

Chantiers Formations & Pratiques

Association
nationale
des Formateurs
en Centres
de Formation
Pédagogique

Inforec



Soutenir une thèse... dans un parcours de formateur en CFP

Soutenir une thèse...

dans un parcours
de formateur en CFP

*A la mémoire de Francis Ruellan qui s'était fort réjoui
à l'idée que ce numéro sur les thèses
de formateurs en CFP allait voir le jour.*

Sommaire

Avant-propos

Éditorial

Partie 1 : Des approfondissements d'ordre didactique et pédagogique _____ 7

- Éduquer la main à l'école maternelle ? Pour une pédagogie de « l'intelligence manuelle »
Véronique Goubier-Ligney (CFP Caluire) _____ 8
- Pédagogie de l'écriture et Éducation psychomotrice
Yves Le Roux (CFP Avrillé) _____ 14
- L'éveil des langues à l'école primaire : Étude des représentations, des pratiques et de la formation
des enseignants dans le cadre d'une action d'innovation
Dominique Macaire (CFP Marseille) _____ 21
- Contribution à l'étude du problème de l'enseignement de la poésie moderne au Cours Moyen
Daniel Olivier-Lamesle (CFP Rennes) _____ 33
- De l'activité de schématisation à la conceptualisation par la verbalisation
Étude sur l'activité de résolution de problèmes chez des enfants de cycle 3
Agnès Musquer (CFP Nantes) _____ 40
- Un mode de travail didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle III de l'école primaire
Francis Ruellan (CFP Lille, Paris) _____ 50
- Un exemple de recherche sur l'enseignement-apprentissage de la lecture au Cours Préparatoire
dans l'Enseignement Catholique du Finistère
François Simon (CFP Brest) _____ 57

Partie 2 : Des éclairages pour la formation d'enseignants _____ 63

- Rapport à la géométrie théorique des professeurs des écoles en formation initiale
Françoise Jore (CFP Avrillé) _____ 64
- Quelques particularités de l'expertise enseignante dans la conception et l'animation des situations
en mathématiques
Gérard Morin (CFP Nantes, Avrillé) _____ 71
- Le mémoire comme analyseur des contenus de formation
Andrée Trubert (CFP Marseille) _____ 75

| | |
|---|------------|
| Partie 3 : Des approches philosophiques et historiques de conceptions éducatives | 81 |
| - L'enseignement agricole dans le département de la Marne (1850-1960) Formes et facteurs d'un échec <i>Michel Autin (CFP Taissy)</i> | 82 |
| - L'éducation dans un petit séminaire : aliénation ou libération ? Châteaugiron (1908-1973) <i>Bernard Coudrais (CFP Rennes)</i> | 88 |
| - Les Catholiques et l'École 1902-1914 <i>André Lanfrey (CFP Caluire et La Tronche)</i> | 94 |
| - Don Bosco, un pédagogue pour notre temps. Prudence et éducation de l'intelligence <i>Véronique Le Gal (CFP Arradon)</i> | 102 |
| - Le problème de l'Éducation morale dans le mouvement de l'Éducation Nouvelle <i>Annick Raymond (CFP Lille)</i> | 112 |
| - Le projet de socialisation de l'enfant dans la pédagogie de Célestin Freinet Individualisation, socialisation ou moralisation ? <i>Ségolène Régnier (CFP Avrillé)</i> | 118 |
| Partie 4 : Des partenaires de l'école | 123 |
| - Les parents et l'apprentissage de la lecture au Cours Préparatoire <i>Martine Foernster-Chambat (CFP Metz)</i> | 124 |
| - Les attentes des parents d'élèves des écoles primaires catholique en France Études sur quelques écoles dans le diocèse de Lyon <i>Christine Ploye-Majorel (CFP Caluire)</i> | 132 |

Avant-Propos

Suite à l'appel lancé dans les CFP (Centres de Formation Pédagogique), à partir de juillet 2001, nous avons été heureusement surpris par le nombre et la diversité des thèses soutenues, ou en cours de rédaction, par les formateurs au sein des centres. Cela vient bien appuyer notre mission d'assurer la formation professionnelle initiale des professeurs des écoles de l'Enseignement Catholique. Au moment où nous réalisons ce numéro, douze thèses ont été soutenues (à noter que la première d'entre elles l'a été en 1987), deux le seront probablement d'ici la fin de cette année 2003 et quatre sont encore en cours.

Pour constituer ce numéro, nous avons demandé, à chacun des formateurs concernés, un résumé et, à sa convenance, une présentation plus longue de sa thèse. Nous avons souhaité qu'ils fournissent quelques éléments biographiques et bibliographiques pour permettre de connaître leur parcours professionnel. Enfin nous les avons interviewés pour leur permettre d'actualiser leur travail et le situer par rapport à leur métier de formateur. Le lecteur trouvera encore, pour chacun d'eux, son adresse mél, invitation à pousser plus avant ce questionnement.

Nous avons réparti ces thèses en quatre groupes même si ce ne sont pas les seuls envisageables: « Approfondissement d'ordre didactique et pédagogique », « éclairages pour la formation des enseignants », « approches philosophiques et historiques de conceptions éducatives » et « partenaires de l'école ».

Nous tenons vivement à remercier les dix-huit formateurs qui ont accepté de nous faire part de leur expérience. Nous sommes conscients d'avoir augmenté leur charge de travail par ailleurs conséquente. Un merci particulier à M. Reuter qui a bien voulu se charger, avec quelques enseignants, des questions que nous avons prévues pour Francis Ruelland.

Le comité de rédaction

Éditorial

Tout formateur est nécessairement un chercheur ; dans son domaine de formation, il est un référent : pour les étudiants, futurs professeurs des écoles, dans leur cheminement vers une reconnaissance professionnelle, pour les enseignants en formation continue et toute autre personne bénéficiant de son savoir et de son expérience.

Pour devenir un spécialiste, il s'est formé, lui aussi, il y a plus ou moins longtemps, puis il a enseigné ou enseigne encore en école, collège, lycée, université. Il est un expert dans sa discipline et se tient informé sur toutes les recherches développées dans son domaine de prédilection ; il connaît les spécialistes qui, dans leur laboratoire ou sur le terrain, développent des théories, expérimentent des hypothèses longuement réfléchies, seul ou en équipe. Il cherche des solutions à des problèmes rencontrés sur le terrain, en école, dans les stages des étudiants, au cours d'animation dans le cadre de la formation continue.

Puis, un jour, il passe à l'acte : il se dit qu'il pourrait bien lui aussi avoir quelque chose à dire, une idée nouvelle à explorer, la démonstration d'une théorie à prolonger ou encore un point de l'histoire des idées en éducation ou de l'histoire de l'enseignement à mettre en lumière. Il réalise que sa réflexion est originale, qu'elle peut être validée, transmise à ses pairs et à ses élèves.

Il y a cet élan vital d'être acteur, créateur, bâtisseur apportant sa pierre à l'édifice du savoir, aux champs des connaissances ; mais aussi cet engagement gratuit, cet investissement dans un travail de longue haleine où il faut donner de son temps personnel, donner de soi-même, se remettre en question en confrontant ses points de vue, se mettre en danger, aussi, quelquefois.

C'est alors le début d'une démarche périlleuse d'investigation, avec d'une part, la recherche d'un référent spécialiste en mesure de cautionner et de suivre son travail, la construction d'un raisonnement dans un cadre précis, d'autre part, la mise en place d'expérimentation, parallèlement à la lecture de tout objet nouveau dans le domaine choisi et la recherche d'archives susceptibles d'élucider un point précis de l'histoire, dans une posture de veille documentaire accrue.

Puis vient la phase où il faut se mettre à écrire, ardue et coûteuse en temps, la relecture, la publication, la soutenance. Le cheminement est toujours laborieux, les écueils nombreux.

La dynamique personnelle s'avère véritablement essentielle pour permettre d'atteindre le but fixé.

Je passe là sûrement quelques étapes...

La plupart des formateurs qui ont contribué à ce numéro avaient déjà entamé leur vie professionnelle. Ainsi, parallèlement à leur travail en CFP, ils ont mené une recherche sur un sujet qui leur tenait plus particulièrement à cœur pour leur satisfaction propre mais également dans un but de communication au monde éducatif en général, à leurs pairs et aux étudiants, en particulier.

Leurs collègues : ils peuvent être indifférents, dubitatifs, admiratifs, mais aussi intéressés, prêts au débat quand ils se sentent concernés par le sujet, dans leur domaine d'intervention ou à titre personnel.

Pour les étudiants, l'obtention d'un doctorat assied le formateur dans une position de chercheur, cela rend son enseignement plus crédible, il démontre qu'il est capable de réflexion et de retour sur l'action.

Certes, il y a dans cette démarche un besoin de reconnaissance, - même s'il n'y a pas toujours nécessité à atteindre un certain statut - la satisfaction personnelle d'être mieux perçu par tous, d'avoir produit une œuvre originale, obtenu un titre prestigieux.

L'institution peut d'ailleurs encourager l'engagement dans une recherche, voire passer commande de travaux qui profiteraient à tous. Le formateur est alors en position de faire le lien entre la recherche fondamentale et la pratique du terrain : « il y a, pour la lecture comme pour tant d'autres domaines, un travail considérable à effectuer pour traduire des idées générales issues de la recherche universitaire en implications pédagogiques pragmatiques, pour dégager des priorités et des hiérarchies dans le foisonnement des recherches » comme le dit Martine Foerstner-Chambat dans son interview. L'institution, en retour, doit reconnaître cette composante du travail du formateur ; ce peut être l'occasion de responsabilités et de situations professionnelles nouvelles.

Sans s'engager nécessairement dans une thèse, le formateur ne peut se dispenser d'un travail d'écriture : que ce soit pour soi-même ou pour les autres, écrire permet d'organiser sa pensée, de la mettre en mots, de faire émerger des raisonnements, d'en garder une trace. Les écrits produits par les groupes de recherche de l'Association des Formateurs (AFCFP) en sont un bon exemple.

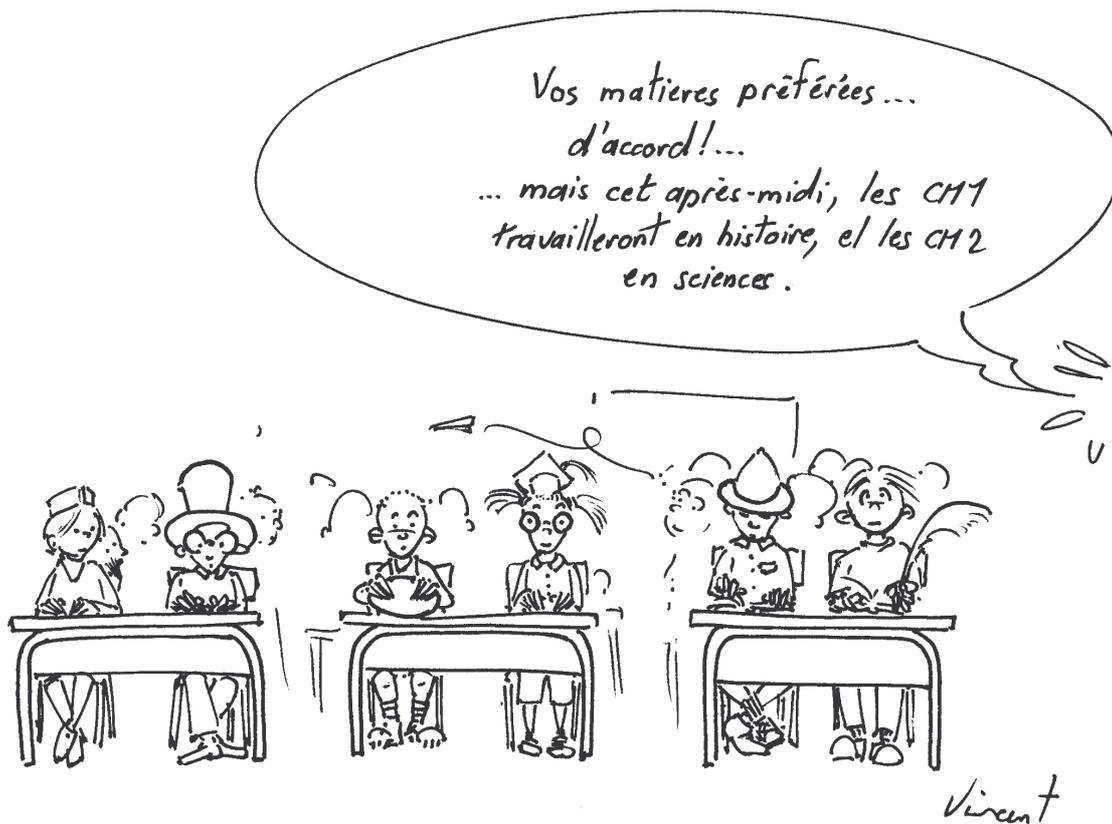
Les recherches présentées ici ne constituent pas l'ensemble des travaux de thèses réalisés par les formateurs actuels de CFP : seuls ont été retenus ceux traitant de questions directement en lien avec la formation des enseignants et l'enseignement. D'autres collègues ont fait un tel travail dans le prolongement de leurs cursus universitaire, mais aussi en enseignant. Eux aussi ont connu le même cheminement laborieux, mais stimulant et gratifiant.

Que tous ces formateurs-chercheurs encouragent leurs collègues plus jeunes dans la profession à s'inscrire dans des parcours semblables, pour que la formation en CFP soit une formation de haut niveau, reconnue par tous les partenaires éducatifs.

Geneviève Baussay
CFP de Versailles

*P.S. Suite à la lecture de ce numéro,
n'hésitez pas à nous faire part de vos réactions
sur le site de l'AFCFP :
www.cfp-france.org
ou à nous écrire à l'adresse mél suivante :
association.afcfp@laposte.net*

■ Partie 1 :



Des approfondissements d'ordre didactique et pédagogique

Éduquer la main à l'école maternelle ?

Pour une pédagogie de « l'intelligence manuelle »

Thèse de **Véronique Goubier-Ligney** (CFP Caluire)

Soutenance le 30 juin 1999

à l'Université Lumière Lyon II

Directeur de Thèse : **Charles Hadji**

Président du Jury : **Rémi Hess**

Autres membres : **Guy Avanzini, Philippe Meirieu,**

Michel Soëtard

Mél : pyligney@free.fr

■ Résumé

Ce travail a deux ambitions : il tente de savoir ce que pourrait être une éducation de la main de l'enfant à l'école maternelle et se propose de contribuer à l'élaboration d'un modèle d'action pertinent dans ce domaine.

Il s'emploie à mettre en évidence des attentes pour l'éducation de la main de l'enfant à l'école maternelle. A partir des savoirs construits par les sciences - biologie et anthropologie -, il veut cerner l'objet d'étude - la main de l'enfant - pour le définir comme objet possible d'éducation ; il étudie ensuite les modèles proposés par les pédagogues et l'institution scolaire pour cette éducation.

Il examine les pratiques éducatives actuellement mises en œuvre à l'école. En analysant le contenu d'entretiens réalisés avec des enseignants de classe maternelle, il rend compte de difficultés rencontrées par les acteurs pour la mise en actes de leurs intentions ; et l'étude des outils pédagogiques - revues pédagogiques et livrets d'évaluation - montre qu'ils ne fournissent pas de repères pouvant apporter une aide raisonnée et efficace aux enseignants.

Il cherche à élaborer un modèle d'action en s'appuyant sur

ces acquis. Il réfléchit aux finalités poursuivies et aux conditions de la mise en place d'activités pour une éducation de la main de l'enfant à l'école maternelle ; puis il retient des activités qui participent à la construction d'un outil permettant de rationaliser les pratiques qu'il tente de mettre à l'essai.

Au problème posé par l'éducation de la main de l'enfant à l'école maternelle, ce travail permet de répondre qu'une éducation plurielle, contribuant à un développement harmonieux est nécessaire ; elle est possible à condition de proposer des activités prenant en compte les fonctions motrice, sensorielle, relationnelle et créatrice de la main. Il veut apporter ainsi les premiers éléments au fondement d'une pédagogie de « l'intelligence manuelle ».

■ Éléments biographiques et bibliographiques

Dès la fin de mes études secondaires j'ai suivi une formation en CFP. Je suis devenue institutrice en 1979 en maternelle. Mais ma pratique d'enseignante a généré de nombreuses interrogations pour lesquelles je ne me sentais pas assez préparée. En 1980, j'ai décidé d'aller chercher des éléments de réponse à l'Université Lyon II en Sciences de l'éducation en cours du soir. J'ai été séduite par la richesse des réflexions partagées, l'histoire et la philosophie de l'éducation... ; j'ai découvert le monde de la recherche avec ses questionnements et sa rigueur. Cela m'a enthousiasmée et j'ai continué le cursus jusqu'au doctorat tout en assurant une classe à mi-temps... Depuis la fin des études universitaires, je partage mon temps entre une classe de CM1, deux jours par semaine, et des interventions comme formatrice en formation initiale et continue au CFP de l'Oratoire (Lyon-Caluire). Je dois ajouter que l'école primaire où je travaille est lancée dans l'innovation ce qui permet d'essayer rapidement des propositions nouvelles.

Encouragée par mes professeurs, j'avais le projet d'écrire un ouvrage pour que ma recherche puisse être accessible aux enseignants, et un éditeur s'était montré intéressé. Malheureusement, je n'ai pas encore pris le temps de mener à bien ce projet.

■ Présentation de ma thèse :

■ Introduction

Cette recherche est née de questions posées par notre pratique professionnelle. En observant nos élèves, nous avons pris conscience du rôle particulier du geste pour la compréhension du monde ainsi que pour l'intégration sociale et la lecture de nombreux travaux nous a confortée dans l'idée de l'importance du contact avec le monde extérieur pour le développement de l'enfant. Or, notre pratique d'enseignante en classe maternelle nous a permis de constater que le geste est très tôt contrôlé, canalisé, codifié... dans le but de conduire l'enfant à prendre de la distance par rapport à son environnement. Nous avons estimé qu'il y avait matière à un travail de recherche, dans cette contradiction entre l'importance du contact gestuel avec l'environnement pour le développement de l'enfant et le souhait institutionnel de tenir le corps à distance dans la classe.

Nous avons choisi de focaliser notre attention sur la main de l'enfant parce qu'elle est au cœur de cette tension : valorisée lorsqu'elle sert à écrire, réprimée lorsqu'elle cherche à entrer en contact... Le terrain particulier de l'école maternelle française nous a semblé propice pour conduire cette étude : porteuse d'un statut original au sein du système scolaire, elle cherche à mettre en actes une éducation globale de la personne...

Dans le cadre de l'école maternelle française, pourquoi et comment éduquer la main de l'enfant, lui permettre de se développer au maximum de ses capacités sont donc les questions centrales de cette thèse. Aussi, nous avons été amenée à formuler la problématique de la façon suivante :

Pourquoi envisager une éducation spécifique de la main de l'enfant à l'école maternelle ? Comment la concevoir et la mettre en œuvre ?

Nous voulions montrer qu'une éducation plurielle, contribuant à un développement harmonieux de la main de l'enfant à l'école maternelle est nécessaire ; elle est possible à condition de proposer des activités prenant en compte les fonctions motrice, sensorielle, relationnelle et créatrice de la main.

■ Méthodologie

Pour répondre à notre questionnement, nous avons utilisé plusieurs outils :

- En premier lieu, une **recherche bibliographique** a per-

mis de cerner l'objet d'étude et d'examiner des modèles d'éducation pour la main de l'enfant. Nous avons pris connaissance de travaux de biologie pour connaître l'anatomie et la physiologie de la main, son développement et ses fonctions. Nous avons consulté des recherches anthropologiques pour savoir quelle est l'importance de la main pour l'homme. Nous avons interrogé les écrits des pédagogues sur la question de l'éducation de la main. Nous avons examiné les textes officiels concernant la préscolarisation pour dégager des attentes institutionnelles à ce sujet.

- Ensuite, pour faire un **état des lieux des pratiques** d'éducation de la main, nous avons tenté de rendre compte de la réalité des pratiques éducatives à partir de deux sources d'information : d'une part, une enquête par entretiens, auprès de vingt enseignants en classe maternelle a été réalisée avec le double objectif de répertorier des activités proposées pour l'éducation de la main et repérer les problèmes rencontrés par les enseignants ; les discours recueillis ont été transcrits puis analysés selon la méthode de l'analyse de contenu. D'autre part, nous avons effectué une étude d'outils pédagogiques utilisés par les enseignants dont le corpus est composé de neuf livrets d'évaluation destinés aux élèves de l'école maternelle et des numéros de quatre revues pédagogiques ; l'analyse du contenu s'est efforcée de révéler le type de main que ces documents se proposent d'évaluer ou de développer d'une façon implicite.
- Enfin, ce travail tente d'articuler théorie et pratique pour faire des **propositions pédagogiques**. Il s'intéresse à la mise en actes et répond à une double logique : la logique du travail de didactisation et la construction d'un dispositif qui satisfasse les besoins. Nous avons tenté de construire un modèle à trois dimensions : axiologique, scientifique et praxéologique. Après avoir présenté une structure générale, six situations ont été analysées à titre d'exemple.

■ Résultats

Nous avons donc commencé ce travail en recherchant ce que pourrait être une éducation de **la main de l'enfant** à l'école maternelle.

A partir des savoirs donnés par les sciences, nous avons cerné notre objet d'étude, la main de l'enfant, et nous avons dégagé plusieurs points d'appui. Par son anatomie, la main est un organe moteur et sensitif, en lien avec le cerveau et

pour permettre à la main de l'enfant de se développer au maximum de ses possibilités, il est utile de l'entraîner et de la stimuler... Par les rôles qu'elle joue, la main n'est pas seulement motrice et sensitive, elle intervient dans la relation à l'autre et dans l'acte de création... La main participe au développement psychique de l'enfant : elle n'est pas seulement manifestation de l'activité mentale, elle en est aussi l'expression. Prenant alors conscience de l'interrelation entre la main et le cerveau, nous avons pu conclure à la nécessité de mettre en œuvre une éducation spécifique pour la main de l'enfant...

Ces éléments nous ont permis d'apporter une première réponse à la question de savoir ce que pourrait être une éducation de la main de l'enfant : elle devra être plurielle, à l'image des possibilités de l'objet sur lequel elle s'exerce.

A partir des travaux de ceux qui se sont préoccupés de cette éducation, nous avons mis en évidence **plusieurs modèles pour l'éducation de la main**, reflétant la façon de concevoir les relations entre la main et la pensée. Certains pédagogues cherchent à développer de façon indépendante « la pensée et la main » : considérée pour ses possibilités d'action, la main subit plutôt une formation manuelle motrice. D'autres pédagogues ont pris conscience du développement possible de « la pensée par la main » : la main motrice et sensitive concourt à la construction de la pensée parce qu'elle renseigne sur le monde ; l'observation donne une base aux connaissances. Enfin, de nombreux pédagogues développent l'idée qu'une éducation spécifique peut permettre à l'enfant d'agir à la création de lui-même et d'accéder à l'autonomie et qu'il existe un lien complexe qui permet de « penser avec la main ». La place privilégiée qu'ils ont accordée à la main dans l'éducation qu'ils ont mise en actes, s'appuie sur ses quatre fonctions : motrice, sensitive, relationnelle et créatrice. Ce dernier modèle semble donc conforme aux exigences de l'éducation de la main que nous avons précédemment définies.

En étudiant les programmes de l'école maternelle, nous avons pu observer une évolution de la place accordée à la main qui oscille entre ces trois modèles. Les premiers textes officiels des années 1830 sont peu détaillés ; il faut dire que l'école maternelle cherche à se définir et que ces textes sont ses premiers balbutiements. Ils s'apparentent plutôt au premier modèle dans leurs attentes d'une « main occupée »... En 1882, on retrouve l'influence du deuxième modèle dans l'apparition d'exercices pour « *l'éducation des sens* » qui visent le développement d'une « main exercée »... Un véritable changement a lieu en 1977 : l'institution scolaire se

donne les moyens de parvenir à une éducation harmonieuse de la main de l'enfant en s'intéressant à toutes les fonctions de la main dans une interaction avec le cerveau ; nous constatons l'emprise du troisième modèle sur le contenu des textes qui cherchent à développer une « main expressive »... Le programme de 1986 appelle à un recentrage sur la fonction motrice de la main, les autres fonctions -bien que présentes- ont une place plus discrète : il s'agit de s'intéresser à la « main pour apprendre »... Quant aux textes officiels de la période 1989/1995, s'ils cherchent à développer toutes les fonctions de la main, ils n'accordent pas une place égale à chacune et la « main compétente » est valorisée ; l'influence du modèle invitant à « penser avec la main » se ressent, mais la pluralité manque d'harmonie...

Ces éléments nous ont permis d'apporter une deuxième réponse à la question de savoir ce que pourrait être une éducation de la main : elle devra se préoccuper de permettre à l'enfant de penser avec sa main, autrement dit de développer l'interaction entre la main et la tête pour qu'il puisse à la fois agir sa pensée et penser son action.

Nous avons continué le travail en cherchant à savoir si les pratiques éducatives actuellement proposées à l'école maternelle répondent aux attentes repérées.

Pour approcher la **réalité de la classe**, nous avons choisi d'interroger les enseignants d'école maternelle sur leurs pratiques ; en réalisant vingt entretiens puis en analysant le contenu des propos recueillis, nous avons pu montrer qu'il existait vraiment un problème dans la mise en place de l'éducation de la main de l'enfant. En essayant de nous rendre compte si les enseignants accordent un intérêt privilégié à la main dans l'éducation de leurs élèves, nous avons pu déduire de l'analyse de leurs propos qu'ils cherchent principalement à développer la fonction motrice de la main et qu'ils ne parviennent pas à mettre en actes leurs intentions. Le décalage existant entre ce qu'ils estiment important de faire et ce qu'ils font réellement les place dans une position en porte-à-faux... En interrogeant les enseignants sur les conditions de la mise en œuvre de l'éducation de la main, nous avons remarqué que la présence d'une progression, la définition des objectifs et l'évaluation des résultats concernaient surtout la main motrice ; le développement particulier de la motricité fine pour entraîner la main au geste graphique mobilise en premier lieu l'attention des enseignants. Pourtant, ils se fixent comme but d'aider leurs élèves à connaître les possibilités de leur main pour que ceux-ci puissent l'utiliser en fonction de leurs intentions. S'ils font ainsi preuve d'une ambition méritoire, ils ne réussissent qu'imparfaitement à la

traduire en actes... Les enseignants interrogés reconnaissent qu'ils rencontrent des problèmes et que l'aide apportée par la formation ou les ouvrages pédagogiques est insuffisante. En fait, les problèmes rencontrés par les enseignants interrogés sont dus à trois facteurs sur lesquels il est possible d'agir : leur connaissance incomplète du développement de l'enfant, la prise en compte partielle des textes officiels, l'absence d'outil efficace de structuration de toutes les activités... Pourtant les enseignants repèrent que ce qui est essentiel pour l'éducation de la main, c'est d'observer les enfants, d'attendre activement et de diversifier les activités. Leur discours est donc en décalage avec leurs actes. Mais ils se sentent impuissants à changer le cours des choses...

Cette longue étude nous a permis de conclure à un véritable malaise des enseignants face à l'éducation de la main de l'enfant à l'école maternelle et de repérer un certain nombre de causes qui expliquent que l'éducation actuellement proposée dans les classes ne répond pas à ce que l'on est en droit d'en attendre.

Pour parfaire cette analyse, nous nous sommes intéressée à **l'éducation de la main induite par les outils pédagogiques** que les enseignants interrogés ont affirmé consulter, à savoir, les revues pédagogiques et les livrets d'évaluation. En examinant les numéros -sur une année- de quatre revues, nous avons pris conscience de l'inégalité de traitement qui était dévolu à la main : selon les revues, elle est concernée par 57 %, 33 %, 26 % ou 24 % des propositions de fiches pédagogiques. Les revues étudiées ne cherchent donc pas à développer la main de la même façon et aucune ne propose un équilibre entre les quatre fonctions dans les fiches pédagogiques qu'elles éditent... Nous avons ensuite analysé neuf livrets scolaires pour l'évaluation des élèves de cycle 1. Nous avons constaté que, dans les compétences répertoriées, celles concernant la main représentent entre 18 % et 28 % des items ; cette place modeste (un quart environ de l'ensemble des compétences de cycle 1) ne coïncide pas avec la suprématie que les enseignants interrogés attribuent à la main dans le temps scolaire ; par contre, il est exact qu'ils ne traduisent pas la recherche d'un équilibre entre les fonctions de la main et qu'ils valorisent effectivement la fonction motrice.

Nous pouvons donc conclure que ce ne sont pas les outils pédagogiques étudiés qui peuvent aider efficacement les enseignants à mettre en œuvre une éducation de la main de l'enfant à l'école maternelle.

Nous avons montré le manque de concordance entre ce qui paraît souhaitable pour l'éducation de la main et la réalité des

pratiques éducatives. Il semble donc utile de faire **des propositions d'actions** pour la mise en place de l'éducation de la main de l'enfant à l'école maternelle et nous avons pour ambition de construire un modèle d'action.

Afin de concevoir un dispositif, un travail de didactisation - fondé sur ce que la recherche actuelle en didactique nous a appris - s'imposait, pour montrer comment les savoirs sur la main peuvent intervenir pour faire évoluer les pratiques d'éducation. S'il nous a fallu reconnaître que le passage de la théorie à la pratique n'allait pas de soi, nous avons entrevu une issue possible par la justification de nos choix, en nous interrogeant sur leur pertinence avec le cadre conceptuel que nous construisons. Notre travail se situe bien dans le champ de la pédagogie, et les apports de la didactique nous ont permis d'éclairer notre réflexion sur l'apprentissage... Nous avons retenu que l'éducation de la main a pour fin de **favoriser un développement harmonieux de l'enfant**, qui peut se traduire en cinq objectifs à atteindre :

- Permettre aux conduites motrices de se diversifier, de s'affiner et de s'organiser,
- Favoriser l'analyse du monde sensible par l'exploration tactile,
- Contribuer à une meilleure socialisation,
- Solliciter l'invention et la production de réalisations expressives,
- Conduire vers l'autonomie.

Pour répondre au souci d'une didactique à dimension praxéologique, un travail de conception d'une structure pour les activités a été entrepris. Pour qu'il puisse être accepté par les enseignants, il est indispensable que ce dispositif soit en accord avec les possibilités des élèves et la demande institutionnelle : en fait, il s'agit de présenter des situations fonctionnelles variées qui s'inscrivent dans le temps et l'espace scolaire, mobilisant la main dans toutes ses fonctions, qui visent à la fois **l'entraînement de la main** motrice et/ou sensitive et/ou relationnelle et/ou créatrice, et permettent **la prise de conscience par l'expérimentation et la réflexion sur l'action**. Nous avons retenu vingt catégories d'activités, réparties dans cinq domaines des programmes de l'école maternelle, qui peuvent être utilisées comme activités - supports pour une éducation de la main de l'enfant ; nous les avons définies en précisant les gestes « manuels » induits et les apprentissages visés. Nous avons appliqué les principes théoriques définis par la didactique pour mettre en œuvre ces activités dans des situations d'enseignement-apprentissage : le franchissement d'objectifs-obstacles, les interactions entre les élèves et la démarche de l'évaluation formatrice étant reconnus pour faciliter les apprentissages de l'élève. Nous avons illustré ce modèle par le rapport de

six situations vécues dans la classe ; les séances proposées sont extraites de chacun des domaines étudiés, et présentent des caractéristiques variées. Elles tentent de donner un aperçu de la diversité des activités du modèle construit.

Pour juger de l'efficacité de ce modèle, nous n'avons pas cherché à le comparer à un autre mais nous nous sommes efforcée de l'observer pour en dire la valeur ; aussi, nous nous sommes posé la question de la validité du dispositif construit. Nous avons répondu par la constatation de sa logique et sa cohérence avec les fins et des objectifs de l'éducation que nous voulions poursuivre, son inscription dans les pratiques sociales, ainsi que par sa contribution à servir la politique éducative actuelle. Nous avons juste rapporté quelques exemples montrant qu'il est possible de travailler à partir de cette structure pour construire des séances pour un enseignement visant une éducation de la main de l'enfant à l'école maternelle.

L'intérêt de notre pratique personnelle et de sa présentation réside principalement dans sa double logique de didactisation et de prise en compte des besoins des acteurs. Nous avons tenté de justifier l'adéquation de cette pratique aux exigences de la didactique. Nous pouvons aussi affirmer qu'elle peut apporter des réponses aux enseignants : en effet, le dispositif que nous proposons ne cherche pas à « révolutionner » les pratiques existantes mais à les structurer dans une recherche de diversité et d'équilibre entre les fonctions de la main développées.

■ Enjeux et perspectives

Au terme de cette recherche, qui visait la compréhension et la rationalisation des pratiques éducatives « manuelles », notre hypothèse concernant la nécessité et la possibilité d'une éducation de la main se trouve validée. Cependant, il convient d'être prudent sur les conclusions et de ne pas oublier que nous avons travaillé dans des conditions particulières - souvent avec notre propre classe - et que nos résultats demanderaient à être confirmés par une exploration plus large. Il serait judicieux d'affiner le travail en interrogeant d'autres acteurs ou en observant les élèves dans la classe ; il serait aussi intéressant de tester, à une large échelle, les possibilités du modèle d'action élaboré... et de réfléchir à son utilisation dans la formation des enseignants. Notre travail est une étude de faisabilité et ne cherche pas à trancher sur sa reproductibilité. Notre ambition est de donner à d'autres l'idée d'essayer, de vérifier... et de montrer les limites d'un apprentissage de la main qui se réduirait à l'apprentissage de l'écriture et fonder ainsi une pédagogie de la main « intelligente » ou **pédagogie de « l'intelligence manuelle »**.

Aussi, nous sommes persuadée que notre travail est une première étape et qu'il serait fructueux d'approfondir la recherche : depuis plusieurs années, nous avons eu l'occasion de conduire des actions de formation avec des enseignants de classe maternelle et de leur présenter ce modèle d'éducation de la main de l'enfant : à partir de leur demande sur le « graphisme », nous les avons invités à replacer ce type d'activité dans la perspective plus globale des pratiques éducatives concernant la maîtrise du geste de la main. Aussi, cet outil d'aide - pour structurer les activités qu'ils sont amenés à faire faire à leurs élèves - a été présenté comme une possibilité pour répondre à leur demande et aux besoins des enfants. Nous avons constaté que notre projet était accueilli favorablement.

L'enjeu, c'est une place entière pour la main de l'enfant. Il s'agit bien, comme le chante Yves Duteil de :

*« Prendre un enfant par la main
Pour l'emmener vers demain... »*

Interview - Interview - Interview - Interview

Quand vous échangez avec des collègues sur les aspects nouveaux que vous avez découverts ou montrés, que déclenchez-vous en contre-coup : intérêt ? résistances ? voire oppositions ? Qu'est-ce qui est alors en cause selon vous ?

Je crois qu'il s'agit plutôt d'incompréhension. D'une manière générale, quand je parle d'« éducation de la main », les personnes pensent « apprentissage de l'écriture ». Il me semble que l'école maternelle est un monde différent et qu'il est parfois difficile pour les interlocuteurs d'en imaginer les spécificités. Les nouveaux programmes invitent à prolonger au cycle 2 le mode de travail de l'école maternelle. Je rêve que ce soit mis effectivement en pratique.

Vous parlez dans votre introduction de « souhait institutionnel de tenir le corps à distance », pouvez expliciter votre propos ?

A partir du moment où l'enfant est admis à l'école, tout est mis en œuvre pour que le corps soit maîtrisé : un temps spécifique est prévu pour ses besoins propres. Je peux citer comme exemple le temps de goûter ; est-il pensé différemment pour ceux qui ont bien déjeuné et pour ceux qui arrivent le ventre vide le matin ? lui est-il donné une place prioritaire ou une tranche horaire entre deux activités ? On pourrait se poser ce type de question sur le passage aux toilettes... La relation au corps est très ambivalente dans notre société, particulièrement lorsqu'il s'agit de jeunes enfants. Les chercheurs ont montré l'importance des gestes de caresse, de contact... pour la construction de l'enfant ainsi que la richesse de la communication non verbale. Or, ces comportements sont prohibés à l'école maternelle : le contact physique est limité (et les affaires de pédophilie ont aggravé cette situation) ; quant au langage gestuel, il n'est pas reconnu, pour inciter l'enfant à développer un langage verbal. Bien sûr, il est normal d'aider l'enfant à grandir en l'accompagnant dans la maîtrise de son autonomie et de la parole. Mais il me semble qu'il faudra encore du temps pour que la question de la prise en compte des besoins corporels évolue, pour que l'on construise à partir des ressour-

ces de l'enfant... Quand j'utilise l'expression « souhait institutionnel de tenir le corps à distance », c'est pour désigner cette posture de suspicion par rapport à tout ce qui est corporel et « l'endiguement », la « contention » que l'on cherche à instaurer à l'école...

Comment, selon-vous, permettre aux enseignants de passer du discours aux actes dans l'éducation de la main à l'école maternelle ?

Je crois qu'intuitivement les enseignants de l'école maternelle sont persuadés de l'importance d'une éducation globale de la personne. Alors, replacer les activités qu'ils proposent dans une cohérence, dans une réflexion pédagogique, peut les aider à conforter leurs choix et améliorer leur pratique. Quand j'interviens en formation continue, il me semble que les enseignants ont besoin d'être rassurés quant à leurs intuitions et qu'ils sont très intéressés par les arguments théoriques qui vont leur permettre de justifier leur pratique (en réponse aux inquiétudes parentales souvent)...

Vous évoquez des actions de formation que vous avez conduites auprès d'enseignants de maternelle. Est-il possible d'en envisager dans le cadre de la formation initiale ?

Oui, bien sûr. Je travaille avec les PE2 du CFP de l'Oratoire mais pour l'instant le nombre d'heures qui est dévolu à l'éducation de la main permet juste de faire de l'information. Je souhaiterais avoir plus de temps, mais je constate aussi que les professeurs - stagiaires qui sont en stage dans les classes de cycle 2 ou 3 ne se sentent pas très concernés. Nous réfléchissons actuellement à la possibilité du maintien de l'information pour tous et d'une possibilité d'approfondissement pour les PE2 en stage en école maternelle. Ce serait un pas en avant.

Pédagogie de l'écriture et Éducation psychomotrice

Thèse de **Yves Le Roux** (CFP Avrillé)

Soutenance le 1^{er} février 2002

à L'Université Lumière Lyon II

Directeur de Thèse : **Michel Soëtard**

Président du Jury : **Marc Bru**

Autres membres :

Christine Barré-De Miniac, Olivier Moyano

Mél : yves-le.roux@scolanet.org

yle.roux@psychomot.com

■ Résumé

La pédagogie de l'écriture - au sens d'acte graphique - connaît actuellement une crise. Les enfants en difficulté dans cet apprentissage peuvent être amenés à consulter un psychomotricien. Mais, si la psychomotricité est une profession paramédicale, elle comporte aussi un versant éducatif qui s'est développé à l'école depuis 1960. L'écriture est donc concernée par la psychomotricité, dans le domaine thérapeutique, mais aussi dans le domaine éducatif. La question de l'utilisation de moyens de rééducation ou de thérapie en pédagogie est posée. Mais ce travail vise essentiellement la recherche de l'apport spécifique de la psychomotricité dans la pédagogie de l'écriture.

Cette recherche s'attache d'abord à définir cette crise de la pédagogie de l'écriture, en situant son contexte d'apparition et les publications de manuels qui, bien que cherchant à la résoudre, n'en constituent pas moins une manifestation par leurs incohérences. Elle analyse ensuite les travaux français de recherche sur l'apprentissage et la pédagogie de l'écriture, travaux dont certains sont issus des initiateurs de la psychomotricité rééducative ou thérapeutique. Ce type de remédiation aux troubles de l'écriture est examiné. Puis la psychomotricité éducative destinée à l'école primaire est

présentée, de façon générale d'abord, puis plus spécifiquement dans ses apports concernant la pédagogie de l'écriture. Enfin, cette recherche aboutit à des propositions pour une pédagogie psychomotrice de l'écriture, au sein d'une pédagogie plus globalement psychomotrice, qui prendra donc en compte la dimension corporelle.

■ Éléments biographiques et bibliographiques

Après ma formation en CFP, j'ai exercé comme instituteur en milieu socio-culturellement défavorisé. Ma confrontation à des élèves en difficulté a certainement été un élément important pour mon évolution professionnelle. La proportion d'élèves en difficulté dans ma classe était telle que je ne pouvais éviter les questions qui, à mon sens, sont fondamentales pour tout enseignant et qui concernent le développement de l'enfant et l'adaptation nécessaire de l'enseignement à ce développement. C'est cela qui m'a conduit à commencer des études de psychologie. La difficulté à mener de front un travail d'enseignant à temps plein, une direction d'école, une vie familiale avec de jeunes enfants et des études universitaires m'ont conduit à entreprendre à temps plein des études de psychomotricité. Ces études m'ont fait comprendre l'enfant autrement, ainsi que la profession d'enseignant. Après avoir obtenu mon Diplôme d'État de psychomotricien, j'ai été embauché comme permanent au CFP pour l'Enseignement Spécialisé à Paris et ai ouvert un cabinet de psychomotricien. Puis, parallèlement, j'ai travaillé comme Rééducateur en Psycho-Pédagogie dans un CMPP. Lorsque j'ai quitté Paris, je suis devenu permanent au CFP d'Avrillé, à temps plein d'abord puis à temps partiel à partir de fin 1994 puisque j'ai ouvert à nouveau un cabinet de psychomotricien. Tout cela a contribué à me situer professionnellement en tant que formateur au CFP où j'interviens en psychomotricité, en éducation musicale, en analyse de pratiques et en visites de stage.

■ Présentation de ma thèse

Cette recherche a pour point de départ le constat que le nombre de consultations du psychomotricien pour difficultés graphomotrices est élevé. L'examen des enfants concernés montre que certains éléments qui devraient avoir fait l'objet d'un enseignement dans le cadre scolaire ne sont pas acquis, et cela semble aller en empirant depuis quelques années. Ainsi en est-il du *ductus*⁽¹⁾ et même parfois de la forme des lettres, de la tenue de l'outil scripteur. Les visites de stagiaires professeurs des écoles mettent en évidence que l'attention accordée à l'acte graphique est faible : certes, on fait écrire les enfants, mais on se préoccupe peu de la façon dont ils écrivent, même dans les séances spécifiques d'écriture. En tant que psychomotricien, je constate aussi que ces difficultés s'intègrent souvent dans un ensemble sémiologique psychomoteur plus large : les difficultés d'écriture sont rarement isolées.

Ces constats m'ont conduit à m'interroger sur les origines de cette crise actuelle de la pédagogie de l'écriture qui se manifeste entre autres par les incohérences des manuels consacrés à cet enseignement. L'examen, dans la première partie de mon travail, du contexte de la crise, des textes officiels et des manuels font émerger un certain nombre de questions. L'utilisation du stylo à bille interroge sur la pertinence de conserver les normes de préhension qui étaient adaptées à l'usage du porte-plume. L'évolution du rapport aux normes conduit à s'interroger sur la fonction de l'enseignement de l'écriture : s'agit-il de faire prendre de bonnes habitudes, de les imposer à l'enfant ? cela suppose-t-il une pédagogie du modèle ? Le souci du « sens » des apprentissages a donné la priorité à la production de texte ; cela signifie-t-il que l'enseignement des éléments de base du système graphique et du maniement des outils scripteurs est dénué d'intérêt ? Si les pratiques des enseignants ont été interrogées par les travaux des psychologues, sur quelles références une pédagogie de l'écriture va-t-elle pouvoir se construire ? Car l'enseignement de l'écriture a toujours été considéré comme important par le législateur. Mais les préconisations des textes officiels sont devenues beaucoup moins précises au fur et à mesure des réformes. L'enseignant, interrogé par les chercheurs en sciences humaines et moins dirigé par les textes officiels, se trouve ainsi démuné. Or, c'est bien lui qui doit enseigner l'acte d'écrire, ce qui suppose des éléments de réponse à ces différentes questions.

Des travaux effectués par des chercheurs français en apportent quelques-uns qui sont particulièrement intéressants ;

ils sont présentés dans la seconde partie de ma thèse. Une équipe de chercheurs, autour de J. de Ajuriaguerra, et L. Lurçat se montrent favorables à cet enseignement de l'acte d'écrire alors que deux autres, E. Charmeux et M.-T. Zerbato-Poudou le jugent inutiles. L'argumentation de ces dernières me paraît moins solide que celle des chercheurs qui préconisent cet enseignement.

Le fait que les psychomotriciens soient concernés par les problèmes d'écriture et que la psychomotricité ait connu le développement de tout un courant éducatif au sein même de l'institution scolaire interroge sur les rapports entre la psychomotricité et la pédagogie de l'écriture. D'où une troisième partie qui examine les écrits sur la remédiation aux troubles de l'écriture dans le cadre des thérapies psychomotrices. Nous pouvons constater que les travaux de recherche entrepris sous l'égide de J. de Ajuriaguerra servent de point d'appui à l'élaboration d'une rééducation de l'écriture par cet auteur et M. Auzias, avec la collaboration de A. Denner ; ils considèrent que cette rééducation fait partie des thérapies psychomotrices. La rééducation de l'écriture s'appuie, dans ce cas, sur des données génétiques et des repères quant à la pathologie. Des psychomotriciens se réfèrent à ces auteurs, d'autres s'appuient aussi sur les données de la psychologie cognitive, d'autres enfin se réclament d'une orientation psychanalytique. Les troubles de l'écriture sont compris comme s'intégrant dans un ensemble psychomoteur plus vaste et les remédiations portent sur la relation à l'écrit, sur la relation à l'environnement, sur les difficultés psycho-affectives et sur les difficultés psychomotrices qui accompagnent le trouble de l'écriture et directement sur celui-ci. Certains se préoccupent exclusivement de l'un ou l'autre de ces secteurs, d'autres en prennent plusieurs en compte, voire tous.

Si la psychomotricité constitue un domaine professionnel, elle concerne aussi l'éducation à l'école depuis une cinquantaine d'années. C'est pourquoi la troisième partie de ma thèse présente les deux courants de cette éducation psychomotrice : la psychocinétique du Docteur Le Boulch et le courant psychopédagogique dans lequel plusieurs auteurs se sont impliqués. Bien entendu, je relève leurs propos relatifs à l'apprentissage et la pédagogie de l'écriture.

Enfin une quatrième partie montre quelle contribution spécifique peut être apportée par la psychomotricité à la pédagogie de l'écriture. L'observation psychomotrice en devient un point d'appui essentiel, mais elle doit aussi prendre

(1) *Conduite du geste graphique respectant la trajectoire*

en compte les données génétiques et cognitives issues des travaux des chercheurs étudiés dans la seconde partie de la thèse.

Dans cette quatrième partie, je montre d'abord ce que peut être une conception psychomotrice de la pédagogie. Le rejet du dualisme corps-esprit en est une composante essentielle. Mais il ne suffit pas de l'affirmer, de même qu'il ne suffit pas d'intégrer les références multiples et diversifiées de l'éducation psychomotrice pour approcher l'unité de l'être. Encore faut-il qu'elles soient intégrées dans une élaboration théorique cohérente. Trois tentatives ont été faites en ce sens : une par Le Boulch, une par Vayer, une par Lapierre et Aucouturier. Toutes considèrent que le corps est au cœur du développement de l'enfant. C'est par le corps que l'enfant entre en relation avec son environnement. Les progrès de la sensorialité et de la motricité sont donc fondamentaux dans son développement, progrès qui dépendent de la maturation du système nerveux, de l'exercice fonctionnel et de la qualité de relation humaine. Cette dernière est, en effet, d'abord vécue corporellement, dans la fonction tonique. Or, la régulation du tonus musculaire conditionne l'efficacité motrice, praxique. Il est donc fondamental d'offrir à l'enfant un environnement humain qui favorise l'évolution tonico-motrice, laquelle s'effectue sur plusieurs années. Sur le plan pédagogique, il s'agit de proposer à l'enfant, dans un cadre relationnel sécurisant et encourageant, des activités qui prennent en compte le niveau de cette évolution pour lui permettre de la poursuivre au mieux.

Une attitude compréhensive est à la base de la pédagogie psychomotrice, ce qui nécessite une connaissance du développement de l'enfant. L'observation psychomotrice facilite cette compréhension. Concrètement, il s'agit d'observer le tonus musculaire, la capacité d'inhibition motrice, la latéralité, l'équilibre, les coordinations, les dissociations, le schéma corporel, l'image du corps, l'organisation spatio-temporelle, le projet idéo-moteur. Bien entendu, cela suppose que ces termes recouvrent, pour l'enseignant, une réalité dont il connaisse le développement chez l'enfant ; car l'action pédagogique repose sur la capacité à observer et analyser les difficultés rencontrées par les enfants pour leur proposer ce qui est le plus favorable à leur développement.

Il est évident que l'écriture est un acte complexe, à la fois praxie et langage, dont l'acquisition s'étale sur de nombreuses années. L'apport de l'enseignant diffère en fonction de l'âge de l'enfant, ou plutôt de son niveau de développement car la différenciation s'avère nécessaire. Si, d'un point de vue

praxique, le dessin libre et les jeux moteurs ouvrent l'accès à l'écriture, l'éducation psychomotrice plus globale, en favorisant l'équilibre énergétique et affectif et en entretenant la disponibilité motrice, le fait tout autant. A partir de quatre ou cinq ans va se faire l'apprentissage du sens dextroverse (de gauche à droite) des tracés et du sens sénestrogyre (anti-horaire) des formes rondes, ainsi que l'apprentissage de la tenue des différents outils ; les travaux de Lurçat constituent, à cet égard, une référence. L'apprentissage systématique des lettres devient pertinent à partir de 5 ans et demi ou six ans, comme l'a montré l'équipe de J. de Ajuriaguerra. Les apports de l'éducation psychomotrice sont donc complétés par ceux des travaux relatifs à l'évolution de l'écriture chez l'enfant. En ce qui concerne l'évaluation, la recherche de Zerbato-Poudou ouvre une voie intéressante.

L'éducation psychomotrice offre donc un cadre théorique et des propositions pratiques qui concernent la pédagogie dans son ensemble et, par conséquent, la pédagogie de l'écriture. Mais elle est fondamentalement ouverte à l'intégration de données relatives au fonctionnement humain et au développement de l'enfant. C'est la centration sur la corporéité qui constitue sa spécificité. A ce propos, on peut remarquer que plusieurs chercheurs qui se sont intéressés à l'écriture, acte qui est tout à fait corporel, se sont aussi impliqués dans la psychomotricité. La rééducation de l'écriture que certains d'entre eux ont élaborée a été considérée elle-même comme une thérapie psychomotrice.

La proposition que je fais d'une orientation psychomotrice de la pédagogie de l'écriture inclut celle-ci dans une éducation psychomotrice dont les bases théoriques ont été posées par Le Boulch, Vayer, Lapierre et Aucouturier, auteurs qui ont aussi proposé des orientations pratiques. Les données génétiques issues des travaux présentés dans la seconde partie de ma thèse permettent de connaître l'évolution de l'écriture chez l'enfant, son acquisition progressive, donc de situer un enfant par rapport à cette évolution. L'observation psychomotrice, qui consiste en une adaptation de l'examen psychomoteur au cadre scolaire, déborde largement le cadre de l'écriture. Il s'agit de percevoir les acquis et les insuffisances dans chacun des domaines que j'ai cités précédemment ; cela suppose aussi connaître le développement psychomoteur de l'enfant. Le niveau d'acquisition de l'écriture se comprend par rapport à un niveau de développement psychomoteur, dans un ensemble psychomoteur sur lequel il est possible d'agir. Mais il est aussi nécessaire de dépasser la situation de l'enfant par rapport à des normes statistiques pour prendre en compte son vécu.

Pour terminer, j'illustrerai par quelques exemples cette orientation psychomotrice de la pédagogie de l'écriture. Lorsqu'un enfant se trouve en difficulté dans cet apprentissage, l'enseignant peut se demander si, sur le plan scolaire, cette difficulté est isolée ou non : y a-t-il d'autres disciplines qui lui posent problème ? Il peut aussi s'interroger sur des difficultés comportementales conjointes éventuelles. L'image du corps se trouve nécessairement impliquée dans les difficultés rencontrées, et cela est d'autant plus évident lorsqu'elles concernent un apprentissage pratique qui, de plus, est en relation avec la communication. Comment un enfant vit-il de telles difficultés ? Comment ce vécu se manifeste-t-il dans son investissement de l'apprentissage ? Comment se traduit-il dans son organisation tonico-émotionnelle ? Comment celle-ci rejait-elle sur les apprentissages moteurs ? La relation de l'enseignant à l'élève et au groupe, comme les relations qu'il saura permettre dans le groupe, seront de nature à favoriser ou non la régulation tonique. Des activités de détente, de contrôle moteur, peuvent aussi contribuer à son amélioration.

L'écriture est une activité qui met en œuvre la motricité fine digitale pour les mouvements d'inscription. Des difficultés dans son apprentissage interrogent donc sur les capacités motrices de la main et des doigts. Il se peut que la difficulté d'écriture ne soit qu'un exemple d'une difficulté plus globale de la motricité fine. Cela peut se traduire par une mauvaise tenue de l'outil scripteur, c'est-à-dire une tenue peu fonctionnelle et/ou par une mauvaise maîtrise du geste. La remédiation à une telle difficulté peut se faire par des activités d'art plastiques.

Mais une difficulté de motricité fine interroge aussi sur l'organisation de la motricité large du fait de la loi de développement proximo-distale. De plus, le mouvement de progression de l'écriture met en jeu l'articulation de l'épaule. Une mauvaise maîtrise de la motricité à ce niveau a donc des conséquences sur l'acte graphique. Il est possible d'envisager des remédiations en arts plastiques, en musique ou en éducation physique et sportive.

Mais, si cette motricité large pose problème, cela peut avoir pour origine une mauvaise régulation tonique. La maturation du tonus musculaire s'étale sur plusieurs années. L'augmentation du tonus axial permet le redressement postural et l'indépendance des bras par rapport au tronc. L'enseignant peut faciliter la régulation tonique en s'appuyant sur les acquis liés à la maturation.

C'est sur l'organisation asymétrique du tonus musculaire que repose la latéralité. Des difficultés graphomotrices peuvent

être liées à une mauvaise latéralisation. Son observation sera importante bien au-delà de l'acte graphique. L'exercice moteur en musique, en arts plastiques, en éducation physique peut permettre de la renforcer.

Une bonne intégration du schéma corporel est un élément important pour le contrôle gestuel. Il n'est pas rare que des enfants en difficulté dans l'apprentissage de l'écriture présentent des manques dans ce domaine, particulièrement au niveau de la main et des doigts. Tout exercice sensoriel favorise cette intégration, ainsi que les exercices de motricité fine.

En fait, le constat de difficultés dans l'apprentissage de l'écriture conduit à une observation psychomotrice aussi complète que possible. Par conséquent, les domaines que je viens d'évoquer sont explorés avec attention, ainsi que ceux dont je n'ai pas montré ici le lien le plus évident avec l'acte graphique : organisation spatio-temporelle, capacité d'inhibition motrice, projet idéo-moteur...

J'ai signalé la question posée au début de ma thèse relative à la préhension de l'outil scripteur. Est-il pertinent d'apprendre à l'enfant à tenir cet outil comme on le faisait pour le porte-plume ? L'observation nous permet de répondre par l'affirmative parce que c'est une prise fonctionnelle qui permet la meilleure mobilité. L'argument est anatomique. Mais l'enseignant veillera à faire acquérir cette préhension fonctionnelle de l'instrument en prenant en compte les capacités de l'enfant et ses réactions affectives et émotionnelles face à cet apprentissage. L'argument biomécanique vient toujours rencontrer un argument psychomoteur et affectivo-émotionnel.

L'observation psychomotrice est un outil de compréhension de l'enfant afin que l'enseignant puisse adapter ses propositions pédagogiques. La pédagogie de l'écriture s'inclut ainsi dans une éducation psychomotrice qui s'appuie sur le développement de l'enfant. Cette éducation est transdisciplinaire, ce qui permet de proposer des remédiations aux difficultés graphomotrices et dans le travail technique d'apprentissage de l'écriture et dans d'autres disciplines scolaires.

Interview - Interview - Interview - Interview

On dit parfois que l'écriture est la « science des ânes ». Comment réagissez-vous face à cette expression ?

Cette expression dit bien la conception dualiste dans laquelle nous sommes et qui fait considérer l'acte moteur exclusivement dans sa dimension mécanique. Il serait intéressant de savoir d'où vient cette expression. Aurait-on constaté, chez beaucoup de bons scripteurs, un si faible niveau intellectuel ? Personnellement, je doute de l'existence d'une telle corrélation.

Écriture et personnalité sont liées. Qu'en dit la psychomotricité ?

Écriture et personnalité sont liées car le corps n'est pas seulement un ensemble articulé de segments. La psychomotricité considère le corps dans ses dimensions fonctionnelle et existentielle. Certes, j'ai un corps, mais ce corps, c'est moi ; je suis mon corps. En psychomotricité, on s'occupe de graphomotricité, ce qui diffère de la graphologie. Mais les personnes qui sont à l'origine de la graphomotricité ont aussi écrit « Génétique de l'écriture et étude de la personnalité » (Gobineau (de), H. et Perron, R., 1954, éditions Delachaux et Niestlé). L'écriture met en jeu la motricité qui, comme l'a montré notamment Wallon, est liée aux affects.

A quel âge convient-il de faire une éducation systématique de l'écriture ? À quel moment l'écriture est-elle « adulte » chez un individu et qu'est-ce qu'une écriture « adulte » ?

Si l'on entend par « éducation systématique de l'écriture » l'enseignement des lettres et de leurs liaisons, l'équipe de Julian de Ajuriaguerra, et particulièrement Marguerite Auzias, et Liliane Lurçat, s'accordent à reconnaître qu'il ne sert à rien d'entreprendre cet enseignement avant 5 ans et demi - 6 ans. Il peut donc être fait à partir du dernier trimestre de la grande section d'école maternelle. Mais il faut prendre en compte les différences individuelles, différences affectives, intellectuelles, sensibles, motrices... car l'écriture est

concernée par toutes ces dimensions de la personne. L'acquisition de l'écriture est lente. Elle se fait tout au long de la scolarité primaire. L'évolution en a été étudiée par l'équipe de J. de Ajuriaguerra jusqu'à l'âge de 14 ans. Mais cela ne signifie pas qu'elle s'arrête à cet âge. Après le bouleversement de l'adolescence, l'écriture va se stabiliser plus ou moins. C'est cette forme que l'on considère habituellement comme l'écriture adulte. Mais on pourrait débattre sans doute longuement de la signification du terme « adulte ».

Pour que l'éducation systématique de l'écriture au sens où je viens de l'employer puisse se faire, il y a des préalables, toute une préparation qui se fait donc tout au long de la maternelle, y compris parfois l'acquisition d'aspects normatifs comme la tenue du crayon. Celle-ci peut s'apprendre en moyenne ou grande section maternelle si elle n'est pas spontanée. Et je crois qu'il est nécessaire de favoriser cette prise (tenue entre le pouce et l'index au niveau de leur extrémité, avec support sur la face externe de l'articulation inter-phalangienne distale), non pas par principe mais parce qu'elle est fonctionnelle.

Quand vous échangez avec des collègues sur les aspects nouveaux que vous avez découverts ou montrés, que déclenchez-vous en contre coup : intérêt ? résistances ? voire oppositions ? Qu'est-ce qui est alors en cause selon vous ?

L'échange avec des collègues sur la question de l'écriture déclenche plutôt de l'intérêt. À un moment où le Ministère de l'Éducation Nationale affirme la nécessité de se préoccuper de l'apprentissage de l'écriture, l'intérêt est stimulé. Les questions des étudiants sont nombreuses sur ce sujet et des collègues s'y trouvent confrontés. Il peut donc être intéressant pour eux de savoir un peu ce que ma recherche a pu donner. Je n'ai pas rencontré de résistances explicites par rapport aux résultats de mon travail.

Interview - Interview - Interview - Interview

Les résultats de votre recherche pourraient contribuer à la sensibilisation des enseignants par rapport à l'acte d'écrire : pour ce faire, nécessiteraient-ils une formation des enseignants ? Une formation pédagogique, une formation pour soi ? Quels arguments proposeriez-vous aux enseignants pour qu'ils s'investissent dans la pédagogie de l'écriture ?

Les résultats de ma recherche pourraient, je pense, contribuer à la sensibilisation des enseignants par rapport à l'acte d'écrire. Cela nécessiterait effectivement une formation des enseignants, formation pédagogique et formation pour soi. Il s'agit en effet d'abord de comprendre l'acte d'écrire à la lumière des apports de la psychomotricité. Or, cela implique de dépasser le dualisme corps-esprit très présent dans notre culture, ce qui ne va pas sans une interrogation sur soi-même, sur sa propre manière de considérer et de vivre sa corporéité. Mais une formation des enseignants à propos de l'acte d'écrire comporte aussi une formation à l'observation psychomotrice de l'enfant dans cet acte même, mais encore dans toute sa vie à l'école. S'investir dans la pédagogie de l'écriture me semble important parce que l'écriture est un acte complexe qui implique fortement l'enfant. L'écriture est au carrefour de la sensori-motricité et du langage. Elle fait partie de cet apprentissage fondamental du langage écrit. L'écriture est normative, c'est le langage « des grands », son apprentissage est difficile et prend du temps. A travers lui, l'enfant se trouve donc confronté à la loi, son double désir de grandir et de rester petit, à sa réalité corporelle et émotionnelle, à la temporalité, à l'organisation spatiale. Le rapport à l'écriture me semble assez représentatif du rapport au savoir, à l'apprentissage, à l'école.

Jusqu'à où peut ou doit aller l'observation psychomotrice d'un enseignant ? Quels conseils lui donner pour qu'il soit plus sensible aux éléments que vous avez repérés lors de votre recherche ?

L'observation psychomotrice doit aller, à mon sens, aussi loin que possible. Elle est un outil de compré-

hension de l'enfant. Quel enseignant aurait intérêt à limiter celle-ci ? L'observation psychomotrice peut aider l'enseignant à choisir les moyens à mettre en œuvre pour aider l'enfant, notamment en dépassant le cloisonnement interdisciplinaire. C'est le même corps qui est en jeu dans l'écriture, la musique ou l'éducation physique, le français ou l'histoire. Si j'ai choisi de travailler sur l'écriture dans le cadre de ma thèse, ce n'est pas pour y enfermer la psychomotricité comme elle l'a été dans l'éducation physique, mais parce que la pédagogie de l'écriture est un sujet d'actualité et qu'on peut en avoir aussi une approche psychomotrice. Pousser aussi loin que possible l'observation psychomotrice, cela ne signifie pas faire passer à l'enfant des tests pour mesurer ses résultats, son niveau. C'est en situation que l'observation doit se faire, situation pédagogique. Car l'action de l'enseignant doit être clairement située sur le plan pédagogique et non sur le plan thérapeutique.

S'il y a une technique de l'utilisation de l'outil scripteur commune à tous les droitiers, qu'en est-il des gauchers ? Faut-il laisser à l'enfant gaucher le choix de sa technique pourvu que le résultat soit satisfaisant ?

