



N° 10

**PERSPECTIVES  
DOCUMENTAIRES  
EN SCIENCES  
DE L'EDUCATION**

N° 10

**PERSPECTIVES  
DOCUMENTAIRES  
EN SCIENCES  
DE L'EDUCATION**

**PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES  
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

est publié trois fois par an par le  
Centre de Documentation Recherche  
de l'Institut National de Recherche Pédagogique

**Rédaction**

*Rédacteur en chef* : Jean Hassenforder

*Secrétaire de rédaction* : Christiane Étévé

*Comité de rédaction* : Jacqueline Bigot, Mathilde Bouthors,  
Monique Caujolle, Agnès Cavalier, Philippe Champy,  
Claire Dartois, Christine Dubos, Christiane Étévé,  
Geneviève Lefort, Andrée Rodde, Nelly Rome,  
Edith Sebbah

**Édition & Fabrication**

*Coordination*: Philippe Champy

*Édition électronique* : Jean-Pierre Houillon

*Maquette de couverture* : J. Sachs

*Saisie* : Patricia Bouillet

*Impression* : Instaprint, Tours

Les logiciels standards développés au Centre informatique de l'INRP  
ont permis d'assurer la préparation automatisée de la composition.

L'original a été produit sur imprimante laser  
au CIRCÉ (CNRS) grâce au logiciel TEX.

Adresser vos remarques, demandes d'abonnement, suggestions au  
**Centre de Documentation Recherche de l'INRP**  
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05  
tél. (1) 46.34.91.44

## SOMMAIRE

### ÉTUDES

#### Itinéraires de lecture

<i>L'éducation nouvelle, à temps et à contre temps</i> par Louis Raillon .....	7
---	---

#### Itinéraires de recherche

◊ <i>De la croyance au doute, du doute à l'action</i> par Jacques Aubret .....	19
◊ <i>De l'enseignement du français-latin-grec à la didactique du français</i> par Danielle Manesse .....	28

#### Repères bibliographiques

<i>Recherches en sciences de l'éducation musicale</i> par Jean-Pierre Mialaret .....	35
---	----

#### Communication documentaire en sciences de l'éducation

<i>L'éducation et l'école dans les romans français (1945-1983)</i> par Jacky Beillerot .....	59
---	----

#### Innovations et recherches à l'étranger .....

Absentéisme et refus de l'école. Un modèle unificateur : l'enfant non satellisé, 77. - L'éducation des enfants doués, 78.	77
--	----

### BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports .....	84
Articles de périodique .....	109
Thèses .....	123



ÉTUDES

## LES AUTEURS

**Jacques Aubret** est responsable du Service de recherches de l'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle (INETOP).

**Jacky Beillerot** est enseignant à l'Université de Paris X, responsable du Laboratoire des Sciences de l'Éducation.

**Danielle Manesse** est chercheur en didactique du français à l'Institut National de Recherche Pédagogique.

**Jean-Pierre Mialaret** est maître-assistant en sciences de l'éducation à l'Université de Caen.

**Louis Raillon** a fondé avec Roger Cousinet la revue *Éducation et Développement* et l'a dirigée de 1964 à 1980.

L'ÉDUCATION NOUVELLE  
A TEMPS ET A CONTRE TEMPS  
par Louis RAILLON

Pré-histoire

Robinson Crusoë... Ce nom, ce titre émerge des milliers de livres qui ont nourri mon enfance et mon adolescence. Il s'agit ici d'un itinéraire pédagogique, mais l'oeuvre de De Foë est la seule qui ait trouvé grâce aux yeux de Jean-Jacques Rousseau : Emile n'aura qu'un seul livre, et précisément celui-là. Cet homme abandonné sur une île déserte fait de sa solitude forcée une vertu. Il s'applique non seulement à survivre, mais à redécouvrir le cadre spatial et temporel de la civilisation humaine. Courage, ténacité, esprit d'observation, d'expérimentation, c'est là le propre de l'enfant qui veut croître et grandir, et rejoindre les hommes. D'où, sans doute, cette sorte de fascination que Robinson a exercé sur des générations d'enfants qui, selon l'heureuse expression de Paul Mazard, l'ont dérobé aux adultes pour lesquels il avait été écrit (1).

Un autre titre, de nature très différente, émerge de mes années d'écolage. 1939, classe de philosophie. En cette dernière année de l'entre-deux-guerres, je choisis, pour un exposé, un auteur qui brille encore d'un éclat nouveau dans ce collège de province : Bergson. Comme je ne connais pas grand'chose de lui, je désigne sa première oeuvre, au titre mystérieux : *Les données immédiates de la conscience*. C'est plus long et plus difficile que trois méditations de Descartes ou deux chapitres de Claude Bernard. Mais l'adolescent qui veut se singulariser ne saurait avouer son impudence ; sans le dire, il lit et relit six fois de suite ce qui fut la thèse de Bergson, pour être sûr de saisir, sous l'éclat du style clair et limpide, la substance de la pensée et être capable, au jour dit, d'en donner un aperçu relativement fidèle. Je suis sans doute resté marqué par cette plongée dans la *durée* qualitative des êtres qui se moule bien imparfaitement dans le *temps* social.

La découverte de la pédagogie nouvelle.

Est-ce vraiment un paradoxe ? J'ai découvert la pédagogie, non pas à l'Université, mais dans une organisation de jeunesse qui m'avait donné l'occasion, comme moniteur, d'animer des groupes d'enfants. On me demanda d'être instructeur. Je cotoyais mes aînés qui faisaient des allusions à Bovet, à Claparède, à Piaget. Piqué par la curiosité, je délaissais un jour les *satires* de Juvénal pour demander à la bibliothèque, quelques-uns de ces auteurs. La curiosité devint un intérêt. Je découvris la collection des "Actualités Pédagogiques" (2) dont j'acquis peu à peu une bonne dizaine de volumes : *L'éducation fonctionnelle* de Claparède ; *Tolstoï éducateur* de Baudouin ; *La Méthode Decroly* de Hamaïde ; *L'instinct combatif* de Bovet ; *L'Ecole Active* de Ferrière, etc.

Un monde nouveau s'entrouvrait devant moi. Un monde cohérent, avec ses penseurs, ses expérimentateurs, ses commentateurs. Tout le mouvement international de l'éducation nouvelle qui, depuis un demi-siècle, secouait les colonnes du temple. Un monde étrange qui, apparemment, n'intéressait personne dans les universités françaises (3) où l'on continuait à moudre le grec et le latin, les sciences les plus diverses, sans se préoccuper des enfants pour qui l'on préparait tant de futurs enseignants.

Était-il raisonnable, en 1942, d'enseigner des "matières disciplinaires" quand Decroly avait expérimenté, avec bonheur, une méthode de re-découverte des acquis humains à travers les centres d'intérêt ? Je découvrais, aussi, la vanité des études littéraires qui ne s'intéressent qu'à l'écume des textes sans aller au fond. La lecture de *l'Emile*, malgré tant d'explications de textes, n'avait jamais troublé le ron-ron des universitaires. Les faiseurs de manuels pédagogiques l'avaient même systématiquement déformé puisque Kévorkian, dans un petit livre cruel, montrait que *L'Emile de J.-J. Rousseau et l'Emile des Ecoles Normales* (4)... n'était pas le même ! Claparède, lui, dans *l'Éducation fonctionnelle* (5) décelait dans *l'Emile* les principes de la psychologie de l'enfant et de la pédagogie nouvelle. A ceux qui reprochaient à Rousseau un optimisme béat et donc un irréalisme dangereux, André Ravier, dans une thèse de doctorat retentissante, *L'éducation de l'homme nouveau* (5) démontrait que Jean-Jacques avait substitué au péché originel du dogme chrétien une sorte de "péché originel social" et que son oeuvre méritait une étude attentive.

