

Linguistique
Didactique

Closure and Cloze Procedure : accepting the learners' attempt at understanding

By Dr. Farida ABDERRAHIM

I. Definition and administration of cloze procedure

THE TERM "cloze" coined by Taylor (1953) is derived from the notion of "closure" in Gestalt psychology. Closure applies "to the human tendency to complete a familiar but not quite finished pattern to see a broken circle as a whole one, for example, by mentally closing up the gaps." (1) Taylor saw the similarity between this phenomenon and what goes on in the completion of blanks of a cloze test. The cloze procedure (CP) is based on the idea of closing gaps or filling in blanks by requiring students to supply missing words. (2)

Deletion can be every n th word (words are deleted without any regard for their functions or meanings) or selective (only content words or function words or only nouns, verbs etc. are deleted). The n th word deletion is usually favoured on the grounds that no particular bias of level or of type of element is given to the test item as is the case with the selective deletion.

Taylor (1956) argues that "a series of about 50 blanks is roughly sufficient to allow the chances of mechanically selecting easy or hard words to cancel out and yield a stable score of the difficulty of a passage, or the performance of an individual, despite what speci-

1. Taylor, Wilson, L, 1953 "Cloze procedure : A new Tool for Measuring Readability" Journalism Quarterly 30, (P.415..P. 433), P.415.

2. A word is defined as any group of language symbols (letters, figures, and related punctuation) separated from the others by a white space. Contractions, abbreviations, figures, hyphenated words are considered as single words . However, non-hyphenated compound words are considered as two words.

EXPRESSIONS

fic words the counting out process may delete" (1). To help the students guess the deleted words more accurately, cloze tests are generally constructed with the first sentence ("lead in") and the last sentence (lead out) left intact. There Fore, deletion starts right after the "lead in" usually at the first word of the sentence where deletion starts and ends in the last sentence before the "lead out".

The rate of deletion varies between the 5 th and 10 th the word. When more than every 10 th deletion is followed, the cloze has been found to be impractical to construct (the length of the text has to be increased). The 5 th word deletion has been accepted as the normal rate of deletion for native speakers. In the context of non native speakers (English as a second Language or English as a Foreign Language), the most common pattern of deletion seems to be that of every 7 th word. The idea is that greater context between deletions is fairer to foreign students (the more words there are between deletions, the easier the cloze is because context improves comprehension (Oller, 1973).

The words deleted from a cloze passage are replaced by a blank of a standard length or by as many dashes as there are letters in the cloze item (the word deleted). Using one procedure or the other is often ruled by whether the cloze task is used as a test or a teaching device. When used as a test, it is a good idea to keep the blank spaces of uniform length ; and when used as a teaching device, the blanks can be as long as the deleted words. (Culhane, 1970).

II/ Rationale of the cloze procedure

1. Cognitive implications of the cloze procedure

The CP (as any text) involves a specific activity to be performed. This activity calls for certain skills to be used. In restoring meaning to a sentence from which a word has been deleted, both word order and meaning must be considered. The syntax of a sentence tells us that a specific word class is needed to fill in a gap. In making his guesses, a student depends on prior knowledge, general unders tan-

1. Taylor, Wilson, L, 1956 *Recent Developments in the Use of Cloze Procedure*. Journalism Quarterly, 33 .(P.42..48 and P.99), P.48.

ding of the material, contextual clues (grammatical and semantic) and this knowledge of word usage. Natural redundancy “ that property of language that allows us to predict missing symbols from the context.” that property of language that allows us to predict missing symbols from the context” (1) helps him to predict what word should occur in a given context.

Is “local redundancy” (the sentence) or the larger context required for the completion of a blank ? Alderson (1979) supports the idea that cloze is a measure of “lower order language proficiency” (uses the immediate context). Rothkopf (1968) argues that greater constraints operate on the latter portions of the passage. In other words, the more context is built up, the more constraints operate on the choice of the word. Ramanauskas (1972), in his analysis of the results obtained from normal cloze tests and modified versions (modified sentence order), found that CP was sensitive to the presence or absence of between - sentence constraints. The modified version was ranked as less readable than the normal cloze. He concluded that cloze is apparently sensitive to linguistic constraints operating beyond individual sentences. Chiharo and al (1977) found similar results. These studies (Rothkopf, Ramanauskas and Chiharo and al) proved that C.P. is a measure of “higher - order language proficiency” (uses the larger context).

2. What the cloze procedure measures

a. Measure of readability

When Taylor (1953) discovered the use of the CP, he viewed it as a tool for determining the readability of prose passages (the readability of a passage is related to how difficult (or easy) a particular passage is for a particular group of learners).

“One can think of C.P. as throwing all potential readability influences in a pot, letting them interact, then sampling the result.” (2)

-
1. Carroll, John B. reported by Aitken, Ken, Kenneth, G. 1977 “Using cloze Procedure as an Overall language Proficiency Test .” TESOL Quarterly, V.11. N.1 . March 1977. (p. 59. p. 67), p. 64.
 2. Taylor , Wilson, L, 1953, cp cit, P.417.

EXPRESSIONS

The readability score for a particular group of students is the total of exact replacements, that is, exact matchings of the answer with the original word. Other researchers (1) have reinforced the idea of CP as a readability measure, and cloze scores on sets of passages have been used as a useful criterion measure for the development of a readability formula. In 1968, Bormuth found the CP a valid and convenient diagnosis of instructional procedure to place a child in materials graded in difficulty and to select materials understandable to a particular group of students. To determine the level of cloze passages, raw scores were turned into percentage scores. He found that a cloze score of 75% corresponds to the "independent level", "level where students read on their own without difficulty" (2), a score of 44% corresponds to the "Instructional level" level where students can read but need assistance and instructions from the teacher." (2)

Anderson (1971) (3) refers to these two levels (Independent and Instructional)and adds a third level, the " Frustration level" "level where students become hopelessly bogged down even with the teacher's help".

Legenza and Elijah (1979) undertook an error analysis on cloze answers to find out whether there was an error pattern along which the students can be placed in appropriate material at their level. The results of this investigation showed that significantly more errors were made on logical (i e meaningful substitutions, semantically and syntactically acceptable) and illogical (i e both syntactically and semantically unacceptable) substitution and not grammatical errors (word not correct according to standard English in tense, number or gender) or blanks (no response).

1. Bormuth John R. (1969) (1975), Aquiró (undated), Coleman (1965), Taylor and al (1973). Coleman and Lian (1975), Henry (1973), Kincaid and al (1975) : all quoted by Entin Eileen, Kare George R. 1978. "Some Inter-relationship of Readability, Cloze and Multiple Cloze scores on a reading comprehension Test." *Journal of Reading Behaviour*, V10, N. 4, Winter 1978, (p. 417. p.436). p. 417.

2. Definitions by Paulston Christina Bratt and Mary Newton Bruder, 1976, "Teaching English as a second language : Techniques and procedures. " Winthrop Publishers, Cambridge Massachusetts, 1976, P. 161.

3. Anderson, Jonathon, 1971, reported by Paulston Christina Bratt and Mary Newton Bruder, 1976, Op-cit, P. 162.

- At the “independant level”, there were more logical substitutions than illogical substitutions.
- At the “ Independant level”, there were more logical substitutions than illogical substitutions.
- At the “ Instructional level”, there were no significant difference between logical and illogical substitutions.
- At the “Frustrationlevel”, there were more illogical substitutions than logical substitutions.

They concluded that the emergence of a predictable error pattern between the three levels constitutes a method to place students in material.

b. Measure of reading comprehension

Originally (Taylor 1953), the CP was regarded as a new and better way of determining the readability of English prose. Soon after (Taylor 1956), enough evidence was shown to suggest its use as a measure of individual differences in reading comprehension. The number of missing words a student guesses correctly indicates how well he is able to understand a passage. His cloze performance depends on how well he understands the meaning of the material, in other words, on the factors which affect comprehension such as general language facility, specific knowledge, vocabulary relevant to the material at hand, ability to learn, attention and motivation.

Rankin (1957 and 1958) (1) Looked at the CP as a measure of comprehension of specific facts and comprehension of general relationships between ideas. He worked on the “any deletion” and the deletion of “only nouns and verbs”. The latter method proved to be a measure of factual comprehension whereas the former a measure of the inter-relationships of all the elements of a passage.

The CP has been contested as a measure of “Reading comprehension” on the grounds that answering a cloze involves receptive

1. Rankin, 1957, 1958, reported by Shneyr, J. Welsey, 1965. *Use of the cloze procedure for Improving Reading Comprehension*. *The Reading Teacher*, V. 19, N3, 1965, (P. 174....179), P. 174.

EXPRESSIONS

(understanding) and productive (producing an answer either orally or in writing) skills. Production is not part of "Reading comprehension" and makes the cloze a difficult task for students who have not acquired enough language comprehension. A variety of Multiple Choice (MC) and Matching cloze formats have been devised to overcome this problem of language production (1). The MC cloze is similar to the traditional MC test in the sense that choices of fill ins for each blank are provided and the student has to choose the right one. One of the choices is the right answer, the others are distractors. In the Matching cloze, a list of all the items deleted is presented together with the mutilated passage and the student has to place the right word in the right blank, match the words with the blank. Proponents of the MC and Matching cloze (2) have argued in their favour, pointing out that the skills employed in completing a MC Cloze or a Matching cloze more closely parallel the nature of the reading process than do the skills employed in completing other types of conventional tests.

c. Measure of listening comprehension

Although the CP is primarily based on a written passage, it has been found to test "Listening comprehension". Darnell (1968) found a satisfactory reliability and a very high correlation between the cloze test and the "listening comprehension" subtest of the "Test of English as a Foreign Language" (TOFEL). Oller and Conrad (1971) confirmed Darnell's results. They found a high correlation between the cloze test and dictation, which is clearly, they maintain, a measure of "Listening comprehension" among other aspects. Templeton (1977) devised a CP for "Listening comprehension" of foreign students. In the "Listening comprehension test", the passage is a taped monologue or a dialogue and the blanks are electronic bleeps. At suitable syntactic boundaries, pauses are provided for the students to write down their answers. Templeton developed a test battery which could ascertain quickly

1. Gallant, 1965, Granney 1968, Pike, 1973, Wijnstra and Wageningen, 1974 reported by Jong, Jong, Jon. 1976 *Improving on the Basic Egg : The multiple choice*. Language Learning, V. 26, N.2, (p. 255-265), p. 257.