Le gaucher a autant besoin d'aide dans son apprentissage de l'écriture que le droitier, peut-être même davantage puisque cet apprentissage est plus difficile pour lui. Quand peut-on dire que le résultat est satisfaisant ? Suffit-il que l'écriture soit lisible ? Une bonne écriture doit être lisible, bien sûr, mais aussi exécutée avec aisance, donc être économique et pouvoir devenir rapide. Il y a donc nécessité de se préoccuper, non seulement de la trace, mais aussi de l'acte. La latéralité est une composante de la motricité du scripteur à prendre en compte. C'est pourquoi il est pertinent pour l'enseignant de l'observer, non seulement dans l'acte graphique, mais dans bien d'autres actions et aux divers niveaux corporels (œil, main, pied).

Interview - Interview - Interview - Interview

Que répondre à ceux qui apportent le traitement de texte comme remédiation à une écriture non satisfaisante voire illisible ?

C'est une remédiation qui porte uniquement sur le résultat, sur la trace. Or, l'écriture manuscrite favorise le développement psychomoteur d'une façon différente de l'écriture mécanisée. L'utilisation des deux est intéressantes. Elles développent chacune des capacités spécifiques. Il serait d'ailleurs pertinent d'apprendre à utiliser les dix doigts pour se servir d'un clavier.

Votre travail est-il utilisable en formation initiale ?

Mon travail est, à mon avis, utilisable en formation initiale. En tout cas, je l'utilise puisque je donne des cours de psychomotricité aux étudiants du CFP. Mais je ne centre pas mes cours sur la pédagogie de l'écriture. Si je disposais de davantage de temps, j'entrerais certainement davantage dans les détails de ce domaine, mais je préfère faire une initiation à la psychomotricité de façon plus générale et y introduire quelques éléments relatifs à l'écriture puisque je n'ai pas le temps de tout développer.

Lorsque j'ai eu l'occasion d'animer un stage de psychomotricité avec des enseignants en poste, j'ai constaté une plus grande facilité d'intégration chez eux que chez des étudiants. Mais l'idéal serait sans doute l'initiation en CFP suivie d'un complément en formation continue.

Le ministère de l'éducation a récemment proposé des modèles d'écriture. Comment réagissez-vous face à eux ?

L'intention du ministère de « fournir aux enseignants de l'école primaire une aide efficace pour permettre à chacun d'enseigner à leurs élèves une écriture lisible, harmonieuse, rapide à tracer, bien adaptée aux instruments et aux supports contemporains, et susceptible de se personnaliser » (site Internet du ministère) était louable. Mais les nouveaux modèles proposés ne sont, de toute évidence, pas adaptés à l'apprentissage de

l'écriture par le jeune enfant : les lettres sont raides, anguleuses, certaines imposent des mouvements régressifs, la nouvelle réglure d'un des modèles n'est pas adaptée à la position « de balayage » qui est celle du jeune enfant au début de son apprentissage de l'écriture. Les modèles proviennent de graphistes, le jury qui les a choisis ne comporte pas de spécialiste de l'écriture enfantine et de la pédagogie de l'écriture. En octobre 2002, j'ai écrit à Monsieur Ferry pour lui faire part de mes réflexions au sujet de ces nouveaux modèles. Je n'ai reçu aucune réponse à ce jour. Les travaux de l'équipe de J. de Ajuriaguerra sur l'écriture de l'enfant⁽²⁾ restent une référence pertinente et Marguerite Auzias, qui en faisait partie, a publié en 1966 un ouvrage⁽³⁾ destiné aux enseignants où elle a présenté des modèles d'écriture souples et faciles à exécuter, avec des modes de liaison aisés, qui n'ont rien à envier aux modèles proposés aujourd'hui et qui sont toujours adaptés à l'apprentissage de l'écriture, même avec les instruments et supports contemporains.

Ce n'est pas en proposant de nouveaux modèles que l'on va résoudre les problèmes de pédagogie de l'écriture, mais en proposant aux enseignants une formation qui les aide à observer et comprendre tout ce qui est en jeu pour l'enfant dans cet apprentissage difficile qu'ils ont à effectuer.

(2) AJURIAGUERRA, J. (de) et al. : L'écriture de l'enfant. Tome : L'évolution de l'écriture et ses difficultés. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1964.

AJURIAGUERRA, J. (de), AUZIAS, M. et DENNER, A. : L'écriture de l'enfant. Tome II : La rééducation de l'écriture. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1964, 1971

(3) AUZIAS, M. : L'apprentissage de l'écriture. Colin, Paris 1966.

L'éveil aux langues à l'école primaire : Étude des représentations, des pratiques et de la formation des enseignants dans le cadre d'une action d'innovation

Thèse de **Dominique Macaire** (CFP Marseille)

Soutenance le 27 novembre 2001

à L'Université René Descartes Paris V

Directeur de Thèse : **Michel Candelier**

Présidente du Jury : **Danielle Manesse**

Autres membres : **Jean Pierre Astolfi,**

Christiane Perregaux, Christian Puren

Mél : dmacaire@wanadoo.fr

■ Résumé

La thèse porte sur les savoirs et les représentations relatifs aux langues et à la diversité linguistique et culturelle des enseignants du primaire. Elle explore également leurs pratiques de l'éveil aux langues avec les élèves, considérant que ces enseignants sont des personnes clés de la mise en œuvre de curricula sur les langues/ le langage.

Cette étude révèle d'abord quelques écarts entre les enseignants généralistes polyvalents de la classe et d'autre part les professeurs des écoles compétents en langues, engagés dans (ou désireux d'avoir) une responsabilité d'enseignement d'une langue.

En outre, elle explore les forces et faiblesses de l'éducation à la diversité linguistique et culturelle. Elle soulève ainsi la question de la formation initiale et continue des enseignants du premier degré, appelés à mettre en œuvre de nouvelles

compétences, pour alors tracer quelques chemins d'une éducation au multilinguisme en tant qu'approche intégrée de la diversité des langues et des cultures, dans et hors de la classe.

Il semble utile de réviser la définition de la profession d'enseignant du primaire. De nouveaux rôles émergent pour l'école, combinant le rôle social d'utilisateur des langues, celui d'analyste du langage et celui d'enseignant d'une nouvelle discipline se déclinant, y compris à l'avenir, dans des contextes scolaires nécessairement fort divers.

Enfin, cette contribution dresse quelques orientations de mise en œuvre d'une politique des langues en France, davantage soucieuse de la diversité sociale et de ses enjeux et apports pour le collège.

■ Éléments biographiques et bibliographiques

J'ai débuté ma carrière comme enseignante d'allemand en collège et lycée, dans l'enseignement catholique en région parisienne, où je suis restée durant 18 ans, puis j'ai poursuivi une dizaine d'année comme animatrice-formatrice au SPI de Versailles, où j'ai mené des formations initiales (primaire en langues) et continues (langues, apprentissages, préparation aux inspections, nouveaux dispositifs...) en Ile de France et en divers lieux en France. Parallèlement à ces activités professionnelles, j'ai produit des outils pédagogiques, expérimenté et travaillé en projet. Certains de ces outils ont donné naissance à des publications (la vidéo, l'utilisation du document iconographique en civilisation, la pédagogie de la tâche en langues, des manuels de langue). Outre le regard didactique, j'ai posé un regard sur diverses disciplines liées aux langues, d'autres langues, le français langue étrangère, l'anglais aussi et commencé à me positionner dans la complémentarité et la complexité, avec une entrée de plus en plus sociolinguiste.

Une seconde époque s'est alors imposée à moi, animée du besoin de réfléchir sur mes pratiques, de rechercher des référents théoriques, de formaliser avec davantage de rigueur ce que je vivais de manière encore bien intuitive. J'étais pour ainsi dire « mûre » pour la recherche. L'occasion s'est présentée avec le programme Socrates Evlang que menait Michel Candelier

et auquel il me proposa de contribuer en coordonnant les équipes françaises, composées d'universitaires et de chercheurs d'IUFM. J'ai découvert des cultures européennes diverses et la richesse de la confrontation dans la réflexion qui s'éloignait également de plus en plus d'une didactique institutionnelle. Ma thèse s'est tout naturellement articulée avec la recherche sur l'éveil aux langues en prenant une orientation originale par rapport au programme Eulang, puisque je me suis intéressée aux effets de la diversité linguistique et culturelle dans les pratiques innovantes des enseignants du primaire et aux enjeux de formation auxquels préside cette diversité des langues et des cultures.

J'ai ainsi fait de la recherche impliquée, c'est-à-dire liée au terrain, en prise directe sur le dire et les faire des praticiens. On peut également parler de recherche engagée (je récusé le terme de « militante » en ce qui me concerne) puisque j'ai ouvert le volet de la réflexion sur les politiques linguistiques avec les régions qui ont travaillé à mes côtés durant ces dernières années, dans le cadre de l'ICFP de Marseille, et de façon privilégiée avec la DDEC de Franche-Comté par exemple.

Depuis ma thèse, tout est allé très vite pour moi. J'ai été qualifiée et occupe un poste de maître de conférences en didactique de l'allemand à l'IUFM d'Aquitaine (Bordeaux) et poursuis une contribution fructueuse avec l'ICFP à Marseille (mise en place d'une équipe ressource en langues, production d'outils de formation, élaboration de cursus de validation des compétences professionnelles en langues en primaire en lien avec l'habilitation et les politiques des langues dans la région PACAC...

Je me trouve être souvent impliquée dans des réflexions nationales (co-organisation de deux universités d'automne de la DESCO, séminaires nationaux sur les langues...), des travaux prospectifs (évaluation de la production orale en langues en fin de CM2 pour la DPD), je participe à des séminaires de recherche sur les langues en primaire, anime des formations des formateurs. Je mène quelques expertises à l'étranger ou je fais fonction de conseil pour des projets en langues, etc.

Je poursuis actuellement par le copilotage du projet tele-tandem de l'Office franco-allemand pour la jeu-

nesse, qui intègre la pédagogie coopérative en tandem dans les échanges de jeunes de l'école ou des premières années du collège avec utilisation des TIC et vise à ramener dans le projet d'enseignement en classe une ouverture interculturelle et des apprentissages en projet effectués au cours d'une rencontre.

Ma thèse n'a été qu'une étape de construction pour moi et je l'ai valorisée par quelques écrits scientifiques (j'ai écrit sur la didactique des langues, comme l'articulation de l'approche métalinguistique avec l'approche communicative ou les curricula, la formation des enseignants, les politiques linguistiques), mais j'ai préféré produire des écrits dits « de vulgarisation » (revues d'enseignants de langue en France et en Autriche par exemple) ou faire des interventions que je cherche à rendre concrètes pour diffuser l'approche (colloques, contribution à des séminaires de réflexion nationale, mise en ligne de séquences, au CNDP ou contribuer sur les sites de certains IUFM ou de l'UNAPEC, par exemple au moment des événements du 11 septembre, une séquence sur la paix en plusieurs langues pour le cycle III des écoles)... En septembre sortira chez Retz un guide de formation pour l'anglais au primaire qui intègre un chapitre sur mes travaux.

Je suis directrice de collection chez Hatier et prépare une méthode d'allemand Lycée (Kiosk) qui sort en mai 2003. Mon équipe d'auteurs y met en œuvre un certain nombre de convictions sur les apprentissages en langues. Il y a une cohérence de mes approches par les divers bouts de la chaîne.

■ Présentation de ma thèse

La recherche que nous avons menée porte sur un enjeu qui, pour les systèmes scolaires en Europe, et en particulier en France, prend une acuité particulière ces derniers temps. Il s'agit de la mise en place des langues vivantes dès l'école primaire.

Alors que, durant une dizaine d'années, l'école s'est interrogée sur l'intérêt ou non d'introduire une langue vivante comme une discipline dans le premier degré, nous sommes arrivés à un moment de l'histoire des langues où le questionnement porte davantage sur « Comment mettre en place une politique cohérente des langues vivantes dès le premier degré ? ».

Dans ce contexte, politique et didactique à la fois, notre thèse se centre sur la diversité linguistique et culturelle, un paradigme nouveau pour l'école, favorisant une posture différente vis-à-vis des langues et des cultures, ferment de rupture, et remodelant l'imaginaire collectif autour de la langue qui construit l'identité individuelle et sociale.

■ Autour des contextes d'émergence du questionnement de la recherche

Trois contextes ont précédé ou accompagné la recherche. Ils concernent l'expérience de terrain, la recherche menée en parallèle et les questions de politique linguistique actuellement débattues.

L'expérience de terrain

Le premier contexte est celui des travaux menés depuis une dizaine d'années à l'ICFP de Marseille sur la formation initiale et continue des enseignants du premier degré en langues et sur l'accompagnement d'équipes et de projets. ⁽¹⁾

L'idée que les langues sont l'affaire de tous a présidé aux concepts de la formation que nous avons traduits en dispositifs. Ainsi, depuis dix ans, nous avons fait le choix de l'éducation aux langues et aux cultures (ELC) pour tous les « généralistes » de l'école primaire et d'un « parcours à dominante » pour les « linguistes » formés à l'enseignement d'une langue vivante dont ils ont la maîtrise linguistique (ELV) en interaction entre les deux groupes et non en alternative.

Nous avons profilé les formations en fonction des éléments suivants :

- une connaissance de plus en plus fine des publics étudiants (biographie langagière, cursus de formation

antérieure, expériences de vie, visées professionnelles et travail sur les représentations dès la présélection) permettant de prendre en compte les biographies langagières dans leurs richesses individuelles et collectives.

- des convictions fortes sur l'interpénétration des domaines de référence de l'école (Arts/ Sciences/ Langues et langage) et sur la place des savoirs dans ces domaines, convictions accompagnées de démarches didactiques de socio-construction, d'apprentissage coopératif et productif et de dispositifs de formation réflexive.
- l'idée selon laquelle des enseignants du primaire, qu'ils soient ou non linguistes de formation, peuvent et doivent s'emparer de la question des langues vivantes car celles-ci sont constitutives de l'identité des individus et que les langues par la décentration qu'elles encouragent favorisent une posture d'accueil des différences de culture, de fonctionnement et une visée citoyenne.

De ces expériences est née une part de notre questionnement dans la présente thèse.

La recherche Eulang

Le second contexte qui, lui, a accompagné la présente recherche, comporte une dimension non plus française, mais internationale. Il s'agit du programme Socrates Lingua action D Eulang, dont les résultats scientifiques ne sont pas encore tous diffusés étant donné son ampleur.

L'évaluation menée aux plans quantitatifs et qualitatifs conforte les présents résultats, en termes d'opérationnalité de l'approche pour les systèmes scolaires européens et de validité des présupposés didactiques.

Les tendances des politiques éducatives

Le troisième contexte d'ancrage de la recherche est celui des politiques éducatives en Europe comme en France. Celles-ci privilégient actuellement une approche pragmatique des langues tout en affichant un certain souci de diversification linguistique dans le respect des spécificités des pays qui constituent la mosaïque européenne. On y propose la diversification des langues le plus généralement de manière cumulative (on ajoute des langues au fil des ans) et anticipative (on apprend les langues de plus en plus jeune).

Des évolutions sont en cours. Toutefois, une voie dans laquelle la diversité linguistique et culturelle serait au cœur

(1) Formations et accompagnements qui ont mené à une recherche sur l'éveil aux langues en formation initiale ICFP-UNAPEC menée entre 1997 et 1999, à l'élaboration de dispositifs de formation pour les polyvalents de l'école primaire, à la production de textes d'orientation de politique linguistique régionale.

de l'acte éducatif n'a pas encore été promue, alors que buts et visées en sont déjà largement explicités, en termes de préparation à l'apprentissage des langues, de quête d'une meilleure adaptation des jeunes au monde multilingue et multiculturel et ainsi de contribution à une citoyenneté démocratique.

Cette étape, forte en enjeux sociétaux, nous y contribuons dans la présente recherche, en considérant l'éveil aux langues comme une approche intégrée dans un projet global pour les langues vivantes.

Signalons au passage que le terme d'éveil aux langues est porteur d'une ambiguïté et renvoie à diverses connotations marquées négativement, comme la pédagogie de l'éveil des années 70 ou encore le débat entre éveil et sensibilisation en primaire des années 90 en France. Nous avons préféré introduire la dénomination éducation aux langues et aux cultures à des fins de clarification.

Le métier d'enseignant du primaire rencontre de plus en plus les cultures didactiques européennes, par des outils partagés (le portfolio des langues, le cadre commun de référence...) des orientations communes (comme la visée actionnelle des langues, l'harmonisation des certifications...), des recherches proches (sur l'intercompréhension linguistique, l'éducation interculturelle ou sur le plurilinguisme pertinent...)? Le métier d'enseignant est amené à évoluer, à s'europaniser, en particulier dans le domaine de la maîtrise des langues et des langages, et notamment par la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle sociale. Nous avons donc tracé quelques pistes de réflexion et d'action pour les instances décisionnelles.

Un point de vue sur l'éducation

Au-delà de ces trois contextes, notre recherche sur l'éducation aux langues et aux cultures prend source dans une option qui renvoie à des valeurs humanistes.

L'équilibre social international dans une mosaïque de peuples et la mondialisation économique sont deux défis pour les sociétés modernes, défis qui se traduisent en enjeux éducatifs. L'éducation à la diversité peut répondre aux deux défis de manière conjointe.

Nous avons senti la nécessité de relire les référents sous-jacents qui fondent une éducation pour tous, afin que les langues ne deviennent pas l'outil d'une élite mais soient une source de richesse pour tous les enfants, dès le plus jeune âge. Chez les enseignants de l'échantillon-test, ces valeurs de référence sont de plus en plus conscientes et explicites au fil de l'expérimentation. Elles aident à donner du sens aux apprentissages.

■ La problématique de la thèse et les hypothèses de recherche

A côté d'une langue vivante enseignée comme discipline de l'école, les langues de la maison, la langue de l'école, le français, et les langues que l'on rencontrera peut-être un jour, des langues de statuts divers, plus ou moins proches des enfants, plus ou moins valorisées par l'école, participent à la construction identitaire de l'enfant. Ces langues s'inscrivent dans un grand domaine de référence, celui de la maîtrise des langages. Or, les programmes de l'école les prennent encore peu en compte à ce jour.

Notre problématique s'articule autour de trois objectifs principaux, qui contribuent à la mise à l'épreuve de trois faisceaux d'hypothèses-clés, déclinées par la suite de manière assez détaillée, du fait de la nouveauté du chantier entrepris dans cette thèse.

Premier chantier

A partir d'une action innovante, qui s'inscrit dans le courant d'éveil aux langues, nous avons tenté de suivre la diversité linguistique et culturelle dans des classes en France, du point de vue de l'enseignant, acteur central de sa réalisation.

Le dispositif expérimental retenu a permis de voir comment l'enseignant vit l'éveil aux langues, mais également comment évoluent ses représentations et ses pratiques de classe dans la discipline elle-même, mais également de manière plus générale, si et dans quelle mesure ses habitus professionnels se déplacent.

Le premier chantier est descriptif. Il s'agit de clarifier les facettes du concept de diversité linguistique et culturelle pour l'institution scolaire et son importance pour la didactique du multilinguisme.

La première hypothèse, H1, envisage le fait que l'éveil aux langues mobilise chez les enseignants des déplacements de représentations sur les langues et leur apprentissage et de pratiques. Une série de paradigmes et d'hypothèses sont rattachées à ce premier faisceau sous H1.

Second chantier

Le second chantier ouvert ici concerne la profession enseignante en premier degré. Il permet d'imaginer des axes de formation pour l'avenir en matière d'éducation aux langues et aux cultures, des modèles pertinents et novateurs, tout en dégageant des cartes de compétences-clés que la formation pourrait viser.

Ce chantier pose ainsi la question de la polyvalence des maîtres, l'un des obstacles aux langues en primaire actuellement.

Le second faisceau d'hypothèses (H5) s'articule autour de l'idée selon laquelle l'éveil en tant qu'approche (et par la formation proposée) a des effets de manière générale sur les actes professionnels des enseignants, et en particulier sur leurs pratiques de classe, y compris en termes de stratégies favorables à la socio-construction. Ce faisceau cherche à décrire les effets et leur évolution.

Sous H6 enfin, se trouve l'hypothèse selon laquelle l'approche et la formation proposées permettent aux enseignants de mieux prendre en compte les apprenants.

Troisième chantier

Notre approche relève aussi de la politique linguistique, dans la mesure où l'on ne peut échafauder des programmes linguistiques et / ou culturels indépendamment des contextes institutionnels qui les ont fait naître ou qui les portent.

Alors que l'approche n'a pas trouvé de nombreux lieux d'accueil en Europe (à l'exception de la Suisse et, pour une part, de l'Irlande), depuis les années 70 où elle est née, nous avons envisagé les conditions de faisabilité de l'éveil en primaire dans le cas où une telle action d'innovation serait poursuivie et étendue.

Nous avons modestement abordé la place de l'éducation aux langues et aux cultures dans un projet d'ensemble des langues pour l'école. Nous faisons aussi quelques propositions d'action à l'intention des institutionnels.

L'hypothèse H4 (par ailleurs référée à H1 sous H3) portant sur les finalités de l'éveil et sur l'importance des langues dans les programmes a permis d'alimenter la réflexion de cet axe.

La méthodologie suivie

Nous ferons trois remarques liminaires, l'une sur le nombre total d'hypothèses, l'autre sur le nombre d'enseignants constituant l'échantillon restreint et une remarque d'ensemble sur la méthodologie suivie.

Le nombre d'hypothèses

Il n'a guère été possible d'échapper à un questionnement large, puisque entièrement nouveau, une seule thèse ayant été consacrée à l'éveil aux langues en France jusqu'ici ⁽²⁾. Aucun pays n'ayant fait l'expérience à vaste échelle en Europe à ce jour non plus.

Le questionnement se construit autour d'hypothèses peu nombreuses au départ, qui se montent au nombre de trois, mais aux ramifications multiples, qui s'élèvent au total à une trentaine de sous-thèmes, ce qui de prime abord, confère une impression d'éclatement.

Le système des mots-clés que nous avons intégrés permet par hypothèse de rendre compte pour une part de cette complexité et de l'élaboration progressive des notions au fil de l'analyse des données. Il facilite le repérage pour le lecteur mais n'enlève pas l'impression de vaste kaléidoscope. Il semble utile à posteriori de proposer des paliers de bilan. La tâche entreprise était ambitieuse, les étapes de clarification seraient à ajouter.

L'échantillon restreint

Alors que nous sommes partie d'un échantillon de près de 80 sujets, nous en avons retenu une quinzaine pour le recueil des données avec l'ensemble des outils.

Nous resterons de ce fait prudent dans l'interprétation eu égard à l'aspect peu représentatif d'une analyse qualitative menée sur un échantillon restreint, bien que trié. Notre recherche n'a pas d'ambition de généralisation de ses résultats.

65 séances ont été observées, dans des contextes divers et au fil d'une année scolaire.

Pour ces 15 enseignants, nous disposons de données nombreuses qui n'ont pu être toutes exploitées tant leur richesse est grande. Ainsi des croisements systématiques entre outils, une analyse approfondie des pratiques pour dégager des profils d'enseignement, n'ont pu être menés. A été accordée davantage de place aux discours des enseignants qu'aux observations des pratiques, même si leur validité scientifique est plus relative.

La méthodologie suivie

Pour mettre les hypothèses à l'épreuve, il a paru nécessaire de proposer des outils croisés, de statut scientifique différent, mettant en œuvre :

- dans le registre déclaratif : des questionnaires et des interviews
- dans le registre formatif de pratique réflexive : des outils de suivi de l'expérimentation, des observations ponctuelles de séances, des outils d'analyse plus objectifs, car externes à la personne.
- pour confirmer / invalider le discours : des liens avec le point de vue des acteurs (parents, élèves)

Précisons que les outils n'ont pas tous été pris en compte à la mesure de ce qu'ils révèlent, un reste s'est imposé en fin de recherche.

Cette recherche présente certaines caractéristiques proches

(2) *Ingelmann-Nagy, 1996*

de l'action-recherche mais ne constitue en rien une innovation implicite. Le chercheur n'a pas mené la formation, n'a pas conseillé les enseignants par exemple. Les enseignants n'étaient pas informés des objectifs d'observation et de recherche et avaient toute latitude d'action. De plus, les enseignants se catégorisent en profils de « maîtres innovants », plus autonomes et dont la variabilité didactique est forte ou en « maîtres expérimentateurs », davantage suiveurs, empreints du besoin de guider les élèves.

■ Les résultats de la recherche

Aucune de nos hypothèses n'est infirmée. Deux hypothèses dans le registre des sous-thèmes sont trop peu précises et doivent être abandonnées. On a pu évaluer les autres hypothèses, à des degrés variables de robustesse, selon les outils utilisés.

Retenons en termes de résultats trois aspects précités :

- La connaissance des enseignants (représentations et pratiques) et de leurs relations à la diversité linguistique et culturelle
- La didactique de la formation au multilinguisme
- Les politiques éducatives en matière de langues

La connaissance des enseignants (représentations et pratiques) et de leurs relations à la diversité linguistique et culturelle

La recherche renseigne sur la notion de diversité linguistique et culturelle telle que les enseignants la vivent. Pour eux, les langues ont avant tout une dimension culturelle qui est soit le fait d'un choix, le plus souvent inconscient, soit une valeur refuge. Celle-ci s'explique par leur vécu personnel, souvent lié à leur échec en langues, ce qui provoque un phénomène de rejet de la dimension linguistique. Elle s'explique également par le rapport aux savoirs qui est valorisé en primaire et encourage une appropriation de savoirs généraux d'ordre culturel. Elle s'explique également par la polyvalence. Elle peut s'expliquer par la formation académique des enseignants qui les a orientés vers la transmission de savoirs plutôt que vers des démarches de découverte ou de construction des savoirs. Enfin pour certains elle relève de stratégies d'évitement de l'enseignement d'une langue en particulier.

Pour tous, se développe une appétence aux langues et aux cultures dans leur ensemble, sans que l'une ou l'autre des langues soit privilégiée. C'est l'un des paradigmes les mieux renseignés.

La plupart d'entre eux manifestent des attitudes positives d'intérêt et d'ouverture vis-à-vis de la diversité, des disposi-

tions à l'action, tant dans la sphère privée que dans la sphère professionnelle. En particulier pour :

- Apprendre une langue, lire, se documenter, regarder des émissions de TV,
- Mener des séances plus régulières,
- Produire ses propres outils,
- Faire quelque chose de difficile.

Le rapport à l'innovation et la capacité à prendre des risques se mesure pour certains d'entre eux. Tous se disent davantage capables, plus confiants dans leur potentiel. Ils demandent toutefois du temps pour s'approprier les supports. Certains vont jusqu'à décrire des actions menées, comme les sorties, les expositions visitées, les réalisations artistiques, etc. qui font la preuve de l'ancrage dans les pratiques.

Les enseignants prennent conscience de l'existence d'un grand nombre de langues, du fait des 28 langues rencontrées dans les typologies d'activités mises en œuvre dans le cadre expérimental. Plus ils sont linguistes, spécialistes d'une langue en particulier (ici l'anglais, langue dominante), plus ils ont du mal à s'intéresser aux autres langues. À l'inverse, plus ils sont généralistes et non-linguistes, et plus vite ils sont ouverts à la diversité. Globalement, tous sont confortés dans leur relation aux langues, sans culpabilité dans le cas de non-maîtrise ou intérêt pour l'une ou l'autre d'entre elles en particulier. Un certain nombre considèrent même qu'ils apprennent mieux les langues en fin de stage.

Les langues que les enseignants ajoutent aux activités sont :

- Les langues de la classe (langues de la migration, la plupart du temps). Elles sont valorisées sous différentes formes :

Sous forme anecdotique

Dans un espace de dialogue et d'accueil

Comme des référents systématiques avec renvoi à l'expertise des élèves.

- Les langues apprises en LV1 au collège, c'est à dire prioritairement les langues vivantes dans l'environnement proche des élèves, tant au plan scolaire que social.

On ne peut que se réjouir que les langues prennent ainsi du sens, ce qui contribuera à leur apprentissage, si les élèves les choisissent par la suite.

Le rééquilibrage entre les dimensions linguistiques et culturelles des langues s'établit dans la durée, au travers de la découverte des activités métalinguistiques avec les élèves, alors que la priorité apportée à la dimension culturelle reste forte. L'intérêt de la dimension linguistique se profile également en lien avec la didactique du français, lorsque l'occasion se présente dans les supports, c'est à dire sous forme

transdisciplinaire ou en lien avec des obstacles rencontrés en français.

La clarification de la notion de diversité linguistique et culturelle, en particulier la verbalisation de l'aspect affectif des langues, l'explication attachée aux statuts politiques et linguistiques différents accordés aux langues et la vision des langues comme des richesses permet d'envisager de « faire autre chose avec les langues en classe ». Il y a déplacement du point de vue sur les langues et l'école. On assiste à l'émergence d'une nouvelle posture sur l'enseignement des langues. La didactique du multilinguisme se constitue.

L'expérience des langues dans leur diversité a permis de montrer une nouvelle voie que les enseignants ont envie de poursuivre. Cette voie n'est plus attachée à la maîtrise linguistique d'une ou de plusieurs langues, mais à la présentation conjointe des langues. Un déplacement de la compétence de l'enseignant vers les besoins des élèves apparaît ainsi dans le respect de la polyvalence. La majorité des enseignants de l'échantillon a évolué en ce sens.

Des effets plus légers sont perceptibles sur les pratiques de classe. On repère des interactions verbales plus nombreuses entre les élèves eux-mêmes, des stratégies plus diversifiées, un autre statut pour l'erreur, une référence au savoir qui s'installe différemment, des rôles redistribués dans la classe. Les résultats indiquent que le regard porté sur les apprenants et leur prise en compte par les enseignants évolue de manière radicale pour la plupart d'entre eux.

La conception de la diversité qui se fait jour s'accompagne d'une clarification des rôles tenus dans la classe. Il y a les langues pour parler, les langues que l'on pratique pour échanger, communiquer, celles du discours, et les langues à manipuler, les langues pour réfléchir, les langues jouets, les langues objets.

Alors que les enseignants opposaient et confondaient « langue outil » et « langue objet » au début de l'expérimentation, la conscience de la complémentarité des approches et leur intégration dans un projet plus vaste autour des langues et des langages est devenue une pierre angulaire des pratiques de classe pour une bonne moitié d'entre eux. Les enseignants gagnent même en confiance dans la pratique des tâches liées aux langues.

A la satisfaction de pouvoir faire des langues sans en être un spécialiste, s'ajoute la notion de plaisir tant pour les enseignants que pour leurs élèves. Les activités durent plus longtemps que prévu, les débordements sont davantage tolérés que dans les autres disciplines, les jeux d'interactions

sont plus souples, et davantage centrés sur les élèves, la participation des élèves est plus fréquente, plus active, en nombre et en personnes concernées, y compris en termes de niveaux d'élèves, le degré d'écoute des élèves entre eux est plus fort. La motivation pour les langues se révèle un effet et non une cause de la rencontre avec la diversité.

L'émergence de la conscience de la diversité est centrale pour l'appropriation de l'approche. Nous avons retenu trois critères pertinents du développement de cette conscience :

- Le fait de considérer celle-ci comme une richesse, qui touche la moitié d'entre eux,
- Les modifications apportées au traitement univoque des langues en tant qu'objet d'apprentissage et à leur traitement simultané ⁽³⁾,
- L'espace accordé aux langues dans la classe.

Cette approche de la diversité linguistique et culturelle débouche sur le débat « Que faire avec les langues ? » Les enseignants font clairement la différence, dès la fin du stage, entre enseigner une langue et éduquer à la diversité.

Le modèle - unique au départ - se diversifie en cours de route. Dès que la pratique de classe est possible, les enseignants enrichissent leur conception de l'éducation aux langues et aux cultures. Il ne faut pas attendre de la formation que les modèles variés soient d'emblée intégrés. Cela se joue prioritairement au fil des pratiques et de la réflexivité mise en place. Les déplacements sont plus importants sous l'effet des élèves et du recul critique du professionnel sur ses actes pédagogiques que sous l'influence des formateurs. Un autre moteur d'effet relève de la communication du « Projet Langues » aux familles qui encourage la clarification de ce projet, son explicitation et son appropriation par les enseignants. Le rendre public permet de le faire vivre.

Les différences entre linguistes et non-linguistes se marquent particulièrement dans les activités privilégiées par les enseignants (écoute pour les linguistes et comparaison des langues pour les non-linguistes), les langues à apprendre (l'anglais pour les linguistes et les autres langues pour non-linguistes) ou les compétences à développer (toutes compétences pour les linguistes ou compétences partielles pour non-linguistes). Les non-linguistes se révèlent globalement plus souples, plus perméables à la diversité et à son

(3) Tous ont compris la nécessité de le faire, la plupart aiment approfondir une langue ou une culture ensuite. Une bonne part d'entre eux pense que les langues renforcent les apprentissages en français et souhaiteraient des outils.

traitement en classe, les linguistes apparaissant comme plus puristes.

■ La didactique de la formation au multilinguisme

La recherche renseigne sur une meilleure connaissance des processus d'enseignement et apprentissage.

L'une des découvertes relève de la meilleure connaissance qu'ont les enseignants de leurs élèves et des stratégies de ceux-ci. Capacités de raisonnement, fort degré d'investissement, lié à la valorisation des apports d'experts dans la classe, pour une part, et à l'étayage soit par des outils fournis, soit par des apports de l'enseignant d'autre part.

On constate que les enseignants ont appris à se fixer des objectifs, à en élaborer de plus ambitieux au plan intellectuel, à imaginer des séances par eux-mêmes, à repérer des obstacles, et ce en fonction du public d'apprenants qu'ils gèrent. L'expérimentation leur permet de mieux forger un projet d'enseignement en relevant des objectifs-obstacles, en déterminant des situations-problèmes – essentiellement en lien avec le français – en aidant à raisonner.

La recherche fournit des outils de pilotage pour acquérir une meilleure maîtrise des savoirs, mieux conceptualiser, prendre un recul réflexif plus grand.

Les enseignants se sont toutefois approprié l'approche de manière variable. Certes, tous ont joué le jeu de l'expérimentation, tous ont pris la mesure des enjeux citoyens, mais tous n'ont pas pris conscience des enjeux cognitifs du travail sur les obstacles. Certains contournent la démarche proposée dans les supports.

Les journaux de stage livrent des indications fortes sur les quelques freins à la mise en œuvre de la diversité dans la classe. On relève trois freins récurrents :

- La difficulté à créer des liens de sens entre les langues,
- Le travail en amont pour l'enseignant qui veut détenir le savoir (il se réfugie derrière le fait que les langues sont inconnues et qu'il doit travailler avant le cours pour apprendre des choses sur elles),
- La nouveauté de la notion d'éveil à laquelle ils ne sont pas habitués, et qui déstabilise leurs habitudes d'enseignement et leurs représentations des langues et de leur enseignement possible en primaire.

A cela s'ajoutent, pour certains, les résistances liées à la méconnaissance des stratégies d'enseignement en appui sur la

socio-construction, le travail coopératif, la production par les élèves du savoir ou les interactions en classe.

Les enseignants engagés dans l'expérimentation ont la pleine conscience des buts visés. La citoyenneté est l'un des objectifs les mieux compris. Elle se décline pour eux selon trois axes :

- le pôle de l'individu et du groupe : les apports des autres,
- le pôle cognitif : généralement transversal (la confrontation des idées, le fait de relier des disciplines...),
- le pôle méthodologique : enseignement coopératif (avancer ensemble ...).

Apparaissent également des éléments-clés : le travail en équipe tant pour les élèves que pour les enseignants et la communication aux familles des actions et des « Projets Langues ». Ces deux aspects sont encore peu développés dans le groupe-test, mais une culture commune au groupe des formés s'est constituée. Elle a permis de soutenir des pratiques professionnelles encore atypiques, même si elles sont appelées des vœux de la recherche, dans le cadre habituel de l'enseignement, comme la gestion des travaux de groupes, l'élaboration collective et la formalisation des savoirs autour d'un consensus.

Quels modèles de formation sont alors pertinents pour une éducation multilingue ? Il semble que seule une pratique accompagnée des enseignants puisse réellement former des professionnels de la classe dans ce domaine. Des outils adaptés et comprenant une dimension d'auto-formation d'une part, ainsi qu'un regard sur les pratiques d'autre part (analyse de pratiques, veille didactique, auto-évaluation individuelle, en lien avec un cadrage conceptuel précis) semblent de mise.

Enfin, à partir des expériences menées et évaluées ici pour ancrer l'éducation aux langues et aux cultures dans un projet d'établissement cohérent et dans une visée longitudinale des langues, il est apparu comme suffisant de mener des formations courtes. Si les demandes de prolongements ultérieurs se profilent, ceux-ci naissent clairement de besoins issus de l'expérimentation (de pratiques).

Nous pensons qu'une articulation en formation entre les objectifs de l'éveil et ceux de l'enseignement d'une langue sont souhaitables autant qu'un mélange des publics à certains temps de la formation, pour constituer une culture com-

mune sur les langues, que l'on soit linguiste ou non.

En termes de contenus de formation,

- un travail plus systématique que les langues premières et la langue de l'école devrait voir le jour,
- les relations entre langues et cultures mériteraient d'être négociées,
- les capacités métalinguistiques devraient être davantage entraînées chez les enseignants eux-mêmes,
- les typologies d'activités proposées par les formateurs gagneraient à être davantage en prise sur les pédagogies référentes du premier degré, ce qui supposerait que les formateurs aient eux-mêmes une pratique de référence,
- la part de repérage de l'obstacle et la structuration des savoirs devraient être explicitement pointées dans le processus d'apprentissage,
- la pédagogie de projet devrait émerger d'un consensus.

Enfin, la reconnaissance institutionnelle est un vecteur de l'ancrage des pratiques de projets innovants dans la durée. Le lien avec les institutions est souhaitable, parallèlement aux formations entreprises.

■ Les politiques éducatives en matière de langues

La discipline Éducation aux Langues et aux Cultures suppose un changement de posture par rapport aux rôles de l'apprenant et de l'enseignant dans l'acte d'apprendre. Mais également une modification des fonctions affectées à l'individu et au groupe. Si l'apprenant est au centre du dispositif, il a besoin des autres pour apprendre. Si les savoirs naissent du groupe, tous les acteurs sont soit experts, soit chercheurs. L'enseignant accompagne les apprentissages pour l'essentiel de sa tâche.

L'éveil se mesure à l'aune de son intégration transdisciplinaire et des passerelles entre les disciplines qui seront proposées par les enseignants, en termes de liens explicites avec d'autres disciplines en particulier le français (le plus souvent nommé par l'échantillon), les sciences humaines et les arts. Les observations de classe confirment les discours des enseignants : en termes de pratiques (prolongements) et en termes d'affichage dans les salles de classes, qui relève d'une culture spécifique au premier degré.

La plupart des enseignants sont tentés de laisser la « discipline à part » mais en réalité cela cache une volonté de lui conserver un aspect ludique, non évalué, et qui sort de l'or-

dinaire, donc qui stimule la motivation aux yeux des enseignants. La notion d'intégration de l'éveil dans un projet global des langues n'est pas claire pour la plupart d'entre eux. Ils n'ont certes pas encore le recul nécessaire pour formuler une véritable prise de position. Pour la majorité d'entre eux, il convient de distinguer selon les cycles. En cycle III, ils opteraient pour un modèle mixte (une langue enseignée et des séances d'éveil) et en cycle II pour un modèle d'éducation aux langues et aux cultures seulement. En tous cas ils optent pour des modèles à géométrie variable selon les cycles.

Tous les enseignants, à une seule exception près, seraient enclins à généraliser ce qu'ils ont expérimenté, et qui constitue à la fois un socle disciplinaire et transversal. Ils se disent en mesure de définir des buts, des visées et des objectifs pour l'éducation aux langues et aux cultures.

Une politique éducative efficace mettrait les enseignants en réseau, évaluerait quelques sites expérimentaux qui prendraient le temps de constituer un projet horizontal et vertical à la fois, élaboreraient des stratégies relais pour la mise en place des personnes ressources, et envisagerait un observatoire des langues constitué d'experts référents en didactique des langues.

■ Vers de nouveaux questionnements

Si la recherche a permis de donner des contours plus précis au concept de diversité linguistique et culturelle et d'envisager une didactique du multilinguisme, des zones d'ombre demeurent.

Parmi elles, dans le registre de l'action surtout :

- La nécessaire élaboration de stratégies plus opérationnelles encore pour mener une démarche de recherche dans la classe et structurer les savoirs,
- L'élaboration de curricula d'ouverture à la diversité des langues et des cultures en appui sur la socio-construction,
- La constitution d'une valise d'outils spécifiques à l'intention des cycles I et II de l'école primaire,
- Une contribution au référentiel du métier d'enseignant du premier degré (en termes de compétences attendues, d'identité professionnelle).

Si l'éducation aux langues et aux cultures contribue à une prise de conscience de l'importance des langues dans la construction identitaire des élèves, elle aura atteint l'une des finalités que l'on est en droit d'attendre.

Interview - Interview - Interview - Interview

Pourquoi s'est-on soucié de façon de plus en plus aigüe de l'apprentissage des langues à l'École Primaire ?

La première chose à relever est la forte pression sociale pour les langues, je veux dire pour l'anglais. C'est un thème électoral ! En outre, on constate au plan européen un mouvement favorable à la diversification linguistique et culturelle qui garantit la survie des langues de moindre importance et une volonté politique de sauver certaines langues en danger, dont le français à l'étranger (regardez le nombre d'articles sur la mort des langues). Enfin, on peut souligner des recherches sur le bilinguisme, ce fantasme que véhicule l'école ... qui ont malgré elles encouragé la mise en place des langues en primaire. Comme des expérimentations étaient menées ici et là, en particulier dans des structures extra scolaires comme les mini schools ou de manière très précoce, il est apparu nécessaire de se positionner et de permettre à tous les enfants d'y avoir accès ; les langues sont encore un facteur de sélection (à l'entrée à certaines écoles par exemple). Un dernier élément a été apporté par les flux migratoires et l'arrivée d'enfants ne parlant pas la langue nationale que ce soit en France ou à l'étranger (l'éclatement du bloc de l'est a exercé une pression sur ces réflexions, la présence d'enfants du voyage, la montée des demandes des langues régionales y contribuent pour une part aussi). Il a bien fallu se demander comment aider ces enfants à s'intégrer dans la langue de l'école pour leur permettre l'accès au savoir et à la réussite. Du travail des ELCO et de la sensibilisation aux langues est né un besoin pour l'école primaire de réfléchir autrement aux langages et aux langues. On assiste petit à petit à un mouvement de coordination de ces efforts jusqu'ici disjoints. A mon avis, on n'a pas encore stabilisé le modèle français, car la part de la langue de l'école (le français chez nous) est particulièrement forte dans les programmes de l'école, et va induire des ponts avec l'enseignement d'une langue vivante (comme le travail métalinguistique en cycle III).

Comment situez-vous votre travail par rapport aux dernières instructions officielles ?

Personnellement, en tant que chercheur, je ne me situe pas dans une réflexion institutionnelle, je contribue à l'évolution des réflexions par la recherche, et ils se trouve que cela a des effets sur la didactique institutionnelle par les personnes et les institutions avec lesquelles je travaille.

Les instructions officielles ont clairement opté pour l'enseignement-apprentissage d'une langue en amont du collège et ce dans une progression au cours du cycle III. Au cycle I et II, les instructions demandent clairement de développer une attitude d'intérêt pour les langues, de confronter les enfants à la variété des sons des langues par exemple, ce qui est inscrit dans les séances que produisent les équipes qui travaillent à l'ICFP. En ce sens, j'ai parfois l'impression d'être un peu en décalage avec les textes, mais certainement pas en rupture avec eux. J'ai pris une paire de lunettes différente qui s'avère être un outil pour apprendre. En aucun cas il ne s'agit d'une alternative aux langues enseignées (c'est là que je ne suis pas militante). L'éducation aux langues et aux cultures se veut un regard global porté sur le sens à donner aux langues/cultures dans l'école et aux possibilités réalistes de notre institution scolaire.

Mes travaux aident à harmoniser l'approche d'une langue avec des apprentissages transversaux, le développement d'attitudes d'ouverture à l'altérité, de construction citoyenne, présents dans les textes. Mes recherches se veulent un ferment d'articulation des apprentissages en langues avec les apprentissages de la classe (autres disciplines touchées par la diversité par exemple). Je cherche à dégager des situations-problèmes récurrentes dans l'apprentissage des langues et déjà visibles au cycle primaire que l'on peut résoudre par une approche plurielle des langues/cultures. Je ne travaille pas directement sur une langue en particulier mais sur la possibilité de contourner un obstacle par les langues en général.

Interview - Interview - Interview - Interview

Quel est le rôle, l'impact de l'histoire des enseignants dans leur manière d'aborder les langues à l'école primaire ?

L'émotion première est centrale pour tout apprentissage, l'ancrage dans l'affect est essentiel en matière de construction langagière parce qu'il s'agit de la construction identitaire de chaque individu. Cela vaut pour un élève ou pour un prof, cela vaut pour tout individu. L'expérience personnelle joue un rôle important dans l'approche des langues que vont proposer les enseignants, tout autant que les habitus mis en place (en tant qu'élève apprenant les langues dans leur jeunesse et en tant qu'enseignant prenant part à des séances de langues), c'est ce qui me fait commencer les formations par un regard porté sur leur propre biographie langagière. Pour ce qui est de l'approche des langues et d'un regard favorable à la diversité, on peut voir qu'il y a plusieurs façons d'aborder les langues, pas seulement le modèle connu de tous, celui du collège et du lycée, mais aussi des pédagogies des échanges, des approches en tandem, des démarches par le dire et le faire comme dans les TIC, et aussi des approches dont l'essentiel des savoirs appris ne repose pas sur des savoirs en langues, mais sur des savoirs sur les langues et surtout sur des aptitudes et des attitudes contributives aux apprentissages en langues. C'est en vivant des séances d'éducation aux langues/ cultures puis en réfléchissant sur leur expérience que les enseignants peuvent imaginer la nouveauté. Il s'agit d'une révolution copernicienne pour certains, mais toujours d'une émotion positive, d'un sentiment de réussite pour eux, car peu de savoirs président à l'approche.

Existe-t-il des pré-requis basiques, souhaitables, incontournables pour une éducation des enseignants à la diversité linguistique et culturelle ?

A mon avis, la volonté de se questionner suffit déjà. Je suis assez optimiste si les enseignants acceptent de se décentrer, de réfléchir par eux-mêmes, de se donner des libertés. En général, dans l'Enseignement Catholique, on sait le faire ! Il n'y a pas de pré-requis, tout enseignant peut mener des séances d'éducation aux langues et aux cultures. Il y a des conditions personnelles favorisant

cela, c'est tout. Comme le fait d'avoir voyagé, d'avoir vécu à l'étranger soi-même, d'avoir des voisins d'une autre culture.... Il y a des conditions professionnelles aussi, comme le fait de favoriser le questionnement des élèves, leurs recherches, sans penser tout maîtriser soi-même, de travailler en équipe, de se positionner en accompagnateur des processus d'apprentissage des élèves, pour ne citer que quelques aspects.

Quand vous échangez avec des collègues sur les aspects nouveaux que vous avez découverts ou montrés, que déclenchez-vous en contre-coup : intérêt ? résistances ? voire oppositions ? qu'est ce qui est en cause selon vous ?

Comme toute innovation, la mise en place de réflexions différentes nécessite du temps. Je trouve normal qu'il y ait des peurs et des résistances. On demande souvent aux enseignants d'anticiper, de penser neuf, et on ne leur fournit pas toujours les outils pour cela. Il y a un phénomène de lassitude qui se transforme en méfiance. Parmi les résistances, on peut retenir la peur des divergences avec les programmes, la difficulté à se faire une idée claire de ce qu'est l'éducation aux langues et aux cultures (tant qu'ils ne se sont pas doté d'une définition personnelle, ils hésitent), les contraintes de l'emploi du temps (où cela va-t-il se mettre?) lorsque les enseignants ne pensent pas encore en logique de projet, et enfin la peur de ne pas savoir faire (cela fait beaucoup de langues, je n'en parle même pas une !) Or, lorsque les enseignants ont pris conscience du fait que l'on s'appuie sur ce qu'ils savent déjà faire, ils adhèrent facilement à ces démarches. Et si la lassitude s'installe, les élèves et les familles relancent souvent. Il y a un phénomène de génération spontanée très efficace au fil du temps.

Les résultats de votre travail, pour être utilisables, nécessiteraient-ils une formation des enseignants ? Si oui, sur quels aspects ? S'agirait-il d'une formation pédagogique ? d'une formation pour soi ?

Mon travail reprend l'idée expérimentée dans Evlang qui est de dire que la prise en compte de la diversité des langues et des cultures de la classe et de l'environnement

Interview - Interview - Interview - Interview

proche des élèves, ainsi que la décentration par rapport à un modèle ethnocentrique (voire bi-ethnocentrique avec l'anglais) sert à apprendre des langues, quelles qu'elles soient. Ce qui est le plus contributif relève d'attitudes d'ouverture et d'intérêt pour une plus grande variété de langues/cultures et du développement de savoir-faire chez les élèves tournant autour de l'écoute des langues et de la capacité métalinguistique. Au plan de l'apprentissage en général mes expérimentations servent le modèle socioconstructiviste et révèle l'importance de phases de construction des apprentissages, de verbalisation de cette construction et d'une synthèse collective de ce qui a pris le statut de savoir validé dans la classe pour le groupe. Ces aspects relèvent prioritairement d'une formation aux gestes professionnels qui encouragent un travail sur les représentations des langues et de leur apprentissage en milieu institutionnel, de la vigilance à la diversité des profils d'apprenants et de cultures dans la classe que révèlent les biographies des élèves. Cela s'ancre dans les langues au pluriel et ne nécessite pas une formation lourde. Deux à trois jours suffisent à entrer dans une démarche de ce type. C'est bien d'une formation professionnalisante qu'il s'agit. Elle encourage généralement une formation pour soi par la suite en stimulant un intérêt pour d'autres langues/cultures que le capital de départ (goût de films en VO, écoute de musiques du monde, lectures de romans traduits d'auteurs étrangers, reprise de cours de langue, voyages...).

Quels conseils donneriez-vous à des collègues pour qu'ils soient plus sensibles aux éléments que vous avez repérés lors de votre recherche ?

Mes collègues-formateurs pourraient faire d'abord eux-mêmes l'expérience des langues/cultures dans leur diversité, être vigilants par rapport à une approche souvent trop disciplinaire des langues, dangereuse pour l'école primaire, et revisiter la question des stratégies de construction des savoirs en langues.

Il y a des termes qui devraient à l'avenir pouvoir mieux s'articuler entre eux comme « langue » et « culture » (pour aller vers une démarche plus interculturelle), comme « communication » et « réflexion métalinguistique », deux aspects aussi vitaux l'un que l'autre pour apprendre les langues, comme « communauté sociale »

et « communauté scolaire », pour ne plus demander à l'école de résoudre en ses murs ce que la société peut et devra faire ailleurs (cela renvoie à la communication pseudo-authentique en classe), mais aider les élèves à apprendre en faisant des langues (et qui nécessitent de s'y mettre à plusieurs) leur métier d'élève (donner de vrais tâches à faire, des problèmes à résoudre avec l'aide des pairs).

Concernant votre sujet, avez-vous des éléments de comparaison avec d'autres pays tant sur le plan des pratiques que de la formation des enseignants ?

Oui, nous disposons d'éléments comparatifs. Par les formations que j'ai menées dans divers pays européens et dans le monde, j'ai pu en effet constater des divergences et des modes de fonctionnement différents. Cela s'explique pour une large part au travers des modèles institutionnels à l'œuvre (fédération, centralisation...) et des cultures didactiques et pédagogiques de chaque pays. Cela repose aussi sur les modes de relations entre l'individu et le groupe (famille, classe...) et la séparation mère enfant qui est très différente selon les pays (la France a une séparation précoce avec la maternelle et le travail des femmes que ne connaît pas l'Allemagne par exemple). Le guidage (dans la classe et en formation) est plus ou moins fort selon ces cultures, la dimension de construction, la place laissée à l'autonomie également, ce qui est historiquement marqué. On ne peut pas dire qu'il y a une bonne pédagogie des langues et une mauvaise. Par la rencontre de projets européens, on peut espérer échanger sur les pratiques, les expliquer par les contextes et repérer des convictions communes qui fondent une Europe éducative. Cela repose essentiellement sur des valeurs. La conscience de la diversité des langues et des cultures comme une richesse en est une.

Contribution à l'étude du problème de « l'enseignement » de la poésie moderne au Cours Moyen

Thèse de **Daniel Olivier-Lamesle** (CFP Rennes)

Soutenance le 1er juin 1995 à L'Université Lumière Lyon II

Directeur de Thèse : **Charles Hadji**

Président du Jury : **Guy Avanzini**

Autres membres : **Georges Pascal, Michel Dabène**

Mél : daniel.olivier.lamesle@wanadoo.fr

■ Résumé

Fréquemment taxée d'hermétisme, la poésie moderne n'occupe, le plus souvent, qu'une place réduite à l'école élémentaire. C'est éventuellement sous l'angle humoristique qu'elle y apparaît avec des textes de Prévert, Desnos, Queneau ..., comme pour en gommer des difficultés jugées excessives. Notre thèse postule qu'un champ poétique plus vaste, incluant les poèmes modernes réputés obscurs, peut être proposé dès ce niveau, en particulier avec les enfants de Cours Moyen. Ce passage par la poésie moderne nous semble même fondamental dans la mesure où il peut ouvrir à la spécificité du sens poétique. Nous n'oublions pas les problèmes qu'il peut poser mais il nous a semblé possible de poser l'hypothèse suivante : « *Cette ouverture au sens poétique par le moyen de la poésie moderne est possible à condition de prévoir une initiation guidée orientant vers des attitudes de lecture spécifiques. C'est dans la mesure où ces dernières conduiront à une prise de possession active, personnelle, investie du texte qu'une "compréhension" poétique sera effective.* »

Nous avons commencé par nous demander si ces jeunes élèves étaient spontanément attirés ou rebutés par ces textes. Une activité de « choix et rejets » portant sur trois

catégories de textes a été proposée à 154 enfants : textes de facture « classique-scolaire », textes modernes « obscurs », textes modernes d'un abord immédiat plus « simple ». Cette première enquête fait ressortir que, si les textes de la première catégorie sont davantage **choisis**, les poèmes modernes « obscurs » sont loin d'être délaissés. Par ailleurs, ils ne sont pas spontanément plus **rejetés** que ceux des autres catégories.

Dans un deuxième temps, notre exploration s'est poursuivie par l'analyse approfondie de la réception d'un poème de Michel Butor ⁽¹⁾. Nous avons pu repérer les marques d'un retentissement ⁽²⁾ chez 85 % des 40 enfants constituant notre échantillon :

- soit à partir de signes de plaisir manifeste ;
- soit à partir de l'actualisation des indicateurs linguistiques ;
- soit à partir de l'interprétation des images.

Cette observation faite, il convenait de s'interroger sur la dimension poétique d'un tel contact. La deuxième partie de notre travail tente donc, à partir d'une approche phénoménologique, de définir la poésie et ses relations à la référence, au sens, à l'émotion, au plaisir et à la jouissance poétiques. Elle contribue, par ailleurs, à montrer quelle influence la poésie moderne peut avoir, par ses caractéristiques propres, sur les attitudes de lecture.

Ce cadre théorique est complété par une analyse de la situation de la poésie à l'école. En dépit d'un certain nombre de principes développés depuis une vingtaine d'années, c'est toujours en fonction de critères d'intelligibilité immédiate que semble s'opérer le choix des poèmes proposé aux enfants. Le risque est alors grand d'un manque de prise en compte réelle du « sens poétique » au sein de l'institution scolaire.

L'étude que nous avons entreprise ensuite autour de la finalité d'une éducation à la poésie nous a pourtant fait entrevoir l'intérêt d'un dépassement du sens premier ; une contribution au développement de l'imaginaire, avec ses incidences sur l'ensemble de la personnalité, en constitue l'enjeu. Réfléchir au problème de la mise en œuvre d'activités s'imposait donc. Après avoir situé la question de la **didactisation**, il nous restait à concevoir et évaluer des activités d'apprentissage centrées sur la lecture-réception. L'analyse des résultats fait apparaître que les obstacles à la lecture

(1) M. Butor, « Hespérides et harengs » in *Travaux d'approche, Éocène, Miocène, Pliocène, Poésie/Gallimard, 1972, p. 61.*

(2) au sens de G. Bachelard.

poétique ⁽³⁾ peuvent être pour partie levés par l'initiation guidée que nous avons évoquée dans notre hypothèse.

Il faut insister, pour conclure, sur le fait que ces propositions d'outils et d'activités veulent dépasser les simples apprentissages langagiers. Elles s'inscrivent dans une approche de la poésie qui intègre la dimension spirituelle de l'homme. « **L'indétermination du poème moderne** », exploitée dans ces activités d'initiation à la lecture poétique, est ainsi présentée comme moyen de « **s'ouvrir au mystère de l'homme et de l'univers** ⁽⁴⁾ ».

(3) que nous avons relevés dans le cadre de la première partie de notre travail.

(4) p. 469.

■ Éléments biographiques et bibliographiques :

J'ai d'abord été instituteur pendant une dizaine d'années avant de reprendre des études en psychologie puis en sciences de l'éducation. Après une année à l'ISPEC d'Angers, j'ai intégré le CFP de Rennes en tant que permanent. J'y assure des cours de Didactique en mathématiques et dans le domaine poétique.

J'avais écrit quelques articles en 1991 – 1992 dans l'École et la Famille sur les activités de réception poétique avant de me pencher sur l'élaboration de ma thèse. Actuellement, je travaille avec le groupe de l'AFCFP : « Imaginaire et texte poétique ». Notre production devrait être prête dans le courant de l'année 2003 et donner lieu à parution dans « *Chantiers Formations & Pratiques* ».

■ Présentation de ma thèse :

Si l'on excepte les textes humoristiques de Prévert, Desnos, Queneau, peu d'œuvres du XX^e siècle relevant véritablement de la modernité sont proposées aux élèves. Des auteurs tels que René Char, Pierre Reverdy, Michel Butor... sont en effet considérés comme trop difficiles. L'obscurité de leurs textes ne peut être niée et il semble a priori logique de les réserver à des lecteurs plus avertis.

Cependant, telle ou telle remarque des textes officiels de ces vingt dernières années (nous pensons en particulier à la Circulaire de 1972 relative à l'enseignement du français) n'était pas sans alerter sur l'intérêt éventuel de poèmes ou images poétiques qui peuvent provoquer l'imaginaire enfantine sans être parfaitement intelligible. Quelques essais de praticiens laissaient même effectivement entendre que les jeunes enfants de l'école primaire ne restaient pas insensibles à la présentation de poèmes modernes.

Par ailleurs, certaines caractéristiques de ces textes n'étaient pas sans faire penser que, se refusant à la clarté immédiate, ils pourraient contribuer à orienter leurs lecteurs vers la spécificité du sens poétique qui n'est pas fait de simple intelligibilité rationnelle.

A la réflexion, il n'était peut-être pas si paradoxal d'envisager une introduction de la poésie moderne auprès d'enfants de l'école primaire. Tout au moins nous sentions-nous autorisés à poser la question suivante : « L'école pourrait-elle contribuer à l'éveil et au développement du sens poétique chez des enfants de Cours Moyen en les mettant en contact avec des poèmes modernes, réputés obscurs et considéré souvent comme trop difficiles pour eux ? »

Nous avons émis l'hypothèse qu'un tel projet était possible sous réserve de prévoir une initiation guidée orientant vers des attitudes de lecture spécifiques.

Réfléchir à la validité d'une telle hypothèse nous imposait, dans le cadre des recherches en didactique, trois axes de travail.

1) Il convenait, tout d'abord, de s'intéresser aux apprenants. C'est ce que nous avons fait à partir d'une double exploration.

A l'occasion d'une première enquête réalisée auprès de 154 enfants de Cours Moyen, nous avons cherché à déterminer si le facteur d'obscurité, essentiel dans les textes que nous voulions introduire, était déterminant dans leurs choix de poèmes et s'il pouvait provoquer chez eux un rejet immédiat, risquant d'hypothéquer l'ensemble de la relation au poème.

Dans un deuxième temps, nous avons eu recours à une approche de type « clinique » pour mieux comprendre comment se déroulait la « réception-compréhension » d'un poème obscur pour 40 enfants de 9-11 ans. L'analyse cherche à mettre en évidence les difficultés rencontrées, les marques de plaisir, les liens établis entre passages du texte, les évocations personnelles éveillées par le poème ; elle s'intéresse également à l'interprétation des « indicateurs » linguistiques et des images poétiques.

2) Le deuxième axe nous conduisait à nous focaliser sur l'objet d'enseignement.

Il importait en effet de confronter le produit de la réception enfantine à ce qui fait la spécificité du contact poétique avec un texte. Nous avons donc décliné la notion de poésie à partir des concepts de référence, émotion, sens, plaisir et jouissance poétiques. Nous avons également dû nous interroger sur la compatibilité d'une lecture « naïve » avec le registre poétique ainsi que sur la place d'une telle lecture par rapport aux approches spécialisées, fortement valorisées dans ce domaine.

Le champ particulier de notre recherche exigeait également une définition précise de la poésie moderne, trop complexe pour qu'il suffise de l'approcher par le versant de la chronologie littéraire. Ce fut l'occasion pour nous de préciser la notion d'obscurité et d'envisager ses incidences au niveau des attitudes de lecture qu'elle peut induire.

3) Le troisième axe visait à articuler les deux précédents avec l'intervention didactique.

Il convenait pour cela de partir de la place que la poésie pouvait occuper dans le cadre scolaire et de la question des finalités d'une éducation à la poésie. Grâce aux deux axes précédents, les acquisitions essentielles pour une lecture se souciant du sens poétique pouvaient être repérées et les outils et séquences correspondants élaborés.

L'intervention didactique s'est organisée à partir des obstacles qui semblaient hypothéquer l'accès à la lecture poétique.

L'évaluation des activités s'imposait ensuite afin de vérifier que les obstacles repérés et travaillés pouvaient être effectivement posés comme « objectifs-obstacles » qui, dans l'approche de Jean-Louis Martinand, permettent une action orientée vers un « nombre limité de progrès décisifs » (*Connaître et transformer la matière*, p. 112).

Les enseignements que nous avons pu tirer de cet ensemble de tâches sont de deux ordres.

1) Nous avons dans un premier temps repéré un certain nombre d'éléments concernant la façon dont les enfants sont susceptibles d'aborder et d'exploiter un poème moderne.

