

Mon opinion est que le discours (peu) critique sur le caractère marchand de l'art (et de la culture en général) ne considère pas que même les produits de l'industrie culturelle demeurent des marchandises *sui generis* : ce n'est que partiellement que la nécessité esthétique peut être manipulée, car la production et la reproduction de l'art, dans la société industrielle, n'arrivent pas à en déterminer la réception : celle-ci n'est pas une consommation passive, mais une activité esthétique dépendant de l'approbation ou du refus et pour cette raison, en grande partie non soumise au calcul du marché.

Il se trouve, toutefois, que cet argument, au lieu de venir au secours des tenants d'une « *pédagogisation de la littérature* », ouvre un nouveau problème apparemment négligé : la relation entre le **lecteur** du texte fictionnel, et particulièrement celui qui se trouve en **formation** (pour devenir éducateur), et une **réception** aussi particulière de la **littérature** qui prétend contribuer à cette formation. Ici, je remarque — tout au moins chez Meirieu — l'absence d'une *théorie de la réception* qui puisse rendre compte de cette situation particulière. En fin de compte, il y a une différence entre le « simple » lecteur d'un texte fictionnel et le lecteur que je veux former en vue d'utiliser le texte littéraire, et dans sa propre formation, et dans sa future activité professionnelle (pédagogique).

LE PROBLÈME DE LA RÉCEPTION

Considérons, tout d'abord, le fait qu'entre le texte littéraire et le lecteur il n'y a pas d'espace

« vide » qui serait « rempli », tout simplement, par les possibilités interprétatives de chaque lecteur. Entre les deux s'interpose un ensemble d'attentes, de part et d'autre, définies par un horizon culturel et historique, une stratégie médiatique, un milieu social qui valorise (ou non) certaines lectures, un investissement symbolique réalisé par le consommateur d'œuvres littéraires, etc. Considérons ensuite qu'entre le texte littéraire et le lecteur s'interpose un autre lecteur, et que celui-ci — naturellement — propose **sa** lecture et **son** interprétation (dans notre cas, « pédagogique ») du texte fictionnel. Nous serions dans une situation où non seulement on transformerait nos étudiants en lecteurs du deuxième degré (indirects), mais aussi où l'opération de lecture serait dirigée, et dans la sélection des œuvres, et dans la façon de les traiter. Compte tenu de cette double considération, je suis convaincu que **la relation entre la littérature et l'éducation a besoin d'être traitée à l'intérieur d'une esthétique de la réception.**

Reprenons une phrase de Meirieu qui condense, en quelque sorte, sa « théorie » de la réception des textes littéraires à visée formatrice : « *Leur efficacité formatrice est cependant liée à la distance qu'ils entretiennent avec le lecteur : trop proches de lui (...) ils risquent de susciter des processus d'identification qui rendront difficile le recul critique. Trop exotiques, ils risquent d'être rejetés, considérés comme radicalement étrangers aux problèmes rencontrés quotidiennement* », et pour conclure sa « théorie » : « *Car il n'y a de formation que si un conflit sociocognitif se met en place* » (9). Cette position rejoint celle de Wolfgang Iser pour qui la fonction sociale accordée au texte littéraire est de questionner le savoir préalable du lecteur et ainsi le « forcer » à un dialogue intérieur (10). Mais attention : dans la conception de Iser, c'est le texte littéraire lui-même qui accomplit cette fonction et non un lecteur interposé. Et un lecteur, dans notre cas, très « spécial » !

« Spécial » d'abord dans la mesure où il fait une lecture « pédagogisante » du texte littéraire en abandonnant, par exemple, la dimension du plaisir esthétique ; pour Meirieu, l'œuvre fictionnelle surgit comme une fonction-moyen : permettre aux autres le « grandir » par l'observation des expériences rapportées par quelques auteurs choisis (et cela en dépit du fait que ces expériences ne

sont pas traitées par les auteurs eux-mêmes comme appartenant à l'ordre du « grandir » (11).

Le mot « pédagogique » associé aux œuvres littéraires paraît constituer une étiquette peu honorable (pour les écrivains, bien sûr !) et très peu d'écrivains accepteraient que leurs œuvres soient classées comme « pédagogiques ». La littérature s'annonce comme radicalement productrice d'une réalité et d'une subjectivité qui n'a d'autre mode d'existence que le strictement littéraire. Voilà pourquoi Larrosa dans son essai sur la littérature et la pédagogie (dont on parlera plus loin) insiste sur la « radicale impossibilité de subordination de la littérature ». Ce qui signifie que le caractère pédagogique d'une œuvre de fiction est essentiellement un effet de lecture, étant donné que tout récit littéraire, toute œuvre de fiction, peuvent être lus à partir du présupposé qu'ils contiennent un enseignement, même si cela est bien loin d'épuiser toutes leurs dimensions (12). La « pédagogicité » d'un texte dépend, en somme, des conditions de lecture : le pédagogique doit être cherché, d'abord, dans le ... pédagogique, et secondairement dans la littérature. Le problème surgit quand, à un effet de lecture spéciale (pédagogique), s'ajoute l'écriture du formateur qui offre au lecteur (lui aussi spécial) une grille de lecture déterminée, une interprétation déjà structurée qui subordonne et l'œuvre et le lecteur. Désormais, il ne s'agit plus d'un lecteur ouvert et méconnu, mais d'un lecteur orienté dans sa lecture, dirigé dans sa modalité de réception.

Dans le cas de la littérature, le problème est encore plus complexe car des lectures administrées, « déjà lues », déjà interprétées, alimentent le cadre contradictoire (et assez moderne !) d'une communication intersubjective colonisée par des actions de nature « finaliste ». Et de l'autre côté, on ne pourrait être plus proche, ne serait-ce qu'au deuxième degré, du *Bildungsroman*, où on a affaire à une auto-transformation : celle de l'auteur et de ses étudiants. Romantisme et « instrumentalisme » se rejoignent, à la fin, dans une étrange recette émancipatrice !

Dans un tout autre registre, et dans le but d'établir les relations entre le texte fictionnel et le lecteur à partir d'un profil de réception déjà orienté par le profil du texte, Karlheinz Stierle, dans son essai « *Que signifie la réception de textes fictionnels ?* » (13) opère une distinction que j'estime importante dans ce débat : la distinction entre

réception pragmatique et **réception fictionnelle**. Pour cet auteur il semble indispensable de dépasser une réception purement matérielle et basée sur la facticité du texte pour souligner le profil de la réception : « *la question de la spécificité de la réception est, avant tout, la question de la spécificité de sa constitution* » (14). Au lieu de prendre le texte comme une constante, qui produirait une vaste gamme de réceptions, il cherche à révéler la constance dans l'autre pôle, de façon à avoir les conditions de mieux décrire l'interaction texte-lecteur. De là sa distinction entre réception pragmatique et fictionnelle, chacune correspondant à un texte du même ordre (texte pragmatique et texte fictionnel). Le texte pragmatique est celui qui présente un état de fait, c'est-à-dire une interprétation qui offre un mode d'orientation quant à la situation donnée, interprétation nommée « élémentaire » car le texte se propose de devenir un tremplin pour l'action. Le texte pragmatique doit donc être « programmé » pour que son lecteur puisse le recevoir en accord avec un schéma d'action préalablement connu tant de l'auteur que du lecteur, qui participent tous les deux d'un même savoir social. Bref, tous les deux, d'une certaine manière, prévoient leurs rôles respectifs : le producteur sait ce qu'attend de lui le récepteur et celui-ci sait ce que celui-là doit lui offrir (15). Dans ce sens, écrit Stierle, « *en visant le champ de l'action, le texte pragmatique s'oriente vers un au-delà de lui-même* ».

Dans le champ fictionnel (texte et réception), on change de but, car on ne peut pas affirmer que la fiction renvoie au champ de l'action. Comme le dit encore Stierle, « *les textes fictionnels sont, dans le sens propre du terme, des textes de fiction seulement quand on peut compter sur la possibilité d'un détournement* (de ce qui est donné par le texte), *détournement à vrai dire non soumis à la correction, mais seulement interprétable ou critiquable* », qui permet une nouvelle manipulation soit des concepts, soit des expériences, en laissant au lecteur des opportunités d'expérience non prévues par la réception pragmatique.

Si la distinction ci-dessus ébauchée est valable, alors le livre de Meirieu, qui se place dans une interposition entre le lecteur éventuel (ses étudiants) et l'œuvre (le lecteur qui parle de soi et de ses lectures et nous en donne une interprétation pédagogique), finit par **transformer une réception fictionnelle en réception pragmatique**, situation non prévue dans l'essai de Stierle ! Mué

en fonction-moyen en vue d'un « grandir », le texte littéraire sort ici de son orbite fictionnelle pour se faire récupérer par un univers instrumental, situation qui aboutit à vider le potentiel de *Kultur* compris dans l'œuvre d'art. Un effet pervers absolument indésirable, si on prend au sérieux la perspective de notre auteur !

**« ESTHÉTISATION DE LA PÉDAGOGIE »
CHEZ JORGE LARROSA : LA TENSION
ENTRE LA « SOCIÉTÉ ADMINISTRÉE »
ET UNE « STYLISTIQUE DE SOI »**

Et curieusement, depuis qu'on est entré dans une époque « post-métaphysique », tout semble n'être que fiction ! Si, comme le veut Lyotard, la post-modernité se définit par une incrédulité par rapport aux méta-récits totalisateurs, ce soupçon semble produire un effet inattendu : un retour au « tout narratif ».

Paul Ricœur disait dans *Temps et Récit* que « *notre propre existence ne peut pas être séparée du mode par lequel nous pouvons nous raconter nous-mêmes. C'est en racontant nos histoires que nous nous donnons à nous-mêmes une identité. (...) Et il n'y a pas beaucoup de différence si ces histoires sont vraies ou fausses, tant la fiction comme l'histoire vérifiable nous parviennent d'une identité* » (16). Michel Foucault, dans une interview à la *Quinzaine Littéraire*, affirmait : « *Je me rends compte que je n'ai écrit que des fictions. Je ne veux pas dire que je suis en dehors de la vérité. Il me semble qu'existe la possibilité de faire fonctionner la fiction dans la vérité ; d'induire des effets de vérité avec un discours fictionnel, et de le faire d'une telle façon que le discours de vérité suscite, "fabrique" quelque chose qui n'existe pas encore, c'est-à-dire, "fictionne"* » (17). Meirieu lui-même finit son livre, ci-dessus commenté, par la phrase : « *Chacun voit bien que le pédagogue est résolument dans la fiction* ».

Il est vrai que le récit, notamment le récit romanesque, en ouvrant la possibilité que de nouveaux narrateurs reprennent et réinterprètent les événements, dans une histoire sans fin, une « œuvre ouverte », les conduit au « paradis imaginaire des individus. C'est le territoire où personne n'est possesseur de la vérité, ni Anna ni Karénine, mais où tous ont le droit d'être

compris, et Anna et Karénine » (18). Mais de là à supposer que tout est fiction, que toute « politique de la vérité » n'est qu'un « oubli » de ce qui fut au départ une métaphore (qui une fois oubliée est devenue vérité) me semble une exagération, une application démesurée du perspectivisme nietzschéen, sur fond d'intentions démocratiques. Et c'est exactement de là que part la « *littérisation de la pédagogie* » de Jorge Larrosa.

Dans *Lecture et métamorphose*, l'auteur construit une interprétation sensible et intelligente du poème de Rilke « Le Lecteur » (*Der Leser*), où le noyau de son analyse se situe dans une certaine idée de la lecture : « *le rapport entre le présent du texte et l'absent, entre le dit et le non-dit, entre l'écrit et l'au-delà de l'écrit : la lecture se placerait justement dans le mode dont le présent signale l'absent, le sens se situe au-delà de l'écrit* » (19). Il s'agit, dans le même sens que Meirieu, d'une lecture qui doit modifier le lecteur, où celui-ci doit se faire indifférent au « *premier être* » (le « monde administré »), « *soustrait de son origine et arraché à ce qui peut le rassurer* ».

« Monde administré » (20) ! Ici, le professeur de l'Université de Barcelone s'approche des positions de Meirieu. Non dans le sens où la littérature doit promouvoir le « vol de l'esprit » au-delà des injonctions du présent, mais dans le sens où une éducation suivant strictement les exigences du marché, de la performance, de la compétence technique, n'est que « fabrication ». Si hier on avait besoin de délivrer l'homme des illusions et des ombres, de l'idéologie et de la « conscience naïve », aujourd'hui il faut le délivrer de la « société administrée ». Et comment le faire ? Curieusement, non plus par la philosophie ou à travers une action politique « transformatrice », mais par une action sur soi-même, une auto-interpellation procurée par la littérature. Hier c'étaient la raison ou la politique qui allaient nous sauver, aujourd'hui c'est la littérature !

« *Nous qui contemplions le lecteur, appartenions au monde administré : nous étions assurés de notre identité, nous savions qui nous étions ; (...) pour devenir ce que nous sommes, pour dominer le temps et le compter, pour savoir ce que sont les choses, pour les manipuler à volonté, nous avons eu recours aux heures de cours, aux espaces et au temps que le monde interprété et administré a mis en marche pour*

nous convertir à ce que nous sommes et pour faire de nous les habitants sécurisés et assurés du premier monde » (21) (la société administrée). On ne peut pas être plus clair : il s'agit de dénoncer le caractère normalisateur, doctrinaire, discipliné et disciplinateur du *logos* pédagogique et de ses injonctions moralisatrices, progressistes et optimistes, ce que j'estime tout à fait adapté à une époque qui ne veut (ni ne peut) plus alimenter certaines illusions d'une pédagogie *Alfklärer*. Le problème vient de ce que l'attaque contre le discours pédagogique utilise le même ordre de discours (analytique, propositionnel, sotériologique) qui a fait de la pédagogie un *logos*. Enfin, si — comme le voulait Benjamin — soutenir une perspective révolutionnaire exige une sortie en dehors de la sphère du « progrès » (22) (tel que conçu par les Lumières), et si critiquer l'espoir également *Alfklärer* de l'auto-émancipation de l'esprit et de l'auto-connaissance par l'éducation est la façon larrosienne de maintenir l'optimisme dans une possibilité d'émancipation (de la société administrée), alors ce qu'on a chassé par la porte de devant revient par la porte de derrière : on continue à être « progressiste » et « optimiste » !

On peut trouver la base de la « pédagogie profane » de Larrosa dans la célèbre phrase de Nietzsche que notre auteur ne « résiste pas à transcrire » : « *Cependant, qu'est-ce que la vérité ? Une multitude en mouvement de métaphores, métonymies, anthropomorphismes ; en un mot, un ensemble de relations humaines que, élevées, transposées et ornées poétiquement et rhétoriquement, après un long usage, le peuple considère comme solides et canoniques : les vérités sont des illusions dont on a oublié qu'elles en sont, des métaphores déjà utilisées qui ont perdu leur force sensible...* » (23). Voilà pourquoi Larrosa ne veut pas parler de « projet », car cela impliquerait l'acceptation du *logos* pédagogique dominant, c'est-à-dire l'établissement d'une relation pathologique avec le savoir (et non avec la vie), faisant de la pédagogie une forme perverse et impériale de rapport à la vérité, au progrès, à l'ordre et à la discipline.

La littérature participe ainsi, dans la conception de Larrosa et en l'absence d'un « projet », à une **solution pédagogique esthétisante**. La question n'est plus de savoir si la possibilité de ré-invention du sujet à partir de bases non-cognitivistes est réalisable à l'intérieur d'une institution (la dis-

cussion de Larrosa ne passe pas par l'école) ; cette discussion serait plutôt située dans les repères de ce que les avant-gardes esthétiques ont accompli au début du siècle : une re-formulation radicale du langage qui puisse « re-décrire » le sujet en dehors des vices, des pathologies et des perversions d'un langage incapable d'admettre l'impensable, le déviant, la re-création de soi à partir d'une politique de « re-nommement » — si je puis m'exprimer ainsi. Bref : pas d'auto-subjectivation sans un changement radical du langage pédagogique.

Si, en amont, les idées de Larrosa vont chercher leur inspiration chez Nietzsche, en aval elles vont rejoindre celles d'un autre nietzschéen : Michel Foucault.

Foucault : « *J'ai été amené à substituer à une histoire des systèmes de morale, qui serait faite à partir d'interdits, une histoire des problématisations éthiques à partir des pratiques de soi* » (24). Dans *Le souci de soi*, Foucault rappelle le rôle du rêve érotique (Artémidore, Pseudo-Lucien, Marc Aurèle) pour montrer comment la morale se modifie dans une conversion à soi, et comment le mode de subjectivation se transforme avec le stoïcisme. C'est-à-dire comment l'idée d'une construction de soi est, à la fois, permanente et historique, chaque civilisation créant son esthétique de l'existence. Le problème n'est plus de « découvrir » ce que nous sommes, mais de « refuser » ce que nous sommes ou ce qu'on a fait de nous. Le « projet », pour ainsi dire, est celui d'une « stylistique de soi », une construction de sa propre vie comme une œuvre d'art. Cet exercice serait ainsi une façon de nous signaler les innombrables manières que nous avons de nous construire nous-mêmes par une nouvelle formation du corps, une nouvelle relation entre les hommes et les femmes, une nouvelle représentation du plaisir, une nouvelle insertion dans la Cité. Il s'agit, dans un sens bien précis, d'une auto-pédagogie.

Et pourtant, je ne peux pas m'empêcher de voir dans ce type d'exercice quelque chose de décadent ! (25) Comme si les solutions (existentiellement) esthétisantes et hautement individualistes surgissaient toujours dans ces moments où « *nous ne sommes plus, mais ne sommes pas encore* » : solution qui reflète un profond malaise et qui nous rend vulnérables soit à la consommation de « Moi » postiches soit à un narcissisme patholo-

gique, ou encore à l'esthétisme. Un malaise qui en vérité se trouve à l'origine du dandysme, de la bohème, de l'anarchisme comme mode de vie. En somme, du marginal en profond désaccord avec un monde qui ne le comprend pas.

Larrosa : « *Seulement le combat des mots encore non prononcés contre les mots déjà prononcés permet la rupture de l'horizon donné, permet au sujet de s'inventer autrement, que le "je" soit un "autre". (...) Seulement ainsi on peut échapper, quoique provisoirement, à la capture sociale de la subjectivité* » (26). Cette conversion à soi se fait, selon Larrosa, par la lecture, l'œuvre littéraire étant son véhicule. La lecture surgit ainsi comme le travail d'auto-construction subjective non déterminée par les « *choses dites* », un « je » qui se forge sous la forme d'un voyage intérieur et extérieur, « *comme une expérience esthétique* ».

Un point central de cette « expérience » tient à la capacité d'« *estrangement* » et d'admiration (*Thaumaidzein*), une capacité que maints auteurs ont déjà attribuée aux enfants.

Dans l'interprétation que Larrosa nous offre de Rilke (*Élégies de Duyno* et *Sonnets à Orphée*) les enfants jouent un rôle essentiel car ils « *méconnaissent le passé et le futur* », justement par leur « *incomplète appartenance au monde interprété* ». (...) « *Les yeux désintéressés du lecteur, butant contre un monde plein et fini seraient des yeux qui ont acquis quelque chose du regard puéril d'un enfant. (...) Ainsi, avec ce regard, "vivre l'existant" n'est plus distinguer, classer et ordonner le monde interprété et administré, n'est plus juger ni qualifier des choses (...) mais laisser paraître l'existant en son être, en sa plénitude et en sa distance, c'est-à-dire en sa vérité* » (27).

Si hier c'était le regard averti et entraîné du platonisme qui permettait un accès à la vérité des choses placées au-delà des apparences, aujourd'hui c'est le regard naïf et puéril, non contaminé par cette orthopédie visuelle proposée par les Lumières, qui nous procurera la vérité. Nous sommes, d'ailleurs, face à une conception de « lecture » qui va complètement à l'opposé de celle proposée par Meirieu : l'un suggère le « *grandir* », l'autre un retour (?) au « *regard puéril* ».

J'ai quelques difficultés à accepter cette fiction projetée sur une enfance dont le regard demeurerait imperméable à la société administrée. Et d'ailleurs, un auteur qui détient le pouvoir du lan-

gage expositif, interprétatif, propositionnel, qui soutient une « thèse » sur la réception de l'œuvre poétique et nourrit des attentes futures (« *se transformer par la littérature* ») (28), peut être n'importe quoi, sauf un « enfant » ! De plus, la société administrée n'est pas quelque chose de situé « *là-bas* », à l'extérieur, produisant et façonnant des identités, à travers les technologies de subjectivation ; pendant qu'« *ici* » se trouvent ceux qui proposent un nouveau *logos* pédagogique, les tenants d'une super-vision sur ces mécanismes de subjectivation imposés par le « système » que nous ne pouvons même pas soupçonner, car les outils critiques dont nous disposons sont justement ceux fournis par l'ordre administré lui-même. Comment donc l'aperçoit-on ? Et pourquoi certains ont-ils acquis les conditions de recul et d'« *estrangement* » ?

POUR CONCLURE...

Dans les *Conférences sur la psychanalyse*, Freud affirmait que le lecteur de romans « *peut se donner ouvertement à des émotions normalement refoulées, car son plaisir a comme présupposé l'illusion esthétique, c'est-à-dire l'apaisement de la douleur par la sécurité que d'abord, il s'agit d'un autre qui souffre et ensuite, qu'il s'agit tout simplement d'un jeu qui ne peut causer aucun dommage à notre sécurité personnelle* » (29). La phrase freudienne peut nous rappeler que l'œuvre littéraire est pour l'essentiel... œuvre littéraire, et que toute récupération pédagogique de celle-ci n'est qu'une forme, qu'on le veuille ou non, de contrôle de sa réception, une manière d'administrer la fiction.

Meirieu et Larrosa croient aux pouvoirs formateurs et régénérateurs de la littérature, mais ils n'ont pas exactement la même position sur son rapport à l'éducation : Meirieu propose des lectures « déjà lues », administrées, avec des buts précis ; Larrosa, le refus de la réception dirigée de l'œuvre fictionnelle. Tous les deux sont en profond désaccord avec un monde dont l'exigence majeure tient à l'utilité et la performance. Au fond, dans tout cela réside une attaque systématique contre la modernité qui aboutit, après quelques péripéties, à son unique identification avec la « *raison instrumentale* », impardonnable trahison des Lumières, cause de notre malaise profond. Il

y a en fait chez nos deux auteurs l'intention sous-jacente de tout réformateur éducatif : **re-décrire les subjectivités**. Reste à savoir si la littérature pourra fournir les prédicats nécessaires à cette re-description et si, ce faisant, elle ne serait pas

en train de se transformer en une nouvelle et plus sophistiquée « technologie du moi ».

Flavio Brayner
Université Fédérale de Pernambuco
Recife, Brésil

NOTES

- (1) Charbonnel N. – Les aventures de la métaphore. Presses Universitaires de Strasbourg, 1991, p. 112.
- (2) Meirieu P. – Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie, Vol. I. ESF Éditeur, Paris, 1999, p. 12.
- (3) *Op. cit.* ; p. 11.
- (4) Cf. Hauser A. – The Social History of Art. Routledge and Kegan Paul, London, 1951.
- (5) Meirieu, *op. cit.* p. 16.
- (6) *Ibidem* ; p. 131.
- (7) *Ibidem* ; p. 132.
- (8) *Ibidem* ; p. 17.
- (9) *Op. cit.* ; p. 15.
- (10) Iser W. – A interação do texto com o leitor. In : Lima, L ; A literatura e o leitor. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1979, pp. 83-132.
- (11) Ce qui peut impliquer une « surinterprétation » (Umberto Eco), situation où l'on dépasse les limites interprétatives imposées par la matérialité du texte.
- (12) Larrosa J. – Pedagogia profana. Autêntica, Belo Horizonte, 2000, p. 45.
- (13) In Lima ; *op. cit.* ; pp. 133 et suivantes.
- (14) *Ibidem* ; p. 136.
- (15) Le texte (et la réception) pragmatique met ainsi hors propos toute tentative de produire, chez le lecteur, un conflit « socio-cognitif », fondamental dans la « théorie » de la réception de Meirieu. Intervenant entre le lecteur et l'œuvre avec une interprétation pédagogique, Meirieu non seulement « prépare » son lecteur en vue d'une réception déterminée (surtout chez le lecteur qui n'a pas eu accès à l'œuvre originale), mais il sait déjà à qui il s'adresse. Le lecteur, à son tour, nourrit également les attentes d'une réception pédagogique du texte.
- (16) Ricœur P. – Temps et récit, Vol. 3. Éditions du Seuil, Paris, 1985, p. 213.
- (17) Les rapports de pouvoir passent à l'intérieur du corps. *Quinzaine Littéraire*, n° 247, 1977.
- (18) Kundera M. – L'art du roman. Folio-Gallimard, Paris, 1989, p. 192.
- (19) In Larrosa ; *Pedagogia profana. Op. cit.* ; p. 110. Cette conception de la lecture n'admet qu'une seule forme de réception, la fictionnelle.
- (20) L'expression vient de Adorno et Horkheimer et fit fortune dans les pages de Marcuse (« société administrée »).
- (21) Larrosa, *op. cit.* ; p. 115.
- (22) Cf. Thèses sur la philosophie de l'histoire. En particulier l'analyse benjaminienne du tableau de Paul Klee, Angelus Novus.
- (23) In Larrosa, *Op. cit.* ; pp. 123 et suivantes. Ce texte est publié dans *La experiencia de la lectura*. Laertes, Barcelona, 1996, pp. 393-420.
- (24) Foucault M. – Histoire de la sexualité. Vol. III, Le souci de soi. Gallimard, Paris, 1984, p. 23.
- (25) Je ne prends pas l'expression dans un sens négatif ou péjoratif, étant donné que la « décadence » est aussi annonciatrice de quelque chose de nouveau. Et pourtant ce genre de « solution » esthétique surgit toujours là où on n'a pas réussi à régler les conflits sociaux ou politiques dans les sphères qui leur sont propres ou alors, dans certaines sociétés où on trouve une énorme quantité d'analphabètes ou d'illettrés, et où elle demeure une « solution » exclusive et élitiste.
- (26) Larrosa J. – Os paradoxos da auto-consciência. Version brésilienne de *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes, Barcelona, 1995.
- (27) Larrosa J. – Do espírito de criança à criança de espírito. A idéia de formação em Peter Handke. In *Pedagogia profana. Op. cit.* ; p. 69.
- (28) Larrosa J. – Leitura e metamorfose. In : *Pedagogia profana. Op. cit.* ; p. 112.
- (29) In Os pensadores. I. Freud. Editora Abril Cultural, São Paulo, 1976. Version brésilienne de *Exkurs über Phantasietätigkeit*.

L'éthique éducative : entre déontologisme et conséquentialisme

Eirick Prairat

Dans la première partie de ce texte, nous déclinons les différents sens du concept de responsabilité en suivant notamment son glissement du champ juridique vers celui de la philosophie. Dans la seconde partie, après avoir mis en lumière l'originalité de la contribution de Hans Jonas dans le débat éthique contemporain, nous montrons que l'éthique éducative est fondamentalement une éthique de la responsabilité.

Mots-clés : éthique, déontologie, conséquences, responsabilité, inquiétude.

LE SOUCI ÉTHIQUE

La littérature a bien des mérites et peut-être celui, souvent minoré, de mettre au jour de vraies questions philosophiques. Nous voudrions ouvrir notre propos sur l'éthique éducative en citant un passage emprunté à la littérature, et plus précisément, à un ouvrage de Rudyard Kipling intitulé *Stalky et compagnie* (1).

La scène se déroule dans un collège anglais de la fin du XIX^e siècle. Stalky, M'Turk et Beetle, trois pensionnaires de l'établissement, ont réussi à entrer dans les bonnes grâces d'un certain Dabney, colonel en retraite et propriétaire d'un vaste domaine qui jouxte le collège, ils ont plus précisément obtenu l'autorisation d'aller et venir

librement dans sa propriété. Ils en ont profité pour se construire une cabane et ils y viennent régulièrement lire, discuter et fumer et cela en toute impunité. En toute impunité, car ils ont aussi la permission de sortir du collège en tant que membre de la société d'histoire naturelle. Cette distinction honorifique leur vaut quelque privilège dont ils usent avec habileté. Bien vite, les enseignants et les surveillants du collège vont suspecter nos trois larrons de ne guère s'intéresser aux activités de la société d'histoire naturelle et de profiter de leur privilège pour se livrer à des petits plaisirs coupables en regard du règlement de l'établissement. Un jour, nos professeurs décident de les suivre pour en avoir le cœur net et se permettent d'entrer illégalement dans la propriété du colonel Dabney. Les choses se passent plutôt mal

puis que nos professeurs se retrouvent assez rapidement devant le vieux colonel et ses jardiniers, tenus de justifier leur présence illégale sur ses terres. Lisons Kipling, c'est tout à fait intéressant, précisons que Prout est l'un des professeurs.

– « Je suis *in loco parentis* », la voix basse de Prout se mêla à la discussion. On l'entendait souffler.

– « Quoi ? » L'accent du colonel devenait de plus en plus irlandais.

– « Je suis responsable des enfants qui me sont confiés ».

– « Vous êtes responsable, hein ? Dans ce cas, je ne puis dire qu'une chose : vous leur donnez un bien mauvais exemple, – un exemple fichtrement mauvais, si j'ose m'exprimer ainsi. Je n'ai pas vos élèves. Je n'ai pas vu vos élèves et je vous dis que s'il y avait un de vos élèves sur chacun de ces arbres vous n'en auriez tout de même pas l'ombre d'un droit à mettre les pieds ici après avoir traversé le ravin en effrayant le gibier. Inutile de nier : vous l'avez effrayé. Vous êtes *in loco parentis*, hein ? Eh bien ! moi je n'ai pas oublié mon latin non plus ; dites-moi : *Quis custodiet ipsos custodes ?* Quand le maître erre comment blâmer l'enfant ? » (2).

« *Quis custodiet ipsos custodes ?* » Mot à mot qui garde les gardes. Qui est garant de ceux qui doivent se porter garants ? Qui est garant de ceux qui ont le pouvoir de sanctionner ? (3) Telle est bien l'ultime question, celle qui nous engage sur le terrain de l'éthique. L'éducation requiert une éthique, le moment punitif le montre de manière exemplaire. Les garanties procédurales nous préservent de l'arbitraire mais elles ne peuvent guère plus. Dans le présent article, **nous voudrions montrer que l'éthique éducative est fondamentalement une éthique de la responsabilité. Plus précisément, dans le champ de l'éducation, l'attitude éthique se structure comme une obligation en écho.** Mais avant, il va nous falloir décliner les différents sens du concept de responsabilité en suivant son glissement de la sphère juridique vers l'univers de la philosophie. Il est surprenant que cette idée de responsabilité n'ait pas fait l'objet d'investigations et de commentaires plus importants dans les travaux consacrés à l'éthique éducative et à la socialisation morale et politique des élèves car elle est, à y regarder de plus près, l'alpha et l'oméga de la pratique éduca-

tive (4). Elle est non seulement requise comme posture éthique pour l'éducateur, comme nous allons le montrer, mais elle est aussi la visée majeure de tout travail éducatif, car l'autonomie responsable est, selon le juste mot de Monette Vacquin, la « condition de notre humanité » (5).

LE MOT ET L'IDÉE

L'adjectif « responsable » est attesté dès le Moyen âge, tantôt dans le sens de résister (un château « responsable aux durs assauts ») tantôt pour désigner celui de qui l'on répond (« justiciables et responsables »). Le substantif (responsabilité) est, quant à lui, apparu beaucoup plus tardivement puisque les premières mentions sont signalées entre 1783 et 1788 (6). Jacques Henriot note que l'apparition du terme coïncide avec l'intérêt porté par les juristes à la règle de l'indemnisation du préjudice subi (7). Le concept de responsabilité est d'abord un concept juridique. Si le mot est récent, l'idée l'est un peu moins. Précisons que responsabilité vient du verbe latin *spondeo* qui signifie se porter garant, s'engager ou encore promettre avec solennité. *Respondeo* a plus précisément le sens de répondre, répondre à un appel ou à une sommation. Le concept de responsabilité implique l'idée d'altérité parce que la réponse, dans sa structure même, présuppose l'appel.

Il y a une personne, une valeur ou une institution qui nous mettent en demeure, moralement, juridiquement de répondre, d'avoir du répondant, comme on dit de celui qui a suffisamment de compétences, de relations ou de ressources pour faire face à l'adversité (8). D'une manière générale, **le concept de responsabilité renvoie à trois idées distinctes : celle d'état** (les parents sont responsables de leur enfant), **celle de capacité** (l'idée de responsabilité est alors associée à celle de discernement) **et enfin celle d'obligation** (au sens où l'individu se doit de répondre de ses actes dans la mesure où il en est précisément l'auteur). Cette dernière acception qui cristallise et résume le sens commun n'est pas une idée moderne comme l'explique Jean-Louis Genard dans son ouvrage *Grammaire de la responsabilité*, dont le souci n'est pas lexical, débusquer l'apparition d'un mot, mais sémantique c'est-à-dire mettre au jour l'émergence et le déploiement d'un modèle d'interprétation de l'action (9).

À quel moment et dans quel contexte sémantique l'idée d'imputer l'acte à l'individu qui en est l'agent s'est-elle révélée une idée non seulement plausible mais encore crédible ? Dans la Grèce antique, au moment de l'Épopée, prévalent encore largement les explications de l'action par le destin, les dieux, ou le daïmon. Interprétation qui se marque dans le langage car la structure de l'énonciation inscrit l'acte dans un déroulement processuel (un destin, une fatalité...) sans que la figure subjective d'un auteur s'y affirme avec netteté. Il semble que c'est avec la tragédie que s'opère le tournant vers l'interprétation responsabilisante de l'action. Jean-Louis Genard s'appuie sur les travaux de Dodds et de Cassirer et note que ce dernier repère précisément cette transition dans l'Agamemnon d'Eschyle en particulier lorsque Clytemnestre cherche à se disculper du meurtre de son époux invoquant la malédiction qui pèse sur sa famille (10). Là s'opère la confrontation entre deux modèles d'interprétation de l'action. Les Chœurs rejettent les arguments déterministes de Clytemnestre et donnent raison à la thèse responsabilisante : « Personne ne peut t'absoudre de ton crime ».

Jean-Louis Genard montre comment cette inversion interprétative s'accompagne de modifications langagières et de transformations institutionnelles. « Les transformations dans l'interprétation de l'action – au-delà de leur inscription dans des formes langagières – accompagnent chaque fois, justifient ou appellent, des transformations institutionnelles, alors même que l'évolution des institutions semble induire de nouveaux modes interprétatifs qu'elles mettent en quelque sorte en œuvre sans disposer encore pleinement des ressources réflexives et cognitives qu'elles sont pourtant en train de secréter » (11). **Il n'y a pas d'inflexion dans les modes de pensée qui ne s'inscrive dans une dialectique complexe où s'appellent et s'impliquent de manière dynamique les structures du monde vécu (c'est-à-dire les manières spontanées de concevoir les rapports sociaux), les modalités langagières et les mutations institutionnelles.** La permanence d'une idée appelle une objectivation dans les univers du symbolique et de l'institutionnel. À l'inverse, on peut affirmer que la conjonction des processus langagiers et des procédures institutionnelles soutiennent les modes de pensée ou en engendrent de nouveaux. Il faut penser ensemble structures linguistiques, formes interprétatives et pratiques institutionnelles ; nouer langage, pensée et praxis.

UN CONCEPT JURIDIQUE

Le concept de responsabilité, au sens d'avoir à répondre de ses actes, n'a guère intéressé les philosophes. Il est vrai que son étude nous renvoie invariablement à la tradition juridique. « On est surpris, remarque Paul Ricœur, qu'un terme au sens si ferme au plan juridique soit d'origine si récente et sans inscription marquée dans la tradition philosophique » (12). En droit, la responsabilité désigne le fait pour une personne juridique (physique ou morale) d'être tenue à certaines obligations, en conséquence de certains actes qu'elle est reconnue avoir accompli. Ainsi l'exécution des engagements rend responsable le contractant, l'activité qui provoque un dommage expose également l'agent à assumer la responsabilité de sa conduite en réparant ou en subissant une peine par où il acquitte une sorte de tribut à la société. La responsabilité est soit de nature contractuelle, c'est-à-dire résultant d'un manquement à l'accord des volontés, soit de nature délictuelle, c'est-à-dire déterminée par une attitude déviante ayant entraîné un dommage pour autrui (13). C'est la distinction entre responsabilité civile et responsabilité pénale ; la première renvoie au dommage causé, la seconde à la violation délibérée de la loi.

Les articles 1382 et 1383 du code civil précisent les contours de la notion de responsabilité civile. « Tout fait quelconque de l'homme, qui cause à autrui un dommage, oblige, par la faute duquel il est arrivé, à le réparer » (article 1382). « Chacun est responsable du dommage qu'il a causé, non seulement par son fait mais encore par sa négligence ou par son imprudence » (article 113). L'article 1384 ajoute que l'on est responsable des actes pour « le fait des personnes dont on doit répondre, ou des choses qu'on a sous sa garde ». En droit civil, c'est la causalité qui prévaut, on cherche à établir un lien de consécution entre l'acte et le préjudice, l'intention importe peu. En droit pénal, au contraire, c'est l'acte lui-même qui est mis en cause, dans ses motivations plus que dans ses conséquences. « Le droit pénal cerne la responsabilité en exigeant une qualification précise, en recherchant les motivations et le degré de conscience de l'inculpé. Il n'y a pas de responsabilité si l'auteur a agi sans discernement et sans volonté de commettre son acte, sous la contrainte ou en état de démence » (14). Si, en matière pénale, on éta-

bonne la responsabilité à partir des situations, des circonstances et des intentions, en matière civile la seule causalité suffit à fonder la responsabilité. Mais dans les deux cas, il s'agit de répondre de ses actes et de leurs conséquences devant autrui. Dans la perspective morale, le rapport à l'altérité n'est pas un rapport de vis-à-vis mais de sollicitude. Il ne s'agit pas de répondre de Soi devant autrui mais plus radicalement de répondre d'Autrui.

Comme l'écrit Jonas, la responsabilité morale est un concept en vertu duquel « je me sens responsable non en premier lieu de mon comportement et de ses conséquences, mais de la chose qui revendique mon agir » (15). Je suis interpellé, comme assigné à la responsabilité. L'éthique de la responsabilité renoue par-delà les discours de la modernité avec une éthique de l'objet. La volonté de vouloir de Nietzsche, la décision authentique de Sartre ou encore l'authenticité de Heidegger consacrent la primauté du sujet. L'objet mondain ne comporte pas en lui-même une revendication à mon égard, mais reçoit sa signification parce qu'il est l'objet de mon choix. L'objet ne vaut que parce qu'il a été élu. *A contrario*, l'éthique de la responsabilité pose la primauté et la transcendance de l'interpellation (16).

La responsabilité morale n'est pas immédiatement dérivable de la responsabilité juridique parce qu'elle nous renvoie à un autre arrière-plan sociologique et anthropologique. **La responsabilité juridique n'a de sens que dans une sociologie de la réciprocité qui elle-même se déploie sur fond d'une anthropologie duelle.** Dès lors qu'autrui m'apparaît comme une volonté autonome douée de puissance, je dois pour me protéger réduire les prérogatives de mon vouloir. Le souci de répondre de mes actes n'est qu'une manière de m'assurer d'autrui, de lui donner par avance des gages pour désamorcer ses éventuelles intentions malveillantes.

« Contrairement à la conception aristotélicienne qui voit dans l'homme un animal naturellement politique, avec la modernité, l'agression et la violence acquièrent donc, non pas contre mais en même temps que la sociabilité, le statut d'éventualité [...] c'est aussi parce que cette éventualité violente est réciproque (je puis être agresseur autant qu'agressé), que son dépassement s'inscrira lui-même dans une structure réciproque : ce que je concède à l'autre, l'autre se doit d'y renoncer aussi, mais ce que je me reconnais, je dois le

reconnaître à l'autre » (17). La nature humaine est pensée comme une nature double, capable du meilleur comme du pire. La logique de la réciprocité est une logique de neutralisation qui s'adosse à une anthropologie ambivalente. « Insociable sociabilité », écrit Kant dans son *Idée d'une Histoire Universelle* (18). On ne peut sortir de cette situation incertaine que par une autolimitation réciproque de son agir et la ferme décision d'en répondre. Dans la perspective morale, la figure d'Autrui est une figure de fragilité qui appelle la sollicitude. Autrui ne m'apparaît plus comme une volonté qui me fait face, comme une menace qui pourrait potentiellement venir contrarier mes intentions et mes projets mais comme un être précaire, comme en sursis. L'univers social de la responsabilité morale n'est donc pas le monde de la parité et de la réciprocité mais celui de la dissymétrie et de la fragilité.

LA LEÇON DE HANS JONAS

Une des références majeures sur la responsabilité comme posture éthique, on la doit au philosophe allemand Hans Jonas. « Le principe de responsabilité est probablement le best-seller philosophique du siècle » (19). Le projet jonassien est de fonder une éthique pour les temps modernes, une éthique pour notre civilisation technologique. Un tel propos peut paraître, a priori, fort éloigné des questions éducatives. Nous montrerons qu'il n'en est rien et que l'œuvre de Jonas nous offre toutes les ressources théoriques pour fonder et préciser une éthique à l'usage des éducateurs, mieux, pour fonder et définir l'éthique éducative.

Le propos de Jonas s'ouvre par un constat inquiétant : il note que l'essor technologique a modifié l'agir de l'homme dans son essence même. Longtemps la technique est restée neutre du point de vue éthique, elle n'affectait ni la nature, ni l'homme. « Toutes les libertés qu'il prend avec les habitudes de la terre, de la mer et de l'air, écrit Jonas, laissent pourtant inchangée la nature englobante de ces règnes et ne diminuent pas leurs forces créatrices. Il ne leur fait pas vraiment mal lorsqu'il découpe son petit royaume dans leur grand royaume » (20). Or, aujourd'hui, la donne est radicalement changée. La nature, la biosphère et l'essence de l'homme

qui fixaient le cadre et les conditions dans et à partir desquelles se déployait l'activité technologique sont devenus, à leur tour, des objets d'investigation. Le royaume, dans son ensemble, est aujourd'hui soumis à un projet technologique sans frein et sans limite. « C'est l'embarquement de l'agir, comme l'écrit Dominique Folscheid, dans une machinerie à effets cumulatifs et irréversibles qui pose problème » (21).

« Le Prométhée définitivement déchaîné » selon la belle formule de Jonas met en péril l'homme et son royaume (22), la technique ne peut donc plus s'abstraire du champ de la délibération éthique. Elle est aujourd'hui autant une promesse qu'une menace et l'homme prend acte de ce trouble lorsqu'il perçoit l'écart grandissant entre ce qu'il peut faire et ce qu'il peut raisonnablement prévoir en termes de conséquences. « Le gouffre entre la force du savoir prévisionnel et le pouvoir du faire engendre un nouveau problème éthique » (23) car les éthiques traditionnelles sont des éthiques du proche et de l'immédiateté. Elles règlent les rapports de l'homme à l'autre homme dans la proximité du temps et des lieux ; elles sont, en conséquence, inopérantes pour penser l'agir sous l'angle du lointain et du futur, d'où l'idée de faire de la responsabilité qui n'est qu'une vertu parmi d'autres (24), le fondement même d'une nouvelle conception de l'éthique. Il ne suffit pas d'avoir conscience des dangers et des menaces possibles, encore faut-il se sentir concerné. Jonas propose une heuristique de la peur. Celle-ci a précisément vocation à nous mobiliser. « Nous avons besoin, écrit Jonas, de la menace contre l'image de l'homme – et de types tout à fait spécifiques de menace – pour nous assurer d'une image vraie de l'homme grâce à la frayeur émanant de cette menace... Nous savons seulement ce qui est en jeu lorsque nous savons que cela est en jeu » (25).

On a beaucoup polémique sur cette heuristique de la peur et sans doute à tort. Il est vrai que la peur n'a pas bonne presse dans la tradition philosophique et notamment dans la tradition rationaliste (26). Elle est pensée comme une faiblesse, comme un affect qui altère la lucidité et empêche, in fine, toute conduite raisonnable. Jonas est pourtant clair sur ce point. Il fait déjà remarquer qu'il n'y a pas d'éthique sans affect, les hommes ne sont pas des êtres moraux pour la seule raison qu'ils sont doués de raison, mais parce qu'ils possèdent la capacité de se faire affectés. Le sentiment doit s'ajouter à la raison pour que le bien

objectif ou le mal que l'on se représente puissent mettre en mouvement notre volonté. **Il faut une force et non un savoir pour plier le vouloir. La morale qui doit commander aux affects a donc paradoxalement besoin d'un affect** comme l'illustre d'ailleurs la longue histoire des doctrines éthiques. « La crainte de Dieu juive, l'éros platonicien, l'eudémonie aristotélicienne, la charité chrétienne, l'amor Dei intellectualis de Spinoza, la bienveillance de Schafestbury, la jouissance de la volonté de Nietzsche, sont des déterminations de cet élément affectif de l'éthique » (27).

Il faut encore préciser que la peur dont parle Jonas est une peur d'ordre « spirituel », une crainte désintéressée (28), elle est peur pour l'autre et non pour soi. Cette peur n'est donc pas une disposition pathologique qui nous enferme dans une attitude solipsiste, elle est au contraire une émotion qui nous ouvre à une objectivité menacée dans son existence actuelle ou à venir. Elle est « l'apprêtement personnel à la disponibilité de se laisser affecter par le salut ou par le malheur des générations à venir » (29). Cela a une double signification. La première est appel, appel à récuser les utopies mélioristes et les idéaux de progrès, il faut davantage « prêter l'oreille à la prophétie de malheur qu'à la prophétie du bonheur », accorder la préférence « aux pronostics de malheur sur les pronostics de salut » (30). La seconde est dévoilement, au sens philosophique du terme, elle nous révèle que l'objet de la responsabilité est « le périssable en tant que périssable » (31). J'ai à répondre de ce qui est fragile et vulnérable, ce qui est précaire car menacé dans son essence et/ou dans son existence. L'archétype de tout agir responsable est notre attitude face à notre propre progéniture (32). Epreuve originaire dans laquelle le géniteur fait l'expérience de cette assignation à la responsabilité, il est comme « pris en otage » par cet être à qui il vient de donner la vie. Sa simple respiration nous adresse un tu dois « irréfutable » (33).

À la différence de Lévinas, Jonas fonde l'éthique sur l'ontologie, il déduit le devoir-faire de l'être. C'est peut-être après l'heuristique de la peur, la seconde grande leçon que nous livre Jonas. « Ce qui est contesté, écrit le philosophe, c'est que d'un quelconque étant en soi, qu'il s'agisse de son être déjà donné ou seulement possible, puisse émaner quelque chose comme un « devoir » [...]. Y a-t-il un paradigme ?... La réponse sera oui... J'estime vraiment strictement

qu'ici l'être d'un simple existant ontique inclut de manière immanente et visible un devoir pour autrui » (34). C'est bien le nourrisson en tant que nourrisson c'est-à-dire l'être en tant qu'être qui nous prescrit un devoir-faire (35). La responsabilité telle que la thématise Jonas n'a donc rien à voir avec le souci de soi ou la maîtrise de ses actes. Citons encore Jonas pour donner enfin une définition. « La responsabilité est la sollicitude reconnue comme un devoir, d'un autre être qui lorsque sa vulnérabilité est menacée devient un « se faire du souci » » (36).

Si aujourd'hui la technologie menace les hommes à venir dans leur essence voire dans leur existence alors le premier impératif de l'éthique de la responsabilité se formule ainsi : « il faut qu'une humanité soit ». Jonas substitue à l'impératif catégorique kantien l'impératif ontologique qui nous enjoint de garantir l'existence de l'homme « dans le respect de son être tel ». On ne saurait déduire cette obligation d'un droit puisque les générations futures n'ont pas de droits à faire valoir, le non-être ne peut revendiquer de droit puisqu'il n'est pas. C'est donc à « l'idée d'homme » que nous devons rendre des comptes, idée qui est telle qu'elle exige son existence incarnée dans le monde. « Nous n'avons pas à rendre des comptes à l'homme à venir, écrit Jonas, mais à l'idée d'homme qui est telle qu'elle exige la présence de ses incarnations dans le monde. C'est en d'autres termes une idée ontologique qui ne garantit sans doute pas l'existence de son objet avec sa simple essence comme le fait le concept de Dieu dans l'argument ontologique – loin de là ! mais c'est une idée qui dit qu'une telle présence doit être, qui doit donc être protégée et qui nous en fait une obligation, à nous qui pouvons la mettre en péril » (37).

L'idée n'est donc pas de déduire l'existence de l'essence comme le suggèrent les tenants de l'argument ontologique mais de dériver de l'idée d'homme un devoir qui est une obligation faite à ceux qui sont déjà-là. Le principe de responsabilité nous invite à ne jamais mettre en jeu dans les paris de l'agir l'existence ou l'essence de l'homme. Les palliatifs imparfaits sont toujours préférables à la cure de cheval très prometteuse mais qui comporte le risque de mort du patient (38). La maxime de cette éthique de la prudence se formule ainsi : « Inclus dans ton choix actuel l'intégrité future de l'homme comme objet secondaire de ton vouloir » (39). **Le principe de res-**

ponsabilité introduit le souci des conséquences, il fait précisément de l'ignorance des effets ultimes de notre agir la raison même d'une retenue responsable.

UNE ÉTHIQUE DE LA RESPONSABILITÉ

La pensée de Jonas va nous inspirer dans les développements qui suivent où il va s'agir de montrer que l'éthique éducative est une éthique de la responsabilité et qu'elle peut être ontologiquement fondée. La nature humaine se caractérise par le fait qu'elle n'est ni donnée de manière immédiate, ni close dans une pure identité à elle-même. « Tous les animaux sont achevés et terminés, écrit Fichte, l'homme est seulement indiqué et esquissé » (40). L'homme est cet être dont la nature se caractérise précisément par le manque d'être, il est ce qu'il est appelé à être, un être de culture. Quelques années avant Fichte, Rousseau avait déjà énoncé cette thèse sur un versant anthropologique : « [...] Il y a une autre qualité très spécifique qui le distingue (de l'animal) et sur laquelle il ne peut y avoir de contestation, écrit le philosophe genevois, c'est la faculté de se perfectionner... » (41). La perfectibilité et l'inachèvement sont les deux faces d'une même réalité anthropologique ou plus exactement il n'y a de perfectibilité anthropologique que sur fond d'un inachèvement ontologique.

L'inachèvement de la nature humaine, on ne l'a guère remarqué, assigne au petit d'homme le devoir d'incarner l'idéal d'humanité inscrit en pointillé. Il ne s'agit donc pas d'accoler à la situation originelle d'inachèvement une revendication, un droit à l'éducation dont on ne voit d'ailleurs pas très bien comment son titulaire pourrait le faire valoir mais de montrer que l'inachèvement ontologique du petit d'homme enferme l'obligation existentielle d'accomplir la promesse d'humanité « esquissée ». Ce devoir-être de l'éduqué est aussi un appel qui attend une réponse, une adresse qui sollicite soutien et bienveillance. Cette obligation à être oblige donc les aînés, ceux qui sont déjà-là, à accompagner ce vouloir-devenir dont ils sont les témoins. **Le devoir de répondre des nouveaux venus n'est donc pas l'envers d'un droit mais l'obligation qui accompagne et rend *in fine* possible l'obligation qui est faite à chaque petit d'homme de promouvoir en lui une**

véritable humanité. L'obligation éthique est une obligation en écho, en écho à l'obligation existentielle qui anime et « pousse » le petit d'homme vers un horizon d'humanité. On peut maintenant poser les contours de cette éthique de la responsabilité en précisant quelques points.

Le devoir-être de l'éduqué s'inscrit dans la durée, dans un lent processus de maturation physiologique, intellectuel et affectif. Dans de telles conditions, l'éthique éducative ne peut pas s'intéresser au seul moment de la rencontre. Parce que l'éducation s'étale sur plusieurs années, l'éthique doit aussi faire de l'avenir sa préoccupation. C'est l'avenir bien plus que l'espace contemporain de l'action immédiate qui fournit l'horizon pertinent de la responsabilité éducative. Mais comment régler l'action éducative si les effets de celle-ci nous échappent partiellement, si l'avenir est ce qui, par définition, est partiellement inenvisageable ? C'est bien là toute la difficulté et on ne peut l'aplanir car il n'y a, en la matière, ni intuition, ni ruse de la raison. Dans les décisions importantes, l'éducateur se doit d'envisager différents scénarii possibles tout en sachant que d'inévitables zones d'ombre subsistent et qu'il ne peut en être autrement. En ce sens, « tout choix éthique aprioriste n'est qu'une niaiserie », comme l'écrivent fort justement Jean-Paul Bonnes et Gérard Mamou (42). Et pourtant, dans bien des cas et bien des situations, les acteurs déduisent leur position éthique de la stricte application de règles *a priori*, sans le moindre souci des conséquences. Disons-le fortement toute décision éducative qui compromet gravement l'avenir d'un enfant est contraire à l'esprit de l'éducation et, *a fortiori*, à l'éthique de la responsabilité qui la sous-tend.

L'éthique de la responsabilité est une éthique de l'engagement. L'obligation morale ne dérive ni d'une faute, ni d'un dommage que le sujet aurait causé mais de la libre décision de se porter garant. On ne peut être responsable que si l'on se veut tel. Il n'y a pas de responsabilité morale imposée du dehors. Entendons-nous bien, il y a bien une interpellation transcendante mais l'obligé se doit, de manière ultime, de consentir à s'obliger car nulle coercition ne parviendra à fonder sa responsabilité dans l'ordre éthique. On ne peut se porter caution de l'élève (ou de l'enfant) que librement, mais devant qui ? Devant les parents ou les tuteurs déjà, c'est-à-dire devant ceux qui nous confient leur enfant, mais aussi devant l'institution qui nous investit d'une mission

éducative. Il n'y a de responsabilité morale que dans le cadre d'une tâche ou d'une mission car on ne saurait répondre de tout et à tout moment, cela revient *in fine* à ne répondre de rien. Une des questions cruciales est de préciser les différents champs d'intervention et donc les segments de responsabilité des différents protagonistes de l'action éducative.

Ce qui marque ou plus exactement révèle la responsabilité c'est l'inquiétude, voilà l'affect qui aiguillonne l'éducateur. Il ne faut pas entendre ce terme en un sens théologique mais existentiel (43). Nous pouvons précisément définir l'inquiétude en l'opposant à la fois à l'angoisse et au doute. D'abord en disant que l'inquiétude n'est pas l'angoisse car celle-ci est une peur sans objet. **L'inquiétude est plus proche du doute mais elle s'en distingue par le fait que le doute, affect intellectualisé, touche aux idées, alors que l'inquiétude concerne des personnes.** Il y aurait un chantier à ouvrir sur l'inquiétude éducative, sur ce moteur silencieux de l'éthique, car la vertu de discernement qui n'est pas irriguée par le souci inquiet menace toujours de se durcir et d'enfanter une casuistique froide et tendanciellement immorale. L'inquiétude ne travaille pas d'emblée la conscience car notre présence au monde, comme nous le rappelle Merleau-Ponty, est une présence corporelle antérieure à toute thématization consciente, l'inquiétude « traverse les corps, soulève les corps, avant même la réflexion et l'intellectualisation » (44).

L'idée de responsabilité ne se substitue pas aux valeurs de l'école républicaine, elle n'est pas une pièce de rechange mais elle les clarifie. « On peut être fidèle à une idée stupide ou à une personne qui se révèle une crapule. On peut être poli jusqu'à la dissimulation et l'hypocrisie. On peut être humble jusqu'à l'effacement [...]. Chaque fois, je peux me justifier par référence frauduleuse à une vertu que je comprends mal ou que je ne parviens pas à penser dans son authenticité [...]. Le concept de responsabilité apparaît alors comme une forme nouvelle de discrimination entre les grandes vertus et leurs mauvais usages ou maladroites interprétations [...]. Les vertus donnent des forces, mais encore faut-il souvent bien les orienter » (45). Le principe de responsabilité est un principe d'harmonisation et de révélation qui met en perspective et articule le monde pluriel des valeurs. En ce sens, on peut dire de la res-

ponsabilité qu'elle transcende le subjectivisme des choix et des valeurs.

François Ewald note, inspiré par Sartre, que l'expérience de la responsabilité commence lorsque l'on a à décider sans pouvoir se référer à une norme. « Là où il n'y a pas d'incertitude, écrit-il, il n'y a pas à parler de responsabilité » (46). Sans doute, mais François Ewald oublie que l'incertitude peut avoir deux visages antithétiques : la décision à prendre sans que l'on ait une norme ou une règle pour se guider mais aussi, à l'inverse, la décision tiraillée par la multiplicité des registres normatifs. Jean-Pierre Obin montre dans un de ses ouvrages que la décision éducative, notamment celle qui incombe au chef d'établissement, relève de plusieurs registres de légitimité : celui du devoir moral, celui des désirs réfléchis ou encore celui des obligations réglementaires (47). **La posture responsable est alors la tentative fragile d'articuler, parfois sur un mode conflictuel, la pluralité des registres de légitimité impliqués dans la décision éducative.** Il n'y a pas de responsabilité morale comme nous le rappelle Jacques Derrida « sans cette épreuve et ce passage par l'indécidable ». Imaginons un instant un chef d'établissement se demandant s'il doit ou non exclure de l'établissement, quelques jours, tel élève après une transgression grave. En a-t-il déjà le droit légalement, réglementairement ? Que lui disent les textes ? Quel est son devoir en tant que représentant de la communauté éducative ? Comment enfin être juste vis-à-vis du coupable et de la victime ? On voit comment les différents registres du droit, de la morale et de l'éthique se télescopent rendant la décision délicate et difficile car éminemment singulière.

Le principe de responsabilité est une sorte de facteur virtuel qui accompagne les délibérations dont les décisions sont issues, il nous situe au-delà ou plutôt en-deçà du débat entre déontologisme et conséquentialisme. On entend par éthique déontologique (déon, le devoir) une éthique qui soutient que certains actes sont moralement obligatoires ou prohibés, sans égard pour leurs conséquences dans le monde. L'éthique kantienne est explicitement déontologique puisqu'elle affirme qu'un acte est moralement bon si et seulement si il est accompli « par devoir » ou « par respect de la loi » (48). Il y a des actes moraux *a priori*, c'est dire que les actes ont une valeur intrinsèque. Dans sa version contemporaine, le déonto-

logisme affirme le caractère contraignant des impératifs moraux en soulignant la dialectique des droits et des devoirs. Ne pas respecter certaines obligations c'est prendre le risque de transgresser les droits subjectifs d'autrui.

À l'inverse, le conséquentialisme, évalue les actes à l'aune et leurs conséquences. « Le conséquentialisme, écrit Philip Pettit, est la théorie qui pose que pour déterminer si un agent a eu raison d'opérer un tel choix particulier, il convient d'examiner les conséquences de cette décision, ses effets sur le monde » (49). Le conséquentialisme affirme que dans tout choix l'option juste est celle qui a les meilleures conséquences, en des termes impersonnels et neutres par rapport à l'agent. En matière éducative, de bonnes conséquences sont des conséquences qui favorisent l'autonomie ou à défaut maintiennent ouvert l'avenir de l'enfant (de l'élève). Une éthique de la responsabilité est donc une attitude soucieuse des conséquences, le paradoxe est que toutes les conséquences ne sont pas prévisibles.

Si l'on ne peut tout prévoir, il existe, comme nous l'avons souligné plus haut, une sorte de prévision négative, c'est-à-dire des choses à ne pas faire et des risques à ne pas prendre. L'éthique de la responsabilité est, en ce sens, proche des formulations négatives des éthiques déontologiques. Il faut cependant savoir, en certaines occasions, déroger aux prescriptions *a priori* et aux routines legalistes. Le respect étroit des procédures réglementaires ou des principes *a priori* peuvent, en certaines circonstances, aboutir à de véritables impasses éducatives. L'attitude qui intègre la dimension prospective devient alors salutaire. On le voit, l'éthique de la responsabilité n'est à proprement parler ni une éthique déontologique, ni une éthique strictement conséquentialiste.

C'est dans l'élucidation de ce que l'on peut appeler un facteur virtuel régulateur que l'on doit mener les recherches en éthique de l'éducation. C'est dans cette voie que l'on doit forger les éléments théoriques et pratiques d'une réponse à ceux qui en appellent aujourd'hui, un peu simplement et trop rapidement, à l'instauration de codes de déontologie dans les différentes professions éducatives.

Eirick Prairat
IUFM de Lorraine
Responsable du GECPAS

NOTES

- (1) Kipling R. – **Stalky et compagnie**. Paris, Mercure de France, 1910. Cette référence m'a été signalée par Jean-Bernard Paturet lors de la journée de la protection de l'enfance, le 2 octobre 1997 à Melun.
- (2) Kipling R. – **Opus cité**, p. 43.
- (3) Nous aurions pu illustrer ce thème de la responsabilité défaillante par un texte de saint Augustin extrait des **Confessions**, traduit du latin par Louis de Mondadon, présentation André Mandouze. Paris, Editions Pierre Horay et éditions du Seuil, 1982, Livre I, 9 (14) - 10 (16). « *Et les gens nous châtaient qui, au vrai, faisaient comme nous* ».
- (4) Parmi les rares exceptions, citons l'ouvrage de Jean-Bernard Paturet **De la responsabilité en éducation**. Ramonville Saint-Agne, Erès, 1995.
- (5) Vacquin M. – Préface. **La responsabilité, condition de notre humanité**. Editions Autrement, série morale n° 14.
- (6) Henriot (J.) « *Responsabilité* ». **Encyclopédie philosophique universelle, les notions philosophiques**. Paris, PUF, 1990, Tome II, p. 2250.
- (7) Henriot J. – « *Notes sur la date et le sens de l'apparition du mot responsabilité* ». **Archives de philosophie du droit**, T. XXII, 1977, p. 59-62.
Il n'y a pas de discours unique sur ce point puisque Jean-Marie Domenach écrit que « *Le premier emploi de responsabilité en tant qu'épithète date du XVII^e siècle* ». **La responsabilité, Essai sur le fondement du civisme**. Hatier, 1994, p. 3. Cela dit, les travaux de Jacques Henriot font référence en la matière, ce sont eux que nous suivons ici.
- (8) Domenach J.-M. – **La responsabilité, Essai sur le fondement du civisme**. Hatier, 1994, p. 4.
- (9) Genard J.-L. – **La grammaire de la responsabilité**. Paris, Les éditions du Cerf, 1999, p. 22.
Paul Ricoeur présente les trois modalités anthropologiques avancées pour récuser le modèle responsabilisant dans **Soi même comme un autre**. Paris, Editions du Seuil, 1990, p. 84 et s. La première s'appuie sur les déterminants qui court-circuitent l'action volontaire (désir, pulsion, inconscient...), la seconde sur des dispositions permanentes qui rendent le comportement automatique (caractère, habitude...) et la troisième s'appuie sur des déterminants internes qui se rapportent à des facteurs externes qui abolissent toute distance (passion, émotion, affectivité...).
- (10) Genard J.-L. – **Opus cité**, pp. 25-26. CASSIRER E. – **La philosophie des formes symboliques. La pensée mythique**. Editions de Minuit, Paris, 1972, p. 232-234.
- (11) Genard J.-L. – **Opus cité**, p. 26.
- (12) Ricoeur P. – **Le juste**. Paris, Éditions Esprit, 1995, p. 42. Le concept consacré par la tradition philosophique est celui d'imputation.
- (13) Chenevier A. – **Responsabilité contractuelle et responsabilité délictuelle**. Faculté de Nancy, thèse de droit, Imprimerie L. Kreis, 1899.
- (14) Domenach J.-M. – **Opus cité**, p. 36.
- (15) Jonas H. – **Le principe responsabilité, une éthique pour la civilisation technologique**. Traduit de l'allemand par Jean Greisch. Paris, les éditions du Cerf, 1997, p. 132.
- (16) Être responsable signifie accepter d'être « *pris en otage* » par ce qu'il y a de plus fragile et de plus menacé. Sur ce point la pensée de Jonas rejoint celle d'Emmanuel Levinas.
- (17) Genard J.-L. – **Opus cité**, p. 114.
- (18) Kant E. – **Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique**, quatrième proposition, l'insociable sociabilité.
« *Chaque homme est déchiré par l'insociable sociabilité. Parce qu'en chacun règne une guerre intestinale, les hommes en viennent à s'opposer les uns aux autres. L'antagonisme entre les hommes résulte d'un antagonisme en chaque homme* ».
- (19) Folscheid D. – « *Une éthique pour notre temps ? Le « principe responsabilité » selon Hans Jonas* ». **Éthique**, n° 9 1993/3, p. 23.
- (20) Jonas H. – **Le principe responsabilité, une éthique pour la civilisation technologique**. Traduit de l'allemand par Jean Greisch. Paris, les Éditions du Cerf, p. 19.
Citons encore p. 21. « *La nature ne fut pas un objet de la responsabilité humaine. Elle prenait soin d'elle-même et, en y mettant la persuasion et l'insistance nécessaires, elle prenait également soin de l'homme : à son égard étaient indiquées non l'éthique, mais l'intelligence et l'inventivité* ».
- (21) Folscheid D. – **Article cité**, p. 26.
- (22) Jonas H. – **Opus cité**, p. 13.
- (23) Jonas H. – **Opus cité**, p. 26.
- (24) Il est tout à fait symptomatique que la responsabilité ne figure pas dans la liste des vertus que décrit et commente André Comte-Sponville dans son **Petit Traité des grandes vertus**. Paris, PUF, 1995.
- (25) Jonas H. – **Opus cité**, p. 49.
- (26) À propos de la critique de la peur par la tradition rationaliste, on peut se reporter à Descartes **Les passions de l'âme**, article 59 et Spinoza **Éthique**, 3^e partie, proposition XVIII, scolie II.
- (27) Jonas H. – **Opus cité**, p. 125.
On peut ajouter à cette liste déjà longue la pitié Rousseauiste. **Discours sur l'origine et le fondement de l'inégalité parmi les hommes**, 2^e discours, 1^{re} partie ; **Essai sur l'origine des langues**, chapitre 9, **Émile ou de l'éducation**, 1, IV.
- (28) Jonas H. – **Opus cité**, pp. 51 et 301.
« *La peur qui fait essentiellement partie de la responsabilité n'est pas celle qui déconseille d'agir, mais celle qui invite à agir, cette peur que nous visons est la peur de l'objet de la responsabilité* » (p. 300).
Sur ce point précis de l'heuristique de la peur, on peut se reporter au commentaire très autorisé de Jean Greisch, traducteur de Hans Jonas, dans son article « *L'amour du monde et le principe de la responsabilité* ». Paris, Éditions Autrement, séries morales n° 14, 1994, p. 72-89.
- (29) Jonas H. – **Opus cité**, p. 51.
- (30) Jonas H. – **Opus cité**, p. 54.
« *.... La reconnaissance du malum nous est infiniment plus facile que celle du bonum ; elle est plus immédiate, plus contraignante, bien moins opposée aux différences d'opinion et surtout elle n'est pas recherchée : la simple présence du mal nous l'impose alors que le bien être peut être là sans se faire remarquer et peut rester inconnu en l'absence de réflexion (celle-ci réclamant des raisons spéciales)* ». p. 49.
- (31) Jonas H. – **Opus cité**, p. 126.
- (32) Jonas H. – **Opus cité**, p. 179, p. 184-186.
- (33) Jonas H. – **Opus cité**, p. 180.
« *Je dis "irréfutable", écrit Jonas, et non pas "irrésistible" » : car naturellement il est possible de résister à la force de ce « on doit » comme à n'importe quel autre, on peut faire la sourde oreille à son appel [...] ou il peut être étouffé par d'autres « appels comme par exemple l'abandon légal des enfants, le sacrifice du premier-né et des choses du même genre ; il peut même être étouffé par la simple pulsion d'autoconservation mais tout cela ne change rien au caractère irréfutable de cette injonction ni à son évidence immédiate »*, p. 180-181.

- (34) Jonas H. – **Opus cité**, p. 180.
- (35) Insistons sur cette idée, ce ne sont pas les propriétés particulières de l'Être qui nous enjoint d'agir mais l'Être en tant qu'Être. Cette précision est essentielle car elle coupe court à toute dérive subjective de nature psychologique. « *C'est précisément l'altérité qui s'empare de ma responsabilité et nulle appropriation n'est visée ici. Et pourtant cet objet totalement éloigné de la "perfection" précisément dans son caractère périssable, dans son état de besoin et dans son incertitude, est censé avoir la puissance de mobiliser par sa simple existence (non pas des qualités particulières) la mise-à-sa-disposition de ma personne à l'abri de tout désir d'appropriation* » (p. 126).
- (36) Jonas H. – **Opus cité**, p. 301.
- (37) JonaS H. – **Opus cité**, p. 69.
- (38) Jonas H. – **Opus cité**, p. 62.
- (39) Jonas H. – **Opus cité**, p. 31.
- (40) Fichte J.-G. – **Fondement du droit naturel**, p. 95.
- (41) Rousseau J.-J. – **Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes**, 1755, première partie.
- (42) Bonnes J.-P. et Mamou G. – « *Une éthique de l'enseignement* » in **Éthique et éducation**. CRDP Bourgogne, 1996, p. 165.
- (43) Le concept d'inquiétude a primitivement une coloration théologique puisqu'il est tourment de l'âme dans la quête de Dieu. Voir saint Augustin **Confessions** IV, 12 et XIII, 26-28.
- (44) Corcuff Ph. – « *De l'heuristique de la peur à l'éthique de l'inquiétude* » in **De quoi sommes-nous responsables ?** Textes réunis et présentés par Thomas Ferenczi. Paris, Le Monde Éditions, 1997, p. 389.
- (45) Etchegoyen A. – **La vraie morale se moque de la morale**. Paris, Éditions du Seuil, 1999, p. 174-175.
- (46) Ewald E. – « *L'expérience de la responsabilité* » in **De quoi sommes-nous responsables ?** p. 23.
- (47) Obin J.-P. – **Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi**. Paris, Hachette, 1996, p. 48-58.
- (48) Kant E. – **Fondements de la métaphysique des Mœurs**, première section.
- (49) Pettit (P.) « *Conséquentialisme* ». **Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale**. Sous la direction de Monique Canto-Sperber. Paris, PUF, 1996, p. 313.

BIBLIOGRAPHIE

- ARENDDT H. (1995). – **La crise de la culture**. Paris : Gallimard (Folio).
- CIFALI M. (1994). – **Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique**. Paris : PUF.
- DOMENACH J.-M. (1994). – **La responsabilité. Essai sur le fondement du civisme**. Paris : Hatier.
- ETCHEGOYEN A. (1999). – **La vraie morale se moque de la morale**. Paris : Seuil.
- FAUCONNET P. (1920). – **La responsabilité**. Paris : Alcan.
- FERENCZI T. (1997). – **De quoi sommes-nous responsables ?** Textes réunis et présentés par Thomas Ferenczi. Paris : Le Monde Éditions.
- GENARD J.-L. (1999). – **La grammaire de la responsabilité**. Paris : Les éditions du Cerf.
- HENRIOT J. (1990). – « **Responsabilité** », Encyclopédie philosophique universelle, les notions philosophiques. Paris : PUF, Tome II.
- JONAS H. (1997). – **Le principe responsabilité, une éthique pour la civilisation technologique**. Traduit de l'allemand par Jean Greisch. Paris : Les éditions du Cerf.
- KANT E. (1989). – **Réflexions sur l'éducation**. Paris : Vrin (Traduction, introduction et notes A. Philonenko).
- LEVINAS E. (1974). – **Autrement qu'être ou au-delà de l'essence**. La Haye : Nijhoff.
- MEIRIEU P. (1991). – **Le choix d'éduquer**. Paris : ESF.
- MOCH R. (1997). – **Éthique et société, les déontologies professionnelles à l'épreuve des techniques**. Paris : Armand Colin.
- PATURET J.-B. (1995). – **De la responsabilité en éducation**. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- PRAIRAT E. (1999). – Penser la sanction. **Revue Française de Pédagogie**, n° 127, p.107-117.
- PRAIRAT E. (2001). – **Sanction et socialisation, idées résultats et problèmes**. Paris : PUF.
- OBIN J.-P. (1996). – **Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi**. Paris : Hachette.
- REBOUL O. (1971). – **La philosophie de l'éducation**. Paris : PUF (Que-sais-je ?).
- RICOEUR P. (1995). – **Le juste**. Paris : Éditions Esprit.
- SARTRE J.-P. (1970). – **L'existentialisme est un humanisme**. Paris : Nagel.

L'école française évolue ; mais l'insertion sociale devient de plus en plus difficile

Gabriel Langouët

Depuis les années soixante, la fréquentation scolaire s'est profondément transformée et accrue. Les recherches macrosociologiques se sont d'abord multipliées, puis on s'est attaché à observer l'école de l'intérieur : effet-maître, rôle des innovations, effet-établissement ou effet-secteur, etc. Grâce aux réformes successives, « le niveau monte », mais la démocratisation scolaire progresse plus lentement. Les avancées réalisées au plan scolaire ont-elles engendré les mêmes avancées au plan social ? Les élévations des niveaux d'études et des diplômes, notamment en période de chômage, entraînent de fréquents déclassements « verticaux » ou « horizontaux » au moment de l'entrée sur le marché du travail.

Mots-clés : démographisation, démocratisation, insertion professionnelle, déclassement « vertical », déclassement « horizontal ».

Tout système éducatif a pour visées principales l'amélioration de sa propre efficacité et celle d'une meilleure insertion sociale des jeunes que la société a pour charge de former. Cette recherche d'une meilleure efficacité, d'un meilleur « rendement », peut prendre des formes diverses, selon les finalités assignées, qui peuvent elles-mêmes varier d'une période à une autre, et varier selon les niveaux d'enseignement : par exemple, en France, les lois Ferry rendant obligatoire l'enseignement primaire, attribuaient à ce niveau de scolarisation des objectifs de démocratisation (tous les Français devant savoir lire, écrire et compter), tout en conservant au secteur secon-

daire des objectifs profondément élitistes : 95 % des jeunes Français ne suivaient que l'enseignement primaire, 5 % fréquentaient le lycée.

Depuis les années soixante, les nouveaux objectifs assignés à l'école française, et notamment à son enseignement secondaire, sont des objectifs de démocratisation et d'adaptation aux évolutions sociales et socioprofessionnelles nécessitant de plus hauts niveaux de qualification : dès les années soixante, la scolarité obligatoire est prolongée à 16 ans et l'entrée au collège tend à se généraliser ; on observe à ce niveau une forte explosion scolaire (mais dans des filières

différenciées qui ne disparaîtront que bien plus tard), on assiste à une massification de l'enseignement en premier cycle, mais aussi à la mise en évidence d'un échec scolaire qui, eu égard à la prolongation de la scolarité, devient plus visible. Vingt-cinq ans plus tard, on accroît l'accès au lycée et la poursuite des études au niveau des baccalauréats (objectif de 80 % d'une classe d'âge à ce niveau), mais aussi l'accès aux enseignements supérieurs : de nombreux élèves ont été scolarisés, et scolarisés plus longtemps qu'ils ne l'auraient été antérieurement. Incontestablement, ce que de nombreux auteurs nomment une « démocratisation quantitative », mais que nous préférons nommer « démographisation », s'est effectuée. Pour autant, la « démocratisation qualitative », qui suppose non seulement l'accroissement des chances de tous, mais aussi le rapprochement des chances entre catégories différentes, et que nous nommerons plus simplement « démocratisation » (1), a-t-elle suivi ? Notamment durant la période de plein emploi et jusqu'à la fin des années soixante, démocratisation scolaire et démocratisation socioprofessionnelle ou sociale marchaient sensiblement du même pas. En est-il de même aujourd'hui ?

L'ÉCOLE OBSERVÉE DE L'INTÉRIEUR. EXEMPLES D'« EFFETS »

Après plusieurs décennies de recherches macrosociologiques ayant montré, en référence à des cadres théoriques différents (Girard, Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet, Boudon), que les inégalités scolaires résultent pour une part importante des inégalités sociales, de nombreux travaux, nationaux ou internationaux, rendent compte des variations des « rendements » et mettent en évidence des causes diverses constituant en quelque sorte la qualité (ou les qualités) d'un bon enseignement (2). Par exemple, à un niveau microscopique, on portera attention à l'action du maître dans la classe, au type de relation qu'il instaure avec ses élèves ou aux méthodes pédagogiques qu'il utilise : effet-maître, effet-classe. Par exemple, de manière plus générale et indépendamment de l'effet-maître, on s'intéressera aux effets de modifications pédagogiques plus vastes : introduction des nouvelles technologies ou d'innovations pédagogiques, mise en place de pédagogies compensatoires, etc. Ainsi, dès les

premières mises en places de scolarisations massives, notamment en secondaire, aux États-Unis tout d'abord, puis dans d'autres pays, s'est développé un discours tendant à affirmer que l'amélioration de la qualité de fonctionnement des systèmes reposait sur l'utilisation des technologies nouvelles, qu'il s'agisse de l'audiovisuel ou, quelques années plus tard, de l'informatique, voire de systèmes interactifs, mais aussi sur la nécessité d'innover, que ce soit au niveau des méthodes, de la relation enseignant-élève, des contenus d'enseignement ou de leurs conjonctions. L'idée forte était que le modernisme ne pouvait, en matière d'éducation, qu'être synonyme de progrès, voire que ces changements de pratiques constituaient la panacée.