2. Nystrand, 1976. O'Reilly and Shuder, 1977 reported by Baldaud Richard B Jr and Ivan K, J Propst 1979 *Matching and Multiple Choice Cloze Tests*. Journal of Educational Research, V. 72, N.6, 1979 (P321 - 326), p.325

and effectively the listening ability of foreign students. The test battery proved itself a reliable and valid easy way of selecting or placing foreign students according to their ability to comprehend the sort of English they might expect to hear in the course of their university studies in Britain. More recently, Hughes (1981) devised what he calls the "conversational cloze" (cloze based on a tape recorded conversation) and validated the test as a superior measure of prediction of the ability of foreign students of English to take part in a conversation or discussion in English, against teachers' ratings of the students' ability. The "conversational cloze" proved to be an indirect measure of oral ability.

III/ Scoring the cloze procedure

1. Types of scoring procedures

Scoring a CP is an area which has created much dispute. Most cloze tests are scored simply on the basis of the total number of correct responses. Any word but the word originally used by the author of the text is not accepted. Only exact replacements are given credit. This is what is referred to as the "exact word (E.W.) scoring procedure". The second most common scoring procedure grants credit to any word considered acceptable. We will refer to any procedure which accepts other types of answers in addition to the exact word as the "Acceptable, (AC) scoring procedure".

Before a decision is made as to which scoring procedure is to be used, one has to analyse the circumstances in which the CP is organised, in other words the aims of the test. Brown (1980) compared four methods : the EW, the AC, Clozentropy (in addition to the exact words, words which are often given an answers by native speakers are accepted as correct answers, procedure developed by Darnell 1970) and the multiple Choice (MC) cloze (the M.C. cloze is similar to the traditional MC test in the sense that choices or fill-Ins for each blank are provided and the student has to choose the

1. Darnell, 1968 reported by Oller, John, W. Jr and Christine A. Conrad "Cloze technique and English as a second language Proficiency". *Language Learning*, V21, N2, 1971, (p. 183 - p.195); p. 185.

EXPRESSIONS

right one. He states that the AC is the best overall scoring procedure. However, he advised that any decision about which scoring procedure to use has to be governed by the testing purpose and all the other considerations involved in the particular testing situation. For instance, if usability (practicality of a test : how easy a test is to develop, administer and score) (1) is the main criterion, the EW scoring procedure is preferable, but if productive language skills are most important, the AC scoring procedure seems to be most appropriate and is fairer than the EW scoring procedure to the students. It is, he so rightly maintains, intuitively wrong to refuse an answer which is actually correct just because the author of the text did not choose that word. Hanzeli (1977) concedes that the simplest method of scoring only exact words is to be applied when we measure the student's global communicative comprehension and the method of accepting other contextually and grammatically suitable responses when we want to study the learner's interlanguage (the phases the learner goes through).

2. The Acceptable scoring procedure

In the context of a study involving 166 Algerian students of different levels (3^e AM (2), 4^e AM (2), 1^{er} AS, 2^e AS, 3^e AS and first year university students) we developed a marking scheme which takes into account the type and degree of understanding of the learners.

The cloze passages administered to the students were at an "Instructional Level" : they were chosen from their current textbook (3^e AM, 4^e AM, 1^{er} AS, 2^e AS)texts which were due to be studied next, or were texts that had already been administered to similar learners in previous years, not as a CP, (3^e AS, first year university level).

The deletion procedure used was every 7th word starting from the first word of the sentence after the "lead in" (one or two sentences left intact at the beginning) and ending when we have dele-

1. Definition from Brown, James, Dean, 1980. *"Relative merits of four Methods for scoring cloze Tests"* Modern language Journal, V 64, 1980, (p.311- 317)., p. 312.

2. The study was undertaken in 1981/ 1982.

ted 20 words (level 1 and level 2) and 50 words (for level 3 to level 6) before the "lead out" (one or two sentences left intact at the end). In some cases, we have deleted the 6th or the 8th word. The 7th word was not deleted when it was :

- 1 - a name (person, day, country),
- 2 - a number,
- 3 - Unlikely to be guessed because :
 - i - of the context (there was no reference to suggest such an occurrence),
 - ii - the blank was too open to possibilities,
 - iii - was a rare word (for the students) or may not be known,
 - iv - was part of an idiom the students might not know or would find difficulty to replace,
- and 4 - considered to be a challenge to the students because :
 - i - it has already been deleted three times,
 - or ii - it has just been deleted (the previous blank),
 - or iii - it is part of another word in the same sentence (for example : "speakers"... "speak").

The words deleted were replaced by a blank of a standard length (in the typed text, ten dots for each blank). The blanks were numbered.

As for the scoring of the cloze passages, all the tests were marked by EW and A.C.A. marking scheme was devised and was used as a reference for the degree of acceptability, if any, of a substituted cloze item (any other word used by the students apart from the exact word).

It has to be mentioned that the marking has been developed after the result of a questionnaire (to teachers) which was devised as a preliminary investigation of a cloze and how it can be scored. The teachers were asked to opt for up to three procedures from a range of five possible scoring procedures borrowed from Alderson (1980).

EXPRESSIONS

- i - the EW scoring procedure,
- ii - the SEMAC (semantically acceptable) scoring procedure where any semantically acceptable word in a given blank was accepted,
- iii - the GRCO (grammatically correct) scoring procedure where any replacement that was grammatically correct, even if semantically unacceptable, was accepted,
- iv - the IDFC (Identical Form class), scoring procedure which allowed any replacement which came from the same class as the deleted word (for example, the deleted word is a noun, the substituted cloze item is a noun),
- and v - the ACFC (Acceptable Form class) scoring procedure where any replacement from an acceptable class was allowed provided that it filled the same grammatical functions as the deleted word (for example, the cloze item is a subject, the substituted cloze item is a subject).

The results showed that the SEMAC scoring procedure was the most opted for, and the GRCO scoring procedure the least popular procedure. The analysis of this data revealed that using a procedure which allows semantic acceptability is more accepted than any other procedure.

Allowing grammatical correctness without semantic acceptability is least favoured. Thus, there emerged an AC scoring procedure which takes into account the fact that the meaning is the main criterion for acceptability and that grammatical correctness is not an acceptable criterion if is not coupled, with semantic correctness at least in the sentence where the word occurs.

3. The Marking Scheme

a. Rationale of the Marking Scheme

The marking scheme which has been developed as the basis of marking by AC covers possible cases which show some kind of understanding on the part of the student. The governing idea of this scheme is that in a cloze test it is not only the guessing of the

EW which proves that there has been understanding on the part of the student. Other guessings as well do prove that there has been some understanding. The context does not always provide enough basis for the guessing of the EW, and in such a case, a blank allows itself to several substitutions, all correct grammatically and semantically. In some cases, the student has mastered all the clues necessary for the understanding of what goes in a particular blank but has a problem of producing the right word for what he has understood. In some cases, the context does provide enough basis for the guessing of the EW, but the student has not mastered all the clues of the context ; he has only mastered some of them. All these possibilities make it necessary to develop a scheme of marking which gives some credit to the student's understanding, either complete or partial.

b. Concepts basic to the Marking scheme

The students are credited with 1 or 1/2 or 1/4 of a point when the substituted cloze item falls into one of the categories of understanding devised according to the degree and type of correctness. Analysis of the degree and type of correctness has been made on the basis of "Context", "Semantics", (Meaning) and "Grammar", "Syntax", "Usage" (Form).

Context : the ideas, the meaning derived from all the element of the language as intertwined to make up the whole text (including the deleted words). There is no violation of "Context" when the substituted cloze item falls within the pattern of ideas without creating any contradiction. There is a violation of "Context" when the substituted cloze item creates a contradiction with what has been established as meaning by the undeleted words.

Semantics : the analysis of the words as lexical content.

The substituted cloze item is semantically correct when it falls within the semantic field (or the lexical content) of the EW or part of its immediate or larger associations.

EXPRESSIONS

- lexical content : eg : man... fellow / sir / chap / Mister.
- Immediate associations : eg : man... father / uncle / nephew / son.
- larger associations : eg : the man (1) is singing.
bird
woman

There is a semantic violation when the substituted cloze item falls outside any of the association of the EW (lexical, immediate or larger).

Grammar : the rules of the language (inflexion, for example, past, plural, concord).

The substituted cloze item is grammatically correct when it does not violate any of the grammatical rules. It is grammatical incorrect when it violates any of the rules of the language.

Syntax : the structure of the sentence.

The substituted cloze item is syntactically correct when it fits the sentence in its word order and punctuation. There is a syntactic violation when the substituted cloze item creates a violation of word order and punctuation.

Usage : circumstances : appropriateness of a word to the immediate context.

The substituted cloze item is an error of usage when it is odd in the sentence where it has been used.

For the sake of identifying the violation in terms of more general characteristics, we have grouped "Context" and "Semantics" together under the heading of "Meaning" and "grammar", "Syntax" and "Usage" under "Form". In the first case, "Meaning", the violation is at level of the concept as it is used either in the immediate or larger environment.

Meaning : The entire semantic field of the word, as lexical content and as contextual content.