Tolstoï, lisais-je dans le volume déjà ancien de Charles Baudouin (6), avait consacré plusieurs années de sa vie à l'éducation des enfants de Jasnaïa-Poliana, en bouleversant avec une grande audace, les conditions de l'enseignement, en inventant, notamment, le texte libre. Les écrits pédagogiques d'un écrivain aussi illustre auraient dû frapper l'opinion. Occultés (7). Vanité de la littérature qui n'est pas "pure" littérature.

1944. La Sorbonne, cette vieille dame un peu bizarre, se payait le luxe, en marge des enseignements de licence, d'un certain nombre de chaires excentriques où des savants traitaient, devant des auditoires restreints, des sujets aussi importants que la céramique grecque ou les civilisations assyro-babyloniennes. Dans ce nombre, il y avait une chaire de pédagogie où enseignait Cousinet. Il conseillait aux étudiants de lire un livre clé : *L'évolution pédagogique en France* (8) où Durkheim avait démonté les mécanismes internes de l'Institution scolaire. La pièce la plus ancienne en est l'Université ; sur le modèle universitaire on a construit l'enseignement secondaire, puis, longtemps après, l'enseignement élémentaire. C'est dire que l'enseignement élémentaire n'a pas été conçu pour des enfants, non plus que le secondaire pour des adolescents. On a commencé à s'apercevoir de cela au début du XXe siècle, quand Binet fonda (sous les toits de la Sorbonne, au quatrième étage) la pédagogie expérimentale et exposa tout cela dans son livre *Les idées modernes sur les enfants* (9) qui étaient, hélas, encore modernes en 1945. A peu de choses près, elles le sont encore aujourd'hui.

Ces deux livres, que je commençais de lire en 1944-45 (car il m'est arrivé de les reprendre), me semblent significatifs d'un parallélisme, jusqu'ici irréductible. D'une part *l'institution scolaire*, avec son système pédagogique d'enseignement centré sur les *savoirs à transmettre* ; ses recherches sont essentiellement des



recherches didactiques. D'autre part la *recherche et l'expérimentation* d'une pédagogie fondée sur la psychologie de l'enfant pour favoriser le développement personnel de chacun et donner à tous le plus grand nombre de chances (10). Il s'agit là de deux courants, distincts et parallèles, bien que le premier pense avoir absorbé l'autre.

La thèse d'Angela Médici, *L'éducation nouvelle, ses fondateurs, son évolution* (11) même si son champ était limité, donnait involontairement une explication à ces chemins parallèles. En étudiant le rôle éminent des quatre grands médecins Itard, Seguin, Montessori, Decroly, elle rappelait que l'éducation nouvelle avait commencé par creuser le sillon difficile de l'éducation des enfants idiots, arriérés, débiles avant de se tourner vers les enfants normaux.

## Le bouillonnement de l'après-guerre

Pendant les dix années qui suivirent la Libération, on crut que les parallèles allaient se rencontrer. Après tant de désastres, on voulait refaire le monde, en commençant par l'éducation. Ce n'est pas le lieu d'évoquer ici l'effervescence des idées, la renaissance des mouvements, des revues pédagogiques, des congrès internationaux. Un plan de réforme de l'enseignement était à l'étude (Commission Langevin, puis Wallon) mais sans attendre ses conclusions, le courageux directeur du second degré, G. Monod, lançait l'expérience des classes nouvelles dans un certain nombre de lycées.

Pour me borner aux livres, nous découvrons les oeuvres que publiaient les pionniers. Roger Cousinet résumait, en 1945, vingt années d'expérimentation dans son ouvrage *Une méthode de travail libre par groupes* (12). Il devait publier dans les années suivantes, *L'éducation nouvelle* (13), *La vie sociale des enfants* (14). Dans *La culture intellectuelle* (15), il démontait la mythologie de la culture générale et montrait que chacun acquiert par lui-même une culture... spécialisée. Enfin, dans *Pédagogie de l'apprentissage* (16), il donne une sorte de clé pour l'éducation nouvelle, en montrant, à différents stades, les conditions qui permettent à l'enfant d'être un apprenti, de la lecture à la dissertation.

Célestin Freinet publiait *L'éducation du travail* (17) et *La méthode naturelle* (18). Une traduction de *Expérience et éducation* du grand philosophe et éducateur américain John Dewey paraissait chez Bourrellier (19). Le philosophe Paul Foulquié donnait, dans un petit livre dense, un tableau incomplet mais précieux des *Ecoles Nouvelles* (20). En 1952, une nouvelle traduction de *Pédagogie scientifique* de Maria Montessori, paraissait chez Desclée De Brouwer.

Sur le plan de la psychologie, Henri Wallon était sorti du silence de l'occupation avec *Les origines de la pensée chez l'enfant* (21). René Zazzo publiait *Le Devenir de l'intelligence* (22). Chaque année, désormais, nous apportait un volume nouveau de Jean Piaget. Les traductions, arrêtées pendant cinq années, reprirent : on connut ainsi une profusion d'oeuvres américaines, notamment les volumes d'observation de l'équipe de A. Gesell (23).

## Les maisons d'enfants

En cet après-guerre, l'éducation, ce n'est plus uniquement l'école. La pédagogie n'est plus uniquement scolaire. Il y a d'abord les nombreuses "Maisons d'enfants" ouvertes pour les jeunes orphelins, notamment les enfants juifs échappés aux camps de déportation. Pour eux, c'est une pédagogie globale qu'il faut mettre en oeuvre. L'éducation nouvelle inspire les efforts de A. Ferrière, *Maisons d'enfants de l'après-guerre* (24). Isaac Pougatch de son côté a évoqué avec un grand sens pédagogique et beaucoup de sensibilité *la vie d'une communauté de jeunesse, Charry* (25), puis son expérience de formation d'éducateurs pour les maisons d'enfants juifs : *Les éducateurs à l'école*, quatre années d'expériences au centre de Plessis-Trévisé (26). De cette relation très vivante, on peut tirer des réflexions utiles sur le problème difficile de la formation des éducateurs.

## L'enfance inadaptée

Le secteur de la "rééducation" prend une importance considérable : les idées évoluent, les institutions se transforment. Les problèmes sont posés par Henri Joubrel dès son premier livre *L'enfance dite "coupable"* (Blond et Gay, 1945) et par le juge Chazal *Etude de criminologie juvénile* (27). Un éducateur, qui se révèle un excellent écrivain, F. Deligny publie *Graine de Crapule* (28) et *Les vagabonds efficaces* (29) où, d'une plume acide, il trace des portraits d'adolescents meurtris par les désordres sociaux (30).

La psychologie analytique, la découverte de l'hospitalisme (dont un bon exposé fut fait par D. Burlingham et Anna Freud dans *Enfants sans famille* (PUF, 1948) ont favorisé nombre de travaux visant à traiter les enfants "inadaptés" dont les symptômes étaient, soit les troubles de caractère, soit l'insuffisance mentale. Je retiens dans ce domaine la très technique et très humaine *Psychopédagogie des débiles profonds* de Delphine Rouquès, le volume consacré aux carences de la relation par le Dr Michel Lemay sous le titre significatif *J'ai mal à ma mère* et *Quand l'amour a manqué : dissociations familiales et éducations*, par Henri Bissonnier, aux éditions Fleurus.