Rien n'est moins sûr. Dès la fin des années soixante-dix, nous avons eu à examiner près d'un millier d'expériences d'introduction de l'audiovisuel dans l'enseignement supérieur (3) et à comparer leurs effets à ceux d'un enseignement « traditionnel ». En fait, moins d'un tiers des expériences analysées mettaient en évidence une plus grande efficacité globale des pratiques pédagogiques prenant appui sur un média et moins d'un tiers un effet opposé ; pour les autres, les résultats étaient équivalents. Une analyse plus qualitative avait cependant mis en évidence l'efficacité globale de l'audiovisuel lorsqu'il remplissait des fonctions spécifiques, plus difficiles à faire remplir par un enseignement plus traditionnel : en géographie par exemple.

En 1978, nous avons conduit une recherche portant sur l'analyse des effets sociaux des pratiques pédagogiques utilisant l'audiovisuel dans l'enseignement des langues vivantes (4). Choissant les méthodes audio-orales d'enseignement de l'anglais, nous avons pu montrer que la technologie mise en œuvre, loin de réduire les écarts de réussite, entre « favorisés » et « défavorisés », les accroissait encore davantage : elle tendait à desservir les enfants des catégories populaires. En 1983, dans une autre recherche, nous avons visé à répondre de manière plus large à la question suivante : face à l'échec scolaire, aux retards et à la sélection qui en résulte, à l'inégalité des chances qu'ils engendrent, les innovations pédagogiques constituent-elles, à elles seules, le remède à tous ces maux ? Prenant exemple d'innovations introduites dans les collèges d'enseignement secondaire français (5) sous l'égide de l'INRP depuis 1967 (pédagogie différenciée, groupes de niveaux...) et comparant

les effets sociaux de pratiques pédagogiques différentes dans des collèges expérimentaux et des collèges témoins, nous avons pu montrer que la sélection est, certes, moins forte dans les premiers que dans les seconds, mais que ce sont surtout les élèves les plus jeunes et de milieux sociaux plus favorisés qui tirent le plus grand bénéfice des innovations proposées.

Depuis, de nombreuses études, et notamment celles qui ont tenté d'évaluer les effets sociaux de l'introduction de l'informatique, ont le plus souvent confirmé les résultats évoqués ci-dessus : certes, au moins dans certains cas, mais pas dans tous, les innovations permettent d'améliorer les performances globales des apprenants, mais elles tendent bien davantage à creuser les écarts de réussite qu'à les réduire. Cependant, ce n'est pas toujours le cas. Par exemple, dans une recherche comparant les effets de pédagogies novatrices selon l'implication des enseignants dans la recherche d'une meilleure égalisation des chances, Viviane Isambert-Jamati a pu vérifier une meilleure réussite à l'épreuve de français du baccalauréat lorsque l'enseignement avait été assuré par des enseignants plus « démocratisants » (6). C'est là une belle illustration de l'effet-maître et du fait que l'échec n'est pas fatal.

Par ailleurs, de nombreuses recherches se sont donné pour objet l'évaluation des différences de réussite entre établissements, c'est-à-dire une mesure des effets des politiques de ces établissements. La première précaution méthodologique consiste bien évidemment à comparer du comparable : par exemple, on comparera des établissements de même composition sociale ou bien on tiendra compte des différences de composition pour tenter d'isoler ce qui peut être attribué à l'établissement (« toutes choses égales par ailleurs »). Parmi les travaux conséquents dans ce champ, il faut notamment citer ceux de l'IREDU (7), qui mettent en évidence des chances d'orientation très différentes, pour un même groupe social, selon le collège dans lequel il est scolarisé ; dans notre propre travail sur les innovations, nous avons montré que, selon les collèges, les chances d'accès en seconde des enfants d'ouvriers pouvaient varier du simple au triple (8). Certes, à l'intérieur d'un même établissement, la hiérarchie des réussites reste fortement corrélée à la hiérarchie sociale mais les variations inter-établissements sont telles qu'un groupe social donné, fut-il « défavorisé » peut, dans un collège

par exemple, obtenir une réussite supérieure à celle d'un groupe social plus « favorisé », mais scolarisé dans un collège voisin.

Effet-maître, effets des technologies et des innovations pédagogiques, effet-établissement, il existe aussi des « effets-secteur » que nous avons cherché à étudier depuis dix ans en plaçant le thème des rapports entre l'État et l'école au centre de nos préoccupations, en cherchant à mieux analyser les rapports plus spécifiques entre l'enseignement public et l'enseignement privé français (9). Les deux secteurs, même s'ils conservent pour une part importante leurs populations spécifiques, nous paraissent fonctionner de plus en plus souvent en complémentarité, nombre de parents recourant tantôt à l'un d'eux, tantôt à l'autre, en particulier lorsque leurs enfants sont en difficulté.

Le recours à ces transferts est lié à des difficultés scolaires marquées notamment par un retard par rapport à la norme. Il est inégalement réparti selon les classes sociales. En particulier en ce qui concerne l'enseignement secondaire, les transferts sont davantage le fait des catégories sociales élevées, fort peu celui des enfants d'ouvriers ; en même temps qu'il constitue une seconde chance, mais une seconde chance inégalement répartie, ce recours contribue donc bien à l'accentuation des inégalités devant l'école. Au cours des dernières années, nous avons constaté que, par rapport au public, l'enseignement privé a davantage réduit en son sein les écarts de réussite selon l'origine sociale : moins démocratique par son recrutement, il apparaît plus démocratique par son fonctionnement. À l'exception des enfants d'agriculteurs qui semblent pâtir d'une scolarisation dans le privé, les enfants des classes populaires y réussissent mieux. Dans la perspective de nos travaux ici très rapidement résumés, l'explication de « l'effet-secteur » nécessiterait sans aucun doute des observations plus fines des établissements, de leurs structures et de leurs pratiques pédagogiques spécifiques.

LES RÉFORMES SCOLAIRES : DÉMOGRAPHISATION ET DÉMOCRATISATION

Pour importante qu'elle soit, l'analyse des effets engendrés par des actions locales, évoquée ci-

dessus, ne dispense pas d'une analyse plus générale des évolutions des systèmes, des effets des politiques d'éducation mises en place, et de ces effets à la fois en termes de démographisation et de démocratisation. Au cours des dernières décennies, l'accès d'un plus grand nombre des élèves aux divers niveaux de l'enseignement français s'est, sans aucun doute, accéléré. Mais l'accroissement de la démographie scolaire ne s'est pas constamment accompagné de sa démocratisation (10).

À l'école, dans l'ensemble, « le niveau monte »

Depuis le début des années 60, l'augmentation générale des chances de scolarisation perdure, même si elle s'effectue à des rythmes différents selon les périodes. La décennie 60-70 reste celle de l'effort le plus massif vis-à-vis de la démographisation scolaire, en particulier au niveau des enseignements préélémentaires, des premier et second cycles de l'enseignement secondaire, mais aussi des enseignements post-baccalauréat. Les mouvements observés durant la décennie 70-80, marquée pourtant par la baisse du nombre des scolarisables mais aussi par les débuts de la crise économique, sont plus ralentis. Durant la décennie 80-90, et plus particulièrement au cours de sa seconde moitié, la démographisation reprend ampleur, notamment en ce qui concerne les enseignements secondaires de second cycle et les enseignements post-baccalauréat : le taux des scolarisés de 2 à 22 ans, estimé à moins de 80 % en 1980, atteint 86 % dix ans plus tard, la scolarisation des 11-17 ans devient quasi totale ; en 10 ans, les effectifs du second cycle général progressent de plus de 42 %, les enseignements post-baccalauréat de 44 % et parmi eux, les effectifs universitaires de 36 %. Le mouvement se poursuit actuellement : le taux de scolarisation des 2-22 ans dépasse 91 % en 1995-96.

La volonté d'accroître la formation des jeunes et de conduire à la fin du siècle 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat (11) a été maintenue, le système d'enseignement dans son ensemble est donc loin d'avoir échoué quant à ces objectifs, car les chances des élèves se sont globalement accrues au cours des dernières années, tant en termes de maintien dans l'école qu'en termes de niveaux atteints ou de diplômes obtenus au moment des sorties. Par exemple, les chances d'accès en seconde, qui n'atteignaient

que 45 % en 1980, s'élèvent à 55 % en 1995 ; celles d'entrer en terminale, qui n'étaient que de 43,6 % en 1980, sont de 54,5 % en 1995 (notons cependant une assez nette stabilisation depuis 1990). En début de premier cycle, l'âge moyen des élèves décroît (en sixième, 54 % étaient « à l'heure » en 80, près de 68 % en 95), notamment par suite de l'accélération des cursus à l'école élémentaire.

Surtout, le nombre des diplômés et les niveaux de qualification s'élèvent. Par exemple, le nombre de baccalauréats généraux, qui avait crû de 134 % entre 1960 et 1970, mais seulement de 15 % entre 1970 et 1980, croît de 55 % entre 1980 et 1990 et de 14 % entre 1990 et 1995 (plus de 280 000 bacs généraux en 1995 ; moins de 160 000 en 1980). Mais dans le même temps (1980-1995), les baccalauréats technologiques sont plus de deux fois plus nombreux (près de 135 000 en 1995). Au total, tous baccalauréats confondus, on compte près de 480 000 bacheliers en 1995, soit un quasi-doublement en 10 ans (plus de 60 % d'une classe d'âge). Les chances d'entrer à l'Université ou dans d'autres sections post-baccalauréat progressent, ainsi que les chances de s'y maintenir. Les niveaux de sortie s'élèvent : moins de 10 % de jeunes quittaient le système éducatif avec un niveau I ou II (12) en 1980, 20 % en 1995 ; de même, moins de 10 % avec un niveau III (13) en 80, le double en 95. Les diplômes délivrés sont nettement plus nombreux : entre 1980 et 1995, le nombre des BEP est plus que doublé, celui des diplômes professionnels de niveau IV (14) ou III également. En 1995, 32 % des élèves sortent du système sans avoir atteint le niveau du baccalauréat (1980 : 63 % ; 1990 : 45 %) : l'objectif de 80 % d'une classe d'âge atteignant ce niveau semble bien à portée aujourd'hui. Certes, la part des élèves quittant le système sans formation (niveaux VI et Vbis (15)) décroît également : 15,8 % en 1980 ; 8 % en 1995 ; mais cette baisse tient aussi à une prolongation de scolarisation différant les sorties ; par exemple, selon l'INSEE et la DEP (16) on estime, pour 1995, à 14 % le nombre de jeunes sortant sans diplôme ou avec un CEP ; comme nous le soulignons déjà voilà quelques années, c'est sans doute là que se situe le problème essentiel : après de longues prolongations d'études (une quinzaine d'années si l'on inclut la période de préscolarisation), ces élèves quittent l'école avec un niveau très faible et inférieur à celui de la fin

de l'école élémentaire, devenant souvent illettrés quelques années plus tard.

De très forte amplitude entre 1960 et 1970, plus atténué entre 1970 et 1980, le mouvement de démographisation scolaire a repris sa progression entre 1980 et 1995, notamment au niveau du second cycle de l'enseignement secondaire et au niveau des enseignements post-baccalauréat. Et il se poursuit aujourd'hui. La démographisation a été effective, parce qu'elle répondait à un besoin d'élévation générale des niveaux de qualification, d'alignement des formations sur celles des autres pays industrialisés, de réponse à la crise et au chômage, etc., et parce que des moyens conséquents ont été attribués, en termes de budget, de créations de postes d'enseignants, d'établissements et de classes. Certes, elle n'est pas indépendante de l'accroissement de la demande sociale d'éducation, mais elle est davantage le résultat de l'accroissement de l'offre réellement faite, et de la qualité de cette offre : par exemple, si la proportion des baccalauréats de série C s'est davantage accrue au cours de la dernière décennie, c'est pour une large part parce que les portes d'accès à cette série se sont plus largement ouvertes ; par exemple, si certains secteurs de l'enseignement privé, tels les Classes Préparatoires aux Grandes Écoles et les Sections de Techniciens Supérieurs, ont connu de rapides développements qu'il serait d'ailleurs intéressant de suivre, c'est parce qu'ils ont su offrir de nouvelles voies elles-mêmes génératrices d'un nouveau développement des demandes des familles. Mais c'est sans doute aussi pourquoi, l'offre tendant à se porter en premier vers ceux qui sont les plus prêts à la recevoir, l'élévation générale des niveaux de formation observée au cours de la dernière décennie s'est accompagnée d'une moindre élévation ou de la relative stagnation des niveaux les plus faibles : le problème de la prochaine décennie ne sera-t-il pas d'abord celui des actuels « laissés pour compte » ?

Quelle démocratisation scolaire ?

Cette augmentation sensible des chances de scolarisation, des niveaux de sortie et du nombre des diplômes délivrés s'est-elle accompagnée d'une démocratisation du système, autrement dit, et pour chacun des niveaux observés, de la diminution des écarts entre groupes sociaux diffé-

rents. Les résultats sont relativement nuancés même s'ils sont plutôt positifs.

Dans l'enseignement secondaire et en premier cycle, où la démographisation est assez forte dès le début de la décennie 1980-1990 et où régressent les orientations vers l'enseignement court dès la fin de Cinquième, la démocratisation mesurée au moment de l'entrée en Quatrième est un peu moins forte en public qu'en privé, ce secteur accentuant quelque peu ses recrutements parmi les couches populaires ; les garçons, mais surtout ceux dont les parents appartiennent à la catégorie « employés et personnels de service » accroissent leurs chances de poursuivre leur scolarité secondaire.

Mesurées à 7 ans d'écart (17) et au niveau de l'entrée en Seconde, les chances de tous se sont accrues, passant d'un peu plus de 41 % à près de 46 %. Les garçons ont réduit une part du retard considérable qu'ils avaient antérieurement sur les filles : moins de 35 % des garçons et plus de 47 % des filles du panel 72-73-74 entraient en Seconde : près de 41 % des garçons et près de 51 % des filles y entrent 7 ans plus tard. Les enfants d'agriculteurs et d'ouvriers, et notamment les garçons, bénéficient en premier des chances accrues d'accès en Seconde, beaucoup plus nettement que ceux des employés ou des « professions intermédiaires » dont les chances se rapprochent cependant de celles des enfants de cadres supérieurs. Ainsi assiste-t-on, de façon générale et même si l'ampleur en est beaucoup plus faible pour les catégories moyennes que pour les catégories dont les chances étaient les plus faibles, à un double resserrement des écarts, entre les catégories sociales d'une part, entre garçons et filles d'autre part.

Dans le second cycle de l'enseignement secondaire, où la démographisation est également forte, la première moitié de la décennie 80-90, lorsqu'on en mesure l'évolution à partir de la comparaison des compositions sociales des élèves de Seconde, c'est-à-dire à l'entrée, met à nouveau en évidence une diminution globale des inégalités entre garçons et filles et une réduction sensible des inégalités sociales en privé, mais une plus forte stagnation en public.

Mesurées à partir de la comparaison des deux panels cités plus haut, les orientations vers les classes de Terminale ont progressé : un peu plus de 34 % des élèves entrés en Sixième en 1972-

1973-1974 accédaient à ce niveau, près de 48 % de ceux qui sont entrés en Sixième en 1980 y accèdent. Et le nombre de bacheliers (Panel 72-73-74 : 27,4 % ; panel 80 : 38,6 %) progresse dans des proportions sensiblement équivalentes. Mais les écarts quant aux chances des filles et des garçons, s'ils se réduisent quelque peu vis-à-vis de l'entrée en Terminale, restent quasi constants, et de l'ordre de 10 points, quant à l'obtention du baccalauréat. Les enfants de cadres supérieurs et d'enseignants maintiennent leur avantage par rapport à la quasi-totalité des enfants des autres catégories, et notamment par rapport aux enfants d'employés ou d'ouvriers, qui progressent certes, mais sans combler réellement leur retard. Seuls les enfants d'agriculteurs – filles et garçons – réduisent de façon significative l'écart qui les sépareit des enfants de cadres supérieurs ou d'enseignants ; les chances de tous les autres ont progressé à des rythmes sensiblement équivalents et l'amplitude de la démocratisation est donc, au total, et surtout lorsqu'elle est évaluée au niveau du baccalauréat, assez mince, même si, à l'intérieur de certaines catégories sociales, se dessinent des mouvements de diminution des inégalités entre filles et garçons. En définitive, s'il y a bien eu démocratisation en ce qui concerne l'accès au second cycle de l'enseignement secondaire, la démocratisation au sein de ce cycle et, surtout, en sortie, est encore restée très modeste.

Dans l'Université, où, durant la décennie 80-90, les effectifs croissent chaque année d'un peu plus de 3 %, un incontestable mouvement de démocratisation apparaît, notamment si l'on compare les populations d'étudiants toutes disciplines confondues : à des degrés divers, les chances des enfants de toutes les catégories sociales se sont rapprochées de celles des enfants de cadres supérieurs et s'en sont d'autant plus rapprochées, même si les écarts restent considérables, qu'elles en étaient éloignées : par exemple, celles des enfants d'ouvriers, qui leur étaient encore 8,6 fois inférieures en 1982-1983, sont 5 fois inférieures en 1990-1991 ; celles des enfants d'agriculteurs, qui leur étaient 5,5 fois inférieures, ne sont plus que 4 fois moindres ; et celles des enfants d'employés, qui étaient 2,8 fois plus faibles, ne le sont plus que 1,8 fois. L'écart se resserre modestement ; mais il se resserre incontestablement.

Cependant, nous avons observé combien ces inégalités – et les réductions de ces inégalités –

varient selon les disciplines. Rappelons quelques résultats concernant les catégories sociales aux chances les plus faibles : certes, comparées à celles des enfants de cadres supérieurs, les chances des enfants d'ouvriers progressent dans toutes les disciplines, mais encore plus fortement dans les disciplines à plus faibles débouchés professionnels (Lettres notamment) et, au contraire, moins fortement dans d'autres (disciplines scientifiques et IUT par exemple) ; de même, les enfants d'employés accroissent surtout leurs chances relatives dans certains secteurs à faibles débouchés (Lettres), mais ils voient ces chances décroître dans les IUT ; les chances des enfants d'agriculteurs décroissent nettement en IUT, mais croissent dans la quasi-totalité des secteurs disciplinaires et surtout en Lettres, Pharmacie et Odontologie. Au premier plan des disciplines dont l'accès se démocratise figurent celles pour lesquels les débouchés sont faibles et notamment les disciplines littéraires, mais aussi le Droit, les Sciences économiques où se développent les sections d'administration économique et sociale, et, dans une certaine mesure, les disciplines médicales ; l'accès aux disciplines scientifiques se démocratise de façon moins accentuée et les IUT, vers lesquels s'orientent davantage d'enfants de cadres supérieurs, inscrivent aussi, proportionnellement, un plus grand nombre d'enfants d'ouvriers, mais un moins grand nombre d'enfants de toutes les autres catégories.

La démocratisation de l'enseignement a, certes, enregistré quelques progrès. Tout d'abord dans le premier cycle de l'enseignement secondaire où, comme l'ont notamment montré les travaux d'A. Prost (18), elle stagnait depuis le milieu des années 60 : sans doute faut-il y voir le poids de la démographisation antérieurement réalisée, les couches sociales les plus aisées fréquentant quasi totalement ce segment du système et les autres ne pouvant plus que s'en rapprocher ; mais aussi le rôle des politiques volontaristes menées notamment en faveur des Zones d'Éducation Prioritaires et relayées par l'action des enseignants. Elle a été beaucoup plus lente au niveau du second cycle, et presque inexistante en fin de parcours : même forte, la démographisation, parce qu'elle touche encore, à des degrés certes divers, toutes les catégories sociales, engendre des comportements d'acteurs fort différents, les uns choisissant les chemins les plus prestigieux à partir de stratégies méticuleusement élaborées

(choix de l'établissement, du secteur, des options, etc.), les autres devant se satisfaire de ceux qui ont été délaissés par les premiers. Enfin, si elle a été nette au niveau des enseignements universitaires considérés dans leur ensemble, elle a été plus inégale selon les secteurs disciplinaires offerts : là encore, les stratégies élaborées par les uns ont largement contribué à restreindre de fait les chances relatives des autres.

Le chemin parcouru au cours des dernières années est cependant loin d'être négligeable. Et la nécessaire élévation du niveau du plus grand nombre suppose la poursuite de ce mouvement de démocratisation que d'aucuns voudraient au-jour'd'hui ne considérer que comme une chimère.

DU SCOLAIRE AU SOCIAL

Les avancées réalisées au plan scolaire sont-elles suivies des mêmes avancées au plan social ? En d'autres termes, l'élévation des niveaux scolaires s'accompagne-t-elle d'une insertion sociale facilitée ; et la démocratisation scolaire au moins partiellement réalisée s'accompagne-t-elle, à son tour, d'une diminution des inégalités vis-à-vis de l'accession aux diverses positions sociales ? Pour dire très rapidement les choses, indiquons que nous considérons que l'une des conditions essentielles de l'insertion sociale est l'insertion socioprofessionnelle, mais que, si nous considérons que la réussite scolaire est sans doute condition généralement nécessaire de la réussite sociale, elle n'en est certes pas la condition suffisante ; en d'autres termes, des situations en quelque sorte paradoxales, voire des effets pervers, peuvent entraîner que la réussite scolaire devienne facteur d'aggravation des inégalités sociales et socioprofessionnelles.

Dans son rapport au ministre (19) publié en 1988, J. Lesourne, pour répondre aux divers problèmes rencontrés par la société française (montée de l'internationalisation, transformation des structures productives, contraintes macro-économiques, transformations de la société et évolution de la famille, problèmes de l'immigration, etc.) et s'appuyant sur une analyse critique du système éducatif que nous ne reprendrons pas ici, en propose une réforme profonde marquée notamment par l'accès, avant l'an 2000, de 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat (filières professionnelles comprises). Son analyse globale repose sur l'hypothèse d'un bouleversement de la démographie des emplois dans l'industrie et reprend les conclusions du Bureau d'information et de prévision économique (20) : à une distribution triangulaire de ces emplois (distribution réelle 1982 : 17 % d'ingénieurs et techniciens, 38 % de contremaîtres et ouvriers qualifiés, 45 % d'ouvriers non qualifiés) devrait, dès l'an 2000, se substituer une distribution hexagonale (30 % d'ingénieurs et techniciens, 45 % de contremaîtres et ouvriers qualifiés, 25 % d'ouvriers non qualifiés).

Concernant les baccalauréats, ces propositions chiffrées ont en grande partie été atteintes, voire d'ores et déjà dépassées, si ce n'est en ce qui concerne les baccalauréats professionnels : le rapport prévoyait en 2000 un total de 450 000 bacheliers toutes sections confondues (dès 1995, nous en sommes à près de 480 000) répartis ainsi : 230 000 baccalauréats généraux (281 000 en 1995), 120 000 baccalauréats technologiques (plus de 134 000 en 1995) et 100 000 baccalauréats professionnels (près de 64 000 en 1995, mais il faut noter qu'il s'agit de diplômes très récents).

Concernant les conséquences des nouvelles distributions des qualifications professionnelles requises en l'an 2000, le rapport concluait que, par rapport à 1982, les sorties du système éducatif devraient être modifiées ainsi :

	1982 Observation	2000 Prévision	1995 Observation
Bac + 3 et au-delà (I et II)	10 %	25 %	20,0 %
Bac + 2 (III)	10 %	20 %	19,3 %
Niveau Bac (IV)	20 %	30 %	29,0 %
CAP, BEP, 2 ^{nde} , 1 ^{re} (V)	45 %	20 %	24,5 %
Sans qualification (V bis et VI)	15 %	5 %	8,0 %

L'observation 1982 est bien évidemment vérifiable. Elle est d'ailleurs très proche de celle de l'année 1980 que nous avons utilisée ici. Concernant les prévisions de l'an 2000, l'observation de l'année 1995 permet à la fois de mesurer le chemin parcouru et celui qui reste à parcourir : « niveau bac » et « bac + 2 » sont sensiblement au niveau attendu ; « niveau bac + 3 et au delà » est au-dessous de 5 points, tandis que « sans qualification » et « CAP, BEP... » restent globalement au-dessus de 7, 5 points. Là encore, globalement, le système a fonctionné dans le sens des objectifs qui lui étaient fixés.

Mais il reste à savoir comment peut s'effectuer l'insertion socioprofessionnelle de ces jeunes sortant du système éducatif eu égard au marché du travail. Chacun sait l'ampleur du chômage et ses liens, à la fois avec l'âge (il est beaucoup plus élevé chez les jeunes) et les qualifications professionnelles acquises (le chômage diminue avec l'élévation des compétences). Rappelons que, en 1995 selon l'INSEE, le taux de chômage des débutants était en moyenne de l'ordre de 38 %, alors qu'il n'était que de l'ordre de 27 % en 1991, marquant ainsi, en 4 ans, un accroissement de plus de 11 %. En 1995, il variait de 26 % pour ceux qui sortaient d'un troisième cycle à 63 % pour ceux qui sortaient sans qualification ; en 1991, si l'on peut dire, il ne variait, pour les mêmes catégories, que de 18 % à 44 %. En d'autres termes, et de plus en plus fortement, le marché du travail ne peut absorber les flux de sortie du système éducatif et peut d'autant moins les absorber qu'il s'agit de jeunes non qualifiés dont les espaces socioprofessionnels sont d'autant plus restreints qu'ils sont bien évidemment en bout de chaîne. Il en résulte un déclassement

à la fois « vertical » (on constate de plus en plus un décalage entre les niveaux de sortie ou les diplômes acquis et les emplois de début de carrière professionnelle) et « horizontal » (pour un même diplôme ou niveau de scolarisation, l'accès au métier dépend toujours fortement de l'origine sociale, donc de moins en moins du facteur « méritocratique »).

Le déclassement « vertical »

D'un bout à l'autre de la hiérarchie construite par les niveaux scolaires atteints lors de la sortie du système éducatif, de plus en plus de jeunes sont conduits à revendiquer des emplois pour lesquels ils sont « surqualifiés ».

Une première manière d'analyser les possibilités d'entrée sur le marché du travail est de comparer au même moment les estimations de l'offre et de la demande d'insertion professionnelle. L'offre peut être estimée à partir de la répartition des jeunes sur le marché du travail : par exemple, ici, nous considérerons la répartition des positions professionnelles des jeunes de 16 à 29 ans salariés en 1995. La demande concerne les jeunes sortant du système éducatif la même année (21).

Même s'il s'agit d'approximations, on observera que l'offre d'accès aux emplois de cadres est très inférieure à la prévision de demande : une part importante de jeunes de niveaux I et II, même si c'est provisoire, est conduite à postuler sur des emplois de niveau moindre, et notamment de professions intermédiaires, réduisant ainsi les possibilités d'accès à ce niveau professionnel des sortants de niveau IV. Un reliquat de ces sortants, assez faible il est vrai (3 %) doit à son tour se

1995	Répartition des emplois des 16-25 ans	% cumulé	1995	Sortants selon les niveaux	% cumulé
Cadres	11,1	11,1	I et II	20,0	20,0
Professions intermédiaires	25,2	36,3	III	19,3	39,3
Employés administratifs	19,3	55,6	IV	29,0	68,3
Ouv. qualifiés	11,5	67,1			
Commerce et services	14,2	81,3	V	24,5	92,8
Ouvriers non qualifiés	15,7	100	V bis et VI	24,0	100
Ensemble	100 %		Ensemble	100 %	

reporter principalement sur les emplois administratifs pour lesquels l'offre est très inférieure à la demande (écart de 10 points) : c'est donc environ 13 % des sortants de niveau IV qui vont postuler sur des emplois de niveau V. À leur tour, les sortants de niveau V, pour une large part, se reportent sur des emplois sans qualification (ouvriers non qualifiés et une partie de commerce et service).

Peut-on espérer ainsi l'insertion des jeunes sans qualification, et peut-on s'étonner que ce

groupe social connaisse, en 1995, un taux de chômage de 63 % ?

Une autre manière de rendre compte de la situation des jeunes entrant sur le marché du travail est de mesurer, pour chaque niveau atteint, la part de ceux qui sont conduits à exercer des professions correspondant à un déclassement. Le tableau suivant (22) résume ce que l'on peut définir comme « sur-diplômés » (sur D) ou « sous-diplômés » (sous D).

Sorties \ Emplois	Cadre	Prof. interm.	Techn.	Emp. qual.	Ouv. qual.	Emp. non qual.	Ouv. non qual.
Gr. École - 3 ^e cycle		sur D	sur D	sur D	sur D	sur D	sur D
2 ^e cycle	sous D		sur D	sur D	sur D	sur D	sur D
Sup. court	sous D			sur D	sur D	sur D	sur D
Bac gén. et br. de techn.	sous D				sur D	sur D	sur D
Bac techn. et prof.	sous D					sur D	sur D
CAP, BEP	sous D	sous D	sous D			sur D	sur D
BEPC	sous D	sous D	sous D				
CE, sans diplôme	sous D	sous D	sous D	sous D			

Selon Gérard Forgeot et Jérôme Gautié, qui appuient leur analyse sur la succession des enquêtes Emploi réalisées régulièrement par l'INSEE, le déclassement moyen, qui était de

15,2 % en 1986, a cru constamment depuis et atteint 20,8 % en 1995. Observons un extrait de leur tableau de déclassement.

Diplôme	1986 Part constatée	1995	
		Part constatée	Part corrigée (23)
Gr. École - 3 ^e cycle	18,8	30,1	39,2
2 ^e cycle	6,6	18,7	18,9
Sup. court	31,5	39,5	47,8
Bac gén. et brevet de techn.	15,5	24,0	27,1
Bac techn. et prof.	9,4	17,8	22,1
CAP, BEP	29,3	26,5	31,5
Population totale	15,2	20,8	21,5

Les variations sont différentes selon les diplômes. On remarquera notamment les difficultés croissantes des étudiants les plus qualifiés. **Si l'on considère les valeurs corrigées**, le nombre de déclassés fait plus que doubler en ce qui

concerne les Grandes Écoles et le troisième cycle, triple pratiquement en ce qui concerne le second cycle et approche la moitié pour le supérieur court longtemps considéré comme particulièrement sûr quant à l'insertion professionnelle.

Les baccalauréats conduisent également à des déclassements plus fréquents : environ un jeune sur quatre pour les titulaires d'un baccalauréat général ou d'un brevet de technicien ; un sur cinq pour ceux qui ont obtenu un baccalauréat technologique ou professionnel. Ce n'est que pour les titulaires d'un CAP ou d'un BEP qu'on relève une certaine stabilité, mais environ 3 sur dix d'entre eux sont déclassés, occupant d'autant les places qu'auraient pu viser ceux qui sortent sans qualification, et par conséquent ne peuvent être déclassés.

Le déclassement « horizontal »

Au déclassement « vertical » décrit ci-dessus s'ajoute un déclassement « horizontal », lui-même persistant sinon croissant. Rappelons que, concernant l'obtention d'un diplôme ou l'atteinte d'un niveau, les inégalités sociales restent fortes : par exemple, les chances d'accès en terminale restent environ trois fois plus faibles pour les enfants d'ouvriers qu'elles ne le sont pour les enfants de cadres ; les chances d'entrer à l'université, en 1990-1991, étaient encore 5 fois moindres, toutes disciplines confondues, pour les premiers que pour les seconds, l'écart croissant encore lorsqu'il s'agit de disciplines à plus forts débouchés professionnels. Mais, de surcroît, à diplômes ou niveaux équivalents, l'insertion professionnelle dépend de l'appartenance sociale du débutant ; en d'autres termes, le facteur méritocratique diminue d'autant plus qu'il aurait pu être le moteur de la promotion sociale. Par exemple, Pascale Poulet (24), prenant appui sur les enquêtes Emploi 1993, 1994, et 1995, étudie les chances d'être cadre ou technicien selon le diplôme obtenu et la profession du père : lorsque le diplôme obtenu se situe au moins au niveau bac+3, les chances d'être cadre ou technicien varient peu selon l'origine sociale (91 % pour les enfants de cadres ; 89 % pour les enfants d'ouvriers), mais l'écart se creuse déjà si le diplôme est de niveau bac+2 (respectivement 78 et 72 %) ; et il se creuse bien davantage s'il s'agit d'un baccalauréat (48 % pour les enfants de cadres ; 28 % pour les enfants d'ouvriers).

Dans un article un peu plus récent, Dominique Goux et Éric Maurin (25), prenant appui sur les mêmes enquêtes, mettent d'abord en évidence que la société française n'est ni plus ni moins « méritocratique » qu'il y a quelques décennies,

autrement dit que le diplôme et l'élévation des niveaux ne constituent pas un gage accru de mobilité sociale : ils insistent sur le fait que « les destinées sociales entre personnes ne se forgent pas qu'à l'école », mais « se construisent également tout au long de la vie professionnelle ». À partir d'un coefficient de reproduction, qui mesure la probabilité de conserver le statut social de son père contre la probabilité d'effectuer une mobilité ascendante, ils montrent que, quelles que soient les générations, l'âge ou le niveau de formation, la reproduction l'emporte largement sur la mobilité. Par exemple, ils montrent que 2 hommes ayant entre 25 et 32 ans en 1993, étant l'un et l'autre titulaires du baccalauréat, mais le premier fils de cadre et le second fils d'employé ou de profession intermédiaire, ont l'un et l'autre plus de 8 fois plus de chances de reproduire le statut de leur père que de l'inverser s'ils sont sans diplôme, mais encore plus de deux fois plus de chances s'ils sont au moins titulaires du baccalauréat. Certes nécessaire aux enfants de milieu populaire, l'obtention d'un certain niveau scolaire est loin d'être condition suffisante de la mobilité sociale.

Dans un autre article publié dans la même revue (26), prenant à nouveau appui sur les enquêtes FQP de l'INSEE, ils précisent, d'une part que l'expansion scolaire ne s'accompagne pas d'une réduction notable de l'inégalité des chances (« la démocratisation est uniforme », ce qui revient à dire qu'elle est quasi inexistante), d'autre part que cette inégalité est de plus en plus d'origine culturelle. À beaucoup d'égards, cet article nous semble essentiel, dans le sens où il renforce l'idée selon laquelle le système éducatif « semble privilégier les familles qui en ont bonne connaissance ». Le résumé de la conclusion des auteurs est parfaitement clair : « les inégalités devant l'école semblent avoir de plus en plus une origine culturelle et de moins en moins socio-économique » ; « la persistance des inégalités au cours du temps serait la résultante d'un léger renforcement des inégalités culturelles et d'un petit recul des inégalités d'origine socio-économique ».

POUR CONCLURE

En matière de scolarisation, le chemin parcouru au cours des dernières années est loin d'être négligeable : le système scolaire n'a pas globale-

ment échoué quant à la demande qui lui était faite d'une élévation des niveaux de formation et de l'augmentation du nombre de diplômés. Et la nécessaire élévation du niveau du plus grand nombre suppose la poursuite de ce mouvement de démographisation. Sans doute, comme nous l'avons vu, cette poursuite suppose-t-elle une volonté politique, et sans doute a-t-elle un coût social élevé. Mais l'échec n'a-t-il pas un coût encore plus élevé ? La démocratisation scolaire n'avance que lentement, mais plus rapidement lorsque se conjuguent une volonté politique soutenue et une forte mobilisation des enseignants. Ce fut, au moins dans certains établissements ou dans certains quartiers, le résultat des politiques volontaristes telles que les zones d'éducation prioritaires (donner plus de moyens à ceux qui ont les plus grandes difficultés) ou celle de la rénovation des collèges. Mais cette mobilisation et cette volonté sont toujours à reprendre, tant il est plus facile d'instruire ceux qui ont le moins besoin d'école, plus difficile d'instruire ceux qui en ont davantage besoin.

Au total, l'insertion socioprofessionnelle n'a pas suivi, eu égard à la persistance de la crise et au chômage. Aujourd'hui, les problèmes qui se posent concernent certes d'abord les 10 % d'élèves sortant du système éducatif après un

temps de scolarisation de 12 à 15 ans, mais avec un niveau très faible et le risque de sombrer dans l'illettrisme dans les années suivant la sortie ; mais ils concernent aussi tous ceux qui, en définitive, sortent du système avec un niveau élevé, et souvent trop élevé par rapport aux possibilités d'entrée sur le marché du travail. D'abord, nous l'avons vu, la fragilisation du corps social, et notamment de ceux dont le niveau scolaire est le plus faible, est certes renforcée par le chômage, mais aussi, plus paradoxalement, par l'élévation des niveaux d'un plus grand nombre de jeunes, qui engendre un déclassement de nombre d'entre eux et l'absence de chances d'accès au travail pour les plus démunis. Enfin, des travaux évoqués ici, il ressort notamment l'idée selon laquelle le poids de l'origine culturelle croît et est encore plus important qu'il ne l'était lorsque P. Bourdieu et J.-C. Passeron ont mené leurs travaux et énoncé la théorie de la reproduction. À l'inverse, le facteur méritocratique prend de moins en moins d'importance par rapport au facteur de dominance (pour reprendre la terminologie qu'utilisait R. Boudon), au fur et à mesure que croît le nombre de diplômés : en d'autres termes, l'ascenseur social est en panne.

Gabriel Langouët
CERLIS/CNRS – Paris V/Sorbonne

NOTES

- (1) Nous emploierions aussi l'expression « égalisation des chances ». L'une et l'autre expriment un mouvement. Nous les préférons à d'autres telles « équité » ou « justice », qui supposent qu'on donne à tous la même chose. Au contraire, la démocratisation ou l'égalisation des chances supposent sans doute de donner plus à certains, pour compenser les inégalités.
- (2) Les qualités attendues (nous préférons le pluriel) sont très différentes selon les niveaux d'évaluation. Le pédagogue, le planificateur ou le chef d'entreprise peuvent-ils attendre la même chose de l'enseignement ? La mesure de « la qualité » suppose la définition de critères précis, et variables selon les niveaux d'analyse.
- (3) Voir notamment : Langouët G., Tertrais-Delpierre J., Audiovisuel et enseignement supérieur. Des constats de différence à l'étude des fonctions, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Caen, n° 4, 1981, pp. 47-88.
- (4) Langouët G. (préface : Isambert-Jamati, V.) – *Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement, Méthodes pédagogiques et classes sociales*, Paris, PUF, 1982, 192 p.
- (5) Langouët G. – *Suffit-il d'innover ?* Paris, PUF, 1985, 280 p.
- (6) Consulter notamment : Isambert-Jamati V., Langouët G., Sociologie des pratiques contemporaines d'enseignement du français, *Études de linguistique appliquée*, n° 54, 1984, 97 p.
- (7) Duru-Bellat M., Mingat A. – Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences », *Revue française de sociologie*, n° 29, pp. 649-666.
- (8) Langouët G. – Diversité des collèges, diversité des pratiques d'orientation, *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 1, 1988, pp. 33-52.
- (9) Langouët G., Léger A. (Postface de C. Lelievre) – *École publique ou école privée ? Trajectoires et réussites scolaires*, Paris, Éditions Fabert, 1994, 186 p.
- (10) Langouët G., Léger A. – *Le choix des familles. École publique ou école privée*, Paris, Éditions Fabert, 1997, 222 p.
- (11) Consulter le rapport Lesourne 1988. Au niveau du baccalauréat, toutes sections confondues, et non à son obtention ; rappelons-le, car la confusion est trop souvent faite aujourd'hui encore.
- (12) Niveaux I et II : sorties avec diplômes de 2^e et 3^e cycle des Universités ou des Grandes Écoles.
- (13) Niveau III : sorties avec diplômes bac + 2 (DUT, BTS, DEUG, etc.)
- (14) Brevets de techniciens, baccalauréats technologiques et professionnels.
- (15) Niveau VI : sorties du premier cycle du second degré (6^e à 4^e, CPPN) et des formations professionnelles en un an (CEP) ; niveau Vbis : sorties de 3^e et des classes de second cycle court professionnel avant l'année terminale.

- (16) DEP, *Repères et références statistiques*, 1997, p. 198.
- (17) Panel 1972-1973-1974 : élèves entrés en 6^e à ces dates ; ils entrent en 4^e vers 1975, en 2nde vers 1977. Panel 1980 : élèves entrés en 6^e à cette date ; ils entrent en 4^e vers 1982, en 2nde vers 1984.
- (18) Prost A – *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 1986, 2^e éd., 1992.
- (19) Extraits publiés sous forme d'un supplément : *Le Monde de l'éducation*, janvier 1988.
- (20) BIPE. Rapport du Haut Comité éducation-économie : une autre approche de l'avenir, octobre 1987.
- (21) Ces données sont empruntées aux enquêtes emploi INSEE et aux statistiques des sorties du système éducatif publiées par la DEP-MEN 1997.
- (22) Ce tableau et les données qui suivront sont empruntés à : Forgeot G., Gautié J., Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement, *Économie et statistique*, 304-305, 1997.
- (23) La part corrigée est celle qu'on aurait observée si la structure par profession détaillée était restée la même qu'en 1986.
- (24) Poulet P. – Allongement de la scolarité et insertion des jeunes : une liaison délicate, *Économie et statistique*, 300, 1996.
- (25) Goux D., Maurin E. – Destinées sociales : le rôle de l'école et du milieu d'origine, *Économie et statistique*, 306, 1997.
- (26) Goux D., Maurin E. – Démocratisation de l'école et persistance des inégalités, *Économie et statistique*, 306, 1997.

Une contribution à la compréhension de la discipline à l'école élémentaire par une analyse sociologique configurationnelle (1)

Rachel Gasparini

Face à la variabilité des modèles d'obéissance dans notre société et devant la diversité des conceptions de la discipline à l'école, l'auteur propose une analyse sociologique sous forme de configurations qui tente de considérer différents niveaux d'interprétation de l'ordre scolaire, à l'échelle « micro » comme à l'échelle « macro ». Cinq cas de classes sont ainsi comparés, en soulignant leurs caractéristiques communes (du fait de leur inscription dans un même contexte de société) et leurs différences inhérentes à des choix pédagogiques (trois classes sont « novatrices »), aux élèves accueillis, aux orientations personnelles de l'enseignant. La présentation des portraits d'élève idéal-typique visés par chaque configuration ainsi que l'analyse des modalités d'imposition de l'ordre scolaire pourraient être une contribution parmi d'autres à l'accompagnement des enseignants dans leur compréhension des résistances de certains élèves ainsi que dans leurs choix d'organisation pédagogique de gestion de la discipline.

Mots-clés : discipline, école élémentaire, pédagogies « novatrices », configuration, forme scolaire.

LA DISCIPLINE SCOLAIRE : UN SUJET INQUIÉTANT POUR LES ENSEIGNANTS ET UN OBJET DE RECHERCHE COMPLEXE

La question de la discipline suscite beaucoup d'inquiétudes dans le milieu enseignant et particulièrement chez les stagiaires IUFM. Ces inquiétudes sont légitimes quand on perçoit combien est contradictoire l'injonction de la société à l'égard de l'éducation scolaire, comme l'illustrent les textes officiels lorsqu'ils traitent par exemple

de l'éducation civique en cycles 2 et 3 : « *L'école se contredirait si elle se bornait à exiger l'obéissance des élèves quand elle prétend encourager leurs initiatives, accentuer la part qu'ils prennent dans la construction de leurs savoirs, etc. Mais cela ne signifie pas qu'on ne puisse rien imposer sans débat* » (BO du 26 août 1999). Il est acquis comme évident que l'école doit arriver à contraindre l'élève tout en l'éduquant à la liberté, qu'elle doit lui donner l'habitude d'obéir et de respecter l'ordre scolaire, tout en travaillant à l'élaboration de son autonomie. De son côté, l'en-

seignant qui ne peut pas s'appuyer sur une représentation simple de l'autorité dans notre société, ne peut pas compter non plus sur un modèle pédagogique clair et unique. En matière de discipline à l'école primaire, les instructions officielles actuelles ne font qu'énoncer des interdictions en matière de punitions (2) sans pouvoir expliciter un schéma unique de pratiques visant à maintenir l'ordre en classe. Les fonctions du maître lasallien au XVII^e siècle étaient plus clairement définies, puisqu'elles consistaient à appliquer impersonnellement des règles énoncées dans la *Civilité des Écoles Chrétiennes*, sorte de code scolaire prévoyant à chaque faute une sanction. Les limites actuelles de la législation scolaire reflètent finalement le caractère dynamique du mode scolaire de socialisation dont l'interprétation gagne à dépasser la définition durkheimienne de l'éducation comme une « socialisation méthodique de la jeune génération » (1922). Les difficultés auxquelles se heurtent les enseignants montrent qu'à l'évidence l'acte pédagogique est une réalité complexe, où le professeur compose avec ses élèves selon un équilibre qui n'est jamais définitivement acquis. De ce point de vue notre recherche se situe dans la perspective d'une sociologie de l'enfant qui tient compte de la manière dont les élèves sont acteurs dans le processus scolaire de socialisation (3). L'enseignant actuel bénéficie d'une marge de liberté non négligeable dans le style de discipline personnel qu'il adopte au niveau de sa classe, marge de liberté qui peut cependant se transformer en zone d'incertitude pour qui n'arrive pas à décoder les schémas d'obéissance auxquels sont sensibles les élèves compte tenu des relations autoritaires valorisées à l'école et dans notre société. C'est pourquoi l'analyse que nous proposons a tenté de considérer deux entrées, à savoir l'une qui situe la discipline scolaire comme une dimension dépendante de relations sociales plus larges que celles directement observables dans la classe et l'autre qui s'intéresse à l'effectuation localisée des pratiques pédagogiques dans leurs combinaisons originales.

PRÉSENTATION DES TERRAINS DE RECHERCHE

L'intention n'était pas de recenser toutes les manières d'utiliser la discipline dans l'ensemble des pédagogies, mais plutôt d'observer comment cohabitent des modèles « novateurs » (qui veulent

prendre davantage en compte l'enfant comme acteur dans le mode scolaire de socialisation) et des modèles « non novateurs » (dont le projet ne s'inscrit pas dans une perspective revendicatrice et de changement). Trois principes ont motivé le choix des cinq classes et de leurs écoles :

- sélectionner des classes regroupant des élèves aux âges proches et concernés par une tranche de programme identique : quatre classes sur cinq étaient des classes de 3^e cycle (ce cycle concerne les enfants les plus âgés du primaire, ce qui facilitait les entretiens) ; une classe de CP « non novatrice » permettait de mieux comprendre par contraste les modalités d'imposition de l'ordre scolaire des classes de 3^e cycle ;

- sélectionner les classes « novatrices » dans des établissements dont la totalité de l'équipe enseignante adoptait des orientations pédagogiques fortes, articulées autour d'un « grand nom » de la pédagogie (les écoles Freinet et Montessori) ou autour d'un projet ne s'inscrivant pas dans un courant pédagogique mais puisant dans des sources variées (l'école plurielle, dont les enseignants s'inspiraient des travaux de Freinet, Oury, Wallon, Piaget, Korczak, Montessori, Meirieu) ;

- sélectionner des écoles situées dans des environnements sociaux contrastés, évalués à partir des professions déclarées par les parents : le capital scolaire et économique était plutôt fort pour le public de l'école Montessori, plutôt moyen pour l'école « non novatrice » CM1 et pour l'école Freinet, plutôt faible pour l'école plurielle et l'école « non novatrice » CP.

Les catégories socioprofessionnelles d'appartenance des pères proviennent du classement selon la nomenclature des professions (du père ou de la mère s'il est décédé ou inconnu) telles qu'elles sont renseignées par les familles auprès des établissements. CPIS signifie « Cadres et Professions Intellectuelles Supérieures » et ACCE, « Artisans, Commerçants et Chefs d'Entreprise »

L'ANALYSE CONFIGURATIONNELLE COMME MODE D'INVESTIGATION À PLUSIEURS NIVEAUX

Si nous partageons l'idée que le procès éducatif gagne à être analysé dans les modalités concrètes de sa construction, nous ne souhaitons pas pour autant occulter la dimension socio-

Tableau des principales caractéristiques des cinq terrains de recherche

	Classe « non novatrice » CP (20 élèves)	Classe « non novatrice » CM1/CM2 (29 élèves)	Classe Freinet CM1 (27 élèves)	Classe Montessori CE2/CM1/CM2 (20 élèves)	Classe plurielle CE2/CM1/CM2 (25 élèves)
Tendance pédagogique	Pas de revendication d'une pédagogie « novatrice »	Pas de revendication d'une pédagogie « novatrice »	École entière Freinet	École entière Montessori	École s'inspirant de différents courants pédagogiques
Statut de l'école	Public	Public	Public	Public	Privé
Architecture	Classique	Classique	Conception en phase avec le projet pédagogique	Classique partagée entre plusieurs bâtiments distincts en ville	Conception en phase avec le projet pédagogique
Catégories socio-professionnelles d'appartenance des pères	12 ouvriers ; 2 employés ; 1 prof. interm. ; 1 CPIS ; 3 ACCE ; 1 invalide	7 ouvriers ; 4 employés ; 4 prof. interm. ; 10 CPIS ; 3 ACCE ; 1 invalide	10 ouvriers ; 5 employés ; 4 prof. interm. ; 4 CPIS ; 3 ACCE ; 1 chômeur	1 ouvrier ; 1 employé ; 2 prof. interm. ; 11 CPIS ; 4 ACCE ; 1 sans profession	9 ouvriers ; 3 employés ; 4 prof. interm. ; 1 CPIS ; 7 sans prof. ; 1 retraité

historique de la forme scolaire et de ses changements ainsi que le contexte social dans lequel se produisent les interactions (réflexions pédagogiques engagées, caractéristiques de l'établissement, profil du public d'élèves). Les éléments interprétatifs pour comprendre la discipline n'ont pas été réduits à l'enseignant, ni à la pédagogie appliquée, ni au groupe d'élèves, ni à leurs familles, ni à l'établissement, ni aux formes générales de discipline et d'autorité dans la société. L'interprétation des modalités d'imposition de l'ordre scolaire a essayé de tenir compte de tous ces niveaux à la fois.

Nous empruntons à N. Elias la notion de configuration, sans chercher à reproduire fidèlement un modèle théorique mais dans le but d'éprouver sa fécondité heuristique selon plusieurs dimensions qui nous paraissent pertinentes pour analyser la discipline scolaire. Chez N. Elias, le concept de configuration s'applique à des groupes humains de taille variable, depuis le marché socio-économique jusqu'aux partenaires d'une partie de cartes, en passant par un groupe thérapeutique, les habitués d'un café à une table ou même une classe (Elias, 1981). Chaque configuration est analysée comme un ensemble de relations interdépendantes entre

des individus, relations qui ne sont pas forcément harmonieuses, qui sont liées à des rapports de pouvoir entre les individus et dont N. Elias souligne le caractère dynamique (Elias, 1990). Enfin, l'intelligibilité de chaque configuration engage des déterminismes plus lointains que ceux impliqués visiblement dans la situation d'interaction et dont les individus n'ont pas forcément conscience.

L'écriture de chaque configuration s'est effectuée dans un double mouvement comparatif (d'abord à l'intérieur de chaque configuration, puis entre les cinq configurations) qui a cherché à produire des principes d'intelligibilité éventuellement transposables à l'analyse configurationnelle de la discipline dans d'autres classes primaires. Ces principes d'intelligibilité sociologique ont été construits dans l'interrelation entre le recueil des données du terrain et l'approche théorique de la discipline, interrelation qui s'est jouée à plusieurs niveaux dont nous indiquons ici seulement quelques éléments les plus significatifs.

Au niveau global

L'analyse de la discipline scolaire dépasse le champ de l'éducation et renvoie plus largement à la

question du politique. Il existe un lien entre les modifications intervenues au sein de la relation pédagogique et des transformations plus générales dans les sociétés occidentales. Si l'on se rapporte à l'analyse webérienne des formes de domination (Weber, 1971), on peut dire que l'autorité qui s'exerce de façon dominante à l'école actuellement est de type légal-rationnel, caractéristique du processus de rationalisation émergeant dans les sociétés occidentales à partir des XVI^e-XVII^e siècles. L'autorité légale-rationnelle repose sur la conformité du message ou du commandement à une procédure ou à un code, aux règles de syntaxe qui peuvent être explicitées ou justifiées à toute demande convenable. L'enseignant dans l'exercice de sa fonction doit être en mesure de justifier l'usage qu'il fait de son autorité, devant ses élèves et leurs parents, devant ses pairs et ses supérieurs hiérarchiques. Cette justification repose sur sa compétence reconnue par un titre et sur sa moralité (c'est-à-dire sur la conformité de sa conduite professionnelle avec les impératifs de la déontologie). M. Foucault et N. Elias apportent des éléments de compréhension plus orientés vers les modalités de la soumission que vers les caractéristiques générales d'imposition du type de domination. Les schémas de docilité qui apparaissent dans le courant du XVIII^e siècle (Foucault, 1975) témoignent d'un renversement dans l'axe politique de l'individualisation. Le pouvoir devient plus anonyme, fonctionnel et l'individu se présente comme une réalité fabriquée par une microphysique du pouvoir dont plusieurs caractéristiques viennent intéresser directement l'analyse de la discipline scolaire : souci du détail, répartition de l'individu dans l'espace, mise en exercice des apprentissages, rapport spécifique au temps, assujettissement des corps sans les toucher physiquement. La discipline n'est donc pas seulement à chercher du côté des punitions (ou des récompenses), des lois et des règlements, elle est à regarder aussi du côté de ces micro-dispositifs qui organisent une nouvelle économie du pouvoir. Selon N. Elias, le pouvoir caractérisant la constitution d'un État centralisé est moins imposé par des techniques disciplinaires, une surveillance constante et externe (symbolisée chez Foucault par l'image du dispositif du panoptique) que par des mécanismes d'intériorisation de la contrainte (1973, 1990).

L'émergence de la discipline telle que nous la connaissons aujourd'hui doit être resituée relativement à l'apparition progressive d'une forme

scolaire au cours du XVII^e siècle dans les sociétés occidentales (Vincent, 1980). Il ne s'agit pas d'une volonté soudaine d'accroître la sévérité pour conformer les enfants afin qu'ils soient réceptifs aux savoirs scolaires, mais bien d'un changement plus fondamental qui marque l'apparition d'une nouvelle relation sociale, la relation pédagogique où le maître comme l'élève sont soumis à des règles impersonnelles, valables pour tous. La discipline scolaire constitue la dimension contraignante de la forme scolaire et le maintien de l'ordre scolaire fait partie intégrante de l'acte pédagogique au-delà des punitions/récompenses, des règlements scolaires et des rappels à l'ordre qui ne constituent que la partie la plus directement visible. Il existe tout un pan « occulte » de pratiques, liées à l'organisation des apprentissages et de la vie quotidienne de la classe, dont la finalité n'est pas d'imposer l'ordre scolaire mais qui ne sont pas moins contraignantes que l'obéissance directe à des règles explicitement formulées.

La soumission aux règles impersonnelles constitue l'invariant de la forme scolaire, mais le rapport aux règles impersonnelles a connu des évolutions depuis le XVII^e siècle. On a valorisé d'abord la figure de l'écolier « discipliné » dans le sens de « dressé », puis celle de l'écolier « raisonnable » et enfin celle de l'écolier « coopératif ». Avant l'émergence de la forme scolaire, les châtements corporels étaient arbitraires, le maître pouvait tour à tour frapper l'enfant ou l'embrasser sans que cela paraisse scandaleux (Chartier, Julia, Compère, 1976). La forme scolaire a instauré une relation où les punitions corporelles sont devenues plus « rationnelles ». La pédagogie de J.B de La Salle au XVII^e siècle est caractéristique de cette première variante visant l'élève « discipliné », avec un système de pénalité qui réglemente les châtements corporels (motifs d'exécution, rituel, description de l'instrument utilisé). Puis au début du XIX^e siècle, un autre modèle s'est dessiné avec la « méthode mutuelle », visant un élève « raisonnable » qui devait obéir moins par crainte des punitions que par l'habitude de l'ordre, le sentiment de l'honneur et la compréhension des règles « de l'intérieur ». Plus récemment, une dernière forme d'écolier est apparue, celle de l'écolier « coopératif » associé à la construction de la règle à laquelle il devra obéir et qui possède donc une marge de négociation avec l'enseignant. Selon

G. Vincent, ces trois modèles coexistent encore à l'école primaire actuelle, caractérisant trois types d'obéissance à la discipline.

Aux niveaux intermédiaires

L'analyse du maintien de l'ordre scolaire a pris une signification différente dans les écoles Freinet et plurielle qui ont bénéficié d'une construction architecturale en lien étroit avec le projet pédagogique. Dans ces établissements, les déplacements des élèves en dehors de la classe (par exemple pour se rendre à la bibliothèque ou pour travailler en groupe dans une autre salle) étaient grandement facilités par rapport à l'école Montessori dont la dispersion entre plusieurs bâtiments indépendants en ville rendait impossible tout déplacement hors classe sans adulte. Alors que ces trois écoles « novatrices » partageaient le même souci d'autonomie de déplacement des élèves, celui-ci n'était rendu possible que dans deux écoles en sachant qu'il s'agissait là d'une « liberté contrôlée » dans la mesure où la surveillance parallèle par d'autres personnes que l'enseignant était accrue, dans des architectures augmentant les effets de visibilité (parois de verre, ouvertures entre les salles, espace verticalement ouvert avec un étage qui permet de voir d'en haut).

À un autre niveau intermédiaire, le rapport pédagogique ne peut pas s'interpréter comme étant le résultat d'une domination magistrale totale. L'exemple de la configuration Montessori vient rappeler combien les enseignants sont obligés de réadapter leurs pratiques en fonction des réactions du public scolarisé. Les caractéristiques du public d'élèves accueillis dans la classe Montessori rendaient parfois difficile la tâche professorale. Les comportements des élèves pouvaient paraître parfois arrogants ou du moins liés à une confiance en soi excessive, du fait de familles fortement dotées en capital économique et en capital scolaire. Les parents se permettaient d'ailleurs souvent de donner des conseils à l'enseignant, de rappeler les exigences du programme, de livrer leurs interprétations de la pédagogie Montessori. Fréquemment, ils restaient dans la salle alors que la classe commençait, amenaient leur enfant en retard ou bien venaient le chercher avant la fin. Par ailleurs, certains élèves étaient perturbés par une scolarité antérieure très élitiste qu'ils n'avaient pas supportée,

ou se trouvaient rejetés des circuits « non novateurs » d'enseignement du fait de leur comportement. Mais d'un autre côté, nous avons relevé une certaine proximité entre les formes de relations sociales valorisées à travers l'éducation familiale au sein des milieux aisés (Mension-Rigau, 1990 ; Pinçon et Pinçon-Charlot, 1989), et certains traits de la pédagogie Montessori qui se trouvaient du coup renforcés dans les pratiques de la classe. L'enseignante insistait auprès des élèves sur la maîtrise de son langage, de la manière de s'exprimer et de s'habiller, la présentation extérieure de soi étant la garantie d'un bon ordre intérieur. De leur côté, les élèves montraient une sensibilité particulière à la régulation de leurs comportements par des échanges verbaux contrôlés et indirects, du type de celui adressé un jour par l'institutrice à un élève qui sifflait : « *Si un enfant a envie de siffler, il sort de la classe, il va siffler et puis il revient !* »

Au niveau des interactions

L'action n'ayant pas un rapport linéaire aux modèles pédagogiques, notre travail ne pouvait pas se contenter des positions affichées par les enseignants : la méthode l'observation s'est imposée, pour tenir compte des choix ordinaires inhérents aux logiques pratiques. Le principe a toujours été le même : rassembler des données générales sur l'établissement et les élèves, comprendre les principes de fonctionnement d'ensemble de la classe avant de relever systématiquement différentes dimensions consignées dans un guide d'observation (4), diversifier les séances de classes observées (en variant les jours de la semaine, les matières enseignées). Une observation par comptage des interactions en classe ne nous a pas semblé pertinente, car cette manière de procéder présente l'inconvénient d'extraire un comportement de la situation dans laquelle il a été observé, si bien qu'on perd ainsi une part très importante de l'information. Par exemple, il ne suffit pas de savoir s'il y a eu « agitation » d'un élève et combien de fois, il est aussi significatif de comprendre pourquoi cette agitation a eu lieu, dans quelles circonstances. Mais il ne s'agit pas non plus de rejeter les raisonnements d'ordre quantitatif dont l'utilité est certaine et l'usage difficile à contourner. La dichotomie « quantitatif »/« qualitatif » n'est pas aussi tranchée dans la mobilisation pratique du travail sociologique (Passeron, 1995). Nos descriptions abondent en quantificateurs tels que « le plus souvent »,

« presque toujours », « presque jamais », notamment pour relever la fréquence de certaines pratiques, comme la tenue hebdomadaire de conseils d'enfants dont la régularité renforce le caractère institutionnel (dans les configurations Freinet et plurielle) contrairement à des discussions enseignant-élèves dans des regroupements plus irréguliers (dans la configuration Montessori), voire des regroupements inexistantes (dans les deux configurations « non novatrices »). Certains traits observés sporadiquement n'ont cependant pas été écartés : chaque configuration relate des faits, des événements uniques, mais qui prennent un sens plus général, par rapport aux catégories dégagées pour l'analyse, et qui éclairent l'intelligibilité du fonctionnement pédagogique d'ensemble. Ainsi nous avons observé dans une classe plurielle une séance très perturbée avec une intervenante extérieure en danse, peu « représentative » puisque d'ordinaire les enfants étaient plus calmes. Pourtant, cette scène atypique s'est avérée très précieuse pour comprendre « par contraste » les procédés mobilisés par l'enseignante pour maintenir l'ordre scolaire.

De leur côté, les entretiens ont pallié aux limites de l'observation pour rendre compte du sens donné, des logiques d'interprétation et de réappropriation qui sont à l'œuvre dans les pratiques. Les propos des enseignants et des élèves ont ainsi été confrontés systématiquement aux observations, non pas dans un esprit soupçonneux pour débusquer la part de mensonge et celle de vérité, mais afin de comprendre comment les enquêtés « donnent forme », « produisent leur vérité » (Kaufmann, 1996). Cette confrontation a révélé notamment des variations dans l'expérience vécue des élèves placés pourtant dans la même situation pédagogique : par exemple, dans les classes Freinet et plurielle, certains enfants avaient l'impression de bénéficier d'un réel pouvoir capable d'infléchir les décisions prises en conseil de classe là où d'autres ne percevaient aucune marge d'initiative face à l'autorité enseignante. Par ailleurs, on sait bien lorsqu'on fait des entretiens avec les instituteurs sur leurs pratiques qu'on court le risque de recueillir un discours très pré-construit, notamment pour ceux qui défendent des pédagogies « novatrices » dont ils sont habitués à exposer les fondements. De ce point de vue, les conversations informelles, suite à des questions posées « en situation » ou en fin de classe se sont révélées beaucoup plus riches

que les entretiens officiels, permettant de rompre avec un discours soigneusement huilé et offrant plus de confidences sur les doutes, les réajustements pratiques, les exaspérations par rapport à des comportements d'enfants, les remises en question. Les commentaires suivant les moments de crise ont été particulièrement fructueux, livrant les interprétations des enseignants concernant les conduites perturbantes.

LES VARIATIONS DE L'ÉLÈVE IDÉAL-TYPIQUE VISÉ DANS CHAQUE CONFIGURATION

Après avoir dégagé les différences de discipline entre les cinq configurations, l'angle d'analyse a été déplacé du côté des élèves afin de déterminer leur plus ou moins bonne intégration au sein de chaque configuration. Pour ce faire, il nous a paru nécessaire d'élaborer un portrait d'élève idéal-typique décrivant les qualités visées chez un enfant compte tenu des caractéristiques de la configuration. Nous empruntons à M. Weber sa construction de l'idéal-type, obtenu « *en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes, donnés isolément, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits, pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement, pour former un tableau de pensée homogène* » (1992, pp.172 et 173). Le portrait idéal-typique tel que nous l'avons entendu dans notre recherche représente un effort d'abstraction supérieur à la configuration dont il synthétise les traits émergents en s'attachant à dégager ce qui constitue la singularité sans reprendre toute l'analyse de la réalité complexe des pratiques pédagogiques en cours de réalisation. Ce portrait idéal-typique est une élaboration « idéelle », « intellectuelle », un moyen théorique permettant de remplacer à partir de l'analyse de faits réels une expérimentation impossible à réaliser, qui consisterait à suivre le même élève dans des configurations pédagogiques différentes afin d'observer dans laquelle il serait le mieux intégré. Des cas d'élèves ont été considérés (64 au total) pour relever la plus ou moins grande proximité entre le portrait idéal-typique de la configuration et l'expérience scolaire de chaque enfant, évaluée par son interprétation du fonctionnement de la classe ainsi que

ses réactions telles qu'elles ont émergé des observations en classe, de l'entretien avec l'élève et du point de vue de l'enseignante.

À noter que les portraits idéal-typiques, comme les configurations, n'ont pas cherché à gommer les contradictions inhérentes à toute relation pédagogique et le regard croisé des différentes sources

de données (entretiens, observations, documents écrits) s'est avéré là précieux. Ainsi les observations en classe, les entretiens avec les élèves ont permis de déterminer ce qui est le plus efficace pour être intégré dans une configuration sans s'arrêter uniquement aux discours et aux intentions pédagogiques. Par exemple, dans la configuration « non novatrice » CM1/CM2, l'élève idéal-typique

Portraits de l'élève idéal-typique visés par chaque configuration

	Configuration « non novatrice » CP	Configuration « non novatrice » CM1/CM2	Configuration Montessori CE2/CM1/CM2	Configuration Freinet CM1	Configuration plurielle CE2/CM1/CM2
figure de l'élève obéissant	discipliné	discipliné et raisonnable	discipliné et raisonnable	raisonnable et co-opératif	raisonnable et co-opératif
il obéit	à des règles extérieures, sans négociation et avec un faible appel à la raison	à des règles concernant le groupe, imposées par l'institutrice mais sollicitant un peu la raison des élèves	à une discipline individuelle qui est imposée, peu négociée mais sollicitant la raison des élèves	à des principes de base expliqués par l'institutrice et incarnés dans des règles collectives réactualisées chaque semaine dans une rédaction à laquelle il participe	à des règles collectives à la rédaction desquelles il a participé
il est sensible à une régulation de l'ordre scolaire	par des habitudes et par la forte directivité des activités	par des règles inhérentes à l'organisation et à la transmission des apprentissages scolaires	par des signaux matérialisés (clochette, ligne) ; par des exigences liées au rangement de soi et du matériel ; par des interventions verbales indirectes	par une réunion de coopérative, institutionnelle et différée dans le temps où il prend une part active (comme organisateur ou participant)	par un conseil institutionnel et différé dans le temps où il prend une part active (comme organisateur ou participant) ; par un engagement contractuel avec l'institutrice
il sait travailler	en exécutant des consignes	en prenant des initiatives, mais aussi en exécutant des consignes	plutôt en prenant des initiatives ; individuellement, parfois à deux, rarement en groupe	plutôt en prenant des initiatives ; souvent à deux ou en groupe	plutôt en prenant des initiatives ; souvent à deux ou en groupe
il se sent responsable	du fait d'être élève et atteste de son sérieux scolaire par ses postures et son comportement	de ses apprentissages et de sa progression ; il connaît son niveau et ses manières privilégiées d'apprendre	de ses apprentissages et de sa progression ; de son propre comportement	de ses apprentissages et de sa progression ; de la régulation du groupe-classe ; des tâches collectives dont il est investi ; d'une vigilance critique	de ses apprentissages et de sa progression ; de la régulation du groupe-classe ; des tâches collectives dont il est investi

doit savoir prendre des distances dans son travail, mais aussi être parfois capable d'exécuter des consignes, de répéter des règles sans se poser de question. S'il s'arrête simplement au discours en classe de l'enseignante, l'élève risque de passer à côté du deuxième aspect qui joue pourtant un rôle prépondérant dans le style d'apprentissage qu'elle valorise. Ensuite, la relation pédagogique est une relation d'interdépendance au cours de laquelle l'élève contribue à faire évoluer sa configuration, dans un sens qui n'est pas toujours prévu ou souhaité par l'enseignante. Par exemple, dans la classe Montessori l'usage de la clochette qui n'était préconisé par la pédagogue que dans les petites classes figure pourtant dans le portrait idéal-typique que nous avons dressé (« sensibilité à une régulation de l'ordre scolaire par des signaux matérialisés : clochette, ligne ») dans la mesure où l'institutrice l'a réintroduite en classe face aux comportements des élèves qu'elle jugeait encore trop « immatures ». Enfin, certains enfants assez éloignés de l'élève idéal-typique et pourtant appréciés par l'enseignante (c'est le cas du « chou-chou ») ou valorisés (comme cet élève dont la mère vient de décéder) ou encore dont les comportements sont parfois tolérés (comme les caprices d'une fille qui est qualifiée de « caractérielle » par l'institutrice) rappellent la dimension relationnelle du rapport pédagogique. Les configurations nous ont semblé plus ou moins perméables à cette dimension, pour des raisons liées davantage à la personne de l'enseignante qu'aux orientations pédagogiques (« novatrices » ou non) ou qu'à la figure de l'élève obéissant valorisé (discipliné, raisonnable, co-opératif). L'analyse des cas d'élèves et de leur intégration dans la configuration a tenu compte de cette dimension relationnelle qui apporte des nuances au portrait idéal-typique dressé.

LE CARACTÈRE MULTIFORME DES MODALITÉS D'IMPOSITION DE L'ORDRE SCOLAIRE À L'INTÉRIEUR DE CHAQUE CONFIGURATION

Selon G. Vincent, les trois figures pédagogiques de l'élève « discipliné », « raisonnable » ou « co-opératif » coexistent dans l'école actuelle, traversant des pratiques disciplinaires complexes, qui croisent plusieurs manières d'obtenir l'obéissance au lieu de se conformer à une seule. Le modèle disciplinaire traditionnel, vertical, exogène, direct, appliquant des règles formelles et pré-définies n'a

pas totalement disparu, à côté de rapports plus négociés et de positionnements plus justifiés auprès de l'enfant (5). Même s'il existe une dominante propre à chaque configuration, on s'aperçoit aussi combien à l'intérieur d'une même classe les modalités d'imposition de l'ordre scolaire sont toujours un mixte entre plusieurs tendances. Ainsi, la figure de l'élève « discipliné » n'avait pas totalement disparu des trois configurations « novatrices » lorsque les institutrices imposaient des règles minimales de vie en société, quand elles obligeaient l'élève à suivre des règles d'apprentissage non discutables qui font partie de l'organisation des savoirs dans la société (par exemple les règles de grammaire ou de calcul) et qu'elles le soumettaient à une obligation de progression dans ses apprentissages (il n'apprenait pas totalement à son rythme). Enfin, nous avons relevé des procédés visant une obéissance directe, par exemple dans la configuration Montessori avec l'utilisation d'une clochette pour obtenir le silence ou bien encore dans la configuration plurielle avec l'usage de brassards pour identifier les élèves ayant le droit de circuler dans l'établissement pendant les récréations. De son côté, l'institutrice de la classe « non novatrice » CP n'occultait pas totalement la raison et la coopération chez les élèves, en visant leur intérêt et leur compréhension dans les activités d'apprentissage et en tenant compte de l'opinion des élèves pour certaines décisions ponctuelles (par exemple, remplacer l'activité musique par une activité dessin).

Plutôt que de déduire de ces remarques que les institutrices concernées dérogeaient aux principes pédagogiques de leur configuration, on peut dire que leur attitude reflétait l'aspect nécessairement multiforme de l'autorité à l'école : même au sein d'une seule classe, il semble impossible pour un enseignant de fonctionner à l'heure actuelle sur un registre visant purement un type d'élève obéissant.

UNE INTERPRÉTATION DU « MANQUE D'AUTONOMIE » DE CERTAINS ÉLÈVES

Le « manque d'autonomie » déploré par les institutrices lorsqu'elles parlaient de certains élèves peut être interprété comme une impossibilité pour ces enfants de s'orienter, qu'ils

s'agisse des apprentissages ou du comportement dans une configuration où les règles et les manières de s'y conformer n'avaient pas ou peu de sens à leurs yeux. Certains élèves laissaient l'impression d'être tellement étrangers à la forme de relation valorisée dans leur classe à la fois dans l'imposition de l'ordre scolaire et dans l'organisation des apprentissages qu'ils avaient plus besoin que les autres de découper en actions précises et en séquences courtes ce qu'ils ne percevaient pas en termes d'objectifs plus lointains. Ces enfants ne retenaient d'une règle, d'une loi, d'une tâche, d'un service ou d'une responsabilité décidés de manière collective dans la classe, que les applications pratiques attachées à des situations précises et/ou à des gestes spécifiques. S'ils arrivaient à reproduire des gestes, des pratiques, ce n'était qu'en tant qu'ils étaient liés à des contextes semblables à d'autres contextes déjà rencontrés. Pour donner deux exemples : un élève de la classe plurielle avait retenu qu'être responsable de bibliothèque consistait uniquement à ranger ensemble les livres d'une collection particulière possédée par sa classe ; selon un élève de la classe Freinet, être secrétaire du conseil revenait seulement à classer les mots donnés par les enfants pour l'ordre du jour (il ne parlait pas du rôle essentiel de la prise de note et de l'annonce de l'ordre du jour en début de conseil). N'ayant pas saisi le sens général de la tâche à réaliser, ces élèves étaient obligés de la décomposer en opérations relatives à la situation de leur classe et ne semblaient pas souhaiter se risquer à déduire d'eux-mêmes les opérations à effectuer. Il serait abusif d'interpréter les difficultés de ces enfants comme une impossibilité à conceptualiser ou à être autonome : ils se comportaient comme tout individu inséré dans un univers social qui n'a pas ou peu de signification à ses yeux, cherchant des repères immédiats, ce qui le conduit à segmenter son expérience.

Il semblerait donc que plus un fonctionnement pédagogique détaille et découpe en séquences précises le travail à effectuer et les activités à mener sans donner uniquement les objectifs à atteindre, plus il offre la possibilité de s'intégrer et de se repérer à des élèves dont l'expérience est trop étrangère au mode de relation valorisé et ainsi plus égalitaires peuvent être les prétentions éducatives de ce fonctionnement à l'égard des enfants.

CONCLUSION

Le découpage artificiel auquel nous avons procédé consistant à présenter les caractéristiques de la discipline selon trois niveaux ne correspond pas à une représentation de la société en plusieurs étages dissociés. Ainsi, il est évident que les origines sociales des élèves mobilisés comme facteur explicatif dans notre partie « niveaux intermédiaires » ne sont pas indépendantes du niveau global (par exemple pour le choix des établissements par les familles) et de celui des interactions en classe (conduisant par exemple à des différences dans l'utilisation des « réseaux de communication » selon R. Sirota, 1988). La méthode retenue a consisté à faire un balayage systématique (mais non pas exhaustif) des éléments qui nous ont semblé les plus explicatifs compte tenu de notre objet de recherche. La démarche adoptée n'a pas voulu privilégier une approche exclusivement « micro » ou « macro », la conséquence étant qu'au cours de l'analyse nous avons été obligé d'opérer des choix dans le niveau d'explication, choix dont nous avons conscience qu'ils ne peuvent prétendre à la neutralité mais qui nous paraissent néanmoins indispensables pour avancer dans l'interprétation sociologique.

Au terme de cette recherche se dégagent plusieurs traits définissant sociologiquement les caractéristiques de la discipline à l'école primaire, qui pourraient constituer des pistes de compréhension pour les enseignants sans être pour autant de l'ordre des « solutions » infaillibles dans l'exercice de leur métier. D'abord, l'autorité qui s'exerce à l'école est de type légal-rationnel, l'enseignant occupe une fonction pour laquelle il a été reconnu compétent et il doit pouvoir justifier de l'application de son autorité. Mais en même temps, l'analyse des données de terrain et la construction des portraits idéal-typiques ont souligné l'importance de la dimension personnelle dans le rapport pédagogique, qui n'émerge pas plus spécifiquement dans les classes « novatrices » que dans les classes « non novatrices ». Ensuite, la discipline est transversale à l'acte pédagogique : elle constitue la dimension contraignante de la forme scolaire, dans les aspects évidemment liés à la discipline (punitions, règlements...) mais aussi à travers les savoirs, la manière de les transmettre et les micro-dispositifs de l'organisation quotidienne de la classe. La conséquence pour l'enseignant est qu'il doit

veiller à limiter les incohérences de ses pratiques en ne dissociant pas les types d'obéissance valorisés dans le maintien de l'ordre scolaire du reste de son activité pédagogique, mais sans tomber dans l'utopie de vouloir supprimer toutes les contradictions dont une partie est toujours inévitablement présente dans la relation pédagogique. Enfin, l'enseignant doit composer son style personnel d'autorité en ayant conscience des aspects multiformes de la discipline qui apparaissent quelle que soit l'orientation, « novatrice » ou non, de sa pédagogie.