- La diversité des choix de 154 élèves de Cours Moyen nous a tout d'abord montré que l'obscurité des textes n'était pas de nature à entraîner de rejet massif.
- L'analyse approfondie de la réception d'un texte de M. Butor nous a même permis de conclure à un réel retentissement, se manifestant sous différentes formes, chez 85 % des 40 enfants de notre échantillon. Mais ce retentissement ne s'est pas manifesté chez tous : pour 6 enfants, nous n'en avons pas relevé de trace. Par ailleurs, s'il constitue la marque d'un contact profond avec le poème, il n'implique pas une relation complètement aboutie avec ce dernier. A côté d'aspects très prometteurs, nous avons donc pu relever aussi des manques, des lacunes, des points à travailler pour conduire à une lecture poétique plus aboutie ;
 - dans certains cas, c'est l'investissement du vécu personnel dans le texte qui semblait faire défaut, la recherche de ce qu'a voulu dire l'auteur limitant la prise de possession du poème par le lecteur ;
 - dans d'autres, c'est une lecture strictement locale qui ne permettait pas un recours à l'ensemble du contexte pour enrichir la lecture ;
 - enfin, l'intégration des connotations au sens des mots ou de l'ensemble du texte s'avérait parfois trop limité ou inexistant.

Ce sont ces premiers éléments, référés à notre cadre conceptuel, qui nous ont conduit à l'élaboration d'un corpus et d'outils susceptibles de permettre une initiation à la poésie moderne centrée non sur des savoirs mais sur des attitudes-comportements de lecture. Les outils en question sont les suivants :

- une trame conceptuelle établie à partir des caractéristiques de la modernité poétique ; elle est utilisée pour analyser 63 textes utilisables au niveau du Cours Moyen ;
- un champ notionnel présentant en parallèle la trame conceptuelle et les attitudes de lecture correspondantes ;
- les niveaux de formulation et les modalités d'accès envisageables avec les élèves du niveau considéré ;
- la formulation de compétences et d'objectifs pour la lecture-réception, domaine peu explicité dans les travaux antérieurs et les textes officiels actuels.

2) Une deuxième série d'enseignements est liée à l'évaluation des séquences didactiques.

- Il a tout d'abord été montré l'intérêt des modalités interactives pour enrichir les lectures individuelles. Elles ont permis à certains enfants de comprendre en quoi peut consister l'investissement personnel requis pour entrer en relation avec un texte. Elles ont, par ailleurs, donné lieu, dans les groupes observés, non seulement à des juxtapositions d'idées, d'avis mais surtout à des relances provoquant les imaginaires singuliers et débouchant sur une expansion des interprétations de départ ; ces modalités, dont l'intérêt est bien connu dans les apprentissages cognitifs, ont montré ici leur efficacité dans un registre tout autre en contribuant à l'élaboration d'une densité poétique qui pouvait manquer aux lectures individuelles.
- Les activités centrées sur les indicateurs linguistiques (« Les travailleurs de la nuit » - de Reverdy ; « le » - de Supervielle) ont montré, dans les classes concernées, leur efficacité pour contribuer à l'implication du lecteur : qu'il s'agisse des indicateurs spatiaux ou des pronoms personnels, l'absence de référence explicite dans les textes proposés a fait ressortir les limites de l'attitude consistant à rechercher ce que l'auteur a voulu dire. Les propositions variées, acceptées par l'enseignant, ont fait ressortir la liberté d'interprétation laissée au lecteur dans ce type de texte. Ce dernier point est apparu nettement aussi grâce au poème « Calme intérieur » de Reverdy où les espacements, les blancs du texte, ont dû être comblés par des propositions très diverses. De son côté, le texte « Le feu » - de Claude Roy - a joué son rôle pour introduire à des interprétations dépassant la référence première et acceptant la dimension irrationnelle.
- Mais, au-delà des caractéristiques propres à chaque texte, il nous faut souligner l'importance fondamentale des dispositifs pédagogiques et consignes utilisés.
 - C'est le cas du choix de la présentation différée d'une partie de poème qui met en relief l'incidence des éléments contextuels dans l'élaboration du sens.
 - C'est aussi le cas de l'affichage des évocations autour du thème du feu, cet élément symbolique n'ayant pu à lui seul contribuer à faire recourir aux sèmes associés par connotation lors de la lecture du poème.
 - Pour ce même texte et pour celui de P. Reverdy, « Calme intérieur », qui veut faire prendre en compte la dimension typographique, des consignes et incitations

explicites ont été nécessaires. Pour Calme intérieur, nous avons même constaté la possibilité d'orienter la lecture de façon radicalement différente : soit vers une interprétation soucieuse d'une exploration détaillée et relativement « objective » du poème, soit vers une lecture plus subjective et « rêveuse ».

La réelle influence des modalités, dispositifs, consignes contribue à renforcer l'idée de la nécessité d'une guidance forte pour réussir cette initiation à la lecture poétique.

Nos observations vont donc dans le sens de l'hypothèse de recherche que nous posons. Nous pensons avoir montré avec quelques groupes d'élèves qu'une approche de la poésie moderne était possible : un attrait initial existait bien chez les enfants et certains poèmes et dispositifs pédagogiques ont, dans les conditions que nous avons décrites, contribué au développement d'attitudes de lecture conduisant à la prise en compte du sens poétique.

Nous ne pensons pas pour autant être en mesure d'affirmer que les activités présentées soient à même de garantir à tous les enfants de Cours Moyen une fréquentation satisfaisante de tous les poèmes modernes. Nous avons en effet signalé combien cette poésie est diverse. Nous n'avons pas non plus exploré tous les dispositifs possibles et analysé les conditions de leur mise en œuvre. L'effet de la durée, des retours à moyen et long terme sur les textes, mériterait, en particulier d'être étudiés avec attention. Nous pressentons qu'il y a là un facteur fondamental pour l'approfondissement d'une lecture active.

Il n'en reste pas moins que nous pensons pouvoir conclure que la poésie moderne peut constituer par rapport à la lecture poétique une « situation-problème » au sens de P. Meirieu :

- par l'obstacle qu'elle présente, elle conduit à travailler sur le registre fondamental du sens poétique qui échappe parfois dans des textes de facture plus traditionnelle où la lecture linéaire et référentielle offre une issue tentante au lecteur ;
- cet obstacle n'est pas infranchissable mais exige la construction de nouveaux savoirs qui relèvent ici d'attitudes-comportements de lecture.

Dans la mesure où cette approche est susceptible de contribuer au développement de l'imaginaire, avec les dimensions émotionnelle et spirituelle qui le constituent, elle nous semble avoir sa place dans une école qui s'intéresse à la globalité de l'Homme.

Interview - Interview - Interview - Interview

Quelle définition de la poésie proposeriez-vous aujourd'hui ?

S'il s'agissait d'une définition condensée, je retiendrais la belle phrase de Yves Bonnefoy : « La poésie est un élan dans les mots vers plus que les mots ». Elle me semble bien rendre compte de cette aventure qui se joue, qui se fait par les interactions entre le langage et la vie.

Elle démarque la poésie du simple travail technique ou de la perspective du « langage orné / langage ornière » qui n'aurait rien d'autre ou de plus à dire que le langage basique / banal.

Elle suggère que la poésie construise un registre singulier de communication avec le monde et les êtres, ouvrant au mystère, visant l'unité et maintenant, dans l'intensité, les sentiments et émotions correspondants.

Si l'on souhaitait une définition plus développée, je proposerais une enfilade de propositions complémentaires :

- **1^{ère} proposition** : la poésie renvoie à une connaissance émotionnelle du monde ...
 - où se maintiennent le mystère et la complexité ...
 - qui vise une unité, établit des relations entre les objets, les êtres... la poésie, c'est un presque rien, c'est « du lien » ...
 - qui travaille à maintenir cette dimension émotionnelle dans l'intensité et la durée ...

Vous voulez vérifier cette proposition ? Lisez simplement

« Ballade du silence craintif » de Rafaël Alberti (Éd. Gallimard)

Ici, quand le vent meurt,

Les mots défontent.

Et le moulin ne parle plus.

Et les arbres ne parlent plus.

Et les chevaux ne parlent plus.

Et les brebis ne parlent plus.

Se tait le fleuve.

Se tait le ciel

Se tait l'oiseau.

Et se tait le perroquet vert.

Et, là-haut, se tait le soleil.

Se tait la grive.

Se tait le caïman.

Se tait l'iguane.

Et se tait le serpent.

Et, en bas se tait l'ombre.

Se tait tout le marais.

Se tait tout le vallon.

Et se tait même la colombe

qui au grand jamais ne se tait.

Et l'homme, toujours silencieux,

de peur, se met à parler.

• **2^e proposition** : cette connaissance émotionnelle du monde se constitue et se transmet par un travail sur le langage

- travail qui joue à « indécider », pluraliser le sens, à multiplier les interprétations ...
- travail qui rapproche les opposés
- travail qui s'ingénie à totaliser les éléments de sens (sens dénotés / sens liés au contexte / sens liés aux connotations culturelles et personnelles) plus qu'à les sélectionner...

• **3^e proposition** : cette connaissance suppose une triple attitude :

- attente du moment favorable ...
- disponibilité à l'appel des choses, de la vie, du texte, des ressources du langage ...
- errance qui conduit à vagabonder d'un sens à l'autre, à se laisser porter par ce qui nous entoure et nous habite ...

Interview - Interview - Interview - Interview

Quelles conséquences (positives, négatives) voyez-vous dans le fait d'associer « réception » d'un poème et création d'un poème ?

Se confronter à l'écriture est sûrement un excellent moyen de percevoir ce qu'est un poème et d'apprendre à explorer ce type de texte. Pour écrire, il me faut entrer dans les textes, voir « comment c'est fait ». Ce travail a probablement des effets intéressants sur la lecture. On peut se demander cependant s'il n'y a pas un risque à vouloir aller trop vite et trop systématiquement vers des activités du type « écrire à la manière de ... » : risque de focaliser l'attention sur les aspects techniques du texte au détriment des évocations et des émotions qu'il nous offre, risque d'orienter vers une observation réfléchie de cet objet texte au détriment de la lecture rêveuse que préconisait Bachelard. Il est symptomatique de constater que dans les Programmes de 2002 cette lecture rêveuse est quasiment absente. Ce qui est mis en évidence, c'est davantage la rigueur de l'activité exploratoire, le refus de prendre trop de liberté par rapport à la lettre du texte : comme si l'enseignant avait pour mission de maintenir le lecteur dans les mailles du filet.

La lecture d'un poème n'est-elle pas influencée par le fait que ce texte ait été qualifié a priori de « poème » ?

Assurément, il y a une façon particulière d'aborder le poème : « lire des poèmes, c'est lire avant tout des textes reconnus intuitivement comme tels », écrivait J.-M. Adam (*Pour lire le poème, De Boeck / Duculot, Bruxelles, 1985*).

Le problème, c'est que cette attitude particulière de lecteur ne fait pas vraiment l'objet d'une initiation. Bien des gens ne savent pas « comment ça se lit » cette chose curieuse que l'on désigne comme poème. Et il y a probablement plus de gens qui lisent le poème comme un texte « ordinaire » – à la recherche de l'anecdote, de l'histoire – que de gens qui lisent un texte « ordinaire » comme un texte poétique !

Il faut ajouter que, au fil de l'exploration qu'est la lecture, des indices sont prélevés pour vérifier si l'on a raison ou non de lire tel ou tel texte comme un poème.

Quand vous échangez avec des collègues sur les aspects nouveaux que vous avez découverts ou montrés, que déclenchez-vous en contre-coup : intérêt ? résistances ? voire oppositions ? Qu'est-ce qui est alors en cause selon vous ?

Il me semble que l'intérêt et la curiosité sont souvent présents. Si un point peut être l'objet de résistance c'est autour du problème posé par la « pensée de l'auteur ». Qu'a-t-il voulu dire ? Suis-je en droit de faire retentir le texte en moi autrement ? Quel est mon degré de liberté dans l'interprétation ?

Et je pense que la difficulté vient de l'indifférenciation entre lecture littéraire et lecture poétique (flagrante à mon sens dans les Nouveaux Programmes 2002). Finalement, qu'avons-nous appris à faire au lycée et en faculté si ce n'est pratiquer de l'explication, du « dépliage » de texte se targuant de vérité et d'objectivité au nom de telle ou telle théorie littéraire ? Je ne nie pas que ce travail puisse avoir de l'intérêt mais faut-il pour autant s'interdire un autre type de contact avec le poème ? Le fait d'analyser le phénomène des marées doit-il m'interdire de me laisser emporter – en imagination – par la vague ? La possibilité d'une explication littéraire doit-elle m'interdire une « com-préhension », au sens plein du terme, du poème que l'auteur finalement m'a donnée ?

Les résultats de votre travail, pour être utilisables, nécessiteraient-ils une formation des enseignants ? Si oui, sur quels aspects ? S'agirait-il d'une formation pédagogique ? d'une formation pour soi ?

Le problème de la formation est effectivement fondamental puisque nous avons vu qu'il existe une forme de contact avec le texte qui est peu pratiquée, connue, reconnue. Il faut donc une formation pour soi qui va permettre de se sensibiliser à la lecture poétique. Cette formation ne peut cependant aller sans une dimension pédagogique. Cette dernière aura pour but de s'interroger sur le contact des enfants avec le poème, les modalités utilisables, la question du choix des textes ...

Interview - Interview

Quels conseils donner à des collègues pour qu'ils soient plus sensibles aux éléments que vous avez repérés lors de votre recherche ?

J'imagine deux pistes :

- *Tout d'abord, oublier leur culture scolaire du littéraire et se laisser bercer par des poèmes, les garder en tête ou sur leur bloc-note pour les consulter de temps en temps : en faire des amis que l'on va visiter... S'ils ne sont pas trop familiers avec la poésie, ils peuvent demander à quelqu'un de leur « offrir » un texte. Savoir qu'une personne a choisi un poème pour soi donne peut-être plus envie de le lire...*
- *La deuxième piste, c'est assurément d'aller échanger avec quelques groupes d'élèves autour de poèmes... sans se cantonner aux textes scolaires habituels mais en empruntant aux poètes modernes et contemporains. La richesse de ces échanges est sûrement de nature à remettre en cause nos idées premières sur les activités à mener avec des enfants.*

De l'activité de schématisation à la conceptualisation par la verbalisation

Étude sur l'activité de résolution de problèmes chez des enfants de cycle 3

Thèse en cours de **Agnès Musquer** (CFP Ozanam)

Directeur de Thèse : **Michel Soëtard**

Mél : agnes.musquer@ec44.scolanet.org

■ Résumé

■ Question initiale de recherche

Comment pouvons-nous solliciter différentes fonctions cognitives chez les jeunes enfants dans le cadre des activités de résolution de problèmes arithmétiques et favoriser leur réinvestissement dans des contextes différents ?

■ Inédit de ce travail

Associer les deux types de symbolisations (langagière et non langagière) pour une activité de schématisation. Passer d'une activité de schématisation à une conceptualisation de l'apprentissage par la verbalisation. Prendre en compte les stratégies en œuvre chez des jeunes enfants de l'école primaire, en phase de résoudre un problème de mathématiques, partir de la singularité de leur discours au travers l'explicitation, traduire cette mise en mots en terme

de fonctions cognitives et les conduire ainsi à une attitude réflexive dans le souci de favoriser le réinvestissement des connaissances alors conscientisées car explicitées dans des contextes différents.

■ Problématique

En quoi l'activité de schématisation lors d'une activité de résolution de problème arithmétique suivie d'un entraînement à la réflexivité par la verbalisation peut-elle faciliter la transférabilité des connaissances liées à la tâche (connaissances déclaratives) ainsi que la mise en œuvre des fonctions cognitives et leur transférabilité vers des contextes d'apprentissage différents (connaissances procédurales) ?

■ Hypothèse centrale

L'hypothèse centrale que nous soulevons est qu'un apprenant qui s'entraîne à verbaliser sur son activité de schématisation lors d'activité de résolution de problèmes adopte une attitude réflexive propice à la transférabilité des connaissances liées à la tâche (déclaratives) et des fonctions cognitives (procédurales) alors mises en œuvre. La verbalisation du vécu de l'action chez des enfants de cycle 2 aide ceux-ci à structurer leurs procédures cognitives et leur permet de créer des liens entre leur activité cognitive et leur réussite dans la tâche. Cette relation établie, l'explicitation permettra également le réinvestissement des fonctions cognitives mises en œuvre dans des contextes différents (temps, espace, tâche).

■ Éléments biographiques et bibliographiques

J'ai tout d'abord été professeur des écoles en classes primaires et maternelles, puis enseignante spécialisée. Parallèlement, j'ai continué mon cursus universitaire en Sciences de l'Éducation à l'UCO d'Angers. Je suis actuellement formatrice à l'Institut Supérieur Ozanam de Nantes et assure le module : « De la théorie des apprentissages à la pratique de classe ».

■ Présentation de ma thèse

« La relation qui lie la pensée au mot n'est pas statique mais dynamique, c'est un mouvement perpétuel allant et venant de la pensée au mot et du mot à la pensée. Les mots ne se contentent pas d'exprimer la pensée ; ils lui donnent naissance. »

Vygotski

Entrer dans la recherche c'est entreprendre une réflexion qui va modifier un passé et parier sur un avenir dont on ignore à l'origine ce qu'il sera.

Le projet de recherche qui s'ouvre ici s'appuie sur l'observation d'enfants de l'enseignement primaire en phase de résolution d'un problème. Lors de conduites et d'observations de séances de résolution de problèmes, nous avons pu constater à quel point l'intérêt, la réussite et le comportement des enfants face à la tâche étaient variables. Quant aux pratiques pédagogiques, elles nous ont paru diverses bien que souvent construites autour d'habitudes. Nous avons également relevé l'existence d'un décalage important entre les objectifs que nous visons (amener les enfants à bâtir eux-mêmes leur procédure de résolution et utiliser ces mêmes procédures dans de nouveaux contextes) et notre pratique réelle de cette activité de résolution de problèmes. Ces différents points montrent d'une part la particularité de tout apprentissage et, en particulier celui des mathématiques et d'autre part la difficulté pour les apprenants de comprendre ce que l'on attend d'eux.

Notre expérience d'enseignant spécialisé nous a également montré que les difficultés d'apprentissage dans le domaine des mathématiques annonçaient une scolarité plus ou moins chaotique. L'image de la réussite en mathématiques demeure encore et toujours très associée à un parcours de l'excellence au bout duquel un avenir tout d'abord scolaire puis social est virtuellement tracé. Cet état d'esprit, fortement ancré dans l'inconscient collectif, explique la douleur souvent ressentie devant quelques perturbations au cours de l'apprentissage. Dans ce contexte, le monde de l'éducation n'a pas le droit à l'échec et doit sans cesse se poser des questions sur ce qui fonde les mécanismes de l'apprentissage et comment ceux-ci se traduisent dans les différentes situations pédagogiques.

Qu'on le veuille ou non, il nous faut être des experts en pédagogie. Notre recherche n'échappe pas à ce même souci, celui de vouloir comprendre les enfants en situation

d'apprentissage et les voir réussir leur entrée dans les mathématiques.

A partir de ce vécu et de ces observations, nous nous sommes posé deux questions :

Comment faire pour que les enfants comprennent et résolvent par eux-mêmes des problèmes ?

Quels peuvent être les enjeux d'une séance de résolution de problèmes ?

Une première expérimentation menée lors de la maîtrise visait la mise en place d'un entretien avec différents enfants dans le souci de comprendre ce qui faisait blocage chez eux. Nous avons alors utilisé comme outil d'analyse de ces différents entretiens les fonctions cognitives telles que les a définies Feuerstein. C'est ainsi que nous avons pu mettre en évidence l'utilisation, par certains enfants seulement, des fonctions cognitives comme « le comportement comparatif » ou « la pensée inférentielle » nécessaire à la résolution d'un problème arithmétique. Nous avons alors validé l'idée qu'il existait bien une relation entre la bonne utilisation des fonctions cognitives nécessaires à la résolution des problèmes arithmétiques et la réussite de leur résolution. Ce travail véhiculait également l'idée qu'il est possible par l'apprentissage médiatisé de solliciter le développement cognitif de l'individu et d'améliorer ainsi ses performances. Nous pouvons donc imaginer qu'un travail plus approfondi pourra permettre à partir de ces premiers résultats de mieux cerner le fonctionnement cognitif des élèves et surtout de comprendre comment nous pouvons l'améliorer dans le domaine des mathématiques.

Notre problématique de recherche est née de ces différentes réflexions et pourrait se formuler ainsi :

En quoi l'activité de schématisation lors d'une activité de résolution de problème arithmétique suivie d'un entraînement à la réflexivité par la verbalisation peut-elle faciliter la transférabilité des connaissances liées à la tâche (connaissances déclaratives) ainsi que la mise en œuvre des fonctions cognitives et leur transférabilité vers des contextes d'apprentissage différents (connaissances procédurales) ?

Nous poserons l'hypothèse suivante :

L'enfant de cycle 3 qui adopte une attitude réflexive par l'explicitation de l'activité de schématisation d'une situation-problème devrait être dans une posture de conceptualisation c'est-à-dire capable de transférer les fonctions cognitives alors conscientisées vers des activités mathématiques différentes (résolution de situations-problèmes de structure analogues, construction d'énoncé de même structure et de structures différentes...).

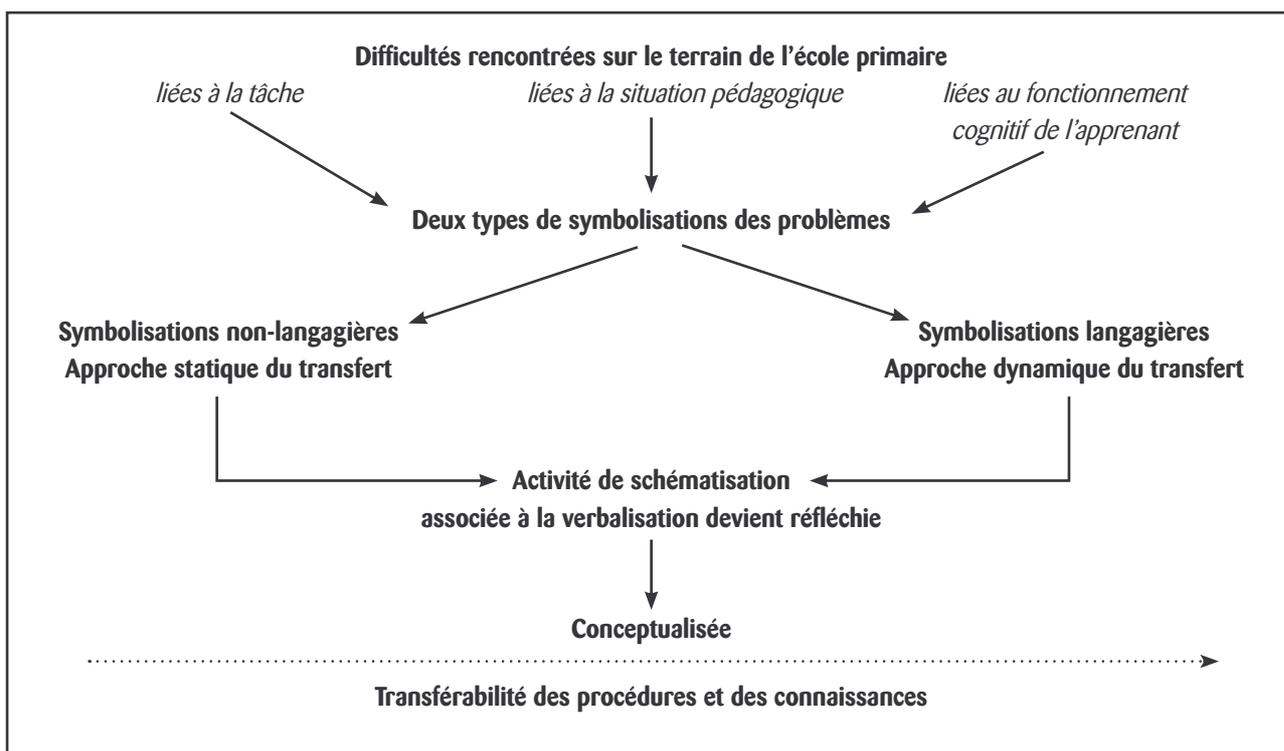
En dehors du fait que nous croyons la verbalisation, lorsqu'elle prend appui sur une tâche vécue et analysée de manière précise, essentielle pour l'apprenant dans toutes les situations d'apprentissage, rien ne confirme réellement ou véritablement l'existence d'une relation entre conceptualisation et verbalisation. Il nous faut passer par l'intuition réfléchie du chercheur à l'établissement d'une preuve si nous voulons être convaincants. Autrement dit, il convient de valider scientifiquement une corrélation entre la schématisation d'une situation-problème et sa conceptualisation par la verbalisation.

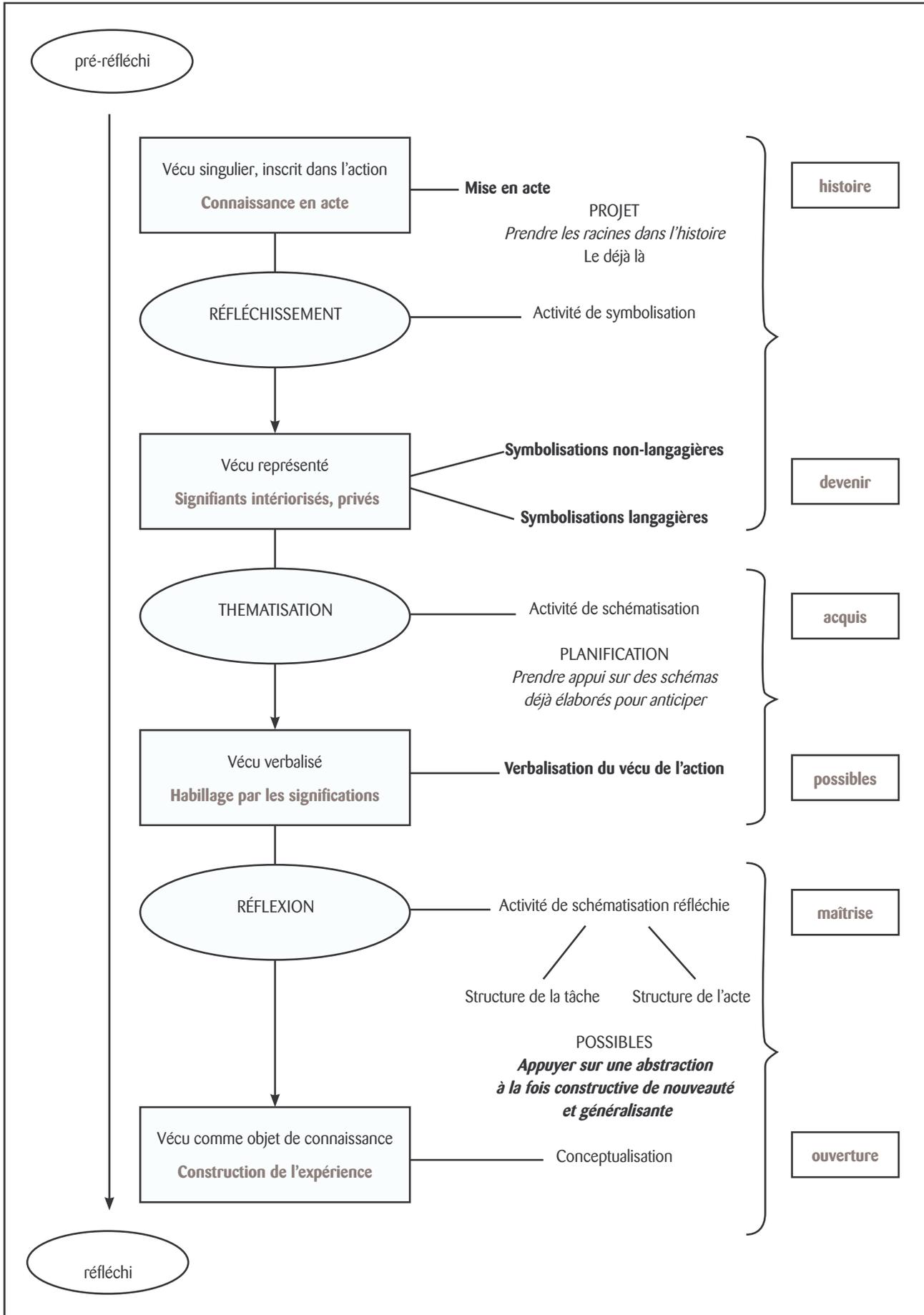
Dans le cadre du DEA, nous avons tout d'abord effectué une étude approfondie du problème mathématique. Dans un premier temps, à cet effet, nous avons analysé les différentes structures de problèmes qui sont au nombre de deux ; les structures additives et les structures multiplicatives. Nous avons porté notre choix sur les structures additives et c'est ainsi que nous avons dégagé dans un second temps plusieurs types de relations, puis enfin dans un troisième temps nous avons envisagé les trois niveaux possibles de questionnement. Le même travail reste à effectuer pour les problèmes de structures multiplicatives. D'autre part, nous avons élaboré notre dispositif expérimental sur une des catégories de problèmes pouvant être présentées à l'école primaire : la situation problème. Il en existe trois autres, le problème

ouvert, le traitement de l'information et les problèmes de réinvestissement que nous prendrons bien évidemment en considération, dans un souci d'alternance, au cours de l'expérimentation.

Après ce premier travail concernant l'objet « problème », nous avons envisagé l'interaction de celui-ci et de l'enfant qui va entrer dans la résolution de cet objet. C'est ainsi que nous avons développé le concept de symbolisations non langagières qui correspond plutôt à une autre représentation du problème. A elle seule, elle ne suffit pas à aider l'enfant dans sa démarche de résolution, c'est pourquoi nous avons associé aux « symbolisations non langagières », les symbolisations langagières et nous avons montré que dans leur complémentarité, elle induit l'activité de schématisation. C'est-à-dire que l'enfant qui représente d'une autre manière le problème, par des symbolisations canoniques, métissées ou mathématiques et qui, en plus, explicite à partir de cette forme de symbolisation, les différentes actions qu'il a menées pour le résoudre, est un enfant qui structure son acte et qui entre dans une activité de schématisation. C'est par la verbalisation et par un guidage particulier de l'enseignant, qu'elle deviendra réellement réfléchie, c'est-à-dire conceptualisée. La verbalisation de l'action vécue est donc bien un outil qui participe à la conceptualisation des différents apprentissages.

Les deux schémas qui suivent permettent de synthétiser ce premier travail :





En écho à la formulation de notre problématique, nous pourrions conclure : la verbalisation de l'activité de schématisation induit la conceptualisation, donc influence favorablement chez l'enfant la mise en œuvre d'un comportement de chercheur quand il doit résoudre un problème. Cependant, un outil d'analyse des discours des enfants attestant en même temps des progrès réalisés restait à mettre en place. Les fonctions cognitives constituent un outil référentiel du fonctionnement cognitif des enfants et vont nous permettre de mesurer leur possible transférabilité d'une situation à une autre. Des travaux ont déjà été réalisés, notamment par Feuerstein qui a essayé de démontrer le transfert possible des activités du PEI vers des activités scolaires. Les résultats furent très discutés, ils remettaient tous en cause la décontextualisation trop forte des activités proposées avec les activités généralement proposées à l'école. L'écart était trop grand et les liens beaucoup trop implicites. Nous imaginons que le souci de rester proche de l'univers scolaire en analysant les différentes tâches proposées dans leur contexte disciplinaire mais également dans l'optique du fonctionnement cognitif, par le biais des fonctions cognitives apportera à cette recherche un atout supplémentaire.

L'intérêt fondamental de cette recherche réside dans le fait que la mise en mots, l'explicitation par les enfants de l'action vécue par la verbalisation apparaît important, lorsque les choix pédagogiques sont tournés vers l'enfant dans un souci de le faire progresser, de lui faire construire son savoir, ses connaissances et non pas de les construire à sa place ou de le laisser dans un vide pédagogique.

Toute recherche possède une ambition d'inédit, celle qui s'ouvre ici :

- prend en compte, d'une part, les stratégies mises en œuvre chez le jeune enfant de cycle 3 devant une situation problème, partir de la singularité de son discours au travers l'explicitation et le conduire ainsi par l'activité de schématisation à une conceptualisation.
- envisage, d'autre part, la notion de transférabilité, comme processus traversant l'apprentissage, des fonctions cognitives sollicitées lors de l'exécution de tâches très différentes du point de vue de leur « structure » ou de leur « surface » et non plus en terme de transfert, comme produit fini, des compétences ou des connaissances et semble aujourd'hui marquer une différence avec ce qui a déjà été fait dans ce domaine.

Nous avons donc élaboré un dispositif expérimental que nous avons questionné et ayant eu quelques doutes sur sa faisabilité nous avons opté pour une démarche expérimentale moins ambitieuse mais qui répondait à un critère de faisabilité.

DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL

1^{ère} étape : PRÉ-TEST 1 (lié à la tâche)

Population : 1 classe de CE2

1° **Proposition** de plusieurs énoncés problèmes de structures additives différentes (cf. VERGNAUD et DESCAVES)

2° Consigne

« Choisis deux énoncés et construis deux autres énoncés qui leur ressemblent. Tu pourras résoudre l'énoncé de ton choix. »

3° **Mise en projet des enfants** pour une activité métacognitive

A la suite de ce premier travail, vous devrez répondre à quelques questions écrites (QCM et questions ouvertes) portant sur :

- vos critères de choix
- les critères retenus pour réaliser leur énoncé à la manière de ceux qui leur ont été proposés.

2^e étape : PRÉ-TEST 2

(lié aux variables-sujets et interaction sujet objet (tâche))

Population : Choix de 8 enfants dans la population initiale (qui constitueront le groupe expérimental) en fonction des variables liées à la tâche identifiées et retenues par l'enfant :

- variables d'identification
- variables mathématiques
- variables d'habillage
(liens entre traits de surface et traits de structure)

Les autres enfants de la classe constitueront le groupe témoin

Proposition d'un énoncé problème à résoudre (analyse de la tâche ; quelles fonctions cognitives sont sollicitées par cette tâche...) suivie d'un entretien d'explicitation pour ces 8 enfants servant à mesurer les fonctions cognitives mises en œuvre (fonctions cognitives efficaces et fonctions cognitives déficientes en lien avec la nature de la tâche).

Faut-il mener un entretien avec des enfants du groupe témoin de manière à mesurer également les changements ?

Analyse des différents entretiens : Repérage des fonctions cognitives efficaces et déficientes

3^e étape : Expérimentation

Groupe témoin

classe de CE2

Proposition d'énoncés de problèmes diversifiés en fonction des variables liées à la tâche.

2 fois par semaine.

Les enfants résolvent les énoncés individuellement avec l'aide ponctuelle de l'enseignant (*qui note les types d'aide donnés*).

Correction collective

Projet

Planification

Possibles

Groupe expérimental

8 enfants sélectionnés

Dispositif expérimental

incluant les phases de schématisation et de verbalisation (*lien avec l'hypothèse de recherche*)

- 1° Mise en projet et phase d'anticipation
- 2° Mise en acte
- 3° Mise en mots
- 4° Application
- 5° Mise en mots
Découverte du principe de généralisation avec retour individuel sur l'action
- 6° Réinvestissement ; transpositions évoquées et invoquées
- 7° Evaluation et gestion du transfert

■ DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL (suite)

4^e étape : POST –TEST 1

Retour au pré-test 1

1° **Proposition** des mêmes énoncés-problèmes (pré-test 1) de structures additives différentes (cf. VERGNAUD et DESCAVES)

2° **Consigne**

« Choisir deux énoncés et construire deux autres énoncés qui leur ressemblent. »

3° Mise en projet des enfants pour une activité métacognitive.

A la suite de ce premier travail, vous devrez répondre à quelques questions écrites (QCM et questions ouvertes) portant sur :

- vos critères de choix
- les critères retenus pour « ressemblent »



Mesurer les écarts entre les deux populations
(groupe témoin et groupe expérimental)

Les enfants prennent-ils en compte les variables liées au contenu ? Ecart entre groupe témoin et groupe expérimental au niveau des variables retenues et au niveau de l'exercice de construction.

5^e étape : POST –TEST 2

Entretiens individuels avec les enfants sélectionnés lors du pré-test 1 (groupe expérimental)



Analyse des fonctions cognitives mises en œuvre
Repérer les écarts

Le principal objectif de l'expérimentation présentée ici est d'établir un rapport entre la verbalisation par l'apprenant du vécu de son action et la transférabilité des fonctions cognitives conscientisées. En d'autres termes, il sera démontré ici que la verbalisation d'une activité de schématisation induit chez l'apprenant une conceptualisation de l'apprentissage en cours, donc une transférabilité des fonctions cognitives alors mises en évidence. Ceci nous permettra de proposer une définition du concept de transférabilité comme processus inhérent à tout apprentissage. Celle-ci pourrait être formulée ainsi :

La transférabilité des fonctions cognitives est une activité réflexive qui se conduit tout au long de l'apprentissage. L'apprenant est amené à représenter le problème proposé par une symbolisation non langagière (canonique, métissée ou mathématique) et à parler sa représentation (symbolisation langagière) pour réaliser une activité de schématisation. Celle-ci deviendra réfléchie donc conceptualisée par la verbalisation.

L'expérimentation proposée engage donc ce concept de transférabilité et le pose comme élément essentiel à toutes les situations d'apprentissage. Comme toute mise en œuvre sur le terrain de l'expérimentation, il se peut que diverses variables interviennent et viennent interférer avec le dispositif élaboré. Celles-ci pourront remettre en cause des éléments du modèle expérimental. Peut être qui plus est, d'autres pistes, de nouvelles pistes s'ouvriront et donneront des perspectives nouvelles à ce travail. Restons attentifs à ce « terrain », à ces enfants apprenants qui le constituent : ils nous ont ouvert la voie du questionnement. L'hypothèse de recherche avancée ici tentera sa chance et retrouvera la vie de l'école, celle qui a permis son émergence.

Interview - Interview - Interview - Interview

Qu'est-ce qui vous a amenée à choisir ce sujet ?

■ Les dimensions du thème

C'est à partir d'un travail déjà entrepris, d'une part en formation universitaire et d'autre part, sur le terrain professionnel que ce nouveau travail prend naissance.

A partir des difficultés rencontrées par les enfants lors d'activités de résolution de problèmes de mathématiques et face à mes propres difficultés à réagir, à aider, à comprendre l'enfant qui cherche. J'ai tenté dans un premier temps d'analyser ce qui était en jeu dans le « faire » des enfants au cours de cette activité et dans un second temps je me propose d'approfondir ce travail et d'y inclure la dimension pédagogique.

■ Les raisons du choix

Les problèmes arithmétiques que je propose aux élèves, dans le cadre de cette recherche, nécessitent de leur part la mise en œuvre de stratégies de résolution. Quelles sont alors les fonctions cognitives qu'ils mobilisent ? J'ai souligné lors d'un premier travail qu'il n'y a pas adéquation entre les fonctions cognitives mobilisées par les apprenants et celles que nécessitent intrinsèquement la tâche proposée. J'ai montré notamment que la pensée inférentielle était déficiente chez les enfants observés.

Cette première observation m'a amenée à me questionner sur la mobilisation par l'enfant des fonctions cognitives dans un contexte donné, et leur possible transfert dans des contextes d'apprentissage différents.

Et c'est là que ma problématique a évolué depuis l'écriture de cet article. En effet, j'ai pris en compte la dimension pédagogique de ce travail qui, de mon point de vue, était trop orienté au départ vers le champ de la psychologie cognitive. Je pourrais traduire la problématique de la manière suivante :

A quelles conditions pédagogiques, la verbalisation sur une activité de schématisation lors d'une activité de résolution de problème arithmétique peut-elle favoriser le transfert des connaissances liées à la tâche (connaissances déclaratives) ainsi que la mise en œuvre des fonctions cognitives (connaissances procédurales) et leur transfert vers des contextes différents et ce de manière autonome ?

L'hypothèse centrale que j'avance alors est qu'un apprenant qui s'entraîne à verbaliser sur son activité de schématisation lors d'activité de résolution de problème adopte une attitude réflexive propice au transfert des connais-

sances alors mobilisées. C'est par la gestion pédagogique de cet apprentissage que ce transfert « autonome » reste possible.

En quoi ce travail de thèse peut-il vous servir dans votre travail de formateur en CFP ?

Je peux entrevoir ce qu'un tel travail peut apporter du point de vue pédagogique. Si je peux isoler des attitudes pédagogiques qui favorisent l'apprentissage et son transfert, ce travail pourra enrichir les pratiques pédagogiques.

Quand vous échangez avec des collègues sur les aspects nouveaux que vous souhaitez travailler, que déclenchez-vous en contre-coup : intérêt ? résistances ? voire oppositions ? Qu'est-ce qui est alors en cause selon vous ?

La notion de schématisation est souvent l'aspect le plus critiqué de mon travail. Il me semble qu'il y a alors confusion entre deux notions, celle de « schéma » et celle de « schématisation ».

En effet, la notion de schéma est restrictive et induirait une recherche où le schéma en tant qu'outil serait essentiel, voire indispensable pour la résolution de problèmes.

Je ne défends pas cette idée mais bien l'idée d'une association des symbolisations langagières qui se fondent sur l'utilisation de la langue orale ou écrite et des symbolisations non-langagières qui utilisent des représentations imagées pour une activité de schématisation.

Il semble que l'une et l'autre ont leur importance et qu'il faille les considérer d'une manière équitable et complémentaire plutôt que de manière séparée. Cependant, les symbolisations non-langagières étant peu utilisées dans l'enseignement des mathématiques à l'école primaire, j'ai remarqué, lors d'une expérimentation menée auprès d'élèves de CM1 qu'une minorité d'élèves utilisaient des dessins, des schémas... pour représenter la situation-problème qu'ils avaient à résoudre. Ceux qui utilisaient cette représentation n'avaient pas forcément cette nécessaire objectivation évoquée par Vergnaud correspondant à une prise de conscience du sujet producteur de cette symbolisation. La proposition de cette forme de symbolisation pourrait être un atout supplémentaire mais insuffisant s'il n'est pas accompagné d'une deuxième forme de sym-

Interview - Interview - Interview - Interview

bolisation que sont les symbolisations langagières. Il ne s'agit pas d'imposer un modèle symbolique à l'élève (cela pourrait interférer avec ses propres symbolisations), mais bien de partir de son propre système de représentation de la situation-problème et de le faire progresser vers un modèle mathématique.

Les deux catégories de symbolisation évoquées pourraient donc être pensées de manière complémentaire et non plus indépendamment l'une de l'autre. Envisager ces deux formes de symbolisation comme dépendantes l'une de l'autre c'est favoriser l'activité de schématisation que les praticiens ont tendance à assimiler à l'activité de symbolisation non-langagière. En effet, quand ils parlent de schématisations, ils évoquent là le schéma réalisé par l'enfant et non pas toute l'activité cognitive qui réside derrière cet acte et qui pour notre recherche est essentielle. C'est pourquoi nous dissociérons bien dans notre discours schématisation et activité de schématisation qui renvoie à une procédure plus complexe.

L'enfant représente le problème par des symbolisations canoniques, métissées ou mathématiques », pouvez-vous expliciter ?

La didactique des mathématiques nous donne une représentation des symbolisations non langagières très piagétienne. Elle considère, en effet, les différents niveaux ou stades par lesquels l'apprenant va pouvoir passer pour accéder enfin à un niveau plus élaboré (niveau 3, cf. ci-après), celui des symbolisations mathématiques. Nous avons ici un outil intéressant d'analyse qui nous permet de situer l'enfant dans un certain niveau de symbolisation afin de l'amener à un niveau plus élaboré. Cependant comment peut-on passer d'un niveau à un autre ? La didactique des mathématiques ne nous donne pas de réponses, cette question reste en suspend et nous verrons comment nous pourrions y répondre en envisageant les symbolisations mathématiques non plus comme un but à atteindre mais comme **un espace à exploiter**.

« Les symbolisations mathématiques sont des instruments sociaux de représentation et de communication. Elles sont diverses et correspondent à différents niveaux d'abstraction des conceptualisations mathématiques : dessins figuratifs, schémas, diagrammes, tableaux à double entrée, graphique, algèbre, égalités... » (1)

Des symbolisations personnelles aux symbolisations canoniques

P. Belmas a étudié l'évolution de ces symbolisations personnelles au travers les schématisations des structures de problèmes arithmétiques qu'ils proposaient. Il a relevé trois grandes catégories de schématisations qui correspondent à une évolution irrégulière et interactive des symbolisations utilisées par les élèves à l'école primaire.

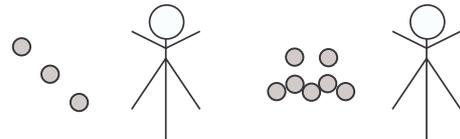
DIFFERENTS NIVEAUX DE SCHEMATISATION

d'après le document de Pierre Belmas

L'énoncé servant à illustrer les trois grandes catégories de représentations symboliques est le suivant :

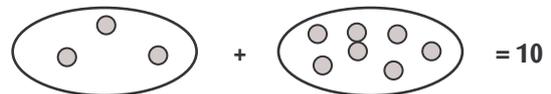
« Pierre a trois billes bleues. Pascaline lui donne sept billes rouges. Combien Pierre a-t-il de billes au total ? »

Niveau de schématisation 1 : symbolisations fondées sur des représentations figuratives



Cette forme de symbolisation est relativement proche des représentations utilisant des ensembles, elles s'en différencient par la réalisation de dessins figuratifs représentant des quantités concernées. Ce type de symbolisation peut correspondre à des représentations imagées de la manipulation. L'élève qui produit ce type de symbolisation effectue un changement de registre et passe d'un énoncé langagier à une représentation imagée.

Niveau de schématisation 2 : les symbolisations « métissées »



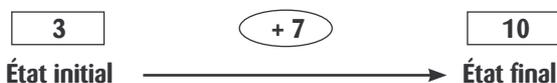
Elles associent dessins figuratifs « privés » et l'utilisation de symboles mathématiques tels que les nombres, les signes des opérations (+, -, x, :, =). Elles témoignent la mise en marche d'une démarche d'abstraction chez l'enfant. Le traitement mathématique se fait alors dans un espace se situant entre le concret et l'abstrait.

(1) P. Belmas, « Symboliser c'est conceptualiser », in Dossier JDI, novembre 1997, n° 1 512

Interview - Interview - Interview - Interview

Niveau de schématisation 3: les symbolisations mathématiques

Transformation



Elles s'établissent progressivement en fonction du développement cognitif de l'élève en relation avec son âge. Celui-ci « décontextualise » alors la situation pour lui appliquer un traitement mathématique, ce qui l'amènera par la suite à la « recontextualisation » en fournissant le résultat.

Vous parlez de « transférabilité » dans votre hypothèse. Or, il y a quelque temps, le concept de « transfert » a été jugé comme ne tenant pas toutes les promesses qu'on avait mises en lui. Où en est-on actuellement sur ce concept ? Comment situez-vous votre travail par rapport à la métacognition ?

Ce n'est peut-être pas une entrée par le concept de transfert qu'il faut retenir mais privilégier la fonction transversale de l'activité de schématisation dans tout acte d'apprentissage « cette perspective nous paraît féconde pour l'étude des transferts d'apprentissage. De ce point de vue, dans l'apprentissage, ce ne serait plus l'activation, lors d'une nouvelle situation, d'un schéma préalablement acquis qui fonderait le transfert, mais l'activité de schématisation qui se trouverait alors à l'œuvre »⁽²⁾. L'activité de schématisation enclenche avec elle le processus de transfert. Résoudre un problème de mathématique, c'est bien schématiser une situation et c'est bien cette activité de schématisation qui fonderait la transférabilité même de ce nouvel apprentissage. C'est parce que l'apprenant aura dégagé la structure d'un problème de mathématique et la structure de son acte par une activité de schématisation qu'il sera sur la voie de l'apprentissage et donc du transfert. L'activité de schématisation permet donc à l'apprenant de dégager une structure de la tâche envisagée et en même temps de garder une trace de cette activité cognitive lui permettant ainsi de dégager la structure de son acte, acte qui lui a permis de résoudre cette même tâche.

Ceci nous ramène aux travaux de Brown qui propose deux approches du transfert, l'approche statique qui

consiste à repérer dans quelle mesure les connaissances apprises sont généralisées à de nouveaux contextes et l'approche dynamique du transfert qui se centre davantage sur l'activité de l'apprenant dans des situations nouvelles pour lui. D'un côté la tâche possède une structure propre que l'apprenant doit découvrir et l'activité de symbolisation non-langagière va l'y aider et d'un autre côté il doit planifier son action, afin de préparer des stratégies de résolution, se donner des orientations et finaliser son action activant alors une action de symbolisation langagière. Le tout constituant l'activité de schématisation. Si nous avons abordé la structure de la tâche et proposé un modèle possible lié à la schématisation de celle-ci et considéré ainsi une approche statique du transfert, il convient désormais de s'intéresser à son approche dynamique et de voir comment l'activité de schématisation non consciente de la part de l'apprenant peut devenir consciente entraînant avec elle l'objectivation défendue par Vergnaud. Cette approche dynamique du transfert est plus directement centrée sur l'activité de l'apprenant dans des situations nouvelles pour lui et s'attarde davantage sur le fonctionnement cognitif et métacognitif de l'apprenant face à une situation-problème. Le problème qui se pose alors est comment passer d'une activité de schématisation non consciente à une activité de schématisation réfléchie, c'est-à-dire conceptualisée. C'est bien la réflexivité de l'acte qui est posée ici et surtout la manière dont nous pouvons provoquer cette réflexivité.

Dans votre dispositif expérimental, le nombre d'enfants est-il suffisant pour parvenir à une démonstration significative ?

Les données expérimentales décrites dans l'article vont certainement se modifier. Je suis en train de préparer en ce moment une expérience exploratoire et je vais confronter mes outils d'observation et d'analyse à une situation réelle. Déjà, je pense orienter ma recherche vers un travail simultané sur deux classes de CE2. Cependant, ma démarche reste qualitative même si des données quantitatives peuvent s'introduire dans le protocole expérimental.

(2) - M. Genthon, « Apprentissage, évaluation, recherche », Université de Provence, département des Sciences de l'Éducation

Un mode de travail didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle III de l'école primaire

Thèse de **Francis Ruellan** (CFP Lille, Paris)

Soutenance en janvier 2000 à l'université de Lille III

Directeur de Thèse : **Yves Reuter**

Président du Jury : **Michel Dabène**

Autres membres : **Dominique-Guy Brassard,**

Michel Brossard, Bernard Schneuvly

■ Résumé

L'axe central de cette recherche consiste à formaliser une organisation pédagogico-didactique susceptible d'accompagner la construction de compétences scripturales au cycle trois de l'école primaire. Fondé sur des situations alternées de production et d'analyse dans le cadre du travail en projet, le mode de travail didactique vise à favoriser une autorégulation métacognitive de l'action grâce, notamment, à la co-élaboration d'outils critériés.

La première partie empirique présente l'analyse d'un recueil de données s'appuyant sur l'étude comparative de cinq types d'organisations contrastées, en CM1. Il s'agit d'éprouver les intérêts et limites du mode de travail didactique (dispositif de la classe A) qui s'appuie sur toutes les composantes de l'hypothèse globale construite.

Une deuxième partie empirique permet d'éclairer les aspects du fonctionnement du mode de travail didactique par une description précise du contexte de production et d'apprentissage vécu par les élèves durant huit semaines d'un module de travail en projet.

L'analyse des parcours de réécriture permet d'appréhender comment, en fonction des interactions et des outils construits, se sont constituées progressivement les conduites autorégulées pour la prise en charge du contrôle de l'activité scripturale.

■ Éléments biographiques et bibliographiques

Après avoir terminé sa formation initiale au CFP de Lille, Francis a été instituteur en cycle 3 de 1977 à 1992. A partir de 1978 il a poursuivi parallèlement des études d'Enseignement Supérieur à Lille III. Il est d'abord inscrit en philosophie (de 1978 à 1985). La maîtrise obtenue dans cette discipline, il entreprend alors des études de Sciences de l'Éducation de 1985 à 1990, ce qui le conduira jusqu'à cette présente thèse.

A partir de 1992 il devient formateur à temps plein en CFP. Il se partage entre Lille et Paris (CFP Ste Geneviève). A Lille, il assure la Pédagogie Générale et la Didactique de la langue française et coordonne l'Analyse des Pratiques et le travail sur le Mémoire Professionnel. A Ste Geneviève il assure la Didactique de la langue française en 2^e année et la Méthodologie du mémoire professionnel. Dans le cadre de ses activités de formateur, les enseignants en formation CAPSAIS (Lille et Paris) ont pu aussi bénéficier de ses apports et de son intérêt pour les enfants en situation difficile.

Après s'être battu avec énergie pendant 2 ans contre sa maladie, il nous a quittés le 1^{er} janvier 2003.

En ce qui concerne ses écrits vous pouvez consulter la bibliographie figurant ci-après.

■ Présentation de ma thèse

■ Questionnement préalable à la réflexion théorique

S'engager dans le « travail en projet » sur la création de contes (ou de récits policiers ou de récits de science-fiction), c'est se confronter dès la rédaction du premier état de texte, au parcours hétérogène des élèves. Ce qui peut être déstabilisant pour l'enseignant c'est sans doute de ne pas pouvoir prévoir ce qui va se passer pour chaque élève et d'accepter d'avancer dans l'incertitude sans pouvoir contrôler à l'issue

de chaque séance ce que les élèves ont appris, comme on pense pouvoir le faire après une séance de grammaire ou de conjugaison par un exercice évalué et noté. Une organisation conçue pour l'accomplissement individuel de tâches identiques, fragmentées et quantifiables, facilite ce type de contrôle. Cette organisation est cependant inopérante pour assurer le suivi d'un projet d'une certaine ampleur qui sollicite de nombreuses lectures et des réécritures sur plusieurs semaines au moins. Quelle organisation permet de susciter la motivation d'un groupe d'élèves et d'accompagner chacun d'entre eux dans son parcours d'écriture ? A partir de la production d'écrits en cours, comment s'assurer que des compétences se construisent ? Qu'est-ce qu'une compétence ? Avant de se centrer sur la production d'écrit, le questionnement était initialement orienté sur l'évaluation formative et notamment sur les intérêts et les limites de l'élaboration et de l'utilisation des critères pour étayer le processus de création des élèves.

■ Présentation de la partie théorique

La réflexion théorique se compose de deux parties. La première partie déploie sur un registre pédagogique un questionnement sur les notions les plus utilisées pour déterminer les principes du modèle d'organisation. La seconde partie mobilise ce modèle sur le plan de la didactique de l'écriture.

Dans la première partie, les notions de compétence (chap. 1), d'alternance (chap. 2), de projet et de problème (chap. 3) sont interrogées. Les repères construits dans ces chapitres sont exploités pour la construction d'une modélisation pédagogique visant à faire construire des compétences par les élèves, en articulant des situations de production (*ou situations fonctionnelles*) et des *situations de structuration* (ou de conceptualisation). Dans le contexte d'un module de travail en projet, l'alternance entre ces situations s'effectue notamment en fonction des problèmes rencontrés par les élèves dans leurs activités de production (chap. 4). Un troisième type de situation, les *situations différées*, en interface des deux premiers, incite les élèves à prendre la parole pour analyser leur pratique et identifier progressivement eux-mêmes, par le jeu des savoirs hétérogènes dans le groupe, les problèmes qu'ils tenteront de résoudre, sous la tutelle de l'enseignant, lors des situations de structuration. Ces tentatives de conceptualisation sont censées aider les élèves à argumenter leurs décisions lors du retour en situation de production.

La seconde partie théorique transpose dans le domaine de la didactique de l'écriture les élucidations effectuées d'abord sur un plan plus pédagogique. Trois modélisations de l'activité d'écriture (Dabène, 1987 ; Reuter, 1996 ; Schneuwly, 1988) sont étudiées afin de déterminer les choix pour les expérimentations (chap. 1). Les conditions du passage d'un dispositif centré sur les progressions de l'enseignant dans les sous-disciplines du français (orthographe, grammaire, conjugaison, ...) à un dispositif centré sur l'activité d'écriture tâtonnante et réflexive de l'élève sont ensuite explicitées (chap. 2). Ceci conduit à une modélisation didactique censée organiser les conditions rendant possibles les interactions entre élèves pour écrire et réfléchir sur l'activité et conditions qui permettent le suivi de tous les élèves par l'enseignant (chap. 3). Ce sont plus particulièrement les conditions plus techniques de l'accompagnement de l'élève par l'enseignant qui sont explorées dans le quatrième chapitre. Le chapitre 5 énonce la problématique et les choix pour l'expérimentation.

■ Problématique et orientations pour l'expérimentation

L'hypothèse « globale » qu'un tel mode de travail didactique (M.T.D.) est susceptible de favoriser le développement de la compétence scripturale a été testée dans la troisième partie de la thèse à travers l'analyse comparative de performances d'élèves dans des classes travaillant toutes en projet (sauf une) mais dont une seule présente l'intégralité des caractéristiques du M.T.D. proposé. Les élèves ont été « évalués » au travers d'un pré-test et d'un post-test encadrant les cinq semaines de travail en projet, puis d'un second post-test, six mois plus tard. Les critères utilisés portaient notamment sur le type d'univers, la maîtrise de la trame narrative, le nombre de personnages et leur fonctionnalité, la gestion des dialogues, des chaînes anaphoriques et des temps du récit ainsi que le rapport entre nombre de mots et nombre de phrases construites. Les résultats manifestent au moins deux faits saillants plaçant en faveur de ce M.T.D. : les progrès des élèves sur l'ensemble des critères et le maintien des acquis plusieurs mois après (ce qui n'est pas le cas dans les autres classes). Complémentairement, 78 situations de travail d'un autre projet ont été analysées à l'aide de multiples données (enregistrements de séances, documents-professeur, documents-élèves) ainsi que les versions successives des écrits des élèves et plusieurs entretiens. Cet ensemble a donc permis, via des méthodes plus qualitatives, de mieux comprendre le fonctionnement quotidien de l'enseignement et l'évolution des apprentissages des élèves dans ce cadre.

■ Éprouver l'hypothèse, comprendre les ressorts du dispositif didactique

C'est dans le contexte d'un module de travail en projet qu'a été située l'étude du fonctionnement du mode de travail didactique. L'expérimentation s'est déroulée dans la classe de CM1 de Bruno Cauchy (23 élèves, 8 filles et 15 garçons), instituteur depuis 15 ans dans l'école du Sacré-Cœur, située dans le quartier populaire de Fives à Lille. Les élèves et l'enseignant se sont impliqués dans la rédaction d'un recueil de contes merveilleux durant huit semaines (du 8 octobre au 16 décembre). Les deux principes fondamentaux de l'organisation didactique mise au point par l'enseignant étaient articulés. Il s'agissait de favoriser le déploiement des parcours progressivement plus autonomes de création du conte et de permettre à chaque élève de s'appuyer sur les élucidations construites par le groupe, sous forme de critères, en confrontant les analyses des pratiques de lecteurs et de scripteurs. Ceci supposait d'accorder un temps conséquent pour l'exploration et les tâtonnements individuels centrés sur la transformation du texte et, aussi, d'accorder un temps conséquent pour les discussions visant la confrontation des points de vue sur les caractéristiques du genre, les problèmes rencontrés et les procédures d'écriture esquissées.

Ce que vise le dispositif, ce n'est pas tant la réalisation de la tâche complexe (rédiger un conte merveilleux) que la construction de la compétence d'écriture. Parvenir à réaliser la tâche n'est pas seulement ce qui importe ici, il s'agit aussi, par là, de devenir plus compétent. En nous appuyant sur les propositions de Gillet (1991, 38) et Le Boterf (1994, 150) et sur celles de Dabène (1987, 38) et Reuter (1996, 66), nous pensons que devenir compétent consiste à savoir agir en *mobilisant* et en *combinant* des composantes hétérogènes (investissements, représentations, savoirs, opérations) qui, à l'intérieur d'une famille de situations, permettent la réalisation de tâches complexes, notamment par l'identification de problèmes et l'utilisation d'outils appropriés à leur résolution (Ruellan, 1999, 56). L'axe d'intégration et de combinaison des savoirs est sans doute très dépendant des types de problèmes détectés et résolus par les élèves.

Du 7 octobre au 16 décembre, durant les 46 heures du projet, les élèves ont été confrontés à trois types de situations (Ruellan, 1999). Sur un total de 78 situations, 34 **situations fonctionnelles** ont été dénombrées, soit 22 h 30 du temps effectif. Observons que la moitié du temps dévolu au projet a été consacré à ces situations durant lesquelles, les élèves ont pu prendre du temps (explorer, tâtonner, discuter) pour

créer leur texte (lectures, écriture, réécritures) en apprenant à forger leur autonomie à tous niveaux du processus d'écriture. Pour rédiger leur texte, les élèves ont pu travailler seul, en binôme, en trinôme, avec l'enseignant, en utilisant ou non les listes de conseils pour écrire. Ainsi, tous les moments voués à la transformation du texte relèvent des situations fonctionnelles.

L'enjeu des 20 **situations de structuration** (12 heures) consistait à accroître le pouvoir de questionnement des élèves sur leur propre texte en privilégiant le discernement des composantes (discursives, textuelles, linguistiques) du conte par le truchement des lectures et par la formulation / résolution des problèmes d'écriture relevés lors des situations fonctionnelles. Identifier les catégories de personnages, analyser la notion de problème narratif, caractériser le marquage textuel du dialogue, élaborer le contrat pour le traitement orthographique furent quelques-uns des problèmes conceptualisés. La « structuration » est considérée comme le processus et le résultat d'un travail (méta-)cognitif mené par les élèves et qui aboutit à un concept opératoire dans le cadre du projet. L'élaboration d'un critère comme réponse à une question ou comme résolution provisoire d'un problème, l'explicitation d'une procédure de réécriture, la mise en relation d'attributs d'un concept directement en lien avec l'expérience vécue par les élèves en situations fonctionnelles constituent des tâches spécifiques relevant des situations de structurations.

Comment faire en sorte que les problèmes repérés en situations fonctionnelles et traités en situations de structuration puissent effectivement aider les élèves à transformer leur texte conformément à leur projet narratif ?

C'est bien le sens d'une *alternance interactive* qui consiste à solliciter réciproquement l'activité d'écriture finalisée de l'élève en situation fonctionnelle et les savoirs formalisés en situations de structuration, mobilisables comme des outils pour le retour au texte. Ce type d'alternance ne peut se décréter autoritairement par l'enseignant au risque de faire vivre une alternance juxtapositive sans interférence profitable entre les deux ordres de situations. C'est l'élève qui vit l'alternance et celle-ci peut sans doute plus aisément se déployer à partir de son questionnement inscrit dans la complexité de sa propre pratique d'écriture.

Les 24 **situations différées** (11 heures) ont été précisément vouées à rendre publique ce questionnement plus confidentiel déjà engagé timidement seul face au texte ou dans les interactions en binômes/trinômes ou avec l'enseignant en

situations fonctionnelles. Les questions ou remarques ou embarras rencontrés ont pu ainsi être partagés en grand groupe et ont permis à l'enseignant de solliciter la réflexion des élèves en s'appuyant sur leurs propres formulations. Ces activités sont appelées « différées » (Jaffré, 1986, 59), « *parce qu'elles se servent des activités d'écriture pour repérer les problèmes fondamentaux mais "différent" la recherche de solutions plus élaborées* ». Ce sont des débats « à fonction problématisante » (Halté, 1989, 19), premiers moments d'explicitation qui ont pris une tournure plus formalisée en situations de structuration. Situations intermédiaires, les situations différées constituent en interface des zones de médiation. Elles contribuent à créer une distance suffisante pour une construction décontextualisée mais encore familière de l'espace de problème en situation de structuration et elles visent à recontextualiser les voies de réponses en situations fonctionnelles par l'appropriation cognitive individuelle des coordinations collectives.