## La pédagogie familiale

En recherchant les causes affectives et sociales des inadaptations enfantines, on a mis en évidence le schéma normatif des relations familiales pour le développement harmonieux de l'enfant. Une pédagogie familiale s'est ainsi fondée sur des bases solides.

Un précurseur en ce domaine a été le Dr André Berge, avec son *Education familiale* (Aubier, 1946), *Le métier de parent* (Aubier, 1952), *L'éducation sexuelle et affective* (Scarabée, 1964).

Deux ouvrages restent précieux pour aider à l'analyse des inter-actions au sein du groupe familial : *L'enfant et la famille* de Paul Osterieth (Scarabée, 1957) et *L'enfant et les relations familiales* de Maurice Porot (PUF, 1959).

L'ouvrage *Les étapes de l'éducation* de Maurice Debesse (PUF, 1952) présente l'intérêt de proposer des attitudes éducatives adaptées à la psychologie des différents âges.

Roger Cousinet, avec humour et pénétration, invite à méditer le sens et les conséquences de ces "tics" pédagogiques qui s'expriment par des formules telles que "*Fais ce que je te dis*" (Scarabée, 1961).

### Le caractère

La période 45-55 présente l'originalité d'avoir vu paraître un certain nombre d'ouvrages consacrés à la caractérologie.

Le *Traité de caractérologie* de Le Senne (PUF, 1945) a exercé une influence considérable en introduisant toute une génération à l'étude des caractères d'après la typologie souple de l'Ecole Hollandaise. Dans la même ligne de pensée, mais avec une orientation pédagogique, André Le Gall, *La caractérologie des enfants et des adolescents à l'usage des parents et des éducateurs* (PUF, 1951), et Roger Mucchielli *Psychologie pratique des élèves de 7 à 12 ans* (Bordas, 1958) ont publié des études appliquées à l'observation des écoliers et des lycéens. Plus maniable se présente le petit livre de Meynard, *Education et caractère* (PUF, 1953), qui demeure utile aux parents et aux éducateurs.

D'une conception différente est le *Traité du Caractère* d'Emmanuel Mounier (Seuil, 1946, nouvelle édition 1961). Le philosophe du personnalisme ne présente pas une série de types entre lesquels le lecteur est invité à se reconnaître. Mounier ne nie pas l'intérêt d'une typologie des caractères. Mais pour lui, "les types ne sont pas des cristallisations solides" et "le caractère n'est pas un fait, il est un acte". Cette conception dynamique est du plus grand intérêt pour qui veut progresser dans une construction originale de sa propre personne. Le caractère présente des constantes, mais il s'agit "d'un concept à limites flottantes et non pas d'un modèle strict". Mounier va même jusqu'à écrire "le caractère est comme le dessin de l'échec de la personnalité. Nous ne sommes typiques que dans la mesure où nous manquons à être pleinement personnels".

En démontant longuement les mécanismes qui jouent dans la constitution des caractères (émotivité, sens du réel, etc.), Mounier invite à dépasser les déterminismes ou à mieux les assumer. Malgré certaines informations (d'ordre biologique notamment) à compléter, cet ouvrage demeure un instrument de travail remarquable. Un prof de philo qui proposerait à ses élèves le *Traité du Caractère* comme livre d'étude, en les entraînant à sa lecture par des commentaires et des débats, leur ferait l'extraordinaire cadeau d'une source d'enrichissement intérieur.

Même si elle a été trop vite interrompue, l'oeuvre de Gaston Berger garde sa valeur. Cherchant dans une démarche prospective à se représenter les conditions de l'avenir pour mieux s'y préparer, il pense que les enfants d'aujourd'hui devront s'insérer dans une société où ils exerceront des fonctions très spécialisées et où, en contrepartie, ils devront partager de grandes responsabilités. "Ils seront en quelque sorte, tour à tour des *fonctions* et des *personnes*" (*L'homme moderne et son éducation* PUF, 1962).

## L'effervescence des années 60-75

On ne peut retirer certains livres de leurs rayons sans que réapparaisse le climat dans lequel ils ont été perçus. Je dis "perçus" car certains livres ont été peu ou mal lus, mais ont donné naissance à des courants plus ou moins mythiques ; leurs formules, parfois leur seul titre, ont exprimé les aspirations ou les craintes de toute une masse de gens.

Je tente de mettre un peu d'ordre dans ces livres épais, parus entre 1960 et 1975.

• *Les groupes et la non-directivité*. Dans une société qui prenait conscience d'être "bloquée" (31) par la rigueur de son cloisonnement hiérarchique, la découverte de la dynamique des groupes et de la non-directivité se répandit au point que tout le monde se défendit d'être "directif" même sans avoir lu les livres excellents de André de Peretti, *Liberté et relations humaines ou l'inspiration non-directive* (Epi, 1966) et *Les contradictions de la culture et de la pédagogie* (Epi, 1969), livres précédés par le volume collectif, issu du colloque de l'ARIP en 1962 : *Pédagogie et psychologie des groupes* (Epi) avec G. Ferry, Pagès, Filloux. Tous ces volumes faisaient état de la pensée du psychothérapeute américain Carl R. Rogers, dont plusieurs oeuvres furent traduites : *Le développement de la personne* (Dunod, 1966) et *Un manifeste personnaliste* (Dunod, 1979).

Très significatif de ce courant fut également le livre de Georges Lapassade *L'entrée dans la vie*, (Ed. de Minuit, 1963). L'éducation prépare à la vie. Mais quand donc se situe l'entrée dans la vie ? Quand est-on adulte ? L'adulte est en réalité aussi inachevé que l'enfant. Il ne peut plus servir d'étalon à la pédagogie.

La non-directivité inspira quelques expériences pédagogiques, à dire vrai peu nombreuses sur le plan scolaire. La plus célèbre fut celle de deux professeurs de philosophie qui demandèrent, chacun dans sa classe, à leurs élèves de prendre l'initiative du travail. Ils relatèrent cette expérience, menée de 1962 à 1967, dans un ouvrage *La liberté d'apprendre* par Daniel Hameline et Marie Joëlle Dardelin (Ed. Ouvrières, 1967). Dix ans plus tard, dans une réédition de leur ouvrage, ils précisèrent que la non-directivité était peut-être une attitude plus qu'une méthode.

• *La pédagogie institutionnelle*. Ce nom un peu ésotérique fit également fortune. Au lieu d'imposer son autorité, assise sur celle de l'institution, l'éducateur doit aider les jeunes à participer à la gestion des activités et même de l'institution. Si cette tendance a comporté des discours un peu anarchisants (Lobrot, *La pédagogie institutionnelle*, Gauthier-Villars, 1966 ; Lapassade, *L'auto-gestion pédagogique*, Gauthier-Villars, 1971), elle s'est finalement confondue avec l'oeuvre remarquable de Fernand Oury, à travers ses différents volumes : *Vers la pédagogie institutionnelle* (Maspero, 1967), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* (Maspero, 1971) (32), *Qui c'est le conseil?* (Maspero, 1979, écrit en collaboration avec Catherine Pochet). Le premier volume montre une classe de perfectionnement où les enfants prennent peu à peu en main l'organisation de leurs activités, de la gestion des conflits et des problèmes communs ; le second est centré sur un certain nombre de cas d'enfants dont les difficultés scolaires sont l'expression de problèmes affectifs graves qui se dénouent

grâce à l'environnement coopératif ; le troisième montre la naissance difficile d'un "conseil" dans une classe. Ces ouvrages, par leur sérieux, leur continuité, rendent compte d'une expérimentation parmi les plus importantes de ces quarantes dernières années.