1. or any element of the language which could be substituted for "man" or "woman" in this position of the sentence.

There is no violation of “Meaning” if both aspects of the semantic field of the substituted cloze item (lexical and contextual) are correct. There is a violation of “Meaning” if the substituted cloze item does not fit one or more of the aspects of the exact word (see “Semantics”).

In the second case, “Form”, the violation is at the level of any aspect which makes up the actual representation of a word in its written form.

Form : grammar, syntax and usage.

The “Form” of the substituted cloze item is correct when the word is correct grammatically, does not violate any syntactic rule and is appropriate to the context where it occurs. The “Form” of the substituted cloze item is incorrect when there has been some violation at the level of “grammar” or “syntax” or “usage”. we have included “usage” with “Form” and not “Meaning” on the grounds that when there is a violation of “usage”, the meaning is not altered. The violation is more at the level of “what can be said” in a language than of choice of concept to be used.

c. Categories of the marking scheme

Cases of 1 point	Cases of 1/2 point	Cases of 1/4 point	Case of Zero																
<p>1. The EW and the AC perform similar functions in the sentence. Eg "..... is the right bottle." EW: This AC₁ : It/ There/ That</p> <p>2. The clue for such an AC has been derived from the context.</p> <p>3. There is no clue For the occurrence of the EW.</p> <p>3.1. The AC is more likely than the EW. Eg : "There was a picture" EW : on AC₁ : in</p> <p>3.2. The only clue to the EW is another deleted word. Eg : "I.....a teacher in Constantine. I came to England". Blank₁ : EW : was AC₁ : am Blank₂ : EW : back AC₁ : Twice.</p> <p>Conclusion : Cases of 1 point show no violation of any kind.</p>	<p>The AC violates the "Form".</p> <p>1. Usage : It is odd in the sentence where it occurs. However, it is part of the semantic field of :</p> <p>1.1 The EW/ Eg : "Theyface to face the enemy". EW : came AC 1/2 met 1.2. any AC, Eg : " You must....him home" EW : visit AC₁ : invite AC 1/2 : bring -In the case of function words, the one used is not the right one. Eg : "The first thing I must make clearyou is...." EW : to AC 1/2 : for</p> <p>Conclusion : Cases of 1/2 point violate "Form".</p>	<p>The AC violate more the "Meaning" than the "Form"</p> <p>1. It is semantically, grammatically correct in the sentence where it occurs but does not fit the context in the sense that :</p> <p>1.1. it contradicts our expectations. E. g : "Be" EW : quick AC_{1/4} : lazy 1.2. it runs counter the next sentence (s) Eg : "The advertisements always... strong Randsome young men". They suggest it is manly to smoke, even healthy". EW / show AC_{1/4} avoid 1.3. it runs counter to the previous sentence(s) Eg : - Put the plate there ! -is it? EW : Where AC 1/4 : How 1.4. There has been no reference to support or indicate the occurrence of such a word. Tense cases are included here.</p> <p>Conclusion : Cases of 1/4 point violate "Meaning".</p>	<p>1. The AC violates "Meaning and "From".</p> <p>1.1. it is a non sense does not exist in English).</p> <p>1.2. it creates a non sense in the sentence where it occurs Eg : "to bury....their meeting".</p> <p>2. It violates the "From" when there has been some indication for the occurrence of the correct "From" in the sentence.</p> <p>2.1. Grammar : Eg.2. "I speaks....." Eg 3their different ..posts. Eg 4. : "There isOmar ?" Eg 5. : Where is Omar ?</p> <p>2.2. Usage eg : " In monday"</p> <p>3. It is not a complete word. Eg : " The southern....England."</p> <p>4. Morethan one word in a blank. (3 and 4 are violation " of a word.)</p> <p>Conclusion : Cases of zero violate " Meaning" and "From" where there has been an indication for an specific use of a rule of usage.</p>																
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Meaning</th> <th>Form</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>+</td> <td>+</td> </tr> </tbody> </table>	Meaning	Form	+	+	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Meaning</th> <th>Form</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>+</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Meaning	Form	+	-	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Meaning</th> <th>Form</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>-</td> <td>+</td> </tr> </tbody> </table>	Meaning	Form	-	+	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Meaning</th> <th>Form</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>-</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Meaning	Form	-	-
Meaning	Form																		
+	+																		
Meaning	Form																		
+	-																		
Meaning	Form																		
-	+																		
Meaning	Form																		
-	-																		

Summary of all categories

Category	Meaning	Form
1point	+	+
1/2 point	+	—
1/4 point	—	+
Zero	—	—

— Spelling is not part of the activity required for the C.P. It is a problem of writing, not reading. For this reason, incorrect spelling is not penalised as long as the word is recognisable.

— Credit is given to accepted abbreviations.

No attention is paid to capitalization or lack of capitalization (words not requiring capitalization being capitalized and vice versa).

References

1. Aborn, Murraray and Theodor, D. Sterling. "*Sources of Contextual Constraint Upon Words in a Sentence*". Journal of Experimental Psychology, V. 57, N 3, 1959, (p. 171.. p. 180).
2. Alderson J. Charles. "*The effect on the Cloze Tests of Changes in Deletion Frequency*". Journal of Research in Reading, V 2, 1979 ,(p. 108...p.119).
3. "*Native and Non-Native Speaker Performance on cloze Tests*". Doctoral Dissertation Summarised in Language Learning, V30, N 1, Spring 1980, (p. 59....p. 76).
4. Anderson, Jonathon. "*A technique for Measuring Reading Comprehension and Readability*". English Language Teaching Journal, V 25, 1971, (p. 178 - p. 182).
5. Bormuth, John R. "*Cloze Test Readability : Criterion Reference Score*". Journal of Educational Measurement, 5. 1968, (p. 189...p. 196).
6. Chiharo, Tetsuro ; John, Oller, Kelly Weaver and Mary Anne Chavez Oller. "*Are Cloze Items Sensitive to Constraints Across Sentences*". Language Learning, V 27, N 1, June 1977, (p. 63... p. 73).

EXPRESSIONS

7. Culhane, J.W. "*Cloze Procedure and Comprehension*". *The Reading Teacher*, V 23, N 5, 1970. (p. 140..p. 413. and p. 464).
8. Hugues, Arthur. "*Conversational Cloze as a Measure of Oral Ability*". *English Language Teaching Journal*, V 35, N 2, Jan. 1981, (p. 161... p. 167).
9. Legenza, Alice and David, Elijah "*The Cloze Procedure : Some New Applications*". *Journal of Educational Research*, V. 72, N 6, 1979, (p. 351... p. 355).
10. Oller, John, W. Jr. "*Cloze Tests of Second Language Proficiency and what they Measure*". *Language Learning*, V. 23, N.1 June 1973 (p. 105...p. 118)
11. Ramanauskas S. "*The Responses of Cloze Readability Measures to Linguistic Variables Operating over segments of Texts longer than a sentence*". *Reading Research Quarterly*, 8, 1972 (p. 72 - p. 91).
12. Rothkopf, E.Z. "*Textual Constraints as function of Repeated Inspection*". *Journal of Educational Psychology*, 59, 1968, (p. 20....p. 25).
13. Templeton, Hugh. "*A New Technique for Measuring Listening Comprehension*". *English Language Teaching Journal*, 31, July 1977, (p. 292.....p. 299).



Critique de la théorie du signe

Éléments de praxématique

Par M.S. CHEHAD

LA THÉORIE du signe (un signifié, un concept, attaché de façon stable à une forme, un signifiant) ne date pas de Saussure; elle est inhérente à toute la philosophie du langage qui remonte jusqu'à l'antiquité grecque.

Cependant, la critique de cette théorie est récente

■ Les précurseurs

Avant l'avènement de la praxématique (cf. infra), peu d'auteurs ont dénoncé et remis en question la validité scientifique de cette théorie.

Néanmoins, parmi les contestataires, signalons deux noms illustres : Roland Barthes et Julia Kristeva.

Roland Barthes

Il est l'un des premiers à avoir contesté la validité de la sémiologie dont l'unité de base est le signe (du grec : *semeion* : "signe" et *logos* : "discours"), celle que, justement, Ferdinand de Saussure définit dans le **Cours de linguistique générale** comme "*la science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale*".

Barthes reproche à la sémiologie de "*tourner*" sur elle-même, de ne déboucher que sur un système qui rappelle les systèmes universitaires anciens, de se réfugier dans une "*neutralité*" scientiste factice.

Barthes va plus loin, lorsqu'il prône la "*sémioclastie*" qui, comme l'iconoclastie (mise à bas, destruction des images), ébranlera les idées reçues qui céderont la place à une nouvelle théorie, laquelle ne cessera de mettre en question par le biais analytique les formes d'expression qu'elle aura prises en considération.

Cette nouvelle théorie du sens devra examiner tout l'appareil idéologique signifiant et symbolique des schémas étudiés, en faisant appel à la psychanalyse et à la théorie marxienne de l'histoire.

EXPRESSIONS

Tout analyste averti doit dénoncer le pouvoir de mystification embusqué dans les "mots" d'un texte, la négation de l'histoire, l'abus idéologique que justement Barthes dénonçait, non sans irritation, et qui a été à l'origine de ses *Mythologies* : *"Le départ de cette réflexion était, le plus souvent, un sentiment d'impatience devant le "naturel" dont la presse, l'art, le sens commun affublent sans cesse une réalité qui, pour être celle que nous vivons, n'en est pas moins parfaitement historique : en un mot, je souffrais de voir à tout moment confondues dans le récit de notre actualité, Nature et Histoire, et je voulais saisir dans l'exposition décorative de ce qui va de soi, l'abus idéologique qui, à mon sens, s'y trouve caché"*. (1)

Enfin, Barthes propose de revoir la dichotomie hjelmslevienne de dénotation/connotation.

