

De l'examen comme principe régulateur des pratiques scolaires et des représentations sociales

Ahmed ARRIF

Dans le système d'enseignement de type académique, le rythme intensif de transmission des connaissances aux étudiants n'a de chance d'être adopté par ceux-ci que dans la mesure où il se trouve accompagné d'un arsenal/procédés d'évaluation des degrés d'assiduité dans le suivi des cours et de persévérance dans le travail de rétention -bien plus que d'assimilation- des connaissances transmises. Avec ce système, tout se passe comme si le degré de l'urgence scolaire tendait à se traduire par une valorisation équivalente de ces moyens qui se muent en principes de régulation des pratiques et des représentations des différents acteurs vis-à-vis des valeurs et des fonctions implicites que le système scolaire tend à remplir.

Il s'agit là d'une simple hypothèse de travail qui a été testée à travers l'analyse de la pratique de l'évaluation scolaire par l'examen à l'Institut Agronomique et Vétérinaire Hassan II, et dont les résultats pourraient peut-être nous éclairer sur cette question des examens qui reste d'une dramatique actualité dans les universités et les grandes écoles marocaines.

1 — LA PRATIQUE DES EXAMENS

Dans le rapport introductif au séminaire sur la pédagogie de l'Institut tenu en 1980, il a été fait une place importante à la question des examens en tant que l'un des aspects les plus patents de la crise pédagogique largement décriée.

L'examen y a été qualifié de «sanction pénale» vis-à-vis des étudiants quand il n'est pas pour ceux-ci un prétexte à des réactions violentes traduisant l'anxiété, et la «hantise» suprême qu'il constitue pour eux. Les dates fixées pour les examens sont l'objet de tractations continues avec les responsables chargés de la programmation des cours et autres activités scolaires.

Le même rapport n'a pas manqué de soulever la «panique» et les comportements de «tricherie» qui accompagnent cette méthode d'évaluation, de sorte «qu'il y a cinq fois plus de "victimes" par refus d'examen ou copiage manifeste que par défaut de qualité des performances aux épreuves.»

Il s'agit là d'un réquisitoire sévère pour un système d'évaluation mis en place depuis 1974 après une série de tentatives qui cherchaient en principe à évaluer le degré d'assimilation des connaissances transmises, bien plus que la mémorisation qui en serait faite (1).

L'objectif à la base de la réglementation officielle mise en place cherchait une démarcation par rapport au système d'évaluation universitaire qui, en concentrant les examens vers la fin de l'année, était à la source d'un «dilettantisme» qui ne pouvait être toléré non seulement à cause du nombre de matières que l'étudiant à l'Institut doit passer en revue ou assimiler, mais aussi en raison de l'objectif de «concentration» de toute l'activité estudiantine sur les préoccupations scolaires.

L'essentiel de cette réglementation consiste à faire passer aux étudiants des examens écrits ou oraux, à la fin de chaque trimestre pour toutes les matières programmées qui ont été terminées.

A la fin du trimestre, les étudiants peuvent fixer eux-mêmes la date de l'examen, sinon, c'est l'administration pédagogique qui «bloque» et impose une date impérative. Cette question de fixation de la date des examens occupe une place centrale dans les activités des inspecteurs des études. Il leur faut, à chaque fois, opérer un aménagement du calendrier propre à préserver les différents intérêts et éviter les conflits. C'est également pour les étudiants une préoccupation majeure, surtout vers la fin de l'année où il y a une concentration des examens, et où le délégué de la promotion s'ingénie à concilier les exigences de ceux des étudiants qui sont «en forme», «prêts» et des autres qui ne le sont pas, ou moins. Mais parfois il cherche aussi à harmoniser leur succession selon la volonté de la majorité en fonction d'un savant «calcul d'épicerie» -comme disent les étudiants- qui répond aux avantages et au degré d'importance que détient le coefficient de telle ou telle manière dans l'économie générale du déroulement de l'année scolaire. Ce calcul concerne également les «rattrapages» qui doublent les différents examens en cas d'obtention d'une note insuffisante. Le problème des étudiants se trouve dès lors aussi dédoublé; on les a vus parfois acculés à passer les examens ou les rattrapages pendant les jours de repos : enseignants et administration n'y voyant pas d'inconvénients sous la pression d'une urgence qui reste finalement due à une programmation déficiente des enseignements tout au long de l'année. Prenons l'exemple de la quatrième année agronomique en 1982 : les étudiants ont eux-mêmes établi le calendrier des examens suivant, présenté à l'inspection des études :