## Émergence de la jeunesse

Pour la première fois, toute une génération de jeunes demeurait à l'école jusqu'à 16 ans. "L'entrée dans la vie" devenait, dans les faits, une réalité floue. Leur adolescence posa d'abord des problèmes dont témoignèrent une floraison de livres : Guy Avanzini, *Le temps de l'adolescence* (Ed. Universitaires, 1965) ; Porot et Seux, *Les adolescents parmi nous* (Flammarion, 1964), Philippe Robert, *Les bandes d'adolescents* (Ed. Ouvrières, 1966).

Mais il était difficile de prévoir les problèmes qualitatifs qu'engendrerait le bouleversement des données quantitatives. Jean Jousselein étudiait cette crise dès avant mai 68 : témoin son étude *Une nouvelle jeunesse française* (Privat, 1966) et *Révoltes des jeunes* sorti des presses en juillet 1968. Après 1968, les enquêtes sur la jeunesse n'ont pas manqué. Celle de Gérard Vincent, *Le peuple lycéen* (Gallimard, 1974) demeure un document à consulter.

• *L'école, utile ou inutile ?* Pierre Bourdieu en 1964 avait publié *Les héritiers* (Ed. de Minuit) et porté un coup à l'optimisme officiel. On avait prolongé la scolarité, unifié les structures de l'enseignement ; malgré ce gigantesque et louable effort, l'école profitait toujours aux enfants des milieux élevés. Le nombre des enseignants, plutôt progressistes, fut profondément marqué par ce constat, conforme au schéma de Durkheim. Les riches ayant toujours fait instruire leurs enfants, on pouvait donc faire l'économie de l'école. C'est le propos que développa Ivan Illich dans *Une société sans école* en pensant aux pays d'Amérique latine qui, faute de moyens, n'ont pas encore scolarisé leurs enfants.

A la place de l'école, des réseaux éducatifs branchés sur les institutions les plus diverses détenant un savoir, un savoir-faire, un trésor artistique ou un message culturel. Cette stratégie pouvait être illustrée par le témoignage d'un alphabétiseur latino-américain, Paulo Freire, *L'éducation, pratique de la liberté* (Cerf, 1972). Paulo Freire avait appliqué, avec les adultes, la méthode du centre d'intérêt. Ces adultes, ouvriers agricoles, se trouvaient motivés par des journaux évoquant les problèmes du travail, du droit des travailleurs... Ils apprenaient à lire en un temps record. Mais Paulo Freire était banni de son pays.

## Recherches et progrès

Dès 1967, Guy Avanzini posait avec pertinence les problèmes de *l'échec scolaire* (Ed. Universitaires). D'une façon plus globale, analysant le statut périmé des enseignants et l'acquis de l'éducation nouvelle, Jacques Wittwer militait *Pour une révolution pédagogique* (Ed. Universitaires). Avec son livre *La manière d'être lecteur*, Jean Foucambert, en 1976, attire l'attention sur la méthodologie de la lecture. Jean Hassenforder publie, en 1972, deux ouvrages

importants : *La bibliothèque, institution éducative* (Cambrai, lecture et bibliothèque) et *L'innovation dans l'enseignement* (Casterman). Se développe alors en France le réseau des centres documentaires dans les établissements scolaires. Les expériences pédagogiques de "travail sur documents" (dit indépendant, puis autonome) font l'objet d'un volume collectif dirigé par Jean Hassenforder et G. Lefort : *Une nouvelle manière d'enseigner : pédagogie et documentation* (1977, Ed. Education et Développement).

### Monographies, buttes-témoins

Je ferai une place de choix aux monographies. Elles permettent de visiter des écoles nouvelles, même si elles n'existent plus. L'auteur ne dit pas ce qu'il faut faire, il dit ce qu'il a fait ; il signale les difficultés, voire les échecs qui ont été les siens ; ainsi le lecteur de bonne foi peut-il s'interroger et mieux supputer ce qu'il peut faire dans le contexte qui est le sien. Voici quelques livres, évoquant des expériences, dans leur ordre de parution.

◊ Blanche Harvaux et Marie Aimée Niox-Château, *L'école nouvelle de Boulogne* (Scarabée, 1958). Cette école, animée par les CEMEA, a vécu dans le cadre de l'enseignement public, de 1947 à 1956. A cette date, l'administration a mis fin à cette expérience remarquable.

◊ A.S Neill, *Libres enfants de Summerhill* (Maspero, 1960, repris dans Folio). A.S. Neill, éducateur, disciple de Freud et de Reich a fortement marqué de sa personnalité l'école qu'il a dirigé pendant 40 ans (33).

◊ Léna Pougatch-Zalcman, *Les enfants de Vilna* (Casterman, 1968). Elève de Korczak, l'auteur relate son expérience éducative dans un jardin d'enfants de la communauté juive polonaise de Vilna, peu avant la seconde guerre mondiale.

◊ R.Gloton (et coll.) *A la recherche de l'école de demain* (Armand Colin, 1970). Ce volume fait le point après huit années, sur le travail effectué par le groupe expérimental de pédagogie active du XXe arrondissement de Paris (écoles des rues Vitruve et Le Vau).

◊ Mosse Jorgensen, *Un lycée aux lycéens*, (Cerf, 1975). Il s'agit du lycée expérimental d'Oslo où l'assemblée générale des élèves détient une grande partie du "pouvoir"

◊ Rolande et Raymond Millot, *Une voie communautaire : les écoles de la Villeneuve de Grenoble* (Casterman, 1979). Collectif : *La Villeneuve de Grenoble, écoles en rupture* (Syros, 1981). R. et R. Millot donnent, dans le premier volume, des informations sur la naissance du projet, sa philosophie, ses réussites, ses contradictions. Dans le second volume, des enfants, des parents, des enseignants, des femmes de service font part de leur expérience concrète.

◊ Collectif : *Vivre à Decroly. Des enfants, des parents, des enseignants racontent* (Casterman 1979). A un moment où son existence était remise en question, différents acteurs de l'école prennent la parole et montrent la trame quotidienne de leur vie commune.

◊ Maurice Feder, *Un collègue sans classe, ça existe* (Editions ESF, 1980). Chaque élève appartient à un "groupe de vie" mais non de travail. Le professeur chargé d'un groupe de vie aide à la vie sociale du groupe. Pour le travail, chaque élève, individuellement, selon son rythme, se rend dans la salle de son choix, où il trouve, sur une discipline donnée, des instruments de travail et un professeur conseiller.

◊ Marie et Noël Rist, *Une pédagogie de la confiance, l'école nouvelle d'Antony* (Syros, 1983). Une façon nouvelle de concevoir la relation adulte-enfant, la création d'un milieu ouvert et familial où se développent les enfants.

Ce sont là de précieux instruments de travail. De nombreuses recherches peuvent être conduites, en étudiant, à travers plusieurs de ces relations, les thèmes les plus divers : les maîtres, les activités, les relations avec les parents, l'auto-discipline, l'organisation, etc. Les formateurs, dans les Ecoles Normales, les Instituts de Sciences de l'Education, se doivent de faire travailler leurs étudiants sur ces documents.