Julia Kristeva

A l'instar de Barthes, J. Kristeva, attachée de recherche au CNRS, tente en 1969 par un essai qui porte en exergue cette phrase éloquente de Nietzsche :

"C'est bien après coup, c'est tout juste maintenant, que les hommes commencent à se rendre compte de l'énorme erreur qu'ils ont propagée avec leur croyance au langage" (2), de proposer une nouvelle théorisation applicable au texte et qui mettrait à bas le couple binaire sa/sé, dénotation/connotation, langue/parole.

Le terme de *sémanalyse* que ce critique forge, lui permet de récuser la théorie saussurienne du signe, de réexploiter les théories historico-sociologique de Marx et psychanalytique de Freud et Lacan.

L'analyse avancée supprime toute étude linéaire du texte, met en place une infinité de codes, se renvoyant les uns aux autres (inter-textualité).

Au lieu et place du signifié, J. Kristeva élabore le terme révolutionnaire de *signifiante* : *"Nous désignerons par signifiante ce travail de différenciation, stratification et confrontation qui se pra-*

1. *Mythologies*, Seuil, 1957, Réédition collection "Points", 1970, p. 9.

2. *Sémiotiké : Recherches pour une sémanalyse*, Le Seuil, 1969.

] tique dans la langue, et dépose sur la ligne du sujet parlant une chaîne signifiante communicative et grammaticalement structurée”(3).

C'est grâce à la signifiante que l'agent d'un discours peut produire du sens : “Le sens dit et communiqué du texte (du phénotexte structuré) parle et représente cette action révolutionnaire que la signifiante opère” (4).

■ La praxématique ou linguistique du sens

Toutefois, ce qui manque à ces auteurs cités, c'est une véritable théorisation avec une conceptualisation pratique et rigoureuse qui permettra une saisie de la production du sens, sans retomber dans l'idéalisation et la réification. Il faut attendre 1975 pour voir un groupe de chercheurs universitaires de Paul Valéry (Montpellier III) : Robert Lafont, F. Gardès-Madray, Paul Siblot, etc. adopter une linguistique du sens concrète et dynamique : la **praxématique**.

Bien que des travaux aient été publiés dans ce domaine, voici brièvement pour le public non initié quelques fondements théoriques de cette discipline : (5)

La notion de **praxème** (6), a été élaborée pour remédier aux apories du signe saussurien. En parlant, en effet, du signifié et du signifiant les deux facettes du signe et de leur articulation comme les

3. Idem, p. 9.

4. Ibidem.

5. Pour avoir une vue plus exhaustive sur les fondements théoriques et les champs d'application de la praxématique, le lecteur est invité à consulter au moins la bibliographie suivante :

1. *Introduction à l'analyse textuelle*, F. Gardès-Madray et Lafont, Larousse, 1976.

2. *Le travail et la langue*, R. Lafont, Flammarion, 1978

3. *Cahiers de linguistique sociale N° 6 : Pratiques praxématiques*, F. Gardès-Madray, R. Lafont, P. Sibot, Publications de l'Université de Rouen et Gresco, 1983.

4. La série des *Cahiers de Praxématique* publiés à l'Université de Paul Valéry.

6. Du grec *praxis* : action.

“Nous proposons d'appeler *praxème* l'objet linguistique présent au lieu de la communication, qui symbolise l'agir concret et l'objet extérieur” (*Le travail et La Langue*, op.cit.P21).

EXPRESSIONS

deux faces d'une pièce de monnaie (signe = $\frac{\text{signifié}}{\text{signifiant}}$), la linguistique saussurienne fige le sens qui est, normalement, une entité dynamique. Dans le marché du sens, espace d'une culture, le sens devient un produit, codifié, répertorié dans un dictionnaire. L'usager n'a aucun impact sur les "mots" ; ce n'est pas un producteur, mais un utilisateur : il ne fournit aucun travail. Ainsi, les "mots", marchandises inertes, ne contiennent ni valeur d'usage, ni valeur d'échanges, ni plus-value.

Cette attitude devant le signe et sa trace graphique suspecte, le "mot", conduit logiquement la praxématique à s'insurger contre l'idéologie : *"Le mot est un outil d'analyse que nous sommes en droit de suspecter à cause de la charge idéologique qu'on lui a fait supporter dans l'histoire"*. (7)

L'on sait, après Louis Althusser, que les individus sont interpellés en sujets par l'idéologie : dans un état, les individus sont des sujets, car c'est l'évidence même. Il en est de même, dans un texte, un mot *"désigne une chose"* ou *"possède une signification"* et c'est l'évidence même, puisque le langage est *"transparent"*.

Pour la praxématique, le texte redit le discours, en définit les conditions et lui assigne des fins explicites : il règle le sens des mots pour fixer celui de l'histoire. En se disant, il énonce une idéologie.

L'objet de toute science du texte (et la praxématique en est une) est de démasquer l'idéologie de ce qui va de soi, de ce qui est patent, en un mot, de dénoncer l'essentialisation et la réification du sens : *"Il n'y a pas de signifiés, mais ce mouvement de production du sens par une actualisation de moyens linguistiques que nous appelons avec d'autres la signifiante"* (8). Sur les pas de Saussures, la sémantique structurale (Greimas, etc.) adopte la même démarche méthodologique : en recherchant un modèle immanent au texte, elle élimine tout ce qui fait de ce texte une production ; en s'accrochant au modèle signifié, elle évacue de ce fait

7. Idem, p. 51.

8. Ibidem, p. 77.

la syntagmatique et ses rythmes, le signifiant et ses glissements : enfin en ignorant le dynamisme socio-historique du langage et son fonctionnement pratique, elle s'auto-affiche comme une science idéaliste.

En conséquence, le praxème n'est pas comme le signe doué de sens, c'est un instrument de production de sens, ou mieux encore l'unité de la signifiante.

Aussi, l'usager d'un texte a-t-il en face de lui des "*programmes praxémiques*" qui véhiculent un ou des sens réglé(s), canalisé(s) par le producteur du discours...



L'échec dans la classe de langue : Entre absence de motivation et défaut de communication*

*Par Mohamed MILIANI
Université d'ORAN*

BIEN que l'échec scolaire ne soit pas toujours ressenti comme un drame (certaines sociétés ne valorisant pas assez la réussite scolaire, les diplômes), il est néanmoins intéressant de se préoccuper d'un tel phénomène pour identifier certaines de ses causes en classe de langue.

Il ne sera pas fait mention ici des cas extrêmes de causes d'échec : incapacité intellectuelle, dysfonctionnement familial, refus scolaire, causes socio-économiques et / ou culturelles, ni de tout l'éventail des causes reliées au pédagogique (méthodologie inadéquate, programme inintéressant). L'échec qui nous intéresse est celui qui est lié soit aux carences relationnelles dans la situation pédagogique, soit à l'absence de motivation chez l'apprenant.

Il ne s'agit pas de faire abstraction de l'échec mais de le considérer comme partie intégrante du phénomène d'apprentissage et de la dynamique scolaire où son existence réévalue la présence de son antithèse : la réussite.

L'échec en classe de langue qui est aussi bien le redoublement que l'incapacité à réussir une activité ou à atteindre un niveau de compétence (linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique) élevé en langue étrangère peut être expliqué en partie par l'absence (ou la disparition) de la motivation chez l'apprenant et du défaut de communication entre les partenaires du couple pédagogique.

■ La motivation : entre absence et disparition

Psychologues et psychopédagogues s'accordent à dire qu'il existe un lien de cause à effet entre la motivation et l'apprentissage (loi de l'effet Thorndike).

* Communication (...) journées nationales de didactique des langues- Tlemcen.

Si l'on considère notre population étudiante, force est de reconnaître que dans beaucoup de cas la motivation est déjà inexistante au départ (voir recrutement des étudiants en 1^{ère} année dans les départements de langues). Cependant, si l'échec n'est pas très visible dans cette catégorie d'étudiants, ceci est dû beaucoup plus à un système d'évaluation défaillant et au passage quasi systématique en classe supérieure de la majorité des apprenants.

Plus grave est la situation de ceux qui ayant choisi par vocation de faire une licence de langue, auront au cours de leur apprentissage perdu tout intérêt, toute motivation, toute pulsion qui les auraient poussés à réussir leur expérience d'apprentissage. Le renoncement à la réussite universitaire peut trouver son explication dans le climat (climat menaçant), dans le rapport avec l'enseignant (rapport de forces, du style maître-élève) ou dans la nature des procédés d'instruction (infantilisants, complexes ou ambigus).

Il reste en outre que dans un cas comme dans l'autre (absence ou disparition de motivation), les étudiants n'ont pas développé leur motivation ou désir de réussite, leur désir d'éviter l'insuccès étant plus fort (D.C.Mc Clelland).

Le déséquilibre entre ces deux forces contradictoires détermine une issue soit positive soit négative. Le désir de réussite permet à l'étudiant d'accepter des challenges linguistiques, de prendre des risques pour utiliser la langue-cible et de surmonter tout blocage psychologique en se décomplexant par rapport à l'erreur. Cet étudiant essaiera donc de bien faire par rapport à un niveau d'excellence. Si le désir d'éviter l'échec est plus fort, l'étudiant se contentera du minimum (10/20) qui ne lui demanderait point de se surpasser, mais qui en ferait un apprenant terne et sujet plus à l'échec qu'à la réussite.

Il semble cependant être moins problématique de créer et de développer la motivation des apprenants là où elle n'existait pas que de restaurer une motivation déçue par un quotidien routinier au niveau de l'apprentissage ou de la méthodologie appliquée, une évaluation plus pénalisante qu'enrichissante ou remédiate, une attitude non permissive par rapport aux erreurs commises par l'apprenant, une atmosphère chargée d'anxiété où l'apprentissage est torture et non joie.