Cette définition générale de la discipline à l'école primaire ne doit pas occulter pour autant les différences qui existent entre les configurations pédagogiques analysées (y compris entre celles « novatrices » qu'on amalgame trop souvent), différences qui se traduisent par des effets tangibles dans l'expérience des enfants. On peut même faire l'hypothèse que certains élèves qualifiés d'« autonomes » dans une configuration pourraient ne pas l'être dans une autre, tant cette notion nous paraît devoir être référée au contexte pédagogique et non pas seulement aux « qualités intrinsèques » de l'enfant.

Le recours à des configurations nous semble être fécond pour concilier plusieurs niveaux d'analyse et tenir compte du caractère dynamique de la réalité pédagogique dans la compréhension sociologique de la diversité des conceptions de la discipline. Cependant, deux limites au moins sont

à mentionner concernant ce mode d'investigation. Pour commencer, les éléments d'explication de la plus ou moins grande proximité de l'enfant avec le portrait d'élève idéal-typique ne se restreignent pas à la configuration pédagogique. Nous l'avons vu, les configurations sont complexes, parfois même contradictoires et leur lisibilité est d'autant moins évidente pour les élèves dont l'expérience familiale les éloigne des traits caractéristiques de la configuration dans laquelle ils sont insérés. L'analyse des modalités de la socialisation familiale pourrait permettre d'avancer dans la compréhension de l'expérience différentielle des élèves face à une même situation pédagogique. La deuxième limite serait de conclure que les relations d'interdépendance placent l'élève à égalité avec l'enseignant dans la définition de la situation pédagogique. Or l'enfant est doté d'un statut particulier dans notre société, en tant qu'être à former par des adultes investis d'une mission de scolarisation et donc porteurs d'un projet construit préalablement. De ce fait, si les enfants peuvent infléchir la tonalité d'une configuration, il n'empêche que le pouvoir détenu par l'élève sur l'enseignant n'est pas de même nature que le pouvoir pédagogique, lequel ne contient pas de rapport de réciprocité total entre l'adulte et l'enfant.

Rachel Gasparini
IUFM de Bourgogne
et Groupe de Recherches
sur la Socialisation (Lyon II)

NOTES

- (1) La recherche citée dans cet article a été effectuée dans le cadre d'une thèse de doctorat en sociologie, *La discipline à l'école primaire. Une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire*, Université Lyon II, sous la direction de G. Vincent, 1998.
- (2) Circulaire 91-124 du 6.06.91 : « pas de châtiement corporel », « pas de pensums », « pas de privation de la totalité de la récréation », « pas de geste traduisant du mépris ou de l'indifférence à l'égard de l'élève et de sa famille ».
- (3) R. Sirota a parlé de « fantôme ressuscité » (1994), d'« émergence d'une sociologie de l'enfance » (1998) et des travaux récents ont porté un intérêt particulier à cette perspective : C. Montandon et F. Osieck (1997) et P. Rayou (1998, 1999). Un colloque s'est tenu à Lille III sur le thème *Sociétés et cultures enfantines* (1997). La revue *Éducation et sociétés* a consacré ses deux premiers nu-

méros au thème de la « Sociologie de l'enfance » (1998 et 1999).

- (4) Sans reprendre dans le détail toutes les dimensions recensées dans le guide d'observation, dont l'intégralité est consultable dans *La discipline à l'école primaire* (Gasparini, 1998, p. 241 et 242), voici les grandes catégories qui ont retenu notre attention : l'aménagement des règles de vie collective ; les échanges verbaux spécifiques pour rappeler l'ordre scolaire ; l'agencement spatial ; l'organisation temporelle ; les exigences liées au matériel ; les exigences relatives au maintien des corps ; les variations de l'ordre scolaire en fonction des matières ; le système d'évaluation ; l'importance accordée aux élèves-pairs dans l'apprentissage ; l'organisation du travail individuel ; les méthodes d'apprentissage.
- (5) Les travaux de M. Verhoeven (1997 et 1999) et F. Dubet (2000) vont dans le même sens concernant le niveau secondaire.

BIBLIOGRAPHIE

- CHARTIER R., COMPERE M.M., JULIA D. (1976). – **L'éducation en France du XVI^e siècle au XVIII^e siècle.** Paris : SEDES.
- DEMAILLY L. (1984). – Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques. **Revue française de sociologie**, XXV.
- DUBET F. (2000). – Une juste obéissance. **Autrement**, n° 198.
- DURKHEIM E. (1922). – **Éducation et sociologie.** Réed.1989. Paris : PUF.
- DURKHEIM E. (1938). – **L'évolution pédagogique en France.** Réed.1990. Paris : PUF.
- ELIAS N. (1973). – **La civilisation des mœurs.** Paris : Calmann-Lévy.
- ELIAS N. (1981). – **Qu'est-ce que la sociologie ?** Paris : Pandora/Des sociétés.
- ELIAS N. (1990). – **La société des individus.** Paris : Fayard.
- FOUCAULT M. (1975). – **Surveiller et punir.** Paris : Gallimard.
- GASPARINI R. (1998). – **La discipline à l'école primaire. Une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire.** Doctorat en sociologie et sciences sociales, Université Lyon II.
- GASPARINI R. (2000). – **Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire.** Paris : Grasset.
- KAUFMANN J.C. (1996). – **L'entretien compréhensif.** Paris : Nathan.
- MENSION-RIGAU E. (1990). – **L'enfance au château. L'éducation familiale des élites françaises au XX^e siècle.** Paris : Rivages/Histoire.
- MONTANDON C. et OSIECK F. (1997). – **L'éducation du point de vue des enfants.** Paris : L'Harmattan.
- PASSERON J.C. (1991). – **Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement sociologique.** Paris : Nathan.
- PASSERON J.C. (1995). – L'espace mental de l'enquête (I). **Enquête**, n° 1. Marseille : Parenthèses.
- PINÇON et PINÇON-CHARLOT M. (1989). – **Dans les beaux quartiers.** Paris : Le Seuil.
- RAYOU P. (1998). – Un monde pour de vrai. **Éducation et Sociétés**, n° 2.
- RAYOU P. (1999). – **La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines.** Paris : PUF.
- SIROTA R. (1987). – Approches ethnographiques en sociologie : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. **Revue française de pédagogie**, n° 80.
- SIROTA R. (1988). – **L'école primaire au quotidien.** Paris : PUF.
- SIROTA R. (1993). – Le métier d'élève. **Revue française de pédagogie**, n° 104.
- SIROTA R. (1994). – L'enfant dans la sociologie de l'éducation : un fantôme ressuscité ? **Revue de l'Institut de Sociologie**, n° 1-2. Université Libre de Bruxelles.
- SIROTA R. (1998). – L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard. **Éducation et Sociétés**, n° 2.
- VERHOEVEN M. (1997). – **Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés.** Louvain-la-Neuve : Ed. Bruylant-Academia.
- VERHOEVEN M. (1999). – Procéduralisation et réflexivité : des outils pour la régulation des établissements scolaires ? **Éducation et Sociétés**, n° 4.
- VINCENT G. (1980). – **L'école primaire française.** Lyon : PUL.
- VINCENT G. (1994). – **L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.** Lyon : PUL.
- WEBER M. (1965). – **Essais sur la théorie de la science.** Réed. 1992. Paris : Plon.
- WEBER M. (1971). – **Économie de société/1. Les catégories de la sociologie.** Réed. 1995. Paris : Plon/Pocket.

Les enseignants connaissent-ils le point de vue des élèves sur leur scolarité ?

Pierre Rivano
Marc Bru

Ce texte s'intéresse à la connaissance par les enseignants du point de vue des élèves sur leur scolarité au collège. À partir des déclarations des élèves et de celles des enseignants, quatre dimensions sont examinées : le rapport de l'élève à son environnement scolaire, la compétence scolaire que l'élève estime avoir, son engagement personnel dans le travail scolaire et sa croyance aux effets positifs de cet engagement. La comparaison des réponses des élèves et des enseignants montre que ces derniers ont fortement tendance à sous-estimer l'intérêt que les élèves portent à leur scolarité, à minimiser la façon dont les élèves valorisent leur travail au collège, à avoir une vision plus négative de l'engagement et du sens des responsabilités face aux études que celle que traduisent les réponses des élèves. Devant ces constats on peut s'interroger, d'une part sur les raisons qui font que les enseignants ont une perception des rapports des élèves à leur scolarité qui ne correspond pas à ce que ces mêmes élèves déclarent et d'autre part sur les relations qui peuvent exister entre cette perception de la part des enseignants et leurs attentes vis-à-vis de leurs élèves, attentes dont on sait qu'elles ne sont pas sans relation avec les pratiques enseignantes et les interactions en classe.

Mots-clés : intérêt des élèves, attente des enseignants, interactions élèves-enseignants.

Comme en attestent plusieurs études, le collège constitue un maillon fragile du système scolaire français. Dans son rapport au ministre de l'Éducation nationale, publié à la fin des années 80, Jacques Lesourne soulignait les problèmes liés à l'hétérogénéité de la population scolaire des collèges et les difficultés rencontrées face aux « enfants rebelles à l'institution scolaire » (Lesourne, 1988). Le récent rapport sur le collège des années 2000 (Dubet, Bautier, Duru-Bellat, Payet,

2000) apporte de nouveaux éléments d'analyse et de réflexion dont plusieurs rejoignent la question des conditions et des pratiques concrètes d'enseignement-apprentissage en classe.

Les recherches consacrées à ce qu'il est aujourd'hui convenu d'appeler « l'effet-maître », donnent une estimation de l'importance de l'enseignement dans la progression des apprentissages des élèves (Veldman et Brophy, 1974 ; Mingat, 1983, 1991 ; Duru-Bellat et Mingat, 1988 ;

Bressoux 1995 ; Bianco et Bressoux, 1999). Variable en fonction du degré d'enseignement, de la matière étudiée ou du niveau de maîtrise des connaissances auquel se trouvent les élèves, cet « effet-maître » expliquerait entre 10 % et 20 % de la variance des acquis scolaires.

Partant de ce constat, on est tenté de penser que lorsqu'il s'agit d'améliorer la qualité de l'enseignement, le problème à résoudre consiste à identifier les meilleures façons d'enseigner et d'en généraliser ensuite l'application. Mais encore faudrait-il savoir de façon précise en quoi consiste « l'effet-maître » et ce qui fait le « bon » enseignant (Clark, 1989). Des caractéristiques personnelles de l'enseignant au détail des différentes modalités d'enseignement-apprentissage en passant par la notion de méthode d'enseignement ou la notion de climat de la classe, de nombreux facteurs possibles ont pu être examinés (Bressoux, 1994, fournit une synthèse sur ce thème). L'interprétation des résultats conduit à considérer que l'on a affaire à un ensemble de facteurs en interaction et fait apparaître la nécessité de développer les travaux consacrés à la pratique enseignante en tant que telle, (dans son contexte, ses différentes dimensions, dynamiques et implications) pour contribuer ainsi à une théorisation assez large permettant de dépasser l'empirisme de la simple approche corrélative. C'est dans cette orientation que se situent nos travaux sur la variabilité et la contextualisation des pratiques enseignantes (Bru, 1991, 1999) dans leurs rapports aux conduites d'apprentissage.

Les interactions enseignant-élèves constituent un aspect important de la dynamique des conditions d'étude en classe (Altet, 1994 ; Altet, Bressoux, Bru, Leconte-Lambert, 1994, 1996, 1999). Lieux et moments d'intersignification, les interactions enseignants-élèves ne sont pas, dans leurs modalités concrètes et leurs aspects qualitatifs, sans relation avec la connaissance que les enseignants ont du point de vue des élèves sur l'école et des rapports de ces mêmes élèves à « l'apprendre » (Charlot, 1997, 1999). « Les enseignants ne peuvent plus compter sur un fort ajustement préalable des attentes (de leurs élèves) et doivent engager de plus en plus nettement leur personnalité dans les relations pédagogiques afin de conquérir un public qui n'est plus acquis » (Dubet, 1999).

Dans le but de contribuer à la réflexion qui s'impose aujourd'hui, nous avons cherché à rappo-

cher la façon dont les élèves disent se situer par rapport à leurs apprentissages scolaires et la connaissance que les enseignants ont de ce que déclarent les élèves. Dans un premier temps il s'agissait donc d'identifier et de caractériser d'éventuels écarts et de donner une réponse à la question : les enseignants connaissent-ils le point de vue des élèves sur leur scolarité au collège ? Par la suite, une mise en relation de l'amplitude des écarts et des activités réalisées en classe devrait permettre, dans une nouvelle étude, d'apprécier l'impact sur la pratique enseignante de la connaissance plus ou moins précise que les enseignants ont du point de vue des élèves sur leur scolarité (cette connaissance plus ou moins précise de la part des enseignants étant considérée selon notre approche théorique comme une modalité de contextualisation de l'acte d'enseigner).

CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉTUDE

Quatre dimensions ont été retenues :

- le rapport de l'élève à son environnement scolaire (valorisation du collège, de l'apport de l'enseignant et des activités proposées) ;
- la compétence scolaire personnelle estimée par l'élève lui-même et l'intérêt pour les disciplines enseignées ;
- le niveau de responsabilité et l'engagement personnel déclaré (dimension attributionnelle (1)) ;
- la croyance aux effets positifs de l'engagement dans le travail scolaire.

Nous avons cherché à savoir comment les élèves réagissaient par rapport à ces différentes dimensions. Pour cela, des indicateurs ont été définis pour chacune des quatre dimensions ; puis nous avons construit un questionnaire (2) formé de différents items permettant d'identifier ces indicateurs dans les discours recueillis auprès des élèves. Il s'agissait d'affirmations pour lesquelles les élèves devaient exprimer leur accord ou leur désaccord.

Nous avons voulu ensuite savoir si les enseignants connaissaient le point de vue de leurs élèves sur les différentes dimensions explorées par le questionnaire destiné aux élèves. Les enseignants n'étaient pas informés des réponses des élèves ; dans ces conditions, ils avaient à

réagir aux mêmes affirmations que celles proposées aux élèves et à dire ce que devaient être, selon eux, les réponses des élèves. L'objectif était de rendre compte des éventuels écarts entre les réponses effectives des élèves et ce que les enseignants pensent que sont ces réponses.

Dans cette étude, ont été interrogés 173 enseignants appartenant à 11 collèges différents ; la demande adressée aux enseignants était ainsi formulée : « voici une série d'affirmations proposées à des élèves de collège. Quel est, selon vous, le pourcentage de collégiens en accord avec chacune de ces affirmations ? ».

Parmi les 100 affirmations proposées aux élèves, 23 déclinant les différentes dimensions du rapport à la scolarité et aux études au collège, ont été retenues pour interroger les enseignants. Nous avons ensuite comparé les réponses obtenues des enseignants au pourcentage moyen calculé à partir des 1 392 réponses effectives des élèves.

Les 173 enseignants de collège interrogés se répartissent ainsi : 63,7 % sont des femmes ; 18,1 % des enseignants interrogés ont moins de 40 ans et 35,1 % ont entre 40 et 50 ans. Nous avons interrogé des enseignants de toutes disciplines : 31,1 % enseignent les lettres, les sciences humaines, les arts ou la documentation, 26,9 % enseignent une langue vivante étrangère, 20,4 % enseignent une discipline scientifique, et enfin 21,6 % sont des enseignants soit de technologie, soit d'éducation physique et sportive. Les 11 collèges choisis font partie de l'académie de Toulouse :

- 3 collèges sont implantés dans des petites villes de moins de 10 000 habitants, situées dans des départements ruraux ;
- 3 collèges sont implantés dans une ville de 20 000 habitants et proches de l'agglomération toulousaine ;
- 4 collèges sont situés dans l'agglomération de Toulouse ;
- 1 collège est situé à proximité du centre ville.

Trois de ces collèges ont une SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) où ils accueillent des élèves en grande difficulté. Le choix de ces collèges répond à un souci de diversification de la population scolaire accueillie (centre ville, banlieue, zone rurale).

LES RÉSULTATS

Le rapport à la scolarité et la valorisation du collège par les élèves

Les items retenus permettent à partir des réponses des élèves de calculer :

- le pourcentage d'élèves qui préfèrent aller au collège plutôt que rester à la maison (item IE1) ;
- le pourcentage d'élèves qui apprécient positivement leurs professeurs (item IE2) ;
- le pourcentage d'élèves qui apprécient positivement les activités proposées en classe (item IE3) ;
- le pourcentage d'élèves qui pensent ne pas perdre leur temps au collège (item IE4) ;

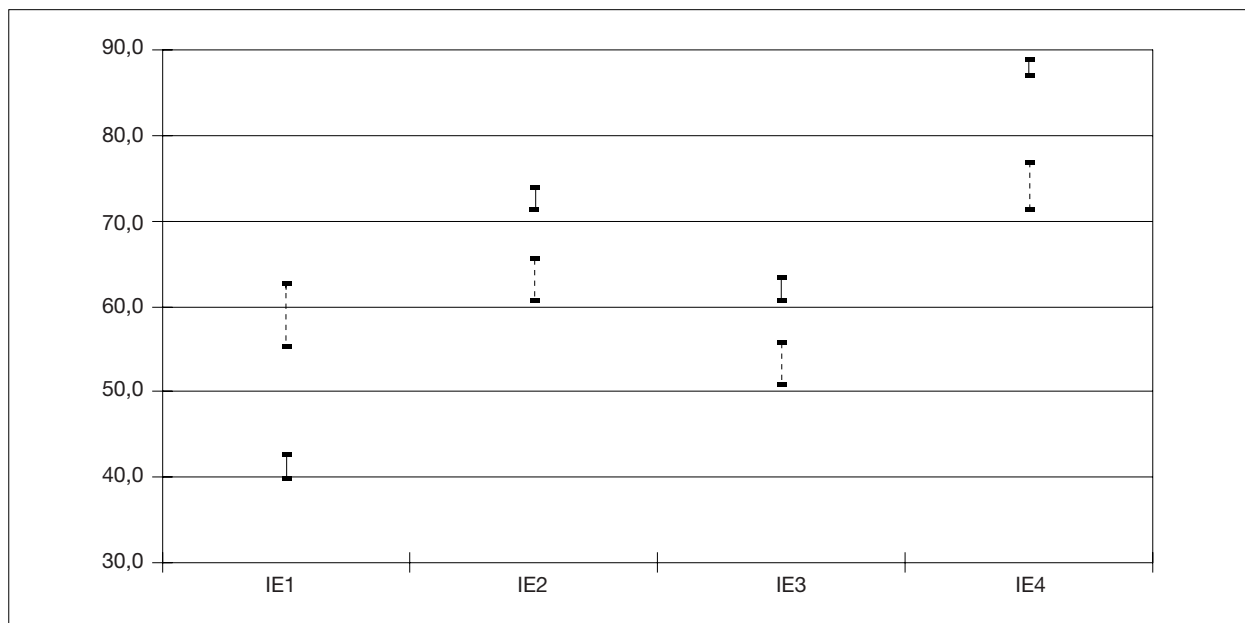
Les résultats font apparaître des écarts importants en particulier sur deux items :

- l'item IE1 : 41 % des élèves interrogés préfèrent aller au collège plutôt que rester à la maison alors que les enseignants pensent qu'il en est ainsi pour 59 % des élèves ;
- l'appréciation que les élèves expriment sur les professeurs et les activités proposées en classe est positive (respectivement pour 73 % et 62 % des élèves). Les enseignants estiment que, majoritairement, l'appréciation des élèves est positive mais dans une plus faible proportion (respectivement 63 % et 53 %) ;
- l'item IE4 nous permet de constater que 88 % des élèves interrogés pensent ne pas perdre leur temps au collège alors que selon les enseignants ils seraient moins nombreux (74 %) à le penser.

Lors d'entretiens ultérieurs que nous avons eus avec des enseignants de collège, ceux-ci nous ont fait part de leur étonnement devant le fort taux d'élèves préférant rester à la maison. Les enseignants qui pensent que les élèves préfèrent aller au collège avancent que, pour les élèves, la présence au collège est une occasion de rencontrer leurs pairs et d'échanger avec eux.

Le graphique regroupe les résultats de l'enquête auprès des élèves et des professeurs. Pour chaque item, deux valeurs sont fournies, elles représentent les limites de l'intervalle de confiance à 95 %.

Graphique 1. – Rapport à la scolarité au collège (déclarations des élèves et estimation des réponses des élèves par les enseignants)



Sur le graphe, les segments de droite en traits pleins correspondent aux réponses des élèves, ceux en traits pointillés correspondent aux réponses des professeurs.

Pour tous les items relatifs au rapport à l'environnement scolaire, les écarts entre les réponses des élèves et l'estimation qu'en ont les enseignants sont significatifs d'une différence.

Le rapport aux disciplines enseignées

Nous avons demandé aux élèves d'indiquer s'ils pensent être compétents dans quatre disciplines enseignées au collège (français, mathématiques, histoire et langue vivante) et s'ils éprouvent de l'intérêt pour ces mêmes matières. Nous souhaitons connaître leur compétence et leur intérêt déclarés.

Les résultats font apparaître une compétence déclarée comprise entre 55 % et 65 % suivant les matières, alors que l'intérêt déclaré oscille entre 75 % et 85 % en fonction de ces mêmes disciplines. Certains élèves ont donc déclaré trouver de l'intérêt pour les matières enseignées même s'ils ne se sentaient pas toujours compétents dans celles-ci.

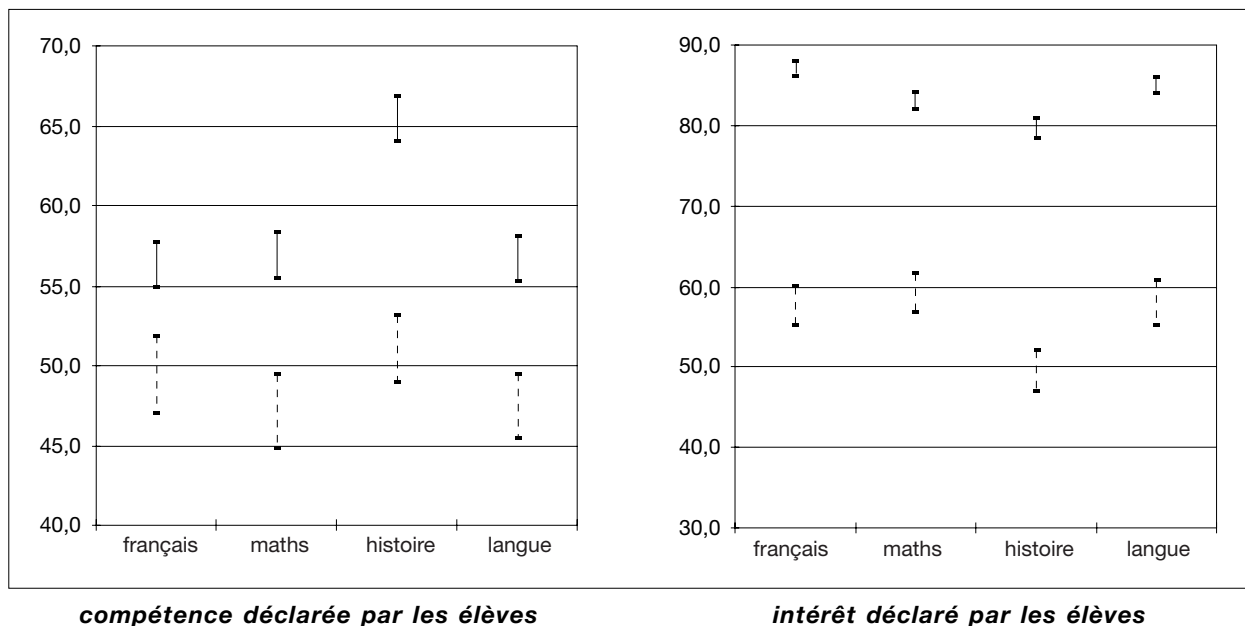
Sur les quatre matières retenues, nous avons demandé aux 173 enseignants d'estimer le pourcentage d'élèves se déclarant compétents dans ces matières (même s'il ne s'agissait pas de la matière qu'eux-mêmes enseignaient). De même, ils devaient estimer le pourcentage d'élèves déclarant trouver de l'intérêt pour chacune des 4 disciplines (voir graphique 2).

Les calculs font apparaître pour tous les items des écarts significatifs entre les réponses des élèves et les estimations des enseignants ; ces écarts varient :

- de 6,9 % à 14,4 % en fonction des matières pour ce qui est de la compétence déclarée. L'écart le plus important est en histoire et l'écart le plus faible concerne le français ;

- entre 23,8 % et 30,1 % en fonction des matières pour ce qui est de l'intérêt déclaré par les élèves pour les disciplines enseignées. L'écart le plus important est cette fois encore en histoire alors que l'écart le plus faible concerne les mathématiques.

Graphique 2. – **Compétence et intérêt déclarés par les élèves**
(déclarations des élèves et estimation des réponses des élèves par les enseignants)



Sur les graphes, les segments de droite en traits pleins correspondent aux réponses des élèves, ceux en traits pointillés correspondent aux réponses des professeurs.

D'une façon générale, pour la compétence déclarée, l'estimation des enseignants est plus proche des réponses effectives des élèves que pour l'intérêt déclaré. Cette différence peut être rapprochée du fait que l'évaluation scolaire s'intéresse directement ou indirectement aux compétences alors que les occasions d'apprécier l'intérêt des élèves sont plus rares.

Autre constat, l'écart entre les déclarations des élèves et l'estimation qu'en ont les enseignants va toujours dans le même sens : les professeurs sous-estiment nettement ce que peuvent penser les élèves de leur compétence ou de leur intérêt pour les disciplines enseignées. Pessimisme exagéré du corps professoral ?

La responsabilité personnelle des élèves dans leurs études (dimension attributionnelle)

Parmi les différentes affirmations proposées aux élèves, nous en avons choisi 7 relatives à cette dimension. Les élèves s'étaient déclarés en ac-

cord ou en désaccord avec ces affirmations. Comme précédemment, nous avons dégagé la différence entre le pourcentage observé d'élèves en accord avec l'affirmation proposée et le taux moyen de l'estimation des enseignants sur ce pourcentage.

Les items retenus permettent de calculer :

- le pourcentage d'élèves qui déclarent ne rien laisser au hasard pour préparer leur avenir (IR1) ;
- le pourcentage d'élèves qui déclarent faire tout leur possible pour réussir leurs études (IR2) ;
- le pourcentage d'élèves qui déclarent que les résultats qu'ils obtiennent ne dépendent que d'eux-mêmes (IR3) ;
- le pourcentage d'élèves qui estiment obtenir de bons résultats parce qu'ils préparent bien leurs interrogations (IR4) ;
- le pourcentage d'élèves qui estiment obtenir de bons résultats parce que le professeur les fait bien travailler dans cette matière (IR5) ;

- le pourcentage d'élèves qui pensent être récompensés par leurs parents suite à de bons résultats (IR6) ;

- le pourcentage d'élèves qui estiment obtenir de bons résultats parce qu'ils ont beaucoup de chance (IR7) ;

On constate que l'amplitude des écarts est différente selon la catégorie des items :

- on observe un très gros écart entre les réponses des élèves et les estimations des enseignants quant à la responsabilité personnelle des élèves. Les écarts les plus nets (37 %) concernent la responsabilité des élèves dans la préparation de leur avenir (IR1) ainsi que le fait, pour l'élève, de faire tout son possible pour réussir (IR2). Plus de 9 élèves sur dix pensent que les résultats qu'ils obtiennent ne dépendent que d'eux, alors que les enseignants estiment qu'à peine plus d'un élève sur deux est en accord avec cette affirmation (IR3) ;

- les professeurs sous-estiment également ce que pensent les élèves des effets du travail fait en

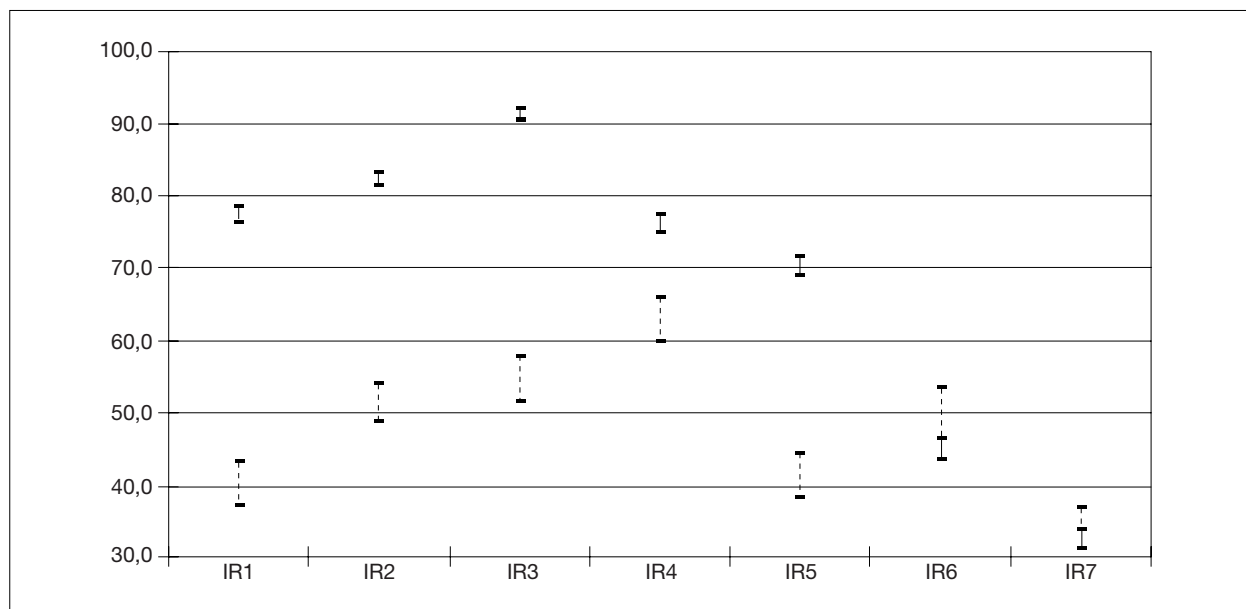
classe ; 70 % des élèves valorisent, par des effets positifs sur leurs résultats, le travail que leur font faire les enseignants alors qu'à peine plus de 40 % des enseignants estiment qu'il en est ainsi (IR5) ;

- enfin, les réponses des élèves et la vision qu'en ont les enseignants sont proches (écarts non significatifs) lorsqu'il s'agit d'influence de facteurs extérieurs, tels que les récompenses (IR6) ou la chance (IR7), sur les résultats obtenus.

Une minorité d'élèves (30 %) pense que les bons résultats sont liés à la chance ; à l'opposé, les taux sont beaucoup plus élevés lorsque les items renvoient à la conscience d'une responsabilité personnelle dans les résultats. Les enseignants ont nettement tendance à ne pas percevoir à sa valeur effective l'importance que les élèves attribuent à cette responsabilité. Les professeurs pensent-ils que leurs élèves sont plus insouciants et plus détachés de leur part de responsabilité personnelle qu'ils ne le sont en réalité ?

Ne manque pas également d'interroger l'écart nettement significatif entre l'importance accordée

Graphique 3. – La responsabilité personnelle des élèves dans leurs études (déclarations des élèves et estimation des réponses des élèves par les enseignants)



Sur le graphe, les segments de droite en traits pleins correspondent aux réponses des élèves, ceux en traits pointillés correspondent aux réponses des professeurs.

par les élèves au travail qu'ils font avec l'enseignant et ce que les enseignants pensent qu'en disent les élèves. Tout se passe comme si les enseignants étaient portés à minimiser leur rôle tel qu'il apparaît aux yeux des élèves : préjugé pessimiste qui incline peu à l'enthousiasme dans l'exercice professionnel ?

La croyance aux effets positifs de la persévérance

Cette dimension a été étudiée à partir de 4 items correspondant à des propositions de réactions à l'affirmation : « j'ai obtenu une succession de mauvais résultats au collège ». Les items retenus permettent de calculer :

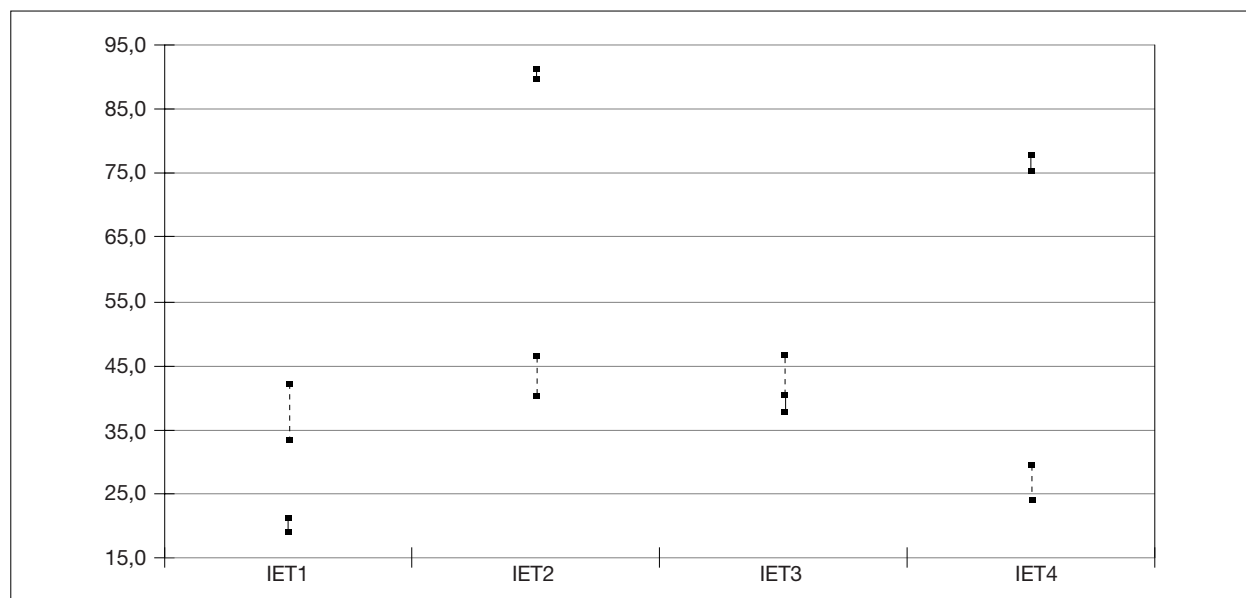
- le pourcentage d'élèves qui lient leurs mauvais résultats au professeur qui, selon eux, leur mettra toujours de mauvaises notes (IET1) ;
- le pourcentage d'élèves qui pensent qu'ils finiront par avoir de bons résultats en continuant à travailler (IET2) ;

- le pourcentage d'élèves qui lient leurs mauvais résultats aux explications du professeur, selon eux défectueuses (IET3) ;
- le pourcentage d'élèves qui, face à de mauvais résultats, ne sont pas découragés et continuent à travailler (IET4).

Pour la majorité des élèves les mauvais résultats ne sont pas inexorables ; 20 % d'entre eux pensent que de toutes façons l'enseignant leur mettra une mauvaise note et 40 % pensent que les mauvais résultats sont dus aux explications défectueuses de l'enseignant. Sur ce thème, les enseignants font preuve de réalisme : l'estimation qu'ils donnent du taux d'élèves qui relient leurs mauvais résultats aux explications du professeur est proche du taux effectif calculé à partir des réponses des élèves ; la différence n'est pas statistiquement significative.

En revanche, le réalisme n'est pas au rendez-vous lorsqu'il s'agit de la croyance des élèves en l'effet de la persévérance dans l'engagement et le travail scolaires. Près de 90 % des élèves déclarent

Graphique 5. – **Croyance aux effets positifs de la persévérance (déclarations des élèves et estimation des réponses des élèves par les enseignants)**



Sur le graphe, les segments de droite en traits pleins correspondent aux réponses des élèves, ceux en traits pointillés correspondent aux réponses des professeurs.

rent qu'ils finiront par avoir de bons résultats s'ils continuent à travailler alors que ce taux est estimé à seulement 40 % par les enseignants. Même tendance à un très net écart quant aux effets des mauvais résultats obtenus : pour les enseignants, seulement le quart des élèves ne se sentent pas démobilisés par de mauvais résultats alors que selon leurs déclarations, les élèves sont beaucoup plus nombreux (les trois quarts) à ne pas se sentir découragés et à vouloir continuer à travailler.

Aspect important de la dynamique de l'apprentissage, la croyance des élèves aux effets positifs de la persévérance n'est pas perçue très nettement par les professeurs qui semblent sur ce point manquer de réalisme : pour eux une majorité d'élèves ne croit pas aux effets bénéfiques du maintien de l'engagement dans le travail scolaire, cette majorité se sentant démobilisée par de mauvais résultats. Ce sont des tendances exactement contraires qui apparaissent à la lecture des réponses effectives des élèves. Les enseignants finissent-ils par penser que leurs élèves sont fatalistes et facilement découragés alors qu'il n'en est pas vraiment ainsi puisque, selon leurs déclarations, les élèves seraient persévérants et reconnaîtraient l'importance de l'engagement personnel dans les études y compris pour dépasser un épisode marqué par de mauvais résultats ?

Un pessimisme ambiant ?

En majorité (parfois en grande majorité pour certaines dimensions considérées) les élèves valorisent leur scolarité ; certes ils ne sont que 41 % à préférer aller au collège que rester chez eux mais ce qu'ils font au collège leur paraît important ; près de 90 % estiment ne pas perdre leur temps en venant au collège. Ils sont également majoritaires (autour de 60 %) à s'estimer compétents dans les différentes disciplines enseignées et sont très nombreux à déclarer qu'ils trouvent un intérêt dans ces disciplines. Pour une très grande partie d'entre eux, les résultats scolaires relèvent de leur responsabilité et la persévérance est conçue comme un moyen de réussir. Les réponses des élèves ne traduisent donc pas un rejet massif du collège et une démobilisation majoritaire. Si l'enthousiasme n'est pas toujours au rendez-vous, la plupart des élèves manifestent un intérêt pour ce qu'ils doivent apprendre et se sentent à la hauteur pour travailler utilement.

Les comparaisons permettent de dégager chez les enseignants une vision plus négative que celle qu'expriment les élèves ; pour les différentes dimensions de la scolarité qui ont été examinées dans l'enquête, les enseignants sous-estiment, parfois fortement, les réponses qui traduisent une vision positive des élèves : les enseignants connaissent mal la façon dont les élèves déclarent se situer par rapport à leur scolarité et la façon dont ils apprécient les professeurs et les activités qu'ils proposent ; apparaît donc une tendance régulière à sous-estimer, parfois fortement, la valeur que les élèves accordent au collège et à ce qui s'y passe. Le manque de réalisme est ainsi le plus souvent teinté de pessimisme.

N'a-t-on pas alors affaire à une source de mal-entendu ? Les interactions enseignants-élèves s'inscrivent dans un contexte relationnel dominé par une sorte de préjugé négatif de la part des enseignants peu favorable à la recherche de conditions productrices d'une dynamique des apprentissages. Comment réussir à s'entendre pour travailler ensemble tout au long de l'année quand on se connaît si peu ?

MISE EN RELATION AVEC LES CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS

Nous avons étudié les relations qui pouvaient exister entre les caractéristiques des enseignants et l'écart observé entre les réponses des élèves et l'estimation de ces réponses par les enseignants. Trois caractéristiques ont été retenues : l'établissement d'exercice, la matière enseignée et l'âge (3).

Relation avec l'établissement d'exercice

Nous avons fait les mêmes calculs comparatifs que dans l'étude générale dont on vient de résumer les résultats mais en regroupant cette fois les enseignants par collège d'exercice (soit 11 groupes d'enseignants).

En ce qui concerne les réponses relatives au rapport de l'élève à son environnement scolaire, les calculs ne font pas apparaître de variation significative d'amplitude des écarts (entre les déclarations des élèves et l'estimation que les enseignants don-

ment de ces déclarations) en fonction de l'établissement d'exercice (Rivano, tome 2, p. 222, 1999) (4).

Les résultats qui précèdent ont montré que, globalement, les enseignants interrogés avaient une vision plus négative que ne l'est celle de leurs élèves aussi bien sur la compétence exprimée par les élèves dans différentes matières que sur l'intérêt déclaré pour ces mêmes matières. L'analyse des résultats par établissement d'exercice nous montre que les réponses des élèves sont toujours supérieures aux pourcentages moyens des réponses données par les enseignants des différents collèges. Les écarts entre les réponses effectives des élèves et les estimations des enseignants sont toujours significativement différents et dans le même sens quel que soit l'établissement concerné.

Nous l'avons vu, pour ce qui est du niveau de responsabilité et de l'engagement personnel dans les études tel qu'il est déclaré par les élèves (dimension attributionnelle), les enseignants ont en général une vision plus négative que les élèves : ceux-ci se sentent plus responsables de leurs résultats que ne le croient leurs professeurs. En est-il ainsi dans tous les collèges étudiés ?

Ici aussi, les tendances sont les mêmes d'un collège à l'autre, aucune différence significative inter-collège n'est observée pour les items qui explorent la dimension attributionnelle.

Enfin, comme nous l'avons noté plus haut, les enseignants dans leur ensemble pensent que les élèves sont pour la plupart découragés par de mauvais résultats alors que selon les déclarations des élèves, il n'en est rien. Cette vision est-elle partagée dans tous les collèges de l'échantillon ?

Pour cette dimension encore, quel que soit le collège considéré, les enseignants de tous les collèges ont une vision plus pessimiste que les élèves de l'effet des mauvais résultats scolaires.

Ainsi, la tendance générale se reproduit lorsque l'on considère chaque collège séparément. Qu'il s'agisse du rapport de l'élève à sa scolarité, de la façon dont il s'estime compétent, de son engagement ou de sa persévérance, les enseignants fournissent des estimations négativement décalées par rapport à ce que déclarent les élèves. La « culture d'établissement » n'exerce pas d'effet différenciateur dans ce domaine.

Relation avec la matière enseignée

Nous avons réalisé la même étude en catégorisant cette fois les enseignants par discipline. Les résultats ne montrent pas d'influence de la discipline enseignée pour les dimensions « environnement scolaire », « niveau de responsabilité par rapport aux résultats obtenus » ou encore « effet positif de l'engagement dans les études ».

En revanche, en ce qui concerne la compétence scolaire que l'élève pense posséder et son intérêt déclaré pour les matières enseignées, les résultats montrent l'existence d'écarts plus importants selon la discipline de l'enseignant. Les professeurs d'éducation physique sous-estiment plus fortement que leurs collègues les réponses des élèves à l'inverse de leurs collègues d'arts plastiques, de musique et de documentation qui expriment nettement moins de pessimisme. Les calculs statistiques font en effet apparaître des différences significatives.

Rappelons que l'enquête portait sur les mathématiques, le français, l'histoire et les langues vivantes. Les professeurs d'éducation physique, d'arts plastiques de musique ou de documentation ont donc été amenés à donner une estimation des réponses des élèves pour des disciplines autres que la leur. Les différences constatées tendent à montrer que selon la position occupée par l'enseignant (enseignant de la discipline ou extérieur à la discipline) les perceptions qu'il peut avoir de ce que déclarent les élèves sont variables. Les processus de contextualisation que révèlent ces perceptions exprimées par l'enseignant sont ainsi certainement en relation avec l'appartenance disciplinaire.

Relation avec l'âge

Nous avons également recherché une relation entre l'âge des enseignants interrogés et leur vision des réponses des élèves dans les différents domaines étudiés dans l'enquête. Nous avons donc réalisé la même étude en catégorisant cette fois les enseignants par tranche d'âge : 30-40 ans, 40-50 ans et plus de 50 ans.

Globalement, les résultats montrent que ce sont les enseignants dont l'âge est compris entre 40 et 50 ans qui ont la vision la plus pessimiste des réponses de leurs élèves et ce, quelle que soit la dimension considérée.

Si nous examinons les résultats dimension par dimension, nous constatons que les variations sont relativement faibles en fonction de l'âge à une exception près : il s'agit de la dimension attributionnelle. Les enseignants d'âge compris entre 30 et 40 ans ont une vision plus positive que leurs collègues quant aux réponses de leurs élèves pour les items se rapportant au niveau de responsabilité de l'élève et à son engagement personnel déclaré dans le travail scolaire. Sur ces points particuliers les « jeunes enseignants » se démarquent de leurs collègues avec une vision plus proche du point de vue de leurs élèves.

Les différences constatées selon l'âge restent cependant faibles, les seuils de signification étant

proches mais supérieurs à .05. Les résultats des comparaisons doivent donc être interprétés avec prudence et mériteraient d'être confirmés. Ces différences d'appréciation en fonction de l'âge des enseignants pourraient alors être rapprochées des résultats des recherches de M. Huberman (1988) sur les phases de la carrière des enseignants.

ENSEIGNANTS ET ÉLÈVES : LES RISQUES D'UN MALENTENDU

Le collègue unique « oscille sans cesse de la recherche d'unité à la diversification des offres pédagogiques en fonction des publics d'élèves,

Tableau-résumé des principaux résultats

Dimension considérée	<i>Écart le plus faible entre les réponses des élèves et l'estimation qu'en donnent les enseignants</i>	<i>Écart le plus élevé entre les réponses des élèves et l'estimation qu'en donnent les enseignants</i>	<i>Relation avec les caractéristiques des enseignants</i>
<i>Rapport à la scolarité et valorisation du collège</i>	Les élèves apprécient positivement les activités proposées en classe Écart : 10 % ; sous estimation de la part des enseignants	Les élèves préfèrent aller au collège que rester à la maison Écart : 18 % ; surestimation de la part des enseignants	Pas de différence significative en fonction des caractéristiques des enseignants
<i>Compétence déclarée par les élèves dans les disciplines</i>	Français Écart : 7 % ; sous estimation de la part des enseignants	Histoire Écart : 14 % ; sous estimation de la part des enseignants	Des différences significatives apparaissent en fonction de la discipline d'appartenance de l'enseignant
<i>Intérêt déclaré pour les disciplines</i>	Mathématiques Écart : 24 % ; sous estimation de la part des enseignants	Histoire Écart : 30 % ; sous estimation de la part des enseignants	Des différences significatives apparaissent en fonction de la discipline d'appartenance de l'enseignant
<i>Responsabilité déclarée par rapport aux études</i>	Intervention de la chance sur l'obtention de bons résultats Écart non significatif	Les élèves disent ne rien laisser au hasard pour préparer leur avenir Écart : 37 % ; sous estimation de la part des enseignants	Les enseignants les plus jeunes (30-40 ans) ont tendance à estimer plus positivement la reconnaissance par les élèves de leur responsabilité dans les études
<i>Effets positifs du travail et de la persévérance</i>	Les élèves lient les mauvais résultats aux explications défectueuses du professeur Écart non significatif	Les élèves disent ne pas être découragés par des mauvais résultats et continuent de travailler Écart : 50 % ; sous estimation de la part des enseignants	Pas de différence significative en fonction des caractéristiques des enseignants

sans vraiment parvenir à se stabiliser. En même temps, le collège accueille un public d'adolescents qui découvrent une autonomie personnelle, qui résistent souvent à l'école pour peu que celle-ci ne soit pas toujours l'école de la réussite et qu'elle ne soit pas en mesure de donner du sens aux études » (Dubet, Bautier, Duru-Bellat, Payet, 2000).

Il faut bien le reconnaître, la tâche des enseignants est souvent difficile ; pour enseigner, on ne peut que très rarement se contenter d'utiliser des procédures pédagogiques qu'il suffirait de reproduire. La recherche des ressorts de l'apprentissage et des moyens susceptibles d'aider les élèves à « donner du sens aux études » est une exigence permanente. Au sein des pratiques d'enseignement-apprentissage, les interactions enseignant-élèves jouent certainement un rôle important dans la construction de sens, en relation avec la connaissance que l'enseignant possède du rapport des élèves au collège, aux études et aux matières enseignées. Nous avons cherché à comparer cette connaissance de la part des enseignants (estimation des réponses des élèves par les enseignants) aux réponses effectives des élèves à une série de questions portant sur le rapport à la scolarité et la valorisation du collège, la compétence déclarée dans les disciplines enseignées, l'intérêt déclaré pour ces disciplines, la responsabilité par rapport aux études et la croyance aux effets positifs de la persévérance.

Les estimations des enseignants sont le plus souvent éloignées (parfois très éloignées) de la réalité des réponses des élèves. Ces estimations s'écartent presque toujours dans le même sens des réponses effectives : les enseignants sous-estiment les réponses qui traduisent un rapport positif à la scolarité, aux disciplines enseignées, à la responsabilité personnelle dans les études et à la persévérance. Quelques variations peuvent être relevées en fonction de la discipline d'appartenance des enseignants ou en fonction de leur âge : les enseignants d'arts plastiques, de musique ou de documentation seraient moins pessimistes quant à l'intérêt des élèves pour les disciplines enseignées ; les enseignants les plus jeunes (catégorie 30-40 ans) seraient plus réalistes et optimistes quant à la responsabilité déclarée des élèves dans leurs études.

Dans ce contexte de pessimisme ambiant, on peut se demander si les enseignants ne sont pas enclins à ne plus compter sur l'effet stimulant pour les élèves de la découverte de nouveaux

contenus disciplinaires ou sur la valorisation du travail scolaire conçu comme moyen de progression et d'émancipation personnelle. Ne pas fonder la dynamique de l'apprentissage sur de tels ressorts (bien sûr sans exclusive), serait en fait être victime d'un préjugé défavorable car les élèves, dans leurs déclarations, expriment un rapport aux contenus disciplinaires et au travail scolaire majoritairement positif. Certains élèves l'ont confirmé lors d'autres enquêtes, ils veulent comprendre, pouvoir dire qu'ils n'ont pas compris et qu'on leur dise clairement ce qu'il faut faire pour comprendre et réussir. À force de penser que les élèves manquent d'intérêt pour le collège et ce qui s'y passe alors que leur avis est nettement plus positif, ne court-on pas le risque de s'enfermer dans une sorte de cercle infernal destructeur d'enthousiasme et démobilisateur pour tous ? Pour plusieurs dimensions du rapport à la scolarité au collège on relève d'ailleurs chez les élèves, une évolution négative :

- 75 % des élèves de 6^e déclarent trouver de l'intérêt dans les études ; les élèves de 5^e ne sont plus que 62 % à faire la même déclaration ; en 4^e et en 3^e ils ne sont plus que 60 % ;
- 70 % des élèves de 6^e se pensent compétents en mathématiques, français, histoire et langue vivantes, ils ne sont plus que 60 % dans les classes supérieures.

Cette évolution est certainement liée à plusieurs facteurs mais on ne peut éluder la question de savoir si elle n'est pas aussi la conséquence du préjugé négatif des enseignants.

La question est d'autant plus importante que l'on sait combien les attentes des enseignants ont une incidence sur les progrès des élèves. Les travaux de Rosenthal et Jacobson (1968), même s'ils ont été partiellement contestés par la suite, ont mis l'accent sur ce phénomène dit « effet Pygmalion ».

Sans créer des attentes en donnant aux enseignants des informations à dominante négative ou positive sur les élèves mais en prenant seulement en considération les attentes déclarées des enseignants, plusieurs auteurs ont confirmé la relation entre les attentes et la progression des élèves (Brophy et Good, 1974). L'explication tiendrait en grande partie à la qualité, aux formes et à la fréquence des interactions variables, dans le cadre des pratiques enseignantes, en fonction des attentes des enseignants : des attentes élevées donneraient lieu à des interactions plus riches et

dynamiques favorables à une meilleure progression des élèves concernés.

Les résultats qui viennent d'être présentés et commentés montrent, s'il fallait encore le montrer, que les pratiques enseignantes relèvent de processus interdépendants que la recherche doit s'appliquer à mieux connaître dans une perspective descriptive et explicative. Sont ainsi confirmées les limites d'un modèle de la pratique qui réduirait ce que fait l'enseignant à l'application d'une procédure préalablement définie point par point ou d'un modèle qui poserait l'enseignant comme décideur souverain parfaitement maître des processus auxquels il participe en déployant sa pratique. Le but de l'étude des pratiques enseignantes dans leur variabilité temporelle et leur contextualisation est, pour la recherche, de rendre compte des processus à l'œuvre (la sous-estimation des aspects positifs du rapport des

élèves à leur scolarité et les implications de cette sous-estimation relèvent de ce que nous appelons les processus de contextualisation). Mais l'intérêt d'une meilleure connaissance des processus à l'œuvre en situation d'enseignement-apprentissage n'est pas non plus négligeable pour les enseignants et leur formation. Cette connaissance constitue à notre avis un sujet de réflexion et de formation important si on s'accorde à reconnaître qu'en matière de pratique d'enseignement, une fois les objectifs définis, une action « contextualisée » est toujours à inventer. Mais encore faut-il que cette action ne se fonde pas sur un malentendu.

Pierre Rivano
Marc Bru

CREFI
Université de Toulouse 2 Le Mirail

NOTES

- (1) Le concept de dimension attributionnelle est utilisé par Rolland Viau (1994) pour étudier les causes expliquées d'un succès ou d'un échec. Ces causes sont définies à partir de leur lieu : interne ou externe au sujet, à partir de leur contrôle, qui renvoie à la responsabilité de l'élève dans une situation, et à partir de leur stabilité : stable (exemple : intelligence) ou instable (exemple : effort).
- (2) P. Rivano, « l'enseignant et son rapport aux conduites motivationnelles des élèves », p. 6, 1999.
- (3) L'âge présente un intérêt, non pas intrinsèquement, mais parce qu'il est lié à l'expérience acquise.
- (4) Les résultats sont détaillés dans le tome 2 de l'ouvrage : « L'enseignant et son rapport aux conduites motivationnelles des élèves. Le cas des enseignants de collège », Université de Toulouse le Mirail, 1999.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). – Comment interagissent enseignants et élèves en classe. **Revue Française de Pédagogie**, n° 107.
- ALTET M., BRESSOUX P., BRU M., LECONTE-LAMBERT C. (1994). – Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. **Les Dossiers d'Éducation et formation**, n° 44 (ministère de l'Éducation Nationale, DEP).
- ALTET M., BRESSOUX P., BRU M., LECONTE-LAMBERT C. (1996). – Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2, deuxième phase. **Les Dossiers d'Éducation et formation**, n° 70 (ministère de l'Éducation Nationale, DEP).
- BIANCO M., BRESSOUX, P. (1999). – Les effets d'un aménagement du temps scolaire sur les acquis des élèves à l'école élémentaire. **Enfance**, p. 51-54.
- BRESSOUX P. (1995). – Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effets-école et effets-classes en lecture. **Revue Française de Sociologie**, vol. 36, n° 2.
- BRESSOUX P. (1994). – Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. **Revue Française de Pédagogie**, n° 108.
- BRESSOUX P., BRU M., ALTET M., LECONTE-LAMBERT C. (1999). – Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. **Revue Française de Pédagogie**, n° 126.
- BROPHY J.E. GOOD T.L. (1974). – **Teacher-Student Relationships : causes and consequences**. New York, Holt Rinehart and Winston.
- BRU M. (1991). – **Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage**. Toulouse : E.U.S.
- BRU M. (1999). – Mieux connaître les pratiques enseignantes et chercher en quoi consiste l'effet-maître. In : J. Bourdon, C. Thélot, **Éducation et formation**. Paris : CNRS Éditions.
- CHARLOT B. (1997). – **Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie**. Paris Anthropos-Economica.

- CHARLOT B. (1999). – Le rapport au savoir. *In* : J. Bourdon, C. Thélot, **Éducation et formation**. Paris : CNRS Éditions.
- CLARK C.M. (1989). – **The good teacher**. Norwegian Research Council for Science and the Humanities, Trondheim, Norvège, cité par F. Tochon (1991), **L'enseignement stratégique**, Toulouse : E.U.S.
- DUBET F. (1997). – À propos de la violence à l'école. **Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle**, vol. 30, n° 2 (Université de Caen).
- DUBET F. (1999). – École, citoyenneté, intégration. *In* : J. Bourdon, C. Thélot, **Éducation et formation**. Paris : CNRS Éditions.
- DUBET F., BAUTIER E., DURU-BELLAT M., PAYET J.-P. (2000). – **Vingt propositions pour le collège**, Synthèse de l'audit sur les collèges, ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, Paris.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1988). – Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences. **Revue Française de Sociologie**, vol. 29, n° 4.
- FEERTCHAK H. (1996). – **Les motivations et les valeurs en psychosociologie**. Paris : A. Colin.
- HOUSSAYE J. (1994). – **Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui**. Paris : A. Colin.
- HUBERMAN M. et coll. (1988). – **La vie des enseignants**. Paris : Delachaux et Niestlé.
- LESOURNE J. (1988). – **Éducation et société de demain. À la recherche des vraies questions**. Paris : Éditions La découverte et le journal *Le Monde*.
- LEVY LEBOYER C. (1993). – **La crise des motivations**. Paris : P.U.F.
- LIEURY A., FENOUILLET F. (1996). – **Motivation et réussite scolaire**. Paris : Dunod.
- MEIRIEU P. (1989). – **L'école, mode d'emploi**. Paris : E.S.F.
- MINGAT A. (1983). – Évaluation analytique d'une action Zone d'Éducation Prioritaire au cours préparatoire. **Cahier de l'IREDU**, n° 37 (Dijon).
- MINGAT A. (1991). – Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. **Revue Française de Pédagogie**, n° 95.
- RIVANO P. (1996). – Un modèle de la motivation en contexte scolaire. *In* : **Construire et entretenir la motivation**. Marseille : CNDP/CRDP.
- RIVANO P. (1999). – **L'enseignant et son rapport aux conduites motivationnelles des élèves**. Toulouse : Université de Toulouse Le Mirail.
- RIVANO P. (2000). – La motivation en contexte scolaire, un concept ancré dans l'histoire de la pédagogie. **Penser l'Éducation** (Rouen).
- ROSENTHAL R.A., JACOBSON L. (1972). – **Pygmalion à l'école**. Tournai : Casterman.
- VALLERAND R., THILL E. (1993). – **Introduction à la psychologie de la motivation**. Paris : Editions Vigot.
- VELDMAN D.J., BROPHY J.E. (1974). – Measuring teacher effects on pupil achievement. **Journal of Educational Psychology**, vol. 66, n° 3.
- VIAU R. (1994). – **La motivation en contexte scolaire**. Bruxelles : De Boeck, Wesmael.

Didactique des mathématiques et psychologie cognitive : un regard comparatif sur trois approches psychologiques

Sylvette Maury

Dans cet article nous examinons les propositions théoriques de trois auteurs, psychologues, qui ont incontestablement influencé, à des degrés divers, le milieu de la didactique des mathématiques en France. Notre objectif est, au-delà d'une simple description, d'avancer dans la comparaison de leurs propositions. En effet, bien qu'en grande partie inspirées par des questions liées à l'apprentissage des mathématiques, les trois approches s'inscrivent cependant dans des perspectives théoriques et dans des problématiques assez différentes dont l'intérêt pour la didactique mérite d'être discuté.

Mots clés : didactique des mathématiques, psychologie cognitive, représentation sémiotique, apprentissage.

INTRODUCTION

Une question récurrente en didactique des mathématiques est celle de la pertinence des entrées psychologiques (au sens de la psychologie cognitive). Elle est parfois abordée sur le mode polémique, certains considérant que la connaissance du fonctionnement du sujet cognitif n'informe en rien sur l'économie du système didactique et s'opposant à d'autres, qui tendraient à considérer la didactique comme une psychologie appliquée. Notre position personnelle, assez largement partagée aujourd'hui, est évidemment beaucoup plus nuancée. Nous l'exposons dans une contribution récente à l'étude

des liens entre psychologie cognitive et didactique des mathématiques (Maury, 2001) où, nous fondant sur certains arguments de nature épistémologique ou pragmatique, nous rejoignons le point de vue exprimé par d'autres auteurs (Brun, 1994 ; Assude, 1995 ; Duval, 1996 ; Schubauer-Leoni, 1997). Notre position revient en fait à considérer que, quel que soit l'ordre des nécessités théoriques, l'apport des psychologies cognitives est indiscutable, au moins en ce qu'elles nous éclairent sur les rapports personnels aux savoirs ou sur les conceptions, rapports ou conceptions dont la connaissance est essentielle, en particulier lors de la construction et de l'évaluation des ingénieries didactiques ou de l'élaboration des situations didactiques (1).

Dans Maury (2001), l'objectif est de contribuer directement au débat concernant les liens entre didactique et psychologie, alors que le but du présent article est de décrire puis de confronter diverses approches psychologiques qui ont marqué et marquent toujours la didactique des mathématiques. Bien entendu c'est en didacticienne, et donc avec des critères inspirés des préoccupations de la didactique des mathématiques, que nous allons examiner puis tenter de mettre en parallèle ces diverses approches. Il nous a donc semblé indispensable, en préalable et afin d'éclairer la lecture de cet article, d'affirmer clairement combien pour nous les apports de la psychologie cognitive à la didactique étaient essentiels. En effet, c'est bien ce point de vue qui justifie l'intérêt que nous portons aux approches psychologiques et qui guide le regard que nous portons sur elles.

Les contributions des trois auteurs – Raymond Duval, Jean Julo, Gérard Vergnaud – dont nous allons examiner les approches ne se situent pas toutes sur le même plan : l'originalité de Julo réside essentiellement dans la problématique qu'il développe, le cadre théorique auquel il se réfère étant, lui, plus classique (ergonomie cognitive et résolution de problème). En revanche Vergnaud et Duval formulent des propositions théoriques originales (respectivement : la théorie des champs conceptuels et les registres de représentations sémiotiques). Ajoutons, concernant Vergnaud, qu'il a été le premier psychologue en France à prendre en compte la question des contenus d'enseignement. Il l'a fait, certes, au sein d'une psychologie du développement cognitif mais l'on peut considérer que sa participation constante aux débats en didactique des mathématiques – et en particulier aux débats fondateurs – et ses travaux, tant théoriques qu'empiriques, ont largement contribué au fondement même de cette discipline (il est d'ailleurs intéressant de noter que la théorie des champs conceptuels et la théorie des situations didactiques – cf. Brousseau 1986 – se sont développées de manière concomitante).

Un autre point mérite d'être rappelé ici : on trouverait, en réalité, parmi les productions de Vergnaud (mais également parmi celles de Duval ou – dans une moindre mesure – de Julo) des travaux de didactique « au sens strict » (citons notamment les travaux sur le volume, présentés dans Vergnaud *et al.*, 1983, qui font date en didactique). Cependant dans le présent article,

consacré à l'étude d'approches psychologiques, ces travaux ne seront pas directement pris en compte ; en effet, il ne s'agit pas ici de parler de l'ensemble des recherches auxquelles les auteurs ont participé ou qu'ils ont réalisées, mais de se restreindre à l'examen de leurs élaborations théoriques ou problématiques telles qu'ils les exposent dans des articles ou ouvrages qui font référence (Duval, 1995 et 1996, Julo, 1995 ; Vergnaud, 1990 et 1994).

En définitive la conception de l'article est la suivante : chacune des trois approches est décrite d'une manière très synthétique, en dégageant les principaux éléments conceptuels et/ou problématiques qui la caractérisent (sections 3, 4, 5). Au préalable (section 2) nous aurons explicité certains points de convergence entre les approches des trois auteurs. La comparaison se poursuivra dans la section 6 où elle sera conduite en termes de convergence/divergence par rapport à un certain nombre d'éléments que nous jugeons pertinents pour une perspective didactique.

QUELQUES ÉLÉMENTS DE CONVERGENCE ENTRE LES TROIS APPROCHES

Les auteurs dont il est question dans cet article, Duval, Julo et Vergnaud, ont chacun réalisé de nombreux travaux empiriques et des recherches de terrain, en collaboration avec des enseignants de mathématiques ou des chercheurs en didactique, en particulier dans le cadre des Instituts de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques (IREM). Ils ont également en commun la réalisation d'élaborations théoriques ou problématiques qui trouvent leur source dans les interrogations suscitées par les apprentissages mathématiques.

Nous verrons plus loin que les théories qu'ils développent, ou auxquelles ils se réfèrent, diffèrent de manière très sensible. On peut cependant remarquer qu'en dépit du caractère contrasté de leurs positions théoriques, ces auteurs retiennent un certain nombre d'hypothèses communes :

– pour tous, la perspective est fonctionnaliste et l'approche se fait par le sujet individuel ; ainsi, malgré l'intérêt maintes fois affirmé des trois auteurs pour la psychologie des interactions

sociales, cette dimension n'est pas réellement intégrée à leurs modélisations,

– aucun ne prétend développer une théorie didactique mais tous trois postulent que l'étude du fonctionnement cognitif du sujet en situation est essentielle pour l'enseignement, s'opposant d'ailleurs en cela à certaines affirmations parfois formulées par des didacticiens, mais rejoignant les conclusions que nous formulons dans Maury (2001),

– Julo, Duval et Vergnaud ont également pour référence commune les trois grandes figures de la psychologie que sont Piaget, Vygotski et Bruner. Cependant, sauf pour Vergnaud dont la théorie des champs conceptuels s'inscrit directement dans la filiation des travaux de Piaget, il s'agit de références assez lointaines, ne concernant que les grands paradigmes attachés aux noms de ces auteurs : référence au constructivisme Piagétien, référence à Vygotski ou à Bruner par le biais de l'importance qu'ils accordent tous au langage – et plus généralement aux représentations symboliques – dans le développement de la pensée, ou à la médiation et à l'environnement social (on notera que chez la plupart des didacticiens français, on trouverait les mêmes références, auxquelles il faudrait ajouter la référence à Bachelard).

Une question vient alors naturellement à l'esprit : au-delà de ces références partagées et des hypothèses communes mentionnées plus haut, qu'en est-il réellement des différences entre les approches des trois auteurs ? Au fil de l'article, tout en examinant successivement leurs travaux respectifs, nous tenterons de dégager quelques éléments de réponses à cette question.

JEAN JULO ET L'AIDE À LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES

Pour Julo, en mathématiques, c'est au niveau de la résolution de problèmes qu'il faut chercher l'une des principales causes d'échec. Partant de l'idée, largement partagée, selon laquelle « réussir en mathématiques, c'est réussir des problèmes » (Julo, 1995, p. 138), il va centrer ses propositions sur l'aide à la résolution de problèmes. Cette problématique n'est évidemment pas nouvelle (*cf.* Polya, 1945) et elle continue à séduire de nombreux professionnels de l'enseignement des mathématiques (*cf.* Bair *et coll.* 1999) ; Julo

cependant la traite d'une manière originale. Il n'entend pas l'aide à la résolution de problème dans un sens étroit qui consisterait à guider l'élève vers une procédure particulière le conduisant à la solution. Il ne la conçoit pas davantage comme un entraînement à l'utilisation d'heuristiques ou de stratégies cognitives comme le font d'autres auteurs (pour un examen critique de certains travaux fondés sur la théorie du traitement de l'information ou sur l'usage du « méta » en didactique, voir Sarrazy, 1997). S'inspirant de la psychologie du travail (*cf.* Leplat, 1997), il vise en fait une aide à la représentation du problème à travers une approche de type « ergonomie cognitive », fondée sur l'analyse des interactions entre le fonctionnement cognitif des élèves et les caractéristiques du problème à résoudre (la tâche). Julo décrit d'ailleurs ainsi son approche (1995, p. 45) : « la caractéristique d'une telle approche est de chercher à prendre en compte le mieux possible les relations entre une tâche donnée... et le fonctionnement cognitif induit par cette tâche... Le but est que ces relations soient les plus fructueuses possibles du point de vue d'un objectif donné (2) ».

Comment Julo conçoit-il l'aide à la représentation ? L'analyse qu'il présente du processus de représentation du problème, sous la forme d'un découpage en divers sous-processus – interprétation et sélection, structuration, opérationnalisation – est basée sur la prise en compte de son interprétation des difficultés et est guidée par sa problématique de l'aide. Ainsi, en retour, elle guide sa conception de l'opérationnalisation de l'aide à la représentation. Il préconise alors la mise en place d'un environnement caractérisé par des variables sur lesquelles il est possible de jouer pour modifier la représentation et permettre à l'élève de traiter le problème. Ces variables sont de trois types, les deux premiers dépendant de l'environnement immédiat ou de l'environnement disponible du problème (3) alors que le troisième relève d'un environnement qualifié de « conditionnel », dans le sens où les éléments d'aide qu'il contient ne sont communiqués à l'élève que sous certaines conditions (si l'élève est bloqué par exemple). Comme on le devine, jouer sur les variables est un exercice délicat (tout au moins lorsque l'on veut, comme le dit Julo « aider ni trop (4), ni trop peu »), qui nécessite de nombreuses observations et expérimentations préalables. Pour Julo, par le biais de cet environne-

ment, on peut favoriser la sélection des informations concernant l'objet du problème et la tâche à réaliser et donc améliorer l'interprétation du contexte sémantique et la mise en place de la représentation (cette dernière évoluant d'ailleurs au cours de la résolution sous l'effet de nouvelles connaissances ou de nouvelles informations).

Pourquoi la didactique serait-elle concernée par l'approche de Julo ? En fait, il existe deux raisons au moins, qui distinguent très clairement cet auteur de la plupart des psychologues s'intéressant à la résolution de problèmes :

- alors que depuis Newell et Simon (1972), les auteurs qui s'attachent classiquement à la « résolution de problème » (problem solving), accordent généralement peu d'importance aux problèmes utilisés dans leurs expérimentations, pour Julo, au contraire, il est essentiel que les problèmes utilisés aient un intérêt du point de vue mathématique et qu'ils soient susceptibles d'entraîner une véritable activité mathématique chez les élèves. Une question cruciale reste à régler : comment construire de tels problèmes ? Julo propose de recourir aux travaux de didactique et aux savoir-faire accumulés en matière d'ingénierie didactique ;

- alors que pour la plupart des psychologues la résolution de problèmes est un lieu d'instanciation de connaissances déjà présentes chez l'individu, Julo conçoit la résolution de problèmes comme un lieu de formation de connaissances. Il s'inscrit donc dans une logique d'apprentissage de savoirs mathématiques (5). De manière précise, pour lui, en favorisant la réussite à la résolution de problème, son dispositif d'aide permettrait d'agir sur la composante situationnelle des concepts (6) et donc sur la formation de nouvelles connaissances. Julo n'ignore cependant pas que le choix du problème est essentiel pour assurer le déclenchement d'une activité qui soit source d'apprentissage ; mais il déplore que les didacticiens – en France au moins – aient trop négligé les questions liées aux processus de représentation et au fonctionnement du sujet en situation, fait qu'il attribue à « la hantise d'une approche trop psychologique des questions d'enseignement » (Julo, 1995, p. 144).

En bref, Julo prône la complémentarité entre ergonomie et ingénierie et vise à mettre en place des situations et un environnement d'aide qui tiennent compte à la fois d'une analyse didactique et d'une analyse des réalités du fonctionnement cognitif du sujet.

RAYMOND DUVAL ET LES REGISTRES DE REPRÉSENTATIONS SÉMIOTIQUES

Duval s'intéresse au fonctionnement cognitif du sujet qui apprend ou qui utilise des mathématiques. Sa démarche est originale et le distingue très franchement des continuateurs de Piaget ou des tenants des théories de l'information, bien qu'il ne s'oppose pas à ces courants : les références à Piaget sont nombreuses dans les travaux de Duval et celles au traitement de l'information ne sont pas absentes. Mais si l'on cherche une référence majeure de Duval en psychologie, c'est plutôt vers Vygotski qu'il faut regarder. En effet, si de nombreux auteurs mettent aujourd'hui l'accent sur le rôle du langage, et plus généralement des représentations symboliques, dans la conceptualisation, Duval va bien au-delà ; pour lui, comme pour Vygotski, la pensée est inséparable des opérations sémiotiques. Plus encore, alors que pour de nombreux auteurs la compréhension précède le signe, pour Duval au contraire, il n'y a pas de compréhension possible sans le recours à une représentation sémiotique. Cette primauté du signe chez Duval explique d'ailleurs aisément que des philosophes ou logiciens tels Peirce et Frege figurent en réalité parmi les principaux inspirateurs de cet auteur.

Qu'en est-il de l'importance des représentations sémiotiques dans le domaine des mathématiques ? Selon Duval, elle est considérable car les objets mathématiques n'étant pas accessibles par la perception ne sont accessibles que par leur représentation. Mais l'auteur va encore plus loin : se basant sur des expérimentations relatives à l'apprentissage des mathématiques au cours desquelles il a observé que les élèves rencontraient de grandes difficultés lorsqu'il s'agissait de changer de représentation (leur compréhension restant limitée à la forme de représentation qu'ils connaissaient) il déduit que :

- en mathématiques, disposer d'une seule forme de représentation ne garantit pas la compréhension (tout se passe un peu dans ces cas là comme si l'objet et sa représentation étaient confondus),

- ainsi en mathématiques, afin de ne pas confondre l'objet et le contenu de sa représentation, est-il nécessaire de disposer d'au moins deux représentations différentes de l'objet,

- enfin il faut que ces représentations soient perçues comme représentant le même objet et

pour cela il est nécessaire que l'élève soit capable de transformer l'une dans l'autre (et réciproquement).

En bref, pour Duval, il n'y a pas de compréhension en mathématiques sans le recours à plusieurs systèmes sémiotiques et sans la capacité à effectuer des conversions d'un système dans l'autre (le rôle central qu'il accorde à ces activités de conversion le conduit d'ailleurs à proposer l'utilisation du terme « registre » de préférence à celui de « système »). La primauté de ces systèmes dans la construction du sens oppose cet auteur à Vergnaud. En effet pour ce dernier auteur, les représentations sémiotiques (les « signifiants » (7)), bien que jouant un rôle fonctionnel, restent subordonnées aux éléments du signifié que sont les opérations.

Comment Duval analyse-t-il cette activité de conversion ? Pour lui c'est une activité cognitive complexe qu'il analyse en termes de « congruence », la congruence étant définie par un certain nombre de critères dont celui de l'existence d'une correspondance sémantique entre les unités signifiantes de chacune des représentations. (Duval, 1995, p. 45-52). Ainsi, en l'absence de congruence entre deux représentations, le passage de l'une à l'autre est-il extrêmement délicat, beaucoup plus délicat que lorsque les représentations sont congruentes.

À travers diverses observations et expérimentations (cf. par exemple Duval, 1993) il a montré que « la conversion des représentations sémiotiques constitue l'activité cognitive la moins spontanée et la plus difficile à acquérir chez la grande majorité des élèves » (Duval, 1995, p. 44). Plus encore, il a montré que « un apprentissage spécifiquement centré sur le changement et sur la coordination de différents registres de représentation produit des effets spectaculaires sur les macro-tâches de production et de compréhension » (*ibid* p. 44).

En bref, Duval préconise un apprentissage des activités de conversion des représentations afin de favoriser la coordination des systèmes sémiotiques et donc de permettre la compréhension. En effet, pour Duval, c'est bien l'existence de plusieurs registres et les activités de conversion inter-registres qui créent l'objet (mathématique), tout en permettant la différenciation entre l'objet et sa (ou ses) représentation(s). Ainsi, grâce à la

fonction d'objectivation que Duval attribue aux activités de conversions de registres, les conditions d'un apprentissage conceptuel sont-elles réunies.

GÉRARD VERGNAUD ET LA THÉORIE DES CHAMPS CONCEPTUELS

Brun (1994), dans son article paru dans un ouvrage en hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud, montre très bien comment ce dernier auteur, en élaborant la théorie des champs conceptuels, a permis le passage de l'étude des structures logico-mathématiques chères à Piaget et à ses collaborateurs, à une réelle prise en compte des contenus mathématiques. Cette théorie ayant fait l'objet d'une large diffusion, nous allons nous limiter ici à en résumer les principales caractéristiques.

Qu'est-ce que la théorie des champs conceptuels ? Écoutons Vergnaud (1990, p. 135) : « c'est une théorie cognitive, qui vise à fournir un cadre cohérent et quelques principes de base pour l'étude du développement et de l'apprentissage des compétences complexes, notamment celles qui relèvent des sciences et techniques ». De fait, s'appuyant sur les notions, héritées de Piaget, de schèmes et d'invariants opératoires pour rendre compte du fonctionnement des sujets dans les situations, cette théorie propose un découpage des connaissances qui tient compte du fonctionnement du sujet mais également d'une analyse mathématique. Elle se démarque en cela, des approches piagétienne classiques où le découpage se fait en référence à des structures logico-mathématiques. Elle se démarque également de l'approche de Duval pour lequel le découpage des connaissances ne se fait pas en fonction des objets mathématiques, mais en fonction des systèmes de production des représentations de ces objets.

Ainsi, un champ conceptuel peut être défini comme un ensemble de situations (8) dont le traitement relève de concepts et de théorèmes, situations correspondant à autant de tâches cognitives que les sujets peuvent avoir à résoudre.