### L'autre parallèle

"On peut me reprocher bien des choses, mais pas d'avoir lu un seul ouvrage de psychologie ou de pédagogie. A plus forte raison de psycho-pédagogie." Cette déclaration étonnante, on peut la lire à la page 75 du *Lycée impossible*, paru au Seuil, en 1967. L'auteur de ce volume, André Rouède, proviseur d'un lycée climatique, racontait les efforts très intéressants qu'il avait tentés pour substituer à la discipline traditionnelle, un climat de coopération entre les élèves, les maîtres d'internat, les enseignants. Expérience réussie pendant plusieurs années ; puis, pour des raisons diverses (caractères tricheurs, parents abusifs, lassitude générale), échec et retour aux usages traditionnels.

Livre sympathique où un proviseur, agrégé de lettres, tente de faire partager son idéal de solidarité, de responsabilité, d'esprit communautaire. Mais, avec un parfait idéalisme, il décrète la coopération et veut supposer le problème de l'éducation résolu par l'enthousiasme et le charisme, et résolu une fois pour toutes : "il ne m'intéressait pas de faire marcher (le système) cinq ans en repartant continuellement de zéro." Il fallait qu'il fût accroché solidement et sans relance, par l'adhésion et par la tradition.

On trouve rarement une pareille négation de l'action pédagogique (34). Mais l'aveu que nous avons cité est typique de l'attitude d'un grand nombre d'enseignants français qui refusent catégoriquement de lire même un ouvrage de psychologie ou de pédagogie. Ce sont là des recherches nombreuses, mal venues. La didactique, passe encore ! Mais la pédagogie qui part ou tient compte de l'enfant ! Je parlais plus haut des parallèles qui ne se rencontrent jamais. Nous sommes ici sur l'autre parallèle.

L'autre parallèle s'est manifestée plus récemment, non par un témoignage, mais par un livre pseudo-théorique intitulé tout simplement *De l'école* (Seuil, 1984) et signé d'un professeur de linguistique, Jean-Claude Milner. Pour M. Milner, qui affirme sans démontrer, l'école est essentiellement un lieu d'enseignement sans aucune différence entre les degrés. Autrement dit, les enfants, les adolescents n'existent pas ; il n'y a que des élèves ou des étudiants,

face aux enseignants. La pédagogie, c'est une invention subversive de la gauche, singulièrement, de la gauche démocrate-chrétienne. Manifestement, M. Milner n'a lu, lui non plus, aucun des ouvrages que j'ai évoqués. On sait que son livre a connu une grande diffusion et inspiré la politique de M. Chevènement à la grande satisfaction d'une majorité de l'opinion.

On peut sans doute se demander s'il s'agit d'une opinion éclairée. Peut-on en effet, être éclairé, si l'on refuse de lire, de s'informer. C'est pourquoi, au point où je suis arrivé de mon itinéraire (jalonné de bien d'autres livres, il était difficile de les nommer tous), je ne peux m'empêcher de penser, pour reprendre le titre d'un des romans que j'ai le plus appréciés naguère, que cette course au long des années et des livres n'est autre chose qu'un véritable *Jeu de patience* (35).

Louis RAILLON

- (1) *Les livres, les enfants, et les hommes*, Flammarion, 1932.
- (2) Publiée, sous l'égide de P. Bovet, par les éditions Delachaux et Niestlé, "à Neuchâtel et Paris."
- (3) Il n'y avait en ce temps là, ni licence de psychologie, ni de sciences de l'éducation.
- (4) Delachaux et Niestlé.
- (5) Spes, Issoudun, 1941. Le tome I étudie les circonstances de la publication de l'*Emile*, le tome II le texte même de l'*Emile*. On s'intéressait beaucoup à Rousseau dans les années 1940. Deux livres importants : *Cette affaire infernale* (Ed. du Milieu du Monde, Genève 1943) où Henri Guillemin démontre le véritable complot ourdi contre l'équilibre psychique de Rousseau, après l'*Emile*, par ses anciens amis ; *Jean-Jacques, histoire d'une conscience*, de Jean Guéhenno (Gallimard, 194 ; réédition 1962).
- (6) *Tolstoï éducateur*, Delachaux et Niestlé, 1921.
- (7) Même les biographies de Tolstoï, comme celle de Troyat (Fayard, 1965), font à peine allusion à cet aspect de la vie et de l'oeuvre de Tolstoï.
- (8) Alcan, 1938, aujourd'hui PUF. Dans un esprit analogue (histoire et sociologie) Guy Vincent a analysé les origines et l'évolution de *L'école primaire française* en remontant à Jean Baptiste de la Salle (Presses Universitaires de Lyon, 1980).
- (9) Paris, 1909. Réédité en 1974 par Flammarion, avec une préface de Jean Piaget.
- (10) J'ai tenté, personnellement, une réflexion plus systématique sur ce thème fondamental, dans *L'enseignement ou la contre-éducation* (PUF, 1984).
- (11) PUF, 1940. Cette thèse n'a jamais été rééditée. Mais Angela Médici a rédigé en 1941, le volume *L'éducation nouvelle*, n° 14 de la collection "Que sais-je ?" qu'elle a refondu en 1982.
- (12) Editions du Cerf, 1945. Rééditions en 1949 et en 1969.
- (13) Delachaux et Niestlé, 1950.



- (14) Scarabée, 1950.
- (15) Presses d'Ile de France.
- (16) PUF, 1959.
- (17) Delachaux et Niestlé.
- (18) Delachaux et Niestlé, 1968.
- (19) Traduction de M.A Carroi. Réédité en 1968 par Armand Colin.
- (20) PUF, 1948.
- (21) 2 volumes, PUF, 1945.
- (22) PUF, 1946.
- (23) PUF.
- (24) La Baconnière, Neuchatel, 1945.
- (25) La Baconnière, 1946.
- (26) La Baconnière, 1952. Isaac Pougatch, en 1980, toujours à la Baconnière, ses mémoires, d'une riche densité humaine : *A l'écoute de son peuple, un éducateur raconte.*
- (27) PUF, 1950.
- (28) Ed. Victor Michon, Lille, 1946. Réédité par le Scarabée.
- (29) Ed. Victor Michon, Lille. Réédité par Maspero.
- (30) Dans la même collection "Tentatives pédagogiques" chez Victor Michon, paraissait en 1946 *Inezpérience ou l'enfant éducateur*. Dans ce volume, signé Amélie Dubouquet, Mme Dreyfus-Sée donnait le récit plein de verve et de poésie d'une mère de famille instruisant ses enfants à la maison selon les principes de l'éducation nouvelle. Ce texte a été réédité par Fleurus, 1973.
- (31) Michel Crozier, *La société bloquée*, Seuil, 1963.
- (32) Ces deux volumes écrits en collaboration avec A. Vasquez.
- (33) On peut consulter sur Neill, Robert Skidelsky, *Le mouvement des écoles nouvelles anglaises*, Maspero, 1972.
- (34) Dans le même temps, P. Raoux, proviseur du lycée de Dijon-Montchapet, menait une expérience de participation des élèves. Il accordait une importance capitale à la formation des élèves-délégués, au cours de week-ends de travail. Cf. son étude "Vers un lycée possible" in *Education et Développement*, octobre 1968.
- (35) de Louis Guilloux, Gallimard, 1950.