EXPRESSIONS

Le travail de l'enseignant dans les deux cas est incommensurable, cependant, plus que les grands sermons, les petits pas et les attentions aux détails méthodologiques et relationnels seront plus à même de régler l'absence ou la disparition de la motivation chez l'apprenant.

■ Défaut de communication

Avec l'avènement de l'approche communicative, l'acte d'enseigner est devenu (sur le plan théorique tout au moins) une riche et complexe interaction entre l'enseignant et l'apprenant où ce dernier a acquis une place plus grande dans la production de son propre discours. Une pédagogie de la communication est devenue donc nécessaire pour gérer ainsi les rapports interpersonnels que crée l'interaction enseignant-apprenant. La communication est cet équilibre harmonieux que l'enseignant doit trouver dans son rapport avec l'apprenant entre l'utilisation d'un ensemble de procédés et techniques d'enseignement et d'évaluation en adéquation avec les capacités d'interprétation, d'expression et de négociation de l'audience-cible, l'aménagement plus rationnel de l'environnement dans lequel a lieu l'interaction pédagogique, la mise en branle de toutes ses capacités (linguistiques, intellectuelles, non-verbales et humaines) et le maintien d'une atmosphère qui mènera vers le succès de l'apprentissage.

A la différence du schéma traditionnel de la relation pédagogique (relation à sens unique); il ne peut y avoir communication que si le processus est interactif donc ni linéaire, ni unidirectionnel, et dont le but de l'activité communicative est de réduire le fossé entre les partenaires pédagogiques (fossés informationnel, d'opinion, de goût, d'humeur, d'émotion) et de diminuer le degré d'incertitude et d'ambiguïté de certains messages par la négociation pour la construction de sens.

Pour qu'il y ait communication, il faudrait : un message ou unité de communication imprévisible car il peut y avoir réversibilité de l'attitude des interlocuteurs en fonction de leurs états d'âme, d'où la nécessaire capacité d'émission et de réception des deux parties (sinon il y a illusion de communication) et de leur aptitude à choi-

— sir (choix d'un ensemble de signes qui prennent leur signification à partir d'un référentiel commun à l'enseignant et à l'apprenant) ce et comment ils veulent dire afin de s'adapter à l'information en retour (feedback) en utilisant pour cela le verbal (la langue instrument d'expression et de compréhension) et/ou le non-verbal (geste, expression faciale, schéma synoptique, graphique, dessin, etc) compréhensibles pour les partenaires de la communication.

Nous pouvons considérer qu'il y a défaut de communication lorsque l'un des éléments pré-cités est soit manquant, sous-utilisé ou occulté par l'une des parties du couple pédagogique, qui est dans la majorité des cas l'enseignant, car force est de reconnaître que c'est l'enseignant qui détermine, maintient, met fin et contrôle le type et l'intensité de la communication avec son (ses) vis-à-vis et donc plus sujet à faire des erreurs.

Cependant, il peut y avoir rupture de la communication de la part de l'apprenant et donc résignation à l'échec :

- Si la compétence linguistique de l'apprenant est bien en dessous du niveau du métalangage de l'enseignant.
- S'il a renoncé à la réussite scolaire en abandonnant tout effort.
- S'il subit une pédagogie oppressante ou un savoir-faire pédagogique primaire.
- S'il ressent que son besoin épistémophilique (besoin de savoir) n'est pas satisfait.
- Si son désir d'autonomisation est oblitéré par la surprotection de l'enseignant (résultat d'une volonté de puissance sur l'apprenant ou d'une peur de remise en question d'un savoir ou d'un savoir-faire pas toujours bien assis).
- Si son penchant pour la nouveauté n'est pas noyé par la routine méthodologique de l'enseignant.
- S'il se sent infantilisé par une attitude par trop paternelle de son enseignant.
- S'il juge que le système d'évaluation est pénalisant.

■ Remédiation

Le précédent constat étant fait, il serait somme toute pratique de suggérer dans une deuxième étape, un ensemble de mesures pour pallier tous les manques, distorsions et autres erreurs qui altèrent le déroulement, la qualité et l'impact de l'action pédagogique et mènent inéluctablement vers l'échec.

Afin qu'il y ait création ou réapparition de la motivation chez l'apprenant (en supposant que ce ne soit l'enseignant qui ait besoin d'être motivé) tout enseignant doit veiller à instaurer un climat favorable à un apprentissage harmonieux et de développer une stratégie globale d'enseignement plus génératrice de réussite en classe de langue. Pour cela il s'agira :

- d'utiliser un métalangage au niveau des moyens linguistiques de l'apprenant afin d'éviter des monologues narcissiques.
- de déterminer des tâches selon les aptitudes langagières des apprenants afin qu'il n'y ait pas désinvestissement de ces derniers.
- de varier les activités en classe pour maintenir l'intérêt de l'enseigné.
- d'accroître la part active des apprenants dans leur apprentissage.
- donner un feedback fréquent et informatif des faiblesses de l'apprenant et de la manière de s'améliorer mais aussi de renforcer ses points forts.
- de développer chez l'apprenant une attitude positive envers la réalisation de buts réalistes.
- d'encourager les croyances des apprenants dans leur compétence linguistique, communicative ou autre.
- de réduire aussi bien la compétition malsaine que l'anxiété vers la réussite.

Quant aux problèmes qui se posent au niveau de la communication dont les modes ne sont pas uniquement cognitifs, ils peuvent être éradiqués ou leur impact réduit :

- si l'enseignant accorde son attention aux apprenants autant

qu'il doit obtenir, garder et contrôler la leur en maintenant leur intérêt dans ce qui est fait en classe.

- s'il est réceptif à tous les efforts consentis par les apprenants.
- s'il utilise une batterie de techniques pour accomplir les mêmes fonctions (e.g. pour expliquer un item lexical).
- s'il crée une atmosphère de travail où la spontanéité des étudiants sera permise et où ces derniers ne seront plus sur la défensive.
- s'il établit un réseau de communication entre lui et ses partenaires afin de permettre à l'information de circuler et aux échanges de se faire sans qu'il soit toujours le point de mire.
- s'il réussit à atténuer le caractère conflictuel et hiérarchique du rapport enseignant-enseigné basé sur le pouvoir que confère le savoir, la compétence de communication et l'aptitude à évaluer à l'enseignant.

La recette pédagogique étant une illusion, il est à espérer que ce travail suscitera des questionnements sur un sujet : l'échec qui est le fait de l'enseignant et de l'apprenant. Il reste que la réussite ne devrait plus être vécue comme une fatalité dans un système éducatif uniforme qui ne répond nullement aux attentes des individus mais plutôt comme un épanouissement construit par les partenaires pédagogiques responsables vis-à-vis l'un de l'autre dans une interaction toujours vécue comme un challenge par les parties concernées.

L'échec ne pouvant disparaître totalement de la classe de langue, il s'agira dans l'éventualité d'une perte de motivation de l'apprenant ou d'une pseudo-communication, de développer une pédagogie de l'interaction qui puisse responsabiliser les apprenants dans la gestion de leur apprentissage par l'expression, l'interprétation et la négociation du sens dans leur interlangue non systématiquement soumis à la censure de la grammaticalité, de permettre une conduite de groupe harmonieuse pour une participation effective de tous et des prises d'initiative fréquentes.

Cette pédagogie de l'interaction sera en outre renforcée par une pédagogie de soutien (pour le besoin de sécurisation de l'enseigné)

EXPRESSIONS

qui déterminera une connaissance non superficielle des perceptions et des intentions des apprenants dans leur aventure éducative, dans la recherche de leurs limites.

Quant aux enseignants, ils resteront toujours ces funambules sur la corde raide et mince de la réussite plus sujets à la chute dans l'insuccès. Question d'équilibre ou de dosage peut-être.

■ Bibliographie

- Faerch, C. et Kasper, G. (eds, 1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London : Longman.
- Hudgins, B. B. et al (1983). *Educational Psychology*. London : F.E. Peacock Publishers, Inc.
- Maslow, A.H. (1968). *Towards a Psychology of Being* (2nd ed) New York : Van Nostrand.
- Mc Clelland, D.C; (1961) *The Achieving Society*. Princeton, N. J : Van Nostrand.
- Skehan, P. (1989) *Individual Differences in Second-Language Learning*. London : Edward Arnold.
- Thorndike, E. L. (1913) *Educational Psychology, in the Psychology of Learning*, vol 2. N. Y : Teachers College, Columbia University.



Eléments d'épistémologie de l'observation des aptitudes scolaires

Par Jean François Garcia
Université de Strasbourg

I/ Claparède et "l'école sur mesure"(1) ou le pédagogue au "jardin des espèces"

CLAPARÈDE en 1920, consacre un petit ouvrage à la question des "diversités d'aptitudes et les réformes qu'elles entraînent dans l'organisation scolaire". Le titre de l'ouvrage "l'Ecole sur mesure" deviendra bientôt une référence de programme pour les partisans de l'Ecole nouvelle.

Pour Claparède, il n'est pas besoin de démontrer l'existence chez l'homme et l'enfant, d'aptitudes diverses, tant celles-ci, "sautent aux yeux"...

Il suffit donc d'ouvrir les yeux, justement pour les observer ces aptitudes. Pour Claparède, l'aptitude est une "disposition naturelle à se comporter d'une certaine façon, à comprendre ou sentir de préférence certaines choses ou à exécuter certains genres de travaux (aptitude à la musique, au calcul, aux langues étrangères).

Ces aptitudes naturelles sont pour Claparède, en fait, aussi des "complexes de fonctions", par exemple l'aptitude au dessin" impliquera "habileté motrice", "l'estimation des grandeurs", la "mémoire visuelle", la compréhension de la perspective" etc...

La diversité des aptitudes renvoie encore aux "variétés individuelles" de ces processus élémentaires comme le type visuel, auditif, verbal, etc...