L'apprentissage des savoirs – nous entendons par là le processus de transformation des rap-

ports personnels aux savoirs – est-il pris en compte par cette théorie ? Cette question est importante car la didactique s'occupe précisément de ce processus tel qu'il est mis en œuvre au sein d'une institution (en général une institution scolaire) chargée d'intention didactique. En fait, la théorie des champs conceptuels intègre plutôt des aspects liés au fonctionnement et au développement cognitifs. Elle ne concerne pas directement l'apprentissage des savoirs. Cependant l'intérêt de cette théorie pour l'apprentissage intervient à au moins deux niveaux :

– on peut penser que les filiations et les ruptures observées dans le développement des connaissances concernent également l'apprentissage, d'autant, comme le fait remarquer Vergnaud (1990), que « chez l'enfant et chez l'adolescent les effets de l'apprentissage et du développement cognitif interviennent toujours conjointement » (ce point de vue s'inscrit d'ailleurs tout à fait dans la tradition piagétienne où l'apprentissage est déterminé par le développement),

– la construction des situations didactiques et des ingénieries repose généralement, comme nous l'avons déjà mentionné dans l'introduction, sur des travaux préalables concernant ce qui relève des conceptions ou des rapports personnels au savoir. Or ces travaux sont souvent inspirés des approches cognitives et en particulier de celle de Vergnaud (c'est l'une des raisons pour lesquelles nous avons personnellement pris l'habitude de qualifier l'approche de Vergnaud de « cognitivo-didactique »).

UN REGARD COMPARATIF SUR LES TROIS APPROCHES

Nous l'avons déjà mentionné dans l'introduction : aucun des trois auteurs étudié ne renie les approches classiques en psychologie et les concepts centraux tels celui de représentation. Cependant, chacun privilégie tel ou tel type d'entrée théorique – théorie piagétienne pour Vergnaud, courant de résolution de problème pour Julo, approche frégéenne, et, si l'on veut une référence en psychologie, approche vygotkienne pour Duval. En outre, comme le montre l'analyse qui précède, les problématiques retenues par chacun des trois auteurs diffèrent sur bien des points. Ainsi :

– Julo développe une stratégie d'aide au sujet qui résout des problèmes de mathématiques, stratégie fondée sur une approche d'ergonomie cognitive ; il insiste sur l'importance du sens mathématique des problèmes mais en définitive il délègue la responsabilité du sens (9) par rapport aux mathématiques à l'ingénierie didactique et aux didacticiens.

– Vergnaud, lui, essaie d'intégrer ces deux dimensions et, se centrant sur une double analyse qualitative – celle de la démarche de l'élève qui résout des problèmes et celle de la situation – il propose un découpage du champ en situations ayant du sens par rapport aux mathématiques et par rapport au sujet cognitif.

– Certains objectifs de ces deux auteurs sont donc tout à fait convergents (sens par rapport au sujet et par rapport aux mathématiques) mais l'un, Julo, se place dans une perspective d'aide à la résolution et d'apprentissage et fait appel directement à des savoir-faire didactiques, alors que l'autre, Vergnaud, se place plutôt dans une perspective de développement et adopte une démarche intégrée.

– Même si Vergnaud souligne le caractère indispensable de l'usage de signifiants (et de signifiants « explicites », cf. Vergnaud, 1991, p. 145) dans la conceptualisation, la prééminence du signifié sur le signifiant est claire chez cet auteur. Alors que chez Duval, à l'inverse, ce sont les représentations sémiotiques qui commandent la compréhension. En outre, en proposant un jeu sur les registres et les changements de registres (la « coordination des registres », Duval, 1995, p. 75-85) ce dernier auteur s'inscrit dans une véritable problématique d'apprentissage.

– C'est l'importance manifeste qu'ils accordent aux difficultés des élèves (difficultés dans la résolution des problèmes ou dans les changements de registres de représentations) qui guident de manière centrale les élaborations de Julo et Duval, ce qui n'est pas le cas concernant l'approche de Vergnaud. Les propositions que formulent Julo et Duval les situent d'ailleurs franchement dans une perspective d'apprentissage.

– La question de l'objectivation des connaissances (centrale en didactique et qui se manifeste dans la typologie des situations didactiques, avec notamment l'existence de situations dites « de formulation », « de validation » et « d'institutionnalisation », cf. Brousseau, 1986) n'est pas vraiment prise en compte dans les propositions de

Julo. En revanche elle se manifeste chez Vergnaud, lequel met l'accent sur l'importance de l'explicitation dans le processus de conceptualisation, et elle joue un rôle essentiel chez Duval pour lequel les élaborations conceptuelles résultent de la capacité à effectuer les conversions entre les registres de représentations.

CONCLUSION

Le travail de comparaison que nous venons d'effectuer montre que les liens entre les trois approches psychologiques les plus sollicitées dans les travaux de didactique ne sont pas simples, tant en ce qui concerne les théories de référence que les problématiques développées. Il est vrai que les trois auteurs ne privilégient pas forcément les mêmes hypothèses concernant le fonctionnement cognitif et que leurs questionnements respectifs diffèrent sur des points essentiels. Il est non moins vrai que le fonctionnement cognitif est complexe et que même en se limitant aux questions concernant l'apprentissage de savoirs mathématiques, nous sommes loin de disposer d'un modèle satisfaisant : la diversité des contributions de ces trois auteurs, qui ont chacune leur domaine d'efficacité, en est d'ailleurs une preuve supplémentaire. Dans l'état actuel de nos connaissances, cette diversité constitue en fait une aide pour l'analyse et l'interprétation de résultats expérimentaux, souvent complexes : ainsi, dans Maury (1998), procédant à une relecture de plusieurs expérimentations relatives à l'objet « représentation graphique », nous montrons que dans certains cas, c'est le recours au modèle de Vergnaud qui permet l'interprétation la plus intéressante des résultats expérimentaux, alors que dans d'autres, c'est la référence à Duval qui est la plus fructueuse.

Pour conclure nous allons revenir un instant sur l'interrogation, de nature épistémologique, que nous évoquions dans l'introduction et qui concernait la pertinence, pour la didactique, des entrées psychologiques. Cette question n'est évidemment pas sans rapport avec le thème traité dans l'article : le regard comparatif que nous avons porté sur plusieurs travaux psychologiques a mis en évi-

dence toute la complexité des relations entre les trois approches examinées et il semble alors assez évident que les liens entre ces approches et les théories didactiques – et en particulier la théorie des situations – dans leurs expressions les plus formelles ne soient pas faciles à établir (10). Ainsi, par exemple, « l'élève » dans la théorie des situations didactiques est un « système enseigné » (11) (certains, tels Legrand 1996, parleraient de sujet épistémologique) qui entre dans le jeu des transformations des savoirs impliqué par la succession des situations didactiques. Vu sous cet angle en effet il est clair que « l'élève » est bien éloigné des sujets cognitifs dont Julo, Duval, Vergnaud et autres auteurs, psychologues ou didacticiens, étudient le fonctionnement en situation.

Cependant, si nous adoptons un point de vue pragmatique, il faut convenir que de nombreux travaux expérimentaux montrent à quel point les diverses approches psychologiques sont en fait utiles et utilisées dans l'élaboration des situations didactiques, dans la construction des ingénieries et dans l'analyse de leurs résultats. Certes le didacticien met-il l'accent sur l'entrée épistémologique lorsqu'il s'agit d'élaborer une situation. Mais l'étude des conceptions, celle du rôle des représentations symboliques, celle des variables de situations, en lien avec l'observation du fonctionnement cognitif des élèves en situation, tout cela contribue de manière essentielle à l'élaboration et à la mise en œuvre des situations mais également, à travers les analyses a priori et a posteriori, à l'évaluation des ingénieries didactiques (12). Ces arguments expliquent notre pleine adhésion à un propos de Vergnaud (1990) : « La thèse sous-jacente à la théorie des champs conceptuels, cependant, est qu'une bonne mise en scène didactique s'appuie nécessairement sur la connaissance de la difficulté relative des tâches cognitives, des obstacles habituellement rencontrés, du répertoire des procédures disponibles, et des représentations possibles. La psychologie cognitive est essentielle ». Nous élargissons volontiers la portée de ce propos aux travaux de Julo et Duval.

Sylvette Maury

Laboratoire Education et Apprentissages
Université René Descartes - Paris V

NOTES

- (1) On peut considérer qu'il existe une certaine proximité entre « conception » et « rapport personnel au savoir ». Il n'entre pas dans l'objectif de cet article d'approfondir cette question (nous le faisons d'ailleurs dans Maury, 2001). Mentionnons cependant que les deux notions renvoient à des théories didactiques différentes : respectivement la théorie des situations – cf. Brousseau, 1998 – et l'approche dite anthropologique – ou anthropo-écologique selon la terminologie utilisée par Clanché (2000) – développée par Chevallard (1992). En recourant aux deux notions, nous souhaitons manifester clairement que nous ne négligeons aucune des deux approches, chacune ayant à nos yeux son propre domaine d'intérêt.
- (2) Lorsque l'on se préoccupe d'enseignement des mathématiques, l'objectif est, bien évidemment, lié au savoir mathématique en jeu.
- (3) Il s'agit des données du problème, de la consigne, du matériel,... (environnement immédiat), des réponses à des questions que l'élève pose, des éléments qu'il recueille dans un livre,... (environnement disponible). Voir Julo, 1995, p. 148-150.
- (4) Aider trop consisterait par exemple à guider l'élève vers une procédure de résolution sans qu'il y ait modification de la représentation.
- (5) « Apprentissage » renvoie ici simplement aux savoirs à apprendre en situation didactique (scolaire généralement), et ne s'entend pas au sens d'une théorie psychologique de l'apprentissage ou même d'une théorie didactique particulière de l'apprentissage (mentionnons qu'il existe actuellement en France plusieurs élaborations théoriques, en lien direct avec la didactique des mathématiques, qui, à nos yeux, peuvent s'interpréter comme autant de modèles d'apprentissage : le modèle des situations didactiques dû à Brousseau, les jeux de cadres dus à Douady, 1984, et les conversions de registres sémiotiques dues à Duval).
- (6) Julo propose une définition du concept (1995 p. 190-192) inspirée de celle de Vergnaud (1990) et distingue trois composantes : la composante opératoire du concept, qui correspond au signifié chez Vergnaud, ses composantes sémiotique et situationnelle que l'on peut respectivement associer au signifiant et à la référence chez ce dernier auteur.
- (7) Nous utilisons ici le vocabulaire du modèle triadique de la représentation (réfèrent, signifié, signifiant) que nous devons aux linguistes (Saussure, 1973). Il a en effet été repris en psychologie, notamment par Vergnaud qui en donne une version plus élaborée dans Vergnaud (1994).
- (8) Situation n'est pas à prendre, dans la théorie des champs conceptuels, au sens de « situation didactique » mais plutôt au sens de ce que l'on entend généralement par « situation-problème » ou même « tâche » (cf. Vergnaud, 1990), tâche qui pourrait elle-même faire l'objet d'une analyse ergonomique, au sens de l'ergonomie cognitive, comme le préconise Julo.
- (9) Par « sens » nous entendons ici « valeur épistémique ».
- (10) Nous développons cette analyse, qui est simplement ébauchée ici, dans Maury (2001).
- (11) Brousseau (1986) dans son article intitulé « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques » dit : « est-il possible de modéliser tout un système éducatif par un système « enseignant » défini par quelques-unes des relations qu'il entretient avec un système « enseigné » qui représente lui, des centaines d'élèves dont la diversité semble justement la première source des difficultés des enseignants ? C'est un pari incontournable du processus de théorisation ».
- (12) De la même manière, les expériences dites « préalables » (préalables à la réalisation d'une ingénierie) qui visent à mettre en évidence les conceptions mais également à étudier les effets de variables montrent que les préoccupations de Julo sont présentes et pourraient l'être plus encore lorsqu'il s'agit d'élaborer une ingénierie didactique.

BIBLIOGRAPHIE

- ASSUDE T. (1995). – Sur le modèle des conceptions, relecture d'une expérimentation. In ouvrage collectif, **Les débats de didactique des mathématiques**. Grenoble : La Pensée Sauvage, p. 8-19.
- BAIR et Coll. (1999). – **Formation mathématique par la résolution de problèmes**. Bruxelles : De Boeck.
- BROUSSEAU G. (1986). – Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, **Recherches en Didactique des Mathématiques**, 7-2, p. 33-115.
- BROUSSEAU G. (1998). – **Théorie des situations didactiques**. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- BRUN J. (1994). – Évolution des rapports entre la psychologie du développement cognitif et la didactique des mathématiques. In : M. Artigue, R. Gras, C. Laborde, P. Tavinot, **Vingt ans de Didactique des Mathématiques en France. Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud**. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD Y. (1992). – Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, 12-1, p. 73-112.
- CLANCHE P. (2000). – Anthropologie de l'éducation et didactique des mathématiques : pour une anthropo-didactique. In **Actes du 3^e colloque international recherche et formation des enseignants**. IUFM d'Aix-Marseille, 14-16 février 2000.
- DOUADY R. (1984). – **Jeux de cadres et dialectique outil-objet dans l'enseignement des mathématiques**. Thèse de doctorat d'état, Université Paris 7.
- DUVAL R. (1993). – Graphiques et équations, In : J. Baillé, S. Maury, **Les représentations graphiques dans l'enseignement et la formation. Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle**, 1-3, p. 57-12.
- DUVAL R. (1995). – **Sémiosis et pensée humaine**. Berne : Peter Lang.
- DUVAL R. (1996). – Quel cognitif retenir en didactique des mathématiques. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, 16-3, p. 349-380.
- JULO J. (1995). – **Représentation des problèmes et réussite en mathématiques. Un apport de la psychologie cognitive à l'enseignement**. Rennes : PUR.

- LEGRAND M. (1996). – La problématique des situations fondamentales. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, 16-2, p. 221-279.
- LEPLAT J. (1997). – **Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique**. Paris : PUF.
- MAURY S. (2001, à paraître). – Modélisations du sujet en psychologie et en didactique, dans les travaux intéressant l'enseignement des mathématiques. *In Actes du colloque « Autour de la théorie des situations didactiques »*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- MAURY S. (1998). – Analyse d'erreurs dans des situations comportant des représentations graphiques. *In Actes du 1^{er} Colloque en Didactique des mathématiques*, Rethymnon (Grèce), 93-99 (version grecque), 237-243 (version française).
- NEWELL A., SIMON H.A. (1972). – **Human Problem Solving**. Englewood-Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
- POLYA G. (1945). – **How to solve it**. Princeton : ed. Princeton University Press. Traduction française **Comment poser et résoudre un problème** (1965), Paris : éd. Dunod.
- SARRAZY B. (1997). – Sens et situations : une mise en question de l'enseignement des stratégies métacognitives en mathématiques. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, 17-2, p. 135-166.
- SAUSSURE F. de (1973). – **Cours de linguistique générale**. Paris : Payot. (1^{re} édition 1915)
- VERGNAUD G., ROUCHER A., DESMOULIERES S., LANDRE C., MARTHE P., RICCO G., SAMURCAY R., ROGALSKI J., VIALA A. (1983). – Une expérience didactique sur le concept de volume en classe de cinquième (12 à 13 ans). **Recherches en Didactique des Mathématiques**, 4-1, p. 71-120.
- VERGNAUD G. (1990). – La théorie des champs conceptuels. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, 10- 2,3, p. 133-170.
- VERGNAUD G. (1994). – Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. *In* : M. Artigue, R. Gras, C. Laborde, P. Tavinot, **Vingt ans de didactique des mathématiques en France, Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud**. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit

Martine Alcorta

La réussite scolaire, voire sociale, est souvent liée à une bonne maîtrise de l'écrit. Pour être acteur dans une culture d'écrit, il faut être capable de maîtriser les outils de cette culture. Peu de recherches se sont intéressées au développement des capacités d'écrit au-delà des premiers apprentissages. L'étude présentée ici aborde ce développement à partir de l'utilisation du brouillon qui sera considéré comme un « instrument psychologique ». Les résultats montrent que ce développement n'a pas un caractère linéaire mais qu'il subit une réorientation fondamentale à la fin du collège. Ce palier important est à mettre en relation avec une « maîtrise seconde » de l'écrit qui devient non seulement un outil de communication mais aussi un outil de pensée et de fonctionnement langagier.

Mots-clés : brouillon, instrument psychologique, cognition distribuée, développement des capacités d'écrit.

INTRODUCTION

La plupart des recherches qui s'intéressent aux problèmes de la production d'écrits, à l'école, ont en général, pour population de référence, les élèves d'école primaire et maternelle. Elles sont centrées sur les débuts de l'apprentissage de l'écrit et parfois même sur les étapes antérieures, « l'écrit avant l'écrit » (Ferreiro, 1988) ou « la pré-histoire de l'écrit » (Luria 1929/1987, et Vygotski 1931/1995). Pour autant la maîtrise de cet apprentissage n'est pas terminée à la fin de l'école primaire : être alphabétisé de nos jours, ce

n'est plus seulement savoir tracer des lettres ou écrire des phrases simples, c'est pouvoir écrire des textes, pour raconter, informer, argumenter, rendre des comptes... Cela signifie que la maîtrise de l'écrit ne s'arrête pas seulement à l'acquisition d'un nouveau code mais réside dans la construction de nouvelles compétences langagières, être un véritable acteur dans une culture d'écrit c'est être en mesure de structurer ses actions et ses pensées à l'aide d'outils d'écrit. Tenir un discours oral, faire une conférence, parler à la radio ou à la télévision relèvent rarement, malgré les apparences, de compétences construites à l'aide du

seul langage oral mais s'appuient toujours sur l'utilisation de l'écrit, même si parfois pour un orateur expert, l'écrit se réduit à quelques notes griffonnées sur un bout de papier. Il n'empêche que pour posséder des capacités d'orateur, il faut maîtriser des compétences langagières qui se sont construites grâce à l'apprentissage de l'écrit. Même si à un moment donné, un individu peut se passer de l'aide externe et matérielle de l'écrit, on peut penser que ses propres capacités mentales et langagières se sont structurées à l'aide des différents outils de la culture d'écrit. Il est donc nécessaire de comprendre comment se sont développées ces capacités.

Le problème du développement des capacités cognitives peut s'envisager indépendamment des instruments et techniques utilisés, à un moment donné, par les membres d'une même communauté culturelle. Traditionnellement, d'ailleurs, les capacités intellectuelles et leurs fonctionnements sont analysés et étudiés comme des attributs internes à l'individu, sans tenir compte de l'environnement instrumental et social des êtres « pensant ». Le rôle des techniques sur le fonctionnement cognitif et le développement des capacités mentales des individus, a pourtant été souligné par de nombreuses recherches françaises en psychologie et anthropologie au début du siècle. Mais il est vrai aussi, qu'il n'a jamais été au centre des préoccupations des chercheurs qui s'intéressent à la cognition humaine, que ce soit en psychologie cognitive, en traitement de l'information ou en neurosciences. Pourtant tout un courant de recherches anglo-saxonnes (Bruner, 66 ; Cole & Griffin, 80 ; Olson, 76, 85 ; Salomon, 88 ; Norman, 93) se préoccupent depuis les années 80 des interactions homme-instrument, intérêt suscité le plus souvent par les études relatives aux interactions homme-ordinateur, comme c'est le cas notamment des travaux de Norman. Norman (1993) interpelle l'approche des sciences cognitives, qui étudie une intelligence désincarnée, isolée du monde. Il fait remarquer que les capacités de l'esprit humain sont limitées, que ce soit pour mémoriser, apprendre, calculer.... C'est la raison pour laquelle les individus n'opèrent pas seuls, mais en interaction avec des artefacts, des instruments, dans des systèmes d'intelligence distribuée. On ne peut donc plus se contenter d'étudier une cognition interne mais une cognition distribuée entre l'homme et les outils. Toutes les informations, les connaissances nécessaires pour

réaliser une tâche n'ont pas besoin d'être dans la tête, elles peuvent être distribuées : une partie dans la tête, dans les connaissances ou représentations internes et une autre partie dans le monde, dans le contexte, les outils, dans des représentations externes. Les processus mentaux (Zhang & Norman 88, 95, 94), se distribuent alors entre le fonctionnement mental interne et les représentations contenues dans les instruments. Comme le bûcheron s'aide d'une hache pour couper des troncs d'arbre, comme une personne s'aide du langage « pour soi », langage intérieur pour penser, les représentations graphiques, écrites peuvent aussi fonctionner comme des outils pour la pensée.

On ne peut également pas manquer de citer dans ce regain d'intérêt pour le rôle des instruments et techniques sur le développement cognitif, la réactualisation des thèses du psychologue soviétique L.S. Vygotski (62, 78) et celles de son collaborateur Luria (76-79), selon lesquelles le développement des fonctions psychiques supérieures est médiatisé à la fois socialement et culturellement par les « instruments psychologiques », élaborés au cours de l'histoire des civilisations humaines et transmis aux nouvelles générations par la voie de l'éducation. Dans le processus de développement, l'enfant est outillé et réoutillé avec des instruments les plus divers, parmi lesquels le langage, l'écrit, les systèmes numériques, les diagrammes, tableaux, systèmes graphiques de toutes sortes. Le développement des fonctions mentales, que ce soit la mémoire, l'attention, la pensée ne peut se faire indépendamment des instruments culturels et sociaux dont dispose une société, qui ont été élaborés historiquement et qu'elle met à disposition des jeunes générations. Autrement dit, pour Vygotski, comprendre le fonctionnement mental des individus, ce n'est pas seulement vouloir pénétrer leur intériorité, leurs cerveaux et voir comment « ça fonctionne », c'est aussi prendre en compte les instruments sociaux qui sont à leur disposition et grâce auxquels ils peuvent développer leurs capacités internes. Les capacités de mémorisation d'un homme d'affaire ne se réduisent pas seulement à ce qui se passe dans sa tête, mais à la façon dont il gère ses activités à l'aide d'un agenda, qui est un outil d'écrit grâce auquel les activités de mémorisation et de planification sont considérablement augmentées et complexifiées.

LE BROUILLON : UN OUTIL POUR ÉCRIRE

Dans la recherche présentée ici, nous nous sommes intéressés au développement des capacités d'écrit des élèves. Nous l'avons abordé à partir de l'utilisation du brouillon, considéré comme un « instrument psychologique ». Le concept d'instrument psychologique permet de repenser les problèmes de développement du langage écrit. Il s'agit en effet, de penser le développement des capacités d'écrit, non pas comme une simple genèse des structures mentales ou des représentations internes, mais comme une construction et réorganisation des capacités internes à partir d'un outil externe, le brouillon. Comme l'a montré Goody dans la Raison graphique, le fonctionnement cognitif, la façon de penser le monde se trouvent, à un moment donné, transformés par les pratiques d'écrit. La mémoire est réorganisée, de nouvelles formes de classification apparaissent, la pensée scientifique se met en place. Ong (71, 82) et Havelock (73) ont été les premiers à montrer que l'écrit et surtout l'imprimé a pris le relais de la mémoire pour transmettre et conserver les connaissances. Du fait de l'allègement de la charge de mémoire, l'esprit humain pouvait alors procéder à des analyses plus réflexives et logiques. Olson (77), Goody (77), Scribner & Cole (81), Greenfield (72), ont souligné l'effet réorganisateur de l'écrit sur nos propres pratiques sociales et nos formes de pensée. Si les listes et tableaux ont d'abord été utilisés comme de nouvelles techniques graphiques pour stocker et transmettre de l'information, ils ont très vite, eux aussi, été transformés en retour par les exigences des nouvelles activités intellectuelles auxquelles ils avaient donné naissance. De simple aide-mémoire, la liste est devenue un écrit au service de l'organisation, la mise en ordre, la hiérarchisation et la planification des informations. C'est cet effet de spirale dialectique qui a transformé les opérations de classification et donné naissance à de nouvelles formes logiques de pensée. L'écrit n'a pas seulement amplifié nos capacités mentales, il a réorganisé les processus cognitifs par lesquels nous mémorisons, comparons, catégorisons, ordonnons nos idées et par lesquels également nous les communiquons aux autres. C'est la nature réflexive du langage écrit qui est à l'origine de cette transformation. C'est la possibilité d'utiliser le système écrit dans sa capacité à représenter, qui autorise un dédouble-

ment de l'écrit, à la fois comme représentation du monde et comme système de représentation, c'est-à-dire comme instrument de pensée.

Les systèmes de signes sont généralement considérés comme des représentations de la réalité, le mot représente l'objet, la personne, mais on peut aussi concevoir les signes comme des moyens, des façons de penser la réalité. Une fois le monde mis en listes, en tableaux, la réalité nous apparaît sous de nouvelles perspectives : nous nous posons la question de savoir si la tomate est un légume ou un fruit (Goody, 79), question qui n'avait jusque-là pas de pertinence. Lorsque les listes s'organisent autour de principes sémantiques, elles permettent de classer, de construire de nouvelles généralisations, de créer de nouvelles significations, d'organiser le monde en catégories sémantiques nouvelles, c'est tout ce travail scriptural de mise en listes, en tableaux, en structures arborescentes, qui a donné forme à la pensée conceptuelle. On peut donc dire que le concept n'est que le produit d'une certaine forme de scripturalisation du monde, une façon de concevoir la réalité, de la construire à l'aide de moyens sémiotiques que nous procure une culture d'écrit.

C'est donc tout ce cheminement théorique qui nous a amené à approcher et analyser le développement des capacités d'écrit, en fonction des instruments psychologiques utilisés par les élèves au cours d'une tâche de production d'un texte écrit, et qu'on appelle communément les brouillons.

LE BROUILLON À L'ÉCOLE

À l'école primaire, la signification, la nécessité d'un brouillon n'est pas acquise d'emblée par les jeunes écoliers. On peut même dire qu'au début de l'apprentissage de l'écrit, le jeune élève se précipite dans son texte comme il pourrait le faire à l'oral. L'attitude du scripteur expert, au contraire, se caractérise par un ralentissement de sa production langagière. La production écrite se déroule dans un temps et un rythme qui ne sont pas ceux de l'oral. C'est celui de la mise en suspens, du retour sur le déjà-dit, de la révision, de la transformation, c'est la mise en place du premier jet, qui ouvre la possibilité de plusieurs autres jets avant le texte définitif. C'est donc d'abord cette attitude

que l'enseignant veut instaurer chez l'élève, éviter qu'il ne se précipite dans son texte, l'amener à reprendre, à réviser, à corriger, à planifier. C'est donc l'enseignant qui crée la nécessité du brouillon, qui crée la place d'un espace intermédiaire précédant le produit final. Pour le chercheur, le brouillon constitue la trace de ce que l'élève a construit au cours de la production écrite. Le brouillon n'est pas pour autant conçu comme un miroir de ce qui se passe « dans la tête des élèves », mais au contraire comme un outil que les élèves peuvent utiliser pour construire ce qu'ils ont dans la tête, pour maîtriser et contrôler le processus même d'écriture.

PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

Nous faisons l'hypothèse qu'en examinant les brouillons des élèves, nous allons pouvoir obtenir des informations sur la façon dont les élèves gèrent, construisent, contrôlent, évaluent leurs propres productions verbales. Nous faisons donc l'hypothèse que le brouillon n'est pas la simple projection graphique de quelque chose qui est déjà là, « prêt dans la tête », mais que le brouillon participe de l'extérieur, à la construction de l'architecture mentale du scripteur. Notre unité d'analyse ne se réduit donc pas aux seules capacités internes du scripteur mais englobe également les instruments qui interagissent avec le fonctionnement mental et les opérations cognitives impliquées dans le processus d'écriture.

Nous faisons l'hypothèse qu'au cours de l'apprentissage de l'écrit, entre le primaire et l'Université, le rôle du brouillon, sa fonction dans la tâche d'écriture va évoluer : d'un brouillon linéaire, sorte de premier jet du produit final que l'on peut réviser, améliorer, il va devenir un véritable outil pour écrire, un instrument permettant d'agir sur le processus même d'écriture. Nous nous attendons toutefois à ce que cette évolution soit aussi dépendante de la nature de la tâche d'écriture. Produire un texte argumentatif est une tâche beaucoup plus complexe que la production d'un texte informatif. La difficulté de la tâche pourrait donc également faire varier l'utilisation du brouillon.

MÉTHODOLOGIE

Population

Nous avons travaillé avec trois catégories d'élèves, 30 élèves de 10-11 ans (classe de CM2), 30 élèves de 13-14 ans (classe de quatrième), 30 élèves de 16-17 ans (élèves de seconde générale et élèves de seconde technique) et des étudiants d'université, en deuxième année de psychologie.

Tâche de productions écrites

Trente élèves de chaque niveau ont été amenés à produire deux types de textes : une production informative qui consiste, suite à la production d'un film documentaire retraçant l'évolution de l'homme préhistorique, à produire un texte informant un lecteur potentiel du contenu du film et une production argumentative, où il est demandé aux élèves de produire pour les besoins d'un journal scolaire un article jugeant de l'utilité de la télévision pour les enfants.

Les séances de production se sont toutes déroulées en deux temps : on distribue dans un premier temps aux élèves, une feuille de brouillon et on leur demande de préparer le texte. Quand ils estiment avoir terminé leurs préparations, on leur donne une feuille pour écrire le texte définitif. À la fin de chaque séance, les brouillons et les textes finaux sont ramassés.

Les différents types de brouillons

L'ensemble des brouillons ainsi recueillis nous ont amenés à observer deux grandes tendances dans l'utilisation du brouillon, le brouillon linéaire et le brouillon instrumental.

Le brouillon linéaire : c'est un brouillon qui présente peu de différences avec le texte final, il est entièrement rédigé et peut faire éventuellement l'objet de quelques révisions et réécritures, mais qui restent très locales.

Le brouillon instrumental : c'est un brouillon qui présente des structures écrites qui rompent avec l'aspect linéaire de l'écrit de communication. On y trouve non plus des phrases mais des mots et groupes de mots, une utilisation bidimensionnelle de l'espace graphique, sous forme de listes et de tableaux et le recours à des outils graphiques qui ne sont plus des mots, mais des flèches, des numéros et autres symboles.

Exemple de brouillon linéaire du texte informatif

Le film présente l'évolution de l'homme, de ses origines à nos jours, en décrivant les principales étapes qui ont donné naissance à l'homme moderne.

L'apparition de l'homme remonte à environ 3 M d'années sur le continent africain. On le différencie des autres mammifères par le fait qu'il se déplace pas à l'aide de ses quatre membres.

Quelques 1,5 M d'années plus tard, l'homme apprend à se servir de la pierre pour fabriquer, chasser et vivre. Ce n'est qu'un million d'années plus tard, qu'il domestiquera le feu, source de vie, moyen de défense.

Il y a environ 100 000 ans, l'homme acquiert une nouvelle notion, celle de croyance et respect de la mort. Ainsi il se met à enterrer les morts.

Il y a 30 000 ans environ, l'homme de cro-magnon perçoit la beauté des choses et des êtres et se met à la représenter.

Exemple de Brouillon instrumental du texte informatif

- 3 millions d'années
 - apparition des premiers hommes
 - pas d'outils
 - ils vivent en Afrique
- 500 000 ans
 - apparition d'outils plus performants
 - apparition du feu qui sert à repousser les animaux
 - les hommes remontent vers le Nord
- 5 000 ans
 - utilisation du feu
 - apparition de la pensée religieuse
 - il fait froid dans le Nord
- 3 000 ans
 - apparition de la pensée artistique
 - dessin sur les parois des grottes

Du brouillon linéaire au brouillon instrumental

On peut voir sur la figure suivante l'évolution de l'utilisation des brouillons instrumentaux (1), en fonction du degré de scolarisation et du type de textes.

Plusieurs conclusions peuvent être tirées de ces résultats :

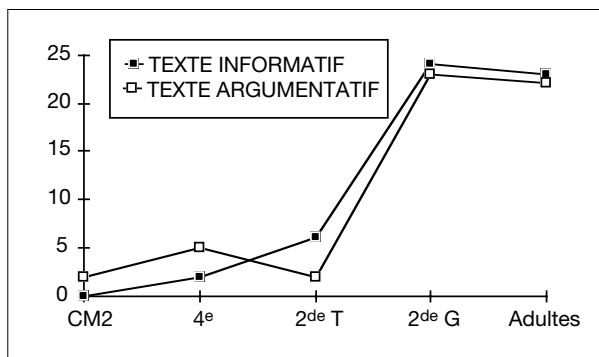
1) Le recours à des « brouillons instrumentaux » augmente avec le niveau scolaire même si une

grande différence apparaît entre seconde technique et seconde générale, différence sur laquelle nous reviendrons un peu plus loin. D'un point de vue développemental, on peut donc remarquer une utilisation de plus en plus importante de brouillons instrumentaux et une baisse de l'utilisation des brouillons linéaires, au fur et à mesure que le degré de maîtrise de l'écrit augmente. L'effet de l'âge, mesuré par une Anova s'avère très significatif ($p = .001$)

2) Comme on peut le visualiser sur la figure 1, cette évolution subit un changement très important au niveau des élèves de seconde générale et cela quel que soit le type de texte à produire.

3) Une analyse statistique de type Anova montre que, de façon générale, la nature du texte à produire (texte informatif ou argumentatif) joue un rôle significatif ($p = .02$) sur l'utilisation du brouillon, le texte informatif augmente le recours à un brouillon instrumental. Toutefois une comparaison de moyennes à chaque âge montre que pour les élèves de CM2 comme pour ceux de seconde et les adultes, la nature de la tâche n'a pas d'effet significatif. C'est surtout au collège, pour les élèves de quatrième, que la production de textes informatifs facilite de façon très significative ($p = .002$) le recours au brouillon instrumental.

Figure 1. – Évolution de l'utilisation d'un brouillon instrumental en fonction du degré de scolarisation



On peut interpréter ces résultats en faisant l'hypothèse que la difficulté de la tâche d'écriture joue un rôle non négligeable dans l'utilisation du brouillon. Pour les élèves de primaire, qui sont encore au début de l'apprentissage de l'écrit, écrire un texte, qu'il soit informatif ou argumentatif, est une tâche encore trop complexe pour qu'ils puissent envisager le recours à un brouillon de type instrumental. Pour les élèves de seconde générale et les adultes-universitaires, qui maîtrisent aussi bien les deux tâches, la difficulté est égale. C'est pour les élèves de quatrième que la différence est la plus sensible. Ces élèves qui ont déjà construit certaines capacités d'écrit, n'ont toutefois pas encore atteint un degré de maîtrise qui leur permette de faire face de façon identique à toutes les tâches qui leur sont demandées.

Il est donc intéressant de noter que le recours à un brouillon instrumental est dépendant de la maîtrise de la tâche d'écriture, car en même temps, il constitue un outil qui assure un contrôle et une maîtrise plus importantes du processus d'écriture. C'est cette relation en spirale de l'outil et de la maîtrise des compétences qui est au cœur de ces résultats, et qui pourrait expliquer que la progression des compétences ne se fasse pas de façon linéaire.

4) On remarquera que les résultats obtenus par les élèves de seconde technique sont plus proches de ceux des élèves de quatrième que ceux des élèves de seconde générale. Les tâches d'écriture se sont déroulées au début du premier trimestre, on peut donc considérer que nous avons mesuré des capacités qui se sont construites en fin de troisième. Il semblerait donc que la réorientation fondamentale du processus développemental ne s'opère pas de façon égalitaire pour l'ensemble des élèves à la fin du collège. Ceux qui sont orientés vers l'enseignement technique n'ont pas encore atteint ce palier important du développement des capacités d'écrit.

Brouillons et processus d'écriture

Les fonctions des deux brouillons, linéaire et instrumental, ne sont pas les mêmes, ils n'agissent pas au même niveau du processus d'écriture. Chez les plus jeunes, le brouillon présente peu de différences avec le texte final, il est déjà rédigé sous forme de phrases développées. Les jeunes scribes écrivent de façon linéaire, en utilisant la syntaxe du langage écrit de communication. De ce

fait, ils planifient, récupèrent les informations en mémoire et rédigent simultanément. Ces opérations s'appuient uniquement sur des représentations internes. On peut constater, en observant ces jeunes scribes et en analysant leurs textes finaux, que le travail principal de leur production consiste à se rappeler les informations contenues dans le film, ils écrivent au fur et à mesure qu'ils récupèrent ces informations. C'est la raison pour laquelle leurs textes suivent pas à pas le déroulement des événements du film, sans qu'on observe de décrochage entre le contenu du film et le contenu du texte. À partir du niveau 4^e (13-14 ans), certains brouillons présentent une structure écrite différente. L'espace graphique est utilisé de façon bidimensionnelle, sous forme de listes de mots ou groupes de mots, la structure de phrases complètes disparaît, et des signes graphiques comme des numéros, des flèches qui ne sont plus des mots, apparaissent. Si l'on veut comprendre la fonction de ce type de brouillon, il faut considérer ces nouvelles formes écrites comme des représentations graphiques externes qui servent d'appui à la gestion interne du texte. La liste est un outil particulièrement adapté à deux fonctions, la mémorisation et la planification. En opérant ainsi sur leurs brouillons, les scribes gèrent leurs textes à deux niveaux, d'abord ils planifient, organisent, hiérarchisent les informations avant de les rédiger, c'est-à-dire avant de les linéariser dans le texte final. La gestion écrite devient une gestion distribuée entre représentations internes et externes, ce qui transforme la nature du processus d'écriture.

Le brouillon linéaire permet d'améliorer la communication en agissant sur les opérations de linéarisation. Dans le brouillon instrumental, en revanche, il n'y a pas d'intention immédiate de communication avec un lecteur potentiel, mais une nécessité de communiquer avec soi-même. C'est la raison pour laquelle on y observe des structures de langage écrit « pour soi » (Alcorta, 1996). Pour communiquer avec soi-même, on n'a pas besoin de tout écrire, on peut se comprendre à l'aide de quelques mots. Le passage au texte final exige, en revanche, une transformation des informations notées au brouillon, dans un langage développé qui respecte les conventions linguistiques de l'écrit de communication. La fonction du brouillon instrumental est de construire, contrôler, planifier, il se situe à un niveau de médiation qui se trouve en amont du processus, avant les opérations de rédaction proprement dites.

Le recours à un brouillon instrumental constitue un outil d'auto-contrôle, que le scripteur se donne à lui-même. Si pour les plus jeunes élèves, le contrôle de la production est assuré par l'enseignant qui évalue, corrige, commente le brouillon, pour les élèves du lycée et de l'université, ce contrôle peut s'exercer de façon autonome au moyen d'outils, comme les brouillons instrumentaux. Comme nous l'avons déjà fait remarquer, cette réorganisation des compétences d'écrit, ne se réalise pas de façon égalitaire à la fin du collège. Les résultats obtenus par les élèves de seconde technique sont plus proches de ceux des élèves de quatrième, que de ceux des élèves de seconde générale. Pour ces élèves, qui sont orientés la plupart du temps de façon négative, parce que jugés faibles ou incompetents dans les matières générales (soulignons au passage le fait que les matières générales sont des matières qui nécessitent une bonne maîtrise de l'écrit), il semble qu'une véritable appropriation de l'écrit, non plus seulement comme outil de communication mais également comme instrument de fonctionnement langagier et de pensée, ne s'est pas faite.

CONCLUSION

Le développement des capacités d'écrit ne présente pas un caractère linéaire. Nous avons pu observer dans cette recherche des paliers de restructuration, dont celui de la fin du collège, qui surprend par son ampleur. On peut également constater une évolution différente du brouillon en fonction de la nature du texte à produire, chez les élèves de quatrième. Mais les résultats obtenus montrent qu'au niveau du lycée et de l'université, la nature du texte n'a plus d'effet, du fait d'une transformation plus en profondeur des capacités d'écrit. Cette réorganisation des compétences s'accompagne d'un contrôle plus important par l'élève de sa propre production écrite, mais aussi d'un déplacement du niveau sur lequel s'exerce ce contrôle. On peut concevoir cette restructuration des capacités d'écrit comme une maîtrise seconde du processus d'écrit où le scripteur peut intervenir non pas seulement au niveau du produit final mais au niveau du processus même d'écriture. Le brouillon instrumental, par la mise en place de nouvelles formes d'écrit, permet de contrôler, planifier, d'organiser l'écrit final. L'écrit restructure, réorganise l'écrit, comme il peut réor-

ganiser, restructurer d'autres fonctions comme la mémoire ou le langage oral. L'écrit devient un écrit retravaillé par l'écrit, on observe alors une scripturalisation du processus d'écriture qui est en général le comportement des scripteurs confirmés. Ces outils d'écrit que sont les brouillons instrumentaux permettent au scripteur de contrôler, maîtriser leur propre processus d'écriture et d'entrer ainsi dans les formes complexes de la culture d'écrit, dans ce que l'on pourrait appeler « une maîtrise seconde de l'écrit ».

De nombreux chercheurs en psychologie cognitive différencient les scripteurs experts des scripteurs novices, à partir de leurs modes de gestion du texte. Au cours du processus, les experts fonctionneraient sur deux niveaux, un niveau conceptuel, non langagier et un niveau rédactionnel, linguistique. Dans le premier, les informations seraient hiérarchisées et devraient être ensuite linéarisées pour passer à l'état de langage écrit. L'absence de niveau conceptuel hiérarchisé chez les plus jeunes, rendrait leur productions plus linéaires, avec une gestion au coup par coup. (Boscolo P ; Espéret E. & Fayol M. 91 ; Schnewly 88). Les experts produiraient plutôt sur le mode de la transformation des connaissances (Bereiter & Scardamalia, 87), ce qui leur permettrait de planifier globalement le texte.

La recherche menée ici nous amène à questionner l'existence, dans le processus d'écriture, de ces deux niveaux, un niveau conceptuel non langagier et un niveau linguistique. Les brouillons instrumentaux des élèves de lycée et d'université, on l'a vu, ne sont plus rédigés de façon linéaire, mais sous forme de listes, tableaux où les informations sont ordonnées, hiérarchisées en fonction de l'objectif poursuivi. On peut donc penser que le brouillon fonctionne à un moment donné, comme un instrument qui permet de passer d'un mode de gestion écrite linéaire, où les informations sont récupérées en même temps qu'elles sont rédigées, à un travail de réorganisation de ces informations grâce à l'utilisation d'écrits tabulaires qui permettent de structurer et planifier le futur texte. Les représentations internes des scripteurs fonctionnent encore sur la base de représentations graphiques externes, listes, tableaux de tous genres, qui leur offrent la possibilité d'une gestion hiérarchique des informations à produire. Ce mode de gestion écrite qui repose à la fois sur des opérations mentales internes et des représentations graphiques externes peut, par la suite, s'intérioriser et devenir un fonction-

nement purement interne, purement conceptuel et qui donne l'impression d'être « en dehors » du langage. On peut alors, à un certain niveau de développement des capacités d'écrit, observer chez les scripteurs experts des modes de gestion hiérarchisée des informations. Mais ce qui apparaît alors comme un niveau conceptuel non langagier, ne doit-il pas être pensé comme un travail conceptuel qui a été travaillé, construit, réorganisé, au cours de l'apprentissage de l'écrit, en interaction avec des outils externes langagiers, que sont les brouillons instrumentaux ?

Le fait d'intégrer dans le processus de développement, les instruments utilisés par les individus, aboutit à une vision moins internaliste du développement cognitif. Loin de nier l'importance du travail interne, ce type d'approche cherche à mettre en évidence le caractère interactif de la cognition humaine.

D'un point de vue didactique, les résultats de cette recherche nous amènent à repenser la place du brouillon à l'école primaire. Trop souvent, les enseignants exigent du brouillon qu'il devienne, grâce à différentes opérations de réécriture, un

produit proche du texte final, que l'élève n'a plus qu'à recopier ou mettre au propre. Cette attitude a pour effet de gommer la spécificité fonctionnelle du brouillon. Vouloir faire du brouillon, grâce à différentes opérations de réécriture, un objet acceptable, n'est-ce pas paradoxalement faire disparaître sa spécificité et sa fonctionnalité, qui ne sont pas celles du texte final, et faire naître chez les élèves une confusion entre le rôle du brouillon et celui du texte final, le premier n'étant plus qu'une image imparfaite du second ? Toutes ces considérations sur la nécessité du brouillon dans une démarche d'apprentissage de l'écrit, pourraient être étendues, de façon plus large, à toutes les situations d'apprentissage. L'école survalorise les produits finis, au détriment d'espaces de construction, privés et intermédiaires, qui comme le brouillon, pourraient offrir à l'élève, la possibilité de se fabriquer ses propres outils de pensée.

Martine Alcorta

Laboratoire de Psychologie EA526
Université Victor Ségalen - Bordeaux 2

NOTE

(1) Exprimée en nombre de brouillons instrumentaux utilisés par les 30 élèves de chaque niveau scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- ALCORTA M. (1996). – The role of rough drafts in written text production : the transition from a « self-directed » text, to a text « geared to others ». *In* : G. Rijlaarsdam, H. van den Berg, & M. Couzin (Eds), **Theories, Models and Methodology in writing Research**. Amsterdam : Amsterdam University Press :
- ALCORTA M. (1998). – Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit. *In* : **Piaget-Vygotski et l'école. Perspectives piagétienne et vygotkienne**. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- ALCORTA M. (à paraître). – **Le brouillon, un outil pour l'écriture : approche ontogénétique**. Berne : Peter Lang.
- ALCORTA M. (1997). – **Pratiques de brouillons et activités d'écritures. Le rôle d'un instrument psychologique dans le développement des capacités d'écrit des élèves**. Thèse en Psychologie. Université de Bordeaux 2.
- BEREITER C. & SCADARMALIA M. (1987). – **The psychology of written composition**. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- BOSCOLO P. ; ESPÉRET E. & FAYOL M. (1991). – Writing. **European journal of Psychology of Education**, vol. VI, n° 2, 97-98
- BRUNER J.S. (1966). – On cognitive growth II. *In* : J.S. Bruner, R.R. Olver, & P.M. Greenfield (Eds.), **Studies in cognitive growth**. New York : Wiley.
- BURTIS P.J. (1983). – The development of planning in writing. *In* : B.M. Kroll and G. Wells (eds), **Explorations in the development of writing**. John Wiley & Sons Ltd.
- COLE M., et GRIFFIN P. (1980). – Cultural amplifiers reconsidered. *In* : D.R. Olson (Ed), **The social foundations of language and thought : Essays in honor of Jerome Bruner**, p. 343-364, New York : Norton
- FAYOL M. (1991). – From sentence production to text production : investigating fundamental processes.

- European journal of psychology of education**, n° 6, p. 99-117.
- FAYOL M. (1996). – Apprendre à produire des textes. Tentative d'intégration des apports de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique textuelle : la production de récits. *In* : **Vers une didactique de l'écriture**. Paris ; Bruxelles : INRP.
- GOODY J. (1979). – **La raison graphique**. Paris : Les éditions de Minuit.
- GOODY J. (1994). – **Entre l'oralité et l'écriture**. Paris : Presses Universitaires de France.
- HAYES J.R. & FLOWER L.S. (1980). – Identifying the organization of writing processes. *In* : L.W. Gregg & E.R. Steinberg (eds), **Cognitive processes in writing**. Hillsdale : Erlbaum.
- FERREIRO E. (1988). – **Lire-Écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?** Lyon : CRDP.
- FERREIRO E., TEBEROSKY A. (1982). – **Literacy before schooling**. London : Herneman Educational Books.
- FIJALKOW J. (1986). – **L'entrée dans l'écrit**. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- KELLOG R.T. (1987). – Writing performance : effects of cognitive strategies. **Written communication**, vol. 4, n° 3, p. 269-298.
- KELLOG R.T. (1990). – Effectiveness of prewriting strategies as a function of task demands. **American journal of psychology**, 103, 327-341.
- LURIA A. (1929/1987). – Materiales sobre la genesis de la escritura en el niño. *In* : **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscou : Editorial Progreso.
- LURIA A.R. (1976). – **Cognitive development : Its cultural and social foundations**. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- LURIA A.R. (1979). – **The making of mind : A personal account of Soviet psychology**. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- NORMAN D.A. (1993). – Les artefacts cognitifs. **Raisons pratiques**, n° 4, p. 15-34.
- NORMAN D.A. (1988). – **The psychology of everyday thinks**. New York : Basic Books.
- NORMAN D. A. (1993). – **Things that make us smart**. Reading, Mass. : Addison-Wesley.
- OLSON D. (1985). – Computers as tools of the intellect. **Educational researcher**, n° 14, p. 5-8.
- OLSON J.R. (1976). – Culture, technology, and intellect. *In* L.B. Resnick (Ed.), **The nature of intelligence**, 189-202, Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- SALOMON G. (1988). – AI in reverse : computer tools that turn cognitive. **J. Educational computing research**, vol. 4 (2), p. 123-139.
- SCHNEUWLY B. (1996). – Contradiction et développement. Vygotski et la pédologie. *In* : M. Brossard, C. Moro, B. Schneuwly, **Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie vygotkienne**. Berne : Peter Lang.
- SCHNEUWLY B., & DOLZ J. (1987). – La planification langagière chez l'enfant. **Revue suisse de psychologie**, vol. 46, p. 55-64.
- SOMMERS N.I. (1980). – Revision strategies of student writers and experienced adult writers. **College composition and communication**, n° 31, p. 378-388.
- VYGOTSKI L.S. (1930/1979). – **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona : Ed. Crítica.
- VYGOTSKI L.S. (1931/1995b). – La prehistoria del lenguaje escrito. *In* : **Obras Escogidas**, Tome 3. Madrid : Visor Distribuciones.
- VYGOTSKI L.S. (1934/1985). – **Pensée et langage**. Paris : Éditions Sociales.

Les logiciels d'apprentissage : panoplie ou éventail ?

Erica de Vries

L'objectif de cet article est d'élaborer une typologie des logiciels d'apprentissage. Un premier problème qui se pose est celui de la diversité des logiciels et des multiples façons dont on pourrait les classer. La typologie proposée est fondée sur la fonction pédagogique visée par les enseignants ou les concepteurs. En outre, nous proposons une caractérisation sur trois aspects : les tâches proposées aux élèves, le point de vue théorique sous-jacent à la conception et la manière dont sont traitées les connaissances. La typologie comprend huit fonctions pédagogiques qui correspondent globalement aux types de logiciels que l'on peut trouver dans la littérature sur l'apprentissage assisté par ordinateur. Ensuite, nous examinons la nécessité, l'exhaustivité et l'exclusivité des catégories. Enfin, la dernière section présente trois approches de comparaison entre logiciels. Une implication est qu'une évaluation de logiciels éducatifs exige une adaptation des mesures de performance aux fonctions pédagogiques recherchées.

Mots-clés : classification, technologies éducatives, apprentissage assisté par ordinateur, théorie de l'apprentissage, instrument.

INTRODUCTION

Aujourd'hui, on peut qualifier de panoplie l'ensemble des termes désignant l'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement. Parmi les termes de cette collection en désordre, on peut trouver les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE), le multimédia éducatif et l'Internet pédagogique. La prolifération des ouvrages, des séminaires et des colloques portant ces intitulés appelle à réfléchir sur un moyen de structurer ce domaine des *nou-*

velles technologies éducatives. Cette structuration est d'autant plus urgente qu'elle permettrait aux membres des diverses communautés de concepteurs, de praticiens, d'utilisateurs et de chercheurs de se retrouver autour d'une même problématique. En disant cela, nous admettons qu'il y a non pas une problématique, mais bien plusieurs problématiques concernant l'apprentissage assisté par ordinateur.

Comme nous allons le montrer, il y a d'abord des critères de classement de logiciels qui se situent au niveau des aspects de surface concernant par

exemple la technologie logicielle employée. Or, notre but est de faire un classement basé sur des critères ayant une pertinence pour les sciences de l'éducation. Ce classement devra montrer en quoi se distinguent les différentes manières d'exploiter l'ordinateur pour l'enseignement et pour l'apprentissage. L'objectif de cet article est à la fois d'élaborer une analyse heuristique permettant de qualifier l'utilisation de l'ordinateur pour l'apprentissage et de la mettre en œuvre en vue de proposer une typologie des logiciels éducatifs. La typologie sera ensuite évaluée selon les critères de nécessité, d'exclusivité et d'exhaustivité des catégories. Enfin, nous allons nous arrêter brièvement sur une approche comparative. À ce propos, nous aborderons la question des mérites des différents types d'utilisation de l'ordinateur pour l'apprentissage.

ENSEIGNEMENT ET INFORMATIQUE

En plus des termes mentionnés plus haut et dans le but de désigner plus précisément la relation enseignement-ordinateur, nous pouvons citer les abréviations EAO (*Enseignement Assisté par Ordinateur*), EIAO pour initialement *Enseignement Intelligemment Assisté par Ordinateur* et plus tard pour *Environnement Interactif d'Apprentissage avec Ordinateur* (Baron, Gras et Nicaud, 1991), ou encore EGO (*Enseignement Géré par Ordinateur*) et EBO (*Enseignement Basé sur Ordinateur*). Plus généralement, l'objectif de l'introduction de l'ordinateur dans l'enseignement est de permettre le développement d'une culture informatique et de favoriser le processus d'apprentissage (Gabriel, 1998). Aujourd'hui, le concept intégrateur d'EIAH (*Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain*) est utilisé soulignant à la fois le côté informatique et le côté humain de l'entreprise (Vivet, 1997). Dans cette section, nous opérons une première organisation en prenant en compte successivement la diversité des logiciels connus et la place qu'occupe l'ordinateur dans le système éducatif.

Une diversité de logiciels éducatifs

Nous constatons une très grande diversité de logiciels et d'utilisations potentielles de l'ordinateur pour l'apprentissage. Si on voulait en dres-

ser un bilan, on pourrait les classer selon la *matière* (maths, français, histoire, géographie...), selon le *niveau scolaire* des élèves (enseignement primaire, secondaire, supérieur, formation professionnelle et continue...), et selon la *technologie* matérielle ou logicielle employée (Internet, hypermédia, CD-ROM, réseaux...). Ce classement pourrait se faire d'ailleurs à l'aide des fiches techniques livrées avec les logiciels mêmes. Par conséquent, il ne se distinguerait guère d'un catalogue de vente. Chaque logiciel éducatif se situerait de façon naturelle dans une cellule du classement (ex. logiciel d'exploration d'Internet pour la géographie en 6^e, un CD-ROM pour les maths en CM2, etc.). Son grand défaut se situe dans le manque d'informations sur la *façon* dont la matière est enseignée. C'est précisément la méthode d'enseignement qui nous paraît un aspect important pour qualifier l'utilisation de l'ordinateur pour l'apprentissage.

Du point de vue de la recherche, les revues de question se focalisent souvent sur une technologie en particulier, indépendamment de la matière ou du niveau d'enseignement. À titre d'exemple, on peut trouver des articles traitant de l'efficacité des hypermédias pour l'apprentissage (cf. Dillon et Gabbard, 1998 ; Tergan, 1997) ou de l'enseignement à distance (cf. Dessus, Lemaire & Baillé, 1997). Parallèlement, des inventaires et des classifications de logiciels éducatifs mentionnent différents *types de logiciels* (Alessi et Trollip, 1991 ; Bruillard, 1997 ; Collis, 1996 ; Déro, 1996 ; Sandberg et Barnard, 1993), comme les hypermédias, les simulations, les micro-mondes, les tuteurs intelligents et les tutoriels. Certaines de ces classifications sont établies en référence à l'évolution historique (voir aussi Saettler, 1990), des courants de recherche (voir aussi Baron, 1990) ou encore des progrès technologiques. Une distinction importante par rapport à l'évolution historique est celle qui oppose le concept behavioriste au concept cognitiviste dans les technologies éducatives (Saettler, 1990). Une différenciation dans les courants de recherche sépare ceux qui cherchent à créer des outils et à exploiter de nouvelles possibilités techniques de ceux qui étudient comment des objectifs pédagogiques peuvent être atteints (Baron, 1990). Malgré l'intérêt de ces classifications et de cette dernière distinction, la question se pose de savoir comment réagir face à l'éclatement des possibilités techniques et au foisonnement des objectifs pédagogiques annoncés auxquels on assiste aujourd'hui.

La place de l'ordinateur dans l'enseignement

Dans cet amalgame technologie – type de logiciel – utilisation – méthode, il s'agit de trouver l'aspect ou les aspects qui permettraient d'organiser, de structurer, de classer les logiciels éducatifs. Tout d'abord, en suivant Baron et Bruillard (1996), nous pouvons identifier trois acceptions de l'informatique dans l'enseignement. La première est l'ordinateur comme *médium* : de nombreux logiciels sont conçus pour être utilisés dans un but d'acquisition de connaissances par les élèves. Ils constituent une méthode ou technique conçue pour instrumenter les activités d'enseignement. Le rôle de l'ordinateur est ainsi spécifique à des situations d'enseignement. Deuxièmement, l'ordinateur et l'informatique peuvent être vus comme *matière*. Aujourd'hui, la gestion et le traitement d'informations à l'aide de l'ordinateur sont devenus importants dans presque tous les domaines. L'enseignement de ces processus de gestion et de traitement avec des logiciels (ou même des progiciels) est devenu un enjeu important et de plus fortement lié à l'enseignement des contenus dans ces mêmes domaines (Baron et Bruillard, 1996, 2001). Troisièmement, on peut voir l'ordinateur dans l'enseignement en tant qu'*outil de production*. Des logiciels tels que des traitements de textes sont utilisés avec un objectif lié au résultat, i.e. un texte. Dans cette vision, l'ordinateur n'est qu'un ustensile plus ou moins complexe permettant de produire (Baron et Bruillard, 1996).

Les trois acceptions incorporent en définitive différentes interprétations de l'ordinateur comme instrument dans une situation pédagogique. Or, la notion même de fournir un instrument à l'enseignant n'est pas évidente. Sous-jacente à cette notion est l'idée qu'il y aurait à la fois un certain *besoin d'intermédiaire* entre l'enseignant et l'apprenant et un *processus de conception* visant à satisfaire ce besoin à travers le développement d'artefacts. Il semblerait précisément que les logiciels éducatifs sont conçus pour répondre à des besoins aussi différents que de vouloir montrer, faire découvrir, faire s'entraîner, etc. Nous proposons dans cet article un approfondissement de cette notion de besoin à satisfaire, c'est-à-dire du moteur à l'origine de la création des différents logiciels éducatifs. D'ailleurs, nous verrons plus loin que ces besoins peuvent s'apparenter à des méthodes pédagogiques. Ce faisant, nous nous restreindrons à l'étude de l'ordinateur selon la

première acception, c'est-à-dire comme médium dans la transmission de savoirs, et dans une moindre mesure à la troisième acception, l'ordinateur en tant qu'outil de production. Bien que nous ne niions pas l'importance de la deuxième acception, l'ordinateur en tant que matière, elle trouve moins sa place dans cet article. L'existence de différents instruments réalisés avec un même objet, l'ordinateur, est due à un aspect singulier : la possibilité de créer des artefacts fondamentalement différents pour satisfaire au moins autant de besoins.

L'ORDINATEUR : UN ENSEMBLE D'ARTEFACTS

La caractéristique essentielle de l'ordinateur est qu'il est programmable pour construire des artefacts fondamentalement différents. C'est ce que nous pouvons appeler une machine à construire des machines ou un méta médium (Kay, cité par Bruillard, 1997). Cette caractéristique est rendue possible par la séparation entre la partie matérielle et la partie logicielle de l'ordinateur. Alors qu'un outil est généralement conçu pour remplir une fonction précise (un marteau pour taper), la partie logicielle d'un ordinateur peut être conçue pour remplir des fonctions multiples. Elle est le fruit d'un processus de conception qui, partant d'un besoin global, passant par des fonctions distinctes, aboutit à des spécifications concrètes. Dans le domaine de la conception, les fonctions qui découlent du besoin global sont appelées des *exigences de prestation* et l'on emploie le terme *matérialisations* pour les spécifications concrètes (de Vries et de Jong, 1999). Dans le cas de la conception d'environnements informatiques pour l'apprentissage humain, le besoin global qu'un enseignant ou un concepteur doit satisfaire est celui de faire apprendre. La conception de ces environnements nécessite une interprétation de ce besoin en diverses exigences de prestation : des moyens pour présenter de l'information, pour donner des exercices, etc. Les exigences de prestation sont ensuite traduites en matérialisations : fournir textes et images (pour présenter de l'information), concevoir des invites pour recueillir des réponses (pour les exercices), etc. Ainsi, de multiples environnements sont possibles selon les différentes fonctions considérées lors de la conception. La diversité des logiciels éducatifs provient du fait qu'il existe des spécifications

concrètes très variées et des fonctions très différentes pour satisfaire le même besoin global de faire apprendre.

De toute évidence, le point de vue théorique sur l'apprentissage sous-jacent à la conception de batteries d'exercices n'est pas le même que celui sous-jacent à la conception de tuteurs intelligents. Un logiciel éducatif peut donc être vu comme réalisation d'un point de vue théorique particulier (voir aussi Duffy & Jonassen, 1991). Nous observons que ce point de vue est souvent implicite et sa fonction dérivée rarement fondée sur des résultats de recherche. Inversement, un point de vue théorique explicite ne commande pas de façon déterministe la conception de fonctions pédagogiques et de spécifications particulières. Enfin, bien qu'il existe des études ponctuelles sur l'efficacité de tel ou tel logiciel en tant que réalisation d'un point de vue théorique, les connaissances scientifiques sur ce sujet sont ni développées, ni structurées, ou en tout cas ne donnent pas de prescriptions claires pour l'utilisation de l'ordinateur pour l'apprentissage. Notre démarche est donc d'élaborer la notion de fonctions à remplir par l'ordinateur dans des situations visant un apprentissage. Notons que nous nous basons dans un premier temps sur la fonction visée lors de la conception d'un artefact. Une approche complémentaire serait de regarder de plus près l'usage effectif, puisqu'un même logiciel peut mener à différentes *utilisations* et/ou être intégré dans différents *usages*. Par exemple, un hypermédia peut être utilisé pour faire explorer une vaste base de données, pour donner un accès à une information enrichie sur un sujet donné, pour faire personnaliser une base de données ou même pour en faire construire une par les élèves eux-mêmes (Duffy et Knuth, 1990). Ainsi, les enseignants peuvent organiser différents types d'activités d'élèves. Il nous paraît néanmoins essentiel pour une organisation des recherches sur l'apprentissage à l'aide de l'ordinateur de faire une typologie des fonctions pédagogiques que peuvent remplir les logiciels éducatifs. La typologie présentée ci-dessous prend en compte les fonctions pédagogiques visées lors de la conception. Un des éléments de ce choix est que nous pouvons distinguer différents points de vue théoriques sur l'apprentissage à l'origine de la conception qu'il convient d'explicitier. Parallèlement, il faut garder à l'esprit que l'aboutissement de ce travail nécessite une étude des usages effectifs qui en partie se référeront aux utilisations prévues

dans la typologie. Cette dernière permettrait alors d'établir des relations entre utilisations prévues et usages effectifs et ainsi de dégager de nouvelles problématiques de recherche.

UNE TYPOLOGIE DES LOGICIELS ÉDUCATIFS

La section précédente montre qu'un logiciel éducatif peut être caractérisé par la fonction visée lors de sa conception. Cette fonction découle d'un point de vue théorique et mène aux spécifications du logiciel. Elle traduit la volonté de l'enseignant et/ou du concepteur de créer l'environnement idéal pour les élèves.

Les huit fonctions pédagogiques

La typologie que nous proposons comprend huit fonctions pédagogiques. Chacune des fonctions présentées correspond globalement à un des types de logiciels mentionnés précédemment. Elles se distinguent principalement dans le rôle joué par l'ordinateur indépendamment de la technologie employée. Nous proposons de caractériser les fonctions sur trois aspects.

D'abord, nous examinons les *tâches* proposées aux élèves, comme par exemple lire, faire des exercices, tâches qui sont très fortement liées au rôle de l'ordinateur. Gardons en mémoire qu'il s'agit ici des tâches prévues ou prescrites dans une situation d'apprentissage. Elles jouent un rôle plus ou moins hypothétique dans les processus d'apprentissage.

Ensuite, chaque fonction est l'expression d'un *point de vue théorique* sur l'enseignement et l'apprentissage. Les principaux points de vue rencontrés sont le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et la cognition située. Pour le besoin de la typologie, ils seront présentés dans leur forme extrême. D'une part, leurs divergences paraîtront exagérées. D'autre part, ce sont précisément ces formes non nuancées qui sont souvent émises en relation avec les prétentions sur l'efficacité de tel ou tel logiciel éducatif.

Enfin, le point de vue théorique influence la façon dont sont traitées les *connaissances* (voir aussi Linard, 1996). Chaque type de logiciel correspond à une façon particulière de considérer la connaissance du domaine à enseigner. En fait,

ces trois aspects, la tâche proposée, le point de vue théorique et le statut des connaissances, ont évolué en partie suite au développement des technologies éducatives. C'est une des raisons pour lesquelles nous pensons qu'ils sont adaptés pour caractériser les différents types de logiciels éducatifs.

Présenter de l'information

Une fonction évidente de l'ordinateur dans l'enseignement est celle de présenter de l'information sur l'écran. Les termes pour désigner ce type de logiciel sont : *support de cours* ou *tutoriel*. Les logiciels remplissant cette fonction présentent des pages écran avec, comme dans un manuel scolaire, du texte, des explications, éventuellement alternés avec des questions auxquelles l'élève doit répondre avant de pouvoir continuer. La tâche proposée aux élèves est donc de *lire* et d'*étudier* ce qui est présenté sur l'écran. Son activité concrète se limite à des actions ayant pour effet de tourner des pages (changer l'affichage sur l'écran) et de répondre à des questions.

Le point de vue théorique incarné est *cognitivist*. Il s'agit d'un apprentissage comme une acquisition de nouvelles connaissances. Dans cette vision (voir par exemple Mayer, 1987), le mode de présentation de l'information influence les processus d'apprentissage (attention, encodage, récupération) et ces processus à leur tour influencent le résultat de l'apprentissage (prestation, performance). Ce point de vue est objectiviste dans le sens où l'on considère que le monde peut être structuré et organisé en entités, propriétés et relations, indépendamment de l'expérience individuelle. « Apprentissage » égale alors « acquisition de cette structure objective » et un logiciel en tant que support de cours doit la présenter au mieux. Gagné (1985) et Merrill (1983) ont formulé des théories sur la façon de présenter des connaissances et leurs recommandations ont été utilisées pour concevoir des séquences d'enseignement par ordinateur. TICCIT développé par l'équipe de Merrill en est un exemple.

La position prise par rapport aux connaissances est qu'il faut choisir les informations pertinentes et en élaborer une *présentation ordonnée*. Cette position a été baptisée « encodage implicite » des connaissances (Wenger, 1987) ; le logiciel est le résultat à la fois d'une structuration des connaissances par un pédagogue expert dans la matière

et de ses décisions sur la meilleure façon de les présenter.

Dispenser des exercices

La deuxième fonction est celle de dispenser des exercices. Ce type de logiciel est connu sous le nom d'*exercices répétés* (*drill* en anglais). Le rôle joué par l'ordinateur est celui de stockage et de distribution de multiples exercices. La tâche proposée à l'élève est de *faire des exercices*. Selon Alessi et Trollip (1991), les exercices répétés ne sont appropriés qu'après avoir suivi un enseignement classique. L'objectif est que l'élève s'entraîne pour obtenir aisance et vitesse dans une matière.

Le point de vue théorique sous-jacent est *behavioriste*. Cette théorie postule une relation directe entre les conditions d'enseignement et le résultat de l'apprentissage (sans processus intermédiaires, Mayer, 1987). Les items (exercices) sont considérés comme des stimuli et les actions de l'élève comme des réponses. La récompense (renforcement) réside dans le fait d'avoir donné la bonne réponse, de pouvoir passer à l'item suivant, ou, dans certains cas, d'obtenir un événement auditif ou visuel de la part de l'ordinateur. Les premières « machines à enseigner » (des machines mécaniques au début) ont été développées par Crowder (1960), Pressey (1926) et Skinner (1958) cités par Burton, Moore et Magliaro (1996). Burton et ses collègues donnent une excellente revue du behaviorisme et de l'enseignement programmé (voir aussi Bruillard, 1997 et Depover, 1987).

Le point de vue behavioriste pose que les connaissances doivent être définies en termes de performances et de comportements observables. Ainsi, le comportement désiré est connu d'avance ; ce qui est à acquérir par l'élève, ce sont les associations entre items et bonnes réponses. On peut dire que les connaissances sont exemplifiées en *associations à former* par l'élève. Aujourd'hui, il existe de multiples logiciels offrant des exercices répétés.

Véritablement enseigner

La troisième fonction est de faire d'un ordinateur un enseignant, c'est-à-dire d'exploiter l'ordinateur pour exécuter une tâche qui est habituellement exécutée par un humain. L'adverbe *véritablement* souligne qu'il s'agit ici de la fonction de l'enseignant humain lui-même (non instrumen-

tée par l'ordinateur). Le rôle de l'ordinateur peut alors être celui d'un entraîneur, d'un guide, d'un tuteur, d'un expert, d'un enseignant ou même d'un autre élève. Ce type de logiciels issu de l'intelligence artificielle est connu sous le nom de *tuteurs intelligents*. Pour enseigner tel un enseignant humain, un tuteur informatique doit posséder les connaissances du domaine à enseigner, s'adapter aux connaissances et erreurs de l'élève, adopter une stratégie pédagogique et pouvoir communiquer avec l'élève. Ces capacités correspondent aux quatre modules d'un tuteur intelligent : le modèle du domaine, le modèle de l'élève, le module pédagogique et l'interface. Les tâches proposées à l'élève sont diverses ; la plupart permettent à l'élève de *dialoguer* avec un tuteur, mais il existe également des logiciels qui proposent à l'élève de jouer guidé par un tuteur. Notons que la fonction *enseigner comme un humain* en elle-même sera traduite, pour un tuteur intelligent précis, en une fonction spécifique qui dépendra de la stratégie pédagogique impliquant un comportement humain (guidage, questionnement, etc.).

Le point de vue sous-jacent est *cognitivist* puisque l'approche de l'intelligence artificielle est basée sur l'idée selon laquelle on peut représenter les connaissances d'un expert de façon à ce que l'ordinateur puisse les posséder et les manipuler. Au moyen de la stratégie pédagogique, le logiciel fera ensuite acquérir ces connaissances à l'élève. À l'aide du modèle de l'élève, il pourra vérifier la part des connaissances expertes acquises. Il s'agit donc d'un appariement des connaissances de l'expert, de l'ordinateur, et de l'élève.

Les connaissances sont idéalement incorporées dans le logiciel indépendamment de la méthode d'enseignement choisie. Elles sont intégrées en tant que *représentation* des connaissances du domaine à enseigner. À l'inverse d'un support de cours, cette façon de traiter les connaissances a été baptisée « encodage explicite » des connaissances (Wenger, 1987) ; le logiciel possède à la fois une représentation des connaissances et des procédures pour exploiter ces connaissances en fonction des décisions du module pédagogique. De ce fait, un tuteur intelligent doit être considéré comme une méta-fonction pédagogique, puisque, comme en témoigne les exemples cités ci-après, des stratégies pédagogiques variées peuvent être implémentées.

Les exemples classiques de tuteurs intelligents sont SCHOLAR (Carbonell, 1970) proposant un dialogue en initiative mixte sur la géographie de l'Amérique du Sud, WHY (Stevens et Collins, 1977) proposant un dialogue socratique sur la météorologie et WEST (Brown et Burton, 1975) fournissant un guidage discret lors d'un jeu nécessitant des opérations mathématiques (tous décrits par Wenger, 1987 et Bruillard, 1997).

Captiver l'attention et la motivation de l'élève

Une quatrième fonction de l'ordinateur dans l'enseignement peut être de motiver les élèves en exploitant les défis associés aux jeux. C'est l'objectif des logiciels que l'on appelle communément des *jeux éducatifs*. Le rôle de l'ordinateur est celui d'une console de jeu et la tâche proposée à l'élève est de jouer. La volonté de motiver l'élève peut conduire à des réalisations concrètes très différentes (voir aussi Rieber, 1996). Un jeu peut prendre la forme d'une série de questions-réponses, de recherche d'objets ou de résolution de problèmes.

Le point de vue théorique emprunte des notions des théories de motivation pour l'enseignement (la théorie de Malone, cité dans Alessi et Trollip (1991) par exemple) mais beaucoup de jeux éducatifs sous forme de séries de questions-réponses s'apparentent à des exercices répétés et répondent à un point de vue plutôt *behaviouriste*. Le challenge posé à l'élève et la récompense pour une bonne performance sont des principes importants dans les jeux. Par rapport aux exercices répétés, les jeux éducatifs proposent davantage un habillage de questions suscitant la curiosité et l'imagination.

Fournir un espace d'exploration

La cinquième fonction préconise d'exploiter l'ordinateur pour rendre disponible du texte, du son, des images, et des vidéos. Cette fonction est possible grâce aux liens informatiques matérialisés comme des boutons ou des mots soulignés sur l'écran. Ce type de logiciel est connu sous le nom d'*hypermédia* ou de *multimédia*. Le rôle de l'ordinateur est de fournir un espace d'exploration correspondant aux concepts et relations d'une matière et la tâche proposée à l'élève est d'explorer cet espace. La différence avec un support de cours est que l'information est organisée en concepts et relations, mais que l'ordre de présentation n'est pas défini à l'avance. L'ordre dans

lequel les informations vont apparaître sur l'écran sera décidé par l'élève.

Le point de vue théorique adopté se situe entre un point de vue *cognitivist* et *constructiviste* selon les cas. Certains auteurs soulignent des aspects plutôt *cognitivist* lorsque l'on suppose que le logiciel présente les concepts et relations d'une matière sous forme de réseau sémantique à acquérir par l'élève (van Oostendorp et Hofman, 1998). D'autres soulignent des aspects *constructivist* lorsque l'on accentue le côté actif de l'élève qui doit à chaque instant décider comment procéder et qui, chemin faisant, construit ses propres connaissances (Spiro, Feltovich, Jacobson et Coulson, 1991).

Dans un espace d'exploration, les connaissances sont exposées dans une *présentation en accès libre*. Il y a de multiples exemples de systèmes, à la fois issus de la recherche, tels que *Citizen Kane* (Spiro et Jehng, 1990) et *PERSEUS* (Neuman, Marchionini et Morrell, 1995) et dans le commerce (encyclopédies, CD-ROM culturels).

Fournir un environnement pour la découverte de lois naturelles

Une sixième fonction de l'ordinateur prévoit de laisser l'élève découvrir des lois par lui-même. Ce type de logiciel, appelé *simulation*, imite une partie de la réalité. Les simulations incorporent des lois ou des règles de fonctionnement, par exemple relatives à la chute d'un objet, à la croissance d'une population ou aux procédés de fabrication dans une usine. L'élève apprend en agissant sur une simulation d'une façon similaire à la façon dont il agirait dans une situation réelle. Il peut changer la valeur des variables et en observer les effets sur d'autres variables. Les tâches à exécuter par les élèves sont de *manipuler*, d'*observer*, et d'*interpréter* les résultats.

Le point de vue théorique est *constructiviste* ; les élèves, par motivation intrinsèque, recherchent activement l'information. La compréhension est plus que l'absorption simple ; les élèves structurent et organisent l'information. La connaissance n'existe qu'en étant construite par une personne et n'a une signification que par cette construction. Ainsi, les simulations prônent un apprentissage par la découverte et par l'action (*learning by doing*). Le point de vue est également celui de la cognition située ; promouvoir des activités authentiques dans des situations ressem-

blant à la réalité (Brown, Collins et Duguid, 1989). Selon cette théorie, les activités authentiques créent davantage d'opportunités pour construire des connaissances exploitables dans des situations futures (transfert).

Dans les simulations, les connaissances existent en tant que *modélisation* ; les lois du domaine gouvernent les réactions du logiciel. Des exemples de simulations sont *QUEST* (White et Frederiksen, 1989) et *SHERLOCK* (Lesgold, Lajoie, Bunzo et Eggen, 1992) cités dans une revue de questions sur les simulations par de Jong et van Joolingen (1998).

Fournir un environnement pour la découverte de domaines abstraits

La septième fonction ressemble à la sixième à la différence que l'élève découvre des domaines abstraits. Ce type de logiciel est appelé *micro-monde*. Ces environnements peuvent fournir une rétroaction qui n'a pas *a priori* d'équivalent dans la réalité. Les objets manipulés dans un micro-monde ont des propriétés communes à la fois avec des objets formels du domaine et avec les objets concrets du monde réel (voir aussi Bruillard, 1997). La tâche proposée à l'élève est de *construire* et de manipuler ces objets.

Le point de vue théorique sous-jacent est *constructiviste* : l'élève apprend en construisant et en interprétant les réactions procurées. Les connaissances sont comme *matérialisées* par l'informatique. Parmi les exemples, nous citons *LOGO* pour la programmation (Papert, 1980), *CABRI* pour la géométrie (Laborde, 1995), et *Tarski's World* pour la logique du premier ordre (Barwise et Etchemendy, 1990).

Fournir un espace d'échange entre élèves

Enfin, la huitième fonction mentionnée ici se fixe comme objectif de permettre aux élèves d'apprendre en communiquant. Ce type de logiciel d'*apprentissage collaboratif* (CSCL - *Computer-supported collaborative learning*) est conçu pour être utilisé par plusieurs élèves côte à côte ou à distance, en synchrone ou en asynchrone. L'ordinateur peut avoir le rôle de mémoire collective, de point de fixation du dialogue et de l'action, de représentation des éléments de la discussion ou encore de médium de communication. La tâche proposée aux élèves est de *discuter*,

d'argumenter et/ou d'écrire des textes et de résoudre des problèmes ensemble.

Le point de vue est celui de la *cognition située*. Un des objectifs est de créer un contexte permettant aux élèves d'apprendre à communiquer au sujet d'un domaine, comme une activité authentique équivalant à l'échange entre personnes exerçant le même métier (Lave et Wenger, 1991). Ainsi, les connaissances ne sont pas présentes initialement dans le logiciel mais seront *construites par l'élève* lui-même en interaction avec d'autres élèves.