DE LA CROYANCE AU DOUTE, DU DOUTE A L'ACTION

par Jacques AUBRET

*"La première expérience ou, pour parler exactement, l'observation première est toujours un premier obstacle pour la culture scientifique. En effet, cette observation première se présente avec un luze d'images ; elle est pittoresque, concrète, naturelle, facile. Il n'y a alors qu'à la décrire et à s'émerveiller. On croit alors la comprendre..."* (Bachelard, 1970, p. 19).

C'est sur cette toile de fond que j'écrirai mon "itinéraire de recherche" qui ne ressemble en rien à la trajectoire linéaire d'un chercheur-né. Je pense que l'essentiel n'est pas de montrer la cohérence de surface de la série des décisions qui conduisent au seuil d'un laboratoire de recherches, mais d'évoquer les événements (expériences et rencontres) "sur" ou "contre" lesquels s'appuient la motivation pour la recherche, les thèmes développés et les actions entreprises.

Un environnement institutionnel et humain

L'environnement institutionnel qui m'a donné les moyens de concevoir et de réaliser des projets est un élément essentiel de mon itinéraire. Je suis entré au Service de Recherches de l'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle (INETOP) à Paris, le 1er septembre 1974, comme Conseiller d'Orientation, placé en situation administrative de détachement, pour y effectuer des recherches sur l'orientation des élèves dans le cadre des activités de ce service.

Je rappellerai brièvement que les conseillers d'orientation exercent à partir des Centres d'Information et d'Orientation (CIO) une activité de conseil en matière d'orientation scolaire et professionnelle. Les élèves scolarisés dans l'enseignement secondaire constituent la principale cible de leur action. Intégrés à l'équipe éducative dès la sixième, ils prennent en charge l'observation continue des élèves sur le plan de leur adaptation aux apprentissages et à l'école. Le Service de Recherches de l'INETOP, créé en 1928 par H. Pieron, a pour mission, depuis son origine de conduire des recherches théoriques et appliquées susceptibles de contribuer à l'amélioration qualitative des pratiques des conseillers d'orientation et de participer à leur formation initiale et continue. L'étude des motivations et des représentations des élèves sur leur avenir et le choix d'un métier constitue l'un des axes de recherche de ce Service, mais l'intérêt pour les problèmes relevant de la psychologie de l'intelligence et des apprentissages a été constant depuis sa fondation. Ce service forme avec des chercheurs, des techniciens et des enseignants de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, du CNRS, de l'Université René Descartes, du Conservatoire des Arts et Métiers une "unité associée" au CNRS où la diversité des hommes et des moyens est une source

constante de dynamisme. J'ai largement bénéficié des ressources scientifiques, humaines et matérielles de cette unité de recherches forte de ses traditions mais ouverte sur l'avenir ; mais je dois à M. Reuchlin (qui dirigeait l'INETOP en 1974) et à F. Bacher (Responsable du Service de Recherches à cette même époque), l'essentiel de ma formation de chercheur.

### L'observation première : le milieu éducatif

Pour certains collègues la voie de la recherche s'est ouverte dans le prolongement quasi naturel des études universitaires. Pour d'autres, et c'est mon cas, elle se situe après des expériences professionnelles variées en milieu éducatif telles que maître d'internat, enseignant (collège et lycée), animateur pédagogique, conseiller d'orientation. Ces expériences ont été réalisées en alternance avec la poursuite d'études universitaires (philosophie et logique) et une formation de conseiller d'orientation scolaire et professionnelle à l'INETOP.

Cette expérience, d'une dizaine d'années environ, a constitué pour moi le point d'ancrage dans le système éducatif français par la connaissance des institutions, des hommes et des élèves, qu'elle m'a procurée. Je ne peux pas dire pour autant que les observations effectuées, sur ce milieu, pendant cette période, ont été faites dans des conditions de parfaite objectivité. Peu à peu, cependant, les certitudes ont fait place au doute. Ainsi, j'avais gardé de la lecture des philosophes l'idée que recherche et savoir ne sont qu'une "réminiscence" et qu'il suffit, puisque l'enfant possède en lui-même la connaissance, de faire en sorte qu'elle se manifeste à ses propres yeux, par l'utilisation de méthodes appropriées. Mon premier travail universitaire devait refléter cette croyance (Aubret, 1970). En outre, j'adhérais avec un certain enthousiasme aux idées de certains promoteurs de la non-directivité, enthousiasme qu'accentua la rencontre de M. J. Dardelin auteur de *La liberté de croire* (1970) et co-auteur de *La liberté d'apprendre* (1967).

J'admettais que tout enfant est en mesure de développer par lui-même ses propres moyens d'accès à la connaissance, le pédagogue n'étant là que pour fournir le contexte le plus favorable à ce développement. La psychologie de l'enfant sous-jacente à de telles croyances devait contraster singulièrement avec le vécu de l'enseignant et du conseiller d'orientation que j'ai été, confronté quasi quotidiennement aux multiples formes de l'échec scolaire. Ma motivation pour la recherche prend sa source dans ce conflit entre ces croyances intérieures idéalistes et la résistance des faits.

### Une formation rigoureuse

Avec l'entrée dans la recherche commence généralement une longue période de formation et d'adaptation à la recherche dont la réalisation de la thèse de doctorat de psychologie dirigée par M. Reuchlin a été pour moi le premier élément. La reconnaissance par la communauté scientifique de la qualité de "chercheur" est un élément qui compte également dans le parcours imposé au chercheur. L'adhésion à une équipe de recherches ne suffit pas, il faut "se situer" c'est-à-dire définir une problématique de recherche originale par rapport à celle

des autres chercheurs travaillant dans le même domaine ou dans des domaines voisins, et se faire reconnaître sur le plan national ou international pour susciter l'échange et la contradiction nécessaires au progrès des idées. Cet objectif ne se réalise pas du jour au lendemain ; sa réalisation exige un dynamisme permanent que l'image du chercheur enfermé dans son laboratoire ne traduit pas du tout.

La recherche a ses outils spécifiques. La maîtrise des méthodes quantitatives de traitement des données dans une démarche expérimentale a exigé une solide formation à l'utilisation des méthodes statistiques enrichie par l'expérience des chercheurs chevronnés du laboratoire. L'équipement en moyens de calcul compte également. J'ai pu en disposer dès mon entrée dans la recherche. Mais, si le développement de calculateurs puissants et de logiciels couvrant tous les secteurs de la statistique est un avantage à de nombreux égards, dans le domaine des sciences pédagogiques, j'ai perçu peu à peu deux risques importants : le premier concerne la sous-utilisation de ces moyens par manque de connaissance et d'information sur les méthodes de calcul et leur intérêt pour le traitement et l'interprétation des données psychopédagogiques ; le second, inverse, concerne l'utilisation incontrôlée de ces mêmes outils en raison d'absence d'hypothèses génératrices d'attentes sur les résultats, le risque étant alors de prendre pour argent comptant le produit de calculs aveugles. La formation que j'ai reçue m'a aidé à me situer entre ces deux écueils.

### Etudier le langage : pourquoi ?

Le choix du langage comme thème central de mes recherches s'explique sans doute par de nombreuses raisons objectives et subjectives liées au rôle que j'attribuais au langage dans la promotion sociale.