Les aptitudes varient en raison de facteurs, comme le sexe et l'âge et présentent des différences de quantité et de qualité.

Les différences de quantité sont bien connues de l'école, ce sont elles qui, dans l'école traditionnelle, sont prises en compte, selon Claparède, sous forme de notes et de rang.

(1) Edouard Claparède. "L'Ecole sur mesure", Delachaux Niestlé, Neuchâtel, Paris

EXPRESSIONS

Par contre, l'école traditionnelle méconnaît l'origine de ces différences, qui seraient seulement une affaire de bonne ou mauvaise volonté de l'élève, et ignore tout à fait les différences qualitatives d'aptitudes.

Claparède se propose alors de nous faire visiter le jardin des espèces naturelles d'aptitudes que les écoliers manifestent.

Cette métaphore du "jardin des espèces" que nous empruntons à Michel Foucault (1) est ici tout à fait isotopique de celles que va employer Claparède pour décrire les aptitudes.

Claparède commence sa visite, en prenant une précaution méthodologique : *"Les observations que nous offrent les écoles actuelles ne peuvent être recueillies que sous bénéfice d'inventaire, car d'une part nos écoles reposent sur un principe opposé à l'éclosion des aptitudes individuelles ; et d'autres part nous ne pouvons savoir si les défauts d'aptitudes que nous constatons sont réels ou apparents"*.

Ainsi le jardin des espèces de l'école traditionnelle n'est pas propice à l'éclosion de toutes les aptitudes parce que le principe de culture qui y est appliqué leur est défavorable ; enfin il est difficile de savoir si l'absence ou l'insuffisance constatée de certaines espèces est naturelle ou bien due à la maladresse du jardinier.

Cette précaution prise, notre pédagogue parcourt donc les allées de ce jardin ; il y repère ici, les "observateurs" qui ont l'esprit tourné vers le monde extérieur", les "réfléchis" dont l'intelligence est au contraire repliée sur elle même ; là, les "intellectuels" qui ont toujours le nez dans leurs bouquins, qui posent des questions ; plus loin encore, les "manuels qui aiment avant tout à fabriquer".

Au jardin des espèces, c'est la règle, il est toujours un carré exotique, celui des raretés venues d'ailleurs, Claparède signale ainsi les types décrits par le docteur de Maday sous le nom de "travailleurs" et "combattants". Le docteur de Maday est un ancien officier de l'armée hongroise qui a eu l'occasion pendant la guerre de 1941-18 d'observer deux sortes de soldats :

"Les Pfichisoldaten, et les Lutssoldaten - soldats par devoir, et

1. Michel Foucault. *"Histoire de la folie à l'âge classique"*. Deuxième partie. Chapitre I : *"Le fou au jardin des espèces"*. 1972, p. 181-193.

soldats par plaisir. Les uns sont bons dans la tranchée, ils supportent avec patience les bombardements et les intempéries, ils gardent leur calme et leur discipline. Les autres sont vaillants surtout à l'attaque ; ils dépensent leurs héroïsme d'un coup". (1)

On retrouve nous dit Claparède des qualités analogues chez eux qui luttent dans le domaine de la pensée ; les "travailleurs" sont plus lents, plus froids, plus réservés, plus timides, mais plus consciencieux.... Les "combattants ne travaillent bien que quand ils sont emballés ; alors ils sont capables d'un effort considérable, mais leur travail ne dure pas ; ils sont journaliers ils n'agissent que par à-coup". (2)

Claparède distingue encore, enfin, les pratiques, les artistes, les positifs et les rêveurs, les rapides et les lents, les actifs et les passifs, et il en passe sans doute... .

Voilà pour les espèces pures... il faut compter aussi avec les hybrides. *"Toutes ces subdivisions se croisent entre elles, nous dit notre Mendel de la pédagogie, en sorte que nous pouvons avoir des combinaisons infinies de caractères". (3)*

A côté de cette infinie variété d'espèces, la botanique scolaire officielle n'en reconnaît, il est vrai que fort peu, les "littéraires" et les "scientifiques" voilà tout.

"Il y a dans nos établissements des sections classiques et des sections techniques et l'on ne serait nier que cette distinction corresponde à une certaine réalité. Mais qu'elle est donc grossière et combien d'aptitudes diverses comprend chacune de ces deux catégories ?"

L'école traditionnelle ignore, de fait, la diversité des aptitudes individuelles. Elle ne considère que celles qui entrent dans la définition d'un type schématique, celle de l'élève moyen, qui est pour Claparède, au jardin des espèces, un produit tératologique et "contre-nature".(4)

1. Edouard Claparède. *"l'Ecole sur mesure"*. p. 55.56.

2. Ibid. p. 56.

3. Ibid. p. 57.

4. Ibid. p. 59

EXPRESSIONS

Claparède, lorsqu'il écrit "l'Ecole sur mesure" en 1920, s'en prend non seulement à l'école traditionnelle qui ignore la diversité, mais aussi "aux visions de certains égalitaires contemporains qui rêvant d'une société bien nivelée voudraient sous prétexte de justice, couper toutes les têtes de pavot qui dépassent".

Cette diatribe contre les "égalitaires contemporains" ne correspond pas à un échauffement passager chez lui, mais bien à une attitude politique constante. Il faut, en effet, rapprocher ce passage de "l'Ecole sur mesure" discours prononcé par Claparède, trois ans plus tôt, lors du cinquantenaire de la société pédagogique genevoise le 20 octobre 1919. La démocratie y est présentée par Claparède, comme la résultante d'un processus dynamique : de la part du citoyen une victoire sur lui-même dans l'intérêt de la communauté, et de la part de celle-ci, "le souci constant d'assurer le libre déploiement de ces valeurs personnelles dont résultera finalement le bonheur commun".

L'uniformisation pour Claparède, est contraire au progrès, (c'est l'idée qu'il reprendra dans "l'Ecole sur mesure") et celui-ci ne peut venir que de la différenciation, par le processus de la division du travail". (1)

Cette conception particulière de Claparède explique sans doute les changements de registre de sa métaphorique, quand le besoin s'en fait sentir, Claparède se situe, alors, en effet sur des isotopies métaphoriques qui se prêtent mieux à l'opposition du virtuel et du réalisable.

Ainsi si l'enfant est inscrit dans l'ordre botanique des espèces, il peut l'être aussi dans l'ordre tellurique, il recèle des richesses qui lui sont propres et qu'il est donc nécessaire de connaître pour pouvoir les exploiter à bon escient.

Claparède compare ainsi l'enfant à un sol minier :

"Ne serait ce pas gaspiller son temps et son argent que de vouloir à tout prix tirer du charbon d'un terrain qui ne contient que du fer ou cultiver du blé sur un sol qui n'est approprié qu'à la vigne".

1. Edouard Claparède. "L'Ecole sur mesure", p. 59.

A côté des métaphores horticoles et minières Claparède dispose encore de celles des éleveurs ou dresseurs d'animaux : *“Le connaisseur de chevaux ne fera pas courir à Longchamp un gros percheron, ni n'attellera à un tombeau de voirie un pur sang anglais”*. (1)

Daniel Hameline nous rappelle que ce connaisseur de chevaux est une grande figure de l'éducation : “dès le Lachés de Platon nous le voyons donné en exemple aux éducateurs d'homme” ; les “connaisseurs d'enfant” doivent prendre modèle sur les connaisseurs d'animaux :

“Le directeur de cirque exploitera chez chacune de ses bêtes l'aptitude qui “rend” le plus, qui est le plus conforme à la nature de l'animal. Il tirera parti des mains du singe, de la trompe de l'éléphant, de l'aptitude du chien à la course etc...” (2)

Tenir compte des aptitudes naturelles de l'enfant, ce n'est ainsi rien d'autre que d'“obéir” à la nature. Claparède rappelle le mot fameux de Bacon : “On ne commande à la nature qu'en lui obéissant”.

L'humilité devant la nature, c'est aussi l'attitude que Pestalozzi recommandait déjà dans son “éducation élémentaire” : “L'éducateur, se garde bien de vouloir extirper rien de ce qui constitue la nature de son élève pour ne pas risquer d'arracher le blé avec l'ivraie..., il sert respectueusement cette “nature”, content de son humble rôle d'instrument de l'action divine ; tel un prêtre, médiateur entre l'enfant et la vie”.

En France, à la même époque, la manière dont Alfred Binet, par exemple, s'interroge sur la nature et l'origine d'une “aptitude” comme “l'orthographe naturelle” est tout à fait indicative, elle aussi, d'une volonté de naturalisation de l'aptitude.

Binet, dans les “Idées modernes sur les enfants” constate en effet qu'il y a “des enfants qui savent l'orthographe, non pas d'instinct

1. Ibid. p. 61.

2. Ibid. p. 62.

EXPRESSIONS

sans l'avoir apprise, ce serait méconnaître tout ce qu'il y a d'artificiel dans l'orthographe, mais bien en se donnant infiniment moins de mal que d'autres écoliers qui n'arrivent pas à posséder une orthographe aussi correcte".

Il faut selon Binet chercher l'explication de cette orthographe naturelle dans une cause naturelle : l'orthographe n'est qu'une aptitude seconde qui est la conséquence d'une meilleure mémoire visuelle pour certains élèves que celle de leurs camarades.

Les enfants aveugles fournissent un argument en faveur de cette hypothèse : *"Quoique beaucoup plus intelligents que les sourds-muets les aveugles mettent moins bien l'orthographe. Pourquoi ? c'est qu'ils ne l'apprennent pas par la vue"*.

Binet estime cependant son argument un peu court, la mémoire visuelle ne suffit pas, *"il faut encore, dit-il, l'employer, avoir le goût de la lecture, beaucoup lire de manière à emmagasiner l'orthographe de grands mots"*.