Bibliographie

- Aumont B., Mesnier P.M. (1992) *L'acte d'apprendre*, Paris, P.U.F.
- Brossard M. (1989) - « Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotkienne ». *Enfance*, tome 42, 1-2, 49-56.
- Brossard M. (1992) - « Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire ». *Enfance*, tome 46, n°4, 189-200.
- Dabène M. (1987) - *L'adulte et l'écriture*. Bruxelles, De Boeck.
- Gillet P. (1991) - *Construire la formation*. Paris, E.S.F.
- Le Boterf G. (1994) - *La compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris, Les Éditions d'organisation.
- Reuter Y. (1996) - *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris E.S.F.
- Ruellan F. (1999) - « Un mode de travail didactique pour l'enseignement de compétences en production d'écrits ». *Spirale*, 23, 53-73.
- Ruellan F. (2001) - « Éléments d'hétérogénéité dans une démarche d'écriture en projet ». *Recherches*, n° 35.
- Ruellan F. (2002) : « Évolution du rapport au texte et à l'écriture dans une démarche de travail en projet », *Pratiques*, n° 113-114, 154-190.
- Schneuwly B. (1987) - « Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky ». *Journal européen de psychologie de l'éducation*, vol. I, 4, 5-16.
- Wittorski R. (1997) - « La construction des compétences par et dans l'alternance ». *Pour*, 154, 95-104.

Interview - Interview - Interview - Interview

■ Remarque liminaire

En raison du décès de Francis Ruellan, les réponses à ce questionnaire ont été rédigées par Yves Reuter (professeur à l'université de Lille III et directeur de thèse) avec la collaboration de Marie-Agnès Ballenghien et Bruno Cauchy qui ont expérimenté la démarche pédagogico-didactique analysée dans leur classe et qui ont formé un groupe de travail depuis de nombreuses années avec Francis Ruellan. Ils sont tous deux enseignants à l'école du Sacré-Cœur de Lille-Fives.

Vu le nombre de questions, il nous était impossible de répondre à toutes de manière détaillée. Il s'agit donc plus d'éléments de réponse à prendre en tant que tels. De surcroît, pour nombre de questions, les réponses apportées sont tendanciellement issues de pratiques, elles restent donc à construire en recherche.

Quels sont les aspects nouveaux qui ressortent de cette thèse ?

On peut sans doute souligner trois grands apports de cette thèse :

- *la construction, théoriquement fondée, d'un mode de travail pédagogico-didactique appuyé notamment sur le projet, l'autonomie des parcours des apprenants au sein d'un collectif et l'articulation entre trois types de situations : fonctionnelles (de production), de structuration (de conceptualisation) et différées (assurant l'interface entre les deux autres) ;*
- *la validation des intérêts de ce mode de travail par la comparaison des effets produits sur les élèves à court et à moyen terme avec ceux d'autres classes ayant suivi d'autres démarches d'enseignement ;*
- *la production d'une masse de données (productions, entretiens...) permettant une analyse précise des fonctionnements de l'enseignement, de l'apprentissage et de leurs relations dans un tel cadre.*

Ces deux derniers apports sont sans nul doute – en recherche – les plus importants car ils permettent d'étayer empiriquement ce qui ne faisait jusqu'alors l'objet que de discours apologétiques appuyés sur la seule intuition. En cela, la thèse de Francis Ruellan demeurera une thèse de référence.

Quels problèmes ont été repérés par Francis lors de la mise en œuvre en classe du modèle choisi ?

Une démarche différente n'est pas sans soulever de multiples problèmes. Nous en retiendrons simplement ici quatre qui mériteraient, chacun, de plus amples développements :

- *le manque de souplesse (à l'époque...) des **Instructions officielles** qui imposaient certaines contraintes de temps ;*
- *la gestion du temps avec, notamment, deux dimensions essentielles : la gestion de la durée du projet (plus de deux mois) et son organisation quotidienne qui nécessitait, par exemple, lorsque cela s'avérait nécessaire, de savoir prendre une demi-journée pour une discussion collective, essentielle à ce moment-là, pour les élèves ;*
- *la grande maîtrise du maître qui doit être particulièrement attentif aux situations, aux interrogations et aux questionnements des élèves tout en n'ayant pas de programmation prédéterminée comme c'est le cas lors d'un enseignement classique ;*
- *l'articulation avec les autres « matières » prévues dans l'enseignement primaire.*

Comment s'y prendre pour ne pas provoquer de résistances, chez les parents, vis à vis de cette façon d'apprendre à écrire le français ?

Deux séries de facteurs contribuent notamment à alléger les résistances des parents. La première renvoie à l'enseignant : sa réputation (lorsqu'il pratique ainsi depuis plusieurs années dans le même établissement), sa motivation et les explications qu'il fournit aux parents, considérés comme des partenaires de l'action éducative. La seconde série de facteurs réfère aux élèves : leur plaisir, leurs progrès et le fait qu'ils rencontrent en général moins de difficultés lorsqu'ils arrivent en sixième : autonomie, faculté d'adaptation, capacité à se questionner... Les parents sont, bien sûr, très sensibles à ces dimensions.

Interview - Interview - Interview - Interview

On dit parfois que « c'est en écrivant qu'on apprend à écrire ! » Est-ce vrai selon vous ? Si oui à quelles conditions ? Sinon que faire ?

Cette assertion, comme toute assertion, doit être précisée et relativisée pour avoir un minimum de validité. Ce que les travaux de Francis Ruellan – à la suite de bien d'autres – tendent à montrer, c'est qu'on apprend à écrire :

- en écrivant et, **indissociablement**, en problématisant sa pratique au sein d'une « communauté d'écrivains » ;
- en écrivant selon certaines modalités essentielles telles la régularité, la construction d'une finalité à cette activité, la prise de conscience de la nécessité de la réécriture...

En somme, il s'agit d'écrire mais pas uniquement et selon certaines modalités précises. On est loin ici de tout slogan.

Quand et comment, dans un dispositif didactique centré sur la création de contes merveilleux à l'école primaire, l'enseignement peut-il prendre en compte cet autre aspect de l'hétérogénéité du groupe qui est l'investissement psycho-affectif du sujet ?

Cette question nécessiterait à elle seule de trop amples développements, ne serait-ce que pour définir ce que l'on entend par « investissement psycho-affectif du sujet ». Disons simplement qu'ici les données du problème se présentent sans doute différemment dans la mesure où l'investissement des élèves est non seulement **construit** mais encore **médié** par la tâche, le groupe et de dispositif des situations... sans oublier l'attention de l'enseignant.

Comment envisager les multiples réécritures d'un conte d'un point de vue autre que purement technique ?

La réécriture est toujours « technique » (et très variable : un passage / la totalité de l'écrit ; un problème / plusieurs...) mais, en l'occurrence, elle est vécue très différemment par les élèves en fonction notamment de la motivation des élèves et de la **construction collective** des problèmes et des formes possibles de leur résolution. On voit alors se produire des phénomènes stupéfiants rapportés à l'ordinaire des classes telle l'abondance des réécritures (jusqu'à neuf), marque nette de l'intérêt et de l'appropriation de l'écriture par les élèves.

Comment aider les élèves à transformer les connaissances déclaratives acquises lors des situations de structuration en savoir-faire mobilisables lors des activités de réécriture ? Quelle activité cognitive cette transformation requiert-elle de la part de l'élève ?

En fait, toute la thèse de Francis Ruellan porte sur cette question. Rappelons simplement quelques repères parmi les plus fondamentaux :

- le « déclaratif » est issu du procédural (de la production elle-même) ;
- il en est issu selon des modalités spécifiques : par construction individuelle et collective au travers des situations différées notamment et dans des formes (conceptuelles et lexicales) propres aux élèves ;
- il est construit **en réponse** à des problèmes effectivement rencontrés par les élèves (donc faisant sens dès le départ pour eux) ;
- il est adapté et réinjecté (donc potentiellement approprié) dans la production...

Il s'agit donc plus ici d'un **circuit** pourvu de sens par et pour les élèves que d'un transfert entre ordres différents.

Interview - Interview - Interview - Interview

Ce dispositif ne remet-il pas en cause les objets et pratiques de lecture ?

*Ce dispositif organise de manière spécifique la lecture – cela a d'ailleurs fait l'objet de comparaisons avec d'autres classes dans la thèse de Francis Ruellan – dans la mesure où elle se trouve **problématisée** par l'écriture : tributaire des **besoins** des élèves (et non plus des valeurs accordées a priori à tel texte ou d'objectifs indépendants), elle devient un outil et sert de référence (comme réservoir de possibles). De surcroît, elle s'exerce massivement dans les réécritures...*

Comment envisager, en formation des professeurs d'école, une didactique de la didactique de l'écriture telle qu'elle est présentée ici ?

Ici encore, il s'agit d'une vaste question qui nécessiterait, à elle seule, tout un ouvrage (que Francis Ruellan avait d'ailleurs projeté). Quatre conditions, au moins, paraissent nécessaires :

- *installer les futurs enseignants dans une attitude de questionnement par la confrontation avec une telle pratique (visites sur le terrain, échanges avec les enseignants...), l'apport didactique se construisant à partir de cette expérience ;*
- *susciter une véritable envie de « se lancer » ;*
- *accompagner par un tutorat attentif les jeunes professeurs des écoles ;*
- *articuler de manière forte formation initiale et formation continue.*

Demeure en discussion le fait de savoir si on peut se lancer dans de telles pratiques dès le début de sa carrière tant la maîtrise pédagogico-didactique est complexe sans compter, parfois, la résistance du milieu.

Cette démarche d'enseignement-apprentissage permet de gérer la complexité d'une activité d'écriture. Est-elle transférable à d'autres disciplines pour des tâches complexes ?

La question de la transférabilité à d'autres disciplines reste posée. Même si on en voit des éléments (par exemple dans le cadre de la pédagogie « Freinet »). Il faudrait donc faire l'inventaire des pratiques existantes, l'analyser en recherche en précisant notamment comment cette démarche se spécifie selon les activités et les tâches.

Cette évolution (ou révolution) dans l'apprentissage de l'écriture est-elle spécifique à la France ? D'autres pays ont-ils évolué de la même façon ou ont-ils une autre voie ?

Contrairement à l'optimisme présupposé de cette question, il convient de préciser qu'il n'existe aucune évolution / révolution de ce type dans l'enseignement de l'écriture ni en France, ni à l'étranger. Il s'agit bien d'une pratique « innovante » et rare.

Un exemple de recherche sur l'enseignement- apprentissage de la lecture au Cours Préparatoire dans l'Enseignement Catholique du Finistère

Thèse en cours de **François Simon** (CFP Brest)

Directeur de Thèse : **Marguerite Altet**

Mél : francois.simon@laposte.net

■ Résumé

Cette recherche a été amorcée en 1997 dans le cadre d'un DEA en Sciences de l'Éducation à l'Université de Nantes. L'objet de ma recherche de DEA consistait à tenter de comprendre au mieux les pratiques des maîtres de Cours Préparatoire dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la lecture. Les résultats obtenus m'ont permis d'identifier et de caractériser les choix opérés par les enseignants en matière d'enseignement de la lecture à ce niveau de classe. Appuyé sur un questionnaire auquel ont répondu la moitié des enseignants de CP de l'Enseignement Catholique du Finistère, il a ainsi été possible de repérer de manière très précise les outils d'enseignement utilisés par les maîtres, d'accéder à une justification et à une argumentation des choix opérés par les enseignants. L'analyse de pratiques effectives lors de temps de découverte première de texte m'a permis d'affiner une première approche réalisée à partir du questionnaire. Ayant observé deux populations - une première population prenant essentiellement appui sur un manuel du commerce et une seconde population prenant appui sur des supports diversifiés en lien avec des projets

de classe - j'ai ainsi pu mettre en évidence et expliquer de manière objective une diversité dans les pratiques effectives. Ces pratiques peuvent être situées sur un axe qui a pour premier point fort la maîtrise du décodage et pour second point fort la compréhension des textes.

Dans une de thèse de doctorat, j'ai décidé de poursuivre ce travail de DEA soutenu en juillet 1999. Ma recherche porte désormais sur l'articulation/cohérence des pratiques effectives dans le domaine de la compréhension des textes. Je cherche notamment à mieux identifier les liens faits dans les pratiques entre activités centrées sur le traitement de l'écrit et celles centrées sur la compréhension des textes. L'originalité de ce travail réside dans le fait que, si actuellement de nombreuses recherches en psychologie cognitive permettent de mieux comprendre les processus en jeu dans l'acte de lire, peu de recherches ont tenté d'appréhender de manière précise les pratiques effectivement mises en œuvre par les maîtres au cours des séances d'enseignement. Mon travail, dirigé par Marguerite Altet, s'inscrit pleinement dans les approches qualitatives du réseau OPEN (Observation des pratiques enseignantes) auxquelles participent un certain nombre de chercheurs des universités françaises et étrangères.

■ Éléments biographiques et bibliographiques

Animateur-formateur à la Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique du Finistère et formateur au C.F.P. de Brest, je me suis inscrit en 1997, dans le cadre de la formation continue, en D.E.A. « Sciences de l'Éducation et Didactiques » à l'Université de Nantes. Cette formation s'est déroulée sur deux ans avec une première année (1997-1998) consacrée à des enseignements sur le travail de recherche en Sciences de l'Éducation : construction d'une problématique, méthodologies de la recherche, etc.

La seconde année (1998-1999), un travail de recherche sur les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture au Cours Préparatoire (Cycle 2) a constitué l'essentiel de la formation.

■ Présentation de ma thèse :

Dans cet article je me propose de vous présenter le contexte de cette recherche, un résumé des principaux résultats et la suite que j'entends donner à ce DEA.

■ L'objet de la recherche en DEA : les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture au Cours Préparatoire

Le Centre de Recherche en Éducation de Nantes (C.R.E.N.) s'est spécialisé dans les travaux sur les pratiques enseignantes **en accordant une large part à l'observation de ces pratiques**. L'enjeu de ces recherches est avant tout de poursuivre et d'approfondir les analyses des modalités de la pratique enseignante en classe pour en comprendre les relations avec les apprentissages des élèves.

Mon travail de D.E.A., placé sous la direction de Madame Marguerite Altet, professeur d'Université au département Sciences de l'Éducation, s'est inscrit tout naturellement dans cette approche méthodologique du C.R.E.N.

Intitulé « Choix d'une "méthode de lecture" en Cours Préparatoire et pratiques d'enseignement-apprentissage : cohérences et décalages », la recherche que j'ai effectuée avait pour objet principal de mieux **identifier les pratiques des enseignants** dans le domaine de l'enseignement de la lecture au CP et de **tenter de comprendre ces pratiques à travers les choix opérés** en les articulant avec d'autres variables : gestion du temps, interactions verbales dans la classe, etc.

Un cadre théorique pour la recherche : quelques repères pour le situer...

Les recherches sur l'enseignement.

Des années 50 jusqu'aux années 70, on pensait pouvoir identifier les facteurs d'efficacité d'un enseignant. Nous étions alors dans des recherches de type processus-produit.

Cette approche de l'enseignement utilisait essentiellement des données quantitatives et faisait travailler sur des populations relativement importantes. Dans le domaine de la lecture, il pouvait alors s'agir d'identifier les méthodes les plus efficaces pour l'enseignement.

A partir de 1985 en France, les travaux ont montré que la pratique enseignante n'était pas réductible à des questions d'application de méthode (Altet 86, 88 ; Bru 86, 91 ; Kempf 90)

Dès lors les recherches se sont développées autour de deux grands pôles : des travaux didactiques sur la structuration du savoir par l'enseignant dans un domaine donné et des travaux sur la pédagogie de l'enseignant, sa médiation entre le savoir et l'élève, son action.

Le travail de recherche que j'ai mené dans le cadre de ce DEA s'inscrit dans ce dernier courant de recherche avec une polarisation sur la didactique de la lecture au Cycle 2.

Les recherches en didactique du français

Le **second cadre théorique** était constitué par **les recherches en didactique du français** et plus particulièrement **dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la lecture au Cycle des apprentissages fondamentaux**. Les recherches récentes dans ce domaine ont mis en évidence deux modèles dominants pour l'enseignement-apprentissage de la lecture :

- **un premier modèle** qui vise à faire de la reconnaissance des mots l'objet premier de l'enseignement. Méthodes syllabiques et méthodes mixtes sont à ranger dans ce premier modèle ;
- **Un second modèle**, dit interactif (Chauveau, 1990) qui vise à favoriser l'appropriation par l'apprenti-lecteur de l'ensemble des stratégies constitutives de l'acte de lire. Partant d'un texte « contextualisé » à comprendre, la lecture est présentée comme une situation-problème à résoudre qui va exiger du lecteur un recours à l'ensemble des stratégies à sa disposition. Dans ce modèle, on reconnaît également une importance très grande au travail réflexif de l'élève, au retour qu'il va faire sur les stratégies utilisées. On va lui faire conscientiser ses stratégies pour mieux les développer.

Ces deux modèles ne sont pas à opposer. Le second est une évolution du premier. Il s'agit dans le modèle interactif de faire travailler d'emblée l'élève sur l'ensemble des stratégies via notamment le questionnement de textes ⁽¹⁾, l'enjeu étant la compréhension des textes lus et le développement de conduites efficaces de lecture.

En la matière, ce qui peut être intéressant pour le chercheur c'est de situer les pratiques des enseignants par rapport à ces modèles théoriques et de tenter de comprendre le pourquoi de ce positionnement.

C'est dans ce cadre théorique que j'ai formulé les questions qui sont à la base de mes investigations sur le terrain.

(1) *Groupe de recherche d'Écouen, Former des enfants lecteurs de textes, Tome 2, Hachette Écoles, Paris, 1991.*

Un premier faisceau de questions a eu pour objet l'identification des caractéristiques de la population des enseignants de CP et le repérage de leurs choix didactiques.

- Comment s'opère le choix d'« approche méthodologique » pour l'enseignement-apprentissage de la lecture au CP et que disent les enseignants de ces choix ?
- Quelles sont les caractéristiques de la population des enseignants de CP ? Peut-on établir de corrélations entre ces caractéristiques et les choix de pratiques ?
- Comment l'enseignant justifie-t-il ses choix d'approche méthodologique ?
- Comment l'enseignant gère-t-il les contraintes et difficultés inhérentes à son choix d'approche de l'enseignement de la lecture ?

⇒ Un questionnaire a en grande partie permis de répondre à ces questions ou tout du moins d'obtenir des éléments de réponses...

Un deuxième faisceau de questions a eu pour objet de croiser des choix d'approche méthodologique avec d'autres variables :

- organisation pédagogique générale (gestion du temps et de l'espace, planification des activités...)
- conduite des différentes séquences (interactions Maître-Élève(s) et Élève(s)-Élève(s))
- « mise en activité » des élèves (enrôlement dans les tâches d'apprentissage, implication des élèves dans l'activité)

⇒ C'est l'observation de huit séances qui a permis de recueillir les données pour ces questions.

■ Un résumé des principaux résultats

Le questionnaire a permis de repérer un attachement très fort d'un certain nombre d'enseignants au manuel et à la méthode qui lui est associée. 77,8 % des répondants au questionnaire sont dans cette situation. C'est sensiblement le même pourcentage (74 %) qui est repéré par la Direction de la Programmation et du Développement (D.P.D.) du Ministère de l'Éducation Nationale à la suite d'une enquête réalisée en 1997 et parue en 1999 ⁽²⁾. 22,2 % des répondants à notre questionnaire prennent appui pour leur enseignement sur d'autres supports que le seul manuel : albums de fiction en priorité, magazines, journaux, ouvrages documentaires, etc.

Dans la présentation des résultats complets, tous ces résultats sont nuancés, tant il apparaît que les pratiques en matière de choix de support sont diversifiées. Ainsi, tel

enseignant fera le choix du manuel pour le début de l'année et « en sortira » en ayant recours à de la littérature de jeunesse, à des ouvrages documentaires, etc. Tel autre aura beaucoup de difficultés à « sortir » du manuel du début à la fin de l'année.

Si un questionnaire ne permet pas de cerner complètement les pratiques, celui-ci m'a néanmoins permis d'avoir une vision globale des choix opérés, de mieux comprendre le pourquoi de ces choix sur la base de catégories que j'ai pu élaborer à l'issue de l'analyse des réponses. Ainsi **la préoccupation de la progression**, le souci de **l'apprentissage du code**, le **besoin de se sécuriser** apparaissent-ils comme **déterminants pour leur choix** chez les « utilisateurs de manuels ». Ce questionnaire a également fait apparaître que le fait de se passer d'un manuel « fixe » pour l'enseignement de la lecture était **un choix conscientisé et affirmé chez des enseignants qui en assument pleinement les avantages et les inconvénients**. Les avantages sont à rechercher du côté des élèves : inscription dans le cadre d'une pédagogie de projet, plus grand intérêt des élèves pour des textes « contextualisés », etc. Les enseignants font preuve d'une grande lucidité pour ce qui est des inconvénients liés à ce choix : surcroît de photocopies, plus grande préparation, etc.

Les observations dans les classes

Sur le plan méthodologique, une phase d'observation a fait suite à l'analyse des données du questionnaire (janvier-février de l'année 1999). Nous avons alors convenu avec notre directrice de mémoire de réaliser 4 observations chez des enseignants fondant leur enseignement sur un manuel utilisé par leurs élèves et 4 observations chez des enseignants ne fondant pas leur enseignement sur l'utilisation par les élèves d'un manuel. Des décalages suffisamment importants apparaissaient en effet dans les réponses apportées au questionnaire pour justifier ce choix d'observation.

Cette complémentarité de deux méthodologies -questionnaire et observation- a permis d'identifier assez précisément les pratiques d'enseignement de la lecture dans les classes de CP. Il est ainsi apparu :

- que **le modèle dit « de bas en haut » (bottom up) semble dominant**. Les enseignants dans ce modèle sont d'abord préoccupés par une automatisation des processus de

(2) Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, Direction de la Programmation et du développement, *L'enseignement de la lecture au CP et au CE1*, in revue *Les dossiers*, n° 106, janvier 1999.

reconnaissance des mots via une méthode à dominante syllabique ou via une méthode « mixte » qui bien souvent n'est que du « syllabique déguisé » (à un départ global succède une centration forte sur l'enseignement des correspondances grapho-phonologiques).

- que **le modèle dit interactif** (G. Chauveau, 1997) ⁽³⁾ préconisé implicitement par l'Observatoire National de la Lecture (O.N.L.) dans son rapport (1998)⁽⁴⁾ **n'est, pour l'instant, pas mis véritablement en œuvre dans les classes.** Dans ce modèle, l'élève aborderait la lecture d'un texte comme une situation-problème et serait invité à utiliser l'ensemble des stratégies (reconnaissance de mots, décodages, formulations d'hypothèses à partir de la situation elle-même, du rapport texte-illustration, du contexte syntactico-sémantique, etc.) à sa disposition pour comprendre le texte.

Entre autres conclusions (grandes variations dans l'organisation temporelle des activités observées, dans les interactions verbales favorisées ou non par l'enseignant, etc.), nous avons repéré lors de nos observations des écarts importants en matière de travail dit de compréhension des textes (exercice de closure, questions ponctuelles portant sur la compréhension de phrases, questionnement du texte). **Il est apparu que ce travail de compréhension des textes en classe de Cours Préparatoire porte essentiellement sur la compréhension des mots du texte ou des phrases du texte mais de manière isolée avec rarement un travail de compréhension globale du texte.** Ce constat de difficultés chez les enseignants à enseigner la compréhension des textes a servi de **point de départ à la problématisation du travail de recherche que nous entendons mener dans le cadre d'une thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation à l'Université de Nantes.**

Ces observations sur l'enseignement de la compréhension des textes confirment celles déjà formulées par l'Inspection Générale ⁽⁵⁾ dans un rapport daté de 1995 sur les pratiques d'enseignement de la lecture au CP et vont dans le sens de recommandations adressées par l'Observatoire National de la Lecture aux enseignants du Cycle des apprentissages fondamentaux. L'Inspection générale et l'O.N.L. ⁽⁶⁾ font tous deux un constat de non-enseignement de la compréhension des textes dans leurs rapports respectifs.

■ Vers une problématisation pour un travail en thèse de doctorat...

Sur la base de ces résultats obtenus dans le cadre du travail de recherche en DEA, nous avons désormais orienté nos travaux sur les pratiques effectives et l'articulation/cohérence du travail de compréhension des textes sur deux niveaux du Cycle des apprentissages fondamentaux (CP/CE1). Même si des recherches existent sur la question (cf. les travaux sur les pratiques déclarées menés par la D.P.D.) ⁽⁷⁾, **peu de travaux existent sur les pratiques effectives dans ce domaine de l'enseignement de la compréhension des textes.**

Les méthodologies utilisées s'inscriront de nouveau dans le cadre du modèle « des processus interactifs contextualisés » (Altet, 91, 94, Bru, 91, 93, Bressoux, 94) : analyse de corpus liés aux pratiques effectives (journal de classe et préparations de séquences), observations de séances de découverte première d'un texte suivie d'entretiens.

A terme, nous espérons que les résultats de cette recherche devraient nous permettre de mieux identifier et de mieux comprendre les choix didactiques opérés par les enseignants, de saisir certaines relations avec les apprentissages des élèves. Une telle recherche devrait à terme favoriser une prise d'appui plus grande sur les savoirs « expérientiels » des praticiens tant dans le champ de la formation initiale que dans celui de la formation continue. Elle devrait fournir des outils intéressants pour l'analyse des pratiques dans le domaine de l'enseignement de la lecture.

(3) Gérard CHAUXEAU, *Comment l'enfant devient lecteur-pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Paris, Retz, 1997.

(4) Voir à ce sujet les conclusions sur l'enseignement de la compréhension au Cycle 2 à la page 119 du rapport paru aux éditions O. Jacob (Observatoire National de la Lecture, *Apprendre à lire*, CNDP, Éditions O. Jacob, 1998).

(5) Inspection Générale, *Rapport L'apprentissage de la lecture à l'école primaire, bilan et perspectives : analyse des difficultés, des échecs et des réussites*, janvier 1995.

(6) *op. cit.*

(7) Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, D.P.D., *L'enseignement de la lecture au CP et au CE1*, Revue Les Dossiers, N°106, janvier 1999.

Interview - Interview - Interview - Interview

Suite aux constats établis dans votre mémoire de D.E.A. et aux questions que vous vous posez actuellement, comment voyez-vous la formation initiale des futurs enseignants en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture ?

Il me semble que les enjeux sont importants pour ce qui est de la formation initiale. Que les futurs professeurs des écoles soient bien formés en matière d'enseignement/apprentissage de la lecture est essentiel compte tenu des effets que l'on pourra par la suite mesurer en terme d'efficacité pédagogique. C'est sur l'ensemble des trois cycles de l'école primaire que la question de cet enseignement doit être posée. Nous savons l'importance d'une bonne articulation Grande Section/CP pour cet apprentissage. Dans les programmes de 2002 pour l'école primaire, le cycle 3 se voit également attribuer une responsabilité considérable s'agissant de l'acquisition de compétences de lecteurs chez les élèves. L'introduction de la littérature de jeunesse et le positionnement très net de la lecture comme une compétence transversale au service des autres domaines disciplinaires oblige à revoir entièrement sa copie en formation initiale et continue. S'agissant du cycle 2, il me semble que les formateurs vont devoir s'atteler très sérieusement à la question de l'enseignement du décodage et aux liens que cet enseignement doit entretenir avec l'acquisition par les élèves de compétences de « compreneurs d'écrit ».

Suite au constat de l'absence de mise en œuvre du « modèle interactif » dans l'apprentissage de la lecture, quelles hypothèses pourraient, selon vous, l'expliquer ?

Les résultats de ma recherche dans le cadre d'un DEA ont été présentés en juillet 1999. La recherche sur le terrain concerne l'année 1998. Cela fait donc 5 années depuis ce travail d'observation. Je pense que si je réalisais le même type de travail en 2003, nous observerions déjà des évolutions. Le manuel Mika par exemple qui relève d'un modèle interactif n'était utilisé que, par 6,6 % des utilisateurs de manuels en CP et par 5,1 % des enseignants de CP qui ont répondu à l'enquête dans l'enseignement catholique du Finistère. Le pourcentage d'utilisateurs de cet outil a très certainement plus que doublé aujourd'hui. A l'inverse, des manuels tels que Ratus qui ont une approche très syllabique sont en recul. Il semble donc que les résultats des recherches se traduisent progressivement par des propositions

d'outils qui leur correspondent. S'agissant des pratiques d'enseignement les évolutions sont néanmoins très lentes. Les programmes de 2002 pour l'école primaire pour ce qui est de l'enseignement de la lecture ont des côtés très positifs. Je pense en particulier à toute la partie consacrée à la compréhension des textes et aux éclairages forts apportés concernant l'apprentissage de la reconnaissance des mots. Quelques phrases néanmoins sont ambiguës ou susceptibles de générer des comportements dans les pratiques à l'opposé des intentions supposées des auteurs de ces programmes. Je pense notamment au paragraphe consacré à la programmation des activités.

« La qualité des programmations proposées doit guider le choix des enseignants. Certains laissent se constituer ces connaissances au hasard des rencontres et des réactions des élèves (c'est le cas de la méthode « naturelle » proposée par Célestin Freinet), d'autres (en particulier les livrets proposés par les éditeurs) les organisent selon une progression qui combine complexité croissante des activités mises en jeu tant dans l'analyse que dans la synthèse et complexité croissante des relations entre graphèmes et phonèmes ». Nous pouvons lire également au tout début du chapitre consacré à la lecture : « l'appui sur un manuel de qualité se révèle un gage de succès important dans cet enseignement délicat, en particulier pour les enseignants débutant dans ce cycle ». A ma connaissance, c'est la première fois que des textes officiels font la part aussi belle aux éditeurs. Il me paraît risqué de tous les associer dans un même éloge quant aux produits proposés. Lorsque nous les analysons de près, nous nous rendons en effet compte qu'ils reposent sur des options théoriques parfois à l'opposé et ce, même pour des produits récents. Lors de mes travaux de DEA, je me suis aperçu que les enseignants les plus novateurs bien souvent ne fondaient pas leur enseignement sur un manuel unique et avaient un souci bien plus fort d'articuler leur enseignement avec les centres d'intérêt des élèves. L'enjeu pour les éditeurs est aujourd'hui de proposer des outils qui permettent d'asseoir des compétences solides en matière de compréhension des textes et de reconnaissance des mots. Il me semble que c'est sur ce dernier point - l'automatisation de la reconnaissance des mots - que les progrès les plus significatifs sont à réaliser. Les éditeurs sont un peu courts pour l'instant sur cette question particulière. Les outils à venir - pas seulement ceux destinés à l'enseignement spécialisé - devront prendre en compte les données les plus récentes sur cette question de

Interview - Interview - Interview - Interview

l'enseignement du décodage et proposer des démarches originales et motivantes pour les élèves.

Les parents sont très sensibles à l'apprentissage de la lecture pour leurs enfants. Ceux-ci peuvent-ils avoir une place dans la stratégie d'apprentissage de l'enseignant ? Si oui, laquelle ? Si non, pourquoi ?

Il est normal que les parents soient très sensibles à l'apprentissage de la lecture pour leurs enfants. Ce savoir lire détermine en effet bon nombre des apprentissages à réaliser dans le contexte scolaire. Ceux-ci ont d'abord besoin d'avoir en face d'eux des professionnels de l'apprentissage compétents et capables de communiquer aux parents leurs choix didactiques. Les débats auxquels nous assistons régulièrement dans les médias sont parfois pitoyables. Un départ global est souvent assimilé à une méthode entièrement globale. Certains lisent dans les nouveaux programmes un retour aux bonnes vieilles méthodes syllabiques et s'en réjouissent. Bref, bien souvent c'est la cacophonie générale sur cette question. Aujourd'hui il faut que les chercheurs aillent sur le terrain et se préoccupent de l'utilisation pratique de leurs savoirs. Les Canadiens sur cette question ont dix ans d'avance sur nous. Ils ont compris que la recherche sur ces questions n'avait d'intérêt que si elle pouvait se traduire par des actions concrètes sur le terrain. Il est grand temps qu'en France ces liens soient encouragés par le Ministère de l'Éducation Nationale. S'agissant de la place à prendre par les parents dans la stratégie d'apprentissage de l'enseignant, je redis que le professionnel de l'apprentissage, c'est l'enseignant. Ce dernier se doit, bien évidemment, de faire comprendre le plus possible ses choix ; la communication relève aussi de ses compétences. Nous savons tous que le rapport à l'écrit varie considérablement dans les familles. Il est de la responsabilité de l'école de favoriser au maximum ce rapport à l'écrit : par la fréquentation des bibliothèques bien sûr, par l'installation dans ses murs d'une B.C.D., par la mise en place d'un système de prêt au sein même de l'école, par l'organisation d'actions à destination des parents.

Le Ministre de l'éducation a envoyé en octobre 2002 à tous les maîtres de CP un document « lire au CP ». Comment réagissez-vous face à ce document ?

Ce livret « Lire au CP » paru en octobre 2002 n'est pas le livret définitif. Néanmoins il me paraît déjà fort bien conçu et est de nature à provoquer des échanges au sein des équipes enseignantes. Les prises de repère à effectuer au début et au milieu du cours préparatoire sont bien catégorisées : celles qui relèvent de la compréhension des textes, celles qui relèvent du lien entre oral et écrit, etc. Cette catégorisation est déjà de nature à indiquer très clairement les apprentissages à réaliser. Par la suite les « questions à se poser » et les « suggestions de travail » permettent d'analyser finement les difficultés pouvant se poser à l'apprenti lecteur. C'est un très bon outil de départ pour une réflexion sur la mise en place d'une pédagogie différenciée dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la lecture. Quel dommage qu'un tel outil n'ait pas été pensé pour le cycle 3 ? Mais ça viendra peut-être.

L'illettrisme a-t-il à voir, selon vous, avec l'apprentissage de la lecture au CP ?

Concernant le lien entre illettrisme et apprentissage de la lecture, nous savons aujourd'hui qu'il existe très certainement un effet-maître comme dans tout apprentissage. Néanmoins la part de cet effet-maître est quasiment impossible à mesurer dans un apprentissage de la lecture. Mon travail de recherche consiste à approcher les pratiques effectives des enseignants dans une didactique particulière où les questions de choix de méthode sont souvent cruciales. C'est un travail modeste qui se veut être une contribution à la compréhension des choix didactiques des enseignants. Je pense néanmoins que plus ces choix seront véritablement réalisés en connaissance de cause, plus les enseignants seront capables de les argumenter, de les justifier, plus ils affirmeront leur professionnalisme. C'est ce qu'on leur demande d'abord. Par la suite, nous ne pouvons ignorer qu'il peut y avoir d'autres facteurs dans l'appropriation d'un savoir lire : des facteurs sociologiques, psychologiques, etc. Faisons néanmoins en sorte que sur la question des choix didactiques, les enseignants soient irréprochables. C'est le rôle dévolu à la formation initiale et à la formation continue.

Partie 2 :



Des éclairages pour la formation d'enseignants

Rapport à la géométrie théorique des professeurs des écoles en formation initiale

Thèse en cours de **Françoise Jore** (CFP Avrillé)

Directeur de Thèse : **Bernard Parzysz**

Mél : francoise.jore@ima.uco.fr

■ Résumé

J'ai d'abord étudié, notamment à partir d'un test réalisé auprès d'une très grosse population de PE1, leurs connaissances et compétences sur certains points de géométrie plane en début de formation. J'ai, en particulier, analysé leur comportement face à deux paradigmes géométriques, l'un plus pragmatique, l'autre plus théorique. Actuellement, je suis en pleine expérimentation d'une ingénierie de formation qui permette de développer chez les PE1 un regard plus expert dans ce domaine, en particulier en leur permettant de repérer de manière explicite ces deux paradigmes dans les situations proposées aux enfants de cycle 3, ainsi que dans leurs productions (les leurs et celles des élèves...).

■ Éléments biographiques et bibliographiques

J'ai une maîtrise de maths et un DEA de statistiques puis un autre de didactique des mathématiques. J'enseigne les mathématiques (en particulier l'algèbre) à l'I.M.A. (Institut de Mathématiques Appliquées de l'UCO), en premier cycle scientifique. J'interviens également en didactique des mathématiques auprès des étudiants de licence de l'IFUCOME (Institut de Formation de l'Université Catholique de l'Ouest aux Métiers de l'Enseignement), avec les étudiants qui se destinent au professorat des écoles ou au professorat de mathématiques en collège-lycée. Enfin, j'assure la quasi-totalité des cours de mathématiques (mathématiques et didactiques ne sont pas séparées) avec les CFP1 du CFP d'Avrillé, et je fais quelques autres interventions dans d'autres CFP au titre du CÉRÉMO, toujours avec les CFP1.

Pour les ouvrages, il faudra attendre un peu... beaucoup... pour les articles en cours de thèse, voir la bibliographie à la fin de mon article.

■ Présentation de ma thèse :

■ Introduction.

Formatrice à l'IFUCOME-CÉRÉMO, depuis plus de 15 ans, j'interviens dans la formation initiale en mathématiques des professeurs d'école, principalement au CFP d'Avrillé, et occasionnellement dans d'autres CFP. J'ai en particulier pris en charge depuis plusieurs années le chapitre « géométrie », qui n'est pas sans poser de nombreux problèmes aux étudiants, et par conséquent au formateur ! Les difficultés de ce thème sont multiples et l'objectif de ce travail est d'apporter une modeste contribution à l'amélioration de la formation des PE1 dans ce domaine. Pour ce faire, je travaille en collaboration avec un groupe de recherche ⁽¹⁾ de l'IUFM d'Orléans-Tours, mis en place par mon directeur de thèse ⁽²⁾,

(1) GreDiM : Groupe de Recherche en didactique des mathématiques.

(2) Bernard Parzysz, professeur des universités, directeur adjoint de l'IUFM d'Orléans-Tours

sur ce sujet. Je n'ai pas encore terminé cette thèse, je ne présenterai donc ici qu'une partie du travail. Une première étape a essentiellement consisté en l'étude statistique d'un test de géométrie proposé aux PE1 en début de formation, avant toute intervention dans le domaine de la géométrie. Ce test avait pour objectif principal de faire un « état des lieux » de la population considérée, du point de vue de leur rapport à la géométrie théorique. Une deuxième étape a consisté en une expérimentation avec les étudiants dans l'environnement Cabri-géomètre. La troisième étape, en cours actuellement, consiste en une mise en place de séance avec les PE1 pour leur faire prendre conscience de divers paradigmes possibles dans le domaine de la géométrie, en parallèle d'expérimentation avec des élèves de cycle 3.

■ Cadre théorique.

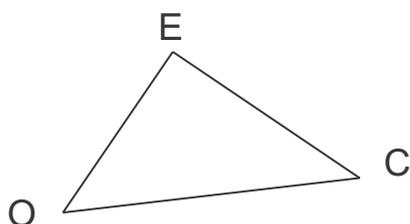
Description du cadre théorique

Celui-ci a été mis en place par Bernard Parzysz⁽³⁾. On peut lire, dans [Parzysz 2001] : « *On peut ainsi distinguer deux types de géométrie :*

- *d'une part, des géométries non axiomatiques (dites encore « concrètes », que nous résumerons ici sous le terme G1), dont les objets sont physiques et les validations de type perceptif,*
- *d'autre part, des géométries axiomatiques (que nous résumerons ici sous le terme G2), dont les objets sont théoriques et les validations de type hypothético-déductif ».*

Considérons par exemple les deux exercices suivants :

Exercice 1 : Quelle est la nature du triangle ECO ?



Exercice 2 : Soit un triangle ABC tel que : $AB = 3$ cm, $BC = 4$ cm, $AC = 5$ cm. Quelle est la nature de ABC ?

Aucune information n'est donnée concernant le triangle ECO. Dans le cadre G2, la question est sans réponse: sans hypothèse, la machine hypothético-déductive ne peut être mise en route. Dans le cadre G1, l'objet considéré est l'objet physique dessiné. Il est possible de prendre une règle pour **mesurer** la longueur des côtés et une équerre pour étudier

l'angle en E. ECO peut alors être déclaré triangle rectangle isocèle. Les validations sont bien de type perceptif (mesures instrumentées à la règle ou à l'équerre).

On peut faire de même pour le triangle ABC : le dessiner à partir des longueurs données, puis s'assurer à l'équerre qu'il possède un angle droit en B. On est alors dans le cadre G1. L'objet est physique, la validation perceptive. Mais ce qui est attendu d'un élève de quatrième au collège est d'une autre nature. La réciproque du théorème de Pythagore permet en effet de **démontrer** que le triangle est rectangle en B. Le triangle ABC n'est plus un objet physique, il est un objet géométrique, virtuel, et la validation est cette fois de type hypothético-déductif. On est alors dans le cadre G2.

« *Dans la résolution d'une tâche géométrique de G2, un "expert" en géométrie est amené à effectuer de fréquents glissements de G2 vers G1 et de G1 vers G2, mais il sait à chaque instant pertinemment "où il se trouve" : il sait que les objets sur lesquels il travaille sont des objets théoriques, et que les tracés et les constructions (aux instruments ou à main levée) qu'il est amené à effectuer n'en sont que des représentations. Ce n'est malheureusement pas le cas pour un non-expert, qui n'est pas à même de distinguer les deux niveaux, tant du point de vue des objets que de celui des validations.*

En classe, la distinction G1 / G2 apparaît clairement dans les ruptures de contrat, la plus connue étant sans doute celle qu'on peut constater au cycle central du collège lorsqu'un élève est choqué du fait que des validations considérées jusque-là comme acceptables (mesures) sont désormais rejetées par le maître. C'est là l'une des raisons pour lesquelles nous considérons que le passage de G1 à G2, c'est-à-dire l'accès à un modèle théorique de l'espace physique et à un certain degré d'expertise dans ce domaine, est l'un des enjeux fondamentaux de la géométrie de l'enseignement secondaire, et plus généralement de tout apprentissage géométrique ». ([Parzysz. 2001])

De la pertinence de la maîtrise des cadres G1 et G2 pour les futurs enseignants

Il nous paraît essentiel que le futur professeur des écoles puisse s'approprier cette distinction entre les cadres G1 et G2. La géométrie de l'école élémentaire est, certes, avant tout une géométrie des figures. Elle se situe en grande partie dans le cadre G1. Les objets sur lesquels l'élève travaille sont le plus souvent des objets physiques, en particulier pour les

(3) On en trouvera l'exposé détaillé dans les actes de la COPIRELEM de Tours 2001.

objets de l'espace, avec des validations de type perceptif, à l'œil ou à l'aide d'instruments : règle, équerre, gabarits. Le moment où le passage de G1 à G2 se fait complètement pour l'élève est essentiellement au cycle central du collège. Les textes officiels de 2002 invitent cependant à introduire dès le cycle 3 une géométrie de type G2. Citons en effet cet extrait du document d'accompagnement de mathématiques pour le cycle 3, dans le chapitre Espace et Géométrie (page 30) : « L'objectif principal est de permettre aux élèves de se familiariser avec les objets du plan et de l'espace et de passer progressivement d'une géométrie où les objets et leurs propriétés sont contrôlés par la perception à une géométrie où ils le sont par un recours à des instruments et par la connaissance de certaines propriétés... L'argumentation à propos des outils utilisés, des propriétés mobilisées et des résultats obtenus constitue une part importante du travail des élèves. Dans cette perspective, quelques raisonnements peuvent être conduits, en particulier sur des figures dessinées à main levée ». On peut lire dans cet extrait un désir de ne pas attendre le collège pour mettre en place une géométrie de type G2. Et, s'il ne s'agit pas d'entrer dès le cycle 3 dans un enseignement de la démonstration, qui serait hors de propos, il s'agit bien de passer de validations de type perceptif à des validations de type hypothético-déductives, donc de G1 à G2 pour reprendre nos dénominations. Pour que les enseignants puissent aider les élèves à faire ce passage, il est évidemment nécessaire qu'ils aient eux-mêmes bien identifié chacun des cadres G1 et G2, qu'ils soient en particulier capables à tout moment de savoir où ils se situent et où l'élève se situe.

Par ailleurs, dans le cadre du concours de professeur des écoles, les sujets de mathématiques proposés sont souvent à la fois dans G1 et dans G2, et il est utile que les étudiants repèrent les différents cadres en jeu pour pouvoir donner la réponse attendue à chaque question.

■ Objectif de la recherche

L'objectif de cette recherche est donc à terme d'élaborer des séances qui permettent :

- de faire prendre conscience aux étudiants de leur rapport à ces géométries G1 et G2,
- de les rendre capables de mobiliser ces cadres de manière explicite et réfléchie, et non plus de manière inconsciente et transparente, pour :
 - résoudre à leur niveau des problèmes de géométrie,
 - analyser des problèmes proposés aux enfants à l'école

- analyser des productions ou des comportements d'élèves

Mais avant de rentrer dans cette étape, une étude préliminaire doit être faite pour évaluer « l'état des lieux » au début de la formation. Au-delà de nos intuitions (ils sont dans G1 seulement, ils passent de G1 à G2 de manière quasi aléatoire, ...), comment fonctionnent réellement les étudiants par rapport à cette distinction G1 / G2 ? Quelles sont les variables didactiques qui influent sur le choix de G1 ou de G2 ?

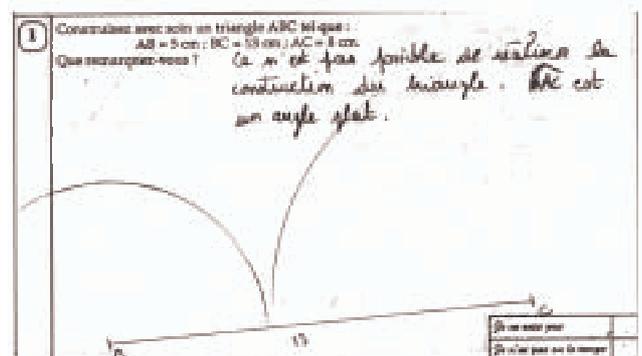
■ Première étape de la recherche

Description du test

Pour commencer cet état des lieux, j'ai analysé les résultats d'un test passé auprès des PE1. Ce test a été élaboré par le groupe de recherche animé par Bernard Parzysz, à l'IUFM de Lorraine, puis à celui d'Orléans-Tours. Il a été passé auprès des PE1 en début de formation, avant le premier cours de géométrie, dans les IUFM ou au CFP d'Avrillé. Nous disposons pour cette première analyse de 878 tests. Ce test est constitué de 9 questions, qui présentent la plupart du temps une construction à effectuer, puis des commentaires à donner sur cette construction. Je ne vais pas décrire en détail ici la composition du test, ni les divers codages mis en place pour analyser ces résultats (que me resterait-il à écrire dans ma thèse ?). Je me contenterai de résumer quelques constatations qui m'apparaissent aujourd'hui comme les plus intéressantes.

Quelques résultats

Construction d'un triangle de dimensions 5, 8, 13



Cette construction est impossible pour les $\frac{3}{4}$ des étudiants. Non pas qu'ils n'arrivent pas à faire le tracé, mais parce que, pour eux, 3 points alignés ne constituent pas un triangle. C'est donc le concept même de l'objet géométrique « triangle » qui est à reprendre.

L'angle \widehat{xOy} est-il droit ?

L'angle \widehat{xOy} est-il droit ?
Justifiez votre réponse.

\widehat{xOy} est droit car il mesure 90° (mesure à l'équerre)

| | |
|-------------------------------------|-------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Je ne sais pas |
| <input type="checkbox"/> | Je n'ai pas eu le temps |

3 % seulement des étudiants disent qu'on ne peut pas savoir, c'est-à-dire se placent spontanément dans le cadre G2. Tous les autres effectuent des mesures sous une forme ou sous une autre pour répondre à la question et se situent ainsi dans le cadre G1.

Quelle est la nature de ECO ?

Quelle est la nature du triangle ECO ?
Comment le savez-vous ?

C'est un triangle isocèle et rectangle en C car $OC = EC$ et $\widehat{ECO} = 90^\circ$.

| | |
|-------------------------------------|-------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Je ne sais pas |
| <input type="checkbox"/> | Je n'ai pas eu le temps |

Les $\frac{3}{4}$ des étudiants considèrent ECO comme un triangle rectangle isocèle. Ils se situent cette fois simultanément dans G1 (mesure des longueurs pour obtenir isocèle) et dans G2 (prise en compte des hypothèses indiquées sous forme d'un symbole d'angle droit dans l'énoncé).

Le quadrilatère ABCD est-il un carré ?

Cette production d'élève est l'exemple même de la question : faut-il se positionner dans le paradigme G1 (les yeux) ou dans le paradigme G2 (les symboles - et propriétés - de la figure) ? Seuls 4 % des étudiants se situent ainsi explicitement dans les deux, 23 % répondent dans G1, 51 % dans G2, les autres utilisant une formulation du type « ce n'est pas un carré car il n'a que deux côtés de même longueur » qui ne permet pas de savoir si c'est parce que seulement deux côtés sont indiqués de même longueur (G2 mal maîtrisée)

Le quadrilatère ABCD est-il un carré ? Justifiez.

Je n'ai pas eu le temps pour mesurer les côtés.
D'après les signes portés sur la figure (3 angles droits et 2 côtés consécutifs égaux) ABCD est un carré. D'après mes yeux, non.

| | |
|--------------------------|-------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Je ne sais pas |
| <input type="checkbox"/> | Je n'ai pas eu le temps |

ou si, à l'œil nu (G1), il est clair que deux côtés seulement sont de même longueur.

De nombreux tris croisés ont été effectués pour savoir si les étudiants ont un comportement stable par rapport à G1 ou G2. Ce n'est pas le cas. La réponse à une question ne permet quasiment jamais de prévoir la réponse à une autre question du point de vue G1 ou G2.

Tracé de médiatrices

Construisez la médiatrice du segment [MN].
Précisez quelles propriétés de la médiatrice vous utilisez.

Une médiatrice d'un segment coupe celui-ci en son milieu et est perpendiculaire à ce segment.

| | |
|-------------------------------------|-------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Je ne sais pas |
| <input type="checkbox"/> | Je n'ai pas eu le temps |

| | |
|-------------------------------------|--------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> | règle |
| <input type="checkbox"/> | graduation de la règle |
| <input type="checkbox"/> | reporteur |
| <input checked="" type="checkbox"/> | compas |
| <input type="checkbox"/> | angle droit de l'équerre |

Trois exercices demandaient de tracer des médiatrices dans des configurations différentes, et il était demandé de « préciser quelles propriétés de la médiatrice vous utilisez ». La production ci-contre est très classique. Le tracé est fait en utilisant le compas, et donc la propriété selon laquelle la

médiatrice est l'ensemble des points à égale distance de M et de N (le compas reportant des distances) et la propriété énoncée n'a rien à voir ; il s'agit d'une autre propriété de la médiatrice.

On peut ainsi conclure que les étudiants disposent de techniques de tracé de G1 (géométrie spatio-graphique, dans laquelle les objets en jeu sont de nature physique et les validations de type perceptif), souvent non soutenues par une technologie de G2 (géométrie proto-axiomatique, dans laquelle les objets en jeu sont de nature théorique et les validations de type hypothético-déductif).

■ Deuxième étape de la recherche

Après ces constatations, un travail a été mené pour étudier l'effet d'un environnement informatique dans ce passage de G1 à G2. Il a été proposé aux étudiants (hors temps de cours, avec des volontaires) des activités de géométrie sous Cabri-géomètre, un logiciel de « géométrie dynamique ». Je ne détaillerai pas le détail de l'expérimentation. Les observations recoupent celles faites dans la première étape concernant la médiatrice : la propriété caractéristique de la médiatrice d'un segment de droite d'être « l'ensemble des points équidistants des extrémités de ce segment » est une connaissance disponible, au moins pour certains PE1, au sens où ces étudiants sont capables de l'énoncer, voire de la réciter comme une règle apprise, mais elle ne produit aucune compétence mobilisable par eux-mêmes : les étudiants disposent là d'un savoir qu'ils ne peuvent utiliser. Cette connaissance est stérile car elle ne débouche sur aucune compétence. Autrement dit, les connaissances de G2 ne sont pas articulées

- d'une part avec des techniques de G1 (résultat du questionnaire)
- d'autre part avec des utilisations possibles (résultat de la situation sous Cabri-géomètre).

■ Troisième étape de la recherche

Il est souhaitable que les étudiants puissent se positionner dans G1 ou dans G2, consciemment et non par hasard. Pour travailler explicitement dans G2, il est nécessaire qu'ils maîtrisent suffisamment de propriétés afin de pouvoir les faire fonctionner.

A partir de toutes ces observations, il est temps de proposer des séances pour les PE1, afin de tenter d'améliorer leur formation. Trois objectifs sont ainsi prioritaires :

1 - Permettre aux étudiants de prendre conscience des

propriétés qu'ils utilisent, et les leur faire formuler correctement.

A l'occasion, ces propriétés seront revues. Mais il ne s'agit pas tant de leur faire découvrir des propriétés nouvelles que de faire fonctionner celles qu'ils connaissent déjà.

2 - Permettre aux étudiants de prendre conscience de la nature des arguments qu'ils utilisent (G1 ou G2)

3 - Utiliser les paradigmes G1 et G2 pour analyser des exercices proposés à des élèves de cycle 3 et des productions d'élèves.

Je n'en dirai pas plus. Cette phase est en cours.

Ce texte se termine sans conclusion, comme une thèse non achevée, non achevée certes mais en cours ! C'est ce qu'est mon travail actuellement. D'ici la parution de « Chantiers Formations & Pratiques », cette troisième étape aura, je l'espère, porté ses fruits et ceux qui le souhaitent pourront me contacter pour en savoir plus.

■ Bibliographie

- Arzac Gilbert, Germain Gilles & Mante Michel (1991) : *Problèmes ouverts et situation-problème*. Éditions IREM de Lyon.
- Houdement Catherine & Kuzniak Alain (1998) : *Géométrie et paradigmes géométriques*, in Petit x, n° 51, pp 5 à 21.
- Laborde Colette & Caponi Bernard (1995) : *Modélisation à double sens*, in Actes de la 8^e École d'été de Didactique des Mathématiques, Éditions IREM de Clermont-Ferrand.
- Nicolas-lorrain Brigitte (2000) : *Conceptualisation géométrique en formation de PE*, in Actes du colloque COPIRELEM de Chamonix, pp 165 à 178.
- Parzysz Bernard (1989) : *Représentations planes et enseignement de la géométrie de l'espace au lycée. Contribution à l'étude de la relation voir/savoir*, Thèse de doctorat, Université Paris-7, Éditions IREM de Paris 7.
- Parzysz Bernard (2001) : *Articulation et déduction dans une démarche géométrique en PE1*, in Actes du colloque COPIRELEM de Tours (à paraître)
- Parzysz Bernard & Jore Françoise (2002) : *Qu'ont-ils retenu de la géométrie du collège ? Le rapport à la géométrie des PE1*, in Actes du colloque inter-IREM Premier cycle - Géométrie, (à paraître).

Interview - Interview - Interview - Interview

Qu'est-ce qui vous a amenée à choisir ce sujet ?

La réponse n'est pas hautement intellectuelle, mais bassement pragmatique : je voulais travailler sur une population d'étudiants que je connaissais bien (je fais des cours en CFP depuis... 20 ans !) pour pouvoir faire moi-même mes expérimentations. Mon patron de thèse dirigeait à l'IUFM un groupe de recherche sur ce sujet. Il était donc intéressé par le sujet, c'est lui qui me l'a proposé. Un premier test avait été passé et déjà codé, il cherchait un didacticien-statisticien qui voulait s'investir dans le projet... J'ai accepté. En fait, ses données se sont avérées inutilisables et son test a du être entièrement recodé mais peu importe, la machine était lancée...

Quand vous échangez avec des collègues sur les aspects nouveaux que vous êtes en train de découvrir ou de montrer, que déclenchez-vous en contre-coup : intérêt ? résistances ? voire oppositions ? Qu'est-ce qui est alors en cause selon vous ?

Du côté des matheux purs, les travaux des didacticiens sont soit considérés comme bien gentils mais parfaitement inutiles, soit comme sans aucun intérêt scientifique... (sous-travaux réalisés par des incapables de faire autre chose...). Bref, ces réactions-là sont pesantes mais sont bien en dehors de ma recherche. Laissons-les de côté !

D'autres regards sont pour moi autrement importants : celui de mes collègues profs de maths en CFP. Là, il s'agit sans aucun doute d'intérêt ! Mais ce n'est pas dû spécialement à ma recherche : le groupe de recherche CÉREMO-AFCFP se connaît bien et s'intéresse à tout, et particulièrement à ce qui peut nous permettre d'avancer et d'améliorer la formation de nos étudiants...

Vérifier concrètement ou prouver mathématiquement sont deux types de preuves appartenant chacun à un monde géométrique différent : monde concret pour le premier et monde axiomatique pour le second. Ce passage est-il aisément accessible aux enseignants de primaire ? Pourrait-on considérer que le fait de ne pas préparer le terrain en primaire au monde axiomatique fait partie des obstacles didactiques (c'est-à-dire des obstacles induits par des choix didactiques antérieurs) qu'il conviendrait de prendre en compte et de traiter comme tel au niveau du collège ?

Là, on rentre dans le vif du sujet... « Ce passage est-il aisément accessible aux enseignants de primaire ? ». Aisé, certes, non ; essentiel, oui. C'est bien là tout le problème. Mais ne nous méprenons pas : il ne s'agit pas tant de faire passer les élèves dans le monde axiomatique dès l'école élémentaire que de rendre les enseignants sensibles à ce passage. Les enseignants de cycle 3 en particulier ne doivent pas faire le travail de leurs collègues de collège, mais doivent simplement (!!!) ne pas laisser les enfants mettre en place des comportements qui seront des obstacles à ce passage quand ils seront au collège.

Ne pas préparer le terrain en primaire au monde axiomatique fait partie des obstacles didactiques qui sont pris en compte et traités comme tel au niveau du collège. Faisons confiance à nos collègues du collège, ils font ce qu'ils peuvent dans ce domaine. Mais l'obstacle n'est pas seulement didactique, il est aussi, d'une certaine manière, ontogénique, le passage à l'abstraction nécessité par l'aspect théorique étant en lui-même un véritable obstacle. Et avoir identifié les obstacles ne donne pas forcément le moyen de les résoudre à coup sûr...

Interview - Interview - Interview - Interview

Le fait de mesurer quand on est dans un monde concret ne semble pas avoir le même statut suivant que cela est mis en œuvre dans le monde mathématique ou dans celui des sciences. Selon vous, cette remarque est-elle correcte ?

Tout dépend du paradigme dans lequel on se situe. Il n'y a pas **un** monde mathématique mais **plusieurs**. Dans la géométrie concrète, la mesure a valeur de vérité. Elle permet de conclure sur la nature des objets comme elle permet en sciences de conclure sur les phénomènes. Dans la géométrie théorique, elle n'est plus qu'un élément pour aider l'intuition. Le mathématicien devra ensuite démontrer sans utiliser ce qu'il a pu lire ou mesurer sur la figure. C'est donc à l'intérieur des mathématiques elles-mêmes que le fait de mesurer n'a pas le même statut. Il y a là une véritable rupture du contrat didactique en mathématiques pour les élèves au collège et c'est là une des grosses difficultés de la géométrie au collège.

La question précédente nous amène à approcher ce qui est spécifique de la discipline mathématique. Pouvez-vous préciser ce qu'est, pour vous, fondamentalement « Faire des mathématiques » ?

Faire des mathématiques, c'est résoudre des problèmes...

Peut-on vraiment « Faire des mathématiques » en primaire ?

Bien sûr. Et de plein de manières différentes. Citons en particulier tout ce qui est lié aux problèmes ouverts, dont le scénario a été très bien mis en place par l'équipe de l'IREM de Lyon. Essayer, conjecturer, tester, valider. 4 verbes clés que l'on peut mettre à l'œuvre dès le début du cycle 2 (je ne parle pas du cycle 1 seulement parce que je ne le connais pas bien).

Les résultats de votre travail, pour être utilisables, nécessiteraient-ils une formation des enseignants du primaire ? Si oui, sur quels aspects ? S'agirait-il d'une formation pédagogique ? d'une formation pour soi ?

Mon travail, c'est entre autres une proposition de formation pour les PE1. Il s'agit d'une formation de didactique des mathématiques, liée à un contenu mathématique bien précis.

Actuellement des rapports relayés par la presse font état d'une désaffection des élèves pour les études scientifiques (Rapport Ourisson mars 2002 - Monde de l'éducation d'octobre 2002 : Sciences en crise...). Comment réagissez-vous à cela ?

Le numéro du « Monde de l'éducation » cité ci-dessus fait état d'éléments liés aux mathématiques (La démonstration, le piège de la 4^e... L'Asie fabrique naturelle de matheux). Qu'en pensez-vous ?

Certains ont étudié ce problème et je ne me livrerai pas à des commentaires qui seraient forcément bien naïfs par rapport à leurs analyses. Ma réaction est très pragmatique : qu'est-ce que je peux faire, là où je suis, avec les tâches qui me sont attribuées, pour aider quelques élèves à s'investir dans des études mathématiques ? Ma réponse se situe à deux niveaux. A l'université, faire de mon mieux pour accompagner les étudiants qui ont choisi cette filière afin de leur permettre d'aller jusqu'au bout (la licence de maths n'est pas un diplôme facile !). Au CFP, **faire découvrir aux étudiants le plaisir de faire des maths**, pour qu'ils puissent à leur tour transmettre ce plaisir à leurs élèves. Quand un PE1 vient me voir et me dit « vous m'avez réconcilié avec les maths », je me dis que j'ai gagné, même si les compétences mathématiques de l'étudiant en question n'ont pas atteint le niveau que j'aurais espéré.

Quelques particularités de l'expertise enseignante dans la conception et l'animation des situations en mathématiques

Thèse en cours de **Gérard Morin**
(CFP Nantes, Avrillé, ...)

Directeur de Thèse : **Marguerite Altet**

Mél : gerard.morin@uco.fr

■ Éléments biographiques et bibliographiques

J'ai été instituteur et directeur d'école. Suite à ces 15 années de travail professionnel, je suis devenu formateur au CFP Ozanam à Nantes et j'ai entrepris en même temps des études universitaires. Ces dernières m'ont conduit à la licence de Sciences de l'éducation puis à un DESS d'Ingénierie de formation d'adultes et à un DEA de Sciences de l'éducation et de Didactique.

J'ai participé à la rédaction de plusieurs numéros d'Info-rec, en particulier sur les mathématiques : « *Didactique des mathématiques* » (n° 27), « *Mesures, mesurage... dans un cadre pluridisciplinaire* » (n°33)

J'ai écrit de nombreux articles relatifs à l'apprentissage du nombre chez le jeune enfant dans la revue « *l'école et la Famille* ». Plus récemment, j'ai rédigé « *Géométrie, Pavage et Art* » dans le cadre de la préparation d'un congrès de jeunes mathématiciens (enfants de cycle 3) à l'UCO.