Les exemples suivants accentuent les rôles mentionnés ci-dessus : CSILE (Scardamalia et Bereiter, 1994) en tant que mémoire collective, *Envisioning Machine* (Roschelle, 1992), en tant que point de fixation du dialogue et de l'action, BELVEDERE (Suthers et Weiner, 1995) en tant que représentation des éléments de la discussion et

C-CHENE (Baker et Lund, 1997) en tant que médium de communication.

Nécessité, exhaustivité et exclusivité

Le Tableau 1 présente le résumé des huit fonctions de la typologie et de leurs caractéristiques. Pour observer ses qualités et défauts, nous examinons la typologie à l'aide des critères de nécessité, d'exhaustivité et d'exclusivité. D'abord, les huit fonctions sont *nécessaires* puisqu'elles regroupent les logiciels décrits dans la littérature depuis le début de l'enseignement assisté par ordinateur. Néanmoins, la quatrième fonction, captiver l'attention et la motivation (jeux éducatifs), pourrait être supprimée. Cette fonction n'est pas exactement semblable aux autres parce qu'elle doit elle-même être précisée davantage en termes de fonctions plus spécifiques. Ensuite, étant donné la rapidité du développement technologique, nous ne pou-

Tableau 1. – Les huit fonctions pédagogiques et leurs caractéristiques

Fonction pédagogique	Type de logiciel	Théorie	Tâche	Connaissances
Présenter de l'information	tutoriel	cognitiviste	lire	présentation ordonnée
Dispenser des exercices	exercices répétés	behavioriste	faire des exercices	association
Véritablement enseigner	tuteur intelligent	cognitiviste	dialoguer	représentation
Captiver l'attention et la motivation de l'élève	jeu éducatif	principalement behavioriste	jouer	
Fournir un espace d'exploitation	hypermédia	cognitiviste constructiviste	explorer	présentation en accès libre
Fournir un environnement pour la découverte de lois naturelles	simulation	constructiviste cognition située	manipuler, observer	modélisation
Fournir un environnement pour la découverte de domaines abstraits	micro-monde	constructiviste	construire	matérialisation
Fournir un espace d'échange entre élèves	apprentissage collaboratif	cognition située	discuter	construction de l'élève

vons garantir l'*exhaustivité* de la typologie. De nouveaux types de logiciels peuvent se rajouter et il s'agirait alors pour chaque type de déterminer la fonction pédagogique visée par ces concepteurs. Enfin, les huit fonctions ne sont pas *exclusives*. Les logiciels développés aujourd'hui incorporent souvent plusieurs fonctions. Certains des logiciels mentionnés plus haut sont précisément des logiciels hybrides : CSILE, un logiciel d'apprentissage collaboratif, invite les élèves à créer des liens hypermédia, SHERLOCK, une simulation, incorpore un tuteur intelligent, WEST, un tuteur intelligent, se présente sous forme de jeu et les micro-mondes tels que LOGO et CABRI, sont souvent utilisés en collaboration par des binômes. C'est la fonction accentuée par les enseignants-concepteurs qui est prise en compte dans le classement. Dans le paragraphe suivant, nous en verrons plus précisément l'intérêt pour la comparaison et l'évaluation des différentes approches.

QUELLE APPROCHE POUR ÉVALUER OU COMPARER ?

Jusque-là, nous avons évité de comparer les huit fonctions ou de les évaluer ; nous les avons énumérées comme autant d'approches complémentaires. Il paraît difficile de juger comment on apprend ou enseigne le mieux ; cela dépend de ce que l'on entend par bien apprendre. Est-ce connaître par cœur des définitions, pouvoir traduire des mots d'anglais, savoir participer à une discussion sur un concept difficile ? Plus les logiciels divergent au point de vue théorique, plus il est difficile de trouver un test commun pour les comparer. Pour élucider cette question de la comparaison entre logiciels et de leur évaluation, nous présentons brièvement trois voies alternatives.

Exploiter au mieux les capacités de l'ordinateur

La première voie se réfère aux *capacités singulières* de l'ordinateur. Les deux premières fonctions pédagogiques – présenter de l'information et dispenser des exercices – ne les exploitent pas spécifiquement à part la capacité de stockage et d'adaptation de séquences. En outre, pourquoi utiliser l'ordinateur pour une fonction qui est mieux remplie par un autre support ? Par exemple, un manuel scolaire pour faire lire des informations ? À l'inverse, les autres fonctions sollicitent plus spécifiquement les capacités de

l'ordinateur en créant des environnements qui ne sont pas réalisables autrement. Les capacités de calcul servent par exemple à ralentir, accélérer ou arrêter un processus complexe dans un but pédagogique. Une manière d'évaluer un logiciel éducatif procède donc en estimant la plus-value offerte par l'ordinateur par rapport à d'autres supports. Du côté de la recherche, cette voie d'évaluation s'est avérée être une mission impossible. Les situations de comparaison sont tellement divergentes qu'elles ne se prêtent pas à des conclusions viables. Du côté de la pratique, il peut néanmoins être intéressant de la mener au niveau conceptuel dans le but d'évaluer l'intérêt d'un investissement dans l'informatique par rapport à des moyens classiques.

Adapter fonction et matière

La deuxième voie focalise sur l'*adéquation* entre le type de logiciel (sa fonction) et la matière enseignée. Cette approche pragmatique, au lieu d'adhérer à une seule théorie d'apprentissage, préconise d'adopter un point de vue en fonction des caractéristiques des connaissances en jeu. Par exemple, Woolf (interviewée par Sandberg et Barnard, 1993) aborde l'apprentissage des concepts de façon constructiviste, des savoir-faire avec la cognition située, et des classifications de manière behavioriste. Cette approche a d'ailleurs été qualifiée d'*écléctique* par Sandberg et Barnard. Elle mène à rechercher un type de logiciel en fonction de la matière : des tutoriels pour exposer des définitions de la géographie, des exercices répétés pour s'entraîner en mathématiques et des environnements collaboratifs pour discuter des causes de l'extinction des dinosaures par exemple. L'adéquation d'un type de logiciel pour enseigner une matière spécifique peut dans une certaine mesure être pressentie. Néanmoins, l'efficacité réelle mérite d'être vérifiée (voir par exemple Spiro, Feltovich, Jacobson et Coulson, 1991, pour l'utilisation d'hypertexte pour des domaines complexes).

Évaluer les logiciels d'après leurs affordances

L'usage effectif d'un logiciel sera largement déterminé par ses affordances. Le terme *affordance* réfère aux propriétés réelles et perçues qui déterminent comment un objet peut potentielle-

ment être utilisé (Norman, 1988). Un objet bien conçu invite à son utilisation appropriée : une porte invite à l'ouvrir, une chaise à s'asseoir. Une affordance permet à l'utilisateur de se servir d'un objet sans explication. Ainsi, la troisième voie d'évaluation est de jauger les logiciels sur les affordances effectivement présentes. Bien que l'ordinateur ait des affordances potentielles de calcul et de visualisation, de manipulation de représentations externes et de collaboration (voir Pea, 1993), l'affordance dans un contexte donné dépendra des caractéristiques du logiciel et de la situation d'utilisation.

Si une affordance se réfère à la capacité d'inviter un comportement de la part de l'utilisateur, le comportement souhaité pour un logiciel éducatif est celui qui est considéré comme indispensable pour l'apprentissage (étant donné un point de vue théorique). Notre typologie a précisément permis de montrer qu'il existe de multiples comportements souhaités (voir Tableau 1). En conséquence, l'évaluation concerne à la fois le comportement suscité et l'apprentissage. Suthers (1999) par exemple propose différentes représentations graphiques d'un sujet pour susciter un débat entre élèves (approche de type cognition située, huitième fonction). La discussion entre élèves devrait les conduire à une meilleure compréhension du sujet (voir aussi nos propres recherches dans de Vries, Lund et Baker, sous presse). Lors d'une évaluation de l'environnement proposé, on pourrait alors observer plusieurs cas de figures. Dans le cas idéal, les élèves discutent et présentent une meilleure compréhension, mais que faudrait-il conclure si les élèves ont de vives discussions, mais ne présentent pas de meilleure compréhension des concepts discutés ? On pourrait aussi observer les élèves se rallier rapidement à une seule interprétation et ne pas présenter une meilleure compréhension. Dans le dernier cas, on questionnera la conception de l'environnement comme implémentation du point de vue théorique. La notion d'affordance conduit ainsi à rechercher la cause d'un mauvais résultat dans la conception plutôt que dans l'utilisation du logiciel. En effet, il n'est pas rare de devoir constater qu'un logiciel n'est pas utilisé de la façon prévue par les concepteurs. L'ultime test pour un logiciel éducatif serait alors d'établir dans quelle mesure il remplit sa fonction propre. Est-ce qu'un hypermédia – conçu comme espace

d'exploration – invite vraiment à explorer, ou une simulation – conçue comme environnement de découverte – à manipuler, observer et interpréter ? Avant d'évaluer si un logiciel permet d'apprendre, il faudrait donc d'abord évaluer s'il remplit la fonction annoncée par ses concepteurs.

CONCLUSION

Le domaine des nouvelles technologies éducatives est vaste, mais la diversité des logiciels d'apprentissage ne nous dispense pas de l'obligation de structurer, d'organiser et de présenter ce domaine d'une façon intelligible pour les sciences de l'éducation. Nous avons proposé le point de vue théorique, la tâche posée à l'élève et le point de vue sur les connaissances comme aspects caractérisant les différentes fonctions remplies par l'ordinateur. Il existe d'autres façons de décrire le domaine, par exemple autour de trois scénarios : celui de la transmission – un récipient vide se remplissant de connaissances – celui de l'atelier – la connaissance construite par l'élève – et celui de la négociation – la connaissance construite par plusieurs (Sandberg, 1999). Ou encore selon ce que l'ordinateur devrait pouvoir faire – résoudre, expliquer, conseiller, représenter, simuler et organiser (Bruillard, 1997). Notre typologie offre, selon nous, l'avantage de classer selon des fonctions qui s'apparentent à des méthodes pédagogiques et d'explicitier les théories d'apprentissage sous-jacentes. Présentés ainsi, les logiciels éducatifs peuvent être vus, non plus comme une panoplie, mais comme un éventail de fonctions pédagogiques à notre disposition. Nous avons vu qu'il n'existe pas une méthode unique d'enseigner à l'aide de l'ordinateur, il s'agit donc de chercher des mariages entre méthode d'enseignement et type de logiciel. La typologie met également en cause la façon d'évaluer. Le paradigme pré-test - post-test d'apprentissage pourrait bien être adapté à une catégorie de logiciels mais pas à d'autres. L'explicitation des fonctions et des affordances visées conduira à définir de nouvelles mesures de succès pour évaluer l'efficacité des logiciels éducatifs. L'énonciation des points de vue théoriques sous-jacents permettra d'étudier et

de préciser des relations entre ces points de vue, leurs implémentations logicielles, et les affordances, comportements et apprentissages réalisés.

Erica de Vries
Laboratoire des Sciences de l'Éducation
Université Pierre-Mendès-France, Grenoble

Remerciements

L'auteur remercie ses collègues du Laboratoire des Sciences de l'Éducation de l'Université Pierre-Mendès-France de Grenoble et en particulier Jacques Baillé, Philippe Dessus et Benoît Lemaire. L'article a largement bénéficié de nombreuses discussions avec eux ainsi que de leurs précieux commentaires sur des versions précédentes.

BIBLIOGRAPHIE

- ALESSI S.M., TROLLIP S.R. (1991). – **Computer-based instruction : Methods and development** (2nd edition). Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- BAKER M.J., LUND K. (1997). – Promoting reflective interactions in a CSCL environment. **Journal of Computer-Assisted Learning**, 13, 175-193.
- BARON G.-L. (1990). – L'informatique en éducation : le cas de la France. Note de synthèse. **Revue Française de Pédagogie**, 92, 57-77.
- BARON G.-L., BRUILLARD E. (1996). – **L'informatique et ses usagers dans l'éducation**. Paris : Presses Universitaires de France.
- BARON G.-L., BRUILLARD E. (2001). – Une didactique de l'informatique ? **Revue Française de Pédagogie**, 135, 163-172.
- BARON M., GRAS R., NICAUD J.-F. (1991). – Introduction. Dans M. Baron, J.-F. Nicaud (Eds.), **Deuxième Journées EIAO de Cachan** (p. 7-8). Cachan : Editions ENS.
- BARWISE J., ETCHEMENDY J. (1990). – **The language of first order logic**. Stanford : Center for the Study of Language and Information.
- BRUILLARD E. (1997). – **Les machines à enseigner**. Paris : Hermès.
- BROWN J.S., COLLINS A., DUGUID P. (1989). – Situated cognition and the culture of learning. **Educational Researcher**, 18, 32-42.
- BURTON J.K., MOORE D.M., MAGLIARO S.G. (1996). – Behaviorism and instructional technology. In : D.H. Jonassen (Ed.), **Handbook of research for educational communications and technology** (p. 46-73). New York : Macmillan.
- COLLIS B.A. (1996). – Computers and education. In : T. Plomp, D.P. Ely (Eds.), **International encyclopedia of educational technology** (2nd ed.) (p. 402-408). Oxford, UK : Elsevier Science.
- DE JONG T., VAN JOOLINGEN W.R. (1998). – Scientific discovery learning with computer simulations of conceptual domains. **Review of Educational Research**, 68, 179-202.
- DEPOVER C. (1987). – **L'ordinateur média d'enseignement. Un cadre conceptuel**. Bruxelles : De Boeck.
- DERO M. (1996). – L'enseignement avec ordinateur. In A. Lieury (Ed.), **Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation** (p. 341-369). Paris : Dunod.
- DESSUS P., LEMAIRE B., BAILLE J. (1997). – Études expérimentales sur l'enseignement à distance. **Sciences et Techniques Éducatives**, 4, 137-164.
- DE VRIES E., DE JONG T. (1999). – The design and evaluation of hypertext structures for supporting design problem solving. **Instructional Science**, 27, 285-302.
- DE VRIES E., LUND K., BAKER M. (sous presse). – Computer-mediated epistemic dialogue : Explanation and argumentation as vehicles for understanding scientific notions. **Journal of the Learning Sciences**.
- DILLON A., GABBARD R. (1998). – Hypermedia as an educational technology : A review of the quantitative research literature on learner comprehension, control and style. **Review of Educational Research**, 68, 322-349.
- DUFFY T.M., JONASSEN D.H. (1991). – Constructivism : New implications for instructional technology ?, **Educational Technology**, May, p. 7-12.
- DUFFY T.M., KNUTH R.A. (1990). – Hypermedia and instruction : Where is the match ? In D.H. Jonassen, H. Mandl (Eds.), **Designing hypermedia for learning** (p. 199-226). Berlin Heidelberg : Springer.
- GABRIEL P. (1998). – Enseignement et informatique pour tous : où en sommes-nous ? **Revue Française de Pédagogie**, 124, 99-108.
- GAGNE R.M. (1985). – **The conditions of learning and theory of instruction** (4th ed.). New York : Holt.
- LABORDE J.M. (1995). – Des connaissances abstraites aux réalités artificielles, le concept de micro-monde Cabri. In : D. Guin, J.-F. Nicaud, D. Py (Eds.), **Environnements interactifs d'apprentissage avec ordinateur, tome 2** (p. 29-41). Paris : Eyrolles.
- LAVE J., WENGER E. (1991). – **Situated learning : Legitimate peripheral participation**. Cambridge : Cambridge University Press.
- LESGOLD A., LAJOIE S., BUNZO M., EGGAN G. (1992). – A coached practice environment for an electronics troubleshooting job. In J. Larkin & R. Chabay (Eds.), **Computer assisted instruction and intelligent tutoring systems : establishing communications**

- and collaboration** (p. 201-238). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- LINARD M. (1996). – **Des machines et des hommes** (nouv. éd.). Paris : L'Harmattan.
- MAYER R.E. (1987). – **Educational psychology**. Santa Barbara : Harper Collins.
- MERRILL M.D. (1983). – Component display theory. *In* C.M. Reigeluth (Ed.), **Instructional design theories and models** (p. 279-333). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- NEUMAN D., MARCHIONINI G., & MORRELL K. (1995). – Evaluating Perseus 1.0 : methods and final results. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, 4, 365-382.
- NORMAN D.A. (1988). – **The psychology of everyday things**. New York : Basic Books.
- PAPERT S. (1981). – **Jaillissement de l'esprit : ordinateurs et apprentissage**. Paris : Flammarion.
- PEA R.D. (1993). – Practices of distributed intelligence and designs for education. *In* G. Salomon (Ed.), **Distributed cognitions : Psychological and educational considerations** (p. 47-87). Cambridge, MA : Cambridge university press.
- RIEBER L. P. (1996). – Seriously considering play : Designing interactive learning environments based on the blending of microworlds, simulations and games. **Educational Technology Research & Development**, 44 (2), 43-58.
- ROSCHELLE J. (1992). – Learning by collaborating : Convergent conceptual change. **Journal of the Learning Sciences**, 2, 235-276.
- SAETTLER P.E. (1990). – **The evolution of American educational technology**. Englewood, CO : Libraries Unlimited.
- SANDBERG J.A.C. (1999). – Trends and issues in AI and Education : Towards a common research framework. Conférence invitée. 9^e Conférence Internationale **Artificial Intelligence in Education**, Le Mans, France.
- SANDBERG J.A.C., BARNARD Y.F. (1993). – Education and technology : What do we know ? And where is AI ? **AI Communications**, 6, 47-58.
- SCARDAMALIA M., BEREITER C. (1994). – Computer support for knowledge-building communities. **Journal of the Learning Sciences**, 3, 265-283.
- SPIRO R.J., FELTOVICH P.J., JACOBSON M.J., COULSON R.L. (1991, May). – Cognitive flexibility, constructivism and hypertext : Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. **Educational Technology**, p. 24-33.
- SPIRO R.J., JEHNG J.-C. (1990). – Cognitive flexibility and hypertext : Theory and technology for the non-linear and multidimensional traversal of complex subject matter. *In* : D. Nix, R.J. Spiro (Eds.), **Cognition, education and multimedia : Exploring ideas in high technology** (p. 163-205). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- SUTHERS D.D. (1999). – Representational bias as a guidance for learning interactions : A research agenda. *In* : S.P. Lajoie, M. Vivet (Eds.), **Artificial Intelligence in Education. Open learning environments : New computational technologies to support learning, exploration and collaboration** (pp. 121-128). Amsterdam : IOS Press.
- SUTHERS D., WEINER A. (1995). – Groupware for developing critical discussion skills. *In* : J.L. Schnase & E.L. Cunniss (Eds.), **Proceedings of Computer Supported Cooperative Learning**. Bloomington, Indiana.
- TERGAN S.-O. (1997). – Multiple views, contexts, and symbol systems in learning with hypertext/hypermedia : a critical review of research. **Educational Technology**, 27 (4), 5-18.
- VAN OOSTENDORP H., HOFMAN R. (1998). – L'effet cognitif de la carte de contenus d'un hypertexte. *In* : J.-F. Rouet et B. de la Passardièrre (Eds.), **Actes du 4^e colloque Hypermédias et Apprentissages** (p. 173-186). Paris : INRP, EPI.
- VIVET M. (1997). – Préface. Dans E. Bruillard, **Les machines à enseigner** (pp. 11-13). Paris : Hermès.
- WENGER E. (1987). – **Artificial Intelligence and Tutoring Systems**. Los Altos, CA : Morgan Kaufmann.
- WHITE B.Y., FREDERIKSEN J.R. (1989). – Causal models as intelligent learning environments for science and engineering education. **Applied Artificial Intelligence**, 3 (2-3), 83-106.

NOTE DE SYNTHÈSE

Pratiques langagières et scolarisation

Élisabeth Bautier

INTRODUCTION

La question des relations entre le langage (ou la langue) des élèves et leur scolarisation, considérées du double point de vue de la conformité aux attentes scolaires et de la réussite des apprentissages, est posée depuis plusieurs décennies. C'est-à-dire depuis que le développement de la scolarisation des enfants de milieux populaires et la disparition progressive de filières distinctes de scolarisation ont confronté les enseignants à la différence linguistique et langagière entre les élèves, à l'écart entre les productions de certains d'entre eux et les attentes scolaires, aux difficultés scolaires de ceux-là mêmes. C'est à la description de cette confrontation, et le plus souvent dans une perspective de mise à jour des fonctionnements sélectifs du langage à l'école, que se sont développées les recherches, principalement en sociolinguistique et sociologie de l'éducation dès les années soixante. Comme la présente note va le mettre en évidence, si des recherches sur cette question continuent de se développer, elles ont changé de point de vue, d'objet, voire de finalité. Elles se trouvent ainsi aujourd'hui davantage inscrites dans une tentative de proposition de résolution des difficultés des élèves et des enseignants que dans une démarche de compréhension d'une situation aux dimensions simultanément linguistique, langagière, psychologique, sociologique.

Quarante ans après les premiers travaux sur cette question, la langue des élèves – principalement de milieux populaires – est toujours considérée, au moins par les enseignants et l'institution, comme très différente, déficiente et souvent comme à l'origine des difficultés scolaires des élèves. « Une idée courante est, pour le dire de façon polémique, que “les riches” ont “un langage riche” et que “les pauvres” ont un “langage pauvre” (...) Elle s'accompagne d'une autre idée parallèle : autrefois “on” savait le français, maintenant tout va mal : les enfants n'apprennent plus l'orthographe, on regarde la télévision... » (François, 1983).

Cette façon obstinée de la plupart des praticiens de l'école de poser la question en ces termes peut signifier que les « réponses » apportées par les recherches des années 60 et 70 relevant de la sociologie (la sociologie cri-

tique principalement), de la sociolinguistique, ou de sociologie du langage, n'ont pas été intégrées par l'institution scolaire. Peut-être, compte tenu justement de leur orientation critique et de la spécificité française des rapports entre langue et école (voir ci-après), ne sont-elles pas intégrables, ce qui expliquerait en partie au moins le déplacement des recherches sur ce thème du champ de la sociologie du langage et de l'école vers celui, ayant une visée d'efficacité, de la didactique de la langue maternelle. Mais on peut aussi faire l'hypothèse que la focalisation de l'attention sur le système linguistique – le lexique et la syntaxe – et ses variations sociales et situationnelles, plus que sur les pratiques et conduites langagières, domaines plus différenciateurs et intervenant davantage sur les apprentissages scolaires (même si ces domaines mobilisent forcément les éléments linguistiques, Baudry *et al.*, 1997), ne permet pas de penser la complexité des registres et domaines mis en cause dans le lien entre langage et école. La catégorie « langue » est insuffisante pour penser la complexité de phénomènes et processus qui sont en fait porteurs d'enjeux politiques et sociaux, subjectifs et cognitifs, bien au-delà donc de ce que certains identifient simplement à des manques, à du vocabulaire pauvre ou non normé (en particulier, non normé par un usage littéraire du langage, nous y reviendrons). La référence aux seules caractéristiques linguistiques est inadéquate pour désigner ce qui est compétence acquise et apprise, savoir, pratiques, habitus, rapports sociaux inscrits et construits dans le langage, alors même que ces désignations ne peuvent être mises en relation avec précision et stabilité avec un domaine particulier de compréhension et de production linguistique.

Une synthèse des recherches sur une question aussi large que celle des rapports entre langage, scolarisation et origine sociale des élèves est l'occasion, on l'espère, d'une mise en ordre dans un ensemble de travaux très hétérogènes (beaucoup plus hétérogènes aujourd'hui que ceux qui avaient donné lieu aux synthèses publiées ici même (Forquin, 1979, 1980 et 1982) (1). Tout semble s'être passé comme si les premières lignes de l'ouvrage de Stubbs (1983) étaient devenues un programme de recherches : « Il n'existe aucune unité de vue sur la relation entre "le langage" et "l'éducation". Comment le langage est-il lié aux apprentissages, par exemple ? Quel est le rapport, s'il y en a un, entre le langage de l'enfant et la réussite ou l'échec de celui-ci à l'école ? Est-il exact de qualifier le langage de certains enfants de "restreint" ? Quelle sorte de langage les enseignants et les élèves utilisent-ils dans la classe ? Le dialecte d'un enfant est-il une composante de ses possibilités scolaires ? Ces questions sont très importantes car elles renvoient au problème général de la place du langage dans le milieu scolaire et de la tolérance, ou de l'absence de tolérance, à l'égard des variations régionales et sociales du langage ». On retrouve en effet, tout au long de cette note, des travaux prenant en compte ces différentes questions qui correspondent en fait à des spécificités du langage et de la langue. Il sera donc question des rapports de domination construits dans le langage et dans l'école, des rapports entre langue et cognition (ou apprentissage), et, plus spécifiquement, parce qu'ils sont le lieu de différenciation sociale le plus évident, des rapports entre écrit, savoir et élaboration. On aurait d'ailleurs pu, compte tenu de l'identification possible entre école et écriture, école et littéracie (voir plus bas, section II.3.), centrer cette synthèse sur la question des pratiques d'écrit et des différences sociales et scolaires qui leur sont liées. Nous n'avons pas fait ce choix, même si nous accordons une place importante à cette pratique langagière particulière qu'est l'écriture à l'école, du fait

du nombre de recherches dans ce domaine et de la place, en effet centrale, que les rapports entre pratiques langagières, écriture et scolarité tiennent dans la problématique développée.

De la variation linguistique et langagière

Avant d'aller plus avant et afin de clarifier les questions qui organisent la présentation des recherches, il apparaît nécessaire de rappeler, en reprenant largement Boyer (1996), une distinction mise au jour par les premiers travaux d'inscription essentiellement sociolinguistique et sociologique, qui portaient sur la variation (socio)linguistique et sur la manière spécifiquement française de construire le rapport à cette variation. Les premiers travaux de sociolinguistique américaine, ceux du « premier » Labov en particulier, ont mis l'accent sur les liens stables entre éléments linguistiques (phonétiques) et appartenance à des groupes sociaux. En revanche, les recherches du « second Labov » font intervenir la question de la norme (Labov définit une communauté linguistique non pas par la langue utilisée et les usages mais par le partage des normes quant à la langue) et l'existence d'une norme dominante et de normes cachées qui « sous-tendent l'emploi du langage et protègent l'appartenance locale à un groupe. (...) Ce rapport à la norme permet de distinguer ce qui correspond aux pratiques langagières familières d'individus ou de groupes et ce qui correspond à des comportements ou attitudes langagière(s) en relation avec les normes sociales inscrites dans la langue, dans le lexique en particulier, mais aussi dans les formes syntaxiques ou la prononciation. Ainsi, les travaux sociolinguistiques ou de sociologie du langage de Bourdieu et de Labov, en particulier, ont pu mettre l'accent sur le fait que les locuteurs des classes sociales inférieures reconnaissent la norme dominante, l'expriment dans leur jugement, mais cela ne signifie pas qu'ils la partagent, ni qu'ils adhèrent aux valeurs sociales qui lui sont associées » (2). En effet, comme l'a souligné Bourdieu (1976), la norme dominante (et l'ensemble des éléments de culture et de valeurs qui vont avec) n'est pas partagée, elle est imposée, par un effet de violence symbolique, à l'ensemble des locuteurs d'une communauté, qu'ils s'y opposent comme les adolescents noirs de Harlem (ou comme certains jeunes de banlieue) ou qu'ils pratiquent à son égard une adhésion à éclipses (Hoggart, 1970). Notons que du point de vue des recherches, la sociolinguistique ne peut voir ce que la sociologie met en évidence en liant langue et comportements sociaux. Les cultures populaires et minoritaires sont en général sous-tendues par une très forte partition de l'univers social entre eux et nous. Si, comme le souligne Hoggart, « la plupart des groupes sociaux doivent l'essentiel de leur cohésion à leur pouvoir d'exclusion, c'est-à-dire un sentiment de différence attaché à ceux qui ne sont pas « nous » (...) « Pour les classes populaires, le monde des "autres" se désigne d'un mot "eux" ». Le langage normé comme celui qui est dominant dans l'école est perçu comme le langage « du monde des eux » et les valeurs qui lui sont associées sont alternativement reconnues positivement et objet d'une défiance systématique par comparaison avec les valeurs sûres, fortes, de solidarité et de connivence qui tissent les relations de la vie quotidienne dans l'univers du « nous ». La variation apparaît alors non pas comme une simple conséquence de la différenciation sociale, mais comme un agent actif des antagonismes sociaux (Boyer-Prieur, 1996). Cette distinction entre attitudes à l'égard du langage et pratiques liées à des modes de socialisation dans l'utilisation du langage est utile pour étudier des phénomènes particulièrement actifs dans le cadre scolaire. Elle est

pertinente si on ne veut pas attribuer à ce qui relève d'attitudes face à la langue une incidence de nature cognitive sur les apprentissages.

Au demeurant, compte tenu de la spécificité française du rapport à la norme, de l'importance « du fétichisme de la langue et l'idéologie de l'unification linguistique » (Bourdieu et Boltanski, 1975), les productions linguistiques visant à une affirmation identitaire, voire à une opposition entre les « eux » et les « nous », ne sont certainement pas sans incidences sur les attitudes des enseignants à l'égard des élèves qui les produisent. Ces incidences peuvent se manifester par des comportements de stigmatisation, de moindre attention à ces élèves en termes d'aide aux apprentissages, voire d'exclusion. De plus, le lien historiquement établi par l'École entre langue et savoir conduit certains élèves à l'identification des savoirs eux-mêmes à la langue qui les construit et les véhicule, reportant ainsi sur les savoirs les valeurs souvent négatives qui sont attachées par ces mêmes élèves à la langue de l'école et des enseignants.

De l'institution du français à la question de la norme

En effet, du fait de l'institutionnalisation de la langue, projet de la Révolution française et dont l'école est porteuse (3), les enseignants participent très largement de l'idéal du monolinguisme et même plus, de l'unicité de la langue, idéal au double sens d'idée plus que de réalité, et renvoyant à une représentation dominante depuis la Révolution française qu'il est « dans la nature du français d'être Français et dans la nature du Français de ne parler que français » Vermès (1998b). Pour de très nombreux enseignants, il y a unicité de la langue et LA langue est celle qui est normée par l'écrit, même à l'oral, langue d'où les variantes dialectales sont exclues et les variantes populaires rejetées quand elles sont manifestées dans la syntaxe (Charmeux, 1990). On peut illustrer ces propos par les travaux de Boutan (1996), de Chervel (1977) et de Collinot (1999) sur l'institution de la langue. Ils éclairent sur la façon dont cette démarche d'institutionnalisation, proprement française peut être à l'origine, et de manière insue pour les enseignants, des difficultés de certains élèves. « Au sens passif, *l'institution de la langue* présente la langue comme une "chose instituée" (...) dans des lieux établis à cet effet. » Collinot cite ainsi l'Académie française, bien sûr, mais aussi l'Université et les IUFM. « Au sens actif, *l'institution de la langue* se définit comme l'acte de fonder un usage de la langue comme usage de référence. » Nous retiendrons de A. Collinot (1999) et de R. Balibar (1985) trois « événements » qui instaurent jusqu'à nos jours la langue écrite et sa syntaxe comme référence des usages scolaires et légitimes de la langue, créant ainsi ce que Renée Balibar (1974) a appelé un *Français fictif*. Le premier est le Mémoire de Condorcet par lequel le français *vulgaire* doit être abandonné au fur à mesure que l'enfant gravit les échelons scolaires et qu'il est confronté aux apprentissages scientifiques. Le second est l'institution de ce français comme accès à la citoyenneté. Le troisième est l'institution du français scolaire d'école primaire dans les années 1880 qui met en scène tout un appareillage pédagogique destiné à former les enfants de la République aux pratiques de l'écriture d'une langue. Un quatrième phénomène ne fait que renforcer ce mouvement, il est travaillé par Savatovsky (1999), il s'agit de l'instauration du français comme discipline scolaire avec la légitimation de sa grammaticalisation. Ces différents événements sonnent le glas de l'oral et du vernaculaire au sein de l'institution scolaire ; le « français-discipline » et le

français national institué dans et par l'école ne sont pas qu'émancipateurs et au fondement de nombre de savoirs, ils sont aussi instruments de domination et, ainsi, au fondement de difficultés pour certains élèves.

Coexistent donc dans la langue à l'école, domination symbolique par la langue, constitution et maintien de la culture commune et de l'unité nationale liée à la citoyenneté langagière et linguistique, et émancipation dans l'élaboration et la maîtrise des savoirs par la langue dominante scientifique.

Pour les raisons que nous venons de décrire, les recherches qui traitent de la norme, plus spécifiquement de la place de la norme linguistique et langagière dans l'école française et des effets du rapport à cette norme chez les enseignants au regard des pratiques langagières des élèves qui ne la partagent pas, se sont développées ; dans les années soixante-dix, elles s'articulaient sur le courant inspiré de la sociolinguistique variationniste américaine, déjà mentionnée. Ces travaux mettent l'accent sur la prégnance de la norme et ses effets socialement différenciateurs du fait des jugements de valeurs, négatifs, qui affectent certaines formes produites par les locuteurs de certains milieux sociaux et/ou de certaines régions (Marchand (1975), H. Boyer (1996), et plus centralement sur cette question de la norme et des attitudes scolaires qui lui sont liées l'ouvrage de G. Schœni, J.-P. Bronckart et P. Perrenoud, (1988)). Dans son introduction, Bronckart, afin de cerner « la vie » de la langue, distingue, comme Boyer (1996), « clairement deux niveaux : d'une part celui des pratiques langagières (socialement situées, socialement construites) proprement dites, et de leurs caractéristiques "objectives" : "(les pratiques langagières) sont fondamentalement diverses parce qu'elles sont intimement liées à des pratiques sociales elles-mêmes diverses ; le vocabulaire, les choix discursifs et les procédés de textualisation s'adaptent aux caractéristiques de l'interaction sociale" ; d'autre part, celui des jugements (nécessairement plus "subjectifs") portés sur ces pratiques ». Il distingue aussi les actions langagières des locuteurs, des formes dans lesquelles elles se réalisent. Trois domaines « normés » sont ainsi définis et analysés, ce qui permet de poser les « fondements d'une didactique de la norme » qui repose sur l'acceptation de « la nécessité d'une norme politique, c'est-à-dire d'une langue « standard » qui permette l'intercompréhension, afin de permettre à chacun « d'accéder à la maîtrise des genres conventionnels ». Bronckart ajoute des conditions à une telle didactique : la remise en cause du genre littéraire comme modèle unique et le choix de genres scolaires en fonction de leur pertinence sociale. L'orientation est donc très différente de celle des ouvrages de critique sociologique de la norme scolaire des années soixante-dix, dont les titres sont évocateurs : *Écris et tais-toi* (Fontaine, 1974), *Les enfants bâillonnés* (Dannequin, 1977), *J'cause français, non ?* (François, 1983). Mais cette orientation permet d'identifier la nature des jugements enseignants portés sur les productions des élèves et qui se situent souvent dans la confusion entre ces différents registres normatifs (Baggioni et Bianco, 1980).

Les choix opérés et les recherches retenues

Du fait de ce rapport à la langue spécifiquement français, construit d'ailleurs en grande partie dans l'histoire scolaire de la langue à l'école, elle aussi, spécifiquement française (voir ci-dessus), il nous a semblé pertinent de référer la question des rapports entre langage et scolarisation à une situation qu'il est nécessaire de penser socialement, scolairement et historiquement

comme un tout cohérent. En conséquence, les recherches auxquelles il sera fait référence seront très majoritairement celles qui traitent de la situation française (4). Ainsi, il n'est pas superflu de situer les orientations des recherches qui se sont développées depuis vingt ans en regard de l'évolution de la question scolaire elle-même. En effet, on ne peut faire comme si les questions langagières et linguistiques se posaient dans les mêmes termes avant et après l'instauration du collège unique. Avant et après l'élévation des exigences implicites concernant les écrits et les activités langagières au collège (Privat, 1993), dès lors que dans le monde social dans son ensemble, on peut observer une même élévation des exigences langagières pour tous, y compris pour les emplois faiblement qualifiés (savoir argumenter, expliquer, échanger sont devenues des compétences de base !). Mais aussi, dès lors que la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans, adossée à la demande sociale de scolarisation et de diplômes, conduit la majorité des élèves au collège jusqu'à la troisième à vivre une scolarité qui les prépare au lycée, alors même que nombre d'entre eux peuvent se trouver dans une situation de conflit social à l'égard des normes et des ambitions langagières et de savoirs qui y sont pratiquées (voir ci-après). Une des conséquences de l'évolution des populations scolaires dans le second degré peut expliquer celle du vocabulaire utilisé pour parler des élèves. La massification est parlée en termes d'hétérogénéité des populations et de difficultés scolaires, et non plus en termes d'échec scolaire des milieux populaires, comme le souligne le titre des actes du colloque de la DFLM en 1992 : *L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français*. En effet, cette évolution peut expliquer, au moins pour une part, le développement des recherches en didactique de la langue et la diminution, voire la très faible vigueur, des courants de recherche relevant de la sociologie du langage et de la confrontation des élèves de milieux populaires à l'école, pris comme tels. Ce mouvement semble aussi correspondre à une institutionnalisation de l'enseignement de certains usages du langage, à leur didactisation. Peut-on parler d'optimisme devant les possibilités d'enseigner ce que les sociologues du langage ont pu identifier comme des difficultés relevant des modes de socialisation et des habitudes langagières des enfants de milieux populaires, ou plus simplement d'une « désociologisation » d'une question initiée et longtemps pensée, on l'a dit, en termes de rapports de domination et de conflit de classe (notions aujourd'hui peu usitées) ? Il s'agirait alors d'une prise en charge par l'école de contenus d'apprentissage « nouveaux » : ceux qui relèvent des usages du langage considérés comme faisant partie de ce que toute personne doit aujourd'hui savoir faire. Certes, cette « didactisation » n'est pas chez tous les chercheurs en didactique du français également dépourvue de souci sociologique. Chiss (1995) voit dans la familiarisation avec le français scolaire des enjeux d'acculturation des non lettrés dans une société de lettrés : « Tout éloignement de la didactique du français des questions conjointes de la communication et de l'acculturation à l'écrit aurait pour effet de rendre socialement inaudibles les propositions qu'elle pourrait faire parce que ce sont ces deux terrains qui polarisent les débats sur les rapports de la démocratie et de l'école, ce qu'on a coutume d'appeler échec scolaire qui est moins un échec de la culture – et à travers elle de l'école – qu'un échec de la démocratie. ». Mais on le verra dans la dernière partie de cette note, cette déclaration d'un des présidents de la DFLM (5) laisse cependant la place à des démarches et des modélisations beaucoup plus « technicistes » et largement inspirées de la psychologie cognitive et des travaux qui en sont issus, sans

que le recours à la validation empirique de leur efficacité soit intégré aux recherches (Goigoux, 2001a).

Cette note vise non seulement un bilan des recherches sur le thème traité, mais aussi, en faisant le choix d'élargir le point de vue à l'ensemble des thèmes de recherche prenant le langage et l'école pour objet, nous espérons mettre un peu de clarté, sortir d'une ambiguïté, celle qui installe la confusion entre difficultés d'enseignement (de la langue, mais pas seulement) à des élèves qui ne partagent pas le français dit « standard » et difficultés d'apprentissages scolaires, en français et dans les autres disciplines. Se sont ajoutés à cette confusion, ces dernières années, deux phénomènes, celui désigné par le terme d'illettrisme des élèves et celui des élèves utilisant en classe, *a fortiori* dans les couloirs des établissements une langue fort peu normée par les exigences scolaires, comme si la situation scolaire n'était plus interprétée comme contraignant à l'emploi de certaines formes au détriment d'autres, ou comme si les élèves affirmaient leur opposition au monde scolaire et à ses acteurs de cette façon. Nous reviendrons également sur ce point.

Nous avons laissé de côté les recherches qui portent spécifiquement sur le problème des élèves enfants de migrants quand ceux-ci relèvent d'un bilinguisme déjà installé ou, au contraire, d'un français non encore appris, comme c'est le cas des primo-arrivants. En revanche, on pourra considérer qu'une partie des recherches traitant des rapports entre langue et identité, image de soi et école ont largement à voir avec les situations dites de diglossie. Cette notion a été utilisée par la sociolinguistique (Ferguson, 1959) pour décrire de façon dynamique les usages des deux langues des populations bilingues, usages distribués en variété haute et variété basse, une des langues se trouvant en situation de minorité linguistique, d'un usage d'une langue dominée, non légitime donc. Certains chercheurs comme Vermès font l'hypothèse que si des différences linguistiques fortes entre élèves et enseignants affectent la scolarité, c'est parce qu'elles symbolisent un conflit social et non parce qu'elles gêneraient les apprentissages de façon répressive. Au-delà de ce problème, c'est la question de la définition de ce que l'on peut considérer comme spécifique des élèves issus de la migration qui est posée : elle passe par la définition de cette population, définition qui aujourd'hui est encore bien floue (Vermès, 1997).

I. LA NOTION DE « PRATIQUES LANGAGIÈRES » : UNE ÉVOLUTION DANS LES CONCEPTIONS DU LANGAGE ET DANS LES RECHERCHES

« Il est nécessaire d'étudier les faits de langue non pas seulement à l'intérieur du système linguistique (comme le fait le linguiste) – *ou parfois l'enseignant* – mais aussi dans leurs rapports avec la pratique sociale. La langue participe de la culture même si elle y jouit d'un statut particulier » (Bernard, 1972).

Champs de recherche et pratiques langagières

Nous avons déjà mentionné l'intérêt heuristique de la notion de pratique langagière (désormais PL) ; elle permet en effet d'identifier les composantes hétérogènes de l'activité langagière et rend ainsi possible une « déglobalisation » du rôle du langage dans les difficultés scolaires des élèves de milieux

populaires. Elle permet aussi une meilleure identification et compréhension des phénomènes en cause. Mais le choix de référer les recherches des vingt dernières années à cette notion correspond aussi à une évolution marquée par une autre façon de penser la question de la différenciation linguistique que celle qui sous-tend les recherches des périodes précédentes, évolution qui correspond à la prise en considération, sous différents avatars, de la notion théorisée de PL (Bautier, 1989, 1995, 1997c). Plusieurs champs de recherche sont concernés par les relations entre langage, appartenance sociale et situation scolaire : la sociologie du langage, la sociolinguistique, la psychologie du langage, la sociologie de l'éducation (6) et, depuis une quinzaine d'années, ces différents champs ont évolué dans le même sens. En psychologie du langage, ce sont les conceptions mêmes du langage, des modalités de son acquisition et de ses utilisations qui ont évolué dans le sens d'une prise en compte des caractéristiques situationnelles des acquisitions étudiées. En sociologie, du langage comme de l'éducation, les références aux grands déterminismes sociaux ne sont plus considérées comme suffisantes pour rendre compte des différences d'apprentissage ; sans doute, parce qu'elles sont considérées comme un acquis des premières recherches, les corrélations globalisantes entre formes linguistiques et langagières et appartenance sociale n'apparaissent plus suffisantes pour rendre raison d'un phénomène très complexe (7). La connaissance d'indices fins apparaît nécessaire à la compréhension des pratiques sociales langagières et non langagières recueillies en situation « ordinaire » scolaire ou non, et analysées qualitativement. Malgré ces évolutions convergentes, les travaux disciplinaires restent le plus souvent étanches les uns aux autres comme l'attestent les bibliographies des recherches, alors même que leurs conclusions attestent pareillement de l'intérêt, voire de la nécessité de leur mise en relation. Dans les faits, les recherches ayant pour objet le lien entre des perspectives sociologiques et psychologiques sont rares (Esperet, 1979 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Bautier, 1995 ; Bautier, Rochex, 1998), pour des raisons institutionnelles de cloisonnement des champs disciplinaires, mais aussi pour des raisons méthodologiques de construction et d'analyse d'un objet ni simple, ni homogène, et d'un cadre théorique pour le penser.

Nous avons également choisi de traiter, même brièvement, des recherches récentes relevant le plus souvent de la sociolinguistique, qui mettent l'accent sur le rapport identitaire des jeunes au langage, alors même que ces recherches s'intéressent peu aux incidences de ce rapport sur les apprentissages scolaires, au-delà des attitudes et conflits qui peuvent naître dans les classes du fait de l'utilisation de formes emblématiques d'appartenance à des groupes souvent considérés par leur membres comme antagonistes (ces membres pouvant être des enseignants ou des élèves). Enfin, très rares encore sont les recherches qui réfèrent les conduites langagières des élèves socialement situés à un cadre qui permet d'analyser la question des conduites langagières d'un point de vue psychanalytique (Biarnès, 1999) ; elles ne seront pas développées ici.

On trouvera donc dans cette note la référence à des recherches qui relèvent des différents champs évoqués. Le fait de situer la question des pratiques langagières socialement différenciées dans le cadre scolaire conduit à ne pas ignorer les rapports entre éducation, culture, habitude d'apprendre et langage, c'est ce qui justifie la référence précédente aux travaux historiques, également présente dans les travaux de Lahire (1993), ou à des travaux anthropologiques et de psychologie culturelle, tels que ceux de Bruner

(1996), Olson (1998). Une culture se définit, en effet, par l'ensemble des savoirs et des outils qui donnent prise sur ces savoirs et les forgent. Ainsi, pour la psychologie (inter)culturelle, les techniques intellectuelles forgées dans l'histoire par une culture donnent forme à la pensée (pour une revue de la question, Vermès, 1997). Les recherches de ce champ ont particulièrement porté sur l'importance de l'écrit et de l'écriture. Cependant nous avons choisi de développer davantage les recherches liées aux rapports entre écrit, socialisation familiale et école, les travaux anthropologiques et de psychologie culturelle développant peu la question scolaire (voir II.3).

De la langue des élèves à leurs pratiques langagières

Étudier la différenciation sociale, langagière et scolaire à la lumière de PL a l'intérêt, nous l'avons évoqué, de permettre de comprendre dans quelle mesure des problèmes scolaires, identifiés souvent comme problèmes de « langue », parce qu'ils s'accompagnent de la production par les élèves de formes linguistiques particulières et d'un usage du langage non normé par les formes écrites légitimes ou ne relevant pas des attentes scolaires, ont leur origine dans des domaines qui se situent ailleurs que dans la maîtrise du système linguistique, même si c'est en relation avec elle. Comme de nombreuses recherches présentées ci-après l'ont mis en évidence, les domaines en cause peuvent être liés à l'interprétation que les élèves font des situations scolaires, des tâches qui leur sont proposées et des enjeux qu'ils leur confèrent, aux situations familières d'utilisation du langage qui sont les leurs, aux savoirs en jeu, mais aussi aux interactions des registres cognitifs et affectifs mobilisés par l'élève (comme par n'importe quel locuteur d'ailleurs), aux valeurs et représentations qui accompagnent l'usage du langage. Si on définit les PL comme étant des usages du langage socialement construits, on peut considérer, là encore du fait de nombreuses recherches, que les usages familiaux familiers du langage, en ce qu'ils concourent à la socialisation, participent des conceptions que les enfants ont ainsi construites dans les différents domaines des interactions, de la vérité, du rôle du langage pour apprendre, pour faire, pour être avec d'autres... En retour ces conceptions « norment » les pratiques langagières utilisées par les élèves qui se trouvent donc, éventuellement, en décalage avec les attentes et les normes scolaires.

Trois orientations peuvent être distinguées comme sous-tendant les conceptions des PL et les recherches qui en découlent. D'une part, on peut identifier une filiation plus sociolinguistique qui conduit à mettre l'accent sur les variations liées aux individus, aux situations, aux groupes, aux institutions, qu'il s'agisse des variations lexicales ou syntaxiques. D'autre part, une filiation relevant de la « sociologie du langage » (8) où se situent les travaux initiateurs tels que ceux de Bautier (1981), Boutet (1980), Dabène (1987) ; ces travaux valorisent la dimension pratique au sens d'un faire langagier dans une inscription sociale (socio-historique), d'une activité langagière comme activité sociale inscrite, dépendante des structures sociales dans lesquelles le langage est utilisé (9). « L'utilisation (de la notion de pratique langagière) se justifie par l'insistance ainsi mise sur l'idée de pratique ; le langage étant fondamentalement une pratique et de plus une pratique sociale. Dans le champ de la linguistique, l'effacement de la réalité des pratiques langagières, diverses et différenciées, par les concepts unifiants de langue ou de compétence, n'est pas sans rappeler, dans le champ du politique, l'effacement de la réalité des sociétés, divisées par des rapports de force (...). L'objet d'une

sociologie du langage est ainsi de décrire ces pratiques langagières (PL) en tant qu'elles sont marquées par des rapports de force, de domination et d'exclusion, et qu'elles doivent donc être considérées comme des pratiques antagonistes » (Boutet, 1980). Dans cette même perspective, Bautier (1995) parle d'asepsie sociale à propos de la notion de registre de langue, adaptation scolaire des variations sociolinguistiques sociales de la langue qui ignore les enjeux sociaux de ces variations. Cette double filiation permet de penser les difficultés scolaires en termes d'usages du langage et de diglossie qui gêneraient les élèves, et non en termes de formes linguistiques fautives, inadéquates ou manquantes (voir ci-après). Enfin, une troisième orientation relève d'une orientation plus linguistique (Adam, 1999) et psycholinguistique (Bronckart, 1996) dans la mesure où les travaux qui en relèvent sont ceux qui correspondent à une linguistique des genres discursifs qui elle-même s'origine ailleurs, chez Bakhtine (1977, 1978, 1984 (note 10)) et de l'activité de production de ces genres (qui est d'ailleurs plus souvent une linguistique, puis une didactique du *texte* lorsqu'elle est investie par une préoccupation d'enseignement – le récit ou la description, par exemple) et qui analyse les productions des élèves à partir de cette dimension textuelle ou de génétique textuelle. Les PL peuvent donc être analysées en tant que telles, référées au sens qu'elles peuvent avoir pour leur locuteur ; mais on peut aussi analyser des PL spécifiques dans leurs incidences ou conséquences quand elles sont confrontées aux demandes et pratiques scolaires. Nous verrons les deux types de recherches.

Si donc le choix que nous avons fait, à l'occasion de cette troisième note de synthèse dans cette revue sur la question des rapports entre langue, appartenance sociale et école, en faveur des recherches qui relèvent de l'épistémologie, ou plus simplement du cadre des PL, est justifié par le fait qu'il est plus opératoire pour penser les questions de différenciation sociale à l'école (notons tout de même que la notion de pratiques langagières met en question la notion pourtant produite par l'institution scolaire comme par les enseignants de « maîtrise de la langue »), il l'est tout autant par l'importance quantitative des recherches qui en relèvent et donc de la nécessité de prendre acte du développement de cette notion et de ses avatars durant les vingt dernières années. Nous définirons cette notion de PL en la cernant de plusieurs manières.

– a) *Les effets de la diglossie*. Labov (1978) dans ses travaux sur les jeunes parlant le VNA, comme Vermès (1997) ou Bautier (1995), montrent que malgré les erreurs des élèves concernant le système linguistique standard de l'école, ces erreurs ne peuvent expliquer leurs difficultés scolaires, leurs difficultés à entrer dans l'écrit en particulier. Peut être alors utilisée à des fins explicatives la situation de diglossie, de minoration linguistique et sociale, dans laquelle se trouvent les enfants de milieux populaires ou issus de la migration (11). Cette situation peut avoir des effets sur les deux registres distingués précédemment, celui des attitudes à l'égard de la langue et de certains de ses usages et celui de la mobilisation même de certains usages.

– b) *L'hétérogénéité des composantes des PL*. Penser la langue et le langage en termes de pratiques langagières, que celles-ci soient scolaires ou non scolaires, signifie ne pas réduire l'activité langagière, de production comme de compréhension, à une maîtrise de la langue et des formes textuelles, ni à une compétence de communication et d'expression réalisée par des « actes de langage », sauf à ôter la spécificité de cette notion de pra-

tiques et à identifier la production langagière à certains de ses aspects, les plus formels, les plus linguistiquement descriptibles.

La notion de PL conduit à penser le langage non seulement en tant qu'activité toujours simultanément cognitive, sociale, subjective, et bien sûr linguistique (puisqu'elle s'accompagne de la mobilisation et de l'élaboration de formes lexicales, syntaxiques, textuelles) et langagière, mais aussi en tant que production hétérogène dans laquelle se trouvent obligatoirement présentes les dimensions culturelles, sociales, langagières, tout à la fois singulières (propres au sujet qui les produit) et partagées (propres au groupe qui les reconnaît et en a élaboré les formes) et, de ce fait, normées.

Réduire les pratiques langagières à leurs seuls aspects de « compétence » et de « savoir-faire » de la mise en mots et en texte, c'est masquer que les autres aspects, les autres enjeux sont toujours signifiants pour les élèves comme pour les enseignants en ce qu'ils ont à voir avec leurs expériences et leurs constructions identitaires et cognitives. C'est d'ailleurs pourquoi la notion de pratiques socio-langagières est souvent, aujourd'hui, complétée par celle encore aujourd'hui très floue, mais heuristique, de « rapport au langage », « c'est-à-dire la conception et les représentations que les sujets se font de ce à quoi le langage peut être utilisé. Ce rapport au langage se construit dans l'histoire des sujets, leurs expériences et peut être mis en relation avec ses autres pratiques sociales. En ce sens, travailler sur les pratiques sociales des sujets (qui peuvent être des élèves, l'enseignant ou tout autre locuteur) conduit à questionner leurs identités toujours sociales, mais toujours singulières » (Bautier, 1995).

La référence à des « pratiques langagières » a des conséquences possibles au-delà des recherches. Elle pourrait obliger à déplacer le point de vue habituel sur la langue en classe pour introduire de la diversité dans les points de vue comme dans les savoirs, c'est-à-dire, prendre en considération les dimensions qui relèvent des rapports entre le sujet et le monde social, des élaborations identitaires de celui-ci, et même les connaissances sur les différentes instances productrices des pratiques dominantes et de référence. Si la notion de PL, telle qu'elle vient d'être définie, est encore peu en usage chez les praticiens de l'éducation (Bautier, 1997c), elle s'est diffusée largement, en particulier dans les travaux didactiques, sous certains de ses avatars, comme celui des représentations sociales du langage, de l'écrit, de la lecture...

c) *PL et codes sociolinguistiques*. La notion de PL se distingue aussi de celle de code (social) utilisée par Bernstein, tout au moins dans la vulgate qui circule et telle qu'elle a été interrogée et mise en cause (Stubbs, 1983 ; François, 1980a), voir ci-après, II.1. Elle évite de poser la question assez insoluble de ce qui fait rupture ou continuité entre les pratiques de locuteurs socialement différenciés, sauf à faire référence aux ruptures produites par l'école elle-même et qui ne sont pas réductibles à des ruptures langagières, ou aux ruptures et des oppositions que « volontairement » les locuteurs installent dans certaines situations (Willis, 1978). Le terme de code, outre le caractère non fondé, sans doute, de la réalité qu'il désigne a non seulement le défaut de laisser supposer une assignation possible des locuteurs à des formes linguistiques, mais aussi d'autoriser à penser les conduites langagières et cognitives des élèves en termes de déficit potentiel global ; le terme de PL met l'accent sur l'importance de la tâche langagière à réaliser comme facteur de différenciation et de difficulté (elle permet de comprendre, par exemple, qu'il n'y a pas de maîtrise générale de l'écriture, on peut savoir écrire une dis-

sertation et pas un roman, une lettre à un intime et pas au percepteur...). L'approche par les PL, en tant qu'usages et fonctions du langage, permet également de penser en termes de moment dans le développement langagier différenciateur de l'enfant. Ainsi, si les « fonctions d'identification sociale de la langue et du langage sont acquises très tôt par les enfants, les autres niveaux liés aux genres et aux usages ne sont pas investis aux mêmes âges dans leur fonction socio-différenciatrice. » (Nonnon, 1986).

d) *PL, genres discursifs et interprétation*. Le dépassement que la notion de PL opère par rapport à la simple production de phrases ou d'énoncés, parce qu'elle englobe celle de discours et d'usage du langage, conduit à la situer en étroite relation avec la notion de genre, ce faisant avec celle d'interprétation des situations langagières par les locuteurs. « Ces interprétations dépendent de l'identité sociale des acteurs et des représentations qu'ils ont des usages possibles du langage et des fonctions qu'ils privilégient vu leur trajectoire. En ce sens, les pratiques langagières sont le lieu du social dans le langage » (Bautier, 1995). Pour Schneuwly et Dolz (1997), l'articulation entre PL et genre est évidente puisque les genres sont le lieu d'incarnation (et d'analyse) des PL, en effet suivant Bakhtine (1984) note 10, on peut définir les genres comme des formes relativement stables, des entités culturelles intermédiaires permettant de reconnaître et d'inscrire un événement langagier. « Celui-ci fonctionne donc comme un modèle commun, comme une représentation intégrante qui détermine un horizon d'attente pour les membres d'une communauté » (Canvat, 1996). Les genres sont en effet, pour une communauté, le produit de son histoire culturelle et sociale et la référence à la notion de genre permet l'inscription du locuteur dans une histoire et un monde socialement constitués (Bautier, 1998) – ce que ne fait pas la référence à la production de type de texte qui est une compétence linguistique particulière. Inscrire les recherches dans la logique des PL, c'est donc aussi ne pas accepter les processus de compréhension comme se réduisant à la saisie-traitement de données linguistiques, mais situer ces processus comme faisant partie d'un phénomène plus large non réductible au seul domaine linguistique, venant mobiliser les usages familiers du langage compris comme relevant tout autant des valeurs qui sous-tendent la socialisation langagière et non langagière que des productions langagières *stricto sensu*.

La notion de PL permet ainsi de penser également l'école comme lieu de PL (et de genres) spécifiques, et pas seulement d'une langue plus soignée ou plus écrite, dans lesquelles les élèves peuvent plus ou moins facilement s'inscrire. Des recherches à visée explicative des difficultés scolaires de certains élèves se sont inscrites dans cette perspective.

Si l'on souhaite modéliser l'hétérogénéité des composantes socioculturelles de l'activité langagière, on peut reprendre le tableau que Pontecorvo (1990) propose pour organiser l'influence des facteurs socioculturels sur l'apprentissage de l'écriture chez les élèves. Elle distingue trois types de facteurs : A, la dimension historique (histoire des apprentissages de l'écriture dans le temps et dans les différents milieux culturels) ; B, B1 la détermination socioculturelle de la socialisation linguistique de l'enfant ; B2, les représentations sociales des fonctions de la langue (écrite) ; C, les pratiques sociales de l'apprentissage de l'écriture. Comme nous le verrons, on retrouve ces différents facteurs comme modalités de classement des recherches dont nous ferons état ci-après.

II. LES RECHERCHES

Les différents points évoqués en I montrent que la question traitée ici ne peut échapper à son inscription dans le champ du politique, de l'idéologique, des représentations sociales des auteurs, des acteurs de l'éducation et même des médias. Cette place particulière de la langue et du langage (et de l'école) dans les enjeux socio-politiques conduit à la production de nombreux textes qui n'ont que peu à voir avec de la recherche. Ils sont davantage des manifestes, des prises de position plus ou moins polémiques, des injonctions, des panoramas généraux et généreux (Geneste, 1998), des constats les plus souvent attristés, révoltés ou lamentatoires (Bentolila, 1996, 2000). Nombreuses aussi sont les descriptions de pratiques d'enseignement venant étayer telle ou telle position (Séguin et Teilhard, 1996, par exemple). Notons encore que dans ce domaine (mais il n'est pas le seul), même les recherches à caractère scientifique ne peuvent s'exempter du cadre idéologique qui les oriente. Bautier et Rochex (1998), Cèbe (2000), par exemple, inscrivent leurs travaux dans la problématique de la démocratisation de l'enseignement et de la compréhension des processus qui sous-tendent les difficultés scolaires des élèves de milieux populaires. Cette tendance n'est pas récente, on peut citer les travaux des années 70 en France. Par exemple, Baudelot et Establet (1971, 1975), Snyders (1976) affirment que le langage est le moyen de faire barrage aux élèves de milieux populaires, d'éliminer leur quotidien, de leur enlever la parole. On peut encore citer le débat très idéologique Labov-Bernstein, débat qui a empêché et empêche encore de voir l'intérêt des approches de Bernstein pour n'en retenir que les termes emblématiques de code restreint et élaboré et en faire une lecture substantialiste injustifiée (Bautier, 1995 ; Ramognino, 1999 et ci-après).

Quand on tente une synthèse des recherches sur un tel sujet, la question se pose donc de définir ce que l'on va retenir comme recherche, le foisonnement des écrits de tous ordres étant très important. Nous avons retenu les recherches pertinentes en fonction des critères suivants : la mise en relation ou au moins la prise en compte du langagier, du scolaire et du social, la centration sur l'élève et ses productions et non sur l'enseignement de la langue et ses difficultés (ce qui a conduit à n'aborder les recherches en didactique de la langue maternelle qu'en conclusion). Ainsi, même si à certains moments, nous citons certains auteurs dont les propos sont davantage des prises de position que des conclusions de recherches, c'est pour faire état justement des injonctions et confusions de registres entre chercheur, expert ou politique que s'autorisent certains auteurs, y compris au sein d'un même ouvrage. Compte tenu de ce que nous avons dit de la pertinence à inscrire ces questions, dont les enjeux sont depuis plus de deux siècles socio-politiques, et pas seulement scolaires ou didactiques, dans le contexte socio-historique et scolaire spécifique de la France, nous avons centré notre travail sur les recherches françaises. Cependant, pour des raisons qui tiennent à l'histoire de la problématique, plus largement de ce type de questionnement, il a fallu prendre en compte l'influence initiale des recherches anglo-saxonnes. Notons à ce propos que la diminution notable des recherches en sociologie du langage, voire en sociolinguistique, ne fait que renforcer le poids des productions qui se situent entre recherche et injonction, soit concernant le « faire » scolaire, soit l'attitude sociale à avoir au regard de la question des pratiques langagières des jeunes à l'école. Ces productions ne disent en général que peu de choses de leur méthode de recherche (recueil

de données, analyses), de leur inscription théorique, et ne se réfèrent guère aux travaux qui les ont précédés.

Si l'on regarde du point de vue méthodologique, la nature des méthodes n'est pas un critère pertinent de distinction des recherches entre elles. Certes, on peut rencontrer des méthodes plus quantitatives chez les psychologues en général (Florin, Cèbe), plus qualitatives dans les autres champs de recherche. Cependant, même les approches quantitatives passent aujourd'hui par un moment interprétatif qualitatif des données, et inversement, des démarches qualitatives peuvent être accompagnées d'une exploration quantitative. En tout état de cause, le temps n'est plus où, comme dans les recherches de Bernstein, les éléments linguistiques étant considérés comme ayant une valeur stable et fonctionnant comme indice également stable de complexité, de relâchement ou de non maîtrise de la langue en soi, ils pouvaient autoriser un recensement et une interprétation indépendante du discours dans lequel ils figurent, du contexte et du sens de la tâche langagière construite par le locuteur. Cette conception est aujourd'hui très minoritaire. Les approches de la sociologie qualitative et celles de l'analyse qualitative des discours comme de la compréhension du fonctionnement du langage (en tant que PL justement) ont conduit à des recherches majoritairement qualitatives, dans un premier temps au moins, à des analyses extrêmement fines de productions langagières en situation (Nonnon, 1998b, par exemple). L'évolution dans les conceptions du langage, évoquée précédemment (prise de conscience de l'importance du contexte, de l'interprétation nécessaire de celui-ci par les locuteurs comme facteur de différenciation dans les productions langagières), a conduit à pratiquement abandonner les recherches expérimentales ou les recueils de données *ad hoc* (ce qui était le cas des recherches de Bernstein), sauf chez certains psychologues du langage, en faveur du travail en situation scolaire quotidienne, sur des données relevant de la production scolaire ordinaire. On observe, depuis une dizaine d'années, l'importance grandissante des données recueillies par entretiens cliniques ou semi-directifs auprès des élèves ou des enfants ; cette méthodologie est celle qui est privilégiée par les travaux sur ce que nous avons évoqué précédemment sous le vocable d'avatar des PL, c'est-à-dire l'analyse des représentations et du « rapport » au langage des élèves. Cette évolution correspond, dans le domaine du langage, au passage d'une étude et conception des pratiques sociales définies en termes de norme et d'adéquation ou d'écart par rapport à celle-ci, à une conception en termes de sens pour l'acteur et d'interprétation (*cf. Repères*, 15). Elle épouse celle, plus large, des sciences sociales, en ce qu'elle peut être mise en relation avec le développement du mouvement d'individualisation dans la manière de penser et de vivre le monde social. Ce mouvement n'est pas sans poser problème au sens d'une institution comme l'école quand il s'agit de choisir de valoriser et de développer des pratiques langagières : comment rendre cohérentes pour les élèves les pratiques d'expression de soi, celles de l'apprentissage de pratiques communes de communication et du partage d'univers et de genres discursifs. On peut évoquer ici rapidement la valorisation actuelle, au sein de l'école, des pratiques langagières d'expression personnelle, où il s'agit de faire entendre sa voix propre quand, pour certains groupes sociaux, cette valorisation ne va pas de soi, ne fait pas partie des habitudes langagières et des valeurs construites. Chiss (1998), comme Bautier et Rochex (1997), souligne ce paradoxe dans lequel se trouvent aujourd'hui l'élève et l'école qui conduit à vouloir tout à la fois développer les pratiques d'expression personnelle et à inscrire les élèves dans la langue et les usages discursifs nationaux.

Un autre élément pourrait également servir de critère pour différencier les recherches, c'est celui de l'âge des élèves ou enfants concernés, mais il nous apparaît plus intéressant d'utiliser les recherches en ce qu'elles problématisent la question posée, ce que ne fait pas l'âge des élèves concernés. On peut donc simplement dire ici que les recherches des psychologues portent le plus souvent sur de jeunes enfants quand celles des sociologues s'intéressent à des âges plus avancés.

Compte tenu de ce contexte, nous avons classé les recherches en fonction de l'objet et du point de vue privilégiés, qu'elles relèvent du champ psychologique ou sociologique ou langagier a été considéré comme secondaire. Nous avons retenu les thèmes suivants : l'influence de la socialisation langagière familiale, les pratiques scolaires qui pénalisent les élèves de milieux populaires, les « erreurs » d'interprétation de la situation de travail scolaire en tant qu'elles peuvent être référées aux pratiques langagières des élèves, l'écrit à l'école ou la question de la littéracie, les pratiques langagières des jeunes.

L'influence de la socialisation langagière familiale

Il semble aujourd'hui acquis que les habitudes et valeurs culturelles liées au mode de socialisation familiale, et à la socialisation linguistique en particulier, ont une influence sur les pratiques langagières de l'enfant et, ce faisant, sur ses apprentissages scolaires en ce qu'ils mobilisent une dimension linguistique : « il est indispensable de rappeler que la famille et le milieu ambiant, dans lequel se déroule la vie de l'enfant avant et après la scolarité maternelle et primaire, ont une influence directe sur le type de socialisation linguistique qu'il reçoit, tant pour le langage parlé qu'écrit, que sur l'apprentissage préalable des règles sociales qui sont présumées dans le fonctionnement normal de l'école » (Pontecorvo, 1990). Dans la mesure où il s'agit d'un acquis, et que ce sont des recherches déjà anciennes qui ont conduit à une telle conception, nous ne ferons donc ici que rappeler ces travaux qui restent initiateurs des recherches ultérieures.

On trouve une bonne revue de la question dans Forquin (1980) et Esperet (1987 et 1979 pour les premiers travaux), en particulier du point de vue épistémologique et théorique. Esperet, faisant le bilan des recherches en psycholinguistique différentielle du langage, ou plutôt de la langue (recherches qui portent sur les différences linguistiques d'enfants appartenant à des milieux sociaux différents) met l'accent sur deux points sur lesquels il est important de revenir, car ils sont au fondement de l'intérêt pour les pratiques langagières. D'une part, les recherches, pour la plupart quantitatives, mettent en évidence qu'il n'y a pas de caractéristiques linguistiques stables, c'est-à-dire indépendantes des situations de production, qui sont en général des situations expérimentales ou au moins des situations de test, de plus, les écarts constatés sont toujours des écarts par rapport à une norme qui est le plus souvent la langue scolairement normée (et non une analyse des caractéristiques des productions en tant que renvoyant à un système spécifique). D'autre part, l'emploi des formes linguistiques semble ainsi davantage être l'effet d'une représentation que les sujets ont des situations plutôt que d'une quelconque compétence linguistique stable. En conséquence, Brossard (1972) souligne qu'on ne peut interpréter les indices linguistiques comme un reflet stable d'hypothétiques opérations cognitives. Dès lors, les différences linguistiques constatées, et qui sont au demeurant

réelles, peuvent être renvoyées au rapport des locuteurs au langage et aux situations. Les travaux fondateurs de cette orientation restent ceux de Bernstein. Nous ne nous attarderons pas sur ceux-ci tant ils ont fait l'objet de reprises, de critiques aussi, des critiques idéologiques sans doute au tournant des années 70 où l'hypothèse d'un déficit des milieux populaires était rejetée au profit de l'approche strictement différentielle de Labov. En effet, après 1968, il était difficilement acceptable de supposer que les enfants de milieu défavorisé, du fait des modalités langagières de leur éducation, se trouvaient en quelque sorte « handicapés » par rapport aux autres enfants parce que ces modalités construisent non seulement des façons de parler, mais aussi des façons de penser qui ne permettent pas les mêmes appropriations des savoirs et les mêmes façons de répondre aux exigences scolaires que celles des enfants de milieu favorisé. Les travaux de Bernstein (1973, 1975, 1986, 1990) sur l'école qui mettaient en cause le fonctionnement scolaire dans ses incidences sur la mise en difficulté des élèves ont toujours été des travaux beaucoup moins connus que ceux qui portent sur les rapports entre langage et classes sociales et qui sont apparus comme situant essentiellement du côté des élèves les causes de l'écart entre les attentes réciproques des élèves et des enseignants. À côté des critiques qui ont conduit à voir dans Bernstein l'initiateur du courant du « handicap socio-culturel », ce dont il s'est défendu explicitement, on trouve aussi des critiques méthodologiques et linguistiques, ces critiques ont été développées par François (1980).

L'analyse critique d'Esperet (1987) étant une des plus complètes, elle peut servir de référence au lecteur intéressé. Cependant au-delà des critiques, des incompréhensions et des débats suscités, les travaux de Bernstein (1975) ne peuvent être balayés : ils ont ouvert des courants de recherches aujourd'hui encore très vivants et on peut dire que, de façon plus ou moins subreptice, ce sont des conceptions qu'il a contribué à installer qui sont aujourd'hui productrices. Il en est ainsi, par exemple, du rapport entre la socialisation langagière et la nature des significations privilégiées par les élèves, plus génériques ou plus spécifiques, de l'interprétation des situations langagières comme éléments explicatifs des différences d'usages du langage à l'école. Paradoxalement, Bernstein a sans doute insuffisamment tenu compte des situations de recueil des données sur lesquelles il fonde ses analyses et ses conclusions. La neutralisation du rapport socialement différencié aux situations et aux tâches langagières rend certainement caduques certaines des interprétations des productions linguistiques des enfants de milieux défavorisés. De plus, les indices linguistiques retenus pour caractériser les modes d'expression et leur traitement quantitatif s'opposent aux analyses linguistiques empiriques qui mettent en évidence la variabilité des codages en fonction de la situation et donc l'impossibilité de leur affecter un sens stable, a fortiori une interprétation cognitive. Enfin, nous y avons fait allusion plus haut, Bernstein décrit les modes cognitivo-langagiers préférentiels des deux groupes sociaux identifiés en termes de codes et, qui plus est, de code restreint et de code élaboré. F. François insiste sur le problème posé par la dichotomisation des usages et leur affectation socialement différenciée qui s'opposent à la réalité de la complexité et de la variabilité des usages du langage. La notion de code construit, « contre » la conception même de Bernstein (1990), une conception du langage comme se réduisant à un répertoire fini de formes stables, ce qui ne correspond pas à la réalité du fonctionnement langagier et linguistique.

Ces différentes critiques, pour pertinentes qu'elles soient, n'invalident pas l'hypothèse de Bernstein d'un lien entre trois dimensions du sujet, les dimensions cognitive, sociologique et linguistique. Contrairement à ce qu'on lui a fait dire, « il n'était pas question de caractériser les élèves par leur compétence linguistique mais par les usages différenciés de la langue » (Ramognino, 1999). En d'autres termes, il est possible de penser que les situations langagières les plus familières participent de la socialisation des enfants et du fait des usages du langage, des formes discursives, lexicales, syntaxiques récurrentes, construisent un mode de rapport au monde, un mode de pensée et de faire avec le langage, un mode d'appropriation et de mise en forme de l'expérience, des façons d'interpréter les situations de langage. Comme on le voit, et malgré les formulations de Bernstein en code restreint et code élaboré, une telle hypothèse éloigne d'une conception déficitaire de la langue des sujets issus de milieux défavorisés, pour la penser en termes de familiarité avec des situations de langage et de rapport à celui-ci et continue d'interroger l'institution scolaire sur la nature de ses exigences. C'est d'ailleurs ce qui fait l'intérêt, encore aujourd'hui, de la problématique bernsteinienne qui, comme le souligne également Esperet (1987), se développe à plusieurs niveaux d'analyse qui peuvent se penser ensemble : sociologique, psychologique, linguistique et institutionnel : « Les différents modes de communication attachés à chaque classe sociale correspondent fonctionnellement à des principes dominants d'interprétation (des « codes » – qui donc ne sont pas « seulement » linguistiques NDLR –) situés à un niveau sémantique profond ; ainsi, selon leur appartenance sociale, deux individus ne percevront pas de la même façon un événement identique », ne s'orienteront pas vers la construction des mêmes significations (significations générales, indépendantes du contexte, ou significations particularistes fondées sur l'expérience personnelle ou celle du groupe). On l'aura compris, dans cette perspective, un enseignement compensatoire strictement centré sur les éléments linguistiques « est aussi sans effet, puisque ce qui est en cause, ce n'est pas la compétence linguistique en tant que telle, c'est le type de contexte d'apprentissage qu'offre l'école et qui devrait prendre en compte ce qui est significatif pour les enfants » de milieux populaires. On s'approche ici de la notion de préférence fonctionnelle développée dans les années 70 par le linguiste Halliday et de laquelle celle de pratiques langagières n'est pas totalement éloignée. « Les différences fondamentales entre les individus ou entre groupes sociaux ne sont donc pas relatives aux formes maîtrisées (le degré de compétence), mais aux fonctions préférentielles mises en œuvre ; les différences de formes ne sont qu'une conséquence des orientations fonctionnelles adoptées » (Esperet, 1987). Une telle conceptualisation n'est pas sans intérêt pour comprendre les difficultés de certains élèves en milieu scolaire.

Si on accepte cette conception des rapports entre langage et socio-cognition (au sens de signification privilégiée construite, des usages cognitifs du langage), la question qui se pose alors dans le domaine des rapports entre langage et apprentissage scolaire est la suivante : tous les usages du langage se valent-ils quand il s'agit des mobilisations cognitivo-langagières nécessaires aux appropriations des savoirs, en particulier des savoirs scolaires ? Les recherches concernant la prégnance de l'écriture et du rapport à la langue comme objet conduisent à répondre par la négative.

Les recherches en psychologie du langage et de son acquisition portent souvent également sur les conditions familiales de cette acquisition, en

conséquence sur les styles d'interaction et d'étayage adulte-enfant. Elles mettent en évidence que « si l'idée de correspondance entre classe sociale et code langagier est désormais abandonnée, il est clair que les modes de socialisation de l'enfant jouent un rôle dans les différences individuelles de maîtrise de la langue. » (Florin, 1999). En effet, « Le déterminisme direct étant remis en cause, il faut donc postuler une chaîne plus longue et plus complexe entre l'existence éventuelle de variétés d'usage du langage au niveau de la société et l'appropriation de l'une d'elles par un individu (...). ». Un schéma hypothétique est proposé par Esperet (1987) : dès le début de la communication (donc pratiquement dès la naissance), chaque milieu familial va imprimer une coloration spécifique aux échanges avec l'enfant qui vont construire chez lui une représentation des différentes conduites langagières et des formes linguistiques qui lui sont liées. On retrouve une telle orientation chez Lanoë et Florin (2000). « Si un enfant ne sait pas répondre à une demande (de conduite langagière particulière), ce n'est pas forcément qu'il ne possède pas les éléments linguistiques nécessaires, c'est que ceux-ci ne sont pas régulés, appelés, par une représentation suffisamment disponible des contraintes inhérentes à ce type de situation. »

Lanoë (1999), analysant finement les interactions parents-enfants dans leur influence sur le développement langagier, montre que le rôle du milieu socio-culturel pris comme variable différenciatrice s'efface au profit des théories implicites parentales et plus particulièrement de la fonction que les parents accordent à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : soit une fonction scolaire pour laquelle les parents privilégient les exercices d'écriture et de lecture, soit une fonction orientée vers le plaisir, la sensibilisation précoce avec les livres et les lectures conjointes. Les parents qui envisagent une méthode d'apprentissage de la lecture et de l'écriture orientée vers les contacts précoces et fréquents avec les livres favorisent le développement des compétences scolaires et langagières de leur enfant. Le système de croyance semble être la clé de voûte pour comprendre les différences individuelles dans le développement langagier. Mais on peut y ajouter la familiarité des parents avec la littérature enfantine (y compris comme prédicteur des scores des enfants d'âge scolaire (voir aussi Sénéchal *et al.*, 1996 et Stanovitch *et al.*, 1989).