Né et ayant vécu mon enfance dans un milieu modeste (milieu rural) itinéraire que j'ai suivi me montre bien qu'il n'y a pas de déterminisme du milieu en ce qui concerne le devenir de l'enfant. Cependant, de la lecture de nombreux travaux, il ressort que le milieu est susceptible de créer un handicap initial aux multiples facettes dont l'effet négatif est manifeste sur le déroulement de la scolarisation et l'insertion sociale et professionnelle de nombreux enfants. Le déficit langagier observé de façon constante chez les enfants issus de milieux défavorisés est l'un des aspects de ce handicap. Or le langage se trouve au coeur des mécanismes par lesquels se réalise l'échange culturel entre l'individu et ses contemporains ; il est également, et cela a été parfaitement mis en évidence par les théoriciens de l'école pragmatique anglaise (cf *Austin*, 1970) un outil d'action sur autrui. Ce rôle médiateur conféré au langage est sans doute complexe, et on est loin de pouvoir expliquer comment il s'opère. Néanmoins, en raison de ce rôle, la maîtrise du langage est à mes yeux une acquisition primordiale.

Mes premières préoccupations n'étaient pas d'ordre pédagogique, car j'estimais ne pas avoir à intervenir sur les contenus ou les méthodes d'enseignement. Il s'agissait avant tout d'étudier le langage du point de vue du psychologue, c'est-à-dire par rapport à ses fonctions de communication, de représentation, d'action sur autrui, les questions essentielles étant : "Le langage : à quoi ça sert ? comment s'en sert-on ?" L'observation des conduites langagières dans les conditions aussi proches que possible de l'utilisation sociale habituelle du langage devait en fournir les moyens. On sait que de nombreuses

études sur le langage sont conduites en France et à l'étranger dans des laboratoires. Ces études ont l'avantage d'isoler les variables dont on veut étudier les effets, mais elles ont l'inconvénient majeur de dénaturer certaines conduites qu'il serait utile d'observer dans leur déroulement même. Le parti pris "écologique" pose cependant de nombreux problèmes théoriques et pratiques tant en ce qui concerne l'observation que l'interprétation.

### Des problèmes théoriques et pratiques

Ces problèmes je les ai rencontrés dès ma première recherche centrée sur les conduites langagières d'adaptation à autrui, à partir d'une expérience de communication, réalisée sur des élèves de cinquième et portant sur l'explication d'un itinéraire. J'ai toujours été frappé par les difficultés que présente, dans la vie courante, l'explication d'un itinéraire à un individu qui demande son chemin. Il s'agit d'une situation typique dans laquelle l'efficacité de la communication dépend essentiellement du degré d'objectivité des points de repères choisis pour baliser l'itinéraire, et de la qualité de leur codage linguistique. Entre le "codage pour soi" et le "codage décentré" il y a place pour de multiples formes de codage des points de repère choisis, lesquelles témoignent de modalités d'adaptation à autrui très différentes les unes des autres. L'objectif était de décrire ces modalités et d'observer en outre comment le locuteur est susceptible de modifier ses formes de codage lorsque l'interlocuteur manifeste son incompréhension. L'enregistrement de conversations entre locuteurs et auditeurs a été la principale source de données.

Il n'y a pas de règles générales d'analyse des productions orales ou écrites d'un individu. Il s'agit pourtant d'un élément déterminant de la compréhension de ce qui se passe entre interlocuteurs. On se fonde parfois sur des indices formels, comme la longueur du discours ou la complexité syntaxique. Mais ces indices informent peu sur le contenu réel des énoncés. Il faut bien admettre que dans le langage oral d'un élève de douze ans la syntaxe des énoncés produits est rudimentaire. Pour mieux appréhender le contenu sémantique des communications on peut essayer de quantifier l'information transmise : si l'idée est séduisante la définition de l'unité d'information et la prise en compte de l'information présupposée que véhicule tout discours ne vont pas de soi.

La solution retenue a consisté dans une catégorisation des formes du codage des différents points de repères de l'itinéraire selon un critère "centration-décentration". Cette catégorisation a été présentée en détail (Aubret, 1981). Nous avons défini le langage "centré" comme une forme de codage linguistique dont l'interprétation est relative à la manière propre au locuteur de percevoir les éléments à coder (exemple : "tu tournes légèrement" "tu avances un peu" ou dépend de la manière dont il se situe sur le parcours au moment de l'énonciation (exemple : "tu prends la première à droite" ; "tu continues toujours". A l'inverse, le langage "décentré" est une forme de codage fondé sur la dénomination ou la description des éléments de l'itinéraire tels qu'ils se présentent aux yeux d'un observateur quelconque (exemple : le nom d'une rue) en utilisant un code linguistique conforme aux normes canoniques d'utilisation de la langue de l'ensemble des membres de la communauté linguistique (exemple : "tu passes à côté d'un bassin hexagonal". La référence à cette

catégorisation a rendu possible l'exploitation du corpus recueilli et la description des modalités d'adaptation des individus au cours de la communication.

Une autre catégorie de problèmes a trait aux modèles explicatifs. De nombreuses études font référence aux théories linguistiques pour tenter d'expliquer le fonctionnement langagier. L'hypothèse d'une isomorphie entre certaines structures linguistiques et les opérations psychologiques servant à les appréhender a souvent été faite. On observe parfois l'inverse : des lois de nature psychologique servent de modèles de description de faits linguistiques. A. Martinet invoque à plusieurs reprises un principe d'économie pour expliquer l'organisation et l'évolution des systèmes linguistiques (Martinet, 1970). Pour ma part, j'ai voulu mettre à l'épreuve une hypothèse d'économie comme principe organisateur des conduites langagières exprimée sous la forme : "l'individu tend à être efficace au moindre coût." Les résultats observés conduisent à nuancer fortement cette hypothèse qui ne rendrait compte des conduites langagières que pour une partie des sujets, généralement les plus favorisés par le milieu socio-culturel d'origine et/ou les plus avancés sur le plan du développement cognitif ; autrement dit, la capacité d'utiliser une langue de manière économique serait liée à une certaine mobilité cognitive et une certaine aisance linguistique que l'on ne retrouve pas également chez tous les sujets. D'un point de vue plus général, cette étude m'a montré la nécessité de distinguer nettement dans les différentes approches du langage ce qui est description de l'outil linguistique et ce qui relève de la description des conduites d'appropriation du langage pour communiquer.

### Le diagnostic analytique des compétences d'un lecteur

C'est dans le même esprit que j'ai voulu aborder les problèmes de compréhension de la langue écrite, mais la finalité psychopédagogique de ces travaux s'est imposée à la suite d'une demande émanant des conseillers d'orientation et concernant la mise au point et la validation d'épreuves permettant un diagnostic analytique des compétences du lecteur à l'école et au collège. En fait, le problème qui se pose en milieu scolaire est le dépistage, une fois les apprentissages de base de la lecture officiellement terminés, des déficits qui rendent la lecture inopérante chez de nombreux élèves à l'entrée en sixième. La nature de ces déficits est souvent présentée dans la littérature pédagogique comme relevant d'une insuffisance des automatismes de lecture. Cette vue me paraît simplificatrice au regard de la complexité de l'activité du lecteur, et des zones d'incertitude concernant le déroulement de cette activité.