■ Présentation de ma thèse :

« Toute étude et particulièrement en sciences humaines s'inscrit dans un cheminement lent et complexe de recherches associées sur soi-même et sur le monde ». Cette remarque de R. Sainsaulieu donne sens à mon travail de thèse. La recherche, entreprise voilà déjà deux années, n'entame ni ne clôt mon parcours d'enseignant et de formateur, elle le revisite.

Formateur en maths au CFP depuis 15 ans, j'ai souvent donné priorité aux théories et aux modèles. Cette attitude, pas vraiment choisie, me laisse à présent perplexe. En quoi, l'attrait technologique (et le jargon qui l'accompagne) rejoint-il les étudiants, leur manière de voir, de penser et d'agir ? Que font-ils, au quotidien, de mes expressions savantes ? Pour tout dire, je crois bien être tombé, à mon insu, dans le piège de l'explication de textes.

Cependant, j'ai une bonne excuse : la didactique des mathématiques fourmille de termes spécifiques : contrat didactique, situation-problème, obstacle... qu'il est relativement facile de professer. Sans rejeter l'apport des didactiques, ce qui serait une sottise, il me semble utile aujourd'hui d'essayer de saisir ce qu'elles ne peuvent ni révéler ni expliquer. Ma thèse est donc liée à une insatisfaction : l'écart est trop important entre les convictions et les intentions que j'affiche et mes gestes de formateur.

Cette distance, je l'ai particulièrement vécue lors d'une visite à un étudiant de seconde année en stage dans un CM2. Compte tenu de la progression des cours au CFP, je le pensais suffisamment armé pour concevoir et animer les situations d'apprentissage. En effet, avant ce stage, j'avais travaillé de manière approfondie la notion de situation-problème ainsi que la théorie des situations. Je m'attendais donc à voir quelques tentatives de mise en œuvre ou du moins une conception de séance intégrant un questionnement, des essais, des échanges entre enfants. Il me présente une séance de découverte des fractions.

Ma première surprise est de le voir distribuer aux élèves de vraies tablettes de chocolat. « Par souci de leur montrer que ce qu'ils apprennent, cela sert dans la vie » me dira-t-il. Comme il s'agit d'une classe un peu difficile, située dans une zone péri-urbaine, il doit faire preuve d'une vigilance de tous les instants. La tentation est vraiment très forte. Il prescrit aux élèves de compter le nombre de carrés, il y en a 24, puis de casser la tablette. L'enseignant poursuit en demandant

aux élèves de mettre 7 carrés de côté et écrit au tableau : $7/24$. L'activité se poursuit avec d'autres nombres : $17/24$, $12/24$. Les élèves s'investissent peu, ils mettent à part le nombre de carrés et écrivent la fraction correspondante. Il n'y a pas de débat puisque l'activité se résume à l'application d'un procédé d'écriture.

Les tablettes sont ensuite ramassées, il était d'ailleurs grand temps ! L'activité se poursuit par des représentations de fractions au tableau sur des rectangles, des demi-droites numériques ... La démarche est toujours la même : il s'agit de découper une unité en n parts et de prendre p parts. La classe sort de la torpeur au moment où le jeune enseignant propose de placer $7/4$ sur une demi-droite, une fraction plus grande que 1, alors que jusqu'à présent, aucune fraction de ce type n'était apparue. L'élève au tableau ne voit pas ce qu'il faut faire. L'enseignant est contraint d'agir à sa place « $7/4$, tu prends $1/4$ et tu le répètes 7 fois, cela va jusque là » en montrant $1 + 3/4$. L'explication rend muet toute la classe qui commençait sérieusement à s'agiter. Enfin, une vraie question ! L'ennui dans lequel chacun s'était installé s'évanouit comme par enchantement.

Un des élèves interpelle ses voisins : « c'est pas logique ; ça ne peut pas aller après 1, après 1 ça n'existe pas ». Sous-entendant par-là qu'il n'y a toujours eu dans cette histoire qu'une seule tablette de chocolat. Les voisins acquiescent et l'élève se fait porte-parole, il apostrophe l'enseignant : « c'est pas logique, ça ne se peut pas ». Il s'ensuit un débat houleux, certains élèves se taisent comme médusés par cette interrogation qui rompt brutalement le cours des choses mais d'autres, les plus nombreux, prennent parti. Le jeune enseignant, débordé ramène le calme par une attitude d'autorité qui ne convainc personne : « Sortez vos cahiers et votre livre page ... ». « C'est pas logique, pas logique » marmonne l'élève frondeur.

L'étudiant n'avait pas vu le changement de sens que devaient effectuer les élèves avec les fractions plus grandes que 1. Celles-ci contraignent à repenser le concept de fraction qui n'est plus seulement une chose que l'on partage et dont on prend un certain nombre de parts. La fraction devient une division : $7/4$ ce n'est pas seulement $1/4$ que l'on prend 7 fois mais aussi 7 que l'on partage en 4. Comme il n'est pas courant de partager 7 tablettes en 4, la fraction $7/4$ perçue comme une division se dégage en quelque sorte du réel, acquiert un niveau de généralisation supérieur, devient un objet mathématique et non simple outil de description d'une

action. Il aurait suffi alors de proposer la question : « Sept enfants se partagent 4 tablettes de chocolat, comment écrire sous la forme d'une fraction la part de chacun ? » et le tour était joué. La question ainsi posée aurait interpellé chacun : deux gestes mentaux distincts (partager 7 en 4 ou bien partager 1 en 4 et répéter, 7 fois, ce $1/4$) peuvent-ils conduire à une même écriture ?

Au milieu du brouhaha, je relis à ce moment la vanité de mon discours sur la nécessité de repérer l'obstacle, de construire l'activité autour d'une vraie question, d'inviter les enfants à poser des hypothèses et d'en débattre. Visiblement tout cela avait été sans effet. Qu'est-ce qui ne va pas ?

Parallèlement à cette expérience, j'ai poursuivi mes recherches bibliographiques en allant aux frontières des écrits habituels de la didactique des mathématiques. Je suis tombé sur un article de L. Poirier dans « Éducation et Francophonie » portant sur le même objet : la découverte des fractions. L'auteure (le « e » ici s'impose au nom de l'amitié franco-québécoise) est une enseignante expérimentée, professeure en sciences de l'éducation à Montréal. L'intérêt de son article est qu'il contient la retranscription fidèle des échanges entre elle et ses élèves ainsi que des élèves entre eux.

Bien entendu, j'y retrouve les grandes caractéristiques d'une situation-problème mais une lecture attentive me fait découvrir des aspects cachés de sa compétence. Elle est en particulier d'une attention extrême aux paroles et comportements des élèves. Elle parvient à rebondir sur les propositions des enfants, elle s'en saisit pour les retourner comme une nouvelle interrogation. Elle alimente ainsi sans cesse le processus de questionnement. Cette enseignante experte laisse également entendre, qu'elle dispose d'un modèle de compréhension inconnu des élèves. Elle affiche sans complexe sa connivence avec le savoir et cette complicité agit comme une provocation. Enfin, elle s'ingénie à situer ces savoirs nouveaux dans l'ensemble des connaissances déjà en place. Les savoirs acquièrent ainsi un niveau de généralisation supérieur. Concrètement, à l'issue de la séance qu'elle a conduite, les fractions apparaissent bien aux élèves comme les inverses des entiers. De nouveaux nombres permettent de mieux comprendre ceux qui étaient familiers, comme lorsque des sonorités nouvelles révèlent avec plus d'acuité les sons qui frappent habituellement aux oreilles.

L'expertise enseignante ne se joue donc pas seulement sur la capacité à mettre en œuvre des dispositifs didactiques so-

phistiqués. Ce que les enseignants expérimentés nomment souvent de l'intuition repose en réalité sur le prélèvement d'indices très pointus. Ils ont trait à la vie de la classe, à la spécificité de chaque enfant. Cette facilité à prévoir, à deviner prend appui également sur une connaissance approfondie des contenus d'apprentissage et sur cette capacité à lire et utiliser à travers l'originalité de chaque situation quelques concepts-clés. G. Vergnaud les appellerait des connaissances-en-actes.

On l'a compris, ma thèse cherche à mettre en évidence quelques particularités de l'expertise enseignante dans la conception et l'animation des situations d'apprentissages en mathématiques. Ces caractéristiques, la didactique les laisse de côté parce que son objet ne porte pas sur la singularité des situations mais sur la mise en évidence de lois générales, transposables d'une classe à l'autre, d'un élève à l'autre. La didactique des mathématiques ne s'intéresse pas (ou peu) à la science de l'enseignement comme science impliquée.

Certains auteurs évoqueraient à ce stade de la réflexion, la notion de schème. Mais ce n'est pas vers ce concept que je me suis orienté. A vrai dire, je ne suis pas sûr de bien le comprendre. Effet de mode ou provocation à l'égard de ceux qui en parlent savamment sans jamais l'avoir lu, je me suis engagé dans la lecture de Vygotski. J'ai découvert un chercheur passionnant, plus pédagogue que psychologue et dont la pensée ne se résume certainement pas à la notion de zone proximale de développement. J'ai été touché par la sensibilité de cet auteur, son souci de ne pas cloisonner les différents composants des êtres humains, je me reconnais dans sa manière de mêler mathématique, poésie, émotion et rationalité. L'idée qui sous-tend ma thèse est en définitive la suivante : pour bien comprendre les gestes fondamentaux d'enseignement, il nous manquait jusqu'à présent un cadre de référence. La théorie de Vygotski devrait permettre d'appréhender l'expertise enseignante.

Vygotski nous fait comprendre par exemple que l'emploi par l'adulte et l'enfant d'un même mot ne signifie pas pour autant qu'il ait pour chaque partenaire la même signification. Il emploie l'expression de « pseudo-concepts » car ce n'est qu'en apparence que les mots coïncident, en réalité, ils en diffèrent profondément. Cette « dissonance cognitive » joue un rôle fondamental dans l'apprentissage car elle entraîne chez celui qui apprend « une activité psychique déclencheur d'un état émotionnel et d'une action ». J'ai appelé cela le caractère asymétrique de la relation enseignant/enseigné. « Il n'y a

ni adéquation ni indifférence mais discordance créatrice » écrit Rochex (sans doute le meilleur spécialiste actuel de la pensée de Vygotski). La médiation serait donc en réalité une provocation.

Le caractère asymétrique de la relation enseignant/élève enclenche chez ce dernier un processus de transformation de sa propre forme. Cette asymétrie ne se caractérise pas par un écart, un fossé, une rupture mais par une disharmonie féconde qui invite l'élève à aller au-delà de ses propres significations. Les quelques vidéos déjà réalisées de séances conduites par des enseignants expérimentés semblent donner crédit à cette idée.

Je viens d'exposer une de mes hypothèses concernant l'expertise enseignante, j'en ai quelques autres, toutes issues de la pensée de Vygotski. Elles ont trait à la distinction que fait cet auteur entre concepts quotidiens et concepts scientifiques et l'organisation en système de ces derniers. Les distinctions entre sens et signification, entre langage pour soi et langage pour les autres, entre fonction communication et fonction suggestive du langage permettront, je pense, de mieux percevoir où se situe l'expertise de certains enseignants. En les écoutant attentivement sur les bandes vidéos, j'ai le sentiment qu'ils s'adressent au langage intérieur des enfants, langage dont parle si bien Vygotski. Les débutants ne savent pas faire cela.

Il existe de vrais savoirs professionnels qui ne sont pas imputables au don, à l'intuition ou au flair. Cette affirmation est un lieu commun mais encore faut-il des mots pour qualifier ces savoirs-là et ainsi les faire exister. Le problème du formateur est de pouvoir les identifier, de les nommer, de les faire repérer aux jeunes enseignants et enfin leur offrir des moyens de les acquérir. C'est à ce prix que l'on sortira de la tentation du discours savant sans effet en situation réelle.

Voilà quelques idées autour de ma thèse qui n'est pas encore achevée. Je dépouille actuellement des bandes vidéos et je tente d'énumérer, de distinguer, de relier, de classer des échanges élève-maître puis de les placer dans des catégories issues de la pensée d'un auteur dont la clairvoyance et l'intelligence m'émerveillent, tout simplement.

Interview - Interview

■ En guise de réponse à l'interview

La ténacité ne fait pas défaut aux responsables de « Chantiers, Formations & Recherches », je peux en témoigner très positivement. Ils en ont fait preuve pour me décider à répondre à l'enquête complémentaire à la présentation de ma thèse. D'eux, j'ai reçu une bonne dizaine de petits mots doux : « tu penses à répondre à l'enquête », « tu n'oublies pas l'article pour « Chantiers, Formations & Recherches » » Le dernier avait l'odeur du myosotis : « Forget-me-not ».

Je ne voulais pas répondre, ma thèse hiberne encore, elle n'a pas senti l'appel du printemps. Je n'ai évidemment pas d'excuses seulement des explications. En janvier 2002, alors que je navigue dans la pensée de Vygotski, la maladie me frappe. Elle ne m'a pas prévenu, la sournoise. Les fantômes qui, d'ordinaire, peuplent les nuits envahissent d'un coup mes jours. Ils occupent mon espace et mon temps. Incapable d'écrire deux mots sensés l'un à la suite de l'autre, je m'approche à coup sûr de la folie. Je tire un trait sur mon travail de formateur, d'enseignant et de chercheur et je m'occupe de ... moi.

La famille, le psychiatre, les amis, m'aident à me relever. Je sors aujourd'hui, plus d'un an après, grandi d'une épreuve qui m'a fait tutoyer la mort. Les collègues, profs de maths ont fait preuve d'un esprit de responsabilité qui me laisse pantois. Je peux en témoigner, quand quelqu'un chute, broyé par des exigences contradictoires, l'amitié prend le relais. Ils sont bien les copains.

La thèse, elle, n'a donc guère avancé pendant tout ce temps. Je commence tout juste à relire la centaine de pages que j'ai déjà écrites. Les notes s'éparpillent dans mon bureau, c'est bon signe, paraît-il ? Vygotski répète sans cesse dans : « Pensée et langage » que l'expérience cognitive est aussi une expérience sensible. Or, j'observe que cette année, les myosotis, ont envahi mon jardin, ça aussi, c'est un signe.

Le mémoire professionnel comme analyseur des contenus de formation

Thèse en cours de **Andrée Trubert** (CFP Marseille)

Directeur de Thèse : **René Amigues**

Mél : olivier.trubert@free.fr

■ Résumé

Parmi les écrits professionnels, les mémoires professionnels réalisés par les futurs professeurs des écoles seraient un élément fort de la construction de l'identité professionnelle, un moyen de prendre du recul sur sa pratique. Le but de notre recherche est de dégager la place et le rôle des savoirs dans l'analyse de 60 mémoires professionnels de professeurs des écoles stagiaires.

Ces écrits seraient des analyseurs de contenus de formation, un moyen « indirect » pour repérer les savoirs définis par ces institutions à différents moments de leur histoire.

En choisissant d'étudier ces écrits professionnels, nous tentons donc de savoir s'il existe des changements dans les contenus de formation qui seraient liés à l'évolution institutionnelle.

Le mémoire professionnel rend compte d'une histoire particulière qui suppose des intentions, des ajustements et des procédures « réinventées » en situation. Cette restitution s'appuie sur des savoirs dont on cherchera à définir les fonctions d'un double point de vue : dans la restitution écrite et dans leur rapport à l'expérience professionnelle relatée. Ainsi, le but du programme est double : d'une part étudier la ou les forme(s) de rationalisation de l'expérience relatée, d'autre part tenter d'établir des liens entre les apports « scientifiques » et les savoirs « spontanés ».

■ Éléments biographiques et bibliographiques

Je suis institutrice depuis un peu plus de dix ans. Au bout de six années d'enseignement j'ai décidé de réintégrer le cursus universitaire parallèlement à ma profession. Actuellement je suis enseignante à mi-temps en Petite Section et formatrice à mi-temps à l'ICFP de Marseille.

Je soutiendrai ma thèse en décembre 2003. J'ai participé à des colloques qui ont fait l'objet de communications interne à l'IUFM. Je viens de cosigner un article sur l'état actuel de mes travaux, dans la revue Recherche et Formation qui sortira prochainement. Je suis en train de rédiger un article explicitant les résultats actuels de ma recherche qui paraîtra dans un ouvrage sur le mémoire professionnel (INRP).

■ Présentation de ma thèse :

■ Introduction

Nous tentons de savoir s'il existe des changements dans les contenus de formation qui seraient liés à l'évolution institutionnelle qu'a connue la formation des professeurs du premier degré. Parmi les écrits professionnels, les mémoires professionnels seraient un élément fort de la construction de l'identité professionnelle. Ces écrits seraient ainsi des analyseurs de contenus de formation, un « moyen indirect » pour repérer les « savoirs ». Le but de cet article sera limité à l'analyse de 60 mémoires professionnels de professeurs des écoles stagiaires afin de dégager la place et le rôle des savoirs.

■ Question de recherche

Le mémoire professionnel rend compte d'une ou plusieurs séquences pratiquées en classe qui supposent des ajustements et réajustements de situations. Le but recherché est d'étudier l'expérience relatée dans les mémoires professionnels et d'établir des rapports entre les savoirs. Cela signifie tenter d'établir des rapports entre les « savoirs scientifiques » (présentés et validés par l'institution) et les « savoirs spontanés » mis en jeu dans la situation vécue.

■ Cadre d'analyse des mémoires professionnels (cf. Tableau 1 : grille d'analyse)

Les mémoires professionnels correspondent à une organisation classique : introduction, partie théorique, partie pratique, analyse critique, bibliographie, annexes. La grille d'analyse jointe reprend ce découpage de façon à situer la place des Instructions Officielles, des « théories », identifiées par des auteurs et sert à dégager la fonction. Cette grille donne la répartition des 60 mémoires professionnels selon l'usage fait des instructions officielles, des savoirs théoriques et de la façon de rendre compte des situations analysées.

- Les instructions officielles : place et rôle

Elles sont majoritairement citées au début du mémoire et sont en général annoncées dans le sommaire et reproduites en annexes. Les instructions officielles (circulaires, lois, arrêtés, notes de service) sont essentiellement citées dans la partie théorique, elles sont aussi à l'origine de la mise en place d'une séquence pour laquelle elles assurent une fonction de référence. D'ailleurs, dans les mémoires professionnels, les instructions officielles sont citées au titre de compétences ou d'objectifs à atteindre. Elles jouent aussi une fonction « d'aide » à l'action lorsqu'elles servent à l'analyse d'une séance. Cependant, elles sont plus rarement citées dans la partie pratique en tant que support de réflexion et assurent donc davantage une fonction de référence.

Les instructions officielles qui sont des prescriptions venant du Ministère de l'Éducation Nationale sont bien souvent présentées comme des éléments théoriques ayant une position légitime et incontestable. Celles-ci seraient davantage perçues comme un moyen de légitimer une action.

- Les sources théoriques

Les références à des auteurs appartenant à des grands courants théoriques (exemple Piaget et le constructivisme) apparaissent avec une grande dispersion (1 à 17 auteurs cités selon le mémoire professionnel). Ces citations d'auteurs peuvent assurer une « fonction décorative » (c'est-à-dire seulement cités), « une fonction explicative » (utilisation explicite des auteurs), et une « fonction interprétative » (pertinence des auteurs utilisés). Lorsque les instructions officielles constituent les seules références du mémoire, celles-ci se trouvent essentiellement dans la partie théorique du mémoire, ce qui nous amène à dire, que dans ce cas les instructions officielles sont considérées par les étudiants comme des sources théoriques. Parmi les trois fonctions repérées, décorative, explicative, interprétative, c'est la fonction décorative qui est la plus présente.

- La situation pédagogique

Nous avons repéré trois types de situation : la situation pédagogique vécue, dans laquelle le stagiaire conduit une séquence ; la situation pédagogique relatée dans laquelle le stagiaire rend compte d'une séquence menée par l'enseignant de la classe et qu'il a observée ; la situation pédagogique relatée-vécue dans laquelle le stagiaire rend compte à la fois d'observations faites et d'essais réalisés par lui-même. La situation pédagogique la plus repérée est celle dite « vécue » soit 24/60 avec la présence d'une planification de séance (18/24).

2/3 des mémoires professionnels présentent une analyse critique des situations mais celles-ci restent limitées quant à la description des observables, la prise d'informations, la recherche d'indices pertinents pour analyser la séance. Celle-ci consiste à analyser les points forts et les obstacles rencontrés lors du déroulement de la situation et propose une « remédiation ». Pour les trois types de situations pédagogiques, la « remédiation » est soit « post-séance » soit proposée ultérieurement. Ce qu'il faudra analyser d'après les résultats, c'est la dimension temporelle nécessaire au recul réflexif chez les stagiaires. Aussi le mémoire professionnel ne reflète pas l'expérience réellement vécue par le stagiaire car il rend compte seulement de la façon dont il organise les tâches qui lui sont confiées.

■ Premiers résultats issus du traitement de 60 mémoires professionnels avec le logiciel Alceste

La première étape du traitement concerne : le dénombrement des mots, le comptage des racines du vocabulaire après réduction, la création des dictionnaires. Après avoir analysé le vocabulaire et procédé au découpage du texte, Alceste entre dans la phase de classification, afin de repérer les oppositions les plus fortes qui permet de classer les mots et d'extraire des classes d'énoncés. Cette analyse offre pour chacune des classes les principaux résultats suivants : les mots et les phrases les plus significatifs (le calcul du "khi2" mesurant l'importance des liens), les segments répétés, les concordances des mots les plus caractéristiques.

Question : comment est constitué le discours dans le mémoire professionnel ?

Dans l'analyse du vocabulaire, nous relevons 3 résultats significatifs : le nombre d'occurrences de formes (493 922), le nombre de formes distinctes (9974) et le nombre de hapax (7812) correspond à l'étendue du lexique employé. Ce qui montre une richesse lexicale très importante et non

redondante ; le vocabulaire est donc riche et varié c'est un premier résultat qui nous montre la diversité du discours.

Question : qu'est-ce qui explique l'hétérogénéité ?

C'est l'analyse factorielle qui est une méthode permettant de décrire un tableau de contingence. L'objectif d'une analyse factorielle sous Alceste est d'obtenir une représentation spatiale des relations entre classe.

Cette analyse factorielle permet donc de synthétiser sur un graphique l'ensemble des résultats obtenus à savoir : la position relative des classes les unes par rapport aux autres, les principaux mots spécifiques, la position des modalités des variables signalétiques. Les « patatoïdes » (cf. graphique 1 ci-après) permettent de juger de la plus ou moins grande discrimination des vocabulaires spécifiques par rapport au plan factoriel. Le pourcentage indiqué sur les axes donne la fiabilité de la représentation.

Cette méthode factorielle produit des représentations graphiques (lignes et colonnes dans des graphiques croisant les axes factoriels visualisant les écarts des valeurs des cases d'un tableau à l'indépendance établi à l'aide du Khi2). Plus un point est éloigné de l'origine plus le profil de la ligne ou de la colonne associée à ce point est caractéristique. Les mots sont représentés par des points projetés sur un système d'axes (axes factoriels) qui permet d'étudier l'essentiel des proximités. Le pourcentage trouvé sur les axes donne la fiabilité de la représentation (ici : 61% de la variance). Sur le graphique, les extrémités qui nous renseignent le plus sur le discours concernent cinq classes :

- Classes 1 et 2 ayant pour thématique la pratique professionnelle en général, avec un vocabulaire qui fait référence à des séances de production d'écrits.
- Classe 3 ayant pour thématique le discours sur la pratique. Le vocabulaire retenu fait référence à des situations d'EPS.
- Classe 4 ayant pour thématique le discours sur les objets institutionnels avec des mots qui font référence au domaine de l'éducation civique.
- Classe 5 ayant pour thématique un discours basé sur des mots empruntés à la psychologie.

De chaque côté de l'axe, nous constatons deux grandes catégories qui s'opposent : à gauche du graphique ce qui concerne le discours sur l'institution et à droite tout ce qui relève du discours sur la pratique.

En ce qui concerne le vocabulaire présent dans ces classes, nous constatons la présence d'une diversité dans le dis-

cours. Ce qui nous amène à nous interroger sur la culture. Est-elle partagée ? Est-elle commune ? Le discours des professeurs stagiaires apparaît donc très hétérogène.

Par exemple, le profil de la classe n° 1 est marqué par un discours concernant la production d'écrits. Son vocabulaire est basé sur des racines de mots : texte, écrit, productif, écrire, lettre, phrase, jet, poème, relecture, réécrit, orthographe.

Dans les unités de contexte élémentaire, nous trouvons d'autres mots caractéristiques de la classe n° 1 : proposons, travaux, production écrite, première production, disposent, reconstituer...

Tout ce vocabulaire est beaucoup axé autour des notions de la maîtrise de la langue.

Le constat de cette hétérogénéité du contenu du discours, même lorsqu'il s'agit d'une didactique commune interroge sur une culture partagée.

Nous relevons aussi un discours théorique et psychologique (cf. classe 5) : ce discours est plus tourné vers l'élève que vers la pratique du maître. Ainsi, les PE2 ne semblent pas avoir « matière » à réfléchir sur leur pratique.

Cette analyse factorielle vient expliquer et confirmer l'hétérogénéité rencontrée dans l'analyse du vocabulaire faite ci-dessus.

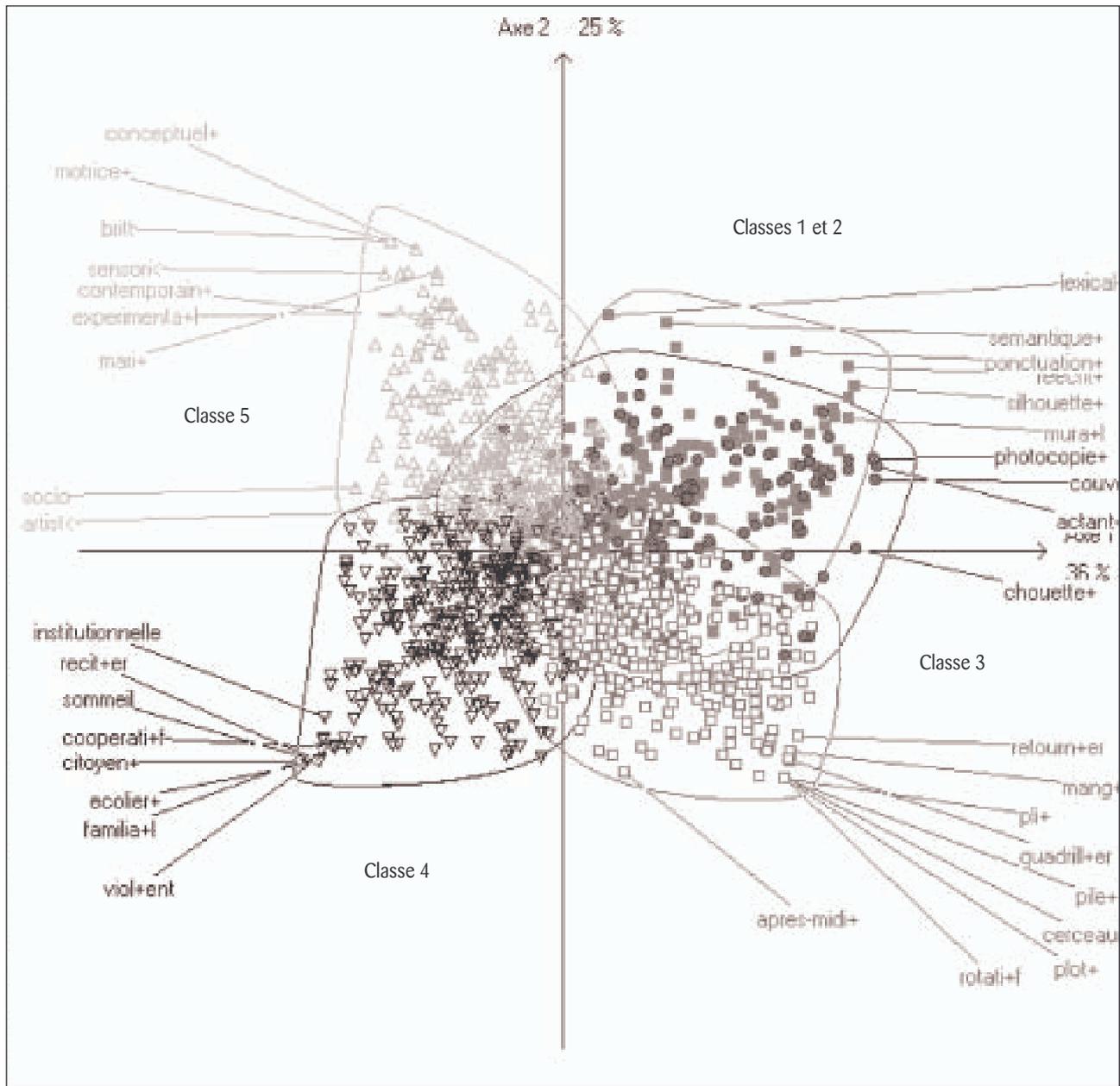
■ Discussion

Le mémoire professionnel est un objet contraint par les conditions de la formation : le temps de formation, le rythme des stages, l'alternance entre la formation disciplinaire et la pratique. Le mémoire professionnel occupe une place importante car il intervient dans la validation du diplôme. Notre but était de tenter de repérer les savoirs et le rôle qu'ils jouent dans le mémoire. Les résultats montrent que lorsque les savoirs sont utilisés, ils le sont pour définir les contenus des séances et leur déroulement mais ils ne sont pas suffisants au recul réflexif. Dans une perspective formative les savoirs « spontanés » et les savoirs « scientifiques » devraient permettre au stagiaire de reconnaître leur action et nous ne trouvons pas ce rapport entre action et savoir dans le mémoire professionnel. Cependant, le travail réflexif ne peut relever de la seule initiative des stagiaires, il suppose une prise en charge collective. C'est en cela que le mémoire professionnel ne peut être considéré comme un « outil » de formation en lui-même. C'est un objet « complexe » dont l'étude est indispensable pour interroger les contenus de la formation professionnelle des professeurs.

Tableau 1 : « grille d'analyse » des 60 M.P.

| | | | |
|---------------------------------|---|-----|----|
| Instructions officielles | - Identification des sources | oui | 54 |
| | - Utilisation pour l'analyse | oui | 19 |
| | - Pertinence | oui | 20 |
| | | | |
| Partie théorique | - <i>Auteurs cités</i> | oui | 50 |
| | - Auteurs cités pour la mise en place des séances | oui | 26 |
| | - Auteurs cités pour l'analyse post séances | oui | 23 |
| | | | |
| Partie pratique | <i>Situation pédagogique vécue</i> | oui | 24 |
| | Planification des séances | oui | 18 |
| | « Ingénierie » pédagogique de la séance | oui | 17 |
| | <i>Situation pédagogique relatée</i> | oui | 22 |
| | relatée par observation | oui | 16 |
| | relatée avec « ingénierie » pédagogique | oui | 8 |
| | <i>Situation pédagogique relatée/vécue</i> | oui | 14 |
| | Planification de la séance | oui | 7 |
| | « Ingénierie pédagogique » de la séance | oui | 5 |
| | Situation relatée par observation | oui | 7 |
| | Situation relatée avec « ingénierie » pédagogique | oui | 4 |
| | | | |
| | Analyse critique de la situation | oui | 44 |

Graphique 1 : Analyse factorielle des correspondances



Interview - Interview - Interview - Interview

Suite à vos questions vous trouverez quelques éléments de réponses. En revanche, certaines questions restent en suspend compte tenu de l'état actuel de ma recherche.

Je travaille sur ce sujet depuis la maîtrise dont la thématique était au départ la passation de l'oral professionnel en fin de première année de formation à l'IUFM.

Je me suis interrogée sur les critères utilisés par le jury pendant l'épreuve professionnelle.

En DEA, j'ai étudié dans la littérature les différents auteurs qui se sont penchés sur la professionnalisation. Ma recherche portait sur la professionnalisation à l'IUFM en première et deuxième année avec pour base d'étude le dossier professionnel.

Le choix dans le concours externe de supprimer le dossier professionnel et de conserver le dossier jury permet de placer tous les candidats devant des données identiques de départ. Outre les connaissances sur le système éducatif, cette épreuve professionnelle permet d'apprécier la motivation du candidat, de vérifier la qualité de son expression, d'évaluer ses capacités de connaissance et elle sera l'occasion d'échanger sur les expériences de stage (observations et mise en pratique de situation).

En ce qui concerne les questions autour des savoirs : J'ai privilégié ma recherche autour de la « circulation des savoirs » car le mémoire professionnel rend compte d'une histoire particulière vécue par le stagiaire au cours du stage en responsabilité. Cette restitution écrite s'appuie sur des savoirs dont je cherche à définir les fonctions à un double niveau : d'une part étudier les rapports entre les savoirs et d'autre part étudier les formes de rationalisation de l'expérience présente dans les mémoires professionnels susceptibles ou pas de répondre à des attentes liées à la réflexion sur une pratique.

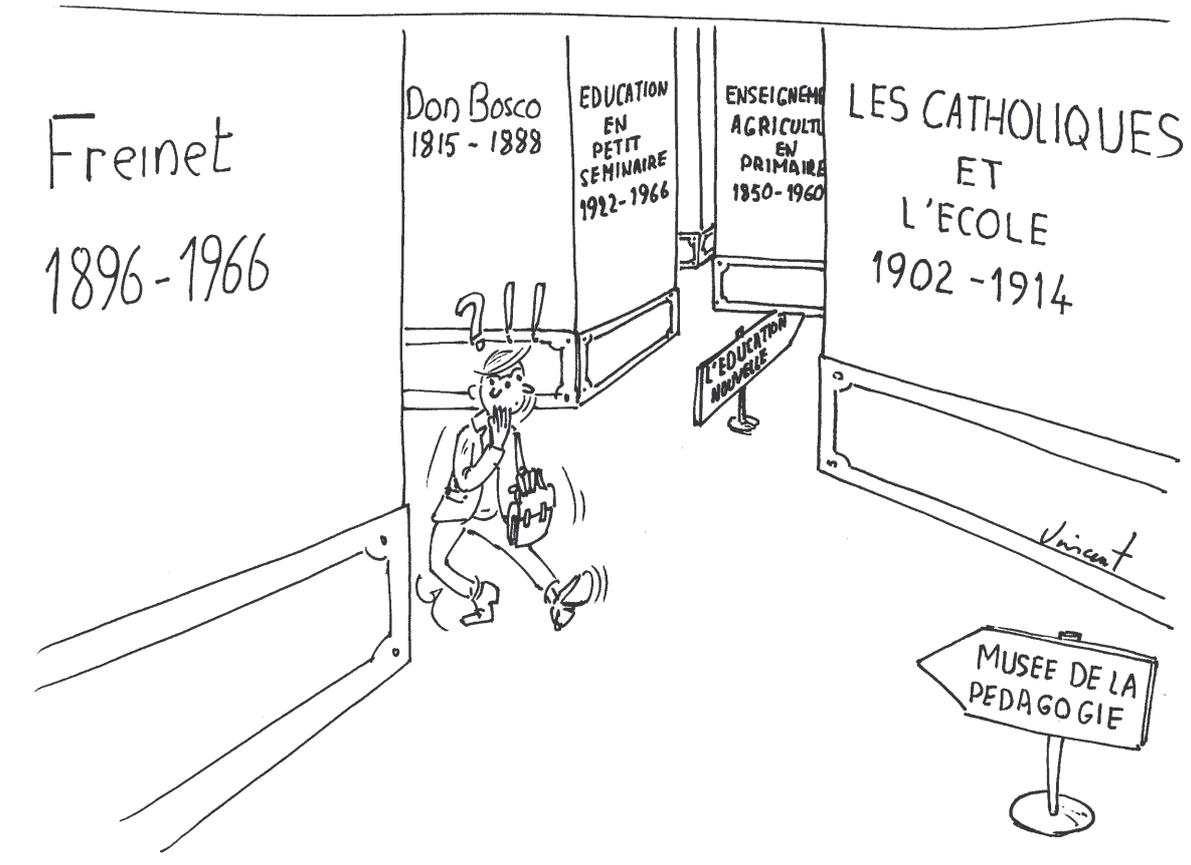
Concernant mes résultats, je peux parler de limites plus que de points forts ou de faiblesses. Les limites concernent les rapports entre savoirs et actions. L'action est considérée comme une mise à l'épreuve de l'expérience professionnelle qui devrait interroger les savoirs. Mais les mémoires professionnels ne

répondent pas à cette attente car les savoirs ne permettent pas d'identifier des gestes professionnels. Les stagiaires utilisent l'action comme seule source de connaissance.

Ouvertures :

Mon travail s'inscrit dans un programme de recherche plus vaste qui vise à savoir si l'évolution des IUFM se traduit ou pas dans les contenus de formation. Cette recherche pourrait aider les formateurs à s'interroger sur l'accompagnement du mémoire professionnel. Le travail réflexif autour du mémoire ne peut relever de la seule initiative du stagiaire. Il suppose une prise en charge collective et l'organisation des conditions propres à l'analyse des situations. Compte tenu des différentes origines professionnelles, chaque tuteur propose sa propre démarche qui pourra être adaptée ou non par l'étudiant dans son cheminement personnel. Ainsi on ne retrouve pas de principe unificateur dans la démarche d'écriture.

■ Partie 3 :



Des approches philosophiques et historiques de conceptions éducatives

L'enseignement agricole dans le département de la Marne

1850-1960

Formes et facteurs d'un échec

Thèse de **Michel Autin** (CFP Taissy)

Soutenue le 27 janvier 1988

à l'Université Paris V René Descartes

Directeur de Thèse : **Antoine Léon**

Président du Jury : **Éric Plaisance**

Autre membre : **Claude Lelièvre**

Mél : acfpec51.taissy@wanadoo.fr

■ Résumé

Cette enquête historique tente, à partir du dépouillement de nombreux documents d'archives tant locales que nationales, de définir les moments forts de l'enseignement de l'agriculture dans les écoles primaires et dans les cours d'adultes. Elle montre que les gouvernements successifs, du second Empire à la V^e république, inquiets de la désertion des campagnes s'efforcent tout au long de cette période de développer un enseignement agricole susceptible de vulgariser des méthodes nouvelles de culture et de fixer dans les zones rurales une population attirée par les feux de la ville. L'introduction de cet enseignement dans les programmes se heurte à un grand nombre de résistances qui sont autant de facteurs permettant de mesurer l'échec d'une telle entreprise.

Trois facteurs sont particulièrement étudiés : le rôle de

l'instituteur et sa formation en matière agricole, la demande d'éducation et les attentes vis à vis de l'école, le rôle des forces sociales.

De l'analyse des documents étudiés : rapports d'inspection, monographies, etc... Il ressort que les instituteurs ne possèdent pas les compétences pour mener à bien la mission qui leur est confiée : donner un caractère pratique à cet enseignement. La formation reçue à l'école normale est défailante dans ce domaine, aussi se limiteront-ils, la plupart du temps, à dispenser des connaissances livresques.

Pour ce qui est des attentes des agriculteurs eux-mêmes, si les édiles locaux souhaitent, pour des raisons économiques, que l'enseignement agricole se développe, la majorité de la population, pour le même type de raisons, espère que la fréquentation de l'école apportera à ses enfants une plus grande aisance et fait confiance à l'instituteur, lorsqu'il leur apprend à lire et à compter mais beaucoup moins lorsqu'il prétend leur apprendre les rudiments du métier d'agriculteur.

Quant aux forces sociales, à savoir, les sociétés d'agriculture et les forces politiques, l'étude des journaux, des discours à la Chambre des députés ou du Sénat, montrent que les premières ne se sont guère impliquées dans le développement de l'enseignement agricole dans les écoles primaires. Les secondes que, pour faire vite, on peut classer en deux camps : conservateurs et républicains sont d'accord sur les finalités, en particulier le combat contre l'exode rural, mais pas sur les moyens. La lutte étant vive au moment où il est question de créer deux écoles : une école rurale et une école urbaine, idée qui sera reprise par le gouvernement de Vichy et mise en partie en application.

L'histoire de l'enseignement agricole dépasse de beaucoup l'histoire d'une discipline. Elle est liée à l'histoire des mentalités, elle est marquée par les luttes sociales et politiques, par des enjeux économiques, elle est à l'image de l'histoire de l'école.

■ Éléments biographiques et bibliographiques

Études de philosophie, enseignement de la philosophie et du français, études de sciences de l'éducation, puis animateur-formateur et formateur en CFP, directeur de CFP.

■ Présentation de ma thèse :

Le monde rural est, au XIX^e siècle, considéré comme un monde archaïque dans lequel tout changement, tout progrès est presque imperceptible. C'est du moins ainsi qu'E. Guillaumin (1904) nous retrace la vie paysanne, dans la province du Bourbonnais, entre les années 1830-1900. Il nous décrit une société immobile dans laquelle rien ne semble pouvoir modifier la routine ni les événements politiques qui n'arrivent qu'assourdis, ni le développement de l'instruction qui n'affecte guère le déroulement des tâches.

Pourtant si l'on se réfère à un autre succès de librairie, « Le tour de France par deux enfants » de G. Bruno, l'école rêve, pour ce monde, de progrès et propose des modèles dont les jeunes enfants se souviendront et qu'ils mettront en pratique.

Nous pouvons nous demander quel rôle a joué l'enseignement primaire dans la diffusion des connaissances agronomiques, et dans quelle mesure nous pouvons considérer que ce fut un échec. Trois facteurs nous paraissent essentiels : les résistances des instituteurs, une demande d'éducation faible, des conflits politiques.

■ Le cadre de la recherche :

Nous entendons par enseignement agricole, l'enseignement de l'agriculture tel qu'il a été dispensé à l'école primaire, dans les cours postsecondaires et les cours d'adultes. Cet enseignement vise un public très large puisqu'il est censé toucher tous les enfants des écoles rurales et offre l'avantage de ne concerner qu'un seul agent : l'instituteur.

De ce fait, c'est un enseignement de masse destiné à une catégorie sociale, un enseignement qui doit frapper les imaginations (il faut montrer par des modèles que l'agriculture savante est supérieure à l'agriculture routinière), un enseignement qui vise à adapter l'école primaire au milieu rural.

La période choisie s'ouvre par l'introduction de l'enseignement de l'agriculture dans les programmes de l'école primaire comme matière facultative. Le terme en est marqué par la loi du 2 août 1960 qui crée des collèges et lycées agricoles dans tous les départements et réorganise complètement cet enseignement.

Le département de la Marne est intéressant, pour ce genre d'étude, à plus d'un titre et, en particulier, parce qu'il a subi une transformation importante. En effet, la terre est si pauvre que, raconte R. Dumont (1897), « autrefois elle était vendue à la holée, c'est-à-dire que la portée de voix servait de mesure », l'utilisation des engrais va faire de ce département l'un des plus riches de France sur le plan agricole.

■ Les moments forts de l'enseignement de l'agriculture

Trois domaines sont concernés : les lois et décrets, les institutions, les idées et les doctrines. Ces trois séries n'ont pas évolué au même rythme.

La période 1865-1867 :

A la suite du concours Rouland et de la grande enquête agricole de 1866, dont les procès verbaux s'accordent à signaler les effets bénéfiques que pourrait avoir l'instruction primaire dirigée vers l'agriculture, V. Duruy, ministre de l'instruction de Napoléon III, prend plusieurs mesures : il donne au conseil départemental la possibilité de fixer les heures de classe et l'époque des vacances de façon à concilier l'école et les travaux des champs. Il demande ensuite à ce qu'un programme général soit établi, décide qu'aucun plan d'école ne sera accepté sans que ne soit prévu un jardin, pousse les instituteurs à établir des champs d'expérience, souhaite la création d'une chaire d'agriculture dans les écoles normales.

Malgré ces impulsions, dans la Marne peu d'instituteurs s'engagent dans un enseignement de l'agriculture mais la plupart donnent « une coloration agricole » à leur enseignement. Les départements qui ont le plus favorisé cet enseignement forment une espèce de ceinture au sud de Paris qui s'étend de la Bretagne au Nord Est.

La période 1879-1900 :

La loi de 1879 rend l'enseignement de l'agriculture obligatoire dans chaque département ainsi que les chaires d'agriculture. Les premières années, cet enseignement rencontre une résistance de la part des autorités académiques qui s'inquiètent de l'extension des programmes et il faut attendre 1890 pour qu'un changement notable apparaisse. Des conférences pédagogiques donnent des orientations aux instituteurs. G. Ville, le directeur du Muséum d'histoire naturelle reprend l'idée d'annexer un champ d'expérience aux écoles primaires mais sur les 30 000 champs accordés, 1235 seulement seront mis en service. Des concours départementaux et nationaux sont ouverts et le nombre de candidats augmente régulièrement jusqu'en 1900 pour décroître ensuite. C'est une preuve du développement d'un enseignement pratique de l'agriculture puisque c'est une des conditions pour participer aux concours et cela est confirmé par une enquête départementale qui révèle que 30 % des instituteurs dispensent ce type d'enseignement. Les inspecteurs départementaux constatent cependant que, dans la plupart des écoles, l'enseignement agricole reste livresque.

Qu'en est-il dans les cours d'adultes ?

Si on pouvait s'attendre à ce que les cours d'adultes qui, dans les zones rurales, s'adressent à des jeunes gens engagés dans la profession agricole aient privilégié l'enseignement de l'agriculture avant l'école primaire, il n'en est rien. Nous notons que les deux ordres d'enseignement ont évolué de façon parallèle. Pouvait-il en être autrement, le même homme enseignant à l'école du jour et à l'école du soir ? Faut-il voir, dans ce fait, un frein au développement de l'enseignement de l'agriculture ?

■ L'incompétence des instituteurs en matière agricole :**L'origine sociale des instituteurs :**

L'idée que l'instituteur de la deuxième moitié du XIX^e siècle est issu d'une famille populaire et, plus particulièrement, paysanne est assez commune. E. Weber (1983) note : « à peu d'exceptions près, les enseignants (instituteurs) n'étaient que de jeunes paysans qui espéraient améliorer leurs conditions ou échapper au service militaire. » Aussi nombreux sont ceux qui, notables ou autorités du monde scolaire, pensent que leur origine sociale les prédispose à propager les principes de l'agriculture.

L'étude des registres matricules des élèves admis à l'école normale de Châlons nous conduit à nuancer cette idée. 34 % avant 1848 et seulement 24 % avant 1870 des élèves sont issus d'une famille d'agriculteurs, mais ils sont tous d'origine rurale. Cela n'induit en aucune façon une quelconque compétence en matière agricole.

De la même manière il n'y a pas de corrélation entre le nombre d'élèves-maîtres, fils d'agriculteurs, et le nombre de candidats aux concours départementaux et nationaux.

La formation à l'école normale :

Lorsque les chaires d'agriculture sont généralisées, les cours d'agriculture représentent deux heures par semaine avec des applications au jardin ou au champ d'expérience. La médiocrité des résultats conduira rapidement à l'abandon des essais au champ d'expérimentation. Si nous voulons juger de l'efficacité de la formation agricole à l'E.N., la réponse n'est pas dans l'organisation ou le nombre de cours mais bien plutôt dans l'intérêt qu'y ont porté les élèves-maîtres.

En ce qui concerne la période 1870-1914 les rapports des directeurs de l'école et des inspecteurs généraux nous fournissent des informations utiles. Ils montrent que les décideurs donnent à l'enseignement de l'agriculture d'autres finalités que l'acquisition de connaissances. Les directeurs le justifient en le présentant comme un exercice physique salu-

taire pour des jeunes gens qui mènent une vie monacale. Au cours d'une enquête en 1884, les professeurs d'agriculture se plaignent de ce que cet enseignement « est négligé par les élèves-maîtres car la note qui le sanctionne se confond avec la note de sciences physiques et pèse ainsi d'un poids insignifiant dans la moyenne générale. »

Après la guerre, la situation n'est pas plus brillante : les exercices physiques, les concours de tir sont placés pendant ces cours. De plus les candidats à la composition agricole sont peu nombreux dans le département de la Marne, deux par promotion, sauf de 1933 à 1938 où plus de la moitié des élèves choisissent cette épreuve mais parce qu'ils espèrent avoir des questions plus faciles qu'en sciences.

Si les élèves-maîtres ne peuvent se targuer de compétences en raison de leur origine sociale et si l'enseignement à l'E.N. n'a pas répondu aux attentes des différents gouvernements, comment les instituteurs ont-ils propagé les connaissances agricoles ? Quelle pédagogie a été appliquée ?

Les orientations pédagogiques :

L'enseignement de l'agriculture s'est développé dans l'école primaire suivant deux modalités. Il a pénétré les autres matières de l'enseignement : Morale, Français, Mathématiques, Sciences ou a été présenté sous forme de cours théoriques suivis ou non d'exercices pratiques. Loin de s'exclure, ces deux formes ont coexisté, l'une prenant, à certaines périodes, le pas sur l'autre. La coloration agricole de l'enseignement, la première forme, est généralisée lorsque cet enseignement est facultatif et, lorsqu'il devient obligatoire, c'est une voie de repli. Cette coloration a des degrés divers comme le montrent les cahiers d'élèves et les manuels étudiés : utilisation de dictées et de problèmes qu'on pourrait qualifier de techniques, mais aussi textes idéologiques qui vantent les valeurs agrariennes et dénigrent tout ce qui a trait à la ville et à l'industrialisation.

L'enseignement théorique et pratique, la deuxième forme, est omniprésent dans les discours politiques et pédagogiques, mais on se méfie de la théorie. L'exemple des champs d'expérience qui visent à montrer aux élèves la supériorité des engrais par rapport au fumier, il s'agit d'une pédagogie par l'aspect, est emblématique de l'échec de l'enseignement agricole. Le modèle scientifique mis au point par G. Ville au parc de Vincennes est appliqué par les instituteurs mécaniquement, de plus il n'est pas transposable dans chaque région. L'instituteur se trouve, en outre, confronté à des difficultés matérielles : recherche d'un champ que la municipalité ne se presse pas de lui fournir, ensemencement à ses frais, etc...

Les instructions de 1897 mettent un terme à un enseignement pratique, dans l'école du jour, en assujettissant l'agriculture aux sciences et en promouvant la leçon de choses et la culture en pots.

Si les instituteurs se sont peu engagés dans l'enseignement de l'agriculture, n'est-ce pas non plus parce que la demande d'éducation des agriculteurs, vis-à-vis de l'enseignement agricole, était trop faible pour vaincre leurs résistances ?

■ La demande d'éducation

Pour ce qui est du début de la période étudiée, l'enquête de 1866 donne un aperçu de ce que le monde agricole attend de l'école, si on prend soin pour nuancer cette attente de vérifier qui parle et au nom de qui. Les personnes qui sont amenées à s'exprimer sont, pour faire vite, de gros propriétaires, des notables et des commerçants. Ils reprochent à l'école primaire de « détourner les jeunes gens des travaux agricoles » et de ne « donner qu'une instruction générale et sans but » et voudraient que l'enseignement agricole se développât pour enrayer le mouvement d'émigration vers les villes qui a pour effet d'entraîner une hausse des salaires, la main d'œuvre devenant rare. Les petits exploitants, eux, attendent de l'école qu'elle donne à leurs enfants une plus grande aisance. De ce fait, on ne peut dissocier l'attente des familles envers l'enseignement agricole des résultats qu'elles escomptent de l'instruction primaire.

Les attentes vis-à-vis de l'école primaire :

La Champagne est, à cette époque, un des deux pôles autour desquels, au nord d'une ligne qui joint Saint Malo à Genève, se développe l'instruction. Dès 1829, 80 % des enfants sont scolarisés et, dans 90 % des communes, il y a une école. Comment dans ce contexte favorable à l'école primaire fut accueilli l'enseignement agricole ? Avec une réserve dictée par une défiance à l'encontre de l'instituteur qui sait, mais qui sait par les livres, ce qui n'est pas suffisant et qui pourrait bien, dans son jardin, utiliser les enfants à des travaux pour son propre profit. De plus, les agriculteurs employant les enfants comme main d'œuvre, ne voyaient pas la nécessité d'une formation à l'école.

Quelle a été l'attitude des jeunes gens à qui on a proposé cet enseignement dans les cours post-scolaires ?

La fréquentation de ces cours créés par la loi Plissonnier en 1918 montre que lorsqu'ils sont facultatifs (1918-1939) et que leur durée est de 4 ans, les effectifs, limités en nombre, chutent de 50 % de la première à la deuxième année. Alors que les cours d'adultes continuent à avoir une plus grande audience.

Durant la période (1945-1960) où ils sont obligatoires et assurés par des instituteurs ayant obtenu le Brevet Agricole, les effectifs sont cependant toujours limités. Cela s'explique par le fait que les agriculteurs peuvent déroger à l'obligation en plaçant leur fils comme apprenti. Sur le plan national, si les cours post-scolaires rencontrent un écho, en particulier au nord de la Loire, plus favorable qu'en Champagne, leur fréquentation n'est pas à la hauteur des objectifs fixés. Seule 14 % d'une classe d'âge est formée.

Plusieurs indices nous conduisent à penser que les agriculteurs attribuent aux cours post-scolaires une autre formation qu'une formation professionnelle, en particulier, le nombre élevé d'élèves qui n'ont pas le CEP, environ 50 %, alors que le taux de réussite à cet examen est d'environ 90 %.

L'enseignement nomade dispensé par le professeur d'agriculture auprès des adultes ne rencontre pas non plus un grand succès et le besoin de formation porte davantage, au regard des thèmes abordés, à l'acquisition de capacités à s'adapter à une nouvelle législation et à développer des organismes de solidarité qu'à acquérir des compétences techniques.

La faiblesse de la demande d'éducation envers l'enseignement agricole est un facteur important de son échec. Le conflit enseignement général / enseignement professionnel qui traverse toute l'histoire de l'enseignement agricole nous interroge sur le rôle qu'ont joué les forces sociales dans son évolution.

■ Les forces sociales et leur conception de l'école : un frein à l'enseignement agricole

Les comptes rendus de la commission agricole de la société des agriculteurs de France, organisation conservatrice, laissent paraître, dans la période 1880 - 1920, à laquelle nous nous sommes limitées, que la finalité première attribuée à l'enseignement agricole est le combat contre l'exode rural. Ainsi l'instituteur est chargé de faire aimer la terre aux enfants en lui montrant les dangers de la ville et de diffuser l'idéologie agrarienne. Après la guerre de 1870 et de 1914, comme le remarque G. Mendras (1976) « de Valmy à la Marne, ce sont les paysans qui ont défendu le sol de la patrie et, par conséquent, tout exode était perçu comme un affaiblissement de la nation : la désertion de la campagne était le prélude à la désertion devant l'ennemi. » De ce fait, les conservateurs attendent de l'école un enseignement agricole pratique, sans livre, et la primauté est donnée à l'enseignement primaire. Cette idéologie agrarienne trouva auprès de l'église un écho favorable et une force d'appoint. La lutte contre la routine vient en second dans les finalités et

les conservateurs se situent dans la lignée du mouvement physiocratique du XVIII^e qui pensait que le progrès devait pénétrer les campagnes par l'exemple des plus grands.

Les journaux agricoles d'obédience républicaine mettent en avant, eux aussi, le combat contre l'exode rural mais lorsqu'il s'agit de combattre la routine ils privilégient l'introduction d'un enseignement scientifique avec des applications à l'agriculture.

Quelles forces sociales ont eu une influence et quelles actions ont-elles entreprises ?

Deux sociétés, la société des agriculteurs de France surnommée la société « des ducs et des marquis » et la société nationale d'encouragement créée par Gambetta se disputent les faveurs des agriculteurs.

La première prend des initiatives en faveur de l'enseignement agricole. Les syndicats de Bretagne qui y sont affiliés créent des concours-examens aidés dans cette entreprise par les frères de Ploërmel qui, trouvant néfaste de faire suivre à tous les enfants des programmes uniformes, avaient créé un centre d'apprentissage rural. Ces concours sont boudés par l'enseignement public et la société de la rue d'Athènes s'appuie sur l'enseignement privé avec un certain succès. Des cours post-scolaires sont créés ainsi que des cours par correspondance. La seconde donne peu d'importance à l'enseignement agricole : aucune mention dans le journal régional, et se limite à distribuer des prix.

Il faut voir, sous cette différence d'attitude, un enjeu politique plus important. Les conservateurs n'ont-ils pas en favorisant l'enseignement agricole cherché à combattre l'école républicaine ?

■ L'enseignement agricole : une arme contre l'école primaire ?

Les attaques que portent les hommes politiques contre l'école républicaine sont de trois ordres : l'étendue des programmes, le contenu de l'enseignement primaire et le rôle de l'instituteur.

Ils dénoncent, d'abord, des programmes pléthoriques et demandent une école « agricole » déchargée des disciplines inutiles. Ensuite, c'est l'espoir véhiculé par l'école primaire qu'ils remettent en cause. Par son enseignement trop général et trop intellectuel, l'école favorise le développement d'une mentalité préjudiciable à la vocation paysanne. Enfin l'instituteur est perçu comme l'apôtre de l'abandon du

métier d'agriculteur car il prône le progrès et la promotion sociale. Il sélectionne les meilleurs élèves et vide les campagnes de son élite. Dans ce domaine le certificat d'études primaires est accusé de tous les maux. N'est-ce pas lui qui permet l'entrée au service de l'État ?

Par la création de certificats d'études agricoles, la société d'agriculture, avec l'appui de l'enseignement privé, tente de briser l'unité de l'enseignement primaire. Sur le plan politique, les conservateurs, mais aussi quelques républicains, souhaitent diviser l'école primaire en école rurale et école urbaine et que soit constitué un personnel enseignant distinct pour l'une et pour l'autre. Ce qui est en cause, c'est l'école comme outil unificateur de la nation française et la primauté de la culture générale seule censée permettre une formation complète de l'esprit.

L'enseignement agricole dispensé par l'instituteur n'a pas connu l'essor que les décideurs attendaient. D'une part, il ne répondait pas à une attente des agriculteurs, d'autre part, les instituteurs chargés de le dispenser n'ont jamais reçu une formation suffisante pour tenir le rôle de modèles et de vulgarisateurs d'une agriculture raisonnée que l'on voulait leur faire tenir et ont privilégié, de ce fait, une approche livresque. Enfin, trop marqué politiquement, il a été la source d'une guerre scolaire qui a pris deux visages : concurrence avec l'enseignement privé et rivalité entre deux ministères celui de l'instruction et celui de l'agriculture. Nous pouvons penser que « la révolution verte », selon un titre de F. Dagognet, qui a modifié le paysage champenois s'est faite en grande partie en dehors de l'enseignement agricole et même contre lui, si nous considérons qu'en cherchant à creuser un fossé entre la ville et la campagne, à cause du spectre de l'exode, il s'oppose au mouvement créé par la science qu'il veut vulgariser : l'agrobiologie, qui cherche à augmenter la production en diminuant le nombre de producteurs.

Interview - Interview - Interview - Interview

Qu'est-ce qui vous a amené à choisir ce sujet ?

Des contraintes professionnelles m'ont conduit à choisir un sujet en histoire de l'éducation. J'ai ensuite voulu éviter les sujets sur lesquels il avait déjà été écrit. L'enseignement de l'agriculture était inexploré. De plus j'avais été frappé en venant m'installer en Champagne du caractère industriel de l'agriculture alors que j'étais issu d'une région, le massif central, où la polyculture prédomine et où la dénomination « paysan » est encore appropriée. Je considère enfin que la profession d'agriculteur est sans doute celle qui a connu au cours du siècle dernier les plus grandes mutations.

En quoi ce travail vous a-t-il été servi dans votre travail de formateur en CFP ?

Je pourrais dire à presque rien et à presque tout. Presque rien, si ce n'est lorsque je dois aborder des questions ayant trait à l'histoire de l'éducation et à la méthodologie de la recherche. Presque tout, car un travail de ce type est plus important pour ce qu'on apprend sur soi-même que pour les connaissances que l'on produit.

Quel parallèle pourrait-on faire entre le désir des Conservateurs des années 1900 de diviser l'école primaire en deux (l'école rurale et l'école urbaine), et le débat actuel sur le collège unique ? Chacun a ses raisons selon le contexte, mais quelles idées sous-jacentes fondent-elles une éducation à plusieurs vitesses ?

Il y a effectivement des similitudes entre ces deux débats, et si le contexte a changé, plusieurs lignes de force perdurent : notre système est fondé sur l'acquisition de connaissances (alors que, par exemple, le système scandinave est basé sur le développement de l'enfant) ; il est caractérisé par la primauté de l'enseignement général sur l'enseignement technique (nous n'avons pas, comme en Allemagne, réussi à développer l'apprentissage) ; les méthodes sont uniformes, indifférenciées. D'une certaine façon, notre système est bloqué. Orienter très tôt n'est pas possible car les filières ne déboucheraient pas sur une formation perçue comme positive, le frein est alors social ; ne pas orienter n'est pas possible sauf à changer de finalités

et à développer un enseignement différencié, le frein est ici culturel.

Pour ce qui est des fondements d'une éducation à plusieurs vitesses, ils me paraissent de plusieurs ordres. Les promoteurs de telles idées me semblent penser que :

- une formation technique et professionnelle précoce est capable de former suffisamment les esprits pour des citoyens,*
- il y a des esprits concrets et d'autres à l'aise avec l'abstraction,*
- la culture générale n'est pas nécessaire aux enfants du peuple*

Plus ou moins récemment trois nouvelles disciplines ont été introduites à l'école primaire : la technologie, l'informatique, les langues. Y a-t-il, selon vous, un parallèle possible à faire avec l'introduction d'un enseignement agricole telle que vous l'avez étudiée ? Ces nouvelles disciplines risquent-elles, selon vous, de durer ? de produire les effets escomptés ?

Le parallèle est possible si on considère les facteurs pour qu'une nouvelle discipline soit introduite avec succès, à savoir : les attentes des parents, la formation des enseignants, les attentes des formés, (il faudrait bien évidemment y ajouter les moyens financiers). Les trois disciplines citées sont à ce point de vue accueillies différemment. Les langues font l'objet d'une attente forte des parents, la formation des enseignants sera longue à mettre en place, l'informatique est prise par les enfants, la formation des enseignants sans doute plus facile à réaliser, la technologie me paraît assez grise dans ce paysage.

Quant à savoir si elles vont durer et produire les effets escomptés, ce serait bien prétentieux de se prononcer.

En revanche, le parallèle entre l'enseignement agricole et l'étude du fait religieux me paraîtrait judicieux. Il ne s'agit pas d'une discipline mais d'une coloration de tout l'enseignement, son introduction vise la résolution de problèmes de société (le communautarisme, la montée du fondamentalisme...), les attentes des parents et des formés ne sont pas manifestes, la formation des enseignants embryonnaire. A mon sens, et je le regrette, tous les ingrédients sont là pour que cela échoue.