Les recherches de Heath (1983) relatives à trois communautés de Caroline (USA), très différenciées sur le plan culturel, les unes rurales et traditionnelles, l'autre urbaine et centrée sur la réussite scolaire, restent exemplaires de ce type de démarche qui vise à étudier finement les modes de socialisation différenciés et leurs consonance ou dissonance avec les attentes scolaires. Elle étudie la nature des relations enfants-adultes et l'acquisition du langage qui en découle. Alors que les enfants de milieu rural sont très rarement destinataires des productions verbales et apprennent le langage en écoutant les adultes parler entre eux, les enfants citadins font l'objet d'échanges langagiers fréquents avec les adultes qui attirent l'attention de l'enfant sur le nom des choses et des événements, racontent, de façon répétitive, des contes à forte cohérence interne, relient les événements entre eux. Heath voit dans ces dernières pratiques une familiarisation avec la maîtrise de la représentation symbolique et de l'analyse liée au langage. Ce sont aussi celles qui familiarisent à l'écrit et aux usages scolaires du langage. Les travaux de Florin (1991) (et antérieurement de Rondal, 1983) vont dans le même sens : « les mères de milieu moins favorisé utilisent plus de

discours de contrôle et d'enseignement, forment plus de commandes négatives et d'auto-répétitions, ce qu'on pourrait résumer en disant qu'elles parlent à l'enfant plus qu'avec l'enfant ». Ces conduites, sans qu'aucune recherche n'ait mis en évidence qu'elles contribuaient à un déficit cognitif de l'enfant, ne semblent cependant pas sans influence sur la façon dont l'élève « profite » de l'école (c'est d'ailleurs ce qui a conduit Florin (1995) à proposer un enseignement de l'oral à l'école maternelle visant à permettre à tous à participer également aux dialogues scolaires et permettant une entrée plus égalitaire dans l'écrit). On citera encore la recherche de Lahire (1995) qui a travaillé, dans le même esprit que Heath, sur les incidences des configurations familiales, les configurations étant décrites à partir de critères tels que les formes familiales de la culture écrite, les conditions économiques et leur gestion, l'ordre moral domestique, les formes d'exercice de l'autorité, l'investissement pédagogique. Les travaux de Lautrey (1980) ne peuvent ici être passés sous silence, même s'ils portent davantage sur les rapports entre langage et développement cognitif qu'entre langage et scolarisation. Ils mettent en effet en évidence trois types de structuration familiale (faible, souple et rigide) et des systèmes de valeurs éducatifs qui correspondent à des modalités éducatives plus ou moins favorables au développement cognitif de l'enfant si, comme le fait Lautrey, on se réfère à la théorie piagétienne du développement. Ces modalités éducatives correspondant aux conditions de vie, elles ont pu être corrélées avec l'appartenance sociale : le type de structuration souple, qui est celui qui favorise le développement de l'enfant, devient plus fréquent lorsque le niveau socioculturel s'élève. Mais la structuration souple ne fait pas que favoriser le développement cognitif en offrant à l'enfant des situations de déséquilibres et de rééquilibrations, elle repose aussi sur des usages du langage qui sont ceux qui sont valorisés dans l'école d'aujourd'hui : la discussion, l'argumentation, la négociation. La familiarité avec ces usages, construite dans la famille, va permettre à l'enfant de s'insérer facilement dans les implicites communicationnels des échanges scolaires, mais aussi d'être un interlocuteur privilégié de cette communication scolaire dont on connaît l'importance au plan des apprentissages. On le voit, dans ces recherches, la question langagière est bien ici pensée comme partie prenante d'un ensemble de pratiques sociales et de socialisation, perspective qui, pour correspondre aux orientations qualitatives des recherches en sociologie, ne permet évidemment pas des mises en relation d'un facteur social avec un facteur scolaire. Elle conforte au demeurant la conception de pratiques langagières comme inscrites dans des pratiques sociales et participant de celles-ci.

Cependant, et même lorsque les recherches complexifient et affinent les médiations par lesquelles le milieu familial influence la nature et les formes des productions langagières des enfants et donc des élèves, il ne faut pas oublier les recherches qui mettent l'accent sur les facteurs scolaires qui transforment certaines de ces influences en composantes de difficultés scolaires : « les déficits socioculturels ne doivent pas être analysés comme ayant une existence indépendante mais comme le résultat de la confrontation d'un système culturel dominé et d'un système culturel dominant. » (Duru-Bellat, Henriot-van Zanten, 1997). Ce sont les recherches prenant en compte les deux « pôles », celui de l'élève et celui de l'école que nous allons maintenant évoquer.

Quand les pratiques scolaires pénalisent les élèves de milieux populaires : des malentendus communicatifs aux malentendus cognitifs et didactiques

Une tradition de recherche datant des années soixante, sans doute moins vivante dans le contexte actuel, s'est développée en se centrant sur les effets d'échec et de stigmatisation qu'entraînaient chez les élèves de milieux populaires les attentes, les critères d'évaluation et les pratiques langagières scolaires. Nous développerons dans la section suivante les effets de l'imposition des pratiques d'écrit et de la centration sur les usages métalangagiers et métalinguistiques qui lui est concomitante, ce qui valorise le fait de parler « sur » plutôt que de parler « de ». Dans cette section, il sera question des domaines plus diffus liés aux « malentendus » quotidiens, au sens de Bautier et Rochex (1997) (12), de la communication scolaire, et dépassant largement l'enseignement du français « discipline ». Les travaux sur ce thème se sont développés depuis les années 70 ; ils s'appuient sur des enregistrements de classe et mettent en évidence le poids des implicites des productions des enseignants dans la « fabrication » de ces malentendus, l'ambiguïté et le flou des contrats didactiques et communicationnels construits par les enseignants, y compris quand il s'agit d'orienter le travail cognitif des élèves (Desgropes, 1997). Il est ainsi intéressant de pouvoir distinguer les malentendus qui relèvent directement des usages différenciés du langage et de ses formes à des fins de communication entre les enseignants et les élèves (les règles communicatives ne sont pas socialement partagées comme le montrent les travaux de Gumperz (1989)) et ceux qui relèvent de l'usage du langage dans la construction des cadres du travail de l'élève (ce qu'on appelle les consignes de travail, et dont les problèmes de « compréhension » par les élèves ne sont pas réductibles à des problèmes de compréhension de mots ou de formes syntaxiques plus ou moins complexes). La compréhension des consignes, comme toute compréhension, renvoie aux mêmes processus de construction et de mobilisation d'un contexte au-delà des mots du texte dans la construction de sa signification.

Analyser finement les difficultés des élèves de milieu populaire, en particulier lors des premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture, conduit certains chercheurs à étudier les productions des élèves en relation étroite avec les pratiques enseignantes et à voir dans les exigences des enseignants, les implicites concernant les différents registres de l'activité proposée (cognitif, linguistique, langagier, culturel) des causes de ces difficultés, auxquelles viennent s'ajouter les rejets des propositions des élèves (sur ces mêmes différents registres), quand elles s'écartent des attentes des enseignants (Grossmann, 1996 ; Desgropes, 1997). Grossmann (2001) souligne en conséquence le danger, l'erreur de toute démarche qui est censée reposer sur les compétences (ou plutôt les manques de compétences) des élèves de milieu populaire, quand il suffirait de modifier les pratiques scolaires pour les aider dans les apprentissages. Il critique ici les orientations de Lahire (1993) dont les notions dichotomisées d'univers oral et d'univers scriptural risquent de masquer la réalité des activités des élèves, comme l'influence des pratiques des maîtres. Les productions langagières, parce qu'elles sont des pratiques sociales, ne renvoient pas à des caractéristiques intrinsèques aux locuteurs, mais au rapport social que ces locuteurs entretiennent, *simultanément*, au langage, certes, mais aussi à la situation et à ses enjeux.

Des travaux moins centrés sur la construction du cadre de travail de l'élève étudient le peu de place et de respect pour la parole de l'élève, l'écart

encore entre les normes linguistiques et de communication utilisées par l'enseignant et celles de l'élève, en particulier l'élève de milieu populaire (Dannequin, 1977 ; Baggioni et Bianco, 1980 ; Boutet, 1980 ; Legrand-Gelber, 1986 ; Stubbs, 1983 ; Mollo-Bouvier, 1986, par exemple). Boutet (1980) souligne le caractère ambigu des pratiques langagières scolaires, prises entre normalisation et apprentissage. Ces différents traits caractéristiques de la communication scolaire se cumulent la plupart du temps et participent largement de la difficulté scolaire, ne serait-ce que par le biais de l'exclusion de l'élève du circuit de la communication dans la classe, alors même que les recherches dans ce domaine montrent l'importance de ces échanges maître-élève et élève-élève pour apprendre (voir ci-après).

Du point de vue épistémologique (Sirota, 1988), les recherches françaises sur ce thème ne relèvent pas des mêmes paradigmes que les travaux anglo-saxons développés dix ans auparavant. Ils ont trouvé naissance soit dans la psycho-sociologie (Mollo), soit dans la sociolinguistique et l'analyse de la communication scolaire en tant que centrée sur la question de la construction de l'inégalité sociale à l'école. Les interactions dans la classe (comme la classe elle-même), constituées antérieurement comme objet de recherche chez les Anglo-saxons, sont analysées selon les orientations fonctionnalistes, interactionnistes, ethnographiques, ethnométhodologiques (Mehan Woods, par exemple) comme stratégies des enseignants, ou en relation avec la notion de *curriculum* du fait des adaptations de contenu d'apprentissage opérées par les enseignants en fonction de leurs représentations des élèves (13) (cette orientation a été fort peu développée en France jusqu'à ces dernières années, voir aujourd'hui Goigoux 1998b, 2001), ou comme mise en œuvre d'un ordre négocié, ou comme construction d'un travail interprétatif de la part les élèves. On trouve cependant chez Stubbs (1976, 1983 en traduction française), Stubbs et Delamont (1976) et Gumperz (1989), la constitution de la classe en tant que cadre sociolinguistique où il est possible d'étudier les processus sociaux, comme l'ont fait les travaux français. Ces travaux soulignent la non transparence des significations construites par les enseignants, le contrôle qu'ils exercent sur les productions des élèves, gênant le travail d'élaboration, les règles du jeu question-réponse sont « faussées », les représentations que les enseignants ont des élèves, et réciproquement, préjugent de plus des contenus véhiculés. Le travail de Sirota (1988), étude sociologique d'une grande finesse, identifie deux réseaux de communication dans la classe, l'un concernant les « bons » élèves, l'autre concernant les élèves extérieurs au premier réseau ; le maître valorise les productions des élèves du premier réseau, rejette ou ignore celles du second. L'appartenance des élèves à chacun des réseaux peut être mise en relation, mais de façon complexe, avec l'appartenance sociale en fonction de leur « conformisme » et de leur engagement dans les interactions, conformisme lui-même lié au rapport aux valeurs du milieu d'origine, que l'école oblige ou non à abandonner. Ce type de recherches a contribué, ces dernières années, à identifier un lieu de « construction » de l'inégalité scolaire qui n'est ni le système scolaire pris dans son ensemble, ses finalités et ses cohérences structurelles (théorie de la reproduction), ni l'élève pris dans son déterminisme sociologique, mais les pratiques quotidiennes des enseignants en ce qu'elles concourent à la fabrication de l'inégalité scolaire et des difficultés de certains élèves (14). On peut clore sur ce point par un commentaire de Gumperz sur les recherches portant sur les interactions dans la classe : « Il est sans doute important de mettre à jour le caractère interactif des

échanges verbaux et de montrer que la transmission de l'information est interactionnellement gérée ; mais le fait de se centrer sur les fondements organisationnels de la communication verbale n'est pas suffisant. Nous avons besoin d'une théorie de la communication plus élaborée pour montrer, d'une part, ce qui, dans l'origine linguistique et culturelle des participants, ainsi que dans leur idéologie en matière d'apprentissage, joue un rôle décisif sur leur aptitude à accomplir en classe des activités déterminées et, d'autre part, ce qui fait que des différences d'origine peuvent aboutir, dans des contextes d'apprentissage apparemment similaires, à des différences de niveau dans l'acquisition des connaissances. Gumperz souligne alors l'intérêt et l'importance de travaux sur l'interprétation, par les élèves, de la situation de communication scolaire : « ce qu'il nous faut, c'est une approche qui, centrée sur le locuteur, nous permette d'observer directement les processus interprétatifs qui sous-tendent la participation de chacun sur ce qui se passe en classe. Cette conception de la transmission culturelle du savoir comme relevant de la compétence communicative a été peu développée en France (la didactique du français langue étrangère a travaillé la question de la communication interlangue et des malentendus qui s'y développent). En revanche la question de l'interprétation des situations et ses effets sur les activités des élèves a fait l'objet de recherches, mais dans le champ de la psychologie socio-historique et constructiviste, plus que dans celui de la sociolinguistique. Ainsi, Brossard (1996), analysant une consigne d'écriture voit dans les réponses des élèves deux interprétations possibles de leur part : « dire ce que je sais » ou « dire ce que je crois » (voir aussi Brossard, 1978, 1981, 1992 ; Brossard, 1996 ; Esperet, 1979 ; Rémigy, 1993). Selon l'interprétation, non seulement les textes et les formes linguistiques produites ne sont pas les mêmes, mais l'activité intellectuelle et les apprentissages de l'élève ne sont pas non plus les mêmes. Les recherches sociologiques qui ont travaillé l'interprétation différenciée des tâches de communication, plus précisément les tâches provoquées par des consignes orales ou écrites (Bernstein, 1975 ; Dannequin, 1977 ; Gumperz, 1989) ont les mêmes conclusions. C'est encore le cas des recherches qui portent sur les réponses différenciées des élèves à des tâches d'écriture (Bautier et Rochex 1998, 2001 ; Bucheton, 1996, par exemple) : les élèves n'interprètent pas la demande enseignante de la même manière (certains se situent dans une stricte réponse à la question posée, d'autres restituent des savoirs, quand d'autres encore explorent et élaborent). Cette différenciation s'opère en fonction de ce qu'est pour eux écrire (une tâche essentiellement scolaire qui a des normes à respecter, ou une manière de montrer qu'on a appris, ou une activité qui a des finalités qui lui sont propres et qui permet de construire, de réfléchir, d'entrer dans des jeux de langage spécifiques, ou encore un moyen de communiquer, un moyen de s'exprimer), de ce qu'est pour eux écrire avec des textes des autres (manuels, enseignants, savoirs divers), de ce qu'ils supposent être les règles d'évaluation et l'attente du lecteur enseignant. Ces recherches permettent de penser l'existence d'un lien entre ces différentes composantes de l'activité des élèves, lien qui produit donc des effets de cumul, scolairement positifs ou négatifs.

Treignier *et al.* (1997), travaillant une situation d'oral à l'école qui visait des apprentissages, rencontrent le même poids de l'interprétation de la situation liée, cette fois, aux rapports à l'écrit et à l'oral : les élèves de familles migrantes et/ou en difficultés, économiques notamment, survalorisent l'écrit et, en conséquence considèrent toute activité orale ou sur l'oral

comme une pause, une récréation dans le travail scolaire et ils revendiquent pour ses activités le libéralisme langagier total. Les enseignants sont parvenus à « faire travailler » les élèves à partir du moment où ils les ont inscrits dans des stratégies métalangagières qui les ont conduits à considérer l'oral comme objet de travail au même titre que l'écrit. Ce rapport initial et différencié à l'oral et à l'écrit est présent chez la plupart des élèves dès le début de l'enseignement primaire.

En résumé des différentes recherches travaillant sur le rapport entre situations scolaires et productions des élèves, on citera le dialogue maître-élèves en CP relevé par Goigoux (2001a) et son analyse :

La maîtresse : « Proposez-moi des mots où on entend [a]

Elève A : Papa

Élève B : Maman

Élève C : Tonton ».

« Pour interpréter l'erreur de l'élève C (et s'interroger rétrospectivement sur l'élève B), on peut faire l'hypothèse de l'utilisation d'un schème inapproprié, celui de l'activation lexicale au sein du champ sémantique des liens de parenté. L'élève C traite le problème par analogie avec d'autres situations didactiques (habituelles à l'école maternelle et dans la vie quotidienne) où la proximité sémantique est déterminante. » Il ajoute une analyse qui illustre le lien étroit entre les différents registres intervenant dans l'interprétation des situations scolaires rencontrées dans cette section : « Au début du cours préparatoire, les élèves les moins performants rencontrent de grandes difficultés pour relier les manipulations linguistiques portant sur des unités autonomes et vides de sens (par exemple transformer les lettres en sons) et les activités langagières riches de significations qui leur sont familières. Ils ont du mal à interrompre leur activité langagière habituelle pour en développer une nouvelle, centrée sur un objet autonome, la langue qu'ils doivent étudier de différents points de vue. »

Cette analyse explicative de la difficulté de l'élève C évoque l'incompréhension de la tâche demandée pour des raisons qui sont celles d'un usage du langage éloigné des usages familiers, en ce qu'il porte sur la langue « objet » et mobilise une activité métalangagière et métalinguistique encore non construite chez cet élève. Mais on peut remarquer que l'enseignant n'aide pas l'élève, ne le met pas en garde et n'oriente pas son activité ou l'apprentissage d'un nouvel usage du langage, peut-être strictement scolaire pour cet élève. On retrouve sans doute ici résumé l'ensemble de ce qui peut faire difficultés pour certains élèves et ce n'est pas un hasard si l'exemple porte sur une situation d'apprentissage de l'écrit. Ces questions sont reprises ci-après à ce propos.

Si dans les années 70, les travaux tels que ceux du CRESAS (1974, 1978), ou de François (1980a et b, 1983), avec l'arrière-plan idéologique mentionné précédemment, montraient que les productions des élèves dits en difficultés n'étaient ni fautives, ni pauvres à condition de les étudier dans le contexte de production. Les analyses actuelles que font Rebières (2000) ou Nonnon (voir Nonnon, 1999) des interactions des élèves à visée de construction et d'appropriation des savoirs, mettent en évidence les mêmes fonctionnements complexes chez les élèves, à condition de ne pas confondre les conduites langagières complexes (argumenter, préciser, tenir compte de différents points de vue, faire des hypothèses, mettre en débat...) et l'utilisation de telle ou telle forme linguistique (François, 1983) exigées par les enseignants

au titre de la normalisation de la langue (Baggiolini et Bianco, 1980) et non au titre de la normativité de l'activité (Rochex, 1995). On retrouve dans ces différentes recherches le débat toujours d'actualité entre une « socio-linguistique des déficiences et une sociolinguistique des différences » bien posé par Legrand-Gelber (1980) : « ce qui est démontré ici, c'est non qu'il n'existe aucun handicap linguistique de certaines couches de la population, mais que le handicap n'est pas aussi global qu'on le pensait et qu'on n'a pu conclure à cette globalité que parce que la mesure de la maîtrise de la langue ne portait que sur des types particuliers de maniements, plus spécifiques de certaines couches et de certaines situations de communication. » Ce qui d'ailleurs ne signifie pas que la question soit simple à résoudre, elle se demande « dans quelle mesure il est possible de rejeter la valorisation qui est faite de certains maniements linguistiques dans la mesure où cette valorisation devient partie intégrante de la structure sociale ». Ces recherches donnent à voir les effets possibles de l'exclusion du circuit de la communication, réelle ou symbolique, du fait de l'enseignant ou du fait de l'élève, elles en développent différents aspects, sa signification sociale, sa signification subjective et ce qui peut en résulter sur les apprentissages.

Les travaux sur ce thème de la communication maître-élève peuvent encore se différencier à partir de l'approche de l'apprentissage qui les sous-tend. L'accent peut ainsi être mis sur le fait qu'aucune mobilisation n'est possible pour l'élève sur des objets de savoirs scolaires s'il est en conflit social (et affectif) avec les représentants de l'école ou au moins en méses-time de soi (Borkowski *et al.*, 1996 ; Biarnès, 1999). Certains chercheurs parlent d'acculturation à propos de ce à quoi sont confrontés les élèves les plus éloignés de la culture scolaire. L'acculturation est alors évoquée pour décrire la situation de jeunes issus de populations pas ou faiblement alphabétisées, pour lesquels « les valeurs de spontanéité liées à la communication immédiate (à l'expression directe, à la non-scolarisation des conduites, à la non-inscription dans un projet de vie à long terme et une forte implication communautaire) priment sur les valeurs de contrôle, d'étude et de perfectionnement personnel que l'école a pour mission de promouvoir » (Marandon, 1994-1995). Compte tenu de la situation de diglossie évoquée plus haut dans laquelle se trouvent les élèves, cette acculturation est majoritairement vécue sur le mode de l'infériorisation et du mépris.

L'autre orientation des recherches, qui relèvent alors du champ de la psychologie, repose sur les travaux de Vygotski et le socio-constructivisme (Brossard et Fijalkow, 1998 ; Gilly, Deblieux, 1998 ; Gilly, Roux et Trognon, 1999 ; Nonnon, 1986, Pratiques, 1999). Ils supposent l'importance, voire la nécessité, des interactions sociales dans la construction des savoirs. Dès lors, les élèves qui ne participeraient pas au circuit de communication élève(s)-maître, ou même élève-élève, seraient en difficulté pour construire et s'approprier des savoirs (Duin et Hansen, 1996, par exemple). Les travaux qui développent cette orientation ne font pas tous le lien entre la participation aux échanges langagiers et l'appartenance sociale des élèves (ce que font évidemment les recherches sociologiques de Sirota (1988), Stubbs (1983), et Stubbs et Delamont (1976)). Cependant, les connaissances actuelles sur les conduites langagières scolaires des élèves permettent de penser ce lien, tout au moins d'en faire l'hypothèse. Florin (1991, 1996), bien qu'inscrivant ses recherches dans le champ de la psychologie, travaille en ce sens. Elle a donc mis en évidence que la participation des élèves en maternelle aux échanges dans la classe était un prédicteur de la réussite scolaire, mais que

cette participation ne pouvait être analysée indépendamment des formes scolaires de ces échanges. En effet, compte tenu de leurs caractéristiques (conversation académique, discours magistral peu adaptatif, thématiques conventionnelles, rôle le plus souvent essentiellement réactif des élèves qui doivent donc connaître les règles d'échanges) et des formes de socialisation langagière familiale de certains enfants, il n'est pas étonnant que certains soient des « faibles parleurs ». Florin suppose en effet que l'adaptation aux situations de communication scolaires dépend de la distance qu'il y a pour l'enfant entre ces situations et celles auxquelles il est habitué.

Signalons, avant de clore sur les recherches portant sur les interactions, le développement de celles qui portent sur l'oral en classe (voir pour une synthèse, Nonnon, 1999), plus particulièrement sur les échanges langagiers qui visent la construction des savoirs chez les élèves. Nous venons de les évoquer du point de vue des difficultés des élèves, nous voulons simplement ajouter ici, que ce courant se développe pour lui-même, c'est-à-dire pour utiliser au mieux le langage, écrit et oral, comme outil d'élaboration cognitive, il devient partie prenante des didactiques disciplinaires (Brossard et Fijalkow, 1998 ; Bernié, 1998). D'une façon générale, ces recherches n'ont pas ou très peu de préoccupations sociologiques et s'intéressent peu aux variations observables des investissements langagiers des élèves en fonction de leurs pratiques langagières, alors même que les conduites langagières qui leur sont liées ne sont pas équivalentes au regard des possibilités de co-élaboration des savoirs. Ces recherches, qui relèvent le plus souvent d'un courant de la didactique du français (voir ci-après, Bautier et Bucheton, 1996 ; Bernié, 1998), reposent sur les présupposés théoriques socio-constructivistes évoqués précédemment : « l'analyse des interactions propres aux situations d'apprentissage, situations communicatives, montre que les interactions ne contribuent aux apprentissages que parce qu'elles sont le cadre où les élèves s'approprient des significations et des outils déposés dans des objets sociaux » (Bernié, 1998). On peut citer comme exemplaire de ce genre de recherche, Rebières (2000), qui met justement en évidence, à propos de la construction des savoirs scientifiques, que les conduites langagières des élèves sont très différenciées et en relation avec les représentations que les élèves ont de ce qu'est l'école et de ce qu'il faut y faire (ou que l'on peut y faire) avec le langage et les savoirs ou, comme le souligne encore Bernié (1998), de l'interprétation qu'ils font du contrat didactique, qui est simultanément communicatif et cognitif.

On voit donc se dessiner, quels que soient les objets précis des recherches, un mouvement général qui conduit à minimiser le rôle de la maîtrise de la langue, en tant que système linguistique indépendant, dans les difficultés des élèves, y compris les difficultés de compréhension, au profit du rôle d'un ensemble d'éléments dans lequel le langage est toujours partie prenante, comme renvoyant aux composantes subjectives, sociales, cognitives, sémiotiques de son usage et comme ayant partie liée avec ce qu'est une situation d'apprentissage, ce que sont les savoirs scolaires, ce que sont l'école et ses acteurs. Cet ensemble d'éléments construit dans la socialisation de l'enfant intervient donc quand l'élève veut comprendre ce qui est demandé par l'école, quels sont les enjeux des productions langagières auxquelles il est confronté ou qu'on sollicite de lui, qu'il a à produire pour tenir sa place d'élève, d'élève apprenant des savoirs disciplinaires quels qu'ils soient. Les formes linguistiques (lexicales, syntaxiques, textuelles) sont à

considérer comme « conséquences » de l'usage langagier produit (Baudry et al., 1997) et non comme cause ou indépendantes.

Sur le thème « les pratiques scolaires qui pénalisent », l'écrit à l'école ou la question de la littéracie

Historiquement l'institution scolaire est associée à l'imposition des pratiques d'écrit, entendue non seulement comme objectif d'alphabétisation pour tous, mais aussi et peut-être surtout comme imposition à tous d'une culture écrite. Depuis quelques années, du fait des travaux d'origines diverses, anthropologiques, sociologiques, historiques, psychologiques, on sait que l'écrit intervient à de nombreux niveaux dans l'élaboration et la modification des savoirs, des modalités de pensées, d'être au langage, au monde et aux autres. Il est cependant important de ne pas oublier que les transferts des résultats des travaux d'un champ dans un autre ne sont pas toujours fondés : ce qui est processus de développement et modification d'une société ou d'une culture peut-il être le processus de développement d'un individu ? Ce qui est le fait d'un moment dans une histoire culturelle peut-il être transféré à un autre moment ? Les travaux des psychologues, tels que Bruner, qui permettent de penser la socialisation et le développement du sujet de façon conjointe, dès sa naissance, dans un monde où les objets mêmes font partie de cette socialisation, obligent à être très prudent sur les glissements de ce genre : naître et se développer dans une société d'écriture, d'informatique, d'oralité, ne conduisent pas l'enfant à la confrontation avec les mêmes objets, les mêmes systèmes symboliques, ce faisant, ne le conduisent pas aux mêmes élaborations cognitives. On peut donc interroger la référence aux travaux de Scribner et Cole (1981) qui apparaît fréquemment dans les travaux sur la littéracie pour étayer les arguments en faveur d'un déterminisme cognitif de l'écriture (les Vai du Libéria confrontés à des syllogismes les traitent différemment, formellement ou pragmatiquement, selon qu'ils sont ou non scolarisés, donc entrés dans le système symbolique de l'écrit). On pose ici la question de la validité du transfert d'observations entre des populations de cultures différentes, du transfert des recherches ethnologiques à des conclusions sociologiques. Des recherches dans ce domaine sont peut-être encore insuffisamment développées pour valider la transformation cognitive liée à l'écrit et à l'écriture s'agissant d'individus et non de sociétés (Olson, 1998). On retrouve, au demeurant, des observations de même ordre dans les recherches psychologiques qui portent sur la difficulté pour certains enfants peu « littéraciés » de considérer la langue dans sa structure formelle, comme un objet à analyser, indépendamment du sens pragmatique qu'elle véhicule (voir ci-dessus). Compte tenu de la complexité des médiations par lesquelles passe le rapport entre cognition et langage, on ne peut isoler le système d'écriture comme seul facteur causal : l'écriture comme pratique langagière s'inscrit dans un ensemble de pratiques sociales qui jouent leurs rôles dans la construction des formes familières de pensée et d'être au monde.

Ces réserves et précisions épistémologiques faites, force est de constater que les travaux ethnologiques de Goody (1979, 1994) ont non seulement contribué à développer la théorie du « Grand Partage » entre les sociétés d'écriture et les sociétés d'oralité, mais ils ont participé à un développement analogue dans le champ social particulièrement théorisé par Lahire (1993). L'auteur y développe la thèse d'une opposition entre un rapport oral-pratique

au monde et un rapport scriptural-éthique au monde sur laquelle se construiraient les difficultés-facilités scolaires des élèves, l'école supposant le rapport scriptural que ne partageraient pas les élèves de milieux populaires. Depuis, des recherches se développent soit pour remettre en question une telle opposition et mettre en avant la thèse d'un continuum entre oralité et écriture, soit pour analyser finement ce que font les élèves confrontés aux tâches proposées par les enseignants et y trouver des modes de faire avec le langage moins dichotomique (Grossmann, 2001 ; Nonnon, 1988 ; Dabène, 1991, 1995, 1996), ou voir dans les exigences de l'école au regard du développement de la littéracie des élèves, et du rapport au monde et au savoir qui l'accompagnent le plus souvent, des éléments pouvant expliquer les difficultés de certains d'entre eux (Bautier, 1995 ; Bautier et Rochex, 1998). Il n'est sans doute pas indifférent que la plupart des travaux qui interrogent et mettent en cause les pratiques enseignantes quotidiennes (et non pas les exigences disciplinaires et institutionnelles) sont des travaux qui relèvent de la didactique de la langue maternelle, ils visent à étayer des propositions de démarches enseignantes différentes, visant à permettre, ou au moins à faciliter, les apprentissages des élèves.

Le débat sur le rôle de l'écrit dans les difficultés scolaires des élèves, en particulier ceux de milieux populaires, est d'importance à plus d'un titre : idéologique autant qu'épistémologique et théorique, comme ce fut le cas pour le débat « Bernstein-Labov » dans les années 70. Une référence à Olson (1998) est ici éclairante. Il distingue en effet, de façon heuristique pour ce débat, la maîtrise de l'écrit comme compétence fonctionnelle et le fait pour une personne d'évoluer dans une culture écrite : « La maîtrise de l'écrit (littéracie) a un caractère fonctionnel. On peut être compétent pour utiliser un type d'écrit et ne pas l'être pour d'autres formes. Barton (1991) décrit une personne qui se caractérise elle-même comme n'étant pas de culture écrite, et qui cependant utilise l'écrit pour garder la trace des distances parcourues par ses pigeons ! La culture écrite est une situation sociale ; en lisant et en écrivant des textes, on participe à "une communauté textuelle" (...). Pour être compétent, il ne suffit pas de connaître les mots, on doit aussi apprendre comment participer au discours d'une communauté textuelle. (...) Cette définition nous aide à comprendre comment le type de culture écrite, développé et partagé par une communauté de lecteurs à la fin de l'époque médiévale et au début de l'ère moderne, a pu donner naissance à la fois à une nouvelle façon de lire les textes et à une nouvelle façon de regarder le monde et de le penser. Cette définition peut aider enseignants et évaluateurs à considérer les classes comme des sortes de communautés textuelles, pour avoir une idée plus claire de ce qu'ils sont en train de faire lorsqu'ils cherchent à atteindre un haut niveau de compétences à l'écrit (15). Deux précisions complémentaires. La première est que des usages importants de l'écriture ont traditionnellement été définis de manière trop étroite, en définissant la maîtrise de l'écrit en termes de culture dominante (la science, la littérature, l'histoire, etc.). Nous commençons seulement à reconnaître l'énorme variété des usages de l'écriture, pour des objectifs extrêmement divers dans les cultures les plus éloignées les unes des autres, mais aussi dans différents secteurs d'une même culture. La seconde, c'est que la compétence est elle aussi souvent définie de manière trop étroite. Des élèves peuvent-ils être considérés comme efficaces dans l'activité qui consiste à résumer (...), alors même qu'ils se montrent dépourvus de tout esprit critique à l'égard (du) contenu ? ». Sans doute, une conception globalisante d'un savoir écrire est-elle fréquente

chez les enseignants et pénalise-t-elle de nombreux élèves. Si les enseignants savent, en majorité aujourd'hui, que savoir écrire des phrases ne permet pas de savoir écrire des textes, la réciproque étant d'ailleurs vraie, l'idée que savoir écrire certains textes, des récits, par exemple, n'est pas équivalent à un savoir écrire général, *a fortiori* à une entrée dans une "communauté textuelle" (au sens d'Olson) n'est pas aussi répandue (Bautier, 1990, Charlot, Bautier, Rochex, 1992). N'est guère répandue non plus l'idée qu'il y a un "savoir-pouvoir écrire" dans les différentes disciplines et que l'apprentissage de ce savoir écrire n'est pas le fait du seul enseignant de français ».

Cette longue citation d'Olson permet de comprendre les malentendus qui se développent quand des caractéristiques cognitives stables sont supposées liées à des pratiques d'écrit, alors même que celles-ci peuvent être considérées et apprises par les élèves comme si elles ne relevaient que de mises en œuvre contextualisées (scolaires) et fonctionnelles. Relèvent de la « culture écrite », au sens second qui vient d'être évoqué, et qui correspond à la conception de l'écriture comme outil intellectuel (conception des psychologues tels que Bruner, Vygotski, Luria), un certain nombre de pratiques sociales, cognitives et langagières telles qu'avoir besoin de l'écrit pour apprendre (pour lire ou pour écrire), (Bautier, 1981) et considérer que ce qu'il y a dans les livres peut prendre statut de savoir, qu'on peut expliquer, commenter, réécrire ce qui est écrit, qu'on peut écrire avec les écrits et les mots des autres..., ce qui influence donc le rapport qu'on entretient avec le langage. La question posée est donc double : d'une part, celle des rapports, lors de la construction de la littéracie, entre socialisation familiale et culture collective ; d'autre part, celle de la nature sociale et cognitive de l'influence de la socialisation et/ou de la culture sur les habitudes des élèves. Ces habitudes ont-elles des effets cognitifs ou ne portent-elles « que » sur l'interprétation qu'ils font des situations scolaires d'écriture et de lecture ? Ou encore, comme on peut le supposer, le manque de « fréquentation » de certains modes d'écrire gêne-t-il la mobilisation de ce que leur fréquentation construit peu à peu ? Dans cette seconde hypothèse, l'école, dont les pratiques supposent plus qu'elles ne construisent cette mobilisation, pénalise certains élèves. Cette hypothèse explicative des difficultés scolaires de certains élèves sous-tend la très grande partie des travaux des quinze dernières années sur cette question.

C'est sans doute parce qu'il est possible de mettre en relation les différents domaines, cognitifs, langagiers, de savoirs, que les travaux sur la littéracie, qu'ils soient ethnologiques, sociologiques ou psychologiques, conduisent à une pluralité d'interprétations des difficultés des élèves, qu'il est d'ailleurs possible de cumuler, les travaux existants portant le plus souvent sur un domaine sans exclure les autres. Si la familiarité avec l'écrit, construite dans la famille, peut aider l'élève dans l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, comme dans la familiarisation avec les conduites d'écriture et de lecture privilégiées par l'école, elle peut aussi aller de pair avec des usages du langage, avec des modes d'interaction spécifiques, avec des rapports au savoir favorisant plus ou moins l'appropriation des savoirs scolaires, avec des valeurs, elles aussi, plus ou moins en phase avec celles de l'école. On trouve des recherches explorant ces divers domaines : Lahire (1991, 1993, 1995), Bautier et Rochex (1998, 2001) essaient de les travailler dans leurs effets de cumul, nous l'avons évoqué dans la section précédente. Tout semble se passer comme si des pratiques langagières privilégiant l'expression de soi et la communication de connivence, à visée identitaire,

allaient de pair avec la valorisation de l'expérience dans la construction des savoirs ou leur validation, au moins leur légitimation, et de pair encore avec une interprétation des tâches scolaires comme s'épuisant dans la réponse aux questions posées ou dans la restitution des savoirs disciplinaires appris et des formes scolaires emblématiques des disciplines.

Écriture et métalangage, écriture et décontextualisation

Les recherches sur les effets cognitifs et langagiers de la littéracie mettent l'accent, de façon récurrente, sur le fait que l'écriture contribue très largement à construire un rapport réflexif à la langue, constitue la langue comme objet. Or nous l'avons déjà vu, c'est cette attitude qui est requise par l'école, requise plus qu'apprise grâce à elle. On peut alors expliquer ainsi les difficultés scolaires des élèves peu familiers de ce rapport à la langue et d'un tel usage du fait de la socialisation familiale (Labov, 1978 ; Lahire, 1993 ; Olson et Terrance, 1983 ; Scribner et Cole, 1981 ; Vermès et Kastenbaum, 1992). À cette fin, Brice-Heath (1983) et Pontecorvo (1990) ont exploré les dimensions de la socialisation familiale favorisant un rapport à la littéracie et donc à l'univers scolaire : « Il y a également une pratique familiale qui consiste à considérer le langage comme "objet" de discours, employant un métalangage (...) : l'habitude de parler, de discuter, et en général d'accorder de l'attention au langage en tant que tel, facilite l'apprentissage scolaire de la langue écrite parce que l'activité d'écriture demande, mais développe en même temps, une capacité métalinguistique ».

Cette capacité métalinguistique et son rapport étroit avec la difficulté scolaire est un thème récurrent des recherches des psychologues s'intéressant aux difficultés des élèves (Cèbe, 2000). Plus précisément certaines recherches (Chang G. L. et Wells, 1990 ; Olson, 1988 et 1990) mettent en évidence le rapport étroit entre la réception d'un usage littéraire du langage (lecture de livres, par exemple) dans la petite enfance et la réussite scolaire. D'autres travaux (Goigoux, 1998a, 1998b) considérant comme un acquis de la recherche cette difficulté de certains élèves « à passer de pratiques langagières étroitement liées à leur expérience immédiate à des pratiques de plus en plus décontextualisées et distancées » étudient comment les pratiques enseignantes aident ou n'aident pas les élèves dans ce passage. Il apparaît que les enseignants sont bien démunis pour penser l'aide aux élèves, d'autant plus que le mouvement actuel vise plutôt à contourner les difficultés des élèves en évitant les démarches de décontextualisation. Les recherches de Florin (1995, 1996) portant de même sur la mise en place de situations pédagogiques visant à aider les élèves en difficultés langagières à s'inscrire dans des activités métacognitives (voir précédemment), mettent également en évidence la difficulté des maîtres à assurer de tels apprentissages.

Cette attitude à l'égard du langage qui consiste à ne pouvoir dissocier le langage et la langue du sens qu'ils produisent est identifiée également d'un point de vue sociologique. Lahire (1990, 1991, 1993, 1994), en analysant les formes scolaires les plus habituelles des classes de français, y voit une source de difficultés pour les élèves qui ne parviennent pas à prendre la langue pour objet de connaissance. Sa perspective sociologique le conduit à associer cette attitude à l'égard du langage à des pratiques sociales et à des formes de pouvoir : « dans nos formations sociales scolarisées, les modalités de la maîtrise de soi et, notamment de la maîtrise symbolique de son propre langage, constituées dans des formes scripturales scolaires de rela-

tions sociales, sont profondément liées aux modalités de la maîtrise symbolique d'autrui ».

Le raisonnement le plus fréquent lie donc la question de la familiarité avec les usages du langage que construit et convoque la littéracie (constitution de la langue comme objet, décontextualisation) et les modes de faire avec le langage et la langue qui permettent les apprentissages scolaires, y compris l'apprentissage de la lecture. Les rapports étroits qui nouent grammatisation (analyse de la langue comme objet, de la langue écrite le plus souvent) et littération expliquent pour les chercheurs, sociologues comme psychologues, qui travaillent sur ce thème, les difficultés des élèves, que ces difficultés portent sur l'apprentissage de la lecture ou, au-delà de la scolarité primaire, sur les apprentissages et les formes scolaires disciplinaires qui supposent l'accès à la Haute langue scolarisée (Vermès, 1997 ; Vermès et Kastenbaum, 1992 ; Bautier et Rochex, 1998, 2001).

L'écrit et ses représentations

Dans cette perspective, un courant de recherches s'est développé depuis une dizaine d'années (Bernardin, Barré-De Miniac, Chauveau et Rogovas-Chauveau, Dabène, par exemple) ; il vise à étudier un autre facteur lié à la socialisation familiale et susceptible de jouer un rôle dans l'apprentissage de l'écrit lui-même, il s'agit des représentations sociales de l'écriture et des fonctions de la langue écrite. Cette notion de représentation a à voir avec une des composantes des PL en ce qu'elle est reliée aux pratiques sociales de référence des élèves et de leur famille. Ainsi, pour Vermès, par exemple – mais les chercheurs sont très nombreux à partager ce point de vue –, les représentations sociales de l'écrit vont s'élaborer à partir des pratiques culturelles collectives du groupe d'appartenance. Chez Bernardin (1997) et Chauveau et Rogovas-Chauveau (1987, 1989), Barré-De Miniac (1995), Barré-De Miniac, Cros et Ruiz (1993), Tébérovsky (1989), on trouve l'hypothèse du rôle de la connaissance des usages sociaux de l'écrit dans son appropriation à l'école. Cette conception qui suppose un effet des représentations de l'objet à apprendre sur l'apprentissage est partagée par de nombreuses didactiques disciplinaires. Chauveau et Rogovas-Chauveau évoquent le consensus ou le non-consensus entre les pratiques scolaires d'apprentissage de l'écrit et les représentations qui les sous-tendent (en termes de ce qu'il faut faire pour apprendre à lire et pour bien lire) et celles du milieu familial. Barré-De Miniac constate des relations entre les représentations que les parents ont des usages et fonctions de l'écrit et le rapport à l'écrit des élèves. S'opposent une conception fonctionnelle et liée à l'école et à ses tâches, un très fort investissement de l'école et des rites scolaires de lire et d'écrire, une très forte centration sur l'apprentissage en CP (Bernardin) – au risque de produire beaucoup d'angoisse et de manières de faire erronées chez les élèves – à une conception de l'écrit comme étant intégré aux diverses activités quotidiennes et professionnelles, comme faisant partie inhérente de la communication, de l'apprentissage, de la vie et qui laisse les enfants investir beaucoup plus librement l'écriture et la lecture. Autrement dit, il s'est agi d'étudier la façon dont élèves et parents répondent aux questions suivantes, soit à la maison, soit à l'école : « pourquoi écrit-on (pour se souvenir, communiquer, penser etc.) ? Quand écrit-on (à des moments donnés, ou comme pratique quotidienne, et dans quelles situations) ? Quels types de textes (plus ou moins variés et stéréotypés) ?

En conclusion, l'ensemble de ces recherches concourt donc à établir un lien étroit entre l'exigence de l'apprentissage et des usages de l'écrit scolaire et les difficultés des élèves de milieux populaires. Mais les causes de ces difficultés sont plurielles, comme sont plurielles les composantes de l'écrit : culturelles, sociales, cognitives, (ces « facteurs socio-génétiques » sont considérés comme déterminant un « milieu ambiant d'écriture » qui opère comme moteur et met en marche chez l'enfant le processus psycho et socio-génétique » (Pontecorvo, 1990)). Dès les premiers apprentissages, a fortiori au collège, c'est bien une confrontation que vit l'élève entre ce qu'il sait déjà de l'écrit, de ses usages, de son fonctionnement, de sa nature et ce que l'école lui demande de mobiliser, de faire et d'apprendre. Ou cette confrontation conduit l'élève à vivre des contradictions (ou des continuités), elle peut se faire sans que les enseignants se préoccupent de ce « déjà là » (Bautier et Bucheton, 1995) ou avec l'aide et l'adaptation de l'école (Bernardin, 1997 ; Grossmann, 1996 et 2001). Si c'est donc une pluralité de causes qui sont analysées avec finesse ces dernières années et si elles constituent des cumuls de difficultés pour les élèves, elles ne peuvent sans doute pas recevoir les mêmes « solutions » scolaires (la question des recherches en didactique est abordée en conclusion).

Les recherches sur les pratiques langagières non scolaires des jeunes, prises ou non en compte par l'école

On ne peut terminer cette synthèse sur les rapports entre pratiques langagières des élèves et scolarisation sans évoquer un champ de recherche, qui s'est ouvert depuis quelques années, sur les pratiques langagières non scolaires des jeunes, en particulier, celles qui portent sur la langue dite « des banlieues » ou « des cités ». Ces pratiques, au-delà de leurs rapports avec les apprentissages scolaires, posent à l'école une question de fond : celle des enjeux pour l'institution de la prise en compte des formes non légitimes, question qui n'est pas sans relation avec celle de la présence de ce qui relève du privé, du personnel, de l'individuel (ou du groupe communautaire) dans un espace qui jusqu'à présent l'avait exclu. Il ne s'agit pas en effet d'une « simple » question de normes et d'écart dès lors que les productions par les élèves de la langue de la cité au sein de l'école peuvent avoir valeur identitaire et revendicative.

Dans les années 80, les chercheurs utilisaient la dénomination de « langue des jeunes » ou de « français branché » (voir Boyer, 1997). Aujourd'hui, les jeunes dont il est question sont en fait des « jeunes » des cités et les recherches les concernant se sont développées depuis plus d'une dizaine d'années, pour deux raisons au moins. L'une qui est médiatisée, la langue des banlieues atteint directement l'idéal de la langue fondateur de l'État-Nation ; l'autre raison, moins idéologique et plus pragmatique sans doute, réside dans la confrontation quotidienne des « professionnels de l'éducation, du travail social ou de la police (avec) la montée des outrances verbales émanant d'une partie de la jeunesse issue des quartiers défavorisés (Dannequin, 1997). Au regard de la recherche sociolinguistique, le travail de désignation des phénomènes linguistiques est loin d'être fini ni consensuel sur ce point : s'agit-il d'une simple surabondance d'emprunts ou de néologismes lexicaux, ou d'un vernaculaire intra-groupal ? et si oui, quel est ce groupe ? (cf. *Langue Française*, 1997).

Cependant, ces recherches ne satisfont pas l'ensemble de nos critères : pas ou très peu de mise en relation avec la question scolaire, et quand mise en relation il y a, il s'agit davantage de conseils ou de constats, une centration sur la description des phénomènes linguistiques, souvent réduits aux phénomènes de créativité lexicale au détriment des pratiques langagières. Pourtant, comme le souligne Dannequin (1997), « les énoncés produits au cours d'une interaction ne se réduisent pas au contenu explicite des mots prononcés (...). Autant et peut-être plus que le contenu des énoncés prononcés, la scène sur laquelle elles ont lieu et leur déroulement permettent de donner du sens à ces productions verbales ». Ainsi, les recherches sont le plus souvent le fait d'une démarche des (socio) linguistes ou des sociologues. Elles ont d'abord comme visée la description de cette langue, ses origines, ses composantes (emprunts à différentes langues africaines, à l'arabe, l'argot), elles mettent souvent l'accent sur le caractère créatif et riches des productions linguistiques (Goudailler, 1998a et b ; Séguin et Teillard, 1996). Quand elles portent sur les usages (Bachmann et Basier, 1984 ; Billiez, 1991 ; Boyer et Prieur, 1996 ; Dannequin, 1997), elles mettent l'accent sur le caractère cryptique et identitaire des formes linguistiques utilisées ; il s'agit de ne pas être compris des autres, que ces autres soient des adultes (enseignants, surveillants) ou les jeunes d'autres quartiers, d'autres cités. Ce qui est généralement constaté, et qui marque une évolution par rapport aux recherches de Labov (1978), c'est le déplacement du cadre des interactions, d'internes aux groupes de jeunes vers les différentes situations d'interaction. Les défis, les joutes, les transgressions s'exercent envers les représentants des institutions, dont ceux de l'école. Il s'agit aussi d'un surinvestissement du langage comme lieu de la sécurité, de l'entre-soi, de la protection contre l'extérieur (les « autres ») où l'on se sent isolé, vulnérable. Les travaux de Dannequin permettent de retrouver à propos des jeunes des cités et de ce qu'ils parlent, les phénomènes largement décrits des situations de diglossie déjà évoqués : « les représentations de la diglossie (16) (...) sont à double entrée : d'un côté, elles enregistrent les dévalorisations entérinées par l'usage, d'un autre côté, elles engendrent dans un mouvement de compensation (...), une mythologie flatteuse qui accorde à la langue B (la langue dominée) des qualités (beauté, harmonie, intimité, chaleur, proximité des êtres et des choses de la vie quotidienne) bien sûr refusées à la langue A (langue dominante), (Gardy et Lafont, 1981). On retrouve ce sentiment dans les propos des jeunes cités par Goudailler (1998b) : « On en a marre de parler français normal comme les riches, les petits bourges... parce que c'est la banlieue ici » (jeune de Pantin, JT de TF1), et à propos desquels il fait ce commentaire qui concerne l'école : « compte tenu de l'environnement socio-économique immédiat des cités et des quartiers vécu au quotidien, de nombreuses personnes se sentent déphasées par rapport à l'univers de la langue circulante (...). Le sentiment de déphasage, d'exclusion est d'autant plus fort que nombreuses sont les personnes qui vivent de véritables situations d'échec scolaire ; il ne leur reste plus qu'à faire usage d'une langue française qu'elles tordent dans tous les sens et dont elles modifient les mots en les coupant, les renversant, en déstructurant la langue circulante. Les formes utilisées fonctionnent alors comme contre normes à la langue française (contre-légitimité, Bourdieu 1983). Mais souligne aussi Dannequin, même si les jeunes revendiquent que « être dans la cité, c'est avoir le droit de parler la langue qu'on veut, avoir le droit de mal s'exprimer », cet écart n'est pas nécessairement perçu par les élèves. « Sans intention polémique, un élève constate : les profs parlent autrement parce qu'ils parlent le vieux français,

la vieille langue. » Les enjeux sociaux ne sont ainsi pas toujours clairement pensés et revendiqués ; voir de même l'analyse que fait Seux (1997) de la langue de collégiens d'une région ouvrière près de Saint-Étienne. D'autant plus que les phénomènes de non mixité sociale dans les cités accroissent le danger de voir se développer des usages et systèmes linguistiques de plus en plus distants les uns des autres. Nous avons déjà cité Labov (1993) parlant des États-Unis, Goudailler ne dit pas des choses très différentes à propos de la France : « Les procédés tant formels que sémantiques, qui sont à la base même du mode de fonctionnement du français contemporain des cités, contribuent à ce que dans le cas de groupes scolaires implantés dans les cités, la langue utilisée par les élèves devienne dans bien des cas véritablement distante du français circulant, ceci du fait de la multitude des éléments linguistiques identitaires qui y sont instillés. (...) Le rôle des enseignants devient dès lors prépondérant : il s'agit d'éviter à tout prix l'instauration de rapports d'exclusion, inéluctables conséquences de jugements proférés à l'emporte-pièce ». Dannequin évoque pareillement « la constitution de quartiers relégués où l'entre soi devient une manière de vivre obligée et où, en conséquence, la situation d'extranéité est revendiquée. Mais Beggag (1997) signale les dangers d'une telle position, il interroge l'école quant à sa capacité de continuer à assurer la formation du citoyen, d'apprendre les codes minimaux de communication sociale commune. A côté de la créativité lexicale des jeunes, il y a aussi un appauvrissement des communications sociales qui « emprisonne un peu plus les jeunes d'origine modeste dans l'exclusion sociale et territoriale ». Vermès (1991) relie également les usages du langage visant à conforter une identité de groupe comme allant à l'encontre des principes de constitution des jeunes comme citoyens, et allant dans le sens de l'idéologie de la formation de la personne *per se*. Bautier (1997b) analysant les usages privilégiés du langage qui viennent d'être décrits chez des collégiens pose la question de la difficulté conséquente qui est la leur pour s'inscrire dans les usages écrits supposés et exigés par l'école pour l'appropriation des savoirs scolaires et qui reposent au contraire sur l'au-delà de soi, voire sur l'universel.

Les travaux qui sont le fait d'enseignants ou de formateurs se situent souvent sur le registre des propositions pédagogiques. Ainsi, Teillard (1998), devant les difficultés des élèves, juge nécessaire d'adopter des stratégies de détour et de reconnaissance de leurs pratiques langagières (à des fins, également nécessaires, de réconciliation des élèves avec l'école) et de permettre aux élèves d'évoluer dans leurs pratiques langagières et leur rapport au langage, non de les obliger à des ruptures. Le Cunff, Cabiron (1997) ont une démarche de même nature quand, analysant les pratiques langagières des jeunes hors de la classe, elles proposent pour éviter ces ruptures, en tenant compte des travaux précédemment étudiés sur les interactions orales en classe, d'utiliser les ressources orales des élèves en situation non scolaire (la joute oratoire, par exemple), pour les aider, par la construction de situations didactiques précises, à ne plus être en situation d'échec langagier à l'école.

Penloup (2000) a la même démarche d'évitement des ruptures pour les élèves, mais aussi une démarche didactique d'aide à l'écriture, quand elle fait une recherche sur l'écriture extrascolaire des collégiens et leurs représentations (par questionnaires distribués sur critères macro-sociologiques et par entretiens). Cette recherche met en question les allant de soi concernant le refus d'écrire des élèves de milieux populaires, elle met à jour « l'import-

tance du lien qui les unit à l'écriture », puisqu'il s'avère qu'ils ont des pratiques d'écriture quantitativement et qualitativement importantes (ils font des listes, des journaux intimes, des copies, des histoires drôles) ; en conséquence, Penloup fait des propositions didactiques qui consistent à partir de ce que les élèves font en dehors de l'école, à utiliser des connaissances et des compétences « déjà là ».

Mais qu'en est-il alors des recherches qui relèvent du champ de la didactique du français langue maternelle, comment se saisissent-elles des questions et constats mis à jour par les recherches des autres champs, en tiennent-elles compte ? Un enseignement de la langue maternelle a-t-il aujourd'hui plus de chances qu'il y a trente ans d'aider les élèves de milieux populaires ?

III. EN GUISE DE CONCLUSION : QU'EN EST-IL DE LA DIDACTIQUE DE LA LANGUE MATERNELLE ?

Les différentes recherches, et les conceptions qui les sous-tendent, dessinent des évolutions dans la façon de penser et de chercher sur la question des rapports entre langage, appartenance sociale et scolarisation. Comme nous l'avons justifié, dans le choix de l'orientation de cette synthèse, une des principales évolutions réside dans la prise en compte, de façon plus ou moins explicite, de la pluralité des dimensions inhérentes à l'usage du langage telle que la notion de pratique langagière la retient. Il n'est plus guère question de la langue considérée en tant que système linguistique à maîtriser. Même si telle ou telle recherche met l'accent sur la pauvreté lexicale des enfants de milieux populaires (Florin), il s'agit de la référer à des conduites langagières communicatives, voire cognitives. L'évidence de la pluralité des dimensions qui constituent autant de « lieux » où se construisent et se manifestent les difficultés scolaires liées au langage, et qui montre la pénétration des thèses de Bernstein sur les rapports entre socialisation et langage, est telle qu'on ne trouve pas de recherche qui remette en question cette conception. La majeure partie des recherches porte ainsi sur les médiations par lesquelles les effets de la socialisation langagière non scolaire des élèves, en ce qu'elle a contribué à construire des habitudes de communication, des habitudes cognitives, des usages routiniers du langage et leurs représentations (l'ensemble constituant ce qu'on peut appeler un « rapport » au langage), participe des difficultés scolaires des élèves. Plus précisément, et c'est la seconde évolution des recherches, parce qu'il s'agit de cerner les médiations par lesquelles les situations scolaires transforment des habitudes langagières en difficultés scolaires, les recherches portent de plus en plus sur la confrontation des élèves aux exigences et attentes scolaires ; exigences dans le domaine des formes de productions écrites et orales propres aux disciplines scolaires, exigences dans les habitudes (implicites) qui règlent la communication scolaire et les activités d'apprentissage qui sont construites dans les classes, exigences encore dans l'importance à accorder à la langue pour elle-même, aux productions linguistiques et langagières comme objets d'analyses et de compréhension en elles-mêmes.

Le rôle du langage dans la difficulté scolaire des élèves de milieux populaires n'est donc pas remis en question ; on peut même dire que c'est un acquis pour les différents champs de recherche : la psychologie, la sociologie,

les sciences de l'éducation. Sont dès lors étudiées les différentes façons par lesquelles le langage intervient dans ces difficultés, qui apparaissent ainsi avoir des origines multiples et qui peuvent se cumuler. Les recherches, parce qu'elles portent sur les pratiques quotidiennes des enseignants et des élèves (recherches qualitatives utilisant des méthodes d'observations de classes, d'enregistrements et d'analyses pluridimensionnelles des productions orales et écrites des enseignants et des élèves), mettent en évidence des phénomènes différenciateurs fins, mais aussi comment les formes et pratiques de l'école participent des difficultés des élèves. Cette orientation, peut-être parce que les difficultés scolaires des élèves de milieux populaires sont considérées comme un fait acquis, s'illustre par des recherches à orientation moins explicitement sociologique (*a fortiori* idéologique) que dans les années 70 : si on cherche à comprendre en quoi les exigences scolaires font problème à certains élèves, on cherche davantage à voir comment aider les élèves, plutôt qu'à modifier l'école, comme c'était alors le cas. On peut même observer une évolution dans le champ scolaire, au niveau de l'enseignement primaire et du collège, que l'on peut identifier à une élévation du niveau des exigences, en particulier, de celles qui mobilisent la culture écrite, au sens défini précédemment. Par le biais des programmes, dont une part s'est transformée en activités langagières présentées souvent sous forme de compétences à maîtriser (savoir commenter un texte, une carte de géographie, un schéma, savoir utiliser des documents divers, de nature hétérogène, pour écrire son propre texte, savoir mobiliser les rapports et les jeux entre des systèmes sémiotiques très différents – ceux des pages des manuels, par exemple...), l'enseignement dans les différentes disciplines suppose chez l'élève des manières de faire avec le langage, le sien et celui des autres, qui consistent à entrer dans des genres discursifs et des manières langagiers de plus en plus éloignés des pratiques langagières quotidiennes d'un très grand nombre d'élèves.

Accompagnant cette « désociologisation » et s'appuyant en partie sur elle, on assiste depuis la même période, le milieu des années 80, à la naissance puis au développement de la didactique du français langue maternelle et des recherches qui en relèvent. Nous terminerons cette note de synthèse en les présentant rapidement. Rapidement car, bien qu'elles soient quantitativement aujourd'hui importantes au point d'autoriser l'expression de « tournant didactique » à propos de l'enseignement de la langue, et bien qu'elles traitent de la question des usages du langage et peuvent parfois évoquer les difficultés des élèves, elles ne s'en situent pas moins sur un registre de questionnement fort différent et qui marque la rupture avec la problématique qui guide cette note. Si la naissance des questionnements qui sous-tendent les travaux de la didactique du français (dénommée comme telle à partir de 1985 (17),) correspond à peu près à celle du collège unique, et si les nombreuses références à des travaux inspirés de la sociolinguistique et de la sociologie du langage l'attestent ici, la préoccupation concernant les difficultés spécifiquement langagières des élèves de milieux populaires dans leur confrontation à l'école, était initialement au premier plan (18) de la réflexion sur l'accueil de « nouveaux » publics dans l'école, les évolutions de ce champ s'en sont progressivement éloignées. Là où, il y a 20 ans, on traitait de la variation sociale des productions linguistiques et langagières en fonction des origines sociales des locuteurs, là où on développait la notion de pluralité des normes en fonction des groupes, on traite depuis une dizaine d'années des variations situationnelles des productions et de la pluralité des normes des textes et des genres.

Lorsque la dimension sociale du langage est présente, elle l'est par le biais de cette variation et si on parle de compétence langagière, c'est pour la définir « comme capacité à entrer dans les divers jeux de langage que la vie sociale exige », (Legrand-Delamotte et Treignier, 1990). Certes, la dimension sociale du langage et des activités langagières est également « devenue » une évidence théorique comme le manifestent les différents travaux de conception socio-constructivistes et plus précisément vygostskiens. Cependant le glissement est là encore profond par rapport aux années 70, c'est d'« interactionnisme socio-discursif » et de textes comme production sociale (Bronckart, 1996), dont il s'agit et non de sujet socialement situé. Loin de se poser centralement la question de l'aide aux élèves en difficulté, la didactique du français a accentué la disciplinarisation du français par la biais de la constitution d'un corps de connaissance, sur les textes et les discours en particulier, devenu contenu de programme, objets d'enseignement et d'apprentissage, venant plutôt reprendre en les accentuant les logiques qui ont été mises en évidence comme potentiellement porteuse de difficultés pour les élèves : ce n'est plus seulement la prise en compte de la langue comme objet qui est une attitude langagière requise, mais aussi, la prise en compte des textes et des discours comme objet.

Cette évolution peut être comprise en faisant retour sur les enjeux et les orientations de la didactique du français elle-même. Même si, comme le font remarquer Legrand-Delamotte et Treignier, il est possible d'identifier deux paradigmes dans les recherches en didactique, l'un centré sur le textuel et le linguistique, les structures et les régularités, et l'autre davantage centré sur le discursif, la communication, la pragmatique, ce sont dans les deux cas, les savoirs sur les textes qui dominent, comme domine dans les classes une logique de production de ces mêmes textes, ou en termes pédagogiques, une logique de la « tâche » (Bernié (1998) l'oppose, comme Bautier et Rochex (1998), Bucheton (1996), à une logique de l'activité). Ainsi, l'élève producteur de texte auquel on pense dans les recherches est soit « désincarné », « épistémique », comme le montrent des recherches massivement théoriques et très rarement corrélatives (ce que serait l'étude du rapport entre production d'élèves et origines sociales de ces élèves, par exemple), soit, par souci d'efficacité, soumis à des propositions technicistes, c'est-à-dire des normes de réalisations et des critères contraignants d'identification des types de textes qui conduisent à éloigner la production de textes d'une véritable activité et d'une véritable pratique langagière. C'est l'objectif même de la didactique du français qui est ici en cause : s'il y a inscription sociale de sa démarche, c'est par le biais des « objets » d'enseignement ; il s'agit d'apprendre aux élèves à lire et à produire, à comprendre des types de textes qui participent des connaissances sociales nécessaires. Quand des critiques sont émises (Reuter, 2000) concernant les démarches typologisantes dans l'enseignement (inspirées en grande partie par les travaux d'Adam), elles le sont du point de vue de la réalité du fonctionnement langagier non scolaire, et non du point de vue des habitudes et des conduites langagières effectives des élèves : « L'articulation de (la) formalisation avec une visée typologisante rigide entraîne plusieurs conséquences dommageables, on ne travaille que sur des formes textuelles cloisonnées, "pures", exclusives, et donc sur un nombre réduit de séquences homogènes considérées comme exemplaires », on est amené à confondre type et genre (voir ci-après). Comme le souligne Reuter, « on ne dispose que très peu d'études précises » sur les performances réelles des élèves, leur évolution, les diffi-

cultés rencontrées. L'applicationnisme ne permet pas de prendre en considération l'élève dans ses processus d'appropriation de nouveaux genres discursifs, de nouvelles pratiques langagières. Certes, « une technicité maîtrisée est positive ; elle est même indispensable pour structurer les apprentissages, pour objectiver les savoirs (...) sinon, on s'en remet aux aléas et aux injustices des connivences culturelles. Un enseignement, pour être efficace et démocratique, doit être capable d'explicitier ses démarches et ses outils. » Boissinot (19), (2000). On peut ainsi expliquer que malgré le développement des recherches en didactique, l'élève « réel », celui qui est en difficulté, n'a pas fait l'objet de ces travaux, que la différenciation sociale à l'école liée au langage n'a pu être réduite, au contraire, peut-on sans doute dire.

La marge de manœuvre est étroite entre l'aide nécessaire à apporter aux élèves qui ne sont justement pas familiers des genres discursifs travaillés par l'école et ce qui apparaît souvent, dans les pratiques scolaires quotidiennes, comme des démarches modélisantes de productions de texte. Au demeurant, dans les deux cas, il s'agit d'apprendre aux élèves à produire des textes ou à les analyser (et la technisation, ou la réification scolastique, est là encore plus grande), non à les aider à s'approprier des usages du langage, en particulier des usages qui ne relèvent pas de la quotidienneté des échanges mais des genres seconds (voir ci-après). Cette réification scolastique, venue d'une transposition des savoirs savants sur les textes et les discours, ne peut que gêner certains élèves dans la construction des significations demandées. Et même si « ces pratiques ne correspondent pas à ce que les chercheurs du champ ont voulu, il faut bien admettre que les cadres qu'ils ont conçus les aient, même indirectement, favorisées », souligne Bernié (1998). Il prend l'utilisation qui est faite de la notion de « critère » et de celle d'« outil » comme exemple de cette dérive qui dessert certains élèves ; le critère est la plupart du temps utilisé comme un outil technique, un trait formel purement descriptif et extérieur construit comme tel par modélisation de productions langagières achevées. Le repérage de ces critères formels peut ainsi dans une logique de tâche se substituer, pour l'élève, à la lecture même du texte.

On peut opposer à cette démarche celle que prône un courant plus récent de la didactique du français langue maternelle et des sciences de l'éducation (Bautier et Rochex, Bautier et Bucheton, Bernié, Goigoux, Nonnon, Rebières, Schneuwly déjà cités) qui consiste à se pencher sur l'activité de l'élève réel. La notion de critère, par exemple, n'est plus alors un l'outil technique permettant une conformité à un modèle, mais un outil psychologique aidant l'élève à réguler son propre fonctionnement. Certes, tous les outils techniques peuvent devenir des outils psychologiques, encore faut-il que les didacticiens et les enseignants ne soient pas dans l'applicationnisme. La centration sur l'activité de l'élève (recherches des auteurs précédemment cités, par exemple) permet justement de faire le lien avec des points de vue plus sociologiques en ce qu'ils travaillent la différenciation entre élèves fondée sur un « rapport au savoir » et au travail scolaire qui entraîne une mise en activité différente. Celle-ci se traduit par des pratiques et des attitudes langagières différentes et les éventuelles erreurs de communication scolaires que nous avons déjà évoquées. Les recherches actuelles de ce courant conduisent à travailler au plus près des activités en contexte puisque l'hypothèse centrale réside dans le fait que c'est bien le contexte, tel qu'il est construit en classe avec le langage, comme lieu social et genre discursif (20),

et son interprétation par l'élève, qui produisent la mise en activité et donc les apprentissages de l'élève.

On retrouve dans ce courant un intérêt pour les pratiques d'écrit, non pour opposer, comme le font les sociologues comme Lahire, l'univers de l'écrit à celui de l'oral, mais pour penser l'écrit comme lieu de pratiques sociales et cognitives différenciées. Certains élèves l'investissent difficilement, alors même que l'écriture peut aider à la mise en activité de l'élève, l'aider, en particulier, à passer des pratiques langagières ordinaires (de genre premier) aux pratiques secondes, écrites *ou orales*, qui sont celles des apprentissages à l'école (Bautier, 1998 ; Bernié, 1998). Il y a vraisemblablement rupture, pour les élèves, entre des pratiques qui sont apprises dans la quotidienneté de leurs usages, qui relèvent d'un langage pris dans l'expérience et inscrivent sa pertinence dans l'adhérence à un ici-maintenant de la situation, et les pratiques relevant de genres seconds qui supposent une transformation de la position d'énonciation, un retour réflexif sur la production langagière, une construction et élaboration de celle-ci et un apprentissage spécifique. Encore faut-il, pour que les pratiques d'écriture soient aidantes, qu'elles ne relèvent pas pour l'élève de la simple effectuation de tâches scolaires (comme dit ci-dessus). Cette difficulté de certains élèves à s'inscrire dans les genres seconds, dont l'appropriation est sans doute une condition de celle des savoirs à l'école, est une piste de recherche pour comprendre la différenciation scolaire liée au langage, pour comprendre le caractère inadéquat pour entrer dans les logiques scolaires d'apprentissage des formes langagières non standard, tout au moins quand elles sont l'apanage de pratiques quotidiennes qui relèvent de genres premiers.

Ce développement permet de conclure cette note par une réflexion sur des pratiques langagières insuffisamment travaillées dans l'enseignement et les didactiques dans leurs rapports et leurs spécificités. Il s'agit de distinguer, mais non d'opposer, les pratiques communicationnelles du langage et les usages du langage pour apprendre, et de souligner le peu de cas que les pratiques enseignantes et les Instructions font des secondes. Si dans les années 70, les variations sociales et situationnelles du langage étaient considérées comme des apprentissages nécessaires, c'était dans la perspective de la participation des usages partagés du langage à la culture commune et la reconnaissance de la pluralité des normes (Roman, 2000). Aujourd'hui, la perspective apparaît quelque peu différente, davantage centrée sur l'acquisition de compétences utiles à l'insertion et à l'efficacité dans les activités sociales et professionnelles. L'école est saisie de demandes sociales de différents « acteurs sociaux » pour qu'elle enseigne, en particulier dans le domaine de l'oral, ce qui va permettre la possibilité pour tous de participer à des usages dominants du langage (il en est ainsi de l'argumentation telle qu'elle figure dans les programmes scolaires), mais aussi « l'harmonie sociale » : « En ce sens, la demande relative à la maîtrise de l'oral rejoint la vogue actuelle du terme « citoyenneté » (...), on y retrouve l'idée de l'harmonie de la communication comme médiation privilégiée de l'harmonie sociale et la même ambivalence dans la demande, « citoyenneté » recouvrant comme oral des réalités hétérogènes, de la civilité à la conscience nationale républicaine. » (Nonnon, 1999). L'ambiguïté actuelle concernant le langage à l'école est donc grande et, bien évidemment, une telle ambiguïté aide rarement les élèves de milieux populaires. La centration sur l'expression et la communication, déconnectées des usages du langage pour apprendre, se saisir du monde et l'élaborer, penser, construire un point de vue, non seulement ne

pose pas toujours la question de la construction sociale et cognitive des objets mêmes de la communication et de l'expression, mais correspond pour une grande part à la dissociation fréquente entre socialisation et apprentissage et à la valorisation de la première. C'est du moins le cas pour certains élèves considérés comme moins « socialisés » que d'autres, comme si la « socialisation » (21) pouvait se construire indépendamment de références et de savoirs communs, d'univers de pensée partagés, qui permettent non pas le consensus et l'uniformité, mais justement le débat, la confrontation, l'espace commun d'échanges d'idées.

Tout semble d'ailleurs se passer comme si certains élèves relevaient plus que d'autres de l'expression de soi et de la communication sociale, tandis que d'autres seraient dans une logique de connaissance et de construction de la pluralité des points de vue, celle qui permet l'analyse et le commentaire des textes et du monde (la didactique des genres seconds évoqués dans des travaux de recherche précédemment cités). Le risque actuel, quand il s'agit de penser la différenciation sociale à l'œuvre dans le langage, et sur lequel les recherches sont encore peu nombreuses, est d'oublier que la légitimité de ce que l'on dit tient aussi aux arrière-plans, aux valeurs, à la culture, aux références et connaissances mobilisées pour parler. Aider des élèves à dire ne peut donc pas être confondu avec les aider à se dire et ne peut donc renvoyer ni à la seule mise en place de situations de parole, ni aux seuls apprentissages de « techniques communicatives » et argumentatives. La disciplinarisation de pratiques langagières au sein de la seule discipline « français », et comme faisant l'objet d'enseignement et d'apprentissage *per se*, ne modifient sans doute guère les situations de difficultés dans lesquelles se trouvent les élèves de milieux populaires et que l'ensemble des recherches citées ont explorées. Alors même que ces pratiques trouvent tout « normalement » leur place dans des *activités* scolaires quotidiennes des différentes disciplines (au sens où elles permettent les activités des élèves), puisque toute activité d'apprentissage est simultanément activité possible et nécessaire de construction d'un contexte de communication, d'argumentation pour soi et pour les autres, et du contexte des apprentissages et de leur contenu. Ces constructions, dans leur dimension langagières, relèvent de genres peu familiers pour certains élèves. Mais il s'agit là d'un domaine de recherche encore faiblement exploré, il est peut-être celui qui permettrait aux chercheurs, plus de trente ans après avoir ouvert la question du rôle du langage dans la différenciation sociale et scolaire, de changer la nature de leurs réponses : moins centrées sur les raisons de cette différenciation et davantage sur les moyens d'y remédier.

Élisabeth Bautier
Université Paris 8
Équipe ESCOL

NOTES

- (1) Compte tenu de ces précédentes notes de synthèse, les travaux de références dans la présente note sont généralement postérieurs à 1982.
- (2) Pour éclairer le débat sur l'inscription des recherches en sociolinguistique (situées en linguistique et centrées sur les variations du système linguistique) ou en sociologie du langage (situées ailleurs et centrées sur les fonctionnements sociaux du langage), on peut se reporter à J. Boutet, P. Fiala, J. Simonin-Grumbach, « Sociolinguistique et sociologie du langage », *Critique*, 1976, n° 344, p. 68-85, G. Varro, « Sociolinguistique ou « sociologie du langage » ? Toujours le même vieux débat ? À propos de deux ouvrages intitulés *Sociolinguistique* », *Langage et société*, n° 88, juin 1999, p. 91-97, et les réponses de L.J. Calvet, « De l'analogique au digital », n° 89, 1999 et de C. Canut, « De la sociolinguistique à la sociologie du langage », n° 91, 2000.
- (3) On peut ici se reporter aux travaux de R. Balibar, en particulier *L'institution du français*, Paris, PUF, « Pratiques théoriques », 1985, mais aussi à J. Guilhaumou, *La langue politique et la Révolution française*, Paris, Klincksieck/Méridien, 1989.
- (4) Si ce choix peut être justifié ainsi sur le plan théorique, une autre raison peut être évoquée pour expliquer que dans cette note les références aux travaux étrangers des vingt dernières années soient pratiquement absentes : l'évolution des recherches semble être la même qu'en France, seule la question linguistique posée par la scolarisation des enfants issus de la migration semble faire l'objet de recherches qui pourraient s'apparenter à la question des relations entre origine sociale, langage et scolarisation. En particulier, les recherches anglo-saxonnes en sociologie du langage ou de l'éducation qui avaient alimenté les travaux français, semblent s'être raréfiées comme c'est le cas en France.
- (5) Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle
- (6) Nous ne pouvons citer ici les recherches en didactique : même celles qui s'inscrivent dans le champ de la DFLM prennent peu en considération la dimension sociologiquement différenciatrice des apprentissages langagiers ou linguistiques (voir dernière partie). S'il s'agit de permettre à tous les élèves de s'appropriier formes et usages de la langue, les méthodologies de recherche utilisées ne prennent en compte qu'aux marges ou pas du tout des facteurs ou des variables sociologiques.
- (7) Le travail de Bernard Lahire reste une démarche isolée en sociologie.
- (8) Sur la question, qui est aussi un débat, des différences entre sociologie du langage, sociolinguistique et linguistique, voir note 2.
- (9) On peut lire avec intérêt les remarques de Ramognino (1999) sur les rapports entre langage et pratiques sociales.
- (10) M. Bakhtine, 1977, *Marxisme et philosophie du langage*, trad du russe, Paris, Minuit ; 1978, *Esthétique et théorie du roman*, trad du russe, Paris : Gallimard, 1984, *Esthétique de la création verbale*, trad. du russe, Paris : Gallimard.
- (11) Notons que pour ce qui est de l'apprentissage spécifique de la lecture, il ne faut pas inférer des remarques qui précèdent que l'apprentissage de la lecture ne serait pas facilité par la référence au système linguistique tel que pratiqué familièrement par les enfants, ce que montre la recherche de Labov (1993) étayant le bien-fondé de la méthode de lecture Bridge. Cette méthode prend en considération les écarts entre le dialecte (vernaculaire afro-américain) et la culture des élèves qui le parlent et l'américain standard et la culture qu'il suppose. Labov souligne également la ségrégation résidentielle qui fait évoluer les dialectes parlés de façon divergente, et donc préjudiciable à l'insertion scolaire et sociale des élèves, et considère nécessaire une réorganisation des schémas résidentiels puisque « toute possibilité d'interaction en face à face entre locuteurs de dialectes différents (qu'elle soit hostile ou amicale) tend à inverser cette évolution ».
- (12) Malentendus au sens où élèves et enseignants croient faire ce qu'ils ont à faire et que les élèves, du fait d'un sens, « intellectuel » en particulier, différent accordé aux tâches scolaires, au travail à faire, se trouvent souvent dans une situation de non apprentissage aux effets que l'on devine, quand ils n'en comprennent pas les raisons.
- (13) Les travaux auxquels il est fait allusion ici sont dans l'ensemble antérieurs à 1985 et ont donc fait l'objet de notes de synthèse dans la présente revue, celles de Forquin (1979, 1980) ou celles de Derouet, Hanriot-van Zanten, Sirota (1987), ou de Coulon, (1988), le lecteur pourra s'y reporter.
- (14) Malgré son titre qui éloigne l'ouvrage de cette synthèse, on ne peut passer sous silence, parce qu'il porte sur un thème très proche, *La sélection non verbale à l'école*, D. Zimmerman, Paris, ESF, 1962.
- (15) Ce qui est bien le cas aujourd'hui dans l'école française dès la fin du cycle II.
- (16) Par les locuteurs dominés
- (17) Voir, Dabène, M., 1995, « Quelques étapes dans la construction des modèles », in *Didactique du français. État d'une discipline*, Chiss, J.-L. David, J ; Reuter, Y., Paris, Nathan.
- (18) Les recherches de l'INRP, autour de Jean-Claude Chevalier et d'Hélène Romian, en sont un exemple majeur.
- (19) Alain Boissinot est Inspecteur Général
- (20) Les références à Bakhtine M., 1983, *Esthétique de la création verbale*, sont ici évidentes.
- (21) Au sens d'amener les élèves à participer des normes et codes dominants.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M. (1999). – **Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes**. Paris : Nathan.
- BACHMANN C., BASIER L. (1984). – Le verlan : argot d'école ou langue des Keums ? *Mots*, n° 8, p. 1.
- BAGGIONI D. et BIANCO Y. (1980). – L'enseignement du français langue maternelle au cœur de la crise de la linguistique. In B. Gardin, et J.-B. Marcellesi, **Sociolinguistique. Approches, Théories, Pratiques**. Paris : PUF, p. 527-538.
- BALIBAR R. (1974). – **Les Français fictifs**. Paris : Hachette.
- BALIBAR R. (1985). – **L'institution du français : essai sur le colingisme des Carolingiens à la République**. Paris : PUF.
- BARRÉ-DE MINAC C. (1995). – **Genèse du rapport à l'écriture**. Lyon : Voies Livres.
- BARRÉ-DE MINAC C., CROS, F., RUIZ, J. (1993). – **Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires**. Paris : ESF.