Les modèles de fonctionnement du lecteur font généralement référence à une activité de prises d'informations sur le texte à lire à partir du traitement des diverses caractéristiques linguistiques du texte et de prises d'informations sur le contexte, cette double activité donnant lieu, d'une part, à l'élaboration d'attentes ou d'hypothèses sur le texte à venir et, d'autre part, à des activités de vérification. Si nous savons à peu près ce qui doit se passer dans un acte de lecture, nous ne savons pas, pour un acte donné de lecture et par un lecteur déterminé, comment s'organise cette activité. En outre, celle-ci est pour une part automatique et pour une part contrôlée, c'est-à-dire gérée par le lecteur compte-tenu des buts poursuivis, de la situation dans laquelle il est placé, de son état présent. Quel est le contenu de ces automatismes et comment se fait l'équilibre entre ces deux aspects de l'activité ? Ces considérations rendent diffi-

cile l'interprétation de l'échec en lecture ? Et d'abord de quels moyens dispose-t-on pour déterminer la nature du déficit ? S'agit-il d'un problème de "gestion" de l'activité même de lecture et/ou faut-il regarder du côté des mécanismes ?

La difficulté d'établir des relations de cause à effet, compte-tenu des moyens d'observation et d'évaluation dont nous disposons, m'a incité à aborder le problème de l'échec en lecture avec beaucoup de prudence, voire de méfiance à l'égard des idées reçues et des pratiques en vigueur. Par exemple, je ne vois pas comment justifier les affirmations selon lesquelles la "vraie lecture" est une lecture "pour l'oeil" une lecture "idéovisuelle" ni ce qui peut conduire à privilégier la vitesse de lecture comme indicateur des capacités d'un lecteur ? (Cf. *Aubret, Blanchard, 1985*).

La possibilité d'un diagnostic analytique des compétences d'un lecteur repose sur l'hypothèse de l'existence de dimensions qui soient suffisamment différenciées les unes des autres pour que l'on perçoive bien leur spécificité, qui présentent une certaine stabilité de telle sorte qu'elles soient observables chaque fois que les conditions dans lesquelles elles ont été établies sont recrées, et qui soient interprétables psychologiquement. La mise en évidence de telles dimensions constitue l'orientation actuelle de mes recherches.

Les modèles de lecture évoqués plus haut peuvent offrir un cadre théorique pour l'approche de ces problèmes. Le traitement linguistique est, en effet, présenté comme le traitement séquentiel ou simultané de la langue à différents niveaux de son organisation et notamment aux niveaux phonémique-graphémique, syntaxique, sémantique, pragmatique (cf *Aubret, 1983*). On peut se demander si cette distinction en "niveaux" qui recouvrent les divers aspects de l'apprentissage de la langue (ce que l'on pourrait désigner par le terme de "compétences à acquérir" et qui représentent en quelque sorte les conditions nécessaires au bon déroulement du processus de lecture, n'est pas une interprétation possible du contenu des variables latentes (les facteurs d'une analyse factorielle) susceptible de rendre compte de la performance en lecture. Autrement dit, ces compétences distinguées *a priori* ont-elles une valeur explicative, *a posteriori*, de la performance à des épreuves de lecture. S'il en était ainsi, la possibilité d'un diagnostic analytique des compétences du lecteur serait attestée.

Les diverses études effectuées ne confirment pas de façon satisfaisante l'existence de ces dimensions. Ces études ont été conduites principalement à partir de l'examen de la cohérence des réussites et des échecs à des épreuves standardisées construites précisément dans le but de mettre en évidence chez les élèves les compétences à résoudre les problèmes relevant de chacun des niveaux distingués plus haut. On observe toujours de fortes corrélations (au sens statistique du terme) entre les épreuves de lecture silencieuse (mesure de la compréhension du texte) et les épreuves dont la résolution passe par le repérage systématique des contraintes syntaxiques et/ou sémantiques des textes (épreuve de closure, par exemple), et entre les épreuves mettant en jeu la reconnaissance des sons, (appariement ou classement de mots écrits selon leur ressemblance ou différence du point de vue de leur prononciation) ainsi que les épreuves d'orthographe. Les structures dégagées des analyses factorielles effectuées manifestent, pour la catégorie d'élèves observée, la prédominance d'un

facteur général. Certes, dans les diverses analyses que nous avons présentées (Aubret, 1985-1986), les facteurs obliques qui ressortent des analyses sont interprétables en terme de compétences relatives au traitement de la langue à ses niveaux superficiels (niveaux phonémique-graphémique et syntaxique) et à ses niveaux profonds (niveaux sémantique et pragmatique) pour reprendre la terminologie de Perfetti (1976), mais la corrélation entre les axes primaires est telle que les compétences qu'ils expriment dans ce cas représentent deux facettes d'une même compétence générale. Sans doute, la difficulté à faire apparaître des dimensions s'explique-t-elle en partie par l'âge des élèves. A. Nguyen-Xuan (1969) a montré que la différenciation des aptitudes est relativement tardive dans le développement de l'enfant ; elle n'est sensible qu'à l'issue de la scolarité élémentaire. Ce constat que l'auteur établit pour le diagnostic des aptitudes pourrait donc s'étendre aux acquisitions scolaires.

Le constat d'un facteur général comme facteur explicatif de la cohérence des réussites peut exprimer également une certaine solidarité des apprentissages et, en particulier, le fait que le langage, qui fait l'objet de l'apprentissage, est en même temps l'outil de transmission des connaissances sur le langage. Il trouve aussi son explication dans la solidarité fonctionnelle de tous les mécanismes qui interviennent dans l'activité de lecture, de telle sorte qu'un déficit sur un aspect du processus, s'il n'est pas compensé par le lecteur, constitue un handicap pour le bon déroulement de l'ensemble du processus. La possibilité d'un diagnostic analytique des compétences du lecteur reste donc pour moi une question.

### De nouvelles perspectives

Les recherches sur la lecture vont sans doute s'ouvrir dans les années qui viennent vers de nouvelles perspectives. On a jusqu'à maintenant mis l'accent sur l'acquisition de mécanismes, il est sans doute judicieux de considérer la lecture comme un acte finalisé et donc géré par un sujet qui s'adapte à une situation. On sait caractériser les situations de lecture sous différents points de vue : typologie des formes d'écrits, indices de complexité ou de lisibilité. Il paraît nécessaire d'aller plus loin en prenant en compte les caractéristiques individuelles des lecteurs. On a peut-être trop tendance à penser que les sujets se ressemblent tous, que leurs différences, hormis les différences relatives aux rythmes d'apprentissage, sont peu de choses ; que les sujets lisent tous ou doivent tous lire de la même manière. Il n'en est rien. L'une des orientations de mes travaux consiste à faire des hypothèses et à les vérifier expérimentalement sur les caractéristiques individuelles susceptibles de jouer sur le déroulement même de l'activité de lecture. A titre d'exemple, j'ai constaté l'existence d'une relation significative entre le style cognitif et les performances à certaines épreuves qui mettent spécifiquement en jeu le traitement syntaxique de la langue, les sujets indépendant du champ percevant mieux que les autres les contraintes syntaxiques des textes. Des différences entre lecteurs (de sixième) liées aux intérêts des élèves, en particulier aux intérêts littéraires et scientifiques, ont été mis en évidence dans une autre étude. D'autres travaux ont été réalisés, ou sont en cours, concernant le développement opératoire de certaines caractéristiques de la personnalité telles que le degré d'anxiété, par ex., et la performance en lecture. Ainsi, pour chacune des caractéristiques prises en compte dans ces études, on cherche à identifier les éléments qui favorisent l'activité du lecteur et ceux qui,