L'éducation dans un petit séminaire : aliénation ou libération ? Châteaugiron (1908 - 1973)

Thèse de **Bernard Coudrais** (CFP Rennes)

Soutenance le 13 novembre 1991

à L'Université Lumière Lyon II

Directeur de Thèse : **Guy Avanzini**

Président du Jury : **Charles Hadji**

Autres membres : **Antoine de la Garanderie, Roger Texier**

Mél : **b.coudrais@wanadoo.fr**

■ Résumé

L'auteur montre que l'éducation spécifique d'un petit séminaire traditionnel ne peut pas être analysée comme une aliénation, mais qu'elle offrait aux élèves les conditions d'une liberté bien comprise. Après avoir évalué deux ouvrages récents sur la Loire Atlantique et la Vendée, de MM R. Chotard et C. Suaud, il décrit et analyse, en la resituant dans le contexte éducatif de l'époque, l'éducation dans un petit séminaire d'Ille-et-Vilaine, celui de Châteaugiron (1908-1973). Piété et discipline devaient structurer des caractères énergiques, tandis que les études, commanditées par l'Église et adaptées à des enfants de classes populaires, mériteraient le titre « d'éducation populaire ».

Après les changements de représentations sur les conditions d'un bon apprentissage à l'école et les questionnements sur une démocratisation de la culture, cette étude montre comment, à l'intérieur d'un imaginaire social et religieux, l'Église formait une « élite solidaire ».

■ Éléments biographiques et bibliographiques

Je suis prêtre. J'ai été professeur de Petit Séminaire de Châteaugiron en Lettres de 1954 à 1968, puis responsable d'un foyer de second cycle de 1968 à 1980. Lors d'une période de déclin du petit séminaire, j'avais été sollicité pour des interventions d'ordre spirituel et catéchétique au CFP, dans les années 70 ; ne voulant pas me cantonner dans le spirituel, j'ai désiré rejoindre leur apprentissage professionnel, dans l'histoire de l'éducation, la pédagogie générale puis la philosophie de l'éducation : chercher comment on apprend, cela me passionnait.

J'ai seulement publié un article dans « *Pédagogie chrétienne, pédagogues chrétiens* (éd. Don Bosco, Paris, 1996) » : c'est le compte rendu d'un colloque à l'UCO d'Angers. Il était intitulé « *Des petits séminaires, pour quoi faire ?* ». Je voulais y montrer l'impact populaire de la culture acquise dans les petits séminaires : on y a toujours consenti à former des jeunes qui ne seraient pas prêtres (3 sur 4 en moyenne) ce qui veut dire qu'une majorité des élèves, issus des petits séminaires, devenaient des laïcs engagés dans les paroisses et les mouvements. Ils n'étaient donc pas si conditionnés qu'on a pu le dire. Et comme, d'autre part, ils étaient souvent d'origine sociale modeste et n'auraient jamais fait d'études classiques s'ils n'avaient pas été en petit séminaire, j'ai pensé montrer qu'ils avaient profité d'une « éducation populaire », mais l'expression était un peu piégée par un historique laïque.

■ Présentation de ma thèse

Pour faire une présentation rapide de notre thèse, nous avons eu l'idée de reprendre la genèse et l'élaboration progressive de notre hypothèse principale.

■ Éducation populaire ?

Lorsque nous avons entrepris de nous lancer dans l'aventure de la thèse, notre idée était de répondre aux deux ouvrages de MM. R. Chotard et C. Suaud, lesquels ont décrit l'éducation d'un petit séminaire de l'Ouest - Guérande, en Loire Atlantique, et Chavagnes-en-Paillers, en Vendée - comme un

conditionnement aliénant qui déposait les élèves de leur personnalité. Notre propre expérience de 20 ans au petit séminaire de Châteaugiron en tant qu'élève, puis comme professeur, nous semblait contredire une telle analyse. La difficulté était de nous distancier d'une problématique religieuse, un peu naïve dans son réalisme, et de chercher une hypothèse que nous pourrions valider scientifiquement.

Ce qui nous a paru le plus facile d'abord était d'entrer dans la brèche ouverte par les deux auteurs à propos des études ; M. Chotard émet en effet une réserve à l'exploitation d'enfants du milieu populaire par une classe de prêtres, alliés objectifs de la classe bourgeoise ; il reconnaît qu'en inculquant les humanités classiques à des enfants du peuple, l'Église encourageait, comme il dit, un « risque démocratique » ; quant à M. C. Suaud, qui centre toute son analyse sur l'inculcation d'un habitus de clerc, séparé de son milieu d'origine, il nous livre une série de statistiques, un peu forcées d'ailleurs, sur ce qu'il appelle le « traitement des exclus », pour reconnaître finalement que leur bagage culturel permettait aux anciens élèves restés laïcs d'accéder en grande partie aux classes moyennes : il eût donc été possible d'examiner la mobilité sociale des anciens élèves du petit séminaire de Châteaugiron, comme un indice de liberté observable dans les effets consécutifs de la culture acquise au petit séminaire. Un peu par provocation même, au départ, nous avons pensé appliquer au petit séminaire une participation à ce qu'on appelle **l'éducation populaire**. Nous avons gardé ce concept d'éducation populaire seulement à la fin de notre chapitre sur les effets produits par les études, mais nous avons renoncé à le retenir comme hypothèse principale pour deux raisons : la première était que la finalité principale de l'éducation au petit séminaire était bien cléricale et que les effets de promotion sociale, pour les élèves restés laïcs, étaient en somme surrogatoires ; il y aurait pourtant une recherche intéressante à préciser dans cette direction... La seconde raison était que le concept d'éducation populaire est encore chargé d'une connotation politique et laïque, qui rend difficile son application aux petits séminaristes. On pourrait ajouter une troisième raison enfin, sans doute plus profonde : une telle hypothèse nous maintenait à un niveau social et politique, et nous semblait passer à côté de la finalité essentielle de l'éducation au petit séminaire. Il nous fallait nous dégager d'une problématique un peu accessoire et engager notre recherche dans une direction plus constructive et plus profonde.

■ Éducation ou Libération

En face du concept d'aliénation, après avoir hésité sur le concept de promotion, nous avons retenu celui de libération : le mot a l'avantage de désigner les effets de cette éducation comme un processus, ce qui nous évitait de tomber dans la prétention de montrer la liberté comme un en-soi objectif ou comme un acquis définitif, qui aurait été réalisé dès la fin du petit séminaire ; ce mot nous permettait de dévoiler les conditions possibles d'une liberté à venir, selon deux directions que nous avons tenté de maintenir à travers l'examen de la vie quotidienne des séminaristes : la pression exercée par l'institution ne peut pas être analysée seulement comme aliénante, mais elle pouvait être aussi structurante pour la liberté et, d'autre part, cette institution n'était pas une prison ni un asile, comme le suggère avec insistance M. Chotard, mais elle aménageait des marges de manœuvre et de dialogue, où les élèves pouvaient construire une progression personnelle, déjà individualisée dans une certaine mesure.

La structure de l'institution était assez contraignante, reconnaissons-le, mais elle pouvait être aussi conformante, selon le terme proposé dans une interview, c'est-à-dire formatrice du caractère, d'un caractère commun, que nous avons appelé personnalité de base, qui laissait place à des adaptations secondaires. Il y a là un paradoxe par rapport à une opinion courante aujourd'hui. Quand un ami nous demandait le sujet de notre thèse et que nous lui répondions par défi : « Je veux montrer que le petit séminaire formait des hommes libres », il ouvrait de grands yeux, car les représentations courantes qui nous restent sur les petits séminaires, les écoles apostoliques ou les jувénats, ont changé sensiblement après le basculement, faut-il dire à 180 degrés, de l'opinion commune sur les conditions d'une bonne éducation à la liberté : il nous a donc fallu observer le changement des représentations d'une éducation autoritaire vers une conception plus libérale : pour reprendre le mot d'un ancien : « Ceux qui se plaignent du petit séminaire, c'est qu'ils jugent l'époque avec la mentalité de maintenant » ; on se forme un jugement en référence à l'opinion dominante, de même qu'un scientifique élabore son hypothèse en référence avec la cité savante, comme dit la sociologie de la connaissance. Pour ce qui est de l'Église, le Concile de Vatican II, de 1962 à 1965, peut être considéré comme une époque charnière qui a manifesté ce changement, avec son rappel de la liberté de conscience et de l'éducation de la foi dans une ouverture sur le monde et une confrontation avec l'incroyance ; il fallait donc remonter le courant et évoquer les conditions plus énergiques et plus volontaristes de l'éducation jusque vers les années 60 ; tous les lycées et collèges avaient le souci de la discipline et d'une

éducation morale ferme ; aux yeux de certains observateurs, sociologues et historiens, c'était aussi des institutions totalitaires ou totales, selon l'expression de E. Goffman : dans une telle perspective tous les élèves de collèges et de lycées auraient aussi été aliénés ? Les deux auteurs ont donc trop isolé leur étude des seuls petits séminaires, ils ont oublié de faire la comparaison avec les autres institutions analogues, les Écoles Normales surtout, ces séminaires laïques, comme on a dit souvent ; il nous était facile de montrer l'interdépendance des modèles, comme dit M. Crozier, pour resituer cette éducation dans le contexte de l'époque.

Pourtant, à y regarder de près, la contrainte extérieure dans un petit séminaire était corrigée, peut-être plus que dans les autres institutions, par tout un réseau de relations - nous pensons aux camarades dans la vie d'internat, aux vacances, au conseiller spirituel surtout -, ce qui permettait aux élèves mal orientés de se ressaisir personnellement dans le dialogue et la prière ; nous disons bien la prière, car dans la perspective où la foi ne désigne pas un objet illusoire, la prière peut être conçue comme un dialogue intime, qui offre une possibilité de recul par rapport à son propre vécu, et donc une ouverture vers une certaine liberté ; elle aurait pu dériver dans l'illusion si elle n'avait pas été vérifiée dans une pratique sociale rigoureuse, reconnaissons que ce contrôle ne manquait pas, au cours de ces 5 ou 6 années d'internat qui pouvaient corriger les faux-fuyants : nous pensons ici à l'examen de conscience. Quant aux autres dimensions de la liberté, telles qu'elles étaient définies dans le catéchisme déjà, à propos de la définition du péché mortel, et donc présentes à la conscience du petit séminariste, - le sens de la gravité des actes, ainsi que la pleine connaissance et le plein consentement - nous avons pu montrer qu'autour du projet de vocation, l'élève du petit séminaire avait plus de lucidité que ne le disent, un peu rapidement, les anciens qui ont dû changer d'orientation et qui ont tendance à vouloir justifier trop ce changement, dans une réinterprétation un peu subjective de leur passé, comme les époux en instance de divorce qui affirment qu'ils ne se sont jamais aimés ; et le séminariste avait non seulement de la lucidité, mais aussi un élan vers son avenir qui lui donnait l'énergie nécessaire pour assumer les épreuves du parcours. Le surmoi n'était pas seulement un barrage d'interdits, à dimension collective - le rigide surmoi de la discipline, comme dit M. Chotard -, mais aussi un idéal du moi, qui trouvait autour de lui, chez les camarades et les maîtres, des repères d'identification et de rejet, comme des jalons dans la phase de l'adolescence. Cette recherche nous a amené à redéfinir les conditions d'une culture sérieuse dans un débat qui est encore brûlant

d'actualité, si l'on prête l'oreille aux disputes actuelles : faut-il faire accéder les élèves aux œuvres difficiles, par l'effort et la volonté, comme le préconisait Alain, dans une perspective que nous avons appelée « culturaliste » ou bien faut-il que les œuvres soient mises à la portée des élèves pour assouvir leurs besoins immédiats et les accompagner dans le sens de leurs intérêts, en respectant leur rythme, dans la ligne du mouvement de l'Éducation Nouvelle ? Mais à vouloir opposer ces deux grandes tendances de la pédagogie, on tombe souvent dans la caricature ; nous croyons avoir montré que la culture du petit séminaire maintenait un bon équilibre entre des méthodes actives, qui intéressaient les élèves, et une acquisition de savoirs, méthodique et efficace, la dimension religieuse venant inspirer et soutenir la culture des humanités ; nous pensons que notre étude sur les conditions de la culture et ses effets consécutifs, observés sur quelques cas typiques, est assez probante pour montrer les fruits d'une libération culturelle dans une intégration sociale : non seulement les élèves connaissaient de bonnes réussites au Baccalauréat, mais ils avaient acquis un habitus, au sens de Saint Thomas, qui a fait d'une majorité d'entre eux de bons animateurs sociaux, aussi bien en tant que laïcs que dans une fonction sacerdotale.

Mais il nous fallait examiner d'une manière plus profonde l'éducation proprement spirituelle, dans le régime de piété et de discipline. Et pour répondre mieux aux deux ouvrages, au lieu de nous fixer sur les années 60, plus ouvertes à des adaptations libérales, nous avons essayé de nous maintenir dans le type d'éducation traditionnelle en vigueur jusque là.

■ Herméneutique

Pour cela il nous fallait affiner notre méthode de recherche : si les statistiques pouvaient nous renseigner sur les effets visibles de la culture : elles étaient moins adéquates pour observer les réactions individuelles devant la discipline et les motivations religieuses dans leur rapport à la liberté à l'intérieur de ce régime traditionnel ; il nous fallait adopter une démarche de compréhension, analyser les interviews recueillies selon une méthode où nous nous sommes inspiré de M. P. Ricoeur : ce n'est pas vraiment une sociologie phénoménologique, puisque nous avons tenté de sortir du cercle subjectiviste ou intersubjectif, qui menace une étude de la simple intentionnalité, au sens de Husserl ; nous avons préféré lui donner le titre de démarche herméneutique, dans le sens où notre recherche était un dévoilement d'une réalité presque inaccessible, et pourtant bien objective au sens d'une philosophie réaliste, inspirée du thomisme ; il s'agissait d'examiner les témoignages, de les évaluer sous

le signe du même, de l'autre et de l'analogie, dans une approche dialectique, mais selon une dialectique atténuée, qui ne retient pas l'exclusion du tiers ni l'antagonisme de forces qui s'opposent et se garde de s'en tenir à une interprétation partielle, marquée soit par l'idéologie du chercheur soit par le subjectivisme des personnes interviewées : comme dit J. Sullivan, l'enfant considère comme naturelles les données sociales ou religieuses. Nous avons été un peu séduit par le titre de M. Ricoeur, « Soi-même comme un autre » : il s'agissait en effet pour nous de contrôler une forme d'observation participante, malgré le recul de l'histoire, où dans les échanges entre nous-même et un alter ego, comme dit Alfred Schütz, après Husserl, nous tentions de restituer un jeu de configurations symboliques, à l'intérieur desquelles pouvait s'élaborer un commencement de liberté ; nous avons retenu le terme d'imaginaire de Lacan, en accordant à ce mot un réalisme qu'on ne trouve pas chez son auteur. C'est à l'intérieur de cet imaginaire qu'ils nous fallait donc examiner les conditions possibles d'une liberté qui se cherchait.

Nous nous interrogeons sur la validité scientifique d'une telle approche ; elle ne permet pas d'atteindre une objectivité dure, comme dans les sciences de la nature ; nous nous sommes alors donné comme but de montrer, de décrire et de classer des comportements à l'intérieur d'un groupe social, l'institution portée par un milieu rural et animée par des prêtres, lesquels restaient très proches de leur milieu social d'origine, et donc de leurs élèves, ce qui, soit dit en passant, discréditait une théorie, trop accentuée chez M. Suaud, de séparation entre clercs et laïcs et restituait la prégnance de l'Église dans une société civile et laïque de l'Ouest.

Cette méthode nous obligeait à renoncer à une prétention des sciences humaines de confirmer ses résultats et d'élaborer des lois en formules mathématiques, selon le critère que se donnait M. Lévi Strauss, après d'autres, mais, à la suite de son dernier ouvrage « Le Labyrinthe », il semble corriger son idée, puisqu'il en vient à dire, dans un article récent du journal *Le Monde*, que le titre de science accordé aux sciences humaines serait une imposture. Cette observation, un peu désabusée nous semble-t-il, nous conduit pour conclure à poser la question : quand le chercheur est-il sûr d'atteindre le réel ? Où se situe l'évidence, sensible ou rationnelle, qui peut garantir une approche du réel ?

Le réel n'est pas à situer dans l'objet transcendant, ni dans l'ego transcendantal, mais dans un entre-deux qui remet à jour le concept d'intentionnalité, et tente de décanter la part de subjectivité inévitable du témoignage et de son interprétation.

Ceci éclaire le traitement de certains concepts qui nous ont occupé tout au long de notre recherche. Le concept de structure d'abord : nous avons bien repéré des structures, mais nous avons cru devoir éviter de leur accorder une réalité objective, après les excès de certaines formes de structuralisme, surtout si cette réalité est uniquement collective, selon la conception de M. Chotard ; ce sont toujours des structures de signification, où le signifié est à traiter à son tour comme un signifiant, dans une sorte de constellation. Nous avons été aussi réticent par rapport à des structures psychologiques. Nous avons bien analysé sous l'angle de la psychologie certains témoignages recueillis, mais est-ce par méfiance de nous-même ou bien avons-nous été trop impressionné par la réflexion de M. Chotard, qui dit que l'individu est inaccessible à la science, reprenant sans doute l'affirmation d'Aristote, selon laquelle il n'y a de science que du général ? En tout cas, nous avons pensé que pour mieux lui répondre, nous ne pouvions pas trop prendre appui sur des structures psychologiques individuelles ; nous préférons faire appel à la psychologie sociale.

Il faudrait dire la même chose du concept d'*habitus*, devenu usuel en sociologie, qui n'est pas seulement social, comme le dit M. Suaud, ni strictement individuel, mais à chercher dans une interaction, qui construit pourtant des dispositions personnelles.

La liberté que nous avons cherché à définir serait à situer dans un champ de possibles où le sujet peut exercer un certain choix, relatif, mais réel pourtant.

Il nous semble que la science elle-même, si l'on en croit Karl Popper, a retrouvé cette modestie de l'hypothèse, qui construit son objet et se reconnaît falsifiable à l'épreuve de l'expérimentation.

■ Conclusion

Malgré ces limites imposées à notre problématique, nous croyons pouvoir prendre en compte certains acquis solides de notre recherche dans le sens d'une structuration de la liberté chez les anciens élèves : nous pourrions les regrouper autour de trois pôles, évoqués tout au long de notre travail :

Le **1^{er} pôle** serait le rôle de la culture comme base d'une réflexion personnelle : le petit séminaire permettait d'acquérir une culture solide, à partir des humanités, reliées à la foi chrétienne - selon la formule des Jésuites, la piété et les belles lettres - laquelle donnait des armes à une réflexion

personnelle pour fonder un choix libre, à l'intérieur même de l'institution.

Le **2^d pôle** serait dans la réussite de l'intégration sociale : cette culture acquise, marquée par une accentuation spécifique du latin et du grec - mais ce n'est pas un handicap - conduisait une majorité au Baccalauréat ou au niveau du Baccalauréat, et favorisait par la suite une mobilité sociale ; rappelons que si cette acculturation paraissait un peu confinée à l'intérieur de l'institution, elle se révélait par la suite fondatrice d'une ouverture humaniste dans les relations et les engagements à caractère social. Elle donnait donc un sens à la vie.

Un **3^e pôle** serait celui de la personnalité de base, dans ses adaptations secondaires surtout : nous avons pu montrer chez les anciens une force morale et un sens social développés ou encore un sens aigu de la solidarité : certains ne veulent pas en imputer le mérite au petit séminaire, comme s'ils voulaient se l'attribuer à eux-mêmes, un peu comme ces élèves intelligents qui ont tendance à s'opposer et disent avoir réussi malgré les déficiences de leur scolarité ; d'autres, au contraire, reconnaissent plus facilement les transferts évidents d'une éducation religieuse dans des engagements vers les plus pauvres. Certains prêtres ont aussi besoin de marquer leur distance par rapport à une éducation jugée trop rigide ou marquée par une théologie dépassée, marquée par la croix et le sacrifice. Mais, selon la boutade de E. Herriot : «Le signe d'une bonne éducation, c'est quand on a envie de la refaire». Le climat un peu contraignant de l'institution peut donc être envisagé comme positif pour la liberté, même s'il n'est pas toujours reconnu comme tel.

On pourrait ajouter enfin un **4^e pôle**. La plupart des anciens élèves pourraient redire, comme Renan à propos de son petit séminaire du Chardonnet : « L'obéissance ecclésiastique n'abaisse pas, car elle est volontaire, et on peut se séparer... » Le statut précaire de l'Église dans la société civile permettait - et permet toujours - à ceux à qui on avait un peu forcé la main d'envisager en effet soit de se séparer soit, chez les prêtres, de prendre leurs distances, dans des formes d'habitus, parfois mal supportées par l'autorité, mais qui montrent les marges de manœuvres tolérées par elle ; la diversité d'attitudes et, il faut bien le reconnaître, l'indépendance d'esprit des prêtres est souvent critiquée : c'est du moins un bon indice d'une liberté qui était présente dès le temps du petit séminaire, puisque les élèves étaient témoins de cette diversité. L'habitus clérical n'est pas si rigide que le prétend M. Suaud

Interview - Interview

Quelle comparaison pouvez-vous faire entre le modèle de formation du petit séminaire et celui que vous avez connu au CFP en tant que formateur ?

La comparaison est difficile à faire : le CFP vise une formation professionnelle tandis que le petit séminaire préparait au Bac d'abord, et ceci pour respecter une consigne venue de Rome, selon laquelle il fallait que les élèves soient formés selon la culture du pays, pour le cas où ils changeraient d'orientation justement.

Un élément commun cependant : le projet «vocationnel». Il est «porteur» pour une formation, à condition qu'il soit accompagné dans des échanges avec les formateurs, soit dans une relation suivie, soit dans un dialogue avec les experts en chaque discipline.

Il y avait aussi un style de vie dans ces pensions, assez semblable à celui des collèges d'alors, vie de prière un peu forte, vue après coup, et "guidage" personnalisé dans des activités culturelles : équipes, camps, etc...

Dans la présentation de votre thèse, vous citez une boutade d'E. Herriot : « Le signe d'une bonne éducation, c'est qu'on a envie de la refaire ». Nous n'avons pas réussi à dépasser l'ambiguïté présente dans « refaire » : reproduire ou réadapter ?

Je crois comprendre qu'une formation n'est jamais achevée : critiquer une formation reçue, ce n'est pas forcément la condamner, mais c'est le signe qu'on l'a prise en main - c'est déjà très positif - pour la compléter et l'améliorer par les occasions qui se présentent. On ne reproduit jamais à l'identique.

On parle beaucoup de personnalisation dans la formation. Qu'en était-il au petit séminaire ? Que pensez-vous des parcours personnalisés demandés dans le cadre de la formation des P. E. ?

Accompagner le projet, la vocation (noter que le mot a été laïcisé et admis pour un futur enseignant) me paraît essentiel. Au petit séminaire, cela pouvait se faire dans la fréquentation institutionnalisée avec le père spirituel : ce pouvait être aussi dans les échanges occasionnels avec un responsable de promotion ou encore dans le

Interview - Interview - Interview - Interview

cadre d'activités culturelles ou d'apprentissage. On devrait y veiller davantage, prendre le temps de « causer » autour de l'activité, pour arriver à une justification personnalisée.

Intégration dans un corps, épanouissement personnel : dans le cadre d'une formation, s'agit-il de trouver un équilibre entre les deux ou les développer en même temps ?

Ceci me paraît être la question de « l'habitus », lequel ne relève pas seulement du corps social (c'est la tendance de Bourdieu), mais d'une série de rencontres personnelles, qui permettent de « personnaliser » justement les effets du corps social : ces rencontres peuvent être décisives, mais je crois qu'on ne le réalise qu'après coup.

Quand vous échangez avec des collègues sur des aspects nouveaux que vous avez découverts ou montrés, que déclenchez-vous en contrecoup ? Intérêt, résistances voire oppositions ? Qu'est-ce qui est alors en cause selon vous ?

Sur les aspects nouveaux que j'ai pu découvrir, les échanges avec les collègues sont souvent décevants, car chacun a tendance à s'en tenir à son jugement tout fait et figé, comme je le faisais moi-même avant d'être obligé de prendre à contre-pied mon idée sur l'éducation reçue au petit séminaire, idée souvent négative, sous l'influence de la culture ambiante.

J'ajouterai un paradoxe que j'ai cru remarquer dans le métier d'enseignant, aussi bien catholique que laïque : la fonction demande sans doute une adaptation permanente et laborieuse et, par lassitude peut-être, une proportion d'entre eux se fige dans des conceptions ou habitudes acquises.

Les résultats de votre travail pour être utilisables nécessiteraient-ils une formation des enseignants ? Si oui, sur quels aspects ? S'agirait-il d'une formation pédagogique, d'une formation pour soi ?

Une formation pédagogique ponctuelle dans des stages théoriques, bien sûr, est nécessaire. Mais je penserais plutôt à une formation pour soi, plus continue, pour laquelle il faut trouver un soutien. Car la pratique pédagogique ne

consiste pas dans l'application de recettes toutes faites : elle demande une grande culture acquise dans la fréquentation d'auteurs, mais aussi un discernement critique. Permettez-moi de citer l'exemple de Ellen Mac Arthur qui se dit mal à l'aise dans l'application de techniques pour la conduite de son bateau - et Dieu sait qu'elle en a acquis des techniques - mais qui préfère « marcher au bon sens et au feeling, ressentir sans cesse le vent, la vitesse, et mille autres choses en même temps, pour improviser en permanence » ; ce qui en pédagogie suppose de s'appuyer sur des références diverses entretenues par les rapports et les mémoires pour en maîtriser l'application.

On ne prévoit pas les résultats d'une telle entreprise. Pour moi, entreprendre une thèse me paraissait un peu hors sujet : or en éducation, tout se tient. Les répercussions d'un tel apprentissage ont été pour moi une ouverture et une thérapie, au sens de transformation de la personne.

Quels conseils donner à des collègues pour qu'ils soient plus sensibles aux éléments que vous avez repérés lors de votre recherche ?

J'ai été surpris par exemple de découvrir des effets très positifs de rencontres au long de mes propres études au petit séminaire et qui me paraissaient occasionnelles, comme celle de ce responsable des jeux qui m'avait choisi comme animateur. Dans une vie de pension, les récréations et le sport avaient en effet une grande importance et, le sous-directeur choisissait dans chaque classe un animateur pour les organiser ; et j'ai découvert que le sous-directeur d'alors a eu une influence plus grande que je ne le pensais sur mon évolution personnelle.

J'ai envie de donner un conseil aux formateurs, c'est de prendre le temps de remarquer - et d'aimer - les qualités de l'étudiant à l'occasion de toute activité ou rencontre. Il ne s'agit jamais d'un apprentissage technique tout seul, mais c'est aussi l'occasion d'un apprentissage personnalisé. L'équipe de formateurs devrait prendre le temps de vérifier s'ils ont pris le temps de rencontrer vraiment les personnes : est-ce que tous les étudiants ont trouvé à qui parler ?

Les catholiques et l'école 1902-1914

Thèse de **André Lanfrey** (CFP Caluire et La tronche)

Soutenance le 28 mars 1987 à L'Université Lumière Lyon II

Directeur de Thèse : **Xavier de Montclos**

Présidente du Jury : **Françoise Mayeur**

Autres membres : **Bernard Groperrin, Guy Avanzini, Jacques Gadille**

Mél : **a.lanfrey@wanadoo.fr**

■ Résumé

La querelle scolaire entre l'Église et l'État atteint son paroxysme dans les premières années du XX^e siècle. Parallèlement se manifestent un bouillonnement d'idées dans les milieux catholiques avec l'A.C.J.F., le Sillon, l'Action Française, le Modernisme. Ces mouvements ont trouvé leurs historiens. Mon ambition est d'être celui d'une question qui, à mon sens, est tout aussi importante : l'école.

En effet, l'enseignement congréganiste ayant été détruit par la politique combiste, se pose le problème d'une rénovation de l'école catholique. En même temps, face à l'offensive laïque, les catholiques se demandent s'il faut accepter, tolérer ou rejeter l'école laïque. Chacune des grandes tendances du catholicisme (conservatrice, démocrate, libérale) élabore une doctrine scolaire et lance associations, comités, ligues, syndicats... pour patronner les écoles libres ou surveiller les écoles laïques. Frères et sœurs sécularisés sont censés servir de troupes à ces états-majors, mais les congrégations, quoiqu'affaiblies, veillent. Aussi l'instituteur et l'institutrice catholiques mettent-ils du temps à se dégager de leur modèle congréganiste.

Jusqu'en 1906, l'épiscopat laisse faire les organisations laïques catholiques car il n'a pas de doctrine claire sur l'école. C'est la Séparation qui l'oblige à clarifier sa position avec l'aide décidée de Rome. Deux lettres collectives de l'épiscopat en 1908 et 1909 établissent pour longtemps une attitude intransigeante sur la question scolaire qui n'empê-

cheront pas l'enseignement catholique, derrière sa façade intransigeante et conservatrice, de garder beaucoup plus de diversité, de modération et d'ouverture que ne le croient les profanes.

■ Éléments biographiques et bibliographiques

Je suis religieux enseignant (Frère Mariste). J'ai exercé dans le secondaire de 1962 à 1994 (d'abord en C.E.G. puis C.E.S. enfin collège-lycée, en différents lieux (Alsace, Mâcon (Saône et Loire) surtout région lyonnaise). J'ai commencé à enseigner avec le bac et acquis ma qualification en enseignant. J'ai commencé à enseigner au C.F.P. de Caluire en 1987, d'abord en concurrence avec l'enseignement secondaire. J'ai aussi enseigné un an à l'Institut Supérieur de Pédagogie à Paris, et donné, (durant un an) un cours de D.E.A. en histoire de l'éducation à l'université catholique d'Angers. Pendant cinq ans j'ai donné quinze à vingt heures de cours d'histoire et sociologie de l'éducation au C.F.P. Ste Geneviève à Paris. A l'heure actuelle, j'enseigne aux C.F.P. de Caluire et La Tronche (Grenoble) comme formateur en Histoire Géographie ainsi qu'en histoire et sociologie de l'Éducation.

■ Quelques références bibliographiques :

- « De l'école congréganiste à l'école catholique » dans Actes du colloque de Toulouse sur « L'enseignement catholique en France aux XIX^e et XX^e siècles » (*Revue d'Histoire de l'Église de France*, T. LXXXI N° 206, janvier-juin 1995). Ces actes sont ensuite parus en livre. Je n'en connais pas l'éditeur.
- « Les pédagogues chrétiens du XX^e siècle : entre apostolat, militance et professionnalisme » dans *Pédagogie chrétienne, Pédagogues chrétiens, Actes du colloque d'Angers des 28-30 septembre 1995*, Éditions Don Bosco, Paris, 1996, p. 337-352.
- *Marcellin Champagnat & les Frères Maristes, instituteurs congréganistes au XIX^e siècle*, Éditions Don Bosco, Paris 1999, 324 p.
- Dans *Dictionnaire historique de l'Éducation Chrétienne d'expression française*, Éditions Don Bosco, 2001, dix-sept articles dont « Doctrine chrétienne sur l'éducation » (D029 p. 186-191),

« École chrétienne et pédagogie chrétienne... » (E004 p. 208-213), « Écoles normales, cours normaux, centres de formation pédagogique » (E018, p. 230-232).

- Prévus pour mai 2003 réédition revue et corrigée de ma thèse d'État sur les Catholiques et l'école, aux éditions du Cerf.

Je ne mentionne pas d'autres articles ou ouvrages antérieurs ou postérieurs à ma thèse d'État qui n'ont pas un lien clair avec elle et s'adressent parfois à un public restreint (Les Maristes).

■ Présentation de ma thèse :

Chacun sait que la question scolaire a été, sous la IIIe République, l'une des principaux points d'affrontement entre l'Église et l'État. La querelle atteint son paroxysme au début du XX^e siècle, avec la suppression des congrégations et la Séparation de l'Église et de l'État (1901-1905). L'époque est aussi marquée par de vives controverses au sein du catholicisme quant à la nécessité ou non de s'adapter au monde moderne. L'Association Catholique de la Jeunesse Française (A. C. J. F.), le Sillon, les catholiques libéraux et démocrates optent pour l'adaptation, tandis que l'Action Française et les milieux intransigeants veulent une résistance sans faille.

■ L'École : un enjeu au sein du monde catholique

Si l'on peut prétendre que l'Histoire politique, l'Histoire scolaire et l'Histoire religieuse sont déjà bien connues, il me semble qu'on n'a guère jusqu'à maintenant essayé de les combiner. En effet, dans sa querelle avec l'État, l'Église est considérée comme un bloc massif et les historiens qui traitent des débats d'idées au sein du catholicisme, ne se préoccupent guère des conséquences pratiques de ceux-ci sur les institutions religieuses. Mon ambition est donc de montrer que l'école est un sujet de discorde, non seulement entre Église et État, mais aussi entre catholiques, chacune de ses grandes tendances (démocrates, libéraux, conservateurs) tendant à créer une école libre conforme à ses options et traitant l'école laïque selon une intransigeance politico-religieuse plus ou moins grande.

Vers 1902-1904, il y a donc une véritable question de l'école libre : l'enseignement congréganiste étant supprimé, quelle école libre veut-on reconstruire ? Et qui va la prendre en charge ? Quant à l'école laïque, faut-il l'accepter, la tolérer ou la rejeter ? Ces trois questions ont suscité bien des prises de position.

■ A la découverte de l'instituteur libre

A ces débats politico-religieux au sein des élites catholiques il est opportun de joindre la description la plus complète possible de la vie et des problèmes des acteurs essentiels : les instituteurs et institutrices libres, qu'on a rarement pris en compte jusque là. Ma thèse aura donc un volet social.

■ Une crise des congrégations

On pense communément que l'effondrement de l'enseignement congréganiste est dû à l'action législative de l'État. Pour moi, il faut voir autrement le problème : l'action de l'État contre les congrégations a réussi car celles-ci étaient en crise. En effet, les milieux catholiques critiquaient de plus en plus une école libre impuissante à former des chrétiens. Et les instituteurs congréganistes se trouvaient d'autant plus empêchés de modifier l'esprit de leur enseignement qu'ils étaient lancés dans une concurrence effrénée avec l'école laïque, qui les obligeait à développer leurs connaissances profanes. Ainsi la vocation devenait métier.

De plus, au sein des congrégations, des options politico-religieuses libérales ou démocrate voyaient le jour, réduisant la cohésion de groupes jusque là plutôt conservateurs. Enfin, depuis 1860, les congrégations ne progressent plus en nombre, la société traditionnelle qui leur servait de vivier étant entrée en mutation. Les coups du Combisme en 1902-1904 s'abattent donc sur un monde déjà affaibli.

■ Le problème de la sécularisation

La République qui supprime toutes les congrégations enseignantes leur laisse trois solutions : se dissoudre ; partir à l'étranger ; séculariser leurs membres fictivement en gardant avec eux des liens clandestins.

Dans bien des cas, les congrégations ne peuvent mener de stratégie claire car elles sont gênées par trois facteurs : tout

d'abord, de nombreux congréganistes qui choisissent de se libérer de leurs liens religieux ; ensuite, les poursuites du gouvernement pour délit de reconstitution de congrégation ; enfin, les encouragements à la sécularisation par les évêques, les curés, les notables qui veulent sauver l'école catholique.

Ainsi, autour du problème de la sécularisation se déroule un débat de fond : faut-il transiger avec l'esprit du siècle ? Pour les plus intransigeants il faut refuser tout accommodement et donc partir à l'étranger, et tant pis pour les écoles. Au contraire, pour d'autres, les congrégations ne sont pas indispensables : il faut les sacrifier aux œuvres et donc les séculariser pleinement. Reste un troisième camp : celui de la sécularisation fictive permettant de sauver les écoles sans renoncer à son état de congréganiste. Cette dernière option réussira malgré les assauts de l'État qui, la plupart du temps, peine à prouver le délit de reconstitution de congrégation. Elle se maintiendra aussi contre les évêques, qui auraient volontiers amalgamé anciens frères et anciennes sœurs dans un nouveau corps diocésain d'instituteurs et d'institutrices laïcs.

Ainsi l'État n'a que partiellement réussi et il faudra beaucoup de temps à l'Église pour disposer d'un corps d'enseignants laïcs : la plupart des écoles seront sauvées et les congrégations poursuivront clandestinement puis discrètement leur existence jusqu'en 1940. En 1902-1904 l'enseignement primaire privé passe de 25 à 18 % des effectifs scolaires. La géographie de ce déclin est très sélective : l'Est s'effondre, tandis que l'Ouest garde ses positions. En somme, les divergences régionales s'accroissent.

■ L'épiscopat d'abord en retrait

Pour se maintenir, l'école catholique a besoin de soutiens nouveaux, puisque les congrégations sont très affaiblies. Les premiers de ces soutiens devraient être les évêques. Mais beaucoup d'entre eux se tiennent d'abord sur la réserve : ils craignent la Séparation d'avec l'État et considèrent que le problème pastoral majeur n'est pas l'école, mais la famille. Si l'État garantissait la neutralité de l'école, ils l'accepteraient, quitte à fonder des œuvres post et para-scolaires catholiques, comme les patronages, jugées plus efficaces et moins contraignantes. D'ailleurs, bien des évêques gardent une conception archaïque de l'école, qu'ils voient simplement comme le lieu de répétition du catéchisme, qu'on peut facilement remplacer par des associations de catéchistes.

■ L'école libre aux mains des laïcs

Dans ce vide créé par la relative abstention des évêques s'engouffrent des associations de laïcs, non sans arrière-pensées politico-religieuses.

Depuis 1867, l'enseignement catholique est soutenu par la Société Générale d'Éducation et d'Enseignement (S.G.E.E.). Même si elle se prétend rassembleuse de catholiques de tous horizons, sa tendance profonde est le conservatisme politique et religieux. Elle préconise donc de sacrifier les congrégations pour sauver les écoles. Dès que les évêques sortiront de leur attentisme, elle s'alliera à eux en vue de la création d'une école libre diocésaine et de syndicats qui ressemblent à des tiers-ordres.

A Lyon, un homme d'œuvres, M. Bornet publie « L'école libre de demain », sévère réquisitoire envers le système congréganiste, et qui préconise des écoles gérées par des associations de pères de famille fédérées au niveau régional. Développé surtout dans la région lyonnaise, son système, d'inspiration démocrate, est imité dans d'autres régions.

A Paris, la Ligue de la Liberté d'Enseignement, fondée en 1902, non-confessionnelle, donc d'esprit libéral, veut un enseignement libre laïque, en bons termes avec l'Église et l'État. Il fonde des syndicats d'instituteurs et d'institutrices imbus du même esprit.

■ La confrontation de 1904 à Lyon

Un Congrès des Administrations Scolaires organisé par les tenants de la tendance Bornet se tient donc à Lyon en 1904, groupant tous ceux qui s'intéressent à l'avenir de l'école catholique. Il opte pour une école libre selon les vues lyonnaises. Mais ses résolutions seront peu appliquées, chacune des trois tendances organisant l'école selon ses idées dans les zones qu'elle contrôle. La Fédération des Amicales d'anciens élèves de l'École Libre, très liée aux Frères des Écoles Chrétiennes, vient s'ajouter à ces forces mais son manque de cohésion l'empêche de jouer un rôle majeur.

■ Les Pères de famille contre l'école laïque

L'école libre n'est pas le seul enjeu au sein du monde catholique : la rapide évolution de nombreux instituteurs publics vers le laïcisme militant et l'internationalisme oblige les autorités ecclésiastiques et les pères de famille à une surveillance de la neutralité et du patriotisme de l'école publique. C'est à

Saint Rambert-en-Bugey, en 1905, que se fonde une première association de pères de famille chargée de défendre, à l'école laïque, le patriotisme et la neutralité. Le modèle se répand rapidement, souvent patronné par les évêques qui, à la veille de la Séparation, et surtout après, cherchent de nouveaux moyens de lutter contre le laïcisme.

■ La Séparation libère l'épiscopat

C'est la Séparation (fin 1905) qui bouleverse profondément la pensée des évêques sur l'école. D'abord, n'ayant plus rien à perdre, ils sont libérés de toute prudence. Ensuite, la Séparation prouve, à leurs yeux, que l'ennemi ne cherche pas la conciliation mais l'anéantissement de l'Église. Il faut donc stopper les progrès du laïcisme dans l'école publique, et offrir, grâce à l'école catholique, un refuge aux enfants chrétiens. Il faut aussi maintenir une structure scolaire pour accompagner les vocations sacerdotales. Mais surtout, la Séparation a prouvé que la France est un pays de mission. Il faut donc mettre en place une pastorale missionnaire, dans laquelle l'école chrétienne joue, comme en pays de mission, un rôle fondamental.

■ Deux lettres collectives

L'occasion d'intervenir est fournie à l'épiscopat par l'affaire Morizot (1906). Comme cet instituteur est condamné pour des propos obscènes et antireligieux sur plainte d'un père de famille, le gouvernement dépose des projets de loi tendant à substituer sa responsabilité à celle de ses instituteurs. L'épiscopat réplique alors en 1908 par une lettre collective qui condamne ces projets comme attentatoires aux droits des pères de famille.

Aussitôt après, sur l'injonction de Rome, les cardinaux mettent en chantier une seconde lettre collective qui condamne vigoureusement le principe de la neutralité scolaire, recommande le choix de l'école libre et interdit cinq manuels de l'école laïque (1909). Ainsi, une doctrine claire sur l'école est-elle définie, et une guerre scolaire commence.

■ L'épiscopat assume enfin la question scolaire

Les évêques doivent appliquer cette doctrine, et donc prendre la direction du système scolaire catholique : un peu partout, ils nomment un directeur diocésain de l'enseignement

et font surveiller l'école laïque par des associations de pères de famille. Cependant, le mouvement n'est pas général : les diocèses du Sud tardent à suivre et, dans les régions où l'enseignement catholique est faible (Centre, Est) se constituent des unions régionales.

L'action épiscopale est lente car les organisations de laïcs résistent, particulièrement à Lyon. La politique épiscopale consiste en général à grouper sous son autorité - au début plus nominale qu'effective - tout ce qui existe en matière d'associations et de syndicats.

Ainsi, dès 1911 la Fédération des Syndicats d'Instituteurs issue de la très libérale Ligue de la Liberté d'Enseignement, accepte de se soumettre. Les évêques tentent ensuite de l'allier aux associations d'instituteurs et aux caisses de retraites constituées en général à l'échelon diocésain, afin de créer une vaste mais disparate union. C'est chose à peu près faite en 1914. L'évolution des Associations de Pères de Famille est semblable : celles-ci sont peu à peu supplantées par le comité diocésain chargé de l'enseignement.

Quant aux associations de pères de famille surveillant l'école laïque, l'évolution est plus complexe et plus politique. Une partie d'entre elles, patronnées par la S.G.E.E., sont conservatrices ; d'autres, influencées par l'Action Libérale Populaire, sont démocrates. Enfin, Gurnaud lance une tendance franchement libérale. Finalement, en 1912, les deux premières tendances fusionnent dans l'Association Catholique des Chefs de Famille (A.C.C.F.) tandis que les associations libérales sont rejetées et par les milieux catholiques et par les instances laïques.

En 1914, donc, les organisations catholiques s'intéressant au scolaire sont toutes contrôlées par le clergé. Leurs tendances libérale ou démocrate sont passablement étouffées par une forte intransigeance politico-religieuse liée à la guerre scolaire.

■ Les instituteurs : clercs, laïcs ou professionnels ?

Durant cette période, instituteurs et institutrices vivent tant bien que mal. C'est d'abord un personnel hétéroclite de sécularisés, d'institutrices dévouées mais peu compétentes, de jeunes gens et de jeunes filles inexpérimentés, de vicaires instituteurs... Les salaires, surtout ceux des institutrices, sont très bas et, la profession n'étant guère organisée, le personnel est très instable, à la recherche des meilleures places, en ville notamment. Théoriquement, ces laïcs peuvent mener

la vie privée de leur choix, et donc se marier. En fait, la forte influence congréganiste demeure, et le mariage est mal vu. En outre, les directions diocésaines ne parviennent pas à contrôler les anciens congréganistes qui gardent leurs méthodes et continuent d'obéir à leurs supérieurs. Même sur la formation des nouveaux enseignants il y a désaccord : certains envisagent des écoles normales - très fréquemment dirigées par d'anciens congréganistes - copiées sur le modèle public ; d'autres optent pour des succédanés de noviciats ou de séminaires formant un sous-clergé.

En somme, l'instituteur libre se dégage encore mal du cadre congréganiste. D'autre part, certaines autorités ecclésiastiques ne voient guère en lui un pédagogue chrétien à la fonction définie, mais plutôt un auxiliaire pastoral bon à tout faire : un clerc laïc.

■ Conclusion : permanence de la problématique d'avant 1914 ?

En somme, la question scolaire au début du XX^e siècle s'est déroulée comme un combat entre trois tendances. Les congrégations, les associations d'éducation, les syndicats, les associations de pères de famille ont eu leurs branches libérale, démocrate et conservatrice. Si en 1914 c'est le conservatisme qui semble l'emporter, l'issue du combat reste douteuse : après la guerre, et jusqu'à nos jours, c'est plutôt une tendance modérée - démocrate au sens large, dirions-nous - qui domine, sans éliminer les deux autres.

L'école catholique a ainsi exploré des modes d'organisation que d'autres mouvements recherchaient. Comme le Sillon de Marc Sangnier, et comme les Libéraux, certains ont préconisé un mouvement échappant à la hiérarchie, mais dont les membres se considéraient, à titre personnel, fidèles à l'Église. Ce fut la tentative de créer un enseignement libre laïque. Comme l'A. C. J. F., le mouvement lyonnais de M. Bornet a cherché à être un mouvement d'Église, en communion avec elle, sans être gouverné par elle. Enfin, la S.G.E.E., et les Comités diocésains ancêtres des directions diocésaines, n'ont songé qu'à être des forces de l'Église, directement gouvernées par la hiérarchie.

Toutes ces tendances et ces expériences ne sont pas seulement du passé. En 1984, la menace de grand service public unifié a recréé les vieux clivages. Ce qui a peut-être changé

par rapport à 1902-1914 c'est l'opinion publique. Au début du siècle, l'école libre était la survivance d'un enseignement congréganiste jugé par la majorité inadapté à l'époque, tandis que l'école publique semblait avoir, seule, les promesses de l'avenir. Aujourd'hui, la situation s'est équilibrée : l'école catholique a réussi à devenir un service public bis tandis que l'école publique a subi une certaine usure. Toutefois, le débat à trois continue : entre les deux écoles, et à l'intérieur de chacune d'elles, arbitré par l'opinion publique satisfaite de pouvoir choisir entre deux systèmes scolaires. L'époque 1902-1914 établit donc une problématique scolaire dont nous vivons toujours, même si désormais les laïcs constituent la quasi-totalité des cadres et enseignants de l'enseignement catholique.

Interview - Interview - Interview - Interview

Dans quelle mesure ce travail peut-il être communiqué aux professeurs des écoles stagiaires de nos CFP ?

Il va de soi que les stagiaires n'ont pas besoin de travaux aussi détaillés. Néanmoins, il serait utile qu'ils connaissent des faits marquants de l'histoire de l'institution qu'ils servent : par exemple, son origine congréganiste et son passage à une école catholique fondée sur le laïc.

Existe-t-il un devoir de mémoire dans la formation des futurs professeurs des écoles ?

Pour moi, il y a d'abord un devoir d'histoire. C'est sur elle que peut éventuellement se fonder une mémoire, davantage liée à l'affectif et soucieuse de commémoration. Je constate d'ailleurs que l'enseignement catholique est fort peu préoccupé de son histoire et que peu de choses sont faites à ce sujet dans la formation. Cela a pour inconvénient de situer l'enseignement catholique comme le petit frère de l'enseignement public alors qu'il est son ancêtre. Il serait en particulier important de rappeler que l'enseignement congréganiste a inventé l'instituteur moderne en le constituant en corps (règlement, inspection, continuité) motivé (vocation) et compétent (méthode).

Permanence et divergences des relations entre pouvoir religieux et école privée ...entre école publique et école privée ?

Toute ma thèse repose sur quelques idées-forces :

- **A** - L'école catholique n'a jamais fait l'unanimité entre les catholiques et tout particulièrement au sein du clergé. Les uns la trouvent trop peu chrétienne ; les autres trop peu moderne ; d'autres trop coûteuse...
- **B** - Avant la Séparation (1905) beaucoup d'évêques, et probablement de prêtres, conservent une vision archaïque de l'école qu'ils conçoivent comme le lieu de répétition du catéchisme par des sous-clercs dévoués, et non comme un espace d'éducation glo-

bale assumé par des professionnels. Pour eux, les lieux fondamentaux de l'éducation chrétienne sont la famille et la paroisse. L'utopie de régénération chrétienne par l'école est le propre des congrégations et d'une partie seulement du catholicisme. A la fin du XIX^e siècle, beaucoup considèrent que patronages et œuvres post-scolaires sont bien plus efficaces que l'école.

- **C** - C'est la Séparation qui modifie en profondeur l'attitude de l'épiscopat parce que la France est désormais un pays de mission et qu'il lui faut une pastorale missionnaire dans laquelle l'école est au centre du dispositif, avant l'Église. En outre, l'épiscopat se préoccupe de la continuité du recrutement sacerdotal et il lui faut un réseau de formation. Il redoute aussi que l'école libre tombe aux mains d'un laïc indépendant de lui. Enfin, le laïcisme acharné dont fait preuve une fraction importante des républicains persuade l'épiscopat et Rome qu'il faut une politique de résistance dont l'école sera le terrain privilégié puisque c'est elle qui a été visée en priorité.
- **D** - Les évêques, d'abord modérés envers l'école publique, et qui se seraient souvent accommodés d'une école neutre, sous l'impulsion de Rome adoptent à son égard une attitude soupçonneuse et même de combat, notamment autour des manuels scolaires. Ils entraînent à leur suite une partie des catholiques dans la surveillance de l'école publique et la fondation d'écoles libres. C'est à partir de 1905 que la querelle scolaire, qui a encore joué en 1984 et 1992, devient une ligne de fracture irrémédiable entre Église et État. Aujourd'hui, la question s'est considérablement refroidie car l'utopie de régénération par l'école ne fonctionne plus guère et, en outre, les institutions religieuses et les idéologies sont en crise profonde. Comme plus personne n'est d'accord sur le sens de la vie, l'école est devenue surtout lieu d'enseignement et de garderie-animation, même si elle se prétend d'abord éducatrice.

Interview - Interview - Interview - Interview

Les catholiques ont-ils encore un intérêt à soutenir une école catholique ?

Le problème est moins leur intérêt que leur devoir d'éduquer, en une époque où le déficit de sens tend à laisser s'installer une nouvelle barbarie. Et nous retrouvons là une des grandes finalités de l'école catholique, notamment celle qui a suscité la naissance de l'école moderne au XVII^e siècle, dont les promoteurs, comme La Salle ou Démià, pensaient que s'occuper des enfants c'était à la fois les civiliser et les christianiser.

En outre, dans un catholicisme qui a laissé tomber les multiples œuvres paroissiales et les mouvements de jadis, l'école catholique demeure l'un des rares lieux où l'Église est encore en contact avec la jeunesse.

En fait, le vrai problème de l'école catholique c'est sa capacité à proposer une utopie scolaire novatrice qui ne fasse pas d'elle seulement le miroir et la servante d'une société soucieuse avant tout de ses intérêts immédiats.

Comment situer 1984 dans l'évolution des rapports Église-État-Société ?

Il est très clair que 1984 est d'abord un phénomène social, les parents trouvant que la dualité scolaire est intéressante pour la réalisation de leurs stratégies de promotion sociale par l'école. Cet événement illustre donc une relative perte de crédibilité des institutions étatique et religieuse, dont les options fondamentales (laïcisme et catholicisme) n'ont pas été déterminantes.

Quelle évolution de l'école catholique ?

C'est une banalité de dire que nous sommes sortis de la chrétienté et de la modernité pour entrer dans la post-chrétienté et la post-modernité. Si nous pensons à plus court terme, nous voyons que le monde libéral né autour des années 1960-70 semble entrer en crise : la déstructuration des personnes et de la société atteignent des niveaux inquiétants. Une tentation

serait de penser que la récréation est finie et qu'il faut revenir à la bonne vieille morale. D'autres (les médias notamment) veulent conserver un monde déstructuré dans lequel ils peuvent, au nom de la liberté, continuer à exercer un pouvoir discrétionnaire et largement irresponsable.

Si l'école catholique a une mission ce serait celle d'éviter ce dualisme entre une pensée binaire (bien-mal) et une pensée floue (tolérance cotonneuse) pour former jeunes et adultes à une pensée complexe qui se conçoit comme affrontement au réel, toujours accessible et toujours au-delà de nos représentations. Il me semble que cette manière de penser est l'essence même de l'attitude religieuse et de l'attitude scientifique.

Quand vous échangez avec des collègues sur les aspects nouveaux que vous avez découverts ou montrés, que déclenchez-vous en contre coup : intérêt ? résistances ? voire oppositions ? Qu'est-ce qui est alors en cause selon vous ?

Quand je parle avec des collègues (historiens ou formateurs) sur les aspects nouveaux que j'ai découverts, je suscite un certain intérêt si je ne suis pas trop long. Mais le sentiment le plus répandu est peut-être l'indifférence. Même les spécialistes d'histoire religieuse ne s'intéressent pas vraiment à l'histoire de l'enseignement catholique, considéré comme un domaine marginal. Les historiens de l'enseignement, baignant en général dans la tradition laïque, considèrent que seul l'enseignement public est digne d'intérêt, et évoquent l'école catholique comme outsider éventuellement méritant, mais affligé d'un péché originel rédhibitoire.

De toute façon, les universitaires ont monopolisé ces deux secteurs historiques et attachent peu d'importance aux travaux qui n'émanent pas du sérail. Un seul exemple pour illustrer mon propos pour l'histoire religieuse : la Revue d'Histoire de l'Église de France (N° 217, juillet-décembre 2000) a publié les actes du colloque de Rennes sur « Un siècle d'histoire du christianisme en France. Bilan historiographique et perspectives ». Je n'y ai rien trouvé sur l'histoire de l'enseignement catholique ni des congrégations en-

Interview - Interview - Interview - Interview

seignantes, même pas dans l'intervention sur « les champs délaissés » dont l'auteur était pourtant bien placé pour évoquer l'enseignement catholique.

Dans les milieux de l'enseignement catholique cette indifférence me paraît tout aussi forte. Ainsi Enseignement Catholique Documents n'a jamais publié aucun compte-rendu sur ma thèse bien que j'aie eu des contacts avec cette revue. Cela n'empêche pas que j'aie été pillé sans aucune citation (Voir ECD 239 p. 6-15 qui reprend notamment ma conclusion). Je passe sur un livre sur le syndicalisme enseignant qui fait de même, ainsi qu'un article récent de la RHEF.

Les congrégations enseignantes ont souvent une préoccupation réelle d'étudier le passé mais elles le font de manière trop étroite et trop « religieuse ». Il faudrait un organisme de recherche de l'histoire congréganiste qui prenne sérieusement en compte les activités pédagogiques de ces groupes. Quant aux C.F.P., je n'y discerne pas de politique claire quant à l'histoire de l'enseignement catholique qui, à la rigueur, sert de cerise sur le gâteau.

Je crois qu'en fait l'histoire de l'enseignement catholique dérive d'une triple carence : d'abord un manque de représentation positive de l'histoire (à quoi ça sert ?) ; ensuite une faible conscience identitaire peut-être due à la perte de la mémoire congréganiste ; enfin, une compétence insuffisante (comment s'y retrouver dans des sources dispersées baignant dans une mentalité disparue ?). Celui ou celle qui se situe en opposition à ces caractéristiques culturelles fait figure d'original éventuellement utilisable à dose homéopathique.

Terminons cependant par une note plus optimiste : l'Université catholique d'Angers a organisé en 1995 un colloque sur les pédagogues chrétiens et sorti récemment, un Dictionnaire historique de l'éducation chrétienne d'expression française. En outre, on peut espérer que plusieurs colloques organisés en 2003 permettront de resituer l'enseignement catholique et congréganiste dans l'histoire religieuse et dans l'histoire de l'enseignement.

Mais ces efforts n'auront de sens que s'ils sont accompagnés d'une prise de conscience par l'enseignement

catholique de la nécessité de travailler son histoire de manière systématique. Il y a une multitude d'instances de l'enseignement catholique. Pourquoi pas une commission sur son histoire ?

Don Bosco, un pédagogue pour notre temps

Prudence et éducation de l'intelligence

Thèse de **Véronique Le Gal** (CFP Arradon)

Soutenance le 28 novembre 1997 à L'Université
de Paris-Sorbonne (Paris IV)

Directeur de Thèse : **Jeanine Chanteur**

Président du Jury : **Alain Renaut**

Autres membres : **Françoise Bonardel,**

Jean-Louis Vieillard-Baron

Mél : legalveronique@wanadoo.fr

■ Résumé

Au problème d'éducation posé par l'école d'aujourd'hui, problème qui peut se résumer dans la difficulté qu'éprouve l'école à être le lieu de formation de la personne qu'elle aspire à devenir, Don Bosco (1815-1888), prêtre-éducateur et pédagogue italien du XIX^e siècle, semble avoir répondu concrètement, il y a cent ans.

Convaincu que l'acte de connaissance est un « agir » finalisé au perfectionnement de l'homme et pas seulement au perfectionnement de l'une de ses facultés, Don Bosco a développé en chaque enseigné, grâce à la vertu de prudence, les dispositions propres à l'agir intellectuel. Ces dispositions : la bienveillance, la docilité et l'attention, citées par Aristote dans la *Rhétorique* (III, 1415 a 34 - 1415 b 17) comme étant les dispositions souhaitables pour un auditoire, sont aussi, nous le pensons, les dispositions vertueuses qui accompagnent nécessairement tout « agir » intellectuel.

En instruisant pour éduquer, c'est-à-dire en éduquant l'intelligence en vue d'éduquer la personne dans son unicité et sa globalité, Don Bosco est parvenu à réaliser la synthèse éducative souhaitée par l'école actuelle, et résumée par ce slogan : « savoir, savoir-faire, savoir-être ».

A ce titre, au-delà des particularités désuètes d'une pédagogie marquée par son siècle, Don Bosco peut être qualifié de « pédagogue pour notre temps », et mieux encore de « pédagogue pour tous les temps ».

■ Éléments biographiques et bibliographiques

Après avoir terminé ma formation initiale au CFP d'Arradon, j'ai été institutrice et directrice d'école jusqu'en 1984. J'ai arrêté ce travail pour entreprendre des études universitaires de philosophie à Paris (à la Sorbonne et à la Faculté Libre de Philosophie Comparée) pendant 5 ans. Par la suite un travail à temps partiel de professeur de philosophie et de méthodologie au CFP d'Arradon m'a permis de terminer ma thèse.

■ Présentation de ma thèse

« *Le problème pédagogique est le problème central de toute méditation philosophique sur l'homme.* »⁽¹⁾

C'est en ces termes que René Hubert place le problème de l'éducation au centre des grandes préoccupations de l'homme. Et l'une de ces préoccupations n'est-elle pas qu'en permanence, il cherche à se comprendre lui-même et qu'il s'efforce, non sans hésitations et sans échecs, de réaliser pleinement son humanité ?

L'homme contemporain n'échappe pas à cette quête. Jamais en effet les préoccupations pédagogiques n'ont été aussi vives qu'en ces temps-ci. De nombreuses publications, d'abondantes recherches universitaires depuis trente ans⁽²⁾ et les tentatives multiples de rénovation pédagogique sous l'impulsion des pédagogues du courant de l'Éducation Nouvelle au début du siècle, montrent même que l'intérêt porté à cette question est allé croissant. Ellen Key, pédagogue suédoise (1849-1926), voyait juste lorsque, en 1900, elle choisissait prophétiquement d'intituler son livre sur l'éducation : *Le siècle de l'enfant*⁽³⁾.

Avec le même René Hubert, nous pensons que le problème pédagogique qui préoccupe les pédagogues, aujourd'hui plus que jamais, relève d'abord de la philosophie, même si celle-ci semble débordée à tout instant par la singularité d'un agir soumis aux exigences impératives du « comment faire ». Cette affirmation pourra paraître excessive à ceux qui pensent que les sciences de l'éducation sont principalement pragmatiques. Pourtant l'importance de l'enjeu ne justifie-t-elle pas une réflexion approfondie sur le rôle de la philosophie en matière d'éducation ? Selon nous, en effet, réfléchir sur l'éducation c'est d'abord réfléchir en philosophe. Ce sera le premier point de notre introduction.

Nous tenterons ensuite de répondre à une seconde question, que soulève le choix même du titre de cette thèse : *Don Bosco, un pédagogue pour notre temps. Prudence et éducation de l'intelligence*. Convient-il, la prudence étant une vertu morale, d'étudier la relation qu'elle entretient avec la formation intellectuelle ?

Enfin, voici notre troisième point. Ayant choisi d'étudier le système éducatif d'un prêtre, dont la qualité de pédagogue est contestée, dont l'œuvre, complexe à la fois par le nombre et par la variété des écrits, souffre en outre d'un manque évident de théorisation, nous nous efforcerons de manifester l'intérêt de cette apparente gageure, en montrant que don Bosco était déjà au XIX^e siècle un pédagogue pour notre temps.

- I -

Telles sont les trois questions qui guideront l'entrée en matière de notre recherche. Elles baliseront notre étude en vue de construire une réflexion ordonnée qui permettra, nous l'espérons, d'apporter des éléments de réponse à l'interrogation centrale de ce travail qui consiste à se demander comment don Bosco a effectivement éduqué l'intelligence pour la mettre au service du savoir-être, ce qui pour nous est la finalité de l'éducation en quelque époque que ce soit.

- 1 -

On ne peut comprendre une pédagogie sans faire d'abord l'inventaire des principes qui la sous-tendent. Une pédagogie en effet ne naît pas au hasard : elle est le fruit d'une réflexion et d'une expérience conduites en vue de réaliser un certain type d'homme. En toute pédagogie se dessine une certaine philosophie ; et si celle-ci demeure le plus souvent implicite, elle est tout de même bien présente. Qu'il nous suffise d'évoquer la pédagogie spartiate qui visait à former

le guerrier, ou la socratique qui tendait à former l'homme vertueux, ou la rabelaisienne qui cherchait à rendre l'être omniscient, et l'on voit bien que l'éducation ne se réduit pas à de simples apprentissages intellectuels, moraux et sociaux, utiles à la vie.

L'éducation est indissociable en effet de l'idée générale que l'on se fait de l'homme et de l'existence. Dans les multiples méthodes éducatives qui se sont succédées au cours de l'histoire, et toutes diversifiées qu'elles aient été selon les époques et les cultures, la même et unique préoccupation éducative est apparue constamment : comment par l'éducation, réaliser l'homme le plus parfaitement possible ? Comment l'aider à devenir ce qu'il « est » vraiment ? Comment l'aider à atteindre la perfection de son essence ? Or, ces questions qui sont proprement philosophiques, en ce qu'elles rejoignent l'homme dans sa méditation sur l'homme, ne sont-elles pas en effet fondamentales ? Et si les réponses données au cours des siècles à cette unique préoccupation éducative ont été diverses, c'est parce qu'étaient diverses les finalités données à l'éducation, c'est parce qu'étaient diverses les conceptions philosophiques concernant l'homme. Qui donc en vérité est cet homme ? Serait-il l'homme universel, représentant du genre humain, ou un homme concret enraciné dans la contingence ? Est-il l'être social qui ne se définit que dans la relation à son groupe d'appartenance, ou l'être métaphysique qui ne se réalise totalement qu'en Dieu ? La conception de l'homme, sous-jacente à l'éducation, est évidemment capitale, parce qu'elle détermine le choix et la conduite des actions éduca-

(1) René HUBERT, *Histoire de la pédagogie*, Paris, PUF, 1949, p. 255.