- BARTON D. (1991). – The social nature of writing. *In* D. Barton et R. Ivanic (eds), **Writing in the community**. Newbury Park, CA : Sage.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1971). – **L'école capitaliste en France**. Paris : Maspero.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1975). – **L'école primaire divisée**. Paris : Maspero.
- BAUDRY M., BESSONAT, D., LAPARRA M., TOURIGNY, F. (1997). – **La maîtrise de la langue au collège**. Paris : CNDP, Savoir Livre.
- BAUTIER É. (1981). – La notion de pratiques langagières : un outil heuristique pour une linguistique des dialectes sociaux. **Langage et société**, n° 15.
- BAUTIER É. (1989). – Aspects sociocognitifs du langage : quelques hypothèses. **Langage et société**, n° 47, p. 55-84.
- BAUTIER É. (1990). – Enfants de migrants, langue (s) et apprentissages scolaires. **Migrants-formation**, n° 83, p. 65-73.
- BAUTIER É. (1995). – **Pratiques langagières, pratiques sociales**. Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER É (1997a). – Écrire, apprendre, se construire au lycée. **Les Cahiers du français contemporain**, n° 4, p. 287-304.
- BAUTIER É. (1997b). – Usages identitaires du langage et apprentissages. **Migrants-formation**, n° 108, p. 5-20.
- BAUTIER É. (1997c). – Les pratiques socio-langagières dans la classe de français ? Quels enjeux, quelles démarches ? / en collab. avec D. Bucheton. **Repères**, n° 15, p. 11-25.
- BAUTIER É. (1998). – Des genres de discours aux pratiques langagières ou des difficultés à penser le sujet social et ses pratiques. *In* **Pratiques langagières et didactique de l'écrit. Hommage à Michel Dabène**, textes réunis par F. Grossmann. Grenoble : IVEL-LIDILEM, Université de Grenoble III, p. 145-156.
- BAUTIER É., BUCHETON, D. (1995). – Ce qui s'enseigne, ce qui s'apprend et ce qui est déjà là ? **Le français aujourd'hui**, n° 111, p. 26-37.
- BAUTIER É., BUCHETON D. (1996). – Interactions : co-construction du sujet et des savoirs. **Le français aujourd'hui**, n° 113, p. 24-32.
- BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1997). – Apprendre : des malentendus qui font la différence. *In* J.-P. Terrail, **La scolarisation de la France**. Paris : La Dispute, p. 105-122.
- BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1998). – **L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?** Paris : A. Colin.
- BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (2001). – Rapport aux savoirs et travail d'écriture en philosophie et sciences économiques et sociales. *In* B. Charlot, **Les Jeunes et le Savoir**. Paris : Anthropos, p. 133-154.
- BEGGAG A. (1997). – Trafic de mots en banlieue : du « nique ta mère » au « plaît-il ? ». **Migrants-formation**, n° 108, p. 30-37.
- BENTOLILA A. (1996). – **De l'illettrisme en général et de l'école en particulier**. Paris : Plon.
- BENTOLILA A. (2000). – **Le propre de l'homme**. Paris : Plon.
- BERNARD R. (1972). – **École, culture et langue française**. Paris : Téma-formation.
- BERNARDIN J. (1997). – **Comment les enfants entrent dans la culture écrite**. Paris : Retz.
- BERNIÉ J.-P. (1998). – Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle. *In* M. Brossard, J. Fijalkow, **Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes**. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, p. 155-200.
- BERNSTEIN B. (1973). – **Class and pedagogies : visible and invisible**. Paris : OCDE.
- BERNSTEIN B. (1975). – **Langage et classes sociales**. Paris : Ed. de Minuit, traduction de *Class, Codes and Control*, présentation de J.-C. Chamboredon.
- BERNSTEIN B. (1986). – On pedagogic discourse. *In* J. H. Richardson (ed), **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York : Greenwood Press.
- BERNSTEIN B. (1990). – **Class, Codes and Control**, vol. IV : « **The structuring of pedagogic discourse** ». London : Routledge.
- BIARNÈS J. (1999). – **Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique**. Paris : L'Harmattan (coll. Défi-formation).
- BILLIEZ J. (1991). – **Le « parler véhiculaire interethnique » de groupes d'adolescents en milieu urbain**. Des langues et des villes. Paris : Didier Érudition.
- BOISSINOT A. (entretien avec) (2000). – Où en est l'enseignement du français ? **Le débat**, n° 110.
- BORKOWSKI J.G., DUKEWICH T.L. (1996). – Environmental covariations and intelligence : how attachment influences self regulation. *In* G. Lyon et N. Krasneger, **Attention, memory and executive function**. Baltimore : Paul Brookes Publishing, p. 4-15.
- BOURDIEU P. (1976). – Les modes de domination. **Actes de la recherche en sciences sociales**, 2-3.
- BOURDIEU P. (1983). – Vous avez dit populaire ? **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 46.
- BOURDIEU P., BOLTANSKI L. (1975). – Le fétichisme de la langue. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 4.
- BOUTAN P. (1996). – « **La langue des Messieurs** ». **Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire**. Paris : A. Colin.
- BOUTET J. (1980). – Phrases ou discours à l'école primaire. *In* B. Gardin, J. B. Marcellesi, **Sociolinguistique. Approches, Théories, Pratiques**. Paris : PUF, p. 553-568.
- BOYER H. (1996). – **Sociolinguistique. Territoire et objets**. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- BOYER H. (1997). – « Nouveau français », « Parler jeune » ou « langue des cités » ? **Langue française**, n° 114, p. 6-15.

- BOYER H., PRIEUR J.-M. (1996). – La variation sociolinguistique. *In* H. Boyer, **Sociolinguistique. Territoire et objets**. Lausanne : Delachaux et Niestlé, p. 35-78.
- BRICE-HEATH S. (1983). – **Ways with words. Languages, life and work in communities and classrooms**. Cambridge : CU Press.
- BRONCKART J.-P. (1996). – **Activité langagière, textes et discours**. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- BROSSARD M. (1972). – Langage, opérativité, milieu culturel. *Enfance*, p. 455-468.
- BROSSARD M. (1978). – Milieu social, situation de verbalisation et capacité linguistique. *Revue Française de Pédagogie*, n° 44, p. 38-45.
- BROSSARD M. (1981). – Situations et significations : approches des situations scolaires d'interlocutions. *Revue de Phonétique appliquée*, n° 57, p. 13-20.
- BROSSARD M. (1992). – Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire. *Enfance*, n° 46, 4, p. 189-200.
- BROSSARD M. (1996). – Rôle du contexte dans les écrits scolaires. *In* C. Barré-De Miniac, **Vers une didactique de l'écriture**. Bruxelles/Paris : De Boeck, /INRP, p. 73-80.
- BROSSARD M. (1997). – Pratiques d'écrit, fonctionnements et développements cognitifs. *In* C. Moro, B. Schneuwly, M. Brossard, **Outils et signes, perspectives actuelles de la théorie de Vygotski**. Berne : Peter Lang.
- BROSSARD M., FIJALKOW J. (1998). – **Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes**. Bordeaux : Presses Universitaires.
- BRUNER J. (1996). – **L'éducation, entrée dans la culture**. Paris : Retz. Traduit de l'anglais *The culture of education*, Harvard College.
- BUCHETON D. (1996). – Diversité des conduites d'écriture/diversité du rapport aux savoirs. *Le français aujourd'hui*, n° 115, p. 31-41.
- CANVAT K. (1996). – Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux. *Enjeux*, n° 37/38, p. 5-30.
- CÈBE S. (2000). – **Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires**. Thèse soutenue à l'université d'Aix-Marseille I, UFR de psychologie, sciences de l'éducation.
- CHANG G.-L. et WELLS G. (1990). – Concept of literacy and their consequences for children's potential as learners. *In* J.P. Norris et M. Phillips (eds), **Foundation of literacy Policy in Canada**. Calgary : Detseiling Enterprises Ltd.
- CHARLOT B., BAUTIER, É. et ROCHEX J.-Y. (1992). – **École et savoir dans les banlieues et ailleurs**. Paris : A. Colin.
- CHARMEUX É. (1990). – Quel français enseigner en classe ? *In* B. Schneuwly, **Diversifier le français écrit**. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU É. (1987). – Interaction chercheur-enfant et apprentissage de la lecture. *In* CRESAS, **On n'apprend pas tout seul**. Paris : ESF, p. 26-30.
- CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU É. (1989). – Les idées des enfants de six ans sur la lecture-écriture. *Psychologie scolaire*, n° 68, p. 6-28.
- CHERVEL A. (1977). – **Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français, histoire de la grammaire scolaire**. Paris : Payot.
- CHISS J.-L. (1995). – Sciences du langage ; le retour. *In* J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter, **Didactique du français. État d'une discipline**. Paris : Nathan, 1995, p. 81-100.
- CHISS J.-L. (1998). – École, langue et culture : l'enseignement du français contre l'exclusion. *In* **L'école contre l'exclusion**, Les Entretiens Nathan, Actes VIII. Paris : Nathan, 1998, p. 127-137.
- COLLINOT A. (1999). – L'enseignement du français : « une vaste machine politique ». *In* A. Collinot et F. Mazières, **Le français à l'école. Un enjeu historique et politique**. Paris : Hatier (Hatier formation).
- COLLINOT A., MAZIÈRES F. (1999). – **Le français à l'école. Un enjeu historique et politique**. Paris : Hatier (Hatier formation).
- COULON A. (1988). – Ethnométhodologie et éducation. *Revue Française de Pédagogie*, n° 82, repris dans **Sociologie de l'éducation, dix ans de recherches**. Paris : INRP, L'Harmattan, 1990.
- CRESAS (1974). – **Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité**. Paris : INRP.
- CRESAS (1978). – **Le handicap socio-culturel en question**. Paris : ESF.
- DABÈNE M. (1987). – **L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit**. Bruxelles : De Boeck Université.
- DABÈNE M. (1991). – La notion d'écrit ou le continuum scriptural. *Le français aujourd'hui*, n° 93, p. 25-35.
- DABÈNE M. (1995). – La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle enseignement-apprentissage de l'écriture. *In* Y. Boyer, **La production de textes, vers un modèle d'enseignement de l'écriture**. Montréal : Éditions logiques, p. 151-175.
- DABÈNE M. (1996). – Aspects socio-didactiques de l'acclimatation au scriptural : hypothèses et options méthodologiques. *In* C. Barré de Miniac, ed., **Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire**. Bruxelles/Paris : De Boeck/INRP, p. 85-99.
- DANNEQUIN C. (1977). – **Les enfants bâillonnés**. Paris : CEDIC.
- DANNEQUIN C. (1997). – Outrances verbales et mal de vivre chez les jeunes des cités. **Migrants-formation**, n° 108, p. 21-29.
- DEROQUET J.-L., HENRIOT VAN ZANTEN A., SIROTA R. (1987). – Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : L'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. *Revue Française de Pédagogie*, n°78 et 80, 1987, repris dans **Sociologie de l'éducation, dix ans de recherches**. Paris : INRP, L'Harmattan, 1990.

- DESGROPPES N. (1997). – L'école maternelle, une approche des processus interactifs de différenciation en grande section. **Revue Française de Pédagogie**, n° 119, p. 27-38.
- DUIN A.-H., HANSEN C. (1996). – Reading and writing on computer network as social construction and social interaction. In C. L. Selfe et S. Hiligoss, **Literacy and computer**, New York, The modern language association of America, p. 89-112.
- DURU-BELLAT M., HENRIOT VAN ZANTEN, A., (1997). – **Sociologie de l'école**. Paris : A. Colin.
- ESPERET É. (1979). – **Langage et origine sociale des élèves**. Berne : Peter Lang.
- ESPERET É. (1987). – Aspects sociaux de la psychologie du langage. In J.-A. Rondal et J.-P. Thibaut, **Problèmes de psycholinguistique**. Bruxelles : P. Mardaga, p. 327-390.
- FERGUSON C. (1959). – Diglossia. **Word**, vol. 15.
- FLORIN A. (1991). – **Pratiques langagières à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire**. Paris : PUF.
- FLORIN A. (1995). – **Parler ensemble à l'école maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit**. Paris : Ellipses.
- FLORIN A. (1996). – Langage et culture à l'école maternelle. **Psychologie et éducation**, n° 25, p. 15-31.
- FLORIN A., GUIMART P., KHOMSI A. – **La maîtrise de la langue au cycle II**, rapport pour la Direction des Écoles.
- FLORIN A. (1999). – **Le développement du langage**. Paris : Dunod.
- FONTAINE D. (1974). – **Écris et tais-nous. L'enseignement du français**. Paris : Cerf.
- FORQUIN J.-C. (1979). – La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965. **Revue française de pédagogie**, n° 48 et n° 49, repris dans **Sociologie de l'éducation, dix ans de recherches**. Paris : INRP, L'Harmattan.
- FORQUIN J.-C. (1980). – La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965. **Revue française de pédagogie**, n° 51, repris dans **Sociologie de l'éducation, dix ans de recherches**. Paris : INRP, L'Harmattan.
- FORQUIN J.-C. (1982). – L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire. Inégalités de réussite et appartenance sociale. **Revue Française de Pédagogie**, n° 59 et n° 69, repris dans **Sociologie de l'éducation, dix ans de recherches**. Paris : INRP, L'Harmattan.
- FRANÇOIS F. (1980a). – Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socio-culturelles. **Langages**, n° 59, p. 25-52.
- FRANÇOIS F. (1980b). – Quelques résultats concernant les comportements linguistiques de milieux socio-culturels contrastés. In **Approches du langage**. Paris : Publications de la Sorbonne.
- FRANÇOIS F. (dir.) (1983). – **J'cause français, non ?** Cahiers libres, 380. Paris : Maspero.
- GARDY P., LAFONT R. (1981). – La diglossie comme conflit : l'exemple occitan. **Langages**, n° 61.
- GENESTE P. (1998). – **Politique, langue et enseignement**. Vauchrézien : Éditions I. Davy.
- GILLY M., DEBLIEUX M. (1998) – Situations didactiques complexes et acquisition intégrée de connaissances spécifiques : le cas de l'orthographe en production textuelle. In M. Brossard et J. Fijalkow, **Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes**. Bordeaux : Presses Universitaires.
- GILLY M., ROUX J.-P., TROGNON A., (drs) (1999). – **Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques**. Nancy, Aix en Provence : Presses universitaires de Nancy, Publications de l'université de Provence.
- GOIGOUX R. (1998a). – Les interactions de tutelle dans les processus de conceptualisation de la langue écrite. In J. Dolz et J.-C. Meyer (drs), **Activités métalangagières et enseignement du français**. Berne : Peter Lang.
- GOIGOUX R. (1998b). – **Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés**, rapport de recherche DLC C1 n° 97 1184. Direction des enseignements scolaires du MENRT, (138 p).
- GOIGOUX R. (2001a). – **Enseigner la lecture à l'école primaire**, mémoire d'HDR, université de Paris 8.
- GOIGOUX R. (2001b). – Chacun cherche son schème. Conceptualisation de la langue à l'école maternelle. In G. Vergnaud, **Qu'est-ce que la pensée ? Compétences complexes dans l'éducation et le travail**. Paris : Hachette.
- GOODY J. (1979). – **La raison graphique**. Paris : Éditions de Minuit (traduit de **Domestication of the savage man**. Cambridge : Cambridge University Press, 1977).
- GOODY J. (1994). – **Entre l'oralité et l'écriture**, Paris : PUF (traduit de **The interface between the oral and the written**. Cambridge : Cambridge University Press, 1987).
- GOUDAILLER J.-P. (1998a). – Langue contemporaine des cités françaises. Aspects linguistiques, sociaux et éducatifs. In P. Parlebas (coord.), **Territoires, langage, sociétés**, Paris : L'Harmattan, p. 25-35. (Coll. Sciences humaines et sociales. Dossiers).
- GOUDAILLER J.-P. (1998b). – Français des élèves. In **Langue, Culture et Ville**, revue **Argos**, n° hors série, p. 26-30.
- GROSSMANN F. (1996). – **Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'École Maternelle**. Berne : Peter Lang.
- GROSSMANN F. (2001). – **Lecture (s) et sémiotique de l'écrit**. Note pour l'habilitation à diriger des recherches, Université de Grenoble III.
- GUMPERZ J. (1989). – **Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle**, en particulier le chapitre 5, « La sociolinguistique interactionnelle dans l'étude de la scolarisation ». Paris : Éditions de Minuit (extrait et traduit de J. Cook-Gumperz (ed), **The social construction of literacy**, Cambridge University Press, 1986).

- HEATH S.B. (1983). – **Ways with words**. Cambridge : Cambridge University Press.
- HOGGART R (1970). – **La culture du pauvre**. Paris : Éditions de Minuit.
- LABOV W. (1976). – **Sociolinguistique**. Paris : Éditions de Minuit.
- LABOV W. (1977). – La langue des paumés. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 17-18.
- LABOV W. (1978). – **Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis**. Paris : Éditions de Minuit, traduit de *Language in the inner city, studies in the Black English vernacular*, 1972.
- LABOV W. (1993). – Peut-on combattre l'illettrisme ? Aspects sociolinguistiques de l'inégalité des chances à l'école. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 100, p. 37-50.
- LAHIRE B. (1990). – Sociologie des pratiques d'écriture : contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier. **Ethnologie française**, n° 3, p. 262-273.
- LAHIRE B. (1991). – L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l'expression écrite scolaire. **Sociétés contemporaines**, n° 11, p. 171-191.
- LAHIRE B. (1993). – **Culture écrite et inégalités scolaires**. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1993.
- LAHIRE B. (1994). – L'inscription sociale des dispositions métalangagières. **Repères**, n° 9, p. 15-27.
- LAHIRE B. (1995). – **Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires**. Paris : Hautes Études, Seuil, Gallimard.
- Langue française (1997). – **Les mots des jeunes. Observations et Hypothèses**, n° 114.
- LANOË C. (1999). – **Approche interactionniste du développement langagier des enfants de 2 à 8 ans**. Thèse de doctorat, Nantes.
- LANOË C., FLORIN A. (2000). – Les parents et l'apprentissage du langage chez les enfants de 2 à 8 ans. **Revue internationale de Recherche en Éducation familiale**.
- LAUTRET J. (1980). – **Classe sociale, milieu familial, intelligence**. Paris : PUF.
- LEBRUN M., PARET M.-C. (1993). – **L'hétérogénéité des apprenants : un défi pour la classe de français**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- LECUNFF C., CABIRON F. (1997). – De la violence à la joute verbale. Éléves en banlieue. **Repères**, n° 15, p. 59-77.
- LEGRAND-GELBER R. (1980). – Nécessité d'une démarche sociolinguistique en pédagogie de la langue maternelle : les évidences et leur dépassement. In B. Gardin, J.-B. Marcellesi, **Sociolinguistique. Approches, théories, pratiques**. Paris : PUF, p. 583-594.
- LEGRAND-GELBER R. (1986). – Comprendre en classe le discours pédagogique. **Cahiers de linguistique sociale**, n° 2, p. 65-75.
- LEGRAND-DELAMOTTE, R., TREIGNIER J. (1990). – La diversification langagière et les instances didactiques militantes et institutionnelles. In B. Schneuwly, **Diversifier l'enseignement du français écrit**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 77-89.
- MARANDON G.. (1994-1995). – Psychologie de l'illettrisme : le retour du culturel. **Bulletin de psychologie**, tome XLVIII-419, p. 357-364.
- MARCHAND F. (1971). – **Le français tel qu'on l'enseigne à l'école élémentaire**. Paris : Larousse.
- MARCHAND F. (1975) (dir.). – **La norme linguistique**. Paris : Delagrave.
- MOLLO-BOUVIER S. (1986). – **La sélection implicite à l'école**. Paris : PUF.
- NONNON É. (1986). – Interactions verbales et développement cognitif chez l'enfant. **Revue Française de Pédagogie**, n° 74, p. 53-86.
- NONNON É. (1988). – « Complexité » langagière et « efficacité » discursives. In J. Vivier, **Acquisition du langage et développement cognitif : état des recherches**. Rouen : SCURIFF, p. 297-333.
- NONNON É. (1998). – L'apprentissage des conduites de questionnement. **Repères**, n° 17, p. 55-85.
- NONNON É. (1999). – L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classes : champs de référence et problématiques. **Revue Française de Pédagogie**, n° 129, p. 87-131.
- OLSON D. R. (1988). – From Utterance to Text : the Biases of Language in Speech and Writing. In E.-R. Kingten, B.-M. Kroll, M. Rose (eds), **Perspective of Literacy**. Carbondale : Southern Illinois University Press.
- OLSON D. R. (1990). – Mithologizing Literacy. In J.-P. Nomis et M. Philips (eds), **Foundation of literacy Policy in Canada**. Calgary : Detseling Enterprises Ltd.
- OLSON D. R. (1998). – **L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée**. Paris : Retz (traduit de *The world on Paper : the conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge : Cambridge University Press, 1994).
- OLSON D. R., TERRANCE N. (1983). – Literacy and Cognitive Development : A conceptual transformation in the Early School Years. In S. Meadow (ed), **Developing Thinking**. London : Methuen, 1983.
- PENLOUP M.-C. (2000). – **Les pratiques d'écrits non scolaires des jeunes**. Paris : ESF.
- PONTECORVO C. (1990). – L'acquisition de l'écriture dans une perspective socio-génétique. In J. Fijalkow, **Décrire l'écriture**. Toulouse : Presses Universitaires de Toulouse le Mirail, p. 61-75.
- Pratiques (1999). – **Interactions et apprentissage**, n° 103-104.
- PRIVAT J.-M. (1993). – **Rapport sur les pratiques de l'écrit au collège. Vers quels enseignements intéressés**.
- RAMOGNINO N. (1999). – Linguistique et sociologie, un point de vue méthodologique. **Sociologie et sociétés**, vol. XXXI, n° 1, p. 35-50.
- REBIÈRES M. (2000). – **Langage, posture et cognition : enjeux et obstacles de l'activité langagière**

- dans la classe de Sciences.** Thèse de sciences de l'éducation, Université de Bordeaux 2.
- RÉMIGY M.-J. (1993). – La diversité des représentations comme source d'hétérogénéité dans l'actualisation des compétences en classe de français. *In* M. Lebrun, M.-C. Paret, **L'hétérogénéité des apprenants : un défi pour la classe de français.** Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 110-114.
- Repères (1997). – **Pratiques langagières et enseignement du français à l'école**, n° 15.
- REUTER Y. (2000). – **La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage.** Paris : ESF.
- ROCHEX J.-Y. (1995). – **Le sens de l'expérience scolaire.** Paris : PUF.
- ROCHEX J.-Y. (1999). – **Expérience scolaire et procès de subjectivation. L'élève et ses milieux.** Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université de Paris 8.
- ROMIAN H. (2000). – Des problématiques complexes : Quelle (s) culture (s). *In* H. Romian, **Pour une culture commune.** Paris : Hachette/Institut de recherche FSU, p. 463-516.
- RONDAL J.-A. (1983). – **L'interaction adulte-enfant et la construction du langage.** Bruxelles : Mardaga.
- SAVATOVSKI D. (1999). – Le français : genèse d'une discipline. *In* A. Collinot et F. Mazières, **Le français à l'école.** Paris : Hatier (Hatier-formation).
- SCHÆNI G., BRONCKART J.-P., PERRENOUD P. (1988). – **La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières.** Neuchâtel Paris : Delachaux & Niestlé.
- SCHNEUWLY B., DOLZ J., (1997). – Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement. **Repères**, n° 15, p. 27-40.
- SCRIBNER S., COLE M. (1981). – **The psychology of literacy.** Cambridge, MA : Harvard University Press.
- SEGUIN B., TEILLARD F. (1996). – **Les céfrans parlent aux français, chronique de la langue des cités.** Paris : Calmann-Lévy.
- SÉNÉCHAL M., LEFÈVRE J.A., HUDSON E., LAWSON E.P. (1996). – Knowledge of storybooks as predictor of young children vocabulary. **Journal of Educational Psychology**, n° 88, 3, p. 520-536.
- SEUX B. (1997). – Une parlure argotique des collégiens. **Langue française**, n° 114, p. 82-103.
- SIROTA R. (1988). – **L'école primaire au quotidien.** Paris : PUF.
- SNYDERS G. (1976). – **École, classe et lutte de classes.** Paris : PUF.
- STANOVITCH K.E., WEST R.F. (1989). – Exposure to print and orthographic processing. **Reading Research Quarterly**, n° 24, p. 402-433.
- STUBBS M. (1983). – **Langage spontané, langage élaboré.** Paris : A. Colin (1976, Methuen & Co Ltd).
- STUBBS M., DELAMONT S. (1976). – **Explorations in Classroom Observations.** Londres : Wiley.
- TÉBÉREVSKY A. (1989). – **Les savoirs préalables de l'enfant sur l'écrit.** Lyon : Voies Livres.
- TEILLARD F. (1989). – M'sieur, ! M'sieur ! on m'a tiré la langue. **Migrants-formation**, n° 108, p.38-52.
- TEILLARD F. (1998). – Créativité et ignorance. *In* **Langue, Culture et Ville**, revue **Argos**, n° hors série, p. 34-36
- TREIGNIER J., DELEBARRE-BULOT E., LOIE J.-C. (1997). – Fonder une didactique de l'oral. Un parlement d'école : quelle didactisation ? **Repères**, n° 15, p. 79-94.
- VERMÈS G. (1991). – L'identité linguistique : une gestion symbolique du sens de l'État, du groupe, de l'individu ? *In* M. Lavallée, F. Ouellet, F. Larose, **Identité, culture et changement social.** Paris : L'Harmattan, p. 339-344.
- VERMÈS G. (1997). – **L'intelligence de la langue.** Habilitation à diriger des recherches, Université de Paris X.
- VERMÈS G. (1998a). – Les parlars des parents migrants et leurs incidences sur le langage de leurs enfants. **Migrants-formation**, n° 75, p. 5-14.
- VERMÈS G. (1998b). – La « langue maternelle » une figure idéologique. **L'homme et la société.**
- VERMÈS G., KASTENBAUM M. (1992). – Sociolinguistic minorities and scholastic difficulties. **Annals of the American Academy of political and social sciences.**
- WILLIS P. (1978). – L'école des ouvriers. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 24, p. 51-61.

Revue française de sociologie

publiée avec le concours du
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
et de l'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES

59-61, rue Pouchet 75849 Paris cedex 17 France – Tél. : 01 40 25 11 87 ou 88

OCTOBRE-DÉCEMBRE 2001, 42-4

ISBN 2-7080-1005-0

**Adolescence, post-adolescence,
jeunesse :** Olivier GALLAND
retour sur quelques interprétations

**L'impact des mouvements écologistes,
antinucléaires et pacifistes
sur les politiques publiques** Marco GIUGNI
**Le cas des États-Unis, de l'Italie
et de la Suisse, 1975-1995**

**Résistances à l'infériorisation sociale
chez les personnes en situation
d'illettrisme** Agnès VILLECHAISE-DUPONT
Joël ZAFFRAN

Religion et économie Philippe STEINER
Mauss, Simiand
et le programme durkheimien

Échange marchand, Alain TESTART
échange non marchand

**Tirer les enseignements
de l'affaire Teissier**

LES LIVRES

Abonnements / Subscriptions :

L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :
Please send order and payment to:
Éditions OPHRYS BP 87 05003 GAP cedex France
04 92 53 85 72

France :

Particuliers : 65 €- 426 FF (4 numéros trimestriels)
Institutions : 80 €- 525 FF (4 numéros trimestriels)
Institutions : 95 €- 623 FF (4 numéros trimestriels + supplément en anglais)
Étudiants : 52 €- 341 FF (4 numéros trimestriels)

Étranger/Abroad :

95 €- 623 FF (4 numéros + supplément en anglais/
four quarterly issues + the English selection)

Vente au numéro / Single issue

Le numéro trimestriel / *for each quarterly issue* : 20 euros - 131 FF
La sélection anglaise / *for the English selection* : 30 euros - 197 FF

NOTES CRITIQUES

ALBERO (Brigitte). — **L'autoformation en contexte institutionnel.** — Paris : L'Harmattan, 2000. — 308 p.

Le contexte actuel de la formation offre un potentiel de variété de richesse d'**adéquation aux besoins individuels** qui n'a jamais eu d'équivalent dans l'histoire de l'éducation et de la formation. La banalisation des technologies de l'information et de la communication a des incidences sans précédent sur l'accès à l'information ainsi que sur les modalités de consultation et de communication qui s'organisent à distance dans une dialectique de la présence qui « ré-interroge les pratiques de formation les plus habituelles ».

Le développement des centres d'autoformation aux langues étrangères a pris un tour « exponentiel » passant de 13 à 49 depuis 1994. C'est l'observation méthodique de ces centres d'autoformation et l'enquête systématique auprès de ses apprenants qui sont à la base de cette réflexion socio-historique de Brigitte Albero, maître de conférence à l'INRP. Son hypothèse impressionnante est que différents types de dispositifs d'autoformation se développent en ce moment dans toutes sortes de contextes traditionnels d'instruction, d'éducation, de formation, qui visent à libérer l'institution éducative de son anachronisme et de l'indifférence foncière de la plupart des élèves qui subissent.

Les débats publics sur l'école montrent surtout son incapacité à se réformer. Cette enquête de Brigitte Albero révèle les tendances novatrices, créatrices d'un autre art d'apprendre qui n'a pas encore été découvert dans certains secteurs de l'école, ni par les politiques, ni par les administrateurs, ni par les syndicalistes.

Ce livre de 306 pages a été publié après une thèse d'université. Il est bien écrit, bien pensé, bien organisé en cinq chapitres composés de multiples sous-chapitres bien hiérarchisés. Son sommaire est particulièrement logique et détaillé pour faciliter la lecture. Nous nous contenterons de le mettre en valeur pour inciter tout enseignant, éducateur ou formateur, à le parcourir à sa manière, attentivement, en réfléchissant à sa propre méthode d'enseigner ou d'éduquer et à l'art d'apprendre choisi par ses élèves, jeunes ou adultes. Ce sommaire-guide devrait faciliter tous les zigzags longs ou brefs sur l'essentiel du livre selon les fantaisies de chaque esprit.

Dès le premier chapitre, on peut errer dans le contexte actuel de l'apprentissage des langues étrangères à tout âge et sa curieuse incidence sur les méthodes d'autoformation indépendante ou assistée. L'autoformation, de quoi s'agit-il ? Un panorama nous est offert sur la diversité de courants dynamiques souvent contraires et même contradictoires, en écho à la crise actuelle des apprentissages imposés : c'est l'essentiel du chapitre 2. Puis sont dévoilées les dimensions innovantes et même créatrices souvent cachées de pratiques variées d'autoformation, là où l'éducation et l'instruction traditionnelles échouent au cœur même du contexte institutionnel. L'auteur tire de ses observations minutieuses ce qu'il appelle « un cadre théorique pour toute action autoformatrice ». Car elle insiste beaucoup sur une illusion souvent répandue, surtout dans notre milieu traditionnel de l'enseignement : l'autodidacte serait une sorte de Robinson Crusoé de la culture et tout autoformé serait un autodidacte plein de fantasmes comme dans la vision psychanalytique de R. Kaes ou philosophique de J.-P. Sartre (*La Nausée*). C'est le chapitre 3.

Le chapitre 4 est très concret. Il rapporte des discours d'apprenants interviewés en situation d'autoformation. Il expose leurs « pratiques déclarées », c'est un style direct passionnant.

Enfin, un long chapitre de cent pages analyse « le vécu déclaré » des apprenants : 30 % d'insatisfaits aimeraient mieux la présence permanente d'un enseignant et 60 % au contraire sont heureux du dispositif plus personnel de l'autoformation dont ils bénéficient : une liberté dans le choix de leurs horaires scolaires, une liberté plus grande dans la coopération avec les compagnons de leur choix, une aide de machines enseignantes (cassettes, vidéocassettes, CDrom, ordinateurs, Internet, etc...) mais aussi une aide plus adaptée d'un professeur devenu conseiller et guide à volonté. Cette aide à des pratiques d'autoformation individuelle et collective fait éclater le cours traditionnel vieux de quatre siècles. Ce sont des temps nouveaux. Une conclusion générale substantielle démontre avec plus d'audace que tous ceux et celles d'entre nous qui ont déjà écrit sur le développement récent de l'autoformation que ces dispositifs correspondants, en bouleversant rationnellement les institutions éducatives, sont en

train d'inventer un « espace interfaciel entre enseignement et pratiques autodidactiques » mieux adapté aux nouveaux besoins de formation permanente à tous les âges en contexte institutionnel.

Brigitte Albero ne se laisse pas déstabiliser. Elle ne crie pas à l'imbroglio devant la variété des mots dans le grand désordre actuel sur les bouleversements en tous sens de l'autoformation, de l'autodidaxie comme de la formation. Elle tente d'y voir clair dans l'émergence d'un nouveau « paradigme » (au sens de T. Kühn) qui transforme la formation institutionnelle et l'autoformation dans la société d'aujourd'hui en mutation.

Elle emprunte au biologiste-philosophe Varela le concept d'autonomie qu'il applique même dans les inter-relations des organes entre eux. Brigitte Albero ose penser qu'il en est un peu ainsi dans les nouvelles inter-relations entre les enseignants et les apprenants. Ces inter-relations sont plus autonomes que la relation autoritaire maître-élève du passé. C'est pourquoi elle résume hardiment sa pensée en sous-titre de la première page de son livre « du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie ».

Une seule question pour finir : peut-on généraliser cette transformation des paradigmes qu'elle a observés dans le contexte institutionnel d'un apprentissage aux langues étrangères où 84 % des interviewés de l'enquête détenaient le baccalauréat ou un diplôme d'enseignement supérieur ? Les attitudes d'apprentissage général seraient-elles les mêmes par exemple dans les collèges où les trois quarts (Charlot, 91) n'attachent aucun intérêt aux cours qui leur sont imposés ? On aimerait que Brigitte Albero tente de vérifier un jour son hypothèse prometteuse dans la recherche empirique sur cette population d'adolescents indifférents ou rebelles qui appellent des réformes qui ont bien de la difficulté à émerger aujourd'hui.

Joffre Dumazedier

GATHER THURLER (Monica). — **Innover au cœur de l'établissement scolaire.** — Paris : ESF, 2000. — 235 p.

Innovez ! Innovez ! Il en restera toujours quelque chose. Si l'avenir n'était pas aussi riche de réalités que le présent ne l'est de promesses au regard de l'injonction massive à l'innovation, il en restera toujours un volumineux matériau bibliographique que Monica Gather Thurler vient d'alimenter par un récent ouvrage, *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Si le sujet, pour le coup, n'est pas une innovation, Monica Gather Thurler

l'envisage néanmoins, et c'est là l'originalité de ce travail, de manière encore peu courante.

Membre du LIFE, Laboratoire de recherche sur l'innovation en formation et en éducation à l'Université de Genève, Monica Gather Thurler aborde en effet l'innovation sous un angle microscopique, à savoir en investissant les processus afférents, non du point de vue de l'institution, entendue en tant que système complexe, mais de celui des acteurs éducatifs, constituant au sein de l'établissement la communauté éducative. En d'autres termes, elle ne s'intéresse pas principalement aux prescriptions et instructions ministérielles (le niveau macroscopique), pour privilégier le quotidien de l'enseignant. En d'autres termes encore, elle préfère le temps et l'espace concrets de l'école, du collège, du lycée à la virtualité des recommandations issues de la hiérarchie, voire de la bureaucratie.

C'est un choix, et c'est un choix qui est bon : l'enseignant, en quelque sorte sujet et objet d'instances qui ignorent ou presque la pratique de la classe, a besoin de tels travaux. Monica Gather Thurler signe là un ouvrage qui a donc un double mérite, celui d'enrichir une connaissance scientifique, en convoquant par ailleurs tous les auteurs nécessaires à sa démonstration et en analysant nombre d'observations qu'elle a effectuées, et celui d'accompagner la réflexion des praticiens éducatifs. À cet égard, on pourrait souhaiter que plus souvent encore les recherches universitaires fassent la preuve de ce double avantage.

Signalons aussi, et c'est encore une qualité, que cet ouvrage est d'un abord tout à fait aisé. La lecture en est facilitée par une grande exigence de clarté. Ainsi, exemple représentatif de l'ensemble, l'auteur indique en quelques lignes initiales à la fois sa problématique et son plan : « Cet ouvrage tentera (...) de cerner les *conditions* auxquelles l'établissement peut devenir un nœud stratégique pour l'innovation en éducation, à partir de la question suivante : quelles sont les caractéristiques de la culture et du fonctionnement d'un établissement qui infléchissent son potentiel de changement pour le meilleur ou pour le pire ? Nous en distinguerons six, qui correspondent aux dimensions suivantes : organisation du travail ; relations professionnelles ; culture et identité collective ; capacité de se projeter dans l'avenir ; leadership et modes d'exercice du pouvoir ; l'établissement comme organisation apprenante. » (p. 12) Un peu plus loin, est annoncée la double perspective de la réflexion : « – Quels que soient sa culture et son fonctionnement, l'établissement joue nécessairement un rôle non négligeable dans la construction du sens du changement, parce qu'il constitue l'environnement du travail quotidien aussi bien qu'une communauté d'appartenance. – Certaines cultures et cer-

tains fonctionnements d'établissements sont plus propices que d'autres à l'innovation, qu'elle vienne de l'intérieur ou de l'extérieur. » (p. 24)

Si Monica Gather Thurler a choisi l'établissement scolaire comme entrée pour interroger l'innovation, c'est après avoir relevé une nouvelle donne du système éducatif : l'autonomie des établissements. L'innovation est au cœur de l'établissement scolaire, parce que l'établissement scolaire bénéficie aujourd'hui de marges de manœuvre suffisantes. Nous pourrions même aller encore plus loin que Gather Thurler en émettant l'hypothèse que si innovation il y a dans l'établissement, c'est parce que c'est le chef d'établissement qui a le plus souvent l'innovation à cœur, en tout cas plus souvent que le reste de la communauté éducative parce qu'en connaissance plus exacte de ladite marge de manœuvre.

Mais plus que l'effet de la déconcentration ou de la décentralisation, ou des deux combinées, si l'auteur s'attache à l'établissement, c'est parce qu'elle juge que c'est à cette échelle que se joue le sens du changement : plus que le changement en soi, c'est le sens que les acteurs lui donnent qui le favorisera, le freinera ou l'empêchera. Et ces acteurs se trouvent justement dans l'établissement, et pas dans les cabinets ministériels ou rectoraux. Du coup, Gather Thurler, en insistant sur le sens, écarte les bonnes ou les mauvaises raisons souvent avancées pour expliquer les échecs répétitifs, chroniques, latents et patents des changements, qu'ils soient préconisés par les administrations centrales, ou qu'ils soient défendus par des équipes éducatives dont l'euphorie des débuts ne survit pas à l'épreuve du temps. Comme elle l'indique, après avoir passé en revue une conséquente bibliographie sur les échecs dans ce domaine, ils sont trop fréquemment expliqués « en termes de résistance plus ou moins rationnelle à l'innovation, de manque de motivation et de mauvaise compréhension des réformes. » (p. 19). En fait, et c'est donc la thèse de la chercheuse genevoise, pour comprendre le changement, les résistances au changement, et partant ce qui peut le faciliter, il faut effectuer un déplacement méthodologique : c'est moins les conditions du changement qui comptent, que le sens qu'on lui donne, qui peut jouer en sa faveur ; partant, c'est l'analyse du sens plus que celle des conditions qui peut se révéler pertinente et efficace quant à l'explicitation des phénomènes liés à l'innovation en éducation et en formation.

Bien évidemment, plusieurs échelons de changement sont à considérer, selon le niveau auquel on se place (de l'individu à l'ensemble du système, en passant, donc, par l'établissement), et/ou selon l'origine de l'innovation (de la sollicitation à l'imposition, en passant par l'encouragement, la recommandation, l'injonction même). Mais quels

que soient les cas, une administration ne peut pas faire l'économie de donner du sens au changement, ou de le provoquer pour convaincre ses personnels. Et Gather Thurler de tenter de montrer que ce sens est une construction à la fois « individuelle, collective et interactive », qu'il est important de savoir « où et comment les enseignants construisent ce sens », avant « de mettre en place de structures d'accueil favorables à l'innovation bien avant que son contenu se précise » (p. 24). *In fine*, « il importe de mieux cerner le rôle de la culture et du fonctionnement de l'établissement scolaire » (p. 24). Ce dernier axe est fondateur de la pensée de Gather Thurler qu'elle envisage donc en six temps. Elle précise en introduction que ces six temps sont six angles d'approches distincts tout en étant complémentaires. S'ils sont pertinents, on pourrait quand même regretter qu'elle n'ait pas préféré présenter sa recherche de manière plus linéaire : à la juxtaposition d'entrées dans le sujet, une alternative pourrait tout aussi bien être retenue, celle de la montée en puissance d'une problématique. Néanmoins, l'élégance du propos n'y perd pas, parce que l'auteur sait aménager des transitions systématiquement évidentes.

Comme nous l'indiquions précédemment, elle débute donc par un chapitre qui fait état de l'évolution de l'organisation du travail dans les établissements scolaires suite à l'autonomie qui leur est accordée. Sans surprise, elle note la tension entre la « logique bureaucratique » et la « logique professionnelle », prônant pour sa part l'équilibre entre les deux. Et un équilibre authentique, pas une alternance des deux pôles. Si, en soi, cette hypothèse permet au système de survivre, c'est parce que la logique professionnelle permet de donner du jeu, dans le sens mécanique du terme, à la logique bureaucratique. Ainsi, la machine ne s'enraye pas. L'originalité de Gather Thurler est, par cette occasion, de montrer que la professionnalité de l'enseignant, fixée désormais dans les mentalités, en ce qu'elle s'entend dans la relation à l'élève et à ses apprentissages, doit maintenant s'élargir. Le projet d'établissement est notamment la circonstance où l'enseignant, ayant son mot à dire, n'est pas seulement un enseignant *en classe*, mais aussi membre d'une communauté professionnelle large. De l'échelle des enseignants, nous passons donc à celle des établissements scolaires considérés comme « des communautés *morales*, qui sont bâties sur un certain nombre de valeurs » (p. 46).

La « coopération professionnelle », deuxième temps *d'Innover au cœur de l'établissement scolaire*, sera la condition pour que cette communauté ne soit pas qu'une assemblée sans vie parce que sans projet. Dans un milieu professionnel où l'individualisme est encore une attitude massive, et liée aux pratiques mêmes du métier (un enseignant seul dans une classe, enseignant *sa* matière à *ses*

élèves), le « travail en commun », le « soutien psychologique », la « franchise », la « camaraderie » et l'« humour » constituent, pour notre auteur, les indispensables composantes de cette coopération nécessaire et complémentaire. En effet, Gather Thurler ne met pas individualisme et coopération dos à dos : elle plaide, c'est son terme, « en faveur d'une posture qui cesse d'opposer individualisme et coopération, mais qui, au contraire, les intègre dans une approche globale » (p. 69) dont l'innovation devrait être bénéficiaire. En effet, des variations possibles entre les deux bords, elle livre une typologie en cinq « strates » assorties de cinq styles de direction qui ont, de fait, une incidence profonde sur l'attitude face au changement : au pur individualisme correspond l'« autoritaire libéral » ; à la « balkanisation », la « décentralisation et à la séparation des dossiers » ; à la « grande famille », un chef d'établissement au caractère « pastoral », ayant le « souci du bien être » ; à la « collégialité contrainte », le « chef d'orchestre » ; à la « coopération professionnelle », le « leadership coopératif ». Sans entrer dans le détail, les changements seront, dans le premier cas, « ponctuels dans des domaines d'action spécifiques » ; dans le dernier, et ainsi Monica Gather Thurler prépare sa transition, le changement est vécu comme « une composante organique de la vie de l'établissement » (p. 68).

Le changement, composante organique de la vie de l'établissement : à mi-parcours, ou presque, de l'ouvrage, nous assistons là à une petite révolution copernicienne. La stabilité du système éducatif étant la condition de sa pérennité (au point même que la stabilité peut apparaître comme condition et objectif), faire du changement un des fondements de l'établissement, c'est faire évoluer la culture de ce dernier : c'est le troisième temps du propos de Gather Thurler, convaincue d'une spécificité culturelle de chaque équipe éducative. La volonté de changement ou la résistance au changement ne s'expliquerait pas autrement que par cette culture propre de chaque établissement. Manifestement, l'analyse provient d'un champ extérieur à l'éducation, celui de l'entreprise. En effet, depuis bien longtemps maintenant, on parle de culture d'entreprise. Désormais, on pourrait parler de culture d'établissement. De fait, notre regard sur le système éducatif en général, et sur les micro-systèmes que sont les écoles, collèges et lycées, en particulier, doit se modifier conséquemment. Il ne s'agit plus de penser seulement *pédagogie*, mais aussi *motivation*, *efficacité*. Monica Gather Thurler ne dit pas autre chose : « Parmi les composantes de la culture d'un établissement, il en est une qui mérite une attention particulière : la conception des finalités et de l'efficacité de l'école. Toute idée novatrice se justifie en effet dans la mesure où elle contribue à mieux atteindre les finalités établies et à assurer une efficacité

optimale de système. » (p. 105) Certes, ainsi présentée, en l'occurrence aussi peu présentée, l'efficacité d'un établissement est bien problématique. Heureusement, l'auteur lève un peu le voile, et réduit l'ambiguïté de ce qu'elle avance : « La vision de l'efficacité à court terme et centrée sur les effets s'associe à une autre vision de l'efficacité, davantage orientée sur le processus et perçue dans le moyen et long terme. Lorsqu'ils parviennent à combiner ces deux types de visions, certains établissements peuvent être qualifiés d'efficaces » (p. 108).

Court, moyen et long terme : seul le projet d'établissement peut fixer des finalités, des objectifs et des échéances. Pour le chapitre suivant, le quatrième, Gather Thurler en vient tout naturellement au projet ; mais, mieux que le projet d'établissement, elle défend l'établissement en projet, ce qui est d'une toute autre dimension que ces – bonnes – déclarations d'intention qui constituent le contrat-papier que telle ou telle structure se donne. Cette inversion est-elle seulement un effet de style ? Non, bien sûr. C'est surtout un facteur propice à l'innovation : « On peut soutenir que le fonctionnement en projet, comme mode de vie d'un établissement, est favorable aussi bien aux changements endogènes qu'à l'assimilation active des réformes » (p. 126). Des acteurs, un projet : manque un élément que la psychosociologie a mis en lumière, celui du leadership.

En effet, qui va orienter, qui va décider ? Innover au cœur de l'établissement scolaire, comme nous le soulignons précédemment, pourrait laisser penser que le chef d'établissement sera celui qui initiera l'innovation, dans la mesure où il est le cœur du cœur, si l'on nous autorise l'expression. Gather Thurler ne doute pas, dans cette cinquième partie, qu'« une partie des cadres – et notamment des chefs d'établissements – en quête d'une nouvelle identité, aiment à se voir comme les leaders les plus évidents et légitimes des processus d'innovation » (p. 153). S'inspirant des travaux de la psychosociologie, Gather Thurler, comme elle le fait avec d'autres approches ou d'autres analyses dont elle se sert, les dépasse de manière tout à fait judicieuse en « (tentant) de distinguer l'analyse empirique des phénomènes de leadership, et les représentations sociales liées aux effets de modes et aux stratégies des groupes professionnels concernés » (p. 155). C'est en ce sens, nous le rappelons, que cet ouvrage devient véritablement utile à l'action, car il préfère l'analyse dynamique à un état des lieux statique. Aussi près des acteurs, il est vrai que Gather Thurler ne pouvait pas ignorer le registre des représentations. Précisément au regard de l'autonomie des établissements, il est nécessaire de dégager les effets en interne de cette évolution par le biais de l'« empowerment », « processus grâce auquel une partie

du pouvoir de décision et d'action est transférée aux acteurs directement concernés » (p. 169).

La prise en charge, par les acteurs eux-mêmes, des décisions qui orienteront leurs actions signifie une profonde modification de la culture professionnelle. Dès lors, la formation des enseignants, dernière considération de l'ouvrage, doit tenir compte de cette transformation. Si l'établissement est « un cadre privilégié de développement professionnel continu » (p. 179), il devient une « organisation apprenante » (p. 196), et pour ce faire, il faudrait qu'il « apprenne à apprendre » (p. 196). Nous le voyons, partant de l'innovation dans l'établissement scolaire, Monica Gather Thurler en vient à circonscrire un bien plus grand nombre de phénomènes que ceux liés à son sujet de départ, au point qu'elle « (intègre) à la professionnalité des acteurs scolaires une clé de lecture anthropologique » (p. 206).

Innovier au cœur de l'établissement scolaire est présenté par l'auteur comme l'aboutissement de travaux antérieurs lourds (dont une thèse). Mais le lecteur peut aussi y voir le début d'une autre vaste recherche que Monica Gather Thurler annonce par une question finale : « Comment faire évoluer les établissements pour qu'une forte proportion d'entre eux restent ou deviennent des acteurs collectifs innovateurs ? » (p. 203). Elle donne quelques pistes de réflexion, méritant avec profit d'être poursuivies, dont : « apprendre à négocier et à piloter les processus du changement », « apprendre de l'expérience par la réflexion et le débat », ou encore « prendre du temps et donner du temps au temps » (p. 204).

On peut donc attendre de Monica Gather Thurler une suite du présent ouvrage, où l'on peut déjà imaginer sans peine qu'elle poursuivra dans la veine de la troisième voie qu'elle a ouverte ici : « L'art est de savoir concilier liberté et contrainte, continuité et rupture, diversité et cohérence » (p. 47). Néanmoins, on peut aussi espérer qu'à l'image de la porte chez Alfred de Musset, qui, rappelons-le, « doit être ouverte ou fermée », on s'interroge avec encore plus d'insistance sur l'autonomie des établissements : jusqu'à quelles limites peut-on développer la prise en compte du local, en termes culturel, social et économique, par conséquent pédagogique sans, au bout du compte, résister, au sens fort du mot, aux instructions ministérielles ? Sur un ton que nous avouons provocant, nous dirions en effet que l'expression « autonomie partielle » (p. 55) navigue entre l'oxymore et le non-sens. Quitte, donc, à emprunter au champ économique des grilles de lecture et des modèles d'analyse tels que le *management*, l'*empowerment*, le *leadership*, peut-on aller, par exemple, jusqu'à envisager en quoi un éventuel fonctionnement futur de nos systèmes éducatifs n'aurait pas à

s'enrichir du fonctionnement des entreprises commerciales en franchise dont, sans faire de la pédagogie-fiction, on semblerait se rapprocher ?

Christian Pratooussy

INRP - Mission Innovation et recherche

HATCHUEL (Françoise). — **Apprendre à aimer les mathématiques.** — Paris : PUF, 2000. — 307 p.

Le livre de Françoise Hatchuel appartient à ce nouveau courant de la didactique des mathématiques qui ne redoute pas de complexifier les hypothèses de cette discipline. Pour comprendre ce livre il faut en effet avoir conscience de l'évolution qui a eu lieu depuis un certain nombre d'années.

En effet vers les années 70, 80, les congrès internationaux sur l'enseignement des mathématiques ne parlaient que de « curriculum » c'est-à-dire, en quelque sorte, de programme : fallait-il placer telle question de mathématiques avant ou après telle autre ? Fallait-il, ou non, enseigner telle partie des mathématiques : on parlerait maintenant de passage du savoir savant au savoir enseigné. Dans tout cela l'élève n'existait pas.

Puis vint une didactique qui s'occupait des « obstacles épistémologiques ». C'est-à-dire qu'on a pris conscience qu'historiquement certaines parties des mathématiques avaient posé plus de problèmes que d'autres aux chercheurs : on restait toujours dans la discipline mathématique, l'élève était toujours absent mais on introduisait l'histoire, le temps, autrement dit l'humain.

Par la suite l'élève est apparu dans la didactique mais uniquement par ses résultats à des exercices. Ce fut l'époque de la didactique statistique qui repérait, pour un même exercice, la fréquence d'apparition de différents résultats, faux ou vrais. On considérait l'élève comme une boîte noire avec un « input », qui était l'exercice proposé et un « output » qui était le résultat qu'il donnait.

Après, on a essayé de poser des hypothèses sur le fonctionnement de la boîte noire en étudiant non seulement les résultats mais en cherchant à comprendre les différentes « stratégies » qui aboutissaient à ces résultats. Pour ce faire on relevait, au besoin, les brouillons des élèves pour voir comment ils avaient procédé ; et ces brouillons permettaient d'étudier les diverses stratégies utilisées face à un même exercice mais l'élève était toujours une boîte noire muette.

Par la suite les chercheurs en didactique prirent conscience que les élèves pouvaient parler ! On recommença donc à étudier les stratégies mais cette fois en demandant aux élèves comment ils s'y étaient pris pour résoudre l'exercice. On a eu alors des relevés d'explications « après coup » ; explications bien sûr très « rationnelles » pour justifier leur façon de faire, mais explications qui permettaient de prendre conscience de l'importance de la parole de l'élève.

Un grand pas fut fait par une didacticienne en physique (Viennot) qui montra, en étudiant ce que disaient les élèves, que ceux-ci avaient effectivement une logique à eux, qu'ils construisaient des « théorèmes spontanés » qui, bien que non exacts, leur servaient à résoudre les questions posées. Qu'autrement dit, les élèves avaient des « représentations » (certains disent encore des conceptions) des différents points abordés, que la logique mathématique n'était pas la seule à intervenir dans un raisonnement d'élève mais qu'il existait une autre logique. La prise en compte de l'imaginaire, (ce qu'ont fait, à la suite de nos travaux, des chercheurs comme Claudine Blanchard-Laville ; Benoît Mauret ; Jean-Claude Lafon ; Nathalie Kaltenmark-Charraud ; Isabelle René, etc...) a permis d'étudier ces représentations et leur raison d'être dans le fonctionnement du psychisme des élèves.

Françoise Hatchuel va plus loin dans la complexification de la situation en prenant en compte non plus seulement la discipline mathématique, la parole de l'élève, son psychisme mais aussi l'institution et les conditions sociales dans lesquelles se trouvent ces élèves.

Le terrain dans lequel elle met en œuvre cette recherche qu'elle veut non simplificatrice, comme beaucoup d'autres, est un « atelier mathématique ».

Les ateliers mathématiques et plus largement les ateliers scientifiques existent depuis 1989. Un label « atelier de pratique scientifique » est attribué depuis 1995. Une association « Junior-maths » les regroupe en grande partie.

L'auteur montre d'abord les difficultés institutionnelles et en particulier financières pour monter un tel atelier dans un établissement.

Elle reprend ensuite le concept de « rapport au savoir » pour dire que ce dernier « ne peut se comprendre hors de l'ensemble de la personnalité ». L'étude de dix entretiens (six filles et quatre garçons) va lui permettre alors de révéler les difficultés de l'innovation, la complexité des effets sur les élèves, qui ne sont pas toujours ceux attendus.

Françoise Hatchuel va ainsi montrer que le plaisir d'un nouveau mode de travail sans note, avec apparemment

moins de contraintes, n'empêche pas un taux important d'abandons ; que l'atelier permet cependant une ouverture vers l'extérieur, à un savoir complexe, que le recours à une certaine liberté, le droit à l'erreur participent à la construction de la personnalité des participants ; mais que tout ceci est à remettre dans un contexte socio-institutionnel pour prendre du sens.

Pour l'auteur, l'atelier n'est pas forcément une occasion pour un élève de s'adapter à la norme scolaire, de faire des progrès utilisables en classe, mais les bénéfices et les difficultés rencontrés par les élèves lors de leur participation à un atelier dépendent, en particulier, de leur structure psychique et de leur histoire personnelle.

Cette chercheuse va plus loin dans sa réflexion en essayant de construire une « typologie de participant », ce qui lui permet d'introduire la dimension sociale. Par exemple, « les matheux » sont « des garçons de classes favorisées ou moyennes, dont la réussite sélective en mathématiques (et éventuellement en sciences) constitue une identité forte que la participation à l'atelier vient renforcer » ; les « randonneur(se)s de fond », issu(e)s de familles populaires, « sont parvenu(e)s à s'engager dans des études scientifiques pour lesquelles il (elle) ne se sentent pas toujours légitimés » et parlent, eux, d'apport de l'atelier en termes d'intérêts scolaires.

En définitive la participation à l'atelier est toujours le résultat de contraintes internes (psychiques), ou externes (scolaires) pour des raisons d'image de soi. Ce choix est donc la résultante d'une dynamique complexe où interviennent des raisons sociologiques, institutionnelles, et psychiques qu'il ne faut pas séparer.

Françoise Hatchuel aborde également de façon très intéressante les problèmes posés par l'animation de tels ateliers. L'enseignant(e) et le chercheur(se) présents forment un couple qui peut aller du « trop de présence », parfois sadique, à une attitude d'abandon.

Plus intéressant encore, elle montre comment « la structure de l'atelier peut varier fortement, sur un plan symbolique qui reste le seul parlant aux yeux du psychisme des jeunes, en fonction de la structure psychique des enseignant(e)s ». Elle rejoint là des faits déjà remarqués dans l'animation, en couple d'animateurs, de groupes de formation d'enseignants.

Ce qui pose une fois de plus le problème récurrent de la formation psychologique des enseignants qui amènerait une certaine souplesse dans ces phénomènes par la simple reconnaissance de leur existence.

La conclusion de Françoise Hatchuel se veut réaliste ; elle reconnaît que ces ateliers peuvent avoir leur utilité en

particulier en confirmant la démarche volontariste de certains élèves, mais elle met en garde contre des illusions : celles de croire que ces ateliers permettraient de faire avancer la justice sociale ou de démystifier la science et la recherche.

Ce livre, résultat d'une recherche qui n'a pas eu peur de prendre un objet étroit (les ateliers) dans toute l'ampleur de ses dimensions (disciplinaire, psychique, institutionnelle, sociale) est un modèle de ce qu'il est possible de faire maintenant en didactique des disciplines. Il doit être de plus un livre de chevet pour ceux qui veulent se lancer dans l'aventure des « ateliers mathématiques ».

Jacques Nimier

LAHIRE (Bernard). — **L'invention de l'« illettrisme ».** **Rhétorique publique, éthique et stigmates.** — Paris : La Découverte, 1999. — 370 p.

Comment l'illettrisme est-il devenu, entre la fin des années 1970 et aujourd'hui, cette question « dont tout le monde parle » et qui a produit un flot d'écrits entremêlant témoignages, évaluations, analyses, bilans, polémiques, propositions et remèdes ? Les guillemets dont Bernard Lahire encadre le terme « illettrisme » préviennent le lecteur : l'objet de son enquête sociologique, pour une fois, n'est pas le terrain des réalités sociales où a eu lieu la découverte d'adultes illettrés mais celui des productions discursives qui ont « inventé » la nouvelle question sociale baptisée « illettrisme ». Le sociologue continue ainsi ses investigations sur la culture écrite en milieu populaire, mais en s'engageant sur un autre chemin. Ses enquêtes précédentes (1), couplant questionnaires, entretiens et observations au fond des classes, dans les lieux de travail ou au domicile des personnes, s'intéressaient à la façon dont des enfants ou des adultes, des hommes ou des femmes, des ouvriers, des employés ou des étudiants usent (un peu, beaucoup, avec défiance, confiance ou souffrance) du lire-écrire, ces deux bases de la scolarité. On ne peut le soupçonner d'indifférence aux inégalités sociales devant l'écrit, puisqu'elles constituent son objet et son champ de recherche sociologique. Si Bernard Lahire est allé voir « ce qui se dit des illettrés », c'est, dit-il, en raison du sentiment d'injustice produit par « certaines façons de parler desdits illettrés » et parce qu'il a ressenti « certains discours (parlant par exemple, de sous-citoyenneté ou de sous-humanité, associant illettrisme et violence, etc.) comme une insulte à l'égard de personnes qui, en raison de leurs origines sociales, de leurs parcours scolaires et/ou de leurs situations économiques et sociales,

maîtrisent plus difficilement l'écrit que d'autres » (p. 7). Cette colère inaugurale donne au livre une tonalité particulière : certes, il s'agit d'exposer les discours sur l'illettrisme, mais aussi de démonter certains argumentaires et de mettre à jour leurs présupposés. Pour ce faire, il propose au lecteur un parcours en cinq étapes. Il retrace d'abord l'histoire qui va d'ATD Quart Monde au GPLI (chap. 1), puis examine la rhétorique des discours (chap. 2) avant d'analyser l'opposition entre experts ou savants (chap. 3) ; après un chapitre consacré à des fictions romanesques dont le ressort est l'illettrisme (comme *Le liseur* de Schlink, *L'Analphabète* de Ruth Rendell, chap. 4), il s'interroge sur les interférences entre éthique et culture (chap. 5) pour conclure sur les questions de méthode et d'épistémologie.

Son corpus de référence se limite aux écrits publiés, mais leur prolifération récente rend impossible une étude exhaustive. Militants et professionnels, experts et savants, journalistes et mêmes romanciers, à des titres divers, ont écrit d'abondance sur la question et sans doute été lus par ceux que la question concerne directement. De ce fait, les personnes « en difficulté avec l'écrit » rencontrent aujourd'hui des bénévoles d'associations, des assistantes sociales, des animateurs culturels, des formateurs d'adultes, des enseignants, des bibliothécaires, des fonctionnaires, des élus, qui n'ont sans doute plus sur eux le même regard et ne tiennent plus aujourd'hui les mêmes propos qu'il y a vingt ans. Si les discours construisent de nouvelles façons de voir et de dire, ils ne sont pas non plus sans effets en retour sur les façons de faire. L'illettrisme n'est donc pas seulement une donnée objective, il est aussi une construction sociale. Mettant entre parenthèses les diverses stratégies et dispositifs pratiques de lutte contre l'illettrisme, ainsi que la réalité hétérogène désignée par un concept aussi englobant, Bernard Lahire se focalise exclusivement sur ce qui s'écrit. Son « discours sur les discours » finit donc lui-même par faire partie de l'objet dont il traite et l'on s'attend presque à le voir s'inclure et s'analyser *in fine* dans la bibliographie. Position périlleuse, car traiter les discours de façon autonome, en dégageant leurs thématiques récurrentes et leurs variantes, les disjoint de leur valeur d'usage pour des praticiens et risque parfois de laisser croire que l'illettrisme se réduirait à une « invention » médiatique qui fait voir des illettrés partout. Conscient de jouer avec le feu, l'auteur ne cesse de rappeler sa position : « Il se s'agit pas dans mon esprit, de réduire l'ordre inégal des choses à de simples effets rhétoriques. Il ne s'agit pas non plus de nier la réalité des inégalités sociales et culturelles en prenant pour objet les discours (et les producteurs) qui sont censés s'y attaquer ». De quoi s'agit-il donc ? Qu'apprend-on sur l'illettrisme à lire ce discours sur les discours ?

Le plus simple est de commencer le livre par ses sources. L'inventaire des « archives » traitées ou consultées, donné en annexe, constituera à lui seul un outil de travail précieux pour les études à venir. En effet, à côté de la bibliographie (133 titres) et des articles de la presse nationale ou régionale (plus de 4 500 occurrences repérées, 435 traitées), la liste des articles, rapports, enquêtes, études consacrées spécifiquement à l'illettrisme est publiée chronologiquement. Entre 1960 et 1979, rien ou presque (12 citations dont 5 émanent d'ATD-Quart Monde). Dans la décennie 1980, on trouve, dans les 69 titres cités, les grands rapports qui officialisent la reconnaissance publique du problème (Rapports au Premier ministre, aux ministres de la Culture, de la Justice, de l'Éducation nationale, ou émanant du Commissariat au Plan, du Conseil économique et social, de la Communauté européenne, de l'UNESCO). Ils traitent de l'illettrisme directement (1984, Rapport Espérandieu : *Des illettrés en France*. Rapport au Premier Ministre) ou indirectement (1987, Rapport Wrésinski *Grande pauvreté et précarité*, Conseil économique et social). Destinés à impulser et orienter les décisions politiques, ils sont aussitôt commentés dans la presse, donnant à la question de l'illettrisme une visibilité médiatique croissante. Les termes illettrisme et analphabétisme sont encore en concurrence (1982, Viehoff, *Rapport sur la lutte contre l'analphabétisme*; 1984, Anglade et al., *L'Alphabétisation en Europe*; 1985, Dossiers IFOREP, *Illettrisme et alphabétisation*).

Entre 1990 et 1999, 113 citations, avec une diversification des approches, pratiques, réflexives ou critiques. On voit l'arrivée de guides d'action, des premiers bilans, mais surtout des « Actes » multiples (Actes de colloques, de journées de sensibilisation et d'information, de séminaires de formation ou d'universités d'été). En amont des publications, il n'y a donc pas seulement des auteurs qui écrivent sur le sujet, mais une institution qui programme de grands rassemblements, débloque des budgets et décide que l'événement sera « mis en livre ». Le combat des intervenants « vedettes » qui s'expriment aussi à la radio et à la télévision est de défaire les fausses représentations qui conduisent à de fausses solutions, pour prôner une plus juste analyse de l'illettrisme, de ses causes et remèdes : la leur. L'espace public des débats est donc traversé de points de vue contradictoires. Dans le flux croissant de la dernière décennie, les publications s'intéressent aux interférences : interférences entre illettrisme et situations économiques ; illettrisme et réalités technologiques ; illettrisme et données scolaires ; illettrisme et visées politiques, mais les points de vue concernent aussi la déviance, la santé, ainsi que la psychanalyse, la neurologie du cerveau, la violence des jeunes, la société en crise et la civilisation en péril. Loin de rester ciblés sur l'objet parti-

culier dont ils traitent, « les discours sur l'illettrisme nous parlent (...) d'éthique, de pouvoir, de bonheur, d'humanité, d'épanouissement, d'autonomie, de citoyenneté, de démocratie, d'humanité ou de violence » (p. 16). Le livre fait ainsi s'interroger le lecteur : pourquoi et comment l'illettrisme s'est-il transformé en un problème « attrape-tout » ?

Les problèmes sociaux réels sont si nombreux que seuls certains d'entre eux peuvent devenir de grandes causes nationales (dans les sociétés où existe une opinion publique et des institutions démocratiques). À suivre les sociologues américains Malcolm Spector et John Kitsuse (1973), une cause promue quelle qu'elle soit (lutte contre l'illettrisme, mais aussi bien contre la maltraitance des enfants, la délinquance urbaine, la pollution, le chômage, etc.) n'acquiert une visibilité publique qu'en plusieurs étapes. Dans un premier temps, des groupes alertent l'opinion et les décideurs sur un problème dénoncé comme douloureux, scandaleux, inquiétant, en cherchant à en faire, grâce aux médias, « une affaire d'État ». Dans un deuxième temps, les pouvoirs publics reconnaissent qu'il s'agit d'un « réel » problème, diligentent des enquêtes officielles, définissent une politique d'intervention et des programmes d'action. On passe alors du temps des « missionnaires » à celui des « fonctionnaires du temple » (p. 70). Tandis que des fonctionnaires gèrent la question dont on les a chargés, on voit resurgir revendications et critiques du côté des groupes à la fois dépossédés de l'initiative, du contrôle des actions et insatisfaits des décisions comme des résultats. Aux États-Unis, on voit alors des tentatives pour créer des contre-institutions ou des voies parallèles pour « mieux » répondre au problème. Cette dernière étape n'existe guère en France, du fait qu'il existe peu d'alternatives libérales (fondations, mécénat) aux politiques publiques. En revanche, aux USA comme en France, les « porteurs de revendications » s'adressent en même temps à leurs militants, aux médias, aux décideurs. Ils n'ont donc rien à voir avec des porte-parole mandatés comme les représentants syndicaux ou d'associations, ou les militants révolutionnaires contestant la légitimité du pouvoir politique. Pour Bernard Lahire, la façon dont l'illettrisme est devenu une « grande cause nationale » est une illustration saisissante de ce modèle.

« La fabrique publique de l'illettrisme » (chap. 1) retrace la chronique de cette promotion. L'inventeur incontesté du problème est le Père Wrésinski, qui, jusqu'à sa mort en 1988, est le porte-parole du mouvement Aide à Toute Détresse, fondé en 1957. Rebaptisée ATD-Quart Monde en 1968, cette association est présidée par les personnalités proches des milieux gaullistes (André Etesses, directeur adjoint de Marcel Dassault, puis Geneviève de Gaulle-Anthonioz) et travaille d'emblée avec des cher-

cheurs (colloques de l'UNESCO en 1960 et 1964). Les textes fondateurs paraissent dans la Revue *Igloos*, puis dans la maison d'édition du mouvement, Science et Service, devenue ensuite les Éditions Quart Monde. L'axe de lutte prioritaire est la grande pauvreté de familles rejetées aux marges de la société d'abondance, mais les revendications mettent progressivement l'illettrisme en vedette. Pour Bernard Lahire, on ne peut comprendre cet infléchissement de l'économique vers le culturel sans tenir compte de trois caractéristiques d'ATD : les modèles éducatifs de bénévoles issus de la bonne bourgeoisie, plus enclins à impulser des clubs de lecture que des clubs sportifs, la culture catholique de l'engagement militant (« partager la vie », le sort, la souffrance des pauvres qui sont « nos maîtres ») plus ou moins influencée par les thèmes de la conscientisation tiers-mondiste (Paulo Freire), enfin un réseau efficace de relations à travers lequel il s'agit de « responsabiliser » (et non d'attaquer) le pouvoir politique, de droite à l'époque, pour obtenir reconnaissance et crédits.

Le basculement date du 17 novembre 1977, lors de la manifestation nationale d'ATD constituée dans la mémoire du mouvement en événement fondateur (« *Quand l'histoire se rétablit* » Éd. Quart Monde, 1978). Wrésinski prononce à cette occasion la phrase si souvent citée : « Dans dix ans qu'il n'y ait plus un seul illettré dans nos cités. Que tous aient un métier en main. Que celui qui sait apprenne à celui qui ne sait pas » (p. 57). L'illettrisme est devenu le « pire des problèmes », car il est « une cause et une conséquence de toutes les injustices et humiliations vécues par les enfants et les adultes des milieux les plus défavorisés » (1980, document adressé au Président Giscard d'Estaing), prenant ainsi le pas sur le dénuement matériel, la maladie, l'absence de logement, le chômage. De façon paradoxale (mais Bernard Lahire devrait savoir que l'oximoron est un classique de la littérature chrétienne), ATD conjoint deux topos religieux, celui sur l'éminente dignité des pauvres (« les pauvres sont nos maîtres ») et celui de l'urgence de leur instruction (*i.e.* les pauvres sont nos élèves). Laïcisant son propos, le Père Wrésinski adopte la formulation moderniste et instrumentale qui traite la lecture comme un outil de salut universel : « Un tel savoir est la condition fondamentale de toute promotion, de toute vie humaine digne d'être vécue. Il est donc le tout premier partage qui nous est demandé : ni le social, ni le spirituel, ni aucun contenu humain ne peut être accueilli par l'ignorant » (p. 56), écrit-il en 1979. On retrouve un même paradoxe sur les modalités de l'instruction. D'un côté, « l'école, chemin du savoir » devient le salut des pauvres plongés dans « la honte et la souffrance de ne pas savoir », de l'autre, le mouvement prône une auto-instruction du groupe par le groupe, « dans la

joie de l'échange des savoirs ». Dans cette conception romantique de l'apprentissage, apprendre est une fête et de nombreux témoignages, véritables « récits de miracles », racontent comment le savoir lire fait passer des ténèbres (« l'illettré ne maîtrise ni sa pensée, ni sa vie, ni son langage, ni même sa relation à autrui ») à la lumière (« Maintenant, lire n'est plus un problème pour moi (2) »). Le « savoir lire » est un savoir magique et un certain lyrisme militant survalorise les effets positifs de l'entrée dans l'écrit aussi bien qu'il surestime les effets désastreux de sa non-maîtrise. En revanche, il faut prouver aux autorités « que l'illettrisme est une réalité collective dont les causes sont à chercher ailleurs que dans une faute individuelle » (p. 61). Pour des solutions institutionnelles, la balle est dans le camp des gouvernants. Avec le rapport au Premier Ministre de 1984, *Des illettrés en France*, l'illettrisme est reconnu officiellement, mais ses auteurs font état de différents points de vue sur la question : point de vue d'ATD mais aussi point de vue des CLAP (3) qui depuis des années alphabétisent les travailleurs immigrés, de la CSF (4) qui a créé des groupes d'entraide scolaire en milieu ouvrier, de l'AFL (5) qui impute l'échec des enfants au modèle scolaire dominant, ainsi que d'autres groupes ou personnalités consultés. Devant une campagne médiatique qui ignore ATD, le Père Wrésinski dénonce la façon dont l'État et les médias se sont emparés du problème : « Le Quart Monde a toujours été volé de ses victoires », écrit-il en novembre 1983.

Commence alors une autre histoire, celle que préside le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI), hébergé par le ministère des Affaires sociales et de la Solidarité, qui exerce une sorte de monopole institutionnel sur tout ce qui va se dire ou se faire en matière d'illettrisme. Présidé par Jean-Michel Belorgey (PS) puis François Bayrou (CDS), il survit à la première alternance gouvernementale et s'installe dans la durée. Structure interministérielle, il crée un maillage territorial avec une centaine de correspondants locaux, une cinquantaine de « Centres ressources Illettrisme » et l'appui de droit des collectivités territoriales, des préfectures et des fonctionnaires dépendants des différents ministères (affaires sociales, santé, justice, armées, culture, éducation nationale, etc.). Chargé exclusivement de l'illettrisme mais de toutes les sortes d'illettrisme, il lui faut commencer par délimiter son territoire propre, donc par dénoncer les amalgames entre les phénomènes « souvent associés à l'illettrisme mais pas toujours » (chômage, pauvreté, immigration, déficience mentale, etc.) et par prendre des distances avec « l'amateurisme » militant pour promouvoir un « professionnalisme » de l'action et de l'analyse. De ce fait, entrent en lice d'autres figures, celles des spécialistes et des experts de la langue écrite : leurs points de

vue théoriques sont aussi divers que sont hétérogènes les actions pratiques des militants de terrain. Cependant, l'existence du GPLI les conduit à trouver des tribunes accueillantes dans différents colloques, congrès, séminaires, commissions, groupes de réflexions où ils se retrouvent assis côte à côte.

Pourtant, ce qui va faire le succès médiatique du problème, d'après Bernard Lahire, c'est moins les savoirs produits par l'analyse que la rhétorique de leur présentation. Entre la définition du savoir lire la plus restrictive (celle de l'UNESCO sur l'usage nécessaire à la vie courante) et la plus ambitieuse (celle de l'AFL sur la « lecture-résistance » comme capacité à s'intégrer dans les réseaux de pensée et de pouvoir structurés par l'écrit), on trouve tout un éventail de définitions qualitatives, aussi proliférantes qu'imprécises. L'illettrisme peut être dit fonctionnel, linguistique, instrumental, récurrent, de retour, secondaire, technique, culturel, politique, léger, profond, semi-illettrisme, illettrisme, etc. De ce fait, nombre d'actions auprès des « publics en difficulté » peuvent se revendiquer de la lutte contre l'illettrisme et demander des crédits en conséquence. « Le flou sémantique n'est donc pas un « défaut » ou le signe d'un dysfonctionnement social, mais la condition même de la rentabilité et de l'utilité sociale de la notion » (p. 123). Deuxième trait récurrent, le décompte des illettrés. Les résultats statistiques des enquêtes semblent utilisés pour produire un effet de scientificité et frapper l'imagination bien plus qu'à des fins d'objectivation rigoureuse. De là le gonflement régulier des diagnostics. À lire les journaux, les illettrés sont entre 50 000 et 2 millions en 1982, entre 3 et 6 millions en 1990, entre 3 et 9 millions en 1998. Enfin, dernier point, le recours au pathos : il faut émouvoir le lecteur, provoquer sa stupeur (une réalité incroyable est à votre porte), sa colère (ce scandale est intolérable), sa peur (un tel phénomène est lourd de dangers sociaux), sa pitié (présentation de figures pathétiques d'illettrés honteux), son émerveillement (récits de réapprentissage salvateurs). Celui qui conteste les données, critique les analyses, discute les propositions ou les actions, semble un sceptique indifférent ou irresponsable, dont la réticence paraît inconvenante, voire scandaleuse.