Ici encore, l'insuffisance d'une explication naturelle est compensée par une autre explication naturelle ; le goût de la lecture fait partie des "dispositions de l'enfant". Mais à aucun moment, Binet n'évoque la détermination sociale de ces goûts, ni le fait que pour "beaucoup lire", il faut avoir l'usage de beaucoup de livres et bénéficier d'un milieu culturel adéquat, ce qui pas plus en 1911 qu'aujourd'hui n'est le cas des enfants des classes populaires.

Le respect de la nature, n'interdit pas d'y introduire un certain ordre. Au jardin des espèces, le pédagogue pratique la sélection. Ainsi favoriser l'éclosion de toutes les aptitudes, autoriser leur libre manifestation, sont des attitudes qui autorisent leur mise à l'essai : "Nous savons maintenant que le progrès se fait par sélection dans une saine démocratie. Il convient de laisser le plus possible libre jeu aux initiatives individuelles, celles des initiatives qui à l'essai se montrent utiles à la communauté devant seules survivre"(1).

Cette position de Claparède est encore plus nettement exprimée

1. Claparède. Extrait d'un discours prononcé lors du cinquantenaire de la société pédagogique genevoise, le 20 octobre 1917 bull. Soc. pédag. genevoise, ct. 1917)

dans un rapport du "congrès d'Hygiène mentale de Paris" en juin 1922 et publiée dans l'Information des Alienistes et neurologistes (dec 1922) :

"Une démocratie, plus que tout autre régime, a besoin d'une élite, élite intellectuelle et morale. Il est donc dans l'intérêt de la société aussi bien que des individus de sélectionner les enfants bien doués et de placer dans les conditions les plus propres au développement de leurs aptitudes spéciales".

On trouve d'ailleurs à cette époque, des expressions plus crues et directes de cette volonté de sélection et d'orientation en fonction de la division sociale du travail. Ainsi Joseph Wilbois, auteur de la "Nouvelle Education française" Parue chez Payot en 1922, ne s'embarasse pas de prudences superflues et assigne à son "fichier d'observation" des objectifs parfaitement explicites (1) :

"Ce fichier devra servir toute la vie, à douze ans, il permettra de décider si un enfant doit rester ouvrier ou s'il peut devenir technicien ou chef. IL nous semble que le meilleur critère pour faire cette première séparation soit purement intellectuel, ce sont les meilleures intelligences qu'on poussera vers un enseignement post-primaire".

II/ L'orientation et l'observation des aptitudes

A quoi va servir l'observation et la sélection des aptitudes de l'enfant ?

Une première réponse nous est fournie par John Dewey en 1897 dans "My Pedagogic Creed" (Mon credo pédagogique) réédité dans "Education today" en 1940.

Pour Dewey, l'éducation doit commencer par une "connaissance psychologique intime, des capacités, des intérêts et des habitudes de l'enfant", mais de plus cette connaissance doit servir de guide constamment réinterprété. Il nous faut savoir, nous dit Dezay, "traduire en termes sociaux, ce que ces intérêts, ces aptitudes signifient, en fonction de ce qu'ils peuvent servir la société".

1. Joseph Wilbois. "Nouvelle éducation française". Payot 1922. p. 384.

EXPRESSIONS

Pour ses partisans, comme Binet, Claparède, Dewey, l'objectif d'une telle détection des aptitudes ne se borne pas à l'orientation vers les sections les plus appropriées. S'y bornerait-elle qu'elle ne saurait dépasser les limites d'une simple différenciation institutionnelle des aptitudes.

Elle a pour ambition, dès le début de la formation et tout au long de son cours, de s'appuyer sur les aptitudes personnelles de l'élève pour lui donner un "enseignement individualisé".

Pour Roger Gal, acteur mais aussi théoricien de cette orientation, à l'époque, *"orienter les enfants ce n'est pas les adapter de manière contraignante et prématurée à la fonction sociale et au métier" mais "constater à tout moment les intérêts immédiatement discernables de l'enfant" et "adapter et adapter son éducation à son évolution, à la loi qui se dégage de son propre être, si l'on y prête attention et si l'on en favorise l'éclosion"* .(1)

Mais là encore s'il ne s'agissait que d'adapter des programmes à des aptitudes particulières de l'enfant, la démarche serait, aussi, de courte vue et réduite à un fonctionnalisme élémentaire.

Pour Roger Gal, il faut savoir dépasser cette dimension proprement pédagogique de l'orientation et adopter ce qu'il appelle une "conception personnaliste de l'éducation". Ce ne sont pas, ainsi, seulement vers des des savoirs scolaires, des matières qu'il faut savoir orienter l'enfant, il faut trouver pour lui, différent pour chaque individu, le meilleur mode d'actualisation de la culture. (2)

On pourrait alors, tout aussi bien craindre un fonctionnalisme de la culture : "Les biens culturels acquis par l'humanité n'ont pas seulement une valeur générale de culture ; ils ont aussi une valeur formatrice variable selon les individus ou les types d'esprits auxquels ils s'adressent. Les présenter tous également à l'enfant, sans se soucier de ce qu'il est ou de ce qu'il peut, est vain".

C'est le postulat de base de l'organisation de l'enseignement secondaire, l'aptitude générale à l'encyclopédisme, que Roger Gal condamne ici.

1. Roger Gal. "L'orientation scolaire" p. 51.

2. Roger Gal. "L'orientation scolaire" p. 60.

Dans "L'individualisation de l'Enseignement", la thèse qu'il soutient en Sorbonne en 1933 et qui à l'époque soulève des remous, Henri Bouchet, établit une espèce de généalogie de ce postulat de "l'apte à tout" propre à la pédagogie traditionnelle de l'enseignement secondaire. Il en trouve les premières traces significatives dans l'ouvrage d'Helvétius, "De l'Esprit".

L'élève "abstrait" d'Helvétius, se voit dépouillé de ses aptitudes propres, celle qui font de lui un individu, pour recevoir toutes sortes d'aptitudes potentielles, posées comme autant de gages de la réussite de son éducation totale.

Ainsi l'élève d'Helvétius dispose-t-il de l'aptitude aux mathématiques : "Tous les hommes bien organisés sont capables d'attention puisque tous peuvent concevoir les premières propositions d'Euclide. Or tout homme capable de concevoir ces propositions peut les entendre".

Helvétius étend ce raisonnement à tous les domaines du savoir. Pour Henri Bouchet, toutes les déceptions des éducateurs et des parents proviennent du fait qu'à l'instar d'Helvétius "*au lieu de considérer et de traiter in concreto les élèves donnés avec leurs dispositions particulières et leurs goûts individuels, au lieu de les pousser à se développer dans leur ligne propre, on a préféré les traiter comme des "abstractions", comme des manières offertes à toutes les formes possibles : on a sacrifié leur réalité à une image complaisante, selon la vieille erreur peripatetico-scolastique*".

Ainsi le fonctionnalisme de la culture que nous pouvions redouter plus haut chez Roger Gal, ne serait au fond qu'une conséquence de son encyclopédisme qui excluerait qu'un esprit, même "génial" prétende l'acquérir de manière exhaustive.

L'orientation s'imposerait alors comme l'instrument du choix.

L'encyclopédisme de la culture, n'entraînerait pas seulement des décisions de choix pour l'élève, mais également pour la pédagogie.

Ce que nous pourrions appeler la transposition diadactique des objets culturels, conduirait, en effet, à un agrégat disparate, si elle n'était faite avec le souci constant de son adaptation à l'élève.

EXPRESSIONS

Ainsi dans la mouvance des idées et des représentations des discours concernant l'orientation scolaire, se substitue de plus en plus à l'élève "abstrait" de la pédagogie du secondaire traditionnel, unique et uniforme receptacle du savoir, un être certes différencié selon les aptitudes et le caractère, mais un être finalement, sinon "abstrait" tout aussi imaginaire.

Expliquons nous.

Que représente en effet cette nécessité, qui s'impose aux partisans de l'Ecole Nouvelle" et de l'observation de l'enfant, de fournir des grilles, des patterns qui sont censés désobjectiver la démarche de l'observateur et lui enlever ce qu'elle pourrait avoir d'arbitraire et de capricieux pour lui offrir la caution d'un instrument de référence ?

Que représente en effet cette tentative de poser sur le "concret" de l'objectivité scientifique et d'ajouter à la seule évaluation quantitative de l'école traditionnelle, l'appréhension fine et précise des qualités de l'enfant ?

Sans doute une illusion, celle de créer en quelque sorte une pédagogie clinique. Le banc de l'écolier devient ainsi métaphore du lit du malade, l'enfant s'y expose au regard de l'éducateur. C'est en fait dans tout l'espace scolaire, voire extra-scolaire que se fragmente l'unité de l'enfant comme une image en un miroir brisé.

Si nous parlons d'illusion, c'est d'abord celle de la scientificité, en témoigne mais de manière caricaturale la démarche du Lucien Lefèvre dans son ouvrage "Le Professeur Psychologue"* ; rendant compte d'une expérience pédagogique où l'observation de l'élève tient une place importante, il écrit notamment :

"Nous avons transposé ici, sur un plan scientifique et précis, ce que beaucoup de maîtres de l'enseignement traditionnel sentent d'une façon empirique et intuitive".

Nous citerons un exemple de cette précision, celle qui doit

* "Le professeur psychologue" date certes de 1949, mais il s'inscrit dans le contexte de l'expérience des "classes nouvelles" à la libération en 1945. Cette expérience se situe elle-même dans le droit fil de celles qui l'ont précédée pendant le Front Populaire.

s'appliquer pour Lucien Lefèvre à la mesure du "rendement intellectuel" d'une aptitude :

"Ce rendement pourra s'exprimer par la formule :

$$R_A = \frac{f. (A_s \times I_m) \times (a_1 + a_2 + a_3 \dots)}{n}$$

R_A étant le rendement de l'aptitude A ;

A_s : l'aptitude simple ou pure ;

I_m : l'intérêt de l'enfant au moment considéré ;

a_1, a_2, a_3 etc... étant les aptitudes simples qui sont étroitement liées à A ;

n : un coefficient variable d'utilisation de ces aptitudes simples collatérales" (1).