(2) Cf. Article : « Philosophie et Sciences de l'éducation », par Guy AVANZINI, in *La pédagogie du XX^e siècle*, Toulouse, Privat, 1975, p. 339-353. L'expression « sciences de l'éducation » fut introduite, dit-il, par le psychologue de l'adolescence Maurice Debesse. Elle fut officiellement consacrée par l'Arrêté du 11 février 1967, qui institua « une licence et une maîtrise de Sciences de l'éducation » destinées, comme le Doctorat de 3^e cycle, à qualifier de futurs chercheurs en pédagogie. (p. 344)

Gaston MIALARET définit ainsi les « sciences de l'éducation » : « ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation », in *Lexique-Education*, Paris, PUF, 1981, p. 153. Voir aussi le livre du même auteur : *Introduction aux sciences de l'éducation*, Paris-Lausanne, Unesco-Delachaux et Niestlé, 1985.

(3) Ellen KEY, *Le siècle de l'enfant*, Paris, Flammarion, 1900.

tives. Il convient donc de la découvrir et de l'étudier, afin de mieux cerner l'enjeu de l'éducation, au delà d'une pratique concrète qui se limite au savoir-faire pédagogique.

Si donc l'on admet que la pédagogie est toujours l'aboutissement d'une certaine philosophie, on mesure alors combien la réflexion du philosophe s'avère nécessaire pour expliquer l'éducation à la lumière des fins qui la gouvernent, et pour examiner la valeur de ces fins poursuivies. On comprend aussi pourquoi l'éducation a suscité tant d'intérêt chez de nombreux philosophes, qui ont choisi de conduire leur œuvre à son achèvement par une réflexion pédagogique. On perçoit ici le double mouvement de la pensée platonicienne qui quitte le monde sensible pour le comprendre, mais y revient pour lui transmettre la vérité contemplée. Le philosophe, qui est ami de la sagesse, ne doit-il pas chercher à apporter une réponse aux questions de l'humanité en lui livrant les conclusions de ses recherches ? « L'amour de la sagesse, par définition, ne peut pas être égoïste » déclare René Hubert ⁽⁴⁾. L'amour est diffusif de soi et la vérité contemplée réclame d'être donnée. Parmi les auteurs qui nous ont livré leur conception de l'éducation en vue d'un idéal humain, s'imposent à nous les plus grands de la réflexion antique grecque, qui s'appliquèrent à une étude systématique de l'éducation, Platon et Aristote. Platon, dans la *République* et les *Lois* ⁽⁵⁾, orienta sa réflexion vers la formation de l'homme, philosophe-roi dans la cité. Aristote, lui, proposa dans *La Politique* ⁽⁶⁾ sa vision d'une éducation orientée vers la formation de l'homme considéré comme « animal politique », doué de raison et responsable de ses actes. Mais le Moyen Âge chrétien s'intéressa aussi de manière concrète à l'éducation, créant pour cela des institutions, et transmit une recherche intéressante sur l'enseignement, en particulier dans le *De Magistro* ⁽⁷⁾ de saint Augustin et le « De Magistro » ⁽⁸⁾ de Thomas d'Aquin. A la Renaissance, les écrivains humanistes, Rabelais, Erasme et Montaigne, manifestèrent surtout un souci de rénovation pédagogique. Après eux, des philosophes comme Locke, dans : *Some thoughts concerning education* ⁽⁹⁾ ; Rousseau, dans l'intégralité de son œuvre et plus précisément dans l'*Emile* ; Kant, à travers ses notes rassemblées et diffusées sous le titre : *Über Pädagogik* ⁽¹⁰⁾ ; Spencer, dans *Intellectual, moral and physical education* ⁽¹¹⁾ et James, dans *Educational Talks* ⁽¹²⁾ ont montré que l'éducation est aussi, à l'évidence, affaire de philosophe.

Cette étude portant sur la pédagogie de don Bosco se situe modestement dans cette perspective. Elle se veut être une réflexion philosophique qui, dépassant la singularité éducative, remonte aux principes explicatifs d'une action

particulière. Son objet n'est pas d'écrire une histoire de l'éducation ; sa méthode ne sera donc pas celle de l'historien. Bien que l'histoire soit nécessaire pour comprendre l'évolution de la pensée et de l'action de cet éducateur, pour comprendre aussi l'influence considérable qu'il a eue en un temps et un lieu précis, l'histoire est ici seulement au service de la réflexion philosophique.

- 2 -

Il nous faut ici préciser que cette étude philosophique se situe dans un champ de réflexion délibérément limité. Bien que le titre de la thèse soit assez général : *Don Bosco, un pédagogue pour notre temps*, la présente recherche ne prétend pas englober tous les aspects de cette pédagogie particulière. L'étude portera principalement sur la conception de l'éducation intellectuelle, dans son rapport à la vertu de prudence. Ce choix peut surprendre. La prudence comme vertu est habituellement considérée comme étant au service de l'agir moral. La prudence interviendrait-elle donc dans la formation intellectuelle ? et de quelle manière ? L'art et la science pédagogiques ne seraient-ils pas suffisants pour assurer la réussite de l'instruction ? Ne suffit-il pas en effet de dominer les savoirs à transmettre, puis de maîtriser le savoir-faire pédagogique, les lois psycho-sociologiques relatives au

(4) René HUBERT, *Traité de pédagogie générale*, Paris, PUF, coll. « LOGOS » Introduction aux études philosophiques, 1946, préface p. VIII.

(5) PLATON, *Œuvres Complètes*, traduction de Léon Robin, Gallimard La Pléiade, 1950, 2 volumes.

(6) ARISTOTE, *La Politique*, texte établi et traduit par Jean Aubonnet, Paris, Les Belles Lettres, 1960-1973, 3 volumes.

(7) Saint AUGUSTIN, *De Magistro*. « *Le Maître* », traduction, présentation et notes par Jolibert Bernard, Paris, Editions Klincksieck, coll. « Philosophie de l'éducation », 1988.

(8) Thomas d'AQUIN, « De Magistro », in *De Veritate*, qu. 11, a. 1, in *Quaestiones Disputae*, Turin-Rome, Marietti, 9^e édition revue, 1953, 2 volumes.

(9) John LOCKE, *Quelques pensées sur l'éducation*, traduction de Gabriel Compayré, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1966.

(10) Emmanuel KANT, *Réflexions sur l'éducation*, traduction, introduction et notes par A. Philonenko, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 5^e édition, 1987.

(11) Herbert SPENCER, *L'éducation intellectuelle, morale et physique*, Paris, Félix Alcan, 1930.

(12) William JAMES, *Causeries pédagogiques*, traduction de L.S. Pidoux, Paris, Payot, 1948.

sujet et à son milieu, ainsi que les lois concernant le processus d'apprentissage pour former une intelligence ? Or, il semble bien que l'expérience de l'art pédagogique jointe à la connaissance de la science pédagogique ne parviennent pas en effet à apporter une réponse totalement satisfaisante. Ainsi donc, l'intelligence a beau être bien équipée de connaissances acquises avec méthode, elle reste curieusement enfermée dans la sphère du « connaître » sans parvenir à rejoindre l'unité fondamentale du sujet. Or connaître vraiment, n'est-ce pas se laisser transformer par le savoir ? Cette question est clairement posée par les pédagogues contemporains qui tentent de centrer leur pédagogie sur l'enfant, désirant ainsi éduquer l'intelligence plutôt que l'instruire, afin de réaliser l'unité tant recherchée entre le savoir et le savoir-être. Les intelligences ont beau être formées avec méthode dans l'autonomie des volontés, pour que l'enfant devienne acteur de son apprentissage, pourtant la formation intégrale et personnelle tant attendue ne semble pas se réaliser, malgré une pédagogie nourrie d'expérience et fondée sur des bases scientifiques. Le lien entre instruction et éducation paraît difficilement se faire par le seul moyen de l'art et de la science. Peut-être même que ce lien est impossible, si l'on en croit Jean Château quand il déclare : « L'instruction s'adresse à l'entendement, l'éducation s'adresse au cœur (...). Alors que l'instruction reste une armure superficielle, l'éducation touche à ce que l'on pourrait nommer le métabolisme moral. »⁽¹³⁾ Comment alors traverser cette armure pour que soit rejoint l'être intérieur ?

A cette question fondamentale, un éducateur italien du XIX^e siècle semble avoir apporté des éléments de réponse. Il a su en effet intégrer la formation des intelligences dans la globalité d'une éducation ; autrement dit il a su, au sens fort du mot, « éduquer » les intelligences⁽¹⁴⁾ ; il a transformé l'instruction en véritable éducation. Il y est parvenu non seulement par l'enseignement de disciplines variées, mais en faisant en sorte que l'agir intellectuel soit « disposé » par cette grande vertu de l'agir qu'est la prudence.

- 3 -

Il pourra paraître surprenant à quelques uns que nous ayons choisi don Bosco pour étudier le rôle de la prudence pour une éducation intellectuelle réussie. Quand on connaît l'œuvre foncièrement éducative de cet homme, on comprend aisément qu'il se soit intéressé à la formation morale, mais on voit mal comment il a pu concevoir la formation des intelligences. Que don Bosco ait été un homme prudent et que son œuvre éducative ait été imprégnée de prudence, cela est facilement compréhensible et sans doute indéniable.

Mais qu'il se soit intéressé à la formation intellectuelle d'une part, puis qu'il l'ait pensée et enfin pratiquée avec prudence d'autre part, voilà qui demande à être examiné de près. Or, de la lecture attentive de ses livres principaux et de l'écoute vigilante des témoignages qu'il nous laisse à travers les écrits de ses biographes, il ressort que don Bosco fut non seulement un génial éducateur de la volonté, mais aussi un formateur avisé de l'intelligence. Certes, il ne faudra pas chercher chez cet auteur un traité d'instruction qui n'existe pas : la prudence qui semble guider son agir éducatif intellectuel se laisse difficilement enfermer dans les limites d'une théorisation. Celle-ci se résume en une pédagogie de l'exemple, enracinée en une profonde relation d'éducation entre l'éducateur et l'éduqué, relation dans laquelle enseignement se conjugue avec amitié.

Mais, avant d'aller plus avant, il nous paraît indispensable de lever les difficultés qui paraissent tenir au choix que nous avons fait de cet auteur. Elles sont de deux ordres. Don Bosco est assurément considéré comme un saint, comme un moraliste, et aussi comme un éducateur, mais il ne reçoit pas habituellement le titre de pédagogue. D'autre part, son œuvre écrite, qui est abondante et variée, ne comporte pas de véritable théorisation de son action éducative. Comment alors fonder une recherche sur l'éducation prudente de

(13) Jean CHÂTEAU, *Autour de l'élève*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1968, p. 68-69.

(14) Le concept d'« éducation de l'intelligence » est utilisé dans le vocabulaire pédagogique pour signifier une formation intellectuelle et non seulement une instruction, mais elle ne parvient cependant pas à rejoindre l'intimité de l'être. Aussi, René Hubert dans son livre : *Traité de pédagogie générale*, op. cit., p. 340-377, choisit-il l'expression « éducation intellectuelle », parce qu'il rejette la culture encyclopédique qui « procède par accumulation de connaissances, par juxtaposition passive d'enseignements didactiques » pour s'intéresser à une éducation intellectuelle « progressive et synthétique » qui « aide l'enfant à construire l'objet, manuellement et logiquement, en même temps qu'il se construit lui-même dans sa représentation de l'objet » (p. 341). Il considère que la culture intellectuelle n'est qu'un « degré dans un système qui la dépasse. Savoir pour savoir est la plus vaine des vanités, déclare-t-il, mais savoir pour comprendre, pour agir, pour jouir, pour aimer, pour être soi, voilà le but et l'esprit » (p. 345). Or, même une éducation intellectuelle bien conduite ne parvient pas, selon René Hubert, à rejoindre la personne : « l'éducation intellectuelle n'atteint que l'extérieur de l'être, la couche de la conscience en contact avec les choses et orientée vers elles », précise-t-il (p. 401). Seule, dit-il, l'éducation morale peut rejoindre « ce qu'il y a de plus intérieur, de plus profondément subjectif dans l'être » (p. 401).

l'intelligence à partir de telles bases faisant apparemment défaut ?

Il nous faut, dès maintenant, aplanir ces deux difficultés, pour pouvoir entreprendre une étude sérieuse sur l'éducation intellectuelle prudente telle qu'elle fut pratiquée par don Bosco, puis pour montrer comment cet homme mérite à bon droit le titre de « pédagogue pour notre temps », en raison des éléments de réponse qu'il pourrait apporter aux questions que se pose l'école contemporaine.

*

La première difficulté concernant don Bosco pédagogue s'explique par la presque totale méconnaissance dans laquelle on se trouve de l'œuvre de cet éducateur italien du XIX^e siècle. Augustin Auffray, dans sa biographie de don Bosco - l'une des plus célèbres -, déclare : « par ses œuvres, ses leçons et ses écrits, il (don Bosco) se classe parmi les grands noms de la pédagogie moderne »⁽¹⁵⁾, et voilà que le nom même de don Bosco est ignoré de la plupart des études sérieuses en histoire de l'éducation⁽¹⁶⁾.

Don Bosco fut largement connu comme saint et comme éducateur des jeunes ; il ne fut pas connu comme pédagogue. Guy Avanzini, lors d'un colloque inter-universitaire portant sur l'étude de la conception de l'éducation selon don Bosco et l'évaluation de sa validité⁽¹⁷⁾, commença par expliquer pourquoi la pédagogie de cet éducateur n'avait fait l'objet d'aucune recherche dans le monde universitaire. Le laïcisme de la pédagogie officielle d'une part, mais aussi l'approche hagiographique plutôt que scientifique des biographes de cet éducateur, l'absence enfin d'une doctrine pédagogique personnelle strictement élaborée expliquent assez pourquoi l'œuvre de don Bosco a été écartée de la recherche universitaire. Cependant, récemment, quelques prêtres salésiens¹⁸ français et italiens, plus intéressés par l'éducateur qu'était don Bosco, en ont fait une approche scientifique. Ce sont plus particulièrement Francis Desramaut⁽¹⁹⁾, Pietro Braido⁽²⁰⁾ et Pietro Stella⁽²¹⁾.

Mais avant de poursuivre sur la pédagogie de don Bosco, une question doit être posée. Si cet éducateur a été méconnu du monde universitaire, n'est-ce pas pour la simple raison que le qualificatif de pédagogue ne lui est pas unanimement accordé ? Effectivement, don Bosco est reconnu comme éducateur, mais le titre de pédagogue ne semble pas lui convenir en raison de l'absence de théorisation de sa pensée éducative. Et il est exact que don Bosco ne fut pas un théoricien de l'éducation. Plus d'une fois il affirma qu'il

(15) Augustin AUFFRAY, *Un grand éducateur, Saint Jean Bosco*, Lyon-Paris, Librairie Catholique Emmanuel Vitte, 6^e édition française augmentée, 1947, p. 28.

(16) Cf. Guy AVANZINI, « La pédagogie de saint Jean Bosco en son siècle », in *Education et pédagogie chez Don Bosco (Actes du colloque sur don Bosco, 4 au 7 avril 1988 à Lyon)*, Paris, Editions Fleurus, coll. « Pédagogie psychosociale », 1989, p. 57 : « Les ouvrages classiques ont en commun d'omettre toute référence à son nom : ni le dictionnaire de Buisson dans son article sur l'Italie, ni Compayré, ni Hubert, que ce soit dans l'*Histoire des Doctrines Pédagogiques*, où il est cependant question de la Péninsule à deux reprises, ou dans le *Traité de Pédagogie Générale*, ni Parias, ni Debesse et Mialaret, ni Hotyat, ni Van Quang, ni Vial et Mialaret ne le citent. Et cela est d'autant plus choquant que, avec le recul du temps, force est bien, indépendamment de tout jugement de valeur, de reconnaître en lui le seul éducateur italien de son époque à avoir acquis et gardé audience internationale et influence mondiale. »

(17) Cf. *Communications du colloque organisé à l'occasion du premier centenaire de la mort de Jean Bosco, du 4 au 7 avril 1988, à Lyon, sous le triple patronage de l'Université pontificale salésienne de Rome, de l'Université catholique de Lyon et de l'Université Lyon 2*.

(18) Le nom de « Salésien » fut donné par don Bosco aux membres de la société religieuse qu'il fonda sous le nom de « Société Saint-François-de-Sales », dont les constitutions furent approuvées par le Saint-Siège le 3 avril 1874.

(19) Francis DESRAMAUT, *Saint Jean Bosco. Textes pédagogiques, traduits et présentés par F. Desramaut*, Namur, Editions du Soleil Levant, 1958 ; *Les Memorie I de Giovanni Battista Lemoyne. Etude d'un ouvrage fondamental sur la jeunesse de saint Jean Bosco*, Lyon, Maison d'études Saint-Jean-Bosco, 1962 ; *Don Bosco et la vie spirituelle*, Paris, Beauchesne, 1967 ; « Saint Jean Bosco éducateur », *Cahiers Salésiens*, n° 1, oct. 1979, p. 7-24 ; *Don Bosco à Nice*, Paris, Apostolat des Editions, 1980 ; « Etudes sur l'action pédagogique et sociale de saint Jean Bosco », Communication au 16^e colloque international sur la vie salésienne, Vienne, 1987 ; « Jean Bosco éducateur », Communication au colloque de Lyon, dans *Education et pédagogie chez Don Bosco*, Paris, Editions Fleurus, 1989, p. 23-53 ; *Saint Jean Bosco, Recherches sur la vie et l'oeuvre d'un prêtre italien du dix-neuvième siècle*, Actes du congrès organisé par l'Istituto Storico Salesiano et la Faculté des Sciences de l'Education des religieuses salésiennes à l'université pontificale salésienne de Rome, du 16 au 20 janvier 1989, édités et présentés par Francis Desramaut, Rome, LAS, 1990 ; « Etudes préalables à une biographie de saint Jean Bosco » dans les *Cahiers Salésiens*, n°s 18-19 à 34-35, d'avril 1988 à avril 1995 ; *Don Bosco en son temps (1815-1888)*, Turin, Società Editrice Internazionale SEI, 1996.

n'avait pas de système : « Mon système, dit-il, on veut que je l'expose ! Mais je n'en sais rien moi-même ! J'ai toujours avancé sans système, comme le Seigneur me l'inspirait et comme les circonstances l'exigeaient. »⁽²²⁾ Don Bosco ne chercha donc pas à élaborer méthodologiquement une conception pédagogique nouvelle ou à construire *a priori* un système normalisé. Il aimait les jeunes, il voulait les aider, il créa en conséquence les structures répondant aux besoins que lui dictaient la Providence et les circonstances, mais il ne formula ses réflexions pédagogiques qu'en tout dernier lieu, et encore pour ses collaborateurs ou à la demande pressante de quelques personnes intéressées ou intriguées par l'ampleur de sa réussite éducative. Ainsi, est-ce à l'occasion de l'inauguration d'un collège salésien à Nice, en 1877, que don Bosco présenta en quelques phrases le système préventif⁽²³⁾.

On peut néanmoins se demander avec Guy Avanzini⁽²⁴⁾ s'il ne fut pas « au sens plein et le plus exigeant du terme, un pédagogue et pas « seulement « un éducateur, même « génial » », puisqu'on peut reconnaître chez lui « une réflexion organisée sur l'éducation ». Il est possible en effet d'affirmer que sa réflexion éducative s'accompagne, en premier lieu, d'une « théorie ou, du moins, (d') une approche théorique », par la distinction qu'il fait entre système répressif et système préventif. En second lieu, cette réflexion se reconnaît comme une « doctrine de l'éducation, du moins, une approche d'ordre doctrinal », dans la mesure où elle fixe un idéal à atteindre en fonction duquel elle choisit une « méthode » pour y parvenir. Enfin, cette réflexion s'avère originale, étant donné qu'elle s'adresse, largement et avec succès, à une population spécifique jusque là marginalisée, sinon laissée sans espoir. En vérité don Bosco fut vraiment un pédagogue, mais non pas un pédagogue « de chambre », un pédagogue « de terrain ». Il ne fut certes pas un théoricien de l'éducation, mais il dépassa la simple action éducative pour « réfléchir aux choses de l'éducation »⁽²⁵⁾.

La non-systématisation de la pensée éducative de don Bosco s'explique aussi, sans doute, par la difficulté que l'on éprouve à définir toute « *via media* ». Or don Bosco adopta une telle position éducative : il centra sa pédagogie sur l'enfant, annonçant le « pédocentrisme » des pédagogues de l'Éducation Nouvelle du début du XX^e siècle, mais sans adhérer à la conception de l'homme sous-jacente à la pensée et à l'action de ces pédagogues novateurs. Il se situa donc bien loin du naturalisme de Rousseau, du positivisme de Comte, de l'empirisme de Hume et de Condillac, du pragmatisme de James et du rationalisme moral de Kant. Il croyait certes à la bonté originelle de la nature humaine, mais il refusait le naturalisme ; il n'était pas étranger à l'essor des sciences,

mais il ne concevait pas que la pédagogie puisse devenir scientifique. Ce fut essentiellement un esprit pratique qui accordait une place importante à l'expérience concrète et à l'adaptation sociale, mais qu'il soumettait au primat de l'intelligence par amour de la vérité. Il privilégiait la formation morale, sans la fonder ni sur le devoir ni sur la loi, mais sur l'amour du bien.

Ainsi don Bosco fut-il, sous bien des aspects, un esprit traditionnel : le fondement de sa pédagogie était la doctrine chrétienne. Il aimait à dire que sa philosophie et sa politique

(20) Pietro BRAIDO, *Il Sistema preventivo di Don Bosco*, Turin, PAS, 1955 ; *Il Sistema educativo di Don Bosco*, Turin, SEI, 4^e édition, 1965 ; *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, Rome, LAS, 1981, 2 vol. ; *L'expérience pédagogique de Don Bosco*, traduction de l'italien [*L'esperienza pedagogica di Don Bosco*, Rome, LAS, 1988] par Edmond Galasso et Yves Le Carrerès, Rome, LAS, 1990.

(21) Pietro STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, Rome, LAS, 1979-1988, 3 volumes.

(22) *Documenti* (G.-B. Lemoyne, *Documenti per scrivere la storia di D. Giovanni Bosco, dell'Oratorio di S. Francesco di Sales e della Congregazione Salesiana*, 45 registres, en ACS 110), IV, 76.

(23) *Inaugurazione del Patronato di S. Pietro in Nizza a Mare. Scopo del medesimo dal Sacerdote Giovanni Bosco, con appendice sul Sistema Preventivo nella educazione della gioventù*, Turin, 1877. Les nombreuses références à ce traité de don Bosco sur la méthode préventive seront tirées de la traduction française qu'en fit Francis Desramaut dans le livre : *Saint Jean Bosco. Textes pédagogiques, op. cit.*, « La méthode préventive dans l'éducation de la jeunesse. », p. 143-153.

(24) Cf. Guy AVANZINI, « La pédagogie de saint Jean Bosco en son siècle », art. cité, p. 80-81.

(25) Ferdinand BUISSON, *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*, Paris, Librairie Hachette et Cie, 1911, p. 1538. L'auteur observe qu'« on a souvent confondu les deux mots d'éducation et de pédagogie, qui demandent pourtant à être distingués. L'éducation, c'est l'action exercée sur les enfants par les parents et les maîtres. Cette action est de tous les instants, et elle est générale (...). Il en est autrement de la pédagogie. Celle-ci consiste non en actions, mais en théories. Ces théories sont des manières de concevoir l'éducation, non des manières de la pratiquer. Parfois, elles se distinguent des pratiques en usage au point de s'y opposer. La pédagogie de Rabelais, celle de Rousseau ou de Pestalozzi, sont en opposition avec l'éducation de leur temps. L'éducation n'est donc que la matière de la pédagogie. Celle-ci consiste dans une certaine manière de réfléchir aux choses de l'éducation. »

étaient celles du « Notre Père »⁽²⁶⁾. Jusqu'ici, rien d'original. Depuis le début du christianisme, les moines d'abord, puis les prêtres séculiers, enfin les congrégations religieuses ont constamment eu le souci de prendre en charge l'éducation de la jeunesse en vue de former de bons chrétiens. Ce fut aussi la finalité première de don Bosco, à quoi il joignit la formation d'« honnêtes citoyens »⁽²⁷⁾. Par ces finalités don Bosco entraînait donc dans la mission éducative de l'Église, mais, avec elle, il s'adaptait aussi aux problèmes sociaux du moment liés au processus d'urbanisation et de prolétarisation⁽²⁸⁾. Don Bosco fut donc d'abord un prêtre fidèle à l'Église, à son enseignement et à sa doctrine, en demeurant tout de même ouvert aux appels de la Providence et des circonstances. En ce sens, il fut donc un éducateur traditionnel.

Mais il fut aussi un novateur en pédagogie. S'il ne fut pas l'inventeur des formulations : « système répressif » et « système préventif », c'est seulement avec lui que l'idée de prévention a été mise en œuvre, puis diffusée avec conviction et autorité. Don Bosco fut donc un pédagogue classique, mais original. Cet éducateur se caractérise par l'équilibre qu'il sut tenir entre tradition et nouveauté, sachant rénover l'ancien avec prudence et efficacité. Très classique dans ses finalités - il se voulait fidèle à la tradition chrétienne -, il fut cependant sans le savoir « précurseur » dans ses méthodes.

*

La deuxième difficulté, soulevée par le choix que nous avons fait de don Bosco comme guide de cette recherche relative au rôle de la prudence pour une éducation intellectuelle réussie, découle de la nature des sources écrites sur lesquelles se fonde l'étude de la pédagogie de don Bosco. La première gêne, qui tient à l'abondance et à la variété des écrits⁽²⁹⁾, s'augmente encore du manque d'un réel traité sur l'éducation, et aussi de la confusion provoquée par certains écrits et certaines paroles attribués sans discernement à cet homme, que la sainteté auréolait. Aussi faut-il scruter attentivement ses propres écrits, puis ceux de ses hagiographes et biographes, pour pouvoir conduire une étude sérieuse de l'œuvre de cet éducateur.

Don Bosco est surtout connu grâce aux hagiographies qui ont été publiées dans la première moitié de ce XX^e siècle. On en compte un grand nombre⁽³⁰⁾, tant la personne et l'œuvre de ce saint ont fait l'objet de l'admiration et de la vénération générale, de son vivant, mais plus encore après sa mort, et spécialement à l'occasion de sa béatification et de sa canonisation⁽³¹⁾. Ces hagiographies sont précieuses. Leur but premier est évidemment l'édification du lecteur par la presenta-

(26) Cf. article de Francis Desramaut dans la revue *Don-Bosco-France* n° 75, octobre 1976, p. 7-14.

(27) Cf. «... affinché li possiamo fare tutti buoni cristiani ed onesti cittadini (... afin que nous puissions en faire de bons chrétiens et d'honnêtes citoyens). » (lettre de don Bosco à G. Uguccioni, 28 mars 1872 ; *Epistolario* 2, 203). «...fare buoni cristiani ed onesti cittadini » (discours de don Bosco aux coopérateurs de Rome, 29 janvier 1878) ; *Bollettino salesiano*, mars 1878, p. 12. «...Quand ces sauvages seront convertis (...) eux aussi feront voir au monde qu'il est possible d'aimer Dieu et d'être à la fois honnêtement joyeux ; d'être chrétiens et, dans le même temps, honnêtes et laborieux citoyens » (Don Bosco à un groupe d'anciens élèves, 13 juillet 1884 ; *Bollettino salesiano*, août 1884, p. 113.). Don Bosco utilisa aussi deux autres expressions « la religione e la civiltà (la religion et la civilisation) » (*Epistolario* 4, 364) et « bien de l'humanité et de la religion » (*Bollettino salesiano*, août 1877, n° 8, p. 1). Il formula ces deux finalités conjointes dans un livre qui connut un grand succès (1^{ère} édition en 1847, 120^e édition en 1888) : *Il Giovane Provveduto (Opere edite* 2, 187) : « Je vous présente une méthode brève et facile qui vous permettra à elle seule de conduire votre vie de manière qu'il vous soit possible de devenir la consolation de vos parents, l'honneur de la patrie, (buoni cittadini in terra per essere poi un giorno fortunati abitatori del cielo) de bons citoyens sur la terre et un jour des habitants très heureux dans le ciel. »

(28) Cf. l'article de Guy Avanzini : « La pédagogie de saint Jean Bosco en son siècle », art. cité, p. 75, où il énumère les actions mises en place au XIX^e siècle, par des religieux, pour venir en aide aux pauvres et aux marginaux (par exemple, en France : le chanoine Timon-David, qui organise à Marseille, en 1849, une œuvre pour la classe ouvrière ; Antoine Chevrier, qui ouvre à Lyon en 1864, le « Prado »...). Voir aussi : *Pédagogie chrétienne. Pédagogues chrétiens*, Actes du colloque d'Angers des 28, 29 et 30 septembre 1995, Paris, Editions Don Bosco, coll. « Sciences de l'éducation », 1996, « Quatrième partie : Au XIX^e siècle », p. 195-333.

(29) Voir Annexe I : « Les écrits de don Bosco ».

(30) La liste la plus précise des biographies pratiquement innombrables sur don Bosco est parue dans le livre : *Don Bosco en son temps, op. cit.*, de Francis Desramaut. On peut aussi consulter le livre de Pietro Ricaldone en 2 tomes : *Don Bosco educatore (tome II, Colle Don Bosco (Asti), 1951-1952, p. 651-705)*, pour découvrir l'abondante littérature internationale parue sur don Bosco.

(31) Jean BOSCO est décédé le 31 janvier 1888. Il fut béatifié par le pape Pie XI le 2 juin 1929 et canonisé par ce même pape le 1^{er} avril 1934.

tion d'un modèle à suivre, mais elles transmettent aussi tout de même un esprit et elles font revivre un climat imprégné de la personne même de don Bosco, éléments importants pour une meilleure compréhension d'un tel homme. Il ne nous paraît pas possible en effet d'entrer totalement dans la pensée de don Bosco, si on écarte toutes ces hagiographies, certes peu scientifiques et parfois même inexactes quant aux propos attribués au fondateur, l'œuvre de don Bosco étant indissociable de ce climat que les hagiographes savent faire revivre. En outre, son œuvre est marquée par une trilogie : Providence-expérience-circonstances, qu'il est souvent difficile de résumer en un discours purement rationnel. Cependant, bien qu'utiles, ces hagiographies demeurent très insuffisantes pour entreprendre une étude sérieuse sur la personne et l'œuvre de ce prêtre turinois du XIX^e siècle. Les recherches conduites depuis plus de trente ans, surtout en Italie et en France, ont permis de mieux cerner sa pensée. Pour que don Bosco puisse avoir droit de cité dans le monde universitaire, il s'avérait nécessaire en effet de scruter d'abord ses écrits, ainsi que les écrits de ses premiers biographes - G.-B. Lemoyne, A. Amadei et E. Ceria⁽³²⁾ - avec les moyens actuels de la recherche scientifique. Ce qui a été fait⁽³³⁾. Ainsi, grâce à la double approche, hagiographique d'une part et scientifique d'autre part, une véritable recherche peut être menée, dans laquelle l'étude rigoureuse de la lettre est jointe à la compréhension de l'esprit.

Mais, avant de nous référer aux ouvrages sur don Bosco, il nous paraît indispensable de nous reporter aux écrits mêmes de l'auteur. Don Bosco n'a jamais reçu le titre d'écrivain, bien qu'il ait pourtant beaucoup écrit. Ses œuvres sont actuellement disponibles dans deux collections italiennes. La première, intitulée : *Opere e scritti editi e inediti di « Don Bosco »*⁽³⁴⁾, est composée de six volumes. La seconde collection, plus récente, a pour titre : Giovanni Bosco, *Opere edite*⁽³⁵⁾ ; elle comprend la reproduction des éditions originales et offre à ce titre un grand intérêt. Parmi ces nombreux écrits aujourd'hui bien répertoriés, il en est un qui requiert l'attention quand on veut connaître la personne de don Bosco⁽³⁶⁾ ; c'est son « autobiographie ». La première partie du brouillon a été composée entre 1873 et 1875, corrigée et complétée sans doute entre 1878 et 1885 selon Francis Desramaut⁽³⁷⁾, et publiée par Eugène Ceria en 1946 : *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*⁽³⁸⁾. Augustin Auffray en a fait une traduction en français en 1951 : Saint Jean Bosco, *Quarante années d'épreuves (1815-1853)*⁽³⁹⁾, et André Barucq en a fait une nouvelle traduction sous ce titre : Saint Jean Bosco, *Souvenirs autobiographiques*⁽⁴⁰⁾. Il faut joindre à cette œuvre capitale deux

autres ouvrages en français composés d'un ensemble de textes de don Bosco. Il s'agit des *Textes pédagogiques*, traduits et présentés par Francis Desramaut⁽⁴¹⁾, et des *Écrits spirituels*, présentés par Joseph Aubry⁽⁴²⁾.

C'est en conduisant une réflexion à partir des œuvres ci-dessus, et en tout premier lieu les œuvres personnelles, qu'il sera possible de mieux comprendre la naissance, la maturité et la fécondité de la pensée éducative de cet homme qui semble avoir trouvé la « *via media* » en pédagogie, c'est-à-dire « la voie du juste milieu ».

- II -

Ayant traité ces trois questions, il nous sera possible maintenant de dresser le plan de notre recherche qui nous conduira à mieux comprendre comment don Bosco peut

(32) G.-B. Lemoyne, A. Amadei, E. Ceria, *Memorie biografiche di Don Giovanni Bosco*, S. Benigno et Turin, 1898-1948, 20 volumes. Nous utiliserons l'abréviation : MB, pour la suite de notre recherche.

(33) Cf. Francis Desramaut, *Les Memorie I de Giovanni Battista Lemoyne. Etude d'un ouvrage fondamental sur la jeunesse de saint Jean Bosco*, Lyon, Maison d'études Saint-Jean-Bosco, 1962.

(34) *Opere e scritti editi e inediti di « Don Bosco » nuovamente pubblicati e riveduti secondo le edizioni originali e manoscritti superstiti*, a cura della Pia Società Salesiana, Turin, 1929 sqq.

(35) Giovanni BOSCO, *Opere edite*, a cura del CSDB, Rome, LAS, 1976-1987, 38 volumes.

(36) Cf. Francis DESRAMAUT, *Memorie I...*, op. cit., p. 136 : « Son « autobiographie » constituera toujours le fond indispensable du récit de ses enfances. Elle est solide. »

(37) Cf. *Ibid.*, p. 116-118.

(38) San Giovanni BOSCO, *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*, a cura del Sac. Eugenio Ceria, Turin, SEI, 1946.

(39) Saint Jean BOSCO, *Quarante années d'épreuves (1815-1853)*, traduction de Augustin Auffray, Lyon, Librairie Catholique Emmanuel Vitte, 1951.

(40) Saint Jean BOSCO, *Souvenirs autobiographiques*, traduction de André Barucq, Paris-Montréal, Médiaspaul- Editions Paulines, nouvelle édition, 1987.

(41) Saint Jean Bosco. *Textes pédagogiques*, op. cit., traduits et présentés par Francis Desramaut.

(42) Jean BOSCO, *Ecrits spirituels*, textes présentés par Joseph Aubry, Paris, Nouvelle Cité, coll. « Spiritualité », 1979.

être considéré comme un pédagogue pour notre temps par la réponse qu'il paraît apporter d'avance aux interrogations pédagogiques actuelles, et qui est celle d'une conception prudente de l'éducation intellectuelle. Nous étudierons dans une première partie les caractéristiques de la pédagogie contemporaine, ses attentes et ses déceptions, et ceci nous conduira à chercher une réponse dans l'œuvre éducative réussie de don Bosco. Cet homme, si différent des pédagogues modernes par sa philosophie éducative radicalement théocentrique, en est pourtant proche par le souci primordial qu'il a de l'enfant et par sa conception éducative de l'enseignement.

Négligeant les particularités contingentes, celles de sa personnalité et celles du temps, il paraît intéressant d'analyser sa pédagogie pour en dégager les principes universels applicables encore à notre époque. Ce sera l'objet de notre deuxième partie qui tentera de dégager et d'expliquer les fondements philosophiques qui sous-tendent l'œuvre d'éducation intellectuelle conçue par don Bosco. Pour ce faire nous définirons l'éducation intellectuelle dans son rapport à l'agir intellectuel lui-même. De cette définition se dégagera la nécessité de la prudence, celle-ci étant la vertu indissociable de tout agir humain. Il nous restera alors à montrer comment cette vertu morale peut intervenir dans l'éducation de l'agir intellectuel.

Enfin, à la lumière de ces principes philosophiques, nous scruterons l'œuvre de don Bosco pour voir comment il mit concrètement en pratique une éducation intellectuelle prudente en développant dans le sujet des attitudes éducatives qui le disposent à entrer, à progresser et à persévérer dans la vie intellectuelle. La bienveillance, la docilité et l'attention, ces trois dispositions, qu'Aristote citait dans la *Rhétorique*⁽⁴³⁾ comme étant les dispositions souhaitables pour un auditoire, sont aussi, nous le pensons, les dispositions vertueuses propres à l'agir intellectuel.

(43) ARISTOTE, *Rhétorique*, texte établi et traduit par Médéric Dufour, Paris, Les Belles Lettres, III, 1973, 1415 a 34 à 1415 b 17.

Interview - Interview - Interview - Interview

Quelles sont les raisons du choix de votre sujet ?

Il est probable que ma double formation professionnelle : pédagogique (j'ai été directrice d'école primaire pendant plusieurs années) et philosophique (je suis actuellement professeur de philosophie de l'éducation dans un Centre de Formation Pédagogique), a orienté mon choix vers un sujet ayant trait à l'éducation.

D'autre part, un concours de circonstances m'a permis de préciser ce choix. En 1988, se fêtait le centenaire de la mort d'un pédagogue connu de tous, par son nom : Jean Bosco, appelé communément Don Bosco (né à Turin en 1815 et mort en 1888), et cependant méconnu des recherches contemporaines en pédagogie. L'organisation à Lyon, à l'occasion de cet anniversaire, d'un colloque inter-universitaire portant sur l'étude de la conception de l'éducation selon Don Bosco et l'évaluation de sa validité, sous le triple patronage de l'Université pontificale salésienne de Rome, de l'Université catholique de Lyon et de l'Université Lyon 2, a suscité en moi des interrogations et éveillé un intérêt qui m'ont conduite à vouloir connaître cet éducateur qui semblait tout à coup intéresser le monde universitaire en raison de sa paradoxale modernité. Quelle ne fut pas ma surprise de constater que Don Bosco avait beaucoup écrit ! Il était donc possible de scruter ses écrits pour dégager l'originalité de sa pédagogie.

De la lecture de ses œuvres fondamentales et spécialement de la lecture des œuvres qui ont un « intérêt pédagogique de première valeur », comme le note un des spécialistes actuels de Don Bosco, Pietro Braido, se dégage un souci constant d'équilibre, de mesure, de prudence. Cette idée m'a paru originale et intéressante. J'ai donc choisi d'étudier la prudence éducative de Don Bosco. Cette prudence s'applique excellemment dans la formation morale et religieuse des jeunes. On sait comment les biographes de don Bosco ont mis l'accent sur sa qualité de moraliste et d'éducateur des volontés. Mais on oublie souvent que don Bosco fut un créateur d'écoles, l'un des grands fondateurs des premières écoles professionnelles et qu'il composa des livres scolaires. Il ne fut donc pas seulement passionnément intéressé par la formation des volontés, il fut aussi profondément soucieux de la formation des intelligences : il fut, on peut le dire, un formateur prudent des intelligences, transformant

l'école du savoir en école du savoir-être. C'est cette spécificité qui a retenu mon attention, en tant qu'enseignante confrontée aux difficultés éducatives de l'école actuelle.

En effet, cette découverte, en Don Bosco d'un homme prudent, d'un éducateur prudent, et plus encore d'un maître prudent fut pour moi décisive. La pédagogie de Don Bosco d'il y a cent ans me semble avoir concrètement répondu aux questions pédagogiques actuelles qui reflètent souvent l'échec éducatif de l'institution scolaire. La violence, la drogue, le mal-être des jeunes à l'école ne traduisent-ils pas une certaine incapacité de l'école à être réellement éducative ?

Don Bosco, confronté à une jeunesse tout aussi difficile, livrée à elle-même en une époque troublée, semble avoir réussi à instruire pour éduquer. Il m'a paru dès lors intéressant de m'arrêter à ce pédagogue qui annonce le courant de l'Éducation Nouvelle du début de ce siècle par la place accordée à l'enfant, pour essayer de comprendre comment l'école peut devenir éducative à travers les enseignements qu'elle transmet.

Ce sont donc ces deux circonstances conjointes : d'une part, la rencontre d'un pédagogue original et méconnu et d'autre part une réflexion sur les difficultés éducatives de l'école actuelle qui m'ont introduite dans cette recherche.

Le problème de l'Éducation morale dans le mouvement de l'Éducation nouvelle

Thèse de **Annick Raymond** (CFP Lille)

Soutenance le 22 octobre 1998

à l'Université Lumière Lyon II

Directeur de Thèse : **Michel Soëtard**

Président du Jury : **Philippe Meirieu**

Autres membres : **Guy Avanzini,**

Jean-Claude Forquin, Jean Houssaye

Mél : a.raymond@worldonline.fr

■ Résumé :

Brève présentation de la recherche : Étude des divergences de conceptions d'une éducation morale dans le mouvement de l'Éducation nouvelle

Problématique : Pourquoi n'y a-t-il pas d'unité en ce qui concerne les conceptions d'une éducation morale chez les pédagogues de l'Éducation nouvelle ?

Méthodologie : Analyse des comptes-rendus et rapports des congrès organisés par la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle contenus dans la revue française de la Ligue Pour l'ère nouvelle (parue de 1922 à 1966 sous ce titre).

Les congrès organisés par la Ligue ont réuni la plupart des représentants de l'Éducation nouvelle, ils sont donc susceptibles de mettre à jour les oppositions et de voir sur quoi elles reposent.

■ Éléments biographiques et bibliographiques

J'ai été institutrice de 1975 à 1994 (de 1991 à 1994 je travaillais à l'école d'application du CFP de Lille). Depuis septembre 1997 je suis chargée d'enseignement à l'ISCEA (Institut des Sciences de la Communication et de l'Éducation) de l'Université Catholique d'Angers. En septembre 1998 je participe, comme chercheur associé, au LAREF (Laboratoire de Recherche en Éducation et Formation) de l'UCO à Angers. Je suis formatrice à temps partiel depuis septembre 1999 au CFP de Lille.

Je viens de publier aux Éditions L'Harmattan un ouvrage intitulé *L'éducation morale dans l'Éducation nouvelle*, qui constitue la réécriture partielle de ma thèse. Un article est en attente de diffusion dans la revue semestrielle *Penser l'éducation*, et je rédige actuellement un autre article pour le prochain numéro de la revue trimestrielle *Science & Conscience*, sur le thème de l'Éducation nouvelle et la pédagogie de la non-violence.

■ Présentation de ma thèse :

Cette recherche se propose d'étudier les conceptions de l'éducation morale dans le mouvement de l'Éducation nouvelle. Apparu à la fin du siècle dernier dans une époque baignée de moralisme, le mouvement de l'Éducation nouvelle a, dès sa naissance, le souci de son existence et de sa pérennité. C'est dans ce but que des organisations internationales virent progressivement le jour : en 1899, le B.I.E.N. (Bureau International des Écoles Nouvelles) est créé sur l'initiative d'Adolphe Ferrière, et en 1921 à Calais, la L.I.E.N. (Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle) est fondée au cours du premier congrès consacré à l'Éducation nouvelle. La volonté des fondateurs de la Ligue est alors de réunir tous ceux qui œuvrent pour l'Éducation nouvelle, ses principales activités sont de propagande : par la diffusion de revues et par l'organisation de congrès. Les rapports et comptes-rendus des congrès internationaux organisés tous les deux ans par la Ligue, entre 1921 et 1945, ont servi de corpus de textes principal à cette recherche. En effet, ces congrès internationaux ont réuni la plupart des représentants de l'Éducation nouvelle, ils sont donc susceptibles de mettre à jour les débats entre pédagogues. De plus, ils se déroulèrent sur une période suffisamment longue pour

permettre l'étude de l'évolution de l'idée d'éducation morale dans l'Éducation nouvelle.

C'est dans son opposition au système en vigueur dans l'École que se manifeste le mieux la position générale de l'Éducation nouvelle. Pour les pédagogues de ce mouvement, l'éducation est aussi le moyen de défendre leur principe de confiance en l'enfant contre celui du soupçon de l'école traditionnelle. Cette confiance en l'enfant allait à l'encontre d'une conception de la nature de l'enfant qu'il fallait redresser. Les pédagogues se sont donc élevés contre l'école autoritaire du XIX^e siècle pour privilégier l'intérêt et l'activité de l'enfant. C'est alors qu'ils ont rencontré la question de l'éducation morale. Tout en prônant la valeur de l'enfance et en s'insurgeant contre l'École instituée, l'Éducation nouvelle s'obligeait à penser la moralisation de l'enfant d'une nouvelle manière. Les pédagogues voulaient ainsi réaliser une éducation morale qui se grefferait harmonieusement sur le développement naturel de l'enfant.

Une position d'ensemble de l'Éducation nouvelle peut ainsi se dégager puisque la plupart des pédagogues s'accordent pour privilégier une pédagogie qui vise le libre développement de l'enfant, mais cela n'a pas suffi à fonder une éducation morale de manière unitaire. La question de l'éducation morale demeure certainement une préoccupation constante au sein de la Ligue, toutefois il se produit au fil des congrès une évolution dans la division. Le point commun entre les pédagogues de l'Éducation nouvelle est d'avoir opté dès le départ pour la liberté face à la contrainte de l'École traditionnelle. Ceci peut justifier l'accord de base et de fond sur une pédagogie de la morale qui ne soit pas imposée « de l'extérieur », mais ne peut pas expliquer leurs conceptions divergentes d'une éducation morale. D'où proviennent ces différences ? Pourquoi n'y a-t-il pas d'unité dans l'Éducation nouvelle en ce qui concerne les conceptions pédagogiques d'une éducation morale, alors qu'elles parlent toutes de liberté, d'autonomie ? Cette recherche montrera que c'est en raison d'idées différentes que les pédagogues élaborent sur la nature de l'enfant et son rapport à la liberté.

Des appréhensions différentes de la nature de l'enfant, renforcées par la pluralité de leurs options scientifiques ont obligé les pédagogues de l'Éducation nouvelle à concevoir l'éducation morale diversement. Plusieurs dominantes apparaissent. Certains pédagogues convaincus de la nécessité première de laisser se faire la croissance de l'enfant ou d'y aider seront les promoteurs d'une pédagogie du développement moral, comme ils sont les adeptes du développement

personnel de l'enfant. D'autres pédagogues auront plus à cœur de penser l'enfant dans son milieu social, de le faire participer à la construction ou la reconstruction du monde, de favoriser une éducation sociale comme base de la moralité. Enfin, pour une minorité d'entre eux, une conception divine de la nature enfantine fera reposer l'éducation morale sur un sentiment religieux comme appel de l'homme vers sa moralité. L'éducation morale est donc un sujet qui divise les tenants de l'Éducation nouvelle en ces trois orientations majeures : il se crée alors autour de la question morale un problème de présupposé qui s'enracine dans la définition de la nature de l'enfant, socle pourtant fédérateur sur lequel sont bâties toutes les pédagogies nouvelles.

L'idée de nature est constamment au centre de ces divergences réductrices. Il reste que, si l'Éducation nouvelle s'est divisée sur le problème de l'éducation morale, les pédagogues se rejoignent cependant pour établir une sorte d'équation entre nature et moralité, en postulant que la liberté est le moyen de « moraliser », sans dommages pour la nature de l'enfant, comme pour dire qu'il suffit de suivre la nature de l'enfant, qui se manifeste par sa spontanéité, pour que se réalise la moralité. Ils ont cette conviction qu'éduquer selon la nature les enfants dans la liberté, c'est donner à l'enfant toutes les chances de réaliser plus tard un monde moral. Les pédagogues de l'Éducation nouvelle ont su démontrer que le problème de l'éducation morale est prioritairement un problème de liberté, mais ils ont cru qu'il suffisait d'introduire la liberté dans leurs systèmes pour que la moralité se développe. Nature psychologique, nature sociale, nature spirituelle ou religieuse, quel que soit le fondement de l'éducation morale, l'Éducation nouvelle cherche dans la nature (à qui elle reconnaît des lois de fonctionnement) le fondement de la morale et de la liberté. Elle adopte alors un naturalisme de principe qui va à l'encontre même de son intention de faire accéder librement l'enfant à la moralité.

Est-ce que la morale, c'est suivre la nature ? Une éducation morale fondée sur la nature est-elle pensable ? Peut-on envisager des points de liaison entre moralité et naturalité ? L'idée de nature reste une idée nécessaire à la pensée éducative, mais c'est à condition de pouvoir la dépasser en reconnaissant que la morale appartient à une autre dimension, spécifique, bien dégagée de la nature comme de la société, sans pour autant les éliminer. Si donc l'éducation morale doit s'appuyer sur la nature, si en même temps, elle se situe dans le champ social, ni la nature, ni la société ne peuvent suffire à la réaliser. Telles sont les réponses au problème de l'éducation morale qui peuvent se dégager des

réflexions de précurseurs reconnus de l'Éducation nouvelle, Rousseau et Pestalozzi, mais souvent mal interprétées : toute l'éducation est un projet moral qui s'articule sur la dimension de la nature, de la société et de la religion, trois dimensions qui ont constitué des axes de division chez les tenants de l'Éducation nouvelle. En définitive, s'il y a des oppositions sur la question morale dans l'Éducation nouvelle, c'est moins le manque d'unité du mouvement qui est en cause que la manière forcément problématique dont les pédagogues abordent l'éducation morale. L'éducation morale dans l'Éducation nouvelle est et reste un problème parce qu'elle prend le chemin de la nature, le chemin de la société ou celui de la religion à l'exclusion des deux autres sans parvenir à articuler ces différentes positions.

Il ne s'agit pas finalement de trouver la solution au problème aujourd'hui rediscuté de l'éducation morale chez les pédagogues de l'Éducation nouvelle, mais de tenter de comprendre par l'analyse des tensions de ce mouvement en quoi une pédagogie peut dire ou non qu'elle développe moralement un enfant.

Interview - Interview

Qu'est-ce qui vous a amenée à vous intéresser à ce sujet de l'éducation morale dans l'Éducation Nouvelle ?

C'est un double intérêt : d'une part, pour la question de l'éducation morale, d'autre part, pour le mouvement de l'Éducation nouvelle. Je constatais que la question de la morale et de l'éducation morale revenait à l'ordre du jour, et cela m'intriguait. Après des années de silence sur cette dimension de l'éducation, on osait en reparler, tout en hésitant à utiliser cette appellation... peut-être trop chargée de consonances moralistes. On préfère parler d'éducation à la citoyenneté, d'éducation civique, alors que dans d'autres pays francophones, comme la Canada, il existe des cours d'éducation morale, notamment pour les futurs enseignants. Alors, l'idée m'est venue de retracer l'histoire de l'éducation morale dans le mouvement de l'Éducation nouvelle, un mouvement pédagogique qui se plaçait résolument à l'opposé d'une éducation morale traditionnelle et transmissive.

Mon travail de thèse appartient donc à l'histoire des idées pédagogiques : il s'agissait d'observer une idée, celle d'éducation morale, dans un mouvement pédagogique particulier, l'Éducation nouvelle. Je m'intéresse beaucoup à la pédagogie, à son histoire, et surtout aux pédagogues qui ont construit l'histoire de cette pédagogie. Avec l'Éducation nouvelle, j'étais assurée de « rencontrer » des pédagogues dont l'action a fini par infiltrer l'école d'aujourd'hui : les méthodes actives, la pédagogie du projet, la pédagogie différenciée doivent beaucoup aux précurseurs de l'Éducation nouvelle. De plus, en étudiant le thème de l'éducation morale dans l'Éducation nouvelle, je faisais le choix de ne pas me centrer sur la pensée d'un seul pédagogue, mais de traverser les multiples orientations de ce mouvement. C'est à cette condition que j'ai pu observer les différentes conceptions qui peuvent éclairer les actuelles positions sur l'éducation morale.

Interview - Interview - Interview - Interview

En quoi une recherche sur l'éducation morale peut-elle faciliter le travail d'un éducateur dans sa mission aujourd'hui ?

Olivier Reboul ⁽¹⁾ avait l'habitude de dire que l'éducation morale, c'est l'éducation tout court... J'adhère à cette conviction. Il me semble que la dimension morale est inhérente à l'acte d'éduquer, dès qu'un enfant, élève, apprenant et un éducateur, enseignant sont en présence. Aujourd'hui, tout se complique, les valeurs ne vont plus de soi, le pluralisme fait loi, c'est pourquoi et à plus forte raison, l'éducateur se doit de réfléchir à la portée morale de son action.

Pourrait-on dire qu'un siècle d'Éducation Nouvelle a contribué pour sa part à nos maux actuels, à savoir une crise de l'éducation morale dans notre société ?

De quel ordre est cette crise : crise de la transmission des valeurs ou crise du sens de la valeur en elle-même ? Dans les deux cas, l'école n'est pas seule responsable... Néanmoins, la crise la plus médiatisée et apparente de l'éducation morale se manifeste aujourd'hui par des actes d'incivilité, de violence, et de délinquance qui se multiplient dans l'école. Leur prolifération n'est plus acceptable par l'opinion publique, et c'est normal ! Les écoles nouvelles n'ont sans doute pas connu de tels problèmes, mais pour leurs fondateurs, il n'était pas pensable que l'enfant fasse le mal volontairement. Si donc, l'enfant agit mal, c'est qu'il y a de « bonnes » raisons à cela : des difficultés psychologiques ou sociales qui l'empêchent d'être ce qu'il doit être. Ainsi, la psychanalyse (que l'Éducation nouvelle découvrait à peine) explique que ces comportements sont des appels à exister... Je pense que l'erreur de l'Éducation nouvelle, sur la question de l'éducation morale, est justement dans son parti pris scientifique : il y a une explication rationnelle aux comportements déviants. Les pédagogues de ce mouvement s'illusionnent en croyant qu'il suffirait d'aider l'enfant à se développer naturellement pour qu'il se développe moralement de la même manière. Autrement dit, on pourrait leur reprocher une lecture trop littérale de Rousseau... Mais je ne pense pas qu'on puisse rendre

l'Éducation nouvelle responsable de la crise actuelle de l'éducation morale, pour la simple raison que son influence est restée très localisée : elle n'a pas réussi à se généraliser dans l'école officielle. Cependant, d'une manière générale, on peut lui reprocher de ne pas mettre l'enfant suffisamment devant ses actes ⁽²⁾.

Personne dans le courant de l'Éducation Nouvelle ne semble avoir fait le lien entre les 3 chemins (nature, société, religion) que vous avez repérés. Comment expliquez-vous cette situation ? Quelles conséquences en tirez-vous pour aujourd'hui ?

A la lecture des écrits pédagogiques de l'Éducation nouvelle, je me suis en effet aperçu que l'éducation morale prenait différentes orientations : une éducation morale respectueuse de la nature en développement de l'enfant, une éducation morale et sociale, une éducation morale et religieuse. Si l'on cherche un pédagogue représentatif de l'axe « religion », on peut se tourner vers Maria Montessori, qui, par naturalisme « religieux », voit en chaque enfant un plan de Dieu à préserver, à ne pas entraver. Sur l'axe « société », on peut imaginer John Dewey, pour qui moraliser revient à socialiser, car selon sa philosophie de la continuité, l'école et la société ne sont pas séparables. Ces deux aspects sont justes en soi, mais incomplets s'ils sont exclusifs : une intériorité épanouie ne dit pas tout sur l'éducation morale, une socialisation aboutie ne fait pas un homme moral.

A mon sens, la morale est « une affaire » très personnelle, de décision libre pour le bien. La morale renvoie à un questionnement entre soi et soi, elle n'est pas mécanique. Je ne pense pas, qu'on puisse se dire définitivement moral. Autrement dit, on n'apprend pas

(1) Les valeurs, de l'éducation, Paris, P.U.F., 1992, p. 100.

(2) Il faut bien entendu relativiser ces propos un peu trop généralistes... Certains pédagogues de l'Éducation nouvelle, comme Makarenko ou Korczak, ont construit leur pédagogie sur l'idée d'une responsabilisation de l'enfant (Voir la collection *Pédagogues et pédagogies*, chez PUF).

Interview - Interview - Interview - Interview

à être moral une fois pour toutes, mais on apprend à le devenir sans cesse. Jankélévitch montre bien cet aspect complexe de la moralité⁽³⁾.

Mais alors, pas d'éducation morale possible ? Au sens d'apprentissages à réaliser, je ne le pense pas. La moralité ne se vérifie pas dans des comportements évaluables, mais des médiations sont à mettre en œuvre, elles sont nécessaires pour que chacun apprenne à décider du sens de son action. L'éducation morale ne fait qu'éveiller une conscience. Et là, l'Éducation nouvelle est à redécouvrir : elle a mis au point des procédés centrés sur l'enfant, qui sollicitent son sens moral par l'activité, l'appel à la sensibilité et le développement de son jugement. Ainsi Dewey a raison de penser comme essentielle la formation sociale. Car, comment faire toucher à l'enfant les limites de sa liberté, sinon au « contact » des autres, au contact d'autres libertés ? De même, Maria Montessori a bien montré l'existence d'un potentiel à développer en chaque enfant, la spécificité de chaque âge et la nécessité pour le pédagogue d'en tenir compte. On ne peut éduquer moralement de la même manière un jeune enfant et un adolescent. On ne peut éduquer moralement un enfant sans l'introduire dans son environnement social.

Vous dites en terminant la présentation de votre travail qu'une analyse des tensions du mouvement de l'Éducation Nouvelle peut permettre de comprendre en quoi une pédagogie développe ou non moralement un enfant. Quels sont les axes que vous reprenez comme références pour vous permettre de faire cette analyse ?

Difficile de choisir... Tous ces pédagogues novateurs ont quelque chose à nous dire. Les éducateurs d'aujourd'hui pourraient d'ailleurs redécouvrir et s'inspirer des théories de **Piaget**, un autre artisan de l'Éducation nouvelle, qui a mis à jour les étapes du développement moral de l'enfant : de l'hétéronomie à l'autonomie, vers un esprit de coopération indicateur

(3) *Le paradoxe de la morale*, Paris, Seuil, 1981.

d'une attitude morale... Je pense aussi à **Freinet**, pédagogue novateur mais dissident, qui a mis en œuvre tant de procédés d'éducation à la coopération, par lesquels les élèves apprennent le respect de la parole de l'autre dans des dispositifs de socialisation : la réunion hebdomadaire, le journal, le texte libre, le conseil. On peut aussi évoquer **Bovet**, moins connu et si discret dans le mouvement, qui a bien relevé la racine spécifique de l'éducation morale. Enfin, les pédagogues de l'éducation nouvelle faisaient souvent référence à **Pestalozzi**, le pédagogue du cœur, pour qui l'éducation est fondamentalement morale et complètement réalisée lorsque l'enfant « lâche la main » de son éducateur et devient capable d'être éducateur à son tour...

L'école catholique aurait-elle ou non aujourd'hui des raisons de bien tirer son épingle du jeu sur le terrain de l'éducation morale ?

L'école catholique a toujours reconnu son rôle dans l'éducation morale des enfants. C'est entre autres pourquoi, au moment de la création de l'école républicaine, elle a dû subir les assauts des défenseurs d'une morale laïque qui lui reprochaient de prendre le monopole de l'éducation morale. Aujourd'hui, l'école catholique reste marquée par cette opposition : le soupçon d'« endoctrinement » n'est jamais très loin... Il lui faut peut-être redécouvrir ce qui fait l'essence même de sa spécificité : le message évangélique chrétien qui donne sens et inspire sa conception de l'éducation morale. C'est pourquoi, à mon sens, elle ne doit pas manquer de le redire clairement.

Quand vous échangez avec des collègues formateurs sur les aspects nouveaux que vous avez découverts ou montrés, que déclenchez-vous en contre-coup : intérêt ? résistances ? voire oppositions ? Qu'est-ce qui est alors en cause selon vous ?

Les collègues formateurs me questionnent peu sur ce travail que j'ai mené (merci de me permettre de m'exprimer dans ces colonnes !) Il faut dire que la publication de mon livre est encore récente... Par contre, les

Interview - Interview

étudiants me semblent assez intrigués par ce thème. Un travail possible avec eux pourrait être de clarifier les notions d'éducation morale, d'éducation civique et d'éducation religieuse.

Les résultats de votre travail, pour être utilisables, nécessiteraient-ils une formation des enseignants ? Si oui, sur quels aspects ? S'agirait-il d'une formation pédagogique ? d'une formation pour soi ?

Mon travail n'est pas utilisable directement en classe ou en famille. Il ne faut pas espérer y trouver des procédés et des méthodes, des sortes de « prêt à l'emploi »... C'est plutôt son aspect pédagogique, (autrement dit : ni entièrement réflexive, ni entièrement pratique) qui peut intéresser les enseignants.

Quels conseils donner à des collègues pour qu'ils soient plus sensibles aux éléments que vous avez repérés lors de votre recherche ?

Lire de la pédagogie écrite par des pédagogues ! On l'oublie un peu parfois, mais il existe toute une littérature pédagogique composée d'écrits spécifiques, dont la lecture est formatrice en elle-même. Ces textes sont de l'ordre d'une parole transmise, d'un héritage à assumer, à continuer. Ils sont la culture du pédagogue. Et peut-être que nous sommes tous des pédagogues en puissance...

Le Projet de socialisation de l'enfant dans la pédagogie de Célestin Freinet

Socialisation, individualisation ou moralisation ?

Thèse en cours de **Ségolène Régnier** (CFP Avrillé)

Directeur de Thèse : **Michel Soëtard**

Mél : segolene.regnier@wanadoo.fr

■ Résumé

La socialisation est, d'un point de vue général, le processus par lequel la vie et l'activité humaines sont prises dans le réseau des interdépendances sociales. Au cours de ce processus, l'individu n'est pas simplement le lieu de réactions à des stimuli, mais un sujet qui accomplit une mise en forme des données de son expérience interne et externe. Par un processus d'influence mutuelle entre l'individu et son milieu, la socialisation opère une intériorisation des normes et des valeurs, voire une continuité entre générations. Elle assure aux individus une appartenance sociale stable en leur permettant de se situer dans les classements sociaux et aboutit à une régulation des comportements.

Qu'il s'agisse de philosophes ou sociologues, tous abordent cette idée de processus, qui peut prendre effet au sein de la société et de ses institutions telle que l'école.