Judi 24 juin :	Anglais
Vendredi 25 juin :	Phytopathologie + Pastoralisme + Malherbologie
Lundi 28 juin :	Agronomie
Mercredi 30 juin :	U.P.* ovine + Aviculture + Pastoralisme

(1) Voir le «règlement des examens des établissements de formation d'ingénieurs» et le texte sur «le contrôle des connaissances et des aptitudes. Evaluation des résultats» pour l'APESA.

(*) U.P. = Unité de production

- Samedi 3 juillet : Economie de développement
- Lundi 5 juillet : Biométrie
- Mercredi 7 juillet : Machinisme
- Jeudi 8 juillet : Résistance des Matériaux + Machinisme
- Samedi 10 juillet : Planification
- Dimanche 11 juillet : Extérieur (zootechnie)
- Lundi 12 juillet : Industrie alimentaire + Socio. de Développement
- Mardi 13 juillet : U.P.* bovine + circuit laitier

(le Mercredi 14 juillet auraient lieu les délibérations générales de fin d'année)...

Cette liste nous montre le caractère quelque peu fantastique de la situation générale où se succèdent en un temps record (20 jours), 12 épreuves concernant des matières aussi diverses. Elle nous donne aussi une idée de la capacité d'assimilation sinon de simple mémorisation dont devrait faire preuve l'étudiant de la quatrième année agronomique qui se trouve au seuil d'un troisième cycle où la recherche scientifique est en principe censée constituer le mode de travail pédagogique principal ; du moins pour l'agronomie, car en ce qui concerne la section vétérinaire, les étudiants de la cinquième année ont passé en 1982 pas moins de 31 examens sans parler des épreuves dites de «clinique».

On conçoit aisément le poids de l'examen dans le façonnement du profil de l'étudiant qui semble être, par ce moyen, «entraîné» à mettre en valeur ses capacités de réaction rapide pour répondre une fois qu'il entrera en fonction, aux questions les plus diverses qui s'imposeraient pour l'expédition des affaires administratives. Il suffirait de maîtriser les capacités mentales pour pouvoir toucher à tout en un temps record : la même urgence scolaire se trouve reprise dès lors qu'il y a une question à résoudre. Cela ne réduit en rien le caractère routinier de l'activité administrative puisque ces procédés scolaires que nous analysons participent à leur manière à la constitution d'une routine proprement scolaire.

Dans ces conditions d'aléa dans la programmation des moyens d'évaluation de type académique, l'examen peut recouvrir les caractéristiques d'une sanction disciplinaire, quand il s'agit, pour l'inspecteur des études, de faire respecter, par exemple, la question de l'assiduité aux cours, ou pour le cas de non conformation par l'ensemble des étudiants à une date d'examen qu'ils ont arrêtée eux-mêmes. La sanction la plus redoutée est celle du report de l'examen au mois de juillet, date précisément où les examens peuvent se succéder au rythme d'un par jour. Mais la fixation de la date peut également recouvrir une faveur ; ainsi semblent le signifier les propos d'un inspecteur des études : «certes, nous voulons former les étudiants, mais pas dans un manque total de discipline. Vous rendez-vous compte du précédent que nous allons créer en revenant sur notre décision ? Déjà nous sommes les plus ouverts par rapport aux autres (sections), nous fixons les examens au cours de la semaine quand c'est possible, sans attendre toujours le samedi».

Ces propos étaient tenus à un enseignant qui ne comprenait pas la position de refus de l'inspection alors qu'il était disposé à rechercher une autre date qui

conviendrait mieux aux étudiants. La conception de l'examen de cet administrateur du temps scolaire -qui n'a par ailleurs aucune compétence pédagogique proprement dite- recouvre celle que Durkheim a rapportée à propos de Robert de Sorbon qui en s'adressant aux élèves de son collège, n'hésitait pas à comparer l'examen au «jugement dernier» et allait jusqu'à dire «que les juges universitaires sont beaucoup plus sévères