On retrouvera cette même volonté d'objectivité, assortie de la garantie supplémentaire de la multiplication des observations, dans la thèse de 3ème cycle que Lucien Lefèvre publiera en 1967 sous le titre "Méthode d'observation psycho-pédagogique" :

"Qu'est-ce après tout que l'objectivité, sinon la mise en équation d'un nombre considérable d'observations plus ou moins subjectives émanant d'observateurs différents entraînés à noter avec impartialité le déroulement des faits"(2).

Ce souci de réduire, quasiment d'étrangler la subjectivité dans les rets d'équations mathématiques revient en fait à conjurer le fantasme propre à l'éducateur : reconstruire l'image de l'enfant qu'il a devant lui.

C'est l'enfant comme œuvre imaginaire. Ce fantasme que Jean-Pierre Bauer (3) a si pertinemment illustré avec le personnage d'une bande dessinée (4) appelé Pinockenstein, par condensation de Pinocchio, la marionnette et Frankenstein le savant imaginé par

1. Lucien Lefèvre : "Le professeur psychologue" p. 78.

2. Lucien Lefèvre : "Méthode d'observation psycho-pédagogique". p. 154.

3. Jean-Pierre Bauer. "Psychanalyse et Education". Strasbourg C.R.D.P. 1987. p. 24.

4. "Rubrique à bras", Gottlib, 1971.

EXPRESSIONS

Marie Shelley, constructeur d'un être humain, sans âme, à l'aide de parties de différents corps provenant des cimetières. Pinocckenstein réunit ainsi "sous une forme comique, le fantastique de l'automate et la monstruosité d'une vie créée artificiellement par la science".

Nous retrouvons ici les "hybrides" botaniques de Claparède projetés sur l'isotopie imaginaire de la monstruosité.

Fondre dans le moule, du type, de la catégorie, les éléments épars que livre l'observation des aptitudes, c'est certes recréer l'image de l'enfant, mais c'est certes recréer l'image de l'enfant, mais c'est en même temps l'identifier dans le registre du connu et du représentable. C'est aussi conformer cette représentation aux canons rassurants de l'époque, lui assigner une place dans le territoire mental le pédagogue a balisé de ses repères familiers.

La taxinomie des aptitudes et des caractères qui s'efforce de maintenir à distance toute espèce d'axiologie, n'en révèle pas moins, ainsi, une représentation idéologique de l'être scolaire.

L'axiologie apparaîtrait non pas dans les types recensés, dans les identifications légitimées par la grille, mais bien dans ceux portés manquants, qu'ils le soient par ignorance ou par mise à l'écart délibérée.

Pourtant on pourrait croire à un inventaire complet de ces types ; Gérard Genette à propos de la rhétorique classique parle d'une "rage de nommer". Nous serions fondés à parler d'une rage taxinomique, dont témoigne par exemple la multiplication des "types d'élèves" proposés par Lucien Lefèvre dans le "Professeur psychologue" : "type supérieur équilibré logicien", "type supérieur équilibré non logicien" "type supérieur logicien à aptitude et intérêts prédominants"(1) etc... pas moins de douze types d'écoliers, (le douzième étant réservé aux indéterminés...) sont ainsi décrits dans son jardin personnel des espèces.

En fait ce que la fiche, la grille d'observation appréhendent ce sont des formes provisoirement reconnues dans l'espace imaginaire des aptitudes scolaires, des formes identifiées parce qu'iden-

1. Lucien Lefèvre : "Le professeur psychologue", p. 66.-69.

tifiables, c'est-à-dire prévisibles, alors que restent dans les limbes, indistinctes, d'autres formes pour lesquelles la saison n'est pas encore favorable.

Ces fiches, ces grilles, si toutes leurs forles, étaient réalisées se présenteraient ainsi comme le programme de tous les parcours possibles d'existences scolaires concrètes ; elles se contentent de se présenter à nous comme une série de procès virtuels non réalisés.

L'usage même de la taxinomie, la pratique effective "clinique", au banc de l'écolier révélerait sans doute aussi quelque chose de l'observateur lui même.

On peut penser, en effet, qu'il y a pour le "professeur psychologue" des zones taxinomiques familières, celles vers lesquelles son œil se portera avec prédilection, parce qu'il y reconnaît ses marques, ses frayages électifs, son espace intime de projection.

Le pédagogue voudrait lire ce que la nature a déposé en l'élève, il y lit aussi ce qu'il y dépose.

L'utilisation, par le pasteur Oberlin au Ban de la Roche, de la physiognomonie de Lavater, au XVIII^e siècle, nous fournit un bon exemple de cette volonté pathétique du pédagogue d'atteindre à la vérité du portrait de son élève. Rappelons que Lavater (1741-1801) utilisait le système attribué au contrôleur général des Finances Etienne de Silhouette (1709-1767). Ce système (1) permet d'obtenir le profil de la personne qui s'y installe.

"La "silhouette", dit Lavater, est le portrait le plus exact, parce qu'elle est l'image de l'homme, la plus faible, la plus vide, mais en même temps la plus vraie et la plus fidèle. Elle élimine les parties molles, mobiles et variables ; avec sa ligne unique elle est l'épure du visage et exprime "d'autant plus de vérité quelle exprime peu" (2).

1. Il existe au XVIII^e siècle de nombreuses images de ce système, qui consiste en un siège de bois placé entre un écran de papier huilé et une source de lumière (une bougie). L'ombre portée par la bougie est reprise au revers, puis réduite à la taille que l'on souhaite, avec un pantographe.

2. Lavater. "Des Silhouettes" p. 82, cité par Marie-Jeanne Geyer. "La pédagogie du portrait", Jean-Frédéric Oberlinp. 188.

EXPRESSIONS

La métaphore du “profil psychologique” que le maître, observateur de son élève, sefforce d'établir, s'éclaire ainsi de son rapprochement de la “silhouette” de Lavater. Toutes deux se valent épures, révélatrices de la vérité de l'être.

La métaphore du “portrait” que l'on trouve encore chez Lucien Lefèvre, donne au contraire de celle du profil, plus d'“épaisseur” à l'être, mais garde dans le discours de l'observateur la même fonction :

“Elle permet (la méthode d'observation) de dégager une succession de portraits psychopédagogiques de l'élève au cours de toute sa carrière scolaire, et qui le font apparaître dans toute la complexité de sa personnalité”.

Cette prétention, quelque peu effrayante, à vouloir parvenir à une connaissance scientifique, objectivable en profils et en tableaux, se trouve, ici, aux antipodes d'une pensée pédagogique comme celle d'Alain, pour qui, connaître l'autre est non seulement impossible, mais constitue une faute morale.

Pour Alain, en effet, ce regard objectivant que pose le maître sur l'élève ne connaît pas de réciproque, ce qui ne peut qu'aggraver l'humiliation de l'élève.

Alain pousse très loin ce souci du respect de l'enfant, puisqu'il pense par exemple : *“Qu'il y a souvent une sorte d'offense à déniver ce que l'enfant ne dit pas, par exemple que son père est ivrogne. Et il voudrait mieux ne jamais enseigner sur l'ivognerie que risque de faire honte à un fils de son père”* (1).

Pour bien comprendre cette position morale, il faut se reporter à un de ses “Propos que l'éducation” (le XVI) où il met en scène deux personnages, “Le Psychologue” et “Le Sociologue” qui discutent sur l'éducation. (2)

Pour le “Psychologue”, il faut, à l'instar du physicien ou du chimiste qui parviennent aux lois de la physique ou de la chimie en cassant les objets du monde et en les soumettant à des essais

1. Alain, *Politique*, P.U.F. 1962, p. 283.

2. Alain, *Propos sur l'Education* (XVI) P.U.F., ed. 1961, p. 35.

innombrables, faire subir aux enfants des écoles, des tests et des épreuves, pour arriver à une connaissance positive de l'enfance.

A quoi le "Sociologue" répond que c'est l'Astronomie, science par excellence des objets inaccessibles et non manipulables, qui a pourtant fourni l'occasion à l'homme, d'établir de manière universelle, la première loi naturelle.

Ce qu'il faut avant tout, c'est préserver l'enfant, comme l'ont été les astres, de la *"curiosité indiscrete qui change l'objet au lieu de le considérer avec patience"*.

S'il faut pourtant observer l'enfant c'est du *"coin de l'oeil et sans avertir"*.

Au "Psychologue" qui prétend que pour "instruire l'enfance, il faut la connaître", le "Sociologue" répond par un chiasme : *"je dirais plutôt qu'il faut l'instruire pour le connaître ; car sa vraie nature c'est sa nature développée par l'étude des langues, des auteurs et des sciences. C'est en le formant à chanter que je saurai s'il est musicien"*.(1)

Pour connaître l'enfant en l'instruisant, il faut donc connaître ce qu'on enseigne plutôt que ceux qu'on enseigne pour reprendre le calembour d'Olivier Reboul (.2)

Le vrai portrait de l'homme et de l'enfant est ainsi dans Homère, Virgile, Montaigne et non dans les profils du psychologue et ainsi à tendre à l'enfant un miroir, c'est à dire un enseignement où il se verra "aussitôt grandi et purifié".



1. Alain, *"Propos sur l'Education"* (XVI). p. 38.

2. Olivier Reboul *"L'homme et ses passions d'après Alain"* t.II. *"La sagesse"*. P.U.F. 1969.