Aujourd'hui, définie comme l'un des objectifs prioritaires de l'Éducation Nationale, la socialisation de l'enfant a, dans un premier temps, davantage été décrite et mise en valeur par les praticiens dits de l'« école nouvelle ».

Pédagogue très engagé, Freinet a réellement cherché à

« révolutionner » le statut de l'enfant par des positions pédagogiques, sociologique, psychologique et philosophique. En effet, Célestin Freinet a, à mon sens, développé un projet de socialisation de l'enfant à travers une pédagogie du travail, de la liberté, de l'expression, de l'autonomie. A travers ce projet, c'est tout un esprit Freinet qui a évolué, imprégné par une représentation de l'individu et de la société. Cette position est le reflet de la pensée sociologique et philosophique de cette période, rencontrée chez certains sociologues et philosophes.

■ Éléments biographiques et bibliographiques

J'ai obtenu un D.E.A. en Sciences de l'Éducation (Pratiques Éducatives et mutations sociales : histoires et enjeux) en 1997 à l'Université Lumière (Lyon II), à la suite duquel l'Université Catholique d'Angers m'a proposé d'encadrer des cours magistraux ainsi que des travaux dirigés en « Histoire de la Pensée Éducative », auprès d'étudiants(tes) en Licence de Sciences de l'Éducation. A la rentrée de 1999, ces interventions se sont étendues, je me suis vue proposer d'encadrer les DEUG 1^{ère} année de Lettres et Langues en « Philosophie » sous la même forme que les cours d'Histoire. Depuis l'année 2000/2001, j'interviens de façon régulière également en « Histoire de l'Éducation » à l'École Nationale Sociale de l'Ouest, auprès de futurs éducateurs de jeunes enfants.

En septembre 2001, j'ai été sollicitée par le CFP d'Avrillé pour intervenir en « Pédagogie Générale » sur les deux années de la formation. Enfin, depuis cette année j'encadre également à l'Université Catholique d'Angers les cours en « Psychosociologie de l'Éducation » auprès des DEUG 2^e année, le suivi du mémoire de stage des Licences Sciences de l'Éducation, et quelques interventions auprès d'enseignants documentalistes en analyse de pratique.

■ Présentation de ma thèse :

Célestin Freinet (1896 – 1966) figure parmi les partisans de l'éducation nouvelle. Pédagogue très engagé, Freinet a réellement visé une « révolution » de l'enfant concernant la vie sociale, par ses positions pédagogique, sociologique, psychologique et philosophique. Il a tenté de transformer l'école en un lieu de vie, social et vivant.

L'objectif de ce travail est d'analyser la méthode pédagogique et de comprendre les idées, les principes et les pratiques scolaires de ce pédagogue.

L'analyse est focalisée sur la socialisation scolaire que Freinet qualifie à la fois comme une fin et un processus de l'éducation. La socialisation est caractérisée par trois aspects : la personnalisation, l'individualisation et la moralisation. En fonction de ces trois processus interagissant les uns avec les autres, nous montrons que la socialisation dans la pédagogie Freinet met en valeur la construction de la culture personnelle, la vie d'ensemble et la responsabilisation des élèves.

L'étude se déroule en trois temps. La première partie a pour finalité de comprendre et d'éclairer les concepts d'éducation et de socialisation. En effet, ces deux concepts peuvent prendre différents sens selon que l'on se réfère à la Sociologie, à la Philosophie, à la Psychologie. Nous tentons dans un premier chapitre d'établir les liens qui unissent ces deux concepts, du point de vue de la tradition scolaire en référence à Durkheim, modèle fortement remis en cause par les partisans du mouvement de l'éducation nouvelle, mais également du point de vue de Célestin Freinet. Le second chapitre interroge de façon plus approfondie les relations qui peuvent exister selon Freinet entre les deux sciences que sont la pédagogie et la sociologie. Existe-t-il un lien entre l'éducation et la nature d'un enfant qui justifierait une pratique pédagogique sociale ? En quoi, de ce fait, nature et société seraient-elles liées ? Puis, le troisième chapitre de cette première partie, présente les outils éducatifs qui nous permettent selon Freinet de répondre au souci d'une véritable pratique pédagogique « socialisante ».

Freinet a notamment créé un outil directement adressé aux éducateurs, le code pédagogique, mais il nous a également éclairés sur ce développement de la socialisation de l'enfant au cours des âges ; ce qui l'a conduit à développer une méthode naturelle de socialisation en rapport avec la connaissance psychologique qu'il avait de l'enfant.

La seconde partie expose dans un premier chapitre, les vertus socialisantes du travail et d'une éducation par le

travail selon Freinet. L'éducateur devient un véritable « prolétarien » qui va par sa pratique et sa pensée pédagogiques développer le concept d'une école « prolétarienne ». Freinet considère la socialisation, comme un instrument de transformation de l'enfant. Dans un second chapitre, les rapports à l'individu et à l'être social sont alors discutés dans une approche des différentes techniques éducatives proposées par Freinet. L'espace scolaire manifeste notamment déjà à lui seul l'option pédagogique de Freinet. Enfin, le troisième chapitre questionne les liens qu'établit Freinet entre le concept de socialisation et celui des apprentissages. Quelle place et sens prennent les applications personnalisées et individualisées des apprentissages dans cette construction de l'être social ?

La troisième partie d'une façon générale interroge les liens qui existent entre les concepts de socialisation, d'individualisation et de moralisation à travers les pratique et pensée pédagogiques de Freinet. En effet, le premier chapitre a pour finalité de définir et de présenter le concept de citoyenneté chez Freinet : à quel modèle s'identifie Freinet (modèles mimétique, analogique, réaliste) ? quelle place occupe la parole citoyenne dans cette quête de l'homme social ? Dans un second chapitre, nous mettons en avant l'idée que ce modèle pédagogique est au service d'une socialisation démocratique chez Freinet. Enfin, le troisième chapitre, questionne le problème du rapport chez Freinet entre les concepts de moralisation et de socialisation. Freinet n'a-t-il pas finalement au service d'une socialisation de l'enfant à l'école, pensé reconstruire une éducation morale ?

Nous arrivons ainsi à une hypothèse vérifiée mais, une hypothèse qui se trouve orientée vers des fondements d'éducation morale qui n'étaient pas évoqués comme tels dans sa théorie. Or, quand on analyse les pratiques, on constate que certaines techniques Freinet conduisent à la formation morale de l'homme et au renforcement de l'individualisation. Il y a donc un paradoxe entre le projet et la pratique.

Interview - Interview - Interview - Interview

Quand vous échangez avec des collègues sur les aspects nouveaux que vous avez découverts ou montrés, que déclenchez-vous en contre-coup : intérêt ? résistances ? voire oppositions ? Qu'est-ce qui est alors en cause selon vous ?

J'ai « la chance » d'avoir des collègues très à l'écoute, ce qui déclenche dans un premier temps un grand intérêt de leur part à l'égard de mon travail de recherche. Nos échanges sont généralement très fructueux, en effet, prendre le temps de discuter et d'analyser les phénomènes de socialisation et de moralisation dans notre système éducatif peut amener à des positions complémentaires qui nourrissent alors notre réflexion commune. On ne peut parler alors d'opposition ou de résistance, du moins je ne le perçois pas ainsi.

Qu'est-ce qui vous a amenée à vous intéresser à Célestin Freinet ?

Mon intérêt pour la Philosophie et pour les « grands pédagogues », m'a amené au cours de mon parcours universitaire, à réaliser un mémoire de Maîtrise sur les concepts de « Nature et Connaissance » à travers l'étude de deux ouvrages incontournables lorsque l'on interroge ces deux concepts, que sont « Émile ou de l'éducation » de Jean-Jacques Rousseau et le « Gargantua » de François Rabelais. J'ai alors poursuivi l'étude de ces deux concepts dans le mouvement de l'Éducation Nouvelle pour mon mémoire de D.E.A., en étudiant les pensées pédagogiques de Maria Montessori, Jean Piaget et Célestin Freinet. Pour élaborer ce mémoire, je me suis intéressée au mouvement de la pédagogie Freinet en participant aux réunions mensuelles organisées par le groupe départemental du Maine et Loire du mouvement. J'ai alors rencontré des praticiens des techniques Freinet, avec lesquels j'ai pu discuter et réfléchir sur leurs pratiques. Voilà, finalement comment je suis venue à m'intéresser plus particulièrement à Célestin Freinet et à sa pédagogie.

Actuellement on observe une plus grande mise en œuvre des méthodes actives d'un côté et une augmentation des difficultés d'une éducation citoyenne de l'autre. Il y a comme un paradoxe. Comment pouvez-vous expliquer cela ?

Il me semble tout d'abord qu'il ne faut pas superposer les méthodes actives et les techniques Freinet. Certes, l'activité de l'enfant est au cœur de toutes les techniques proposées par ce pédagogue, mais celles-ci n'engagent pas seulement l'action de l'enfant. Elles n'ont pas été pensées pour répondre à un besoin exclusif d'activité de l'enfant. Ce n'est pas parce qu'un enfant a la possibilité d'agir, de manipuler, d'être actif, qu'il est considéré comme un citoyen selon Freinet. On peut cependant encourager l'action de l'enfant dans le développement d'une éducation citoyenne. Reconnaître une place à l'activité de l'enfant dans la classe, c'est reconnaître un de ses droits d'enfant : l'expression. A Freinet, d'ajouter que l'activité implique une organisation nouvelle de la classe (structure en ateliers, travail de groupes, plan de travail individualisé et personnalisé) mais également et surtout le développement des valeurs morales et sociales (partage, écoute, respect, autonomie, responsabilité...).

Nous parlons beaucoup aujourd'hui du « Vivre Ensemble », en considérant que les méthodes actives devraient faciliter son développement, certes elles ont eu leur heure de gloire, mais ne faut-il pas les repenser aujourd'hui dans ce contexte scolaire et social qui a évolué ? Dans mon travail de recherche je démontre que finalement Freinet n'avait pas tant un projet de socialisation de l'enfant par ces techniques nouvelles, qu'un projet de moralisation. Ne faudrait-il pas alors tout comme Freinet, s'interroger sur ce retour vers les valeurs du « bon » citoyen en repensant les finalités et les applications des méthodes actives ?

Interview - Interview - Interview - Interview

Vous mettez à jour un écart entre projet et pratique de Freinet. Quelles conséquences pour aujourd'hui ?

En effet, il y a un écart important entre le projet développé par Célestin Freinet dans l'ensemble de ses Œuvres Pédagogiques et la mise en pratique actuelle. Le projet et les techniques ont été très révolutionnaires pour l'époque (1920 : La classe promenade, 1924 : Apparition de l'imprimerie dans la classe, 1926 : Les premières correspondances interscolaires, ...). Aujourd'hui, les partisans du mouvement ont maintenu en grande partie les techniques tout en prenant en compte les avancées technologiques, les compositeurs de l'imprimerie sont aujourd'hui remplacés par les touches du clavier de l'ordinateur, mais les finalités ont quelque peu bougé en fonction des réalités actuelles. L'importance accordée à la production de l'enfant me semble aujourd'hui beaucoup plus importante qu'au temps de Célestin Freinet, le rapport à la trace écrite également. Je tiens également à ajouter qu'à ma grande surprise beaucoup d'enseignants prétendent aujourd'hui faire partie du mouvement de la pédagogie Freinet, et ne connaissent que très peu le personnage. Il me semble que l'on ne peut comprendre les finalités et les enjeux d'une telle pédagogie sans avoir une petite connaissance de son parcours et de ses idées tant pédagogiques que politiques.

A propos de Freinet, s'agit-il de connaître Freinet, et/ou de l'appliquer, et/ou de faire évoluer son projet pédagogique ?

La réflexion que j'ai pu mener dans ce travail de recherche m'a amenée à mieux connaître Freinet, ses idées, ses pratiques ; à l'appliquer dans certains contextes ; mais surtout à faire évoluer son projet pédagogique.

Les résultats de votre travail, pour être utilisables, nécessiteraient-ils une formation des enseignants ? Si oui, sur quels aspects ? S'agirait-il d'une formation pédagogique ? d'une formation sur soi ?

Mon travail de recherche ne m'amène pas à penser à une formation pratique, pédagogique des enseignants. Il s'agit davantage d'une formation sur soi : comprendre quels sont les enjeux des techniques que l'on utilise dans une classe, conduire les enseignants à s'interroger sur les rôles d'un enfant « citoyen » dans une structure éducative. Une plus grande réflexion sur la Morale me semblerait aujourd'hui nécessaire.

Quels conseils donner à des collègues pour qu'ils soient plus sensibles aux éléments que vous avez repérés lors de votre recherche ?

Je leur proposerai bien de méditer les deux citations suivantes :

- *« Rien n'est tentant, pour des éducateurs, comme la scolastique ; rien n'est aussi dangereux. Elle coupe l'arbre de ses racines, l'isole du sol qui le nourrit. Il nous faut retrouver la sève ».*
C. Freinet, Éducation du Travail, Œuvres pédagogiques, Seuil, Paris, p.81.
- *« (Le savoir) n'est pas une chose qu'on explique et qu'on comprend, mais une réalité qui s'inscrit dans la vie des hommes. Nous devons l'y inscrire par l'action efficiente de notre éducation ».*
C. Freinet, Éducation du Travail, Œuvres pédagogiques, Seuil, Paris, p.245.

Utilisez-vous des éléments de votre travail dans le cadre de votre travail en CFP ?

Bien sûr ! On parle de ce que l'on connaît ! non ? Je présente évidemment le personnage, ses techniques, ses idées, nous vivons des temps de pratiques de quelques techniques, qui nous conduisent à une réflexion plus sensible sur celles-ci et j'ouvre de manière plus large une réflexion sur le thème « Éducation morale et Éducation à la citoyenneté » avec les seconde année.

Partie 4 :



Des partenaires de l'école

Les parents et l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire

Thèse de **Martine Foerstner-Chambat** (CFP Metz)

Soutenance le 18 décembre 1998

à l'Université Marc Bloch Strasbourg II

Directeur de Thèse : **Michel Tardy**

Présidente de jury : **Michèle Kirch**

Autres membres : **Alain Mougnotte, Jack Remoriquet**

Mél : cfpmetz@inst.scolalor.tm.fr

■ Résumé

Nous avons constaté que les parents faisaient davantage et autrement qu'il était demandé le travail du soir avec l'enfant. Nous avons mené une enquête sur le sujet. Les résultats sont consignés en cinq étapes :

- 1** - État des travaux publiés dans les domaines suivants : éducation familiale de l'enfant ; apprentissage de la lecture ; relations école-famille.
- 2** - Réflexion sur la méthode choisie pour traiter le sujet et recueillir des données.
- 3** - Description de l'année de CP telle qu'elle apparaît aux parents.
- 4** - Analyse précise de l'influence parentale et de ses points d'application. C'est dans cette partie que nous avons rassemblé les éléments déterminants qui font les points forts ou les points faibles de l'apport parental dans l'apprentissage de la lecture.
- 5** - La parole est alors donnée successivement aux enfants, aux parents et aux enseignants.

Nous tirons la conclusion de cette recherche en décrivant trois attitudes possibles de l'enseignant face aux parents.

■ Éléments Biographiques et Bibliographiques

Après formation initiale d'institutrice :

- Cursus universitaire en Sciences de l'Éducation dans 3 universités : Nancy, Angers, Strasbourg
- Une année CIRAP à l'ISPEC
- Formation en gestion mentale (DU de praticien en gestion mentale)
- 12 années d'exercice en CP puis direction et formation au CFP de Metz

Pas de publications... (sinon celle de la thèse dans les bibliothèques d'université liée à la mention).

■ Présentation de ma thèse

Ce thème des parents dans l'apprentissage de la lecture est souvent évoqué ; mais dans les faits, le rôle des parents est rarement étudié de près.

J'expliquerai en premier lieu ce qui m'a conduit à étudier ce thème. J'exposerai ensuite les problèmes épistémologiques et méthodologiques qui se sont posés à moi. Enfin, je développerai deux idées issues de cette thèse.

■ Pourquoi ai-je choisi ce thème ?

Je suis devenue institutrice à la suite d'une formation d'éducatrice de jeunes enfants, puis d'une formation en CFP. Je me réjouissais d'être en CP pour conduire mes 25 élèves au savoir-lire.

Au début, tant que tous mes élèves ne maîtrisaient pas la leçon, je refusais de passer à la page suivante. A peine trois semaines après la rentrée, Joffrey me disait : « Ma mère a dit qu'il y en a qui ont la tête dure ». Maria, elle, m'apportait des pages entières de lettres et de mots que je n'avais pas demandées. C'était écrit à partir de modèles faits par son papa. Quant à Jérémie, il progressait correctement mais certainement pas grâce au travail de classe, car il s'y investissait peu.

La salle de classe du CP avoisinait la garderie. Le matin, les mamans y laissaient leur enfant pour le reprendre le soir. Je saluais donc les parents facilement et on pouvait bavarder.

Un jour, dans une discussion, la grand-mère de Caroline s'excusa du fait que sa petite fille savait pratiquement lire alors que les autres élèves de la classe étaient encore loin derrière. Une autre fois, alors que j'expliquais que je ne contrôlais pas la lecture faite à la maison et ne mettais pas de note pour cela, une maman dit : « *Alors, à quoi ça sert de la faire lire ?* »

Même si je faisais davantage attention à ce que je disais devant les parents, je voyais bien que je n'étais pas la seule à mener l'apprentissage de l'enfant.

Dans les années 80, on parlait beaucoup de la lecture idéo-visuelle ; elle était l'objet de nombreuses controverses et je cherchais à trouver la meilleure méthode.

Mais au fond, la moitié de la vie des enfants m'échappait totalement. Chaque jour, des élèves me le rappelaient. Luc si fier de pouvoir garder sa lampe de chevet allumée, parce que maintenant, il avait le droit de lire dans son lit, comme son grand frère. Thomas qui faisait régulièrement état du niveau de sa tirelire, son papa qui rentrait chaque semaine, le récompensait d'une bonne lecture.

Jean-Paul Sartre, dit qu'il a appris à lire dans la bibliothèque de son père. Le petit Marcel Pagnol, lui, à quatre ans, en garderie dans la classe de son père.

Lecture. Ambiance familiale. Réussite et encouragement. Difficultés et reproches. Savoir lire pouvait tenir à bien d'autres choses qu'à la méthode et à l'enseignement.

Comme je ne renonçais pas à conduire tous mes élèves au savoir-lire et au niveau le meilleur possible pour chaque enfant, il me fallait trouver des moyens plus adaptés à ce projet.

On parlait alors de partenariat école-famille. Il me semblait que, c'était davantage pour amener les parents à l'école sans trop penser aux apprentissages des enfants. Et, s'il s'agissait de la lecture, on répétait : « *L'enseignant, seul spécialiste de la pédagogie* ». Et tout s'arrêtait là.

On continuait à dire aux parents : « *N'apprenez pas les lettres de l'alphabet. Ne lisez pas le livre plus vite que la classe !* » tandis que mes amies institutrices faisaient le contraire avec leurs enfants d'âge de CP, parfois en s'en étonnant d'ailleurs.

Je ne préconise pas le travail à la maison de manière radicale. Mais ce travail existe sous des formes diverses, plus ou

moins subtiles et indépendamment de la volonté de l'enseignant. L'efficacité est très variable et peut se retourner contre le but recherché. C'est pourquoi, j'ai préféré regarder ces choses en face et tenir compte de « ce qui se fait à la maison » dans mon activité d'enseignante.

Voilà donc mon cheminement d'institutrice et les raisons qui m'ont conduite à travailler ce sujet

■ Les problèmes épistémologiques et méthodologiques rencontrés

Ils sont liés aux contraintes que je me donnais à priori et aux Sciences de l'éducation.

Je souhaitais atteindre un niveau de connaissance en lien avec la pratique enseignante ; je souhaitais produire un « savoir pratique » ou tout du moins un savoir qui permette à l'enseignant de prendre des décisions pratiques dans le cadre de la classe.

J'ai alors été confrontée à ma propre vision des sciences et au problème particulier des Sciences de l'Éducation : leur rôle, leur méthode, les résultats qu'elles peuvent atteindre.

Les études sur l'apprentissage de la lecture à l'école sont pléthoriques ; celles sur les relations de la famille à l'apprentissage et à l'école ne manquent pas. Toutes les Sciences de l'Éducation, la didactique du français, la psychologie, la sociologie ... se sont intéressées à ces objets et ont produit des « réponses » elles-mêmes commandées par certains types de questions. Le psychologue n'a pas posé le même type de question et par conséquent n'aura pas obtenu le même type de réponse que le didacticien...

C'est le drame de la pluralité des Sciences de l'Éducation et la difficulté de l'enseignant praticien qui se trouve face à un nombre important de discours pertinents ... ; mais des discours qui se présentent en ordre dispersé et, de plus, ne fournissent pas directement d'informations sur les manières pertinentes de procéder dans le cadre de la classe. Le problème posé, par quelques chercheurs, mais aussi par l'enseignant, est celui de l'articulation entre les différents discours. Ne peut-on tenter d'avoir un discours unifiant et qui nous rapprocherait un petit peu de cette globalité dont nous rêvons, de la globalité face à laquelle est confronté l'enseignant praticien ? Ne peut-on tenter d'avoir un discours global qui permette à chacun de dépasser le cadre restreint par lequel il regarde la réalité, son objet d'étude ; ou, au moins, un discours qui permette de hiérarchiser les priorités dans une globalité complexe.

Cette question posée, il s'agissait alors de rechercher une démarche permettant de penser ces discours sous le signe de la cohérence. Ma vision de la scientificité était alors réduite aux sciences monothétiques, réduite à la production d'une petite partie de vérité contrôlable et reproductible où il s'agit de trouver des régularités, des lois, des tendances ; finalement réduite à la « science sottement expérimentale et contre-nature pédagogique ». Or l'articulation de ces discours ne pouvait relever que du domaine de signification appelé l'herméneutique. Il convenait d'adopter une étude en compréhension, une étude de signification afin de produire une cohérence qui pourrait prétendre être globale. La position de Durkheim avec sa définition de la pédagogie s'est révélée particulièrement intéressante ; elle n'éliminait pas toutes les difficultés mais en atténuait un certain nombre.

Dans l'article Pédagogie du dictionnaire de F. Buisson, Durkheim distingue deux instances. Il y a celle qu'il appelle au singulier la Science de l'Éducation mais dont on comprend au travers de la réalité qu'il décrit, qu'il s'agit déjà des Sciences de l'Éducation. Les Sciences de l'Éducation, ce sont les savants, les chercheurs qui contribuent à la production scientifique du savoir, chacun dans sa catégorie, son domaine.

La deuxième instance est celle qu'il appelle l'Éducation. C'est l'activité professionnelle de l'enseignant dans sa classe, au fil des jours et des semaines. Chaque enseignant dans son établissement respectif illustre cette instance.

Ayant distingué ces deux instances, Durkheim est soucieux de la liaison entre les deux ; il désigne une troisième instance intermédiaire qu'il nomme la Pédagogie.

Le pédagogue durkheimien est quelqu'un qui actualise ses connaissances scientifiques, mais c'est aussi quelqu'un qui a un regard sur l'activité scolaire ordinaire. Il fait en quelque sorte l'espèce de synthèse intermédiaire. C'est pourquoi Durkheim dit que la pédagogie est une théorie pratique.

Le pédagogue durkheimien travaille dans l'ordre du pari. Il n'a pas de certitude ; il sait que les savants ne lui donnent pas la bonne recette qu'il suffirait d'appliquer mécaniquement pour être sûr de réussir. Mais il va prendre le risque de s'engager. Il n'est peut-être plus tant dans une « science » mais dans une éthique de l'action qui n'est pas exempte de raisonnement et d'argumentation.

Le modèle du pédagogue Durkheim et celui de faisabilité d'Astolfi m'ont permis de mener la recherche dans le cadre de trois contraintes choisies :

1^{ère} contrainte de la situation de l'apprentissage de la lecture : **la globalité**. J'ai voulu garder tous les éléments qui font un ensemble : une classe, 25 enfants, 25 familles, la diversité des théories et des méthodes d'apprentissages, l'objectif du savoir-lire à conquérir, avec les interactions entre ces éléments ; tout cela étant confié à un enseignant qui doit gérer cet ensemble et le maintenir comme une totalité cohérente.

2^e contrainte. Le point de vue de l'enseignant. Cet ensemble éducatif, son déroulement, son évolution, seront étudiés du point de vue de l'enseignant. On ne veut pas limiter l'étude au choix de quelques variables comme nous l'avons vu dans la recension des travaux. Et, à l'opposé nous ne sommes pas capables d'appréhender la totalité de la situation d'apprentissage qui résiste, par sa complexité et par son caractère singulier et privé. Donc, un point de vue, celui de l'enseignant.

3^e contrainte. La position du pédagogue-observateur. On retrouve là ce que dit Durkheim. Le pédagogue est un homme qui est à la fois un homme de réflexion au courant des recherches et théories qui concernent le domaine de l'apprentissage. Il est aussi un praticien, qui exerce son art pour apprendre à lire aux enfants. Le point de vue de l'enseignant dont nous avons parlé est donc celui d'un maître qui continue à observer ce qu'il a réfléchi et mis en œuvre.

■ Deux apports qui émanent de cette thèse

Ces deux idées ne constituent ni un résumé, ni l'essentiel de la thèse. Mais elles permettent d'illustrer un rôle qui me semble capital chez l'enseignant : celui de coordinateur ; un rôle qui se décline tant vis-à-vis de ses élèves que dans sa manière d'accueillir l'influence parentale.

Le rôle de coordinateur vis-à-vis de l'élève

C'est une fonction du maître qui tient compte de l'influence parentale et de ses effets. Elle consiste à permettre à l'enfant de mettre de la cohérence dans les multiples apprentissages, habiletés, représentations, exercices effectués dans le milieu scolaire et hors du milieu scolaire.

Le maître pertinent n'est pas d'abord le technicien, spécialiste d'une méthode ou d'une démarche et qui ignore tout ce qui n'entre pas dans le cadre prévu. Certes l'enseignant de CP doit initier et entraîner, et pour ce, faire le choix d'une démarche. Mais de la même façon qu'en sciences, l'enseignant va tenir compte des représentations des élèves, le maître de

CP va tenir compte des diverses habiletés, entraînements ou non-entraînements et contextes qui touchent l'élève.

Cette fonction de coordination va s'exercer dans plusieurs directions. L'enseignant aidera l'enfant à discerner les stratégies pertinentes pour se concentrer sur l'activité de lecture plutôt que sur le contexte ou les gestes observables (copier, mémoriser par cœur, bouger le doigt...) ; le but est de lui permettre d'utiliser ces stratégies à bon escient : du décodage à la compréhension, par exemple.

Il aidera aussi l'enfant à créer de la cohérence dans sa tête pour percevoir le but réel de la lecture au-delà de tous les exercices et tâches morcelés qu'il effectue tant à l'école qu'à la maison.

Prenons un exemple qui peut paraître anodin mais qui, nous l'avons vu, préoccupe nombre de parents : la façon de nommer les lettres. Le plus souvent, les enseignants font appeler les lettres phonétiquement. Cette pratique a de l'intérêt pour l'apprentissage de la lecture mais déroute un certain nombre d'enfants et de parents qui utilisent le « nom d'alphabet ». A notre sens, le rôle de l'enseignant, comme coordinateur, sera de permettre à l'enfant de comprendre que, selon le contexte, les lettres peuvent avoir des appellations différentes : quand on lit, quand on épelle... Il sera également de choisir des mots repères qui permettent à chacun, enfant et parents qui veulent aider, de retrouver aisément cette façon phonétique de nommer les lettres. En procédant ainsi, non seulement l'enseignant évitera à enfant et parents de se focaliser sur ce qu'il peut considérer comme un détail ; il permettra à l'enfant de faire le lien entre les façons de faire à l'école et à la maison ; enfin, il valorisera une dynamique d'apprentissage chez l'enfant à et hors de l'école et une dynamique d'aide dans l'environnement familial de l'élève.

Après avoir illustré ce rôle de coordination vis-à-vis de l'élève, passons à la façon dont il s'exerce vis-à-vis des parents.

La collaboration de coordination vis-à-vis des parents

C'est une des trois façons d'accueillir l'influence parentale

La première attitude consiste à ignorer l'influence parentale des parents dans l'apprentissage de la lecture.

C'est une attitude qui entraîne des « processus spontanés » ; les parents de milieu favorisé font généralement preuve de dispositions positives et stimulantes envers l'enfant. A l'autre extrémité de l'échelle sociale, des parents plus modestes, même en s'investissant davantage, risquent de stériliser leur bonne volonté par des réactions ou des choix inadaptés.

L'attitude d'indifférence envers l'influence parentale est une attitude fataliste qui ne tire aucun parti du désir d'investissement de tous les parents. Elle nuira davantage aux enfants

mal aidés qui sont déjà les enfants les moins favorisés par leurs conditions de vie culturelle et sociale.

La deuxième attitude reconnaît l'influence parentale et la prend en compte. On l'appelle l'attitude de « collaboration prescriptive » ; « à la maison, il faut travailler dans le même sens qu'à l'école ».

Cette attitude tire sa légitimité d'un partage des rôles communément admis mais dont les contours sont flous : « le domaine pédagogique relève strictement de l'enseignant ».

On repère dans cette attitude une conception mécaniste de l'apprentissage qui se heurte aux difficultés et aux échecs des élèves. Cette attitude repose sur une attitude tout aussi mécaniste de la communication et sur une utilisation simpliste des résultats des recherches sociologiques et psychologiques. On conseille, par exemple, aux parents inquiets devant la lenteur des acquisitions de ne pas trop en faire car « l'enfant n'est pas mûr » ; on va aussi leur dire de « lire devant leur enfant » comme si une telle demande pouvait modifier des pratiques culturelles habituelles.

Cette attitude de collaboration prescriptive n'est pas totalement sans effet positif, notamment vis-à-vis des classes moyennes dont les parents sont les plus prêts à accorder de l'importance aux contacts avec les enseignants. C'est aussi une attitude qui permet à l'enseignant de se protéger face à l'incertitude des choix à gérer (cf. l'évolution des recherches) et à la pression à laquelle il est soumis par les parents.

La troisième attitude vise à optimiser la situation d'apprentissage de l'enfant en mobilisant les énergies et les possibilités des parents et des enfants. Ce n'est pas une attitude de réquisition ou de contrainte des parents. Il ne s'agit pas de compter sur des apports ou des aides familiales. C'est une attitude qui va solliciter l'initiative des parents avec tout ce qu'elle comporte d'idées personnelles, de possibilités réelles et aussi de limites. Nous la nommons attitude de « collaboration de coordination » Elle nécessite quelques pré-supposés de la part de l'enseignant, par exemple qu'il considère qu'il n'existe pas d'acquisitions néfastes liées à la lecture, même s'il existe des modalités d'entraînement peu efficaces ; qu'on a intérêt à placer l'enfant dans un contexte d'apprentissage doublement positif du fait de l'enseignant et de la famille, grâce à un climat d'encouragement, grâce à une multiplication des occasions de lire, aussi bien à l'école que hors de l'école, avec des partenaires variés...

C'est une attitude qui nécessite un regard positif, des dispositions d'accueil actif et de respect à priori tout autant que de vigilance et de discernement. Elle nécessite également d'être un meneur averti de ses relations professionnelles

tout en ayant une compétence affirmée dans l'apprentissage de la lecture (et non dans une méthode ou une démarche en particulier).

Le maître devient un conseiller particulier en ce sens qu'il cherche à adapter des règles générales à la situation particulière d'un enfant et de sa famille. Sachant que les propositions les plus facilement retenues se situent sur le plan technique (comment faire ?) le maître proposera des pistes de travail qui peuvent déplacer les difficultés de façon à placer parents et enfants en situation de réussite et de progrès.

■ Conclusions

Les questions issues de cette thèse ne manquent pas. Cette thèse est une « somme », somme de l'apport des familles. J'ai défriché un bout de terrain dans ce champ immense des apprentissages à la maison ; ce champ qui s'étend aujourd'hui, ce champ que l'école ignore. C'est pourtant un champ dans lequel il y a des sources et des ressources qui nourrissent ou polluent les cultures de l'école. Mais ce travail invite aussi à une certaine attitude face aux parents et à un certain rôle face aux enfants. L'enseignant reste le responsable chargé de faciliter cet apprentissage de la lecture. Il est invité à accueillir l'apport des parents, tel qu'il est, et à l'utiliser judicieusement pour permettre à l'enfant de se mobiliser efficacement pour cet apprentissage de la lecture. Plus généralement, cette thèse invite l'école à se questionner sur la place qu'elle reconnaît aux parents dans les divers apprentissages de l'enfant.

Interview - Interview

Quand vous échangez avec des collègues sur les aspects nouveaux que vous avez découverts ou montrés, que déclenchez-vous en contre-coup : intérêt ? résistances ? voire oppositions ? Qu'est-ce qui est alors en cause selon vous ?

Cela dépend du contenu des échanges et du cursus des collègues : si les échanges portent sur l'enseignement de la lecture, le comment-faire en CP, pas de problème en général. Toutefois, j'ai le sentiment d'être mieux comprise par des praticiens et par des universitaires de l'ONL que j'ai pu rencontrer que par des formateurs qui prônent des démarches idéo-visuelles...

Les choses se compliquent quand les échanges portent sur les parents, quand je dis que les parents apprennent eux aussi à leur enfant. Tout se passe comme si l'affirmation de la spécificité du métier d'enseignant, à savoir d'être spécialiste de l'apprentissage, excluait cette réalité ; comme si, reconnaître une part des parents et de l'environnement hors scolaire aux apprentissages de l'enfant, faisait perdre quelque pouvoir à l'enseignant. Cela n'est, d'une façon générale, reconnu que dans les cas de difficulté ou d'échec pour en faire porter la responsabilité au milieu familial... ou encore, cela se dit sous forme de boutade quand l'enfant progresse "on sait bien que l'enseignant n'y est pour rien !" Affirmer que « être spécialiste de l'apprentissage » passe par la prise en compte de l'influence parentale, cela remet en cause quelques affirmations admises :

- *le domaine pédagogique relève strictement de l'enseignant... on feint d'ignorer que les frontières de l'apprentissage ne sont pas aussi claires !*
- *l'influence des parents n'est positive que s'ils travaillent dans le « même sens » que l'enseignant.*

Et puis, prendre en compte cette influence parentale, cela complique la tâche de « facilitateur d'apprentissage » déjà réputée difficile !

Enfin, il y a un dernier aspect que j'ai découvert au cours de ce travail, qui provoque bien quelque intérêt quand j'échange et qui mériterait à mon sens d'être approfondi au niveau de nos CFP : c'est la spécificité de la recherche pour un organisme de

Interview - Interview - Interview - Interview

formation professionnelle d'enseignants.

Nous connaissons diverses typologies de recherche : recherche « fondamentale », appliquée, action, de faisabilité... Je pense qu'il n'y a pas lieu de s'y enfermer et que le niveau de la « pédagogie pratique » dont parle Durkheim est à développer. Il y a pour la lecture, comme pour tant d'autres domaines, un travail considérable à effectuer pour traduire des idées générales issues de la recherche universitaire en implications pédagogiques pragmatiques, pour dégager des priorités et des hiérarchies dans le foisonnement des recherches...

C'est d'ailleurs ce que développe autrement A. Content lors des journées de l'ONL de janvier 2000 en reprenant un article de C. Perfetti :

« Il y a un niveau supplémentaire d'analyse nécessaire pour mettre en pratique les recommandations issues de la recherche. On ne sait jamais qui est supposé faire ce travail dans le champ de l'éducation. Ce n'est la tâche ni des enseignants ni celle des chercheurs. Mais ce manque constitue l'un des grands obstacles aux progrès éducatifs stimulés par la recherche ».

Ce serait à mon sens la spécificité du travail de recherche en CFP.

Les résultats de votre travail, pour être utilisables, nécessiteraient-ils une formation des enseignants ? Si oui, sur quels aspects ? S'agirait-il d'une formation pédagogique ? d'une formation pour soi ?

Effectivement la thèse n'est guère utilisable telle quelle. Je crois que la prise en compte de l'influence parentale dans l'apprentissage présuppose quelques attitudes de respect a priori des parents et de reconnaissance de l'investissement parental.

Il se dit que les parents se désinvestissent... Des études montrent, au contraire, que tous les parents s'investissent à l'occasion du cours préparatoire. J'ai aussi constaté au cours de mes enquêtes combien les enseignants n'aiment pas entendre dire par un enfant : « c'est mon père ou c'est ma mère qui me l'a appris », surtout quand le maître lui-même a le sentiment d'avoir travaillé la notion ou a prévu de le faire. Et alors ? L'essentiel n'est-il pourtant pas que l'enfant

apprenne, qu'il entre et reste dans une dynamique positive d'apprentissage, dans et hors l'école ?

A mon sens, il y a lieu, à la fois de confirmer l'expertise en apprentissage de tout enseignant et en même temps de ne pas être dupe ; tout le monde sait que la progression scolaire d'un écolier n'est pas seulement due au travail effectué en classe et donné par l'enseignant. Combien d'enseignants donnent du travail à la maison mais ne savent absolument rien de la façon dont il se fait ! Je ne dis pas qu'il s'agit de compter sur des apports parentaux... bien au contraire ; mais je dis que nier cette réalité c'est une fois de plus pénaliser les enfants qui ne bénéficient pas d'un suivi parental pertinent.

Je pense vraiment que dans le monde enseignant, il y a nécessité à considérer autrement les parents, tous les parents ; à exploiter la force qu'ils peuvent insuffler à leur enfant dans ses apprentissages. Il y a lieu de quitter le champ des conseils éducatifs face aux parents et à se centrer avec eux sur les apprentissages.

Quels conseils donner à des collègues pour qu'ils soient plus sensibles aux éléments que vous avez repérés lors de votre recherche ?

Je crois que nous savons tous qu'il y a du travail à faire vis-à-vis de parents et il me semble que nous devons être très vigilants sur les non-dits.

Oui, l'expertise en apprentissage est (ou devrait) être la spécialité de l'enseignant ; oui, le domaine pédagogique en classe relève exclusivement des choix des enseignants. Mais cela ne signifie pas que les parents soient des ignorants et incapables d'aider leur enfant à apprendre.

A force de se prétendre et de faire croire que seul l'enseignant sait, on aboutit à toutes sortes de comportements peu favorables à l'apprentissage : des enfants qui cloisonnent ou qui sont perdus entre les façons de faire à l'école et à la maison (cf. Chauveau évoquant le cas de cette fillette qui lit comme à la maison ou comme à l'école), des faire semblants (ces enfants qui font semblant de découvrir de nouvelles correspondances lettre-son avec l'enseignant alors qu'ils les connaissent déjà) et aussi des parents qui n'osent plus prendre l'initiative ; et pourtant, il semblerait bien

Interview - Interview - Interview - Interview

que les parents qui se cantonnent effectivement strictement aux demandes de l'enseignant ne sont pas les plus efficaces dans l'accompagnement des devoirs ; et pourtant, il y a aujourd'hui sur le marché, à destination des parents, des supports d'accompagnement de l'apprentissage de la lecture qui sont plus proches des recommandations de l'ONL que certains documents pédagogiques en usage dans des classes.

Affirmer l'expertise de l'enseignant dans le domaine de l'apprentissage, et celui de la lecture en particulier, cela est d'une grande exigence (80 % des textes cités dans « Apprendre à lire » de l'ONL ont moins de 10 ans)

Prendre conscience de la complexité, de l'étendue et des limites de cette exigence, c'est accepter de regarder avec lucidité et modestie les fruits de son propre travail et peut être, cela peut aider à s'ouvrir.

Vous présentez deux apports émanant de votre thèse en précisant qu'ils n'en constituent pas l'essentiel. Pouvez-vous nous présenter cet essentiel ?

C'est l'analyse de l'influence parentale dans l'apprentissage de la lecture.

Nous avons distingué l'influence directe et l'influence indirecte. L'influence directe regroupe tout ce qui est fait par les parents ou l'environnement familial, directement en vue de l'apprentissage de la lecture. Nous y trouvons une aide technique (la manière de faire la lecture du soir, de réagir aux erreurs de l'enfant...) mais aussi des gestes éducatifs et des pratiques culturelles. L'influence indirecte s'en distingue car elle est tout ce qui émane des parents et qui, sans toucher directement la lecture et l'écrit, produit des effets sur l'enfant affronté à l'apprentissage de la lecture. On peut citer les attentes des parents, l'affectivité, les attitudes développées dans l'éducation de l'enfant.

Cette attitude d'accueil face au point de vue des parents, pourriez-vous l'illustrer dans d'autres domaines que celui de l'apprentissage de la lecture ?

Sans avoir approfondi le sujet, je pense effectivement que cette attitude d'accueil face aux points de vue des

parents et à l'influence parentale ne concerne pas que l'apprentissage de la lecture.

Pour ce qui est de l'influence directe sur une discipline scolaire, j'ai l'impression que deux disciplines sont particulièrement ciblées à l'école primaire : math et français ; ce sont deux disciplines qui « comptent aux yeux des parents » et aussi les deux disciplines que se réservent plus particulièrement les enseignants (il y a plus d'intervenants extérieurs et d'échanges de service dans les autres disciplines). Au cours de mes enquêtes, j'ai recueilli plusieurs fois des exemples concernant les techniques opératoires en calcul. Il me semble évident qu'il y a des aides, des entraînements, des supports hors scolaire qui participent à l'apprentissage indépendamment du fait qu'ils s'inscrivent ou non dans la démarche choisie par l'enseignant ; et l'enseignant peut aider ou freiner l'un ou l'autre enfant selon qu'il en tient compte ou non.

Mais aussi et surtout, je pense que l'attitude d'accueil face à l'influence parentale doit s'exercer face à l'influence indirecte, sans jugement de la part des enseignants ; trop souvent me semble-t-il des enseignants se situent en prescripteurs de conseils éducatifs vis à vis des parents ou en « pseudo psychologue » et non en spécialiste des apprentissages.

Quelques exemples :

Je pense au cas de ces mères isolées qui travaillent à des heures qui ne leur permettent pas d'accompagner la lecture ou les devoirs du soir. Il y a à faire avec cette réalité sans pour autant considérer ces mamans comme incapables d'insuffler une force à leur enfant ; l'enseignant peut les aider à travers des points d'appui pour qu'elles puissent néanmoins soutenir la dynamique d'apprentissage de leur enfant, et aussi, il y a à tenir compte à l'école du fait que ces enfants n'ont pas la même aide qu'un certain nombre d'autres... sans les cataloguer à priori en difficulté.

Deuxième exemple : *ces enfants qui vivent des situations familiales difficiles. Quelle ne fut pas ma surprise de constater, qu'en possession de ces informations, des comportements d'enseignants peuvent freiner des apprentissages. J'ai obtenu au cours de mes entretiens une catégorie de réponses où des maîtres disaient en substance : « Eh bien, quand je sais que l'enfant est ainsi perturbé, je ne l'embête plus avec les appren-*

Interview - Interview - Interview - Interview

tissages ; je ne vais pas, par exemple, l'interroger ou insister... il a déjà tellement de soucis par ailleurs que je préfère au moins qu'il se sente bien à l'école ». Surprenant ! On comprend pourquoi les résultats de l'enfant finissent par leur faire dire : « Si l'enfant a échoué, c'est à cause du divorce des parents ! »

Enfin, d'une façon générale, que ce soit en primaire ou secondaire, j'entends régulièrement des exemples où l'élève a des raisons de se décourager, de ne plus s'investir ou l'élève s'embourbe petit à petit dans ses difficultés, mais aussi des exemples dus au fait que l'enseignant ignore ou feint d'ignorer des réalités hors scolaires, des investissements aussi démesurés qu'inefficaces... ; combien d'exemples où l'enseignant participe à une démotivation de l'élève parce qu'il a d'abord voulu défendre son territoire ou son image ou, parce qu'étant démuni, il ne se situe plus en « facilitateur d'apprentissage ». Prendre l'élève tel qu'il est, avec le contexte d'apprentissage dans lequel il vit, ne serait-ce pourtant pas là le « b-a-ba » de « celui qui est chargé d'aider » à apprendre. Je ne dis pas que cela soit simple, mais c'est nécessaire.

Le ministre de l'éducation a envoyé en octobre 2002 à tous les maîtres de CP un document « Lire au CP ». Comment réagissez-vous face à ce document ?

Je trouve que c'est un document bien fait qui regroupe des savoirs pédagogiques et didactiques en cohérence avec les nouvelles instructions et avec des recommandations de l'ONL.

Cela dit, ce document aide peu à avancer dans la différenciation au sein de la classe... ce n'est d'ailleurs pas son but. Je crois cependant qu'il subsiste là un problème essentiel. Comment l'enseignant, qui se doit d'amener à un certain niveau de savoir-lire chacun de ses élèves alors qu'il a en charge un groupe hétérogène, peut-il aider équitablement ses élèves, peut-il s'organiser pour permettre à des enfants de dépasser des difficultés parfois normales, parfois plus profondes ? Je pense que cette question doit être travaillée en même temps que le document, sans quoi ces suggestions de travail, qu'on a intérêt à préciser pour un certain nombre, notamment dans le domaine

de la compréhension, risquent d'apparaître comme du « déjà connu ».

Il reste du travail pour tous à coordonner : chercheurs, formateurs, enseignants.

L'illettrisme a-t-il à voir, selon vous, avec l'apprentissage de la lecture au CP ?

Toutes les recherches concordent : le CP ne peut porter à lui seul la responsabilité des difficultés de lecture.

On sait que l'apprentissage de la lecture doit se poursuivre tout au long de la scolarité et que si les multiples habiletés nécessaires au savoir-lire ne sont pas suffisamment entraînées, cela produit de l'illettrisme.

Cela dit, je pense que le CP porte aussi sa part de responsabilité. Par exemple, dans le temps de lecture ; jusqu'à ces dernières instructions officielles, on a constaté d'une manière générale que la durée de lecture en CP diminuait régulièrement depuis des lustres. La notion de cycle, pourtant indispensable, semble produire dans certaines classes une pédagogie trop « attentiste » : « ça viendra », « ils ont jusqu'à la fin du cycle II ».

Par ailleurs, plus personnellement, j'ai acquis la conviction, au vu de multiples visites de stage effectuées et au vu de mon travail de recherche, que dans nombre de classes de CP, on n'est pas suffisamment ambitieux ou que les moyens adoptés sont inadaptés. Je reprends volontiers une expression de Maria Montessori qui parlait de période sensible. Eh bien, je crois que le CP est une période sensible au niveau de la dynamique de motivation pour apprendre à lire, tant de la part des enfants que des parents. Et je constate trop souvent que l'école n'exploite pas cette dynamique, on propose bien moins que ce dont sont prêts à s'investir enfants et parents derrière ; ou alors le propose-t-on de façon si rébarbative et inintéressante qu'inévitablement cette dynamique de motivation s'use prématurément.

Les attentes des parents d'élèves des écoles primaires catholiques en France

Étude sur quelques écoles dans le diocèse de Lyon

Thèse de **Christine Ploye - Majorel** (CFP Caluire)

Soutenance en juin 1999 à L'Université Lumière Lyon II
et en juillet 1999 à l'ISF-Université Catholique de Lyon

Directeur de Thèse : **Guy Avanzini**

Président du Jury : **Gabriel Langouët**

Autres membres : **Guy Berger,**

Paul Moreau, Jean-Claude Regnier

Mél : majorel.eric@tech-infor.fr

■ Résumé

Le partenariat École-Famille est source de nombreux enjeux dans la mesure où ces deux instances détiennent chacune la charge de l'éducation et de l'instruction des enfants. L'Enseignement Catholique, en référence au Droit Canon, affiche clairement sa volonté de collaboration avec les familles en énonçant dans son projet éducatif, notamment par son concept de communauté éducative. Or, vis-à-vis de l'école, les familles font preuve d'une multiplicité de conduites qui vont de la délégation passive au contrôle autoritaire. Quel accord peut-on espérer ?

Les attentes des parents d'élèves des écoles primaires catholiques, recensées par une enquête sociologique par questionnaire et par entretien, permettent d'en percevoir les points forts comme la qualité de l'enseignement, la

transmission de valeurs morales et la discipline, mais surtout l'hétérogénéité.

De cette recherche sont nées deux typologies, une des établissements et une des familles qui, mises en relation, ont permis d'envisager divergences et collaboration.

Comment l'Enseignement Catholique peut-il aujourd'hui préserver son caractère propre face à cette diversité qui entraîne parfois certains établissements vers une perte des repères qui fondent la mission des écoles catholiques ?

Cette recherche montre qu'associer les parents à l'École relève d'un challenge dont les épreuves sont multiples selon les établissements mais nécessite un passage obligé qui vise à donner du sens aux relations en les basant sur la confiance et l'écoute.

■ Éléments biographiques et bibliographiques

Institutrice remplaçante en 1981.

Centre de Formation Pédagogique de l'Oratoire (Caluire-69) en 1982-83-84.

Institutrice titulaire depuis 1985.

Formateur au Centre de Formation Pédagogique de l'Oratoire (Caluire-69) depuis 1995.

Chef d'établissement en septembre 2001 (École Saint Charles - Charly - 10 classes).

Quelques articles que j'ai été amenée à écrire :

- **Synthèse** de la table ronde du colloque « Réussite scolaire : L'effet parent » - p. 54 à 60 - Lyon ; Mars 1994.
- **Parents dans l'Enseignement Catholique : quelles attentes ?** In « Ecole et Familles »- Cahiers Pédagogiques, n°339 - p. 18 à 20 - Décembre 1995.
- **Apprendre à gérer l'hétérogénéité des familles** - L'Ecole et la Famille - revue jaune-cycle II, n° 4 - p.9 à 14 - Janvier 1996.

Pas de publication par manque de temps actuellement. Mais il me semble intéressant de préciser que j'interviens dans mon diocèse au niveau de la formation des PE2, de celle des chefs d'établissement et de celle des Présidents d'APEL ce qui permet d'agir sur les trois partenaires de la co-éducation et contribue à faire évoluer les mentalités dans un même secteur et un même temps.

■ Présentation de ma thèse

Produire une thèse sur les attentes parentales à l'aube du troisième millénaire, c'est percevoir qu'un siècle d'associations de parents d'élèves a permis de développer les relations École-Famille. Mais c'est aussi reconnaître qu'elles sont l'objet de divergences et de luttes de pouvoir.

Dans un pays où la dualité du système scolaire est jalousement défendue par un grand nombre de familles venues de tous bords, s'intéresser aux spécificités d'un enseignement privé catholique, c'est découvrir une instance éducative qui veut lier dans le même temps Savoir, Éducation, Éveil de la foi.

De ces constatations et interrogations est née notre problématique. **Y a-t-il des divergences entre le projet de l'Enseignement Catholique et les attentes des parents d'élèves des écoles primaires catholiques en France ? Auraient-elles une acuité suffisante pour engendrer des tensions ?**

Notre recherche a permis de savoir ce que les parents attendent d'une école catholique et d'observer les variations selon les catégories socio-professionnelles, l'implantation géographique, le nombre d'enfants, la conviction religieuse des familles... Quelle doit être, à leurs yeux, l'action de celle-ci ? Pourquoi ont-ils fait ce choix ? Quelles sont leurs priorités ? Sont-elles en accord avec le projet éducatif de l'Enseignement Catholique ?

Le recensement des attentes des parents permet de percevoir que :

- Il y a divergence entre le projet de l'Enseignement Catholique et les attentes des parents, en ce que le premier privilégie les fins spirituelles alors que les seconds tendent à privilégier les fins temporelles ; donc harmoniser les deux objectifs revient toujours à chercher un équilibre vraiment précaire.
- Néanmoins, les attentes des parents d'élèves sont hétérogènes et l'écart comporte des variations qui les éloignent plus ou moins du projet de l'Enseignement Catholique.

Or l'enjeu consiste à savoir si l'Enseignement Catholique peut prendre en compte ces attentes, tout en préservant son projet. Dans un tel contexte, il convient de ne pas considérer l'École dans son ensemble mais également de s'attacher à la particularité des établissements, à leurs différences de fonctionnement et à la richesse de leurs initiatives. Ainsi, on s'aperçoit que :

- L'hétérogénéité des établissements atténue, localement, les divergences.

Si l'on veut parvenir à saisir les problèmes et les enjeux des relations École-Famille, il convient de se poser en premier lieu la question suivante : **Que sait-on des attentes parentales ?**

On perçoit que les parents aspirent prioritairement pour leur enfant à une instruction assortie d'une éducation sans pour autant que celle-ci soit de nature religieuse.

Ainsi l'Enseignement catholique devient parfois, à son insu, lieu de sélection. On ajoutera que le sentiment individualiste des parents constaté dans notre enquête et qui fait référence aux notions de réussite voire d'excellence, s'oppose aux notions de Partage et de Communauté Éducative voulue par le projet de l'Enseignement catholique. Mais surtout, les conduites des familles vis à vis de l'École varient également selon la force avec laquelle ces attentes sont exprimées et revendiquées. Ainsi la typologie des familles que nous avons établie permet de percevoir que l'écart avec le projet de l'Enseignement Catholique peut se faire par manque ou par excès de prise en compte, par les familles, de la spécificité de ces écoles.

Cette recherche présente la mosaïque formée par les établissements de l'Enseignement catholique. En effet, leurs différences sont nombreuses et nous révèlent un autre visage de l'hétérogénéité, ce qui nous a permis d'établir une typologie de ces établissements, à partir de l'étude de leurs projets éducatifs.

Au regard de ces premiers résultats de recherche, on saisit mieux **les conséquences de ces divergences entre École catholique et Familles.**

Pour l'Enseignement catholique, les conséquences de l'écart s'expriment en terme de survie.

En effet, doit-il s'adapter aux attentes parentales ou leur résister ? L'enjeu, pour les établissements, consiste donc à éviter toute dérive qui les éloignerait du projet de l'Enseignement Catholique, tout en prenant en compte un certain nombre d'attentes parentales.

Quant aux enseignants, l'hétérogénéité des familles, l'hétérogénéité des attentes de celles-ci et les divergences que certains constatent par rapport au projet de l'Enseignement Catholique, les entraînent parfois vers une déstabilisation qu'ils ont de la difficulté à gérer.

En ce qui concerne les familles, la valorisation excessive de la réussite engage à remettre en cause le Sens de la Vie transmis par les familles. On relève également la nécessité d'une certaine distance entre École et Famille qui permet à

l'enfant de s'ouvrir à d'autres horizons et préserve ainsi son espace privé pour lui permettre de forger sa personnalité et son esprit critique.

Trois enjeux éducatifs se dessinent au regard de cette recherche qui ont été envisagés dans une dynamique de **propositions pour l'avenir en terme de co-éducation entre École et Famille** :

- Comment gérer l'hétérogénéité des familles ?
- Comment préserver le caractère propre des établissements face aux attentes des parents ?
- Quel sens voulons nous donner au lien École-Famille dans l'éducation de l'enfant ?

L'intérêt d'un travail de recherche en Sciences de l'éducation est donc de produire des Savoirs, mais également des moyens d'actions. Notre recherche a permis de dégager des pistes pour agir auprès des familles et des enseignants afin que ces deux instances éducatives ne se dressent pas l'une contre l'autre, mais qu'elles prennent conscience qu'elles sont toutes les deux responsables de l'éducation de l'enfant et doivent agir ensemble.

Toute l'énergie de cette thèse vise donc à trouver les voies d'une collaboration réussie entre École et Famille pour que l'élève accède au sens des Savoirs, au sens de la Vie, d'une vie de Citoyen, d'une vie d'Homme par delà l'obsession de la réussite scolaire et professionnelle.

Interview - Interview

Vous semble-t-il opportun, incontournable que des étudiants, futurs enseignants, soient sensibilisés à ces questions ? Si oui, comment ?

C'est capital si l'on veut sauvegarder une relation école-famille saine et au service de l'enfant. Il y a trop de désir de prise de pouvoir, de contestations chez les parents, mais aussi de réticences, de peurs et de préjugés chez les jeunes professeurs des écoles pour que l'on puisse se passer de formation sur le lien École-Famille. Rétablir ou établir la confiance et la collaboration entre parents et enseignants est difficile, il faut en connaître les non-dits et les risques pour réussir.

Un module Lien École-Famille trouve donc sa place dans la formation des PE2 et permettra de travailler sur les représentations du rôle des parents dans l'école, sur des notions de communication, d'analyser les différentes stratégies familiales scolaires. Prendre le temps de travailler les textes fondateurs de l'Enseignement Catholique permet de montrer la place des parents telle qu'elle y est définie. Il est également important de travailler en collaboration des parents par le biais de l'UDAPEL pour permettre des échanges PE2 / parents d'élèves.

Vous soulignez l'hétérogénéité comme point fort relevé et apprécié des écoles primaires catholiques. Comment définissez-vous cette hétérogénéité et, à votre avis, pourquoi semble-t-elle autant appréciée des parents ?

On peut la définir par des différences de fonctionnement tels que la semaine à 4 jours ou 4 jours et demi, la possibilité de garderies ou études, ...mais aussi des différences d'engagement par des pratiques pastorales plus ou moins marquées, par un niveau scolaire plus ou moins élevé ou encore une sélection selon les résultats scolaires...

Il semble que cette hétérogénéité permette aux parents d'effectuer un véritable choix puisqu'il y a diversité et que ce choix s'exerce soit sur des critères de choix éducatifs des parents soit en fonction des besoins ou des capacités des enfants. Des écoles qui ont un même fondement mais qui sont différentes

Interview - Interview - Interview - Interview

dans la mise en œuvre des moyens offrent une pluralité qui ne peut que réduire l'écart entre école et famille pour créer des points de convergence et exercer le rôle éducatif partagé entre ces deux instances éducatives que sont l'École et la Famille.

Une école complètement privée, rassemblant les points forts que vous relevez (ex : qualité d'enseignement), pourrait-elle exister, trouver cohérence sans le projet de l'Enseignement Catholique ?

Il existe de telles écoles mais elles sont coûteuses et n'offrent pas pour les parents la sécurité des écoles sous contrat avec l'état. De plus et c'est là le point le plus important, elles n'ont pas le poids historique des écoles catholiques qui scolarisent de génération en génération les enfants de certaines familles. Elles n'ont pas non plus la force éducative que donne le projet de l'Enseignement Catholique.

Pour les enseignants impliqués dans les écoles catholiques, dans quelle mesure vos conclusions peuvent avoir des incidences personnelles et professionnelles ?

Mes conclusions révèlent que tout enseignant des écoles catholiques doit se sentir investi d'une force éducative et qu'il dépassera le simple rôle d'enseignant porteur de Savoirs. Mais il y a nécessité de réaliser que ce rôle est partagé avec les familles et qu'il doit par conséquent s'exercer en cohérence et collaboration avec ces dernières, sans pour autant leur être assujéti.

Vous soulignez l'importance de l'enjeu par l'Enseignement Catholique à trouver un juste équilibre entre les attentes parentales et son projet. A votre avis, pour quelles raisons ce dernier semble écouté et apprécié par les familles ?

La proportion de parents en perte de repères ou ayant difficile maîtrise de l'autorité, l'absence des parents qui travaillent, la complexité des familles divorcées ou re-

composées indiquent la difficulté qu'il y a actuellement à jouer son rôle de parent. Ajoutons à ceci la peur des violences à l'école et l'on comprendra que le projet de l'Enseignement Catholique peut aider et rassurer les parents.

Vous insistez sur l'importance du sens à donner à travers l'enseignement et l'éducation, pouvez-vous préciser ce que vous entendez derrière ce « sens » ?

Difficile de répondre en quelques mots. Je dirai simplement qu'il faut souvent se reposer avec courage la question suivante : Pour qui suis-je enseignant, quel est mon rôle, quelles sont les valeurs qui me guident ? Ceci évitera de tomber dans les travers du « je fais cela pour les parents, pour mon école, pour les programmes » et nous amènera à voir véritablement les besoins de l'élève-enfant qui est en face de nous. Pour l'École Catholique, il s'agit de se positionner par rapport à un besoin du marché et un Projet Éducatif beaucoup plus ambitieux et qui a besoin d'être préservé.

Comment situez-vous les propositions des Assises de l'Enseignement Catholique par rapport à votre réflexion ?

Je suppose qu'il s'agit des Assises de 2001. Je trouve formidable que l'Enseignement Catholique parvienne ainsi à se questionner, à se remettre en question et même en danger pour aller de l'avant, pour correspondre aux nouveaux besoins des générations présentes et à venir. Les familles d'aujourd'hui n'ont pas les mêmes besoins que celles d'hier et c'est permettre la co-éducation que de se remettre en chemin.

Une école « signe de vie, une école sans murs » sont des résolutions qui montrent la nécessité du lien École-Famille et d'associer les parents au projet d'établissement.

Interview - Interview - Interview - Interview

Quand vous échangez avec des collègues, voire des personnes de votre entourage professionnel ou personnel, sur les aspects que vous avez mis en lumière, que déclenchez-vous en contre-coup : intérêt ? résistances ? voire oppositions ? Qu'est ce qui est en cause selon vous ?

Les trois attitudes sont rencontrées tant sur le plan professionnel que personnel. Pour les enseignants, il me semble que la cause des résistances ou oppositions se trouve dans la déstabilisation de l'enseignant provoquée par un changement de mentalités, de mode éducatif, par la variété des conduites parentales. L'intérêt est souvent provoqué par la conscience qu'il faut un minimum de confiance entre parents et enseignants pour travailler ensemble dans l'intérêt de l'enfant et mettre en échec le zapping scolaire.

Quels conseils donneriez-vous à des collègues pour qu'ils soient plus sensibles aux éléments que vous avez repérés lors de votre recherche ?

Pour une co-éducation réussie, les enseignants vont devoir :

- *Gérer les différences par la rencontre qui engage le dialogue et l'écoute et nécessite la mise en place de structures de rencontre.*
- *Respecter la tâche éducative de chacun et faire confiance pour cela, il faut apprendre à se connaître.*

Après deux ans de direction, je leur conseille 2 types de formation : psychologie et communication !! Les stratégies familiales scolaires sont en perpétuelle évolution et le rôle des familles aussi. Il faut être vigilant pour savoir à la fois s'adapter aux besoins des familles et rester fidèle à nos valeurs éducatives. Il faudra une grande dose d'écoute, une mesure de confiance et un zeste d'humour pour garder le contact avec certaines familles. Mais il faut terminer en précisant que la majorité des familles est en demande par rapport au Projet de l'Enseignement Catholique et qu'il ne tient qu'à nous, enseignant, d'innover en matière de co-éducation École-Famille.

Chantier, Formations & Pratiques (Infocrec)

Publication de l'AFCFP - 277, rue Saint-Jacques - 75005 PARIS

Directeur de la publication :

Dominique Mabon

Comité de rédaction :

Jean-Michel Bariteau, Geneviève Baussay, Alain Busnel, Dominique Guimbretière, Christiane Lebrun

ISSN : 1249 - 2833 - Prix au numéro : 30 euros - Abonnement : 46 euros/an

Réalisation : Callichrome, Rennes

Les CFP (Centres de Formation Pédagogique) sont les établissements d'enseignement supérieur conventionnés avec l'Éducation Nationale, qui assurent la formation professionnelle initiale des professeurs des écoles de l'enseignement catholique.