Comment s'effectue ce passage entre informer et émouvoir, entre « docere » et « movere », comme on disait jadis dans les classes de rhétorique ? La question concerne chaque journaliste mais tout autant le débat entre savant et expert. Depuis la création du GPLI, de nombreux « spécialistes » apportent leur soutien, leurs conseils, leur caution, leurs instruments de diagnostic ou de médiation à des équipes de terrain, si bien que des réseaux locaux ou nationaux fonctionnent en parallèle, avec des orientations parfois fort divergentes. Enfin, en réponse à

des appels d'offres, des laboratoires de recherche ont élaborés des outils et des programmes de formation qui ne reposent évidemment pas sur les mêmes conceptions de la lecture et de son apprentissage, selon qu'ils émanent de linguistes, de cognitivistes ou de psycho-sociologues. Pour Bernard Lahire, la sollicitation des pouvoirs publics a rendu poreuse la séparation classique entre savants et experts, puisque selon les circonstances les mêmes personnes peuvent « changer de casquette », ponctuellement ou définitivement. Qu'est-ce qui distingue le savant et l'expert ? Le premier cherche à produire des connaissances, à élaborer des analyses, légitimées ou non par ses pairs ; le second s'engage sur les solutions et s'il veut les faire adopter, il doit en permanence faire admettre le bien-fondé de son point de vue par ceux qui peuvent lui donner audience (les médias), crédibilité (les acteurs de terrain) et crédits (les politiques). S'adressant à des non-spécialistes, l'expert ne peut se faire entendre que si ses arguments d'autorité (garantis par son statut scientifique) sont pris dans une rhétorique de persuasion qui touche d'autres registres. Parmi les plus cités, on trouve Alain Bentolila (professeur de linguistique à la Sorbonne), Jean-Marie Besse et Jacques Fijalkow (psychologues spécialistes de l'écrit, l'un à l'Université de Lyon, l'autre de Toulouse), Jean Foucambert (chercheur à l'INRP).

Trente pages sont consacrées au discours d'Alain Bentolila et à la polémique déclenchée par un de ses articles (6), qui a produit la réaction indignée (7) d'autres chercheurs. Contrairement à ce qu'on pourrait croire, la polémique est moins scientifique que morale : au cœur du problème, le glissement de la stigmatisation de l'illettrisme à la stigmatisation des illettrés. Dans sa croisade permanente contre l'illettrisme, pour laquelle il a su se faire écouter autant des ministres socialistes que du président de la République, Alain Bentolila a mis son autorité universitaire au service d'une urgence politique, en soulignant en permanence les conséquences désastreuses de l'illettrisme croissant. En passant de la fin prescrite (il faut que tout le monde parvienne à lire) à la description des effets du manque (celui qui ne sait pas lire est en atteint « d'autisme social »), il reprend, sans doute à son insu, la position du Père Wrésinski traitant l'écrit comme instrument du salut universel. Pour ce faire, il efface les distinctions entre la langue orale (« naturelle ») et la langue écrite (artefact culturel), fait de l'écrit la langue commune de notre temps, celle de la communication véritablement humaine et peut ainsi affirmer que les enfants qui n'apprendront pas à lire « seront moins humains que les autres » (*Libération* 5-10-1998). Destiné à mobiliser familles, enseignants et politiques, à pointer les enjeux décisifs de l'apprentissage et à dénoncer l'irresponsabilité de l'inaction, le discours naturalise la langue écrite au

point d'en faire un trait constitutif de l'humanité des hommes. Une telle affirmation est évidemment aussi difficile à légitimer scientifiquement qu'à accepter moralement. L'émotion déclenchée il y a vingt ans par la « découverte de l'illettrisme » est ainsi relayée par une autre émotion, portant sur les représentations savantes de l'illettrisme et des illettrés.

À travers cet exemple, Bernard Lahire se bat donc sur deux fronts. D'une part, il montre qu'en parlant des illettrés, les lettrés parlent d'eux-mêmes, projettent sur le monde entier leur propre relation à l'écrit, réelle et imaginaire et dévoilent leurs résistances à concevoir que l'on puisse apprendre, penser, juger et raisonner, c'est-à-dire vivre « humainement », sans lui. D'autre part, il dénonce les impasses auxquelles conduit une vision entièrement scolarisée du monde social. Il aurait pu rappeler pour mémoire les polémiques des années 1970, autour du « handicap socioculturel » des enfants d'ouvriers, réputés incapables de maîtriser les codes de l'abstraction. Là aussi, la violence des conflits portait moins sur la nécessité et l'urgence de l'aide (évidente pour tous) que sur les pré-supposés d'une analyse des milieux populaires en termes de « déficience linguistique ». De fait, quand il est devenu si banal de savoir lire et écrire, ceux qui ne savent pas (quelles qu'en soient les causes) deviennent marginaux, donc « anormaux ». En même temps, en traitant la langue écrite scolaire comme une donnée naturelle, partagée *a priori*, l'école ne peut que perpétuer l'échec qu'elle stigmatise. La grande innovation du discours sur l'illettrisme serait ainsi d'avoir étendu à la société des critères de jugement jadis réservés aux seuls mauvais élèves : l'élève en échec risque de rater sa vie scolaire, l'illettré est en péril de rater sa vie.

Dans un chapitre conclusif, Bernard Lahire s'interroge sur le grand déplacement qui, en trente ans, a fait passer d'une analyse économique des inégalités sociales à une analyse fondée sur le « tout culturel ». Tout se passe comme si la sociologie des biens symboliques, en dénonçant les effets de la domination culturelle, avait fini par produire une réduction inverse. Aujourd'hui, tout mouvement social, toute grève ou manifestation sont interprétés comme une demande de dignité, comme s'il était devenu indécent de lutter pour des avantages matériels. À en croire ses discours, la lutte contre l'illettrisme ne peut se targuer de ce qu'elle fait pourtant à la satisfaction des demandeurs (en même temps qu'elle leur réapprend aussi à lire et écrire) : aplanir des difficultés concrètes dans la vie ordinaire des gens, les aider à débrouiller des dossiers, lire et remplir les papiers, permettre la constitution de réseaux de relations et d'entraide entre stagiaires. Dans les discours, sinon dans les pratiques, elle ne peut avoir légitimité que elle est « libératrice », que si elle rend aux

illettrés une dignité perdue, leur conférant une autonomie et un pouvoir sur eux-mêmes dont leur illettrisme les priverait totalement. On fait ainsi comme si le savoir de l'écrit, clef de tous les manques, se possédait et se distribuait comme une chose (à condition d'y mettre des moyens, c'est-à-dire des budgets), sans rien dire des conditions « d'appropriation » de l'écrit qui ne sont pourtant pas celles du remplissage de caddie au supermarché. Un deuxième déplacement, plus insidieux, est celui qui « rabat l'éthique sur le culturel ». L'accès à la culture écrite irait forcément de pair avec l'intériorisation de valeurs éthiques, la construction d'un esprit critique et l'émancipation citoyenne. Elle constituerait le rempart le plus sûr contre la diffusion des idées xénophobes et le recours à des comportements violents ou déviants. L'histoire récente montre pourtant que le plus haut degré de culture ne protège pas de la lâcheté, de la bassesse ni de l'aveuglement politique. Rappelons pour mémoire que l'argument (l'instruction, rempart contre la barbarie) a beaucoup servi au XIX^e siècle, quand les libéraux attendaient de l'alphabétisation qu'elle civilise les « classes dangereuses », c'est-à-dire, les détourne des sirènes du proudhonisme, du marxisme et de la révolution sociale.

Quelles réflexions tirer de ce long travail d'analyse dont la minutie démonstrative n'empêche pas la passion polémique ? Trois points peuvent être soulignés. Tout d'abord, s'agissant de l'analyse rhétorique des discours, il pointe les « lieux communs » qui traversent les discours d'information médiatique comme les discours savants, jugeant la récurrence de leurs thèmes et de leurs modes d'énonciation à l'aune de la réalité sociale qu'ils caricaturent, sans chercher à connaître leur efficacité politique et pratique. Or, des discours d'action peuvent-ils être dissociés des situations visées par les acteurs qui les produisent ou les utilisent ? Peut-on dissocier le recours d'ATD aux ateliers d'écriture où chacun doit écrire des récits de sa vie pour les lire au groupe, d'une conception de l'écrit comme médiateur d'échanges « authentiques », que masque la définition apparemment instrumentale de la lecture-outil par J. Wrésinski ? Ce sont d'autres usages de l'écrit que visent les modules de rééducation pour des BNQ en reconversion, ou les entraînements à la lecture visuelle cursive de l'AFL. De fait, c'est seulement en mettant à jour les pratiques de lecture visées par l'un ou l'autre, que l'on pourrait saisir la cohérence de productions discursives, derrière la globalité des définitions soutenant telle ou telle proposition d'action. En effet, toutes utilisent le verbe « lire » intransitivement, comme c'est devenu la norme depuis que la lecture en péril a été promue grande cause nationale (avant l'illettrisme) dans les années 1970, mais à travers ce verbe englobant, chacun ne parle que des lectures qui le concernent. Cependant, et c'est une

seconde remarque, la médiatisation des discours à des fins de mobilisation produit *de facto* un effacement des destinataires spécifiques. À la télévision, dans les journaux, on ne s'adresse plus aux acteurs, mais à l'opinion, c'est-à-dire à tout le monde et personne ; l'efficacité de la prise de parole n'est plus sa valeur d'usage pour des actions concrètes, toujours spécifiques et limitées, mais son poids symbolique dans la concurrence des « sujets de société » et la hiérarchisation des priorités politiques.

En ce sens, les discours analysés par Bernard Lahire sont la face publique de problèmes sociaux qui ne peuvent se traiter par les canaux ordinaires des revendications sectorielles (les illettrés, comme les boat-peuple ou les enfants maltraités, n'ont pas de syndicats) et sur lesquels l'opinion alertée n'a même pas à choisir un camp contre un autre, comme dans d'autres situations médiatisées (oui ou non, faut-il tolérer le voile à l'école ? expulser les clandestins ? alléger les programmes ?). Elle ne peut donc constituer une force de pression que si des valeurs fondatrices de la vie sociale semblent mises en danger. On pourrait donc dire, candidement ou cyniquement, que « l'important est qu'on en parle », bien ou mal, peu importe, puisque le silence conduirait à court terme au désinvestissement des pouvoirs publics. Cependant, et c'est la dernière remarque, la référence globale aux valeurs en péril ou aux fins visées n'est pas seulement une forme rhétorique dont les experts habilleraient leur discours pour se faire entendre des politiques ou du grand public. L'exemple de l'illettrisme montre à quel point les intérêts cognitifs des « lettrés » sont investis et parfois surinvestis de passions personnelles. Bernard Lahire le montre dans les exemples qu'il traite mais l'assume aussi clairement dans son propre cas. En effet, toutes les fois qu'il s'agit de la culture écrite, un chercheur est juge et parti de son objet, puisqu'il doit son parcours académique et son existence professionnelle au fait d'avoir intériorisé les valeurs, les exigences et les formes de l'écriture, constitutives de son identité. C'est pourquoi il est si important de savoir ce que chacun met sous les mots « culture » et « culture écrite » qui ne peuvent être *a priori* confondus. Critiquant la définition légitime de la Culture (réduite à la culture lettrée scolaire) et refusant le populisme qui glorifie la « culture propre » des milieux populaires, Bernard Lahire nous laisse encore sur notre faim, s'agissant de sa propre définition.

Anne-Marie Chartier
Service d'Histoire de l'Éducation/ INRP

NOTES

(1) *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, 1993 ; *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écriture domestique et lectures en milieu populaire*, 1993 ;

Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires, 1995 ; *Cultures familiales de l'écrit et rapports intergénérationnels*, 1995, *Les Manières d'étudier*, 1996.

- (2) C'est le titre du livre de Couder et Lecuit, 1983.
- (3) Comités de Liaison pour l'Alphabétisation et la promotion.
- (4) Confédération Syndicale des Familles.
- (5) Association Française pour la Lecture, dont Jean-Pierre Bénichou, co-auteur du rapport, est président. L'association est très critique à l'égard des méthodes d'apprentissage, conçues pour alphabétiser mais pas pour produire des lecteurs autonomes.
- (6) Il est paru dans le *Monde de l'éducation* en mars 1997 sous le titre « L'illettrisme, autisme social ».
- (7) L'initiative en revient à Jean-Marie Besse et Francis Andrieux. Parue en réponse en mai 1997, elle a été co-signée par trente-cinq personnalités dont Pierre Bourdieu, Bernard Charlot, Jean Foucambert, Gérard Chauveau, etc.

MINGAT (Alain), SUCHAUT (Bruno). — **Les systèmes éducatifs africains : une analyse économique comparative.** — Bruxelles : De Boeck Université, 2000. — 308 p.

Les politiques en matière d'éducation doivent compter avec les contraintes qui s'exercent sur les systèmes éducatifs, et qui limitent leur liberté d'action. Pour déterminer rationnellement les espaces qui demeurent ouverts aux décideurs des systèmes africains, particulièrement francophones, les auteurs se sont donné pour objectif d'identifier les facteurs (PIB par tête, ressources mobilisées, coûts unitaires, organisation scolaire, ...) qui sont réellement, et selon quels poids respectifs, déterminants, s'agissant de la couverture des systèmes, de leur qualité entendue au sens large (efficacité interne et efficacité externe, acquisitions des élèves) et de leur équité (distribution des ressources, scolarisation des filles, origine sociale des élèves). Sachant que chacun de ces facteurs est lié à un coût alors que les contraintes budgétaires partout présentes, mais particulièrement sévères dans les pays africains, obligent à des choix. Les actions éducatives devraient donc résulter d'une combinaison des facteurs, compte tenu de leurs coûts et de leurs effets, s'approchant au plus près possible d'une utilisation optimale des ressources en vue de l'objectif d'efficacité, de qualité et d'équité. Entre autres résultats on verra alors que « l'arbitrage entre quantité et qualité », il est vrai inévitable, n'est cependant généralement « pas aussi prégnant qu'on le pense spontanément ».

Pour mener ces recherches, trois méthodes sont mises en œuvre, presque toujours en étroite conjugaison. La première est analytique, l'analyse « étant cette approche qui consiste à séparer les questions et à les traiter de façon limitée et spécifique ». Elle « permet le contrôle du discours par les faits » et en assure le caractère scientifique. La seconde est économique. Les auteurs se défendent, à

juste titre, d'adopter une perspective comptable car l'objectif qu'ils se donnent, « *l'allocation optimale de ressources rares* », les en dispense tout en les amenant à l'étude de nombreuses questions dans bien d'autres directions. La troisième approche est comparative selon une double dimension, géographique d'une part, comparaison entre des ensembles de pays de divers continents (Asie, Afrique, Amérique Latine, Moyen-Orient), entre des sous-ensembles et entre des pays de ces derniers, temporelle d'autre part (de 1960 ou du début des années 80 au début des années 90). La méthode n'étend pas seulement le champ des informations factuelles, elle est aussi et surtout l'instrument qui permet de stimuler la réflexion, de mettre au jour les problèmes et d'ouvrir les chemins de leur solution. Elle permet « *de donner une dimension empirique à l'examen d'une question* », ce qui n'est pas possible « *quand les observations ne sont pas assorties de variations* ». Le livre nous apporte ainsi une remarquable et rigoureuse démonstration de la fécondité et de l'utilité de la méthode comparative en sciences de l'éducation.

L'approche comparative appelait et justifiait la constitution de l'échantillon destiné à fournir les données nécessaires à l'étude : la quasi-totalité (29) des pays de l'Afrique subsaharienne dont la population est supérieure à 2 millions d'habitants et tous les pays du monde de population également supérieure à 2 millions (28), dont le PIB par tête était inférieur, en 1993, à 2000 dollars. Les données recueillies sont en nombre considérable et les résultats obtenus ne sont pas moins impressionnants. Hors de question, donc, d'en faire ici l'inventaire. Mais un certain nombre d'entre eux sont particulièrement importants par leur généralité et par leurs conséquences pour l'action. De ceux-là nous allons maintenant tâcher d'exposer l'essentiel.

« *Message important* », justifié par les recherches, il faudrait, dans les pays les moins développés, accorder priorité à l'expansion de l'enseignement primaire dont « *le rôle est tout à fait crucial* ». Les raisons en sont à la fois d'efficacité et d'équité. D'efficacité d'abord parce que « *seule la scolarisation primaire favorise de façon significative le développement économique* », ce rapport étant positif mais faible avec l'enseignement secondaire, et négatif avec l'enseignement supérieur. En raison, principalement, de son relatif sous-développement, cette influence de l'enseignement primaire est 3 fois inférieure dans les pays africains à celle observée dans les autres pays, ce qui renforce la priorité à lui accorder. Les taux de rendement sociaux sont décroissants de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur, et d'autant plus élevés que le développement économique est faible : convergence avec l'analyse macroéconomique pour accorder cette priorité. Preuve est faite par ailleurs que les connaissances de base sont favorables, sous conditions, à la productivité agricole comme à la

modernisation du secteur informel, à l'esprit d'entreprise et d'innovation des actifs de ce secteur. Il en est différemment avec l'enseignement secondaire, et surtout l'enseignement supérieur dont beaucoup de diplômés, spécialement dans les pays francophones, sont réduits au chômage ou affectés à des emplois artificiellement créés.

Pour des raisons d'équité aussi, et cela sous bien des rapports. En effet la recherche nous apprend que plus la couverture du système est faible plus les disparités en défaveur des pauvres sont grandes. La priorité reconnue à l'expansion de l'enseignement primaire appelle une plus juste distribution des ressources. Il n'est pas équitable par exemple, surtout compte tenu des services rendus, que 10 % des plus « éduqués » bénéficient de 74 % des crédits publics au Niger, de 80 % au Mali. Alors que dans les pays africains, particulièrement les pays francophones, la couverture du système est faible, il n'est pas juste que perdre un enseignement gratuit et généreux pour ceux, les moins nombreux, qui ont accès aux niveaux supérieurs du système éducatif, ni que dans les pays francophones (1986), une variabilité notable étant reconnue, 6 % des classes sociales supérieures bénéficient de 36 % des ressources. Toujours sous le rapport de l'équité la recherche prouve que plus l'accès au primaire est limité plus les filles sont discriminées, la rétention dépendant essentiellement, quant à elle, de la féminisation du corps enseignant, féminisation très en retard, autre structure inégalitaire, dans les pays francophones. L'absence de lien avec le développement économique, l'absence d'éléments culturels défavorables aux filles, résultat intéressant car à l'opposé des idées reçues, prouvent que le niveau de discrimination plus fort en pays francophones tient bien à une moindre couverture du système, et ouvre un espace d'action à la politique éducative. On peut se demander cependant si, se prolongeant en s'affinant par enquêtes sur des zones plus étroitement localisées, l'étude ne reconnaîtrait pas une certaine influence aux éléments culturels.

Qu'en est-il maintenant des contraintes faisant obstacle, et inversement des espaces de liberté qui s'offrent, à l'extension de cette couverture scolaire, et donc à l'efficacité et à l'équité des systèmes éducatifs ? Les écarts observés entre les pays sont en faible relation avec le développement économique et cette relation est loin d'être parfaite. D'autre part les ressources mobilisées, relativement fortes dans les pays africains, n'entretiennent elles-mêmes qu'une relation très modérée avec le développement économique, des pays à même niveau de développement consacrant au système éducatif un volume varié de ressources. Et il est vrai que ces ressources seraient mieux utilisées si n'était le gaspillage, un tiers des budgets alloués, dû aux processus de scolarisation. Mais leur impact n'en est pas moins limité, comme est limité celui des contraintes

démographiques. En effet, globalement la couverture dépend pour 69 % du niveau de cherté de production des services et pour 26 % seulement du volume des ressources mobilisées. De surcroît, si on sait que plus le niveau de développement est faible plus les coûts unitaires sont élevés, on sait aussi qu'ils sont particulièrement élevés en Afrique subsaharienne, et d'autant plus que le niveau d'enseignement est élevé. Or le salaire est le principal facteur structurant la variabilité des coûts, lequel salaire est relativement plus élevé (en unités du PIB par tête) quand le niveau de développement l'est moins. Il est comparativement plus élevé dans les pays francophones (salaire des maîtres : 85 % de la variance expliquée du coût unitaire) alors que la relation est très faible entre le niveau des coûts unitaires et le niveau moyen d'acquisitions des élèves. Ainsi avec d'aussi bons résultats les salaires sont notablement plus faibles, en Afrique, dans les écoles communautaires et spontanées. Les auteurs jugent, à juste titre, qu'il y aurait danger à laisser se développer une dualité de systèmes et de statuts, d'autant que l'équité n'y trouve pas son compte, les plus pauvres contribuant, dans ces écoles marginales, aux rémunérations des maîtres. Selon les auteurs la privatisation serait le meilleur moyen de conformer les salaires à l'idée qu'on peut s'en faire compte tenu du marché de l'emploi, mais ils ne retiennent pas cette solution, convaincus d'une part des fortes résistances qu'elle rencontrerait, d'autre part et surtout de l'inégalité qu'elle entraînerait au détriment des enfants défavorisés, au contraire de l'objectif visé. À cette question, pourtant cruciale selon leur analyse, ils reconnaissent ne pas avoir de réponse assurée. Tout au plus suggèrent-ils, la difficulté de changement tenant beaucoup à la rigidité du statut, de ne plus faire des maîtres des fonctionnaires, mais de les recruter localement, dans des structures décentralisées recevant leur financement de crédits publics nationaux et régionaux. Mais il nous semble que les résistances ne seraient pas moindres et surtout comment éviterait-on de substituer, à la dualité refusée de deux statuts d'enseignants, celle tout aussi problématique de deux sortes de serviteurs publics, les fonctionnaires d'un côté, les enseignants de l'autre ne jouissant plus des mêmes avantages ? De plus, ce que nous apprend la recherche concernant la qualité des systèmes, « *qui se manifeste d'abord au niveau de l'école et de la classe* », « *et se juge aux résultats effectivement obtenus par les élèves* », nous semble paradoxalement rendre difficile la réalisation de la structure suggérée.

Cette recherche nous apprend en effet que l'impact de la gestion pédagogique est beaucoup plus fort, particulièrement dans les pays les moins développés (3 fois plus), que celui des moyens et des facteurs logistiques qu'on a jusqu'ici privilégiés, à tort, en Afrique subsaharienne, particulièrement francophone. Quelle que soit la fréquence des

visites, l'inspection, quant à elle, n'a pas d'effet sur l'efficacité du maître. D'où l'idée de confier aux inspecteurs un rôle nouveau, bien plus utile, celui du pilotage d'un ensemble d'écoles en référence aux moyens accordés et aux résultats obtenus, et de charger les directeurs de ces écoles du suivi pédagogique quotidien. Ils y sont certainement disposés. Nous sommes moins certain, à la différence des auteurs, qu'ils en ont actuellement la « *compétence* ». Toujours est-il que si le maître est bien « *l'acteur central de la structure éducative* », alors la question se pose : à quoi tient son efficacité ? La réponse de la recherche est sans ambiguïté : ni significativement à sa formation ou à son ancienneté, à ses moyens ou à ses méthodes, mais essentiellement à son charisme, à son dynamisme, à sa motivation, à sa capacité à donner aux élèves le goût du travail. Dès lors on peut se demander si la gestion pédagogique de la classe, et avec elle la qualité de l'école, ne souffrirait pas de la réduction des avantages du salaire et du statut. D'autant que les auteurs ne voient d'autres moyens de stimulation que l'introduction de quelques éléments empruntés aux mécanismes du marché : le contrôle, la responsabilité des résultats, la sanction ou la récompense. Sans contester la part ainsi faite à la motivation extrinsèque nous estimons qu'il ne faut pas négliger la possibilité par la formation de contribuer à l'émergence ou au développement d'une motivation plus désintéressée, et d'autant plus efficace qu'elle implique l'apprentissage à la motivation des élèves. Tout dépend évidemment du contenu de cette formation et les auteurs signalent, à juste titre, qu'initiale ou continue, générale ou professionnelle, elle couvre selon les cas des réalités différentes. Mais ne peut-on penser alors qu'évaluée et renouvelée elle pourrait pour sa part contribuer à l'amélioration de l'efficacité, de la qualité et de l'équité ? Interrogations qui n'enlèvent rien à l'intérêt du livre, tout à la fois riche, concret et rigoureux, d'une rigueur n'omettant pas de prévenir que certains calculs sont seulement « *raisonnablement fiables* », que des précisions sont « *incertaines* ». Livre dont l'utilité se confirmera si l'on veut mesurer à l'avenir les changements intervenus depuis le début des années 90.

Raymond Lallez
Professeur honoraire des Universités

NEYRAND (Gérard). — **L'enfant, la mère et la question du père. Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance.** Paris : PUF, 2000. — 394 p. (Education et Formation. Recherches scientifiques).

Cet ouvrage se propose de tracer l'histoire de la promotion du bébé au rang de sujet social. C'est un retour

généalogique sur la façon dont s'est forgé et a évolué le regard sur les bébés et sur la parentalité depuis la constitution de la clinique et l'irruption de la psychanalyse au début du XX^e siècle. Il s'agit d'une déconstruction des différentes théories, de leurs évolutions, de leurs interférences et de leur influence sur les représentations de la petite enfance. Celles-ci seront appréhendées au travers des analyseurs que sont la place accordée au père par rapport au bébé et l'accueil collectif des jeunes enfants. L'auteur examine, dans le même temps, le rapport qu'entretiennent les savoirs scientifiques et les savoirs profanes. Il analyse l'influence des théories savantes sur les représentations communes au travers de la médiatisation qui en est faite.

Ce livre est fondé sur un matériau très riche : bibliographie chronologique par année depuis 1945, de la production scientifique concernant la petite enfance selon les deux axes d'analyse, dépouillement de 17 magazines sur un échantillon temporel de trois mois (revues généralistes, féminines, revues parentales commerciales et revues parentales institutionnelles) et analyse des contenus concernant la petite enfance. On y trouve également un examen critique particulièrement fouillé des apports de la psychanalyse sur la question de la parentalité et du jeune enfant.

Neyrand dégage trois temps dans cette évolution, marquée par trois ruptures.

Dans un premier temps, appuyé sur le développement de la clinique, le discours naissant de la psychanalyse marque une première rupture en reconnaissant l'affectivité de l'enfant, ce qui le pose comme sujet. La psychanalyse ne s'occupe des enfants réels qu'à partir de la seconde guerre mondiale en se centrant (Anna Freud, Spitz, Jenny Aubry, Bowlby) sur les enfants privés de soins maternels. La notion de carence affective pose la relation duelle mère-enfant comme modèle de fonctionnement relationnel à partir duquel apparaissent les notions de carence de soins maternels et de substitut maternel. Il y a, à cette époque, un consensus social sur la division des rôles selon le genre, le père n'est tout simplement pas pris en compte et la socialisation des jeunes enfants hors du cercle familial est fortement mise en question, en particulier l'accueil collectif.

Parallèlement, les travaux de Piaget, Wallon, Vygotsky posent eux aussi l'enfant comme sujet et comme sujet social, en congruence avec les travaux de pédagogues tels que Montessori, Decroly, Freinet. Dans cette lignée, des psychologues tels qu'Irène Lézine soutiennent, contre l'opinion majoritaire, que les crèches peuvent être un lieu d'appui pour le développement affectif et intellectuel des

enfants à condition que les personnels soient formés et soutenus.

Ainsi, la fin des années 60 voit la prépondérance du discours « psy » qui va de pair avec le développement d'une approche individualisée de la relation humaine. Le modèle de la relation mère-enfant comme modèle dominant de toute relation à l'enfant, appuyé sur la théorie de l'attachement, entraîne la marginalisation du père et une méfiance à l'égard de l'accueil collectif : c'est le modèle de la « mère unique » (le Camus).

Un deuxième temps s'organise autour de mai 68 et de l'évolution radicale des mœurs qui le marque. Les revendications de réalisation de soi et d'autonomie des femmes au travers de leur investissement professionnel sont renforcées par le mouvement féministe qui met en cause le modèle traditionnel de la répartition des rôles selon le genre, la socialisation différentielle des sexes et le mythe de l'instinct maternel. La contraception moderne ouvre, en dissociant sexualité et procréation, un espace de liberté pour les couples et s'accompagne d'une revendication d'épanouissement personnel pour eux-mêmes et pour les enfants. La réussite personnelle des parents inclut l'enfant qui est ressenti comme un droit.

Renforcés par les travaux foucauldien qui déconstruisent le modèle familialiste, de nombreux travaux historiques, sociologiques, anthropologiques mettent en perspective les théories dominantes concernant la parentalité et l'enfance et, en particulier, les théories psychologiques, dont le caractère idéologique est souligné. Ces entreprises critiques se voient renforcées par la déconstruction des préceptes de la puériculture dont le caractère contradictoire et normatif est mis en cause (Delaisi de Parseval et Boltanski).

Ainsi la dyade mère-enfant s'élargit aux « autres significatifs ». Après Lacan, on reconnaît au père un rôle symbolique mais on lui dénie un rôle dans les soins à l'enfant, malgré l'évolution des conduites de certains pères que l'on qualifie de « nouveaux ». Pour autant le modèle maternel dans la relation à l'enfant reste prépondérant : le « paternage » est réduit au « maternage ».

Les débats portent aussi sur l'éducation des jeunes enfants : d'autres modèles, mettant en scène des collectifs d'enfants, sont revendiqués, inspirés par les libertaires révolutionnaires (Véra Schmidt), les idées antiautoritaires (Marcuse, Kinderlaeden), les collectifs d'enfants dans le contexte des kibboutz (Bettelheim). L'expérience de la pouponnière de Loczy vient en écho démontrer qu'élever des enfants en collectivité sans produire de carence est possible, à condition d'élaborer un contexte et des pratiques professionnelles qui se démarquent du

modèle maternel et permettent à l'enfant de se construire grâce à la sécurité affective qui lui est ainsi assurée. La polémique autour des modes de garde collectifs s'intensifie alors que leur image commence à changer.

Le troisième temps, des années 80 à nos jours, est marqué par la complexification des relations de parenté et par la multiplication des interrogations et des réponses apportées. La revendication croissante du droit à l'enfant se voit soutenue par les avancées de la procréation médicalement assistée. La dissociation entre sexualité et procréation est suivie par une seconde dissociation, déjà pointée par l'adoption et la montée des dissociations familiales, celle entre la procréation et la filiation. En un demi-siècle, on passe du lien mère-enfant posé comme fondamental de par son substrat biologique, à sa mise en question. On est amené désormais à distinguer pour la mère comme pour le père entre la dimension socio-juridique (filiation), la dimension socio-éducative (élevage) et la dimension biologique (procréation). Parallèlement se développe l'affirmation du bébé comme sujet social et s'énoncent les droits de l'enfant.

On observe la recomposition des rapports familiaux et la requalification de l'accueil collectif des enfants. Un nouveau modèle se dessine fondé sur la reconnaissance de la légitimité de l'activité professionnelle de la mère, sur celle de l'investissement du père dans les soins aux enfants et sur celle de l'ouverture aux pairs et aux éducateurs dans l'accueil collectif. Ce modèle privilégie maintenant une diversification des relations, qui, si elle reste en priorité articulée à la mère, admet la multiplication des figures éducatives et socialisantes. Ainsi se requalifie la place du couple parental et du père, de même que celle des autres personnes qui participent de la socialisation, faisant de l'enfant un être relationnel. Le lien à la mère et aux parents se trouve complété et enrichi et non pas substitué par ces relations multiples.

Neyrand dessine le nouveau modèle de parentalité qui s'articule sur la généralisation du processus d'individualisation et l'objectif d'épanouissement personnel. L'enfant se trouve investi des attentes et des désirs des parents : il vient parachever la double intégration professionnelle et conjugale. La reconnaissance de l'enfant dans sa dimension unique et le désir de le voir réussir dans le futur — qui signe la réussite des parents —, conduit à la figure du bébé « surinvesti », que l'on pousse à la performance et à son corollaire « l'enfant vulnérable » qu'il faut protéger. Toutes ces recompositions, les questions qu'elles suscitent et la complexité des réponses apportées poussent à une nouvelle éthique de l'enfance et de la parentalité.

L'intérêt de l'ouvrage de Neyrand réside d'abord dans la somme qu'il représente. Nous avons nous-mêmes

esquissé une telle généalogie dans le numéro 25/1993 d'*Informations sociales* de la CNAF « Des bébés efficaces » et Liane Mozère avait établi une bibliographie chronologique et thématique dans son livre « Le printemps des crèches ». G. Neyrand va plus loin et rassemble des éléments exhaustifs sur les deux axes de son analyse : parentalité et accueil collectif. Ils lui permettent, ainsi qu'au lecteur, un recul critique sur les évidences et sur la façon dont les différentes théories qui ont participé au modelage des représentations communes.

Il questionne la validité des discours que produit le champ scientifique, en ce qui concerne la petite enfance, en montrant le poids de l'idéologie dans la production de ces connaissances et notamment celles de la psychologie. Ainsi est mis en question l'impact social des discours savants sur le statut de la petite enfance et de la parenté. L'auteur s'attache à décrire la dynamique entre discours scientifique, discours vulgarisé, discours médiatisé qui transforme le premier en normes. La demande de conseils des parents est à la hauteur de leur angoisse sur leur capacité à élever « bien » leur enfant. Les médias (magazines spécialisés) à la fois répondent à cette demande et la renforcent. Ils participent ce faisant à la réification des savoirs et à leur diffusion comme objets de consommation sans que les débats et les mises en perspective qui existent dans le champ scientifique puissent apparaître.

L'autre intérêt de l'ouvrage se trouve dans les entrées qu'il a choisies. Si l'analyse du statut de l'accueil collectif a déjà été abordée dans l'évolution des points de vue sur la parentalité, l'entrée par la place du père dans la relation au jeune enfant est originale. La mise en perspective exhaustive de la littérature, en particulier de la psychanalyse, sur la question, est appréciable et permet des avancées sur la parentalité et les nouvelles formes de la vie familiale.

Au total, cet ouvrage est précieux par cette exploration à laquelle il invite le lecteur sur un thème — la parentalité — qui concerne tout le monde d'autant plus qu'il est investi par les médias et les décideurs. Cette prise de distance critique par rapport aux représentations sociales dominantes concernant le jeune enfant et la parentalité, marquée par l'hégémonie maternelle, devrait être fructueuse pour les parents, les professionnels de la petite enfance, les acteurs politiques et les chercheurs eux-mêmes. Elle contribuerait à contrebalancer l'effet normatif produit par la vulgarisation des discours savants.

Olga Baudelot
INRP-Cresas

ROPÉ (Françoise), BRUCY (Guy). — **Suffit-il de scolariser ?** — Paris : Les Éditions de l'Atelier, 2000. — 216 p. (Coll. Enjeux de Société).

Comme tous ceux de la collection « Enjeux de Société », ce livre s'adresse aux étudiants et à un public cultivé, qu'il s'agit ici d'introduire à la sociologie de l'éducation. Pour cela, les auteurs se sont assigné pour tâche de montrer la relation entre l'évolution du système éducatif français au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle et les transformations économiques, sociales, culturelles et politiques auxquelles il a préparé, ou contre lesquelles il a résisté. Si général, et peut-être évident, que paraisse ce projet, son accomplissement réel distingue cependant ce texte de celui d'autres manuels ou traités qui souvent, quels que soient leurs mérites, sont restés davantage à l'intérieur des problèmes scolaires. Dans la tradition de Durkheim, peut-on dire, une véritable grille de lecture de l'école, parallèlement aux grands traits de la société, est ici proposée. Pour mener cet exercice en 200 et quelques pages, les auteurs n'ont pas prétendu faire œuvre entièrement originale : ils ont synthétisé et discuté de nombreuses analyses existantes, surtout françaises, les unes déjà anciennes, les autres récentes. Mais ils n'ont pas pour autant renoncé à faire profiter les lecteurs de leurs réflexions approfondies et de leurs recherches respectives sur tel ou tel aspect de la scolarisation. Ce sont là sans doute, on le verra, les chapitres les plus attachants.

En outre F.R. et G.B. n'ont pas cherché à occulter les valeurs qui leur paraissent essentielles : à propos de chaque décision commentée, ou tout simplement de chaque état du système scolaire français à tel moment de l'histoire récente, ils se sont demandé si la formation non seulement du travailleur, mais aussi du citoyen et de l'homme était ainsi favorisée, et dans quelle mesure l'égalité devant l'éducation était ainsi en progrès. La tension entre fonction utilitariste et fonction culturelle de l'école, qui n'est certes pas nouvelle, leur apparaît en effet comme particulièrement aiguë de nos jours. Or, selon eux, aujourd'hui comme hier « il ne suffit pas de scolariser » pour éduquer : ceux dont c'est la tâche ont à faire des choix non seulement instrumentaux mais aussi culturels, civiques et éthiques dont la direction est ici esquissée.

La *première partie* montre comment s'est transformée l'école en France de 1936 aux années 80. Il n'est pas question de résumer ce qui est déjà très concentré ; mais les pages sur la réforme Berthoin-Fouchet sont particulièrement bien venues, en particulier lorsqu'est présentée (pp. 22-23) une sorte de tableau de toutes les situations possibles (scolaires ou non) pour un enfant de 14 ans, juste avant la réforme de 1959, y compris bien entendu en mettant en relief la différenciation sociale de ces situa-

tions. Pédagogiquement, il y a là une démarche très parlante. L'analyse de cette longue période est en outre l'occasion pour les auteurs de rappeler les travaux sociologiques pionniers des années 60-70, tout en formulant à leur propos, avec le recul, des critiques très lucides.

La *deuxième partie*, qui pousse davantage l'analyse, porte sur les vingt dernières années. On y trouve d'abord (toujours selon un souci pédagogique) un tableau de la population française en 1990 : urbanisation et péri-urbanisation, chômage et précarité, notamment des jeunes, composition de la population active, massée elle-même sur une tranche d'âge de plus en plus étroite. Les diplômés, peut-on constater, protègent dans une certaine mesure contre le chômage, mais leur généralisation depuis 1985 n'est pas sans effet pervers : chaque diplôme, lit-on p. 42, est une « construction sociale au centre d'enjeux culturels, sociaux, économiques et politiques ». Un chapitre sur l'orientation montre, à la suite de Naville, combien cette pratique est liée à la division du travail ; elle est très dépendante aussi, à telle date et en tel lieu, de l'offre scolaire. Dans le chapitre suivant qui aborde de front la démocratisation, on rappelle, après Prost, que la mise en système des établissements, voulue par la gauche pour favoriser l'égalité sociale, a plutôt renforcé le rôle de l'origine dans la sélection. Ceci a lieu cependant sur un fond de démocratisation quantitative de la scolarisation et des diplômés, puisqu'aujourd'hui plus de 60 % des jeunes sortent du système avec le niveau du bac, les filles étant plus bénéficiaires encore que les garçons de cette tendance. Mais on ne saurait oublier qu'une filière de baccalauréat n'en vaut pas une autre, une hiérarchisation sociale se retrouvant nettement parmi les bacheliers. Deux types de dispositions assez récentes promues par la gauche ont, selon des pages très pertinentes de cet ouvrage, plus d'apparence que de réalité démocratique : donner un assez grand poids aux familles dans l'orientation, tout d'abord, comme on tend à le faire depuis la Loi Jospin, est loin de favoriser la démocratisation des sections scolaires socialement et professionnellement les plus productives ; de plus la décentralisation de plusieurs initiatives scolaires, sans être nécessairement élitiste, va parfois dans le sens d'une mise en marché à caractère politique. Enfin une certaine liberté de choix vient renforcer la tendance concurrentielle qui existe déjà dans l'enseignement du fait de l'existence d'établissements privés. Des attitudes « consuméristes » devant un « marché scolaire » (cf. R. Ballion), sans être devenues la règle générale, tendent à se développer.

La *troisième partie* est d'un intérêt tout particulier, car Françoise Ropé est là sur un terrain qu'elle a beaucoup exploré : il s'agit des contenus de l'enseignement, et des effets produits sur les élèves en termes de savoirs ou savoir-faire et de socialisation. En France, les contenus

sont prescrits de façon centrale ; mais les voies pour les définir ont changé depuis une vingtaine d'années : alors qu'ils ont longtemps été du ressort des seuls inspecteurs généraux de l'Éducation Nationale, on a fait plusieurs fois appel récemment à des commissions de personnalités, hommes de culture et hommes d'entreprise. Les auteurs montrent alors comment, à chaque moment de l'histoire, s'élaborent à l'école les catégories intellectuelles et les modes d'organisation de la pensée qu'attend la société, sans oublier pour autant la transposition didactique entre les savoirs savants et les connaissances scolaires. Puis un chapitre est consacré à la tendance récente à fractionner les acquis en de petites « capacités à... », qui sont supposées équiper ceux qui apprennent de « compétences », souvent vidées d'un sens plus général. On reconnaît là une thématique sur laquelle naguère ont brillamment écrit Lucie Tanguy et Françoise Ropé (*Savoirs et compétences*, 1994) à propos du monde scolaire et du monde du travail. Enfin plusieurs « faux débats » sur les effets qualitatifs de l'école sont démystifiés : il est vain, pensent les auteurs, d'opposer l'instruction à l'éducation, ou l'apprentissage à la socialisation. Wallon, repris par Rochex, est ici évoqué.

Quant à la *quatrième partie*, elle porte plus spécialement la marque de Guy Brucey, dont les recherches sur la formation professionnelle sont si remarquables. Formation des ouvriers et des employés principalement, car on ne peut oublier que plus de 40 % des jeunes scolarisés sont à 18 ans dans l'enseignement professionnel. Les dévalorisations successives de diplômes sont rappelées : le CAP, tout en continuant à exister, a été détrôné en 1968 par le BEP, mais ce dernier a été plus affaibli encore par le baccalauréat professionnel en 1985. Les auteurs parlent d'une véritable « fuite en avant vers le « niveau IV » », qui rend de plus en plus problématique une insertion correcte, durable, des jeunes dotés d'un « niveau V ». Sans oublier (une étude comme celle de Beaud et Pialoux, citée ici, l'a récemment montré pour les ateliers de Peugeot de la façon la plus convaincante) que le bac pro lui-même ne permet guère, comme beaucoup de ses titulaires l'avaient espéré, de « troquer le bleu de travail contre la blouse blanche ».

La *conclusion* rappelle que même si la hiérarchie des filières et des options scolaires est loin de s'être effacée, le souci des enseignants d'élever le niveau cognitif et culturel de ceux qui leur sont confiés à tous les niveaux n'est pas vain. En France, malgré les échecs et le maintien des fortes inégalités, il reste que la population est de mieux en mieux formée par l'école : en termes de proportion, les sans diplôme sont trois fois moins nombreux dans la génération actuelle que dans la précédente. Obtient-on pour autant des hommes « capables de donner un sens à leur travail et à leurs relations avec les autres hommes » ?

C'est un défi auquel, écrivent les auteurs, seul un sursaut politique de l'ensemble des citoyens pourrait répondre.

À mes yeux cet ouvrage, qui n'affiche pas des prétentions démesurées et est parfaitement lisible, non seulement constitue une excellente introduction à la sociologie de l'éducation, mais apporte des analyses originales d'une grande richesse. Je formulerai un seul petit regret pour terminer : puisque le titre de ce livre s'inspirait de celui de Gabriel Langouët en 1985 (*Suffit-il d'innover ?*) pourquoi ne pas, d'un mot, le rappeler ? Peut-être F.R. et G.B. avaient-ils à ce point incorporé la formule qu'ils ne songeaient plus à l'attribuer à son initiateur...

Viviane Isambert-Jamati

THIERCÉ (Agnès). — **Histoire de l'adolescence (1850-1914)**. — Paris : Belin, 1999. — 334 p.

Dans ce livre ambitieux par l'ampleur de son sujet et la diversité de ses sources, Agnès Thiercé se propose d'étudier l'évolution des représentations de l'adolescence du milieu du XIX^e siècle à la Première Guerre mondiale. C'est en effet au cours de cette période, dans un contexte de distinction croissante des âges et dans le prolongement de l'intérêt accordé à l'enfance, qu'émerge le « modèle adolescent » moderne, construit autour des notions de puberté, de crise et d'encadrement. Privilégiant les discours de ceux qui dirigent ou observent l'adolescence, pédagogues, moralistes, médecins, romanciers et plus tard psychologues et sociologues, plutôt que les sources émanant des adolescents eux-mêmes, l'auteur construit son sujet comme l'histoire d'une altérité, l'histoire du regard des adultes sur l'adolescence plutôt que celle de l'expérience adolescente elle-même. Bien qu'ancrée dans le biologique, l'adolescence est une construction sociale : pour exister en tant qu'âge et identité collective, elle requiert un temps et des lieux qui lui soient propres. D'abord limitée de ce fait à l'élite masculine des collèges et des lycées, elle s'étend dans la période 1890-1914 aux filles et aux classes populaires, auxquelles les systèmes scolaires et post-scolaires tant religieux que laïques accordent un intérêt nouveau dans le contexte des conflits idéologiques Église-État de la Troisième République. D'un âge de classe, l'adolescence, qui acquiert un caractère universel, devient une classe d'âge, celle des 12-18 ans, objet de savoirs tant scientifiques que pratiques et enjeu de conquêtes. Mieux connue et dédramatisée, elle est investie d'un véritable projet de société et, dirigée habilement plutôt que crainte et contrainte, se révèle à l'aube du XX^e siècle comme un âge positif riche en potentialités.

Durant la période 1850-1890, qui fait l'objet de la première partie de l'ouvrage, l'adolescence apparaît comme un âge de classe, perçu comme critique et à l'extension sociale relativement restreinte : se définissant dans le cadre des établissements d'enseignement secondaire, elle ne concerne guère que les fils des élites, ceux de la bourgeoisie en particulier. Héritiers de Rousseau mais aussi du romantisme, pédagogues, moralistes et observateurs voient alors en l'adolescence, véritable révolution, le moment crucial d'une « seconde naissance », la naissance au sexe. Temps de rupture et de menace, l'adolescence est une crise sexuelle, morale et sociale, et apparaît comme un âge critique à gérer, potentiellement riche de dangers et mêlant les extrêmes : âge bâtard, gauche et ingrat, temps d'errance et de désarroi, elle est aussi un âge de curiosité, d'éveil intellectuel et d'affirmation du moi, un âge d'enthousiasme et de fougue qui inquiète par sa différence, sa radicalité, voire sa violence et ses excès. En réponse à cette représentation négative de l'adolescence masculine bourgeoise s'élabore une pédagogie autoritaire et interventionniste incarnée par le régime disciplinaire des collèges et des lycées. Fondée sur la méfiance et la contrainte, cette pédagogie se propose de réprimer, équilibrer et réfréner, de retarder et détourner les passions, en coupant les garçons du monde et de ses tentations. Solitude, isolement et dureté du régime suscitent cependant des formes d'opposition, individuelle ou collective, qui participent de la création d'une identité adolescente. Aux révoltes parfois violentes contre les autorités scolaires répondent des recherches d'échappatoires plus intimes mais non moins socialement et culturellement connotées, telles la poésie et l'écriture, ou encore l'exercice de l'amitié. À l'écart du système scolaire jusqu'aux grandes réformes de la Troisième République, filles et membres des classes populaires sont les grands absents de cette phase d'émergence de la notion d'adolescence. Alors que médecins et pédagogues s'accordent pour minimiser la durée et l'intensité de la crise féminine – d'enfant, la fille devient femme avec ses premières règles –, le jeune ouvrier passe quant à lui sans transition de l'enfance au monde du travail et des adultes, ou à tout le moins à celui d'une « jeunesse » aux contours flous. Dès le Second Empire cependant, se dessinent les prémices d'un élargissement de l'adolescence sous l'impulsion de l'Église : aux observations des religieux impliqués dans l'éducation des jeunes bourgeoises, qui soulignent le trouble accompagnant les transformations pubertaires féminines et le rapprochent de la crise masculine, s'ajoute une volonté de rechristianiser le peuple, à l'origine d'inquiétudes nouvelles face à l'absence d'encadrement moral de la jeunesse populaire.

Dans une seconde partie portant sur la période 1890-1914, l'auteur s'intéresse à l'élargissement à tous de l'ado-

lescence, qui acquiert alors son acception contemporaine. Transcendant les clivages sexuels et sociaux, elle devient véritablement une classe d'âge et, dédramatisée et valorisée, revêt une connotation positive grâce aux apports d'une discipline scientifique nouvelle, la psychologie de l'adolescence, grâce également à de nouvelles structures d'encadrement, tant laïques que religieuses, qui placent l'adolescence au cœur de la société. Dirigée plutôt que disciplinée, elle devient porteuse d'espoirs et enjeu de luttes entre catholiques et républicains, qui en font la base de projets de société concurrents, ne divergeant fondamentalement que sur le thème de la laïcité : chrétien ou non, l'adolescent est le citoyen de demain, et on l'espère civique, optimiste, patriotique et moral. Dans ce contexte, l'attention se focalise dès les années 1880 sur les oubliés du système éducatif, jeunes bourgeoises à qui l'on ouvre l'enseignement secondaire, mais surtout classes populaires, pour qui l'on craint « l'abandon social », source d'une « criminalité adolescente » qui hante les esprits à la fin du siècle. Dans le sillage de la sollicitude publique envers l'enfance, l'adolescence devient un enjeu pour la Troisième République, qui s'efforce d'encadrer les « lendemains de l'école ». Soutenue par l'État, la Ligue de l'Enseignement joue alors un rôle essentiel et, sous l'impulsion d'Édouard Petit, jette dès 1894 les bases d'une politique d'encadrement post-scolaire : cours d'adolescents, patronages laïques, associations d'anciens élèves de l'école primaire, mutualités, fêtes et maisons de l'adolescence se multiplient et remplissent des fonctions à la fois récréatives et instructives, assurant, à côté de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseignement professionnel, l'encadrement de la jeunesse populaire « de l'école au régiment » ou, s'agissant des jeunes filles, « de l'école au ménage ». À ces initiatives laïques répondent les mouvements de jeunesse catholiques et protestants qui, revitalisés, prennent alors une ampleur nouvelle : dès les années 1890, l'Action catholique de la jeunesse française (ACJF) et, du côté protestant, l'Union chrétienne de jeunes gens (UCJG) se mobilisent pour forger une adolescence unifiée dépassant les clivages sociaux. Offrant des possibilités de contact inter-classes et, pour les membres de la bourgeoisie, d'apostolat social, cercles, œuvres et patronages chrétiens proposent non seulement une formation morale, civique et religieuse, mais également des activités ludiques et sportives, en accord avec la perception nouvelle des besoins adolescents.

Enfin, la période 1890-1914 voit un tournant majeur dans la production des savoirs sur l'adolescence : avec l'intérêt nouveau de la psychologie pour cet âge émerge un discours scientifique neuf qui, s'il reste traversé de peurs anciennes, n'en offre pas moins une image inédite, radieuse et présentée comme universelle de l'adoles-

cence, âge de potentialités. Influencée par les travaux pionniers de l'Américain Granville Stanley Hall, mais se démarquant de son approche anthropologique, la psychologie de l'adolescence à la française, issue des milieux enseignants, considère cet âge, par sa variabilité, comme un miroir de l'homme, un moyen d'accès à la nature humaine, mais surtout comme un processus, à la nature qu'il convient de diriger, et insiste sur la valeur pédagogique de ses travaux, aux applications concrètes. Ainsi, pour Pierre Mendousse, psycho-pédagogue auteur de *L'âme de l'adolescent* (1909), l'adolescence est « un âge d'essai actif en tout sens », un temps de fructueuse instabilité qu'il convient de dédramatiser et de diriger, en détournant les passions et les élans qui lui sont propres vers des buts socialement acceptables. Aux capacités d'amour et d'altruisme, aux aspirations groupales et au désir d'intégration sociale que l'on reconnaît alors à la jeunesse, répondent, en pratique, une valorisation de la sociabilité adolescente et une évolution du système scolaire secondaire, qui intègre les apports de la psychologie, comme en témoignent l'assouplissement du régime disciplinaire, l'ouverture du lycée sur la société, par le biais d'associations en particulier, et la place plus grande accordée aux sports, école du caractère et du corps.

Si le livre d'Agnès Thiercé est de ceux qui provoquent, stimulent et enrichissent, il n'est cependant pas exempt de lacunes, rendues inévitables par l'ampleur même du sujet. On peut en particulier regretter la rareté des voix adoles-

centes, que les travaux de Philippe Lejeune, mais aussi de Gabrielle Houbre, cités et utilisés, invitent pourtant à consulter. Journaux intimes et correspondances sont certes peu nombreux, leur lecture n'en amène pas moins à nuancer certains points. L'adolescence sans le nom qui s'y dévoile, parfois très tôt dans le siècle, est souvent bien proche de celle qu'on voit « apparaître » à une période plus tardive, dans le cas des jeunes bourgeoises et aristocrates en particulier : ainsi, ni enfant ni femme, la « jeune fille », dès le début du XIX^e siècle, vit une période de transition et possède une identité d'âge qui dépasse sa seule personnalité individuelle, même si elle ne s'ancre pas dans une institution d'éducation collective. Il y a, de même, à la fin du siècle, une adolescente « nouvelle » que l'auteur ne fait qu'effleurer et qui mériterait certainement de plus amples développements. Si l'on aimerait en apprendre davantage sur la construction d'identités adolescentes, en termes sexués, sociaux et culturels, on ne peut cependant manquer d'apprécier l'analyse fine et séduisante que fait l'auteur des enjeux idéologiques qui sous-tendent l'émergence, en des lieux bien particuliers, d'une existence discursive « publique » de la notion d'adolescence. L'ouvrage d'Agnès Thiercé est riche de perspectives nouvelles et constitue une véritable invitation à la réflexion.

Céline Grasser

Université François Rabelais, Tours

In memoriam Michael A. Huberman (1940-2001)

Daniel Hameline

En 1993, Michael Huberman, au grand regret de ses collègues de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, avait résigné la charge de professeur qu'il occupait depuis près de vingt ans, pour reprendre une carrière aux États-Unis : l'Université Harvard, où il avait fait ses débuts d'enseignant-chercheur (1965-1966) et soutenu sa thèse (1970), lui offrait de nouvelles perspectives. Mais, sans qu'il en ait peut-être pris une pleine conscience, l'*European way of life* lui était devenu comme une seconde nature. Quatre ans après ce départ, il reprenait du service en Suisse. Et, quand la maladie qui le minait devint sans rémission possible, c'est sur le Vieux Continent qu'il a choisi de mourir.

À sa manière, non sans une curiosité à la fois bienveillante et narquoise, cet Américain a aimé l'Europe. Il n'était certes pas nostalgique de notre passé. Les rivalités entre Paris, Louvain, Salamanca ou Coïmbre pour l'ancienneté dans l'excellence, lui semblaient des enfantillages. Il estimait qu'aucune rente de prestige ne pouvait être revendiquée par une institution au nom d'un patrimoine, fût-il aussi glorieux que celui de la Sorbonne. « L'histoire, je ne la commémore pas, je la fais ». Cette « sortie », Huberman la prononce en 1971, à peine débarqué à l'Université de Genève pour y « refonder » les sciences de l'éducation. Elle pouvait donner à craindre l'inculture et la superbe d'un homme du Nouveau Monde.

Mais Huberman était trop avisé pour ne pas se rendre compte, à l'usage, qu'il est bien téméraire à un novateur de méconnaître les leçons du passé. Néanmoins, entre commémorer et faire l'histoire, son choix n'a jamais varié. Ce qui le motivait, c'est qu'il y eût quelque chose à faire, à faire autrement, à faire plus intelligemment. Huberman fut un homme engagé.

Et c'est la contradiction même de tout engagement qui fait l'intérêt de cette carrière, tant américaine qu'européenne, une contradiction assumée et dont il s'agissait pour lui de tirer le parti le plus raisonnable, voire le plus rationnel. Huberman fut à la fois un chercheur, un militant, un penseur, un expert. Ces quatre rôles s'articulent dans la personnalité de l'homme d'action, mais ils peuvent, si l'on n'y prend garde, se nuire mutuellement, et même au point que l'un en arrive à pervertir l'autre.

Militant pédagogique, il l'a été de façon résolue. Il tint les premiers rôles parmi les promoteurs d'une des écoles alternatives les plus célèbres de Genève : l'École active de Malagnou (1972). Par ailleurs, dans le secret du quant à soi et la confidentialité du colloque singulier, Huberman fut un profond « penseur subjectif » au sens que Kierkegaard donne à cette désignation. Huberman fut habité – hanté même peut-être – par le souci de l'existence humaine. Enfin, comme homme

public, on salue en lui l'expert international rompu à la recherche-intervention. Mieux que quiconque, dès la fin des années soixante, il fut à même de mesurer l'ambiguïté des rapports entre la volonté de savoir et la volonté de changer l'ordre des choses. Il est l'un des co-auteurs du traité « classique » *Innovation et problèmes de l'éducation* diffusé dans le monde entier (cf. Havelock et Huberman, 1980). Cet ouvrage a été précédé de plusieurs recherches menées dans le cadre de l'Unesco, de l'OCDE ou du Service international d'informations sur les motivations éducatives au BIE. Il en constitue la suite logique.

Mais cet homme engagé – militant, penseur, expert – en vue d'assumer l'ambiguïté même de l'engagement, entendait bien isoler l'activité de recherche, *a fortiori* quand la destinée paradoxale de la recherche réside dans sa consécration « au service » de l'innovation. Certes, pour Huberman, isoler l'activité de recherche ne revient pas à reconduire la dichotomie, vaine à ses yeux, entre recherche fondamentale et recherche appliquée. Huberman était trop systémique pour ne pas percevoir d'emblée les étroitesse de tout applicationnisme.

Pour lui, dans le processus même de l'innovation pédagogique, conçu à l'échelle d'un système, il existe un « moment » autonome de la recherche : le moment où des savoirs sont à élaborer, à falsifier, à modéliser. Ce qu'Huberman demande à la théorie, c'est de « dissocier expériences et résultats » (Havelock & Huberman, 1980, p. 37) et de rendre possibles des généralisations, voire des prédictions. Car d'autres acteurs ou d'autres décideurs, dans des contextes différents mais analogues, s'approprièrent les acquêts de la recherche, une fois celle-ci disséminée (cf. Huberman et Gather Thurler, *De la recherche à la pratique*. Éléments de base et mode d'emploi, 1991). Cette dissémination constitue, pour la recherche, son risque et sa chance : chance que l'art de faire le vrai qu'on y déploie soit promoteur d'une action plus pertinente ; risque que cet art soit détourné « à toutes fins utiles », comme on dit couramment sans percevoir la menace de cette anodine formule.

Le chercheur a donc pour fonction de protéger les data, en même temps que de les promouvoir. Et cette protection-promotion passe par une certaine passivité réceptive du collecteur : les données sont données, et elles échappent, en quelque

sorte, à l'initiative du chercheur en sa contingence idiographique. Le moment de la recherche est autonome en tant qu'il n'appartient à l'histoire propre de personne. Les « données » sont légitimement réputées indépendantes du bon vouloir de quelque « donateur » que ce soit. Elle relèvent, par statut, de l'ordre du nécessaire nomothétique. Néanmoins leur sort est d'avoir à se trouver disséminées sur mille et un champs d'action où elles revêtiront leur contingence et s'inscriront dans des histoires, sollicitées de toutes parts à dire autre chose que ce qu'elles disent, voire à prouver l'inverse de ce qu'elles prouvent.

Ce nomothétisme pourrait ressembler à un scientisme assez banal. Ce moment autonome n'isole-t-il pas artificiellement les données, les privant de leurs significations proliférantes par une modélisation qui les exténue plus qu'elle ne permet de les comprendre ? Or Huberman prétend bien parvenir, non seulement à comprendre, mais à faire comprendre. La dissémination des acquis de la recherche n'a pas à être imaginée comme une conséquence regrettable mais impossible à éviter. Elle n'est pas de l'ordre de la suite. Elle constitue aussi un moment du processus. La contradiction du chercheur, telle qu'Huberman la décrit, est donc inscrite dans cette articulation de « moments » qui ne peuvent se qualifier que comme contraires et qui, néanmoins, doivent être pensés comme dialectiques. L'issue heureuse tient dans une double démarche.

C'est, tout d'abord, l'intéressement participatif de tous les acteurs de la chaîne, et principalement grâce à la formation qui ne peut pas ne pas comporter une initiation à la recherche. Les séminaires de recherche furent l'une des composantes essentielles de l'enseignement de pédagogie générale donné par Huberman à Genève, destiné aux candidats à l'enseignement, dès le Premier cycle universitaire. Et s'il fut un manager qui savait décider seul – et parfois sans trop s'embarasser d'états d'âme –, tous ceux et celles qui ont collaboré à ses travaux le tiennent pour un « animateur » incomparable de la recherche. Il avait le talent de susciter les coopérations les plus diverses et il a été capable de former de véritables équipes au sein desquelles la qualité des apports personnels et l'inventivité collective prenaient le pas sur toute forme de hiérarchie.

La seconde démarche qui permet à Huberman de « dialectiser » les moments contrariants de la

chaîne innovatrice, c'est la pratique d'un éclectisme méthodologique résolu. Une collecte de data, moment autonome dans une stratégie efficace de changement, exige une quadruple attitude (cf. Havelock et Huberman, 1980, p. 36). 1) Avant d'entreprendre de modifier quoi que ce soit, pratiquer une « humilité » – c'est le mot ! – résolue et humoriste devant la texture d'institutions sociales « qui remplissent des fonctions dont il est probable que le novateur n'a pas le moindre soupçon ». 2) Se donner une théorie qui non seulement permet d'interpréter mais aide à suggérer et à recommander. 3) Faire appel à un arsenal composite de méthodes de collecte, qu'elles soient quantitatives ou qualitatives, macro- ou micro-sociales, statistiques ou cliniques. 4) Disposer d'une panoplie particulièrement variée de « formatage » de l'information recueillie ou traitée : depuis la narration jusqu'au graphique, en passant par la modélisation, les exercices récapitulatifs, les questionnaires, les tableaux... et les dessins humoristiques.

Ainsi se donner une empirie – et la « travailler » – apparaît, à travers l'œuvre d'Huberman, comme une conjonction stimulante de la rigueur et de l'imagination. Les (presque) 500 pages de son Recueil de nouvelles méthodes d'analyse des données qualitatives (Huberman et Miles, 1991) confirment la priorité de l'ingéniosité inventive, la mise à l'épreuve à la fois joviale et impitoyable des protocoles et des concepts, l'extrême atten-

tion portée à la totalité de la séquence et à la manière d'informer acteurs et décideurs.

Une réflexion soulevée par une incidence permettra de conclure cette nécrologie. Commentant la construction d'un diagramme de causalité, Huberman et Miles parlent (1991, p. 238) d'une « entreprise fascinante et divertissante ». Il s'agit bien de construire un diagramme de causalité : « fascinant et divertissant ». L'œuvre d'Huberman nous alimente pour longtemps en procédures et en moyens. Elle nous laisse un héritage plus précieux : faire la démonstration que la scientificité, dans la recherche en éducation, peut revêtir ce caractère d'épistémophilie récréative, et sans que la rigueur de la démarche en souffre, bien au contraire. Ce sont là, certes, des consolations bien minces quand l'angoisse ou la défaillance physique submergent nos fragilités. Et de cette désolation, Huberman a fait l'expérience. Mais son témoignage de chercheur n'en est pas pour autant sans pertinence. Le militant peut baisser les bras. Le penseur peut se heurter la tête contre les murs. L'expert peut comprendre qu'il s'est fait avoir. Il reste au chercheur les modestes bonheurs de construire des instruments pour élaborer un peu plus le vraisemblable, et peut-être même approcher le vrai, qui mérite toute peine et qui l'efface.

Daniel Hameline
Université de Genève

BIBLIOGRAPHIE

HUBERMAN M. (1986). – Itinéraire de lecture d'un chercheur américain. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 8, p. 7-17.

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de

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

N° 4 - DÉCEMBRE 2001

Claude LOUCHE, Catherine HUGUES et Philippe SARRADE
Normes sociales, performances et pronostic de la réussite
dans les études

Isabelle HERMET, Colette LATERRASSE
et Valérie CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS

Rapport au savoir et importance des caractéristiques disciplinaires
dans les choix d'études des doctorants
en histoire et en mathématiques

Jean-Philippe GAUDRON, Jean-Luc BERNAUD et Claude LEMOINE
Évaluer une pratique d'orientation professionnelle pour adultes :
les effets individuels du bilan de compétences

Philippe CHARTIER

Les apports de la recherche en psychologie aux tests d'intelligence :
quelles conséquences pour la pratique ?

Jean-Christophe VILATTE et Édith SHEURER

Un dispositif d'éducation à l'orientation en lycée :
l'appropriation des objectifs par les acteurs

Chantal TREMBLAY, Marc CORBIÈRE, Jacques PERRON
et Jean-Claude COALLIER

Identité ethnique à l'adolescence : perspectives interculturelles

Abonnement (4 numéros par an) : 2002 **France : 49 Euros**
Étranger : 60 Euros – Vente au numéro : 16 Euros.

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

La revue a reçu...

- Des acteurs sociaux et la question de l'art. – **Le sociographe**, n° 6, septembre 2001 (Institut régional du travail social du Languedoc-Roussillon).
- À la recherche du monde musulman. – **Esprit**, n° 277, août-septembre 2001.
- BARREAU (Jean-Michel). – **Vichy, contre l'école de la République. Théoriciens et théories scolaires de la « Révolution nationale »**. Paris : Flammarion, 2000.
- BERNIÉ (Jean-Paul) (Dir.). – **Apprentissage, développement et significations**. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 2001. – 247 p. (Études sur l'éducation).
- BOUCHARD (Pascal). – **Innovation École ! De la maternelle au lycée**. Paris : Autrement, 2001. – 392 p. (Frontières)
- BRISSAUD (Catherine), BESSONNAT (Daniel). – **L'orthographe au collège : Pour une autre approche**. Grenoble ; Paris : CRDP. Delagrave, 2001. – 255 p.
- CHATEL (Elisabeth). – **Comment évaluer l'éducation ? Pour une théorie sociale de l'action éducative**. Lausanne ; Paris : Delachaux et Niestlé, 2001. – 334 p. (Actualités pédagogiques et psychologiques)
- Citoyen du monde. – **Le Télémaque**, n° 19, 2001 (Presses Universitaires de Caen).
- Clinique de la formation des enseignants : Pratiques et logiques institutionnelles. **Connexions**, n° 75, 2001 (Éditions Érès).
- DANCEL (Brigitte). – **Un siècle de rédactions. Écrits d'écoliers et de collégiens**. Grenoble : CRDP, 2001. – 264 p.
- DELANDE (Julie). – **La cour de récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance**. (Préf. de P. Rayou). Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2001 (Collection « Le sens social »).
- Éducation familiale II. – **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, vol. 34, n° 1, 2001 (CERSE, Université de Caen).
- Éducatrices : souci partagé, pratiques dispersées. – **Informations sociales**, n° 93, 2001.
- European Journal of Psychology of Education**, vol. XVI, number 2, juin 2001.
- FILLOUX (Jean-Claude). – **Épistémologie éthique et Sciences de l'Éducation**. Paris : L'Harmattan, 2001.
- GAULBERT (Didier). – « **La philo, ça prend la tête** » : **Prof en cité**. Paris : Plon, 2001, 135 p.
- LA BORDERIE (René). – **Les grands noms de l'éducation**. Paris : Nathan, 2001. – 126 p.
- LAUTIER (Nicole). – **Psychologie de l'éducation. Regard sur les situations d'enseignement**. Paris : Armand Colin, 2001. – 239 p. (Psychologie).
- LEOTARD (Marie-Laure de). – **Le dressage des élites. De la maternelle aux grandes écoles : un parcours pour initiés**. Paris : Plon. – 242 p.
- LETHIERRY (Hugues). – **Sauve qui peut les morales. Management à l'école ?** Paris : Aléas, 2001. – 191 p.
- MEIRIEU (Philippe), LE BARS (Stéphanie). – **La machine-école**. Paris : Gallimard, 2001. – 259 p. (Le Monde ; Folio actuel).
- MINDER (Michel). – **Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation** (8^e ed. actualisée). Paris : De Boeck, 2001. – 367 p.
- OTT (Laurent). – **L'école au piquet. Mauvaises pensées d'un instit de banlieue**. Paris : Albin Michel, 2001. – 204 p.

- PELPEL (Patrice). – **Apprendre et faire. Vers une épistémologie de la pratique ?** /préf. de Jean-Louis Martinand. Paris : L'Harmattan, 2001. – 236 p.
- PERREFORT (Marion). – **J'aimerais aimer parler allemand.** – Paris : Anthropos/Economica, 2001. – 164 p. (Exploration interculturelle et science sociale).
- POLLET (Marie-Christine). – **Pour une didactique des discours universitaires : Étudiants et système de communication à l'université.** – Bruxelles : De Boeck Université (Pratiques pédagogiques).
- POUJOL (Geneviève) (dir.). – **Éducation populaire : le tournant des années 70.** Paris : L'Harmattan, 2001. – 248 p.
- PUYUELO (Rémy) (dir.). – **Penser les pratiques sociales. Une utopie utile.** Ramonville Saint-Agne : Érès, 2001. – 308 p.
- ROMAIN (Jean). – **Lettre ouverte à ceux qui croient encore en l'école.** Paris : L'âge d'homme, 2001. – 77 p.
- SECA (Jean-Marie). – **Les représentations sociales.** Paris : Armand Colin, 2001. – 192 p. (Cursus ; Sociologie).
- TESTU (François), FONTAINE (Roger). – **L'enfant et ses rythmes : pourquoi il faut changer l'école.** Paris : Calmann-Lévy, 2001. – 196 p. (Vie/Santé/Société)
- VERRIER (Christian). – **Chronologie de l'enseignement et de l'éducation en France. Des origines à nos jours.** Paris : Anthropos, 191 p. (Éducation).
- WATSON (Keith). – **Doing Comparative Education Research.** Oxford (United Kingdom) : Symposium Books, 2001. – 394 p.

- Alain Kerlan* – What, Then, Do Pedagogues Think ? Pedagogical Thought in the Context of Philosophy. p. 17
- In the French intellectual and cultural universe, pedagogy continues to suffer from an unfavorable prejudice. In the eyes of many intellectuals, particularly those of philosophers, it remains an activity of secondary importance. The thoughts developed here take an opposing view. Pedagogical thought should be considered as more than a separate subject of inquiry ; its principle themes reach to the heart of modern thought and its paradoxes. These themes constitute an enquiry fundamental to the question of education in the modern world, a world built on science and technology, and the development of democratic individualism. A critical principle, an awareness encompassing the limits and contradictions of modernity, exists in pedagogical thought, and must be considered in the very name of the goals and values of this modernity.
- Flavio Brayner* – Interconnexion of “literature” and “pedagogy” : notes concerning Philippe Meirieu and Jorge Larrosa. p. 27
- The attempt to approximate literature and education is beginning to find, not only in France, numerous supporters. This may indicate the emergence of a new pedagogical *logos*, which tries, little by little, to overcome the limits of thought set up by the Educational Sciences. Some of these attempts, however, not only show some (understandable) insufficiencies (such as the absence of a “reception theory” for fictional texts), but also, in other cases, the ambition of a complete revolution of the pedagogical discourse through literature (where pedagogy itself becomes a “self-stylistics” or aims at the “aesthetization of existence”). Taking Philippe Meirieu and Jorge Larrosa as respective examples of “insufficiencies” and “revolutionary ambition”, the article tries to show how romanticism and Nietzscheanism can constitute a new pedagogical discourse that pretends, once again, to save us from “administered society”.
- Eirick Prairat* – Educational ethics : from an anxious state of mind to responsibility. p. 37
- In the first part of this text, we decline the various meanings of any responsible concept by following especially from a judicial to philosophical scope of view. In the second part, and after focusing on the originality of the contribution of Hans Jonas to this contemporary ethic debate, we are determined to prove that educational ethics are basically responsibility ethics.
- Gabriel Langouët* – Trends in French education in a context of difficult social integration p. 47
- Since the sixties schooling has deeply changed and it lasts longer. Macro sociological research works have multiplied, then, experts have chosen a new perspective, observing school from the inside : the teacher’s influence, rôle of innovations influence of the whole school, of the district...Thanks to successive reforms there is a rise of academic standards

but actual school democratization is struggling to expand. Has progress at school level generated similar progress at social level ? Higher levels of study and diplomas especially in a period of unemployment lead to frequent downgrading when individuals enter the labour market.

Rachel Gasparini – Understanding discipline in the elementary school : the contribution of social analysis of configuration.

p. 59

Facing of the variability of obedience models in our society and the diversity of the conception of discipline at school, the author suggests a sociological analysis presented like configurations which try to consider various levels of interpretation relevant to school, being at "micro" or "macro" scale. Five primary classes are put under comparison, underlining their common characteristics (because they have the same background of society) and their differences due to the pupils, to the personal teacher's orientations and to the pedagogic choices too (three of the classes try new methods). The presentation of the ideal typical pupil which is targeted by each configuration and the analysis of the modalities imposed by school order could contribute, among other things, to be a support to the teachers in the understanding of some pupils oppositions as well as their choices regarding pedagogic and disciplinary organizations.

Pierre Rivano, Marc Bru – Do the teachers know how their students feel about their schooling ?

p. 71

This text looks at teachers' awareness of what their students feel about their secondary school studies. Using students' and teachers' statements, four dimension are examined: how the student relates to his school environment, the academic standards he thinks he has achieved, his personal commitment in schoolwork and his faith in its positive effects.

Comparison of students' and teachers' answers shows that teachers largely tend to underestimate students' interest in their schooling and to play down the value that students attach to their schoolwork. Teachers also have a more negative appraisal of students' commitment and sense of responsibility towards studies than that which is apparent in the students' answers. Once we have acknowledged these facts, we may ask ourselves the reasons behind the teachers' perception of students' relationships to their schooling, which does not correspond to what the students themselves say, and we may also reflect on the links that might exist between the teachers' perception and what they expect from their pupils, one knows that these expectations are not unrelated to teaching practices and interaction in class.

Sylvette Maury – Didactics of mathematics and cognitive psychology : comparing three psychological approaches

p. 85

In this work, we examine the psychological approaches of three authors who have, in different ways but indisputably, influenced the specialists of mathematical education in France. Our main purpose is to compare the theoretical propositions underlying these approaches. Although all three approaches are largely inspired by issues directly related to the learning of mathematics, they are in

fact based on theoretical views and frameworks which are quite different and worthwhile confronting.

Martine Alcorta – Use of rough copy and development of writing skills.

p. 95

School and social success are often related to writing mastery. In a culture giving precedence to writing it is necessary to be able to use efficiently the tools created by this culture. Few investigations focused on the development of advanced writing skills. The present study is an approach of this development from the consideration of "rough copy" as a psychological instrument". Results show that this development is not linear : a major reorientation occurs at the end of compulsory schooling. This important step is related to an "advanced mastery" of writing which becomes not only a communication tool but also a tool for thinking and language development.

Erica De Vries – Sorting out environments for computer-supported learning

p. 105

The main goal of this article is to elaborate a typology in the domain of computer-supported learning. The first problem that has to be addressed concerns the diversity of computer-supported learning programs and the multiple ways in which one could classify them. The proposed typology is based on the pedagogical function aimed at by the teachers or designers. Moreover, we propose a characterisation on three aspects : the tasks proposed to the learners, the theoretical viewpoint underlying the design and the way in which domain knowledge is dealt with. The typology comprises eight pedagogical functions that globally correspond to the types of programs that one can find in the literature on computer-supported learning. We subsequently examine the necessity, exhaustiveness and the exclusiveness of the categories. Finally, the last section presents three alternative approaches to the comparison between computer supported learning programs. An emerging implication is that evaluation of educational computer programs demands an adaptation of performance measures to the pedagogical functions aimed at.

D E M A N D E D ' A B O N N E M E N T

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		
jusqu'au 31 juillet 2002		
Abonnement (4 numéros) :		
France (TVA 2,1 %)	50 €	327,98 F
Corse	50 €	327,98 F
DOM	49,51 €	324,76 F
Guyane, TOM	48,97 €	321,22 F
Etranger	60 €	393,57 F
Prix de vente au numéro	15 €	98,39 F
<p>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</p>		
<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 du régisseur de recettes 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. 		
<p>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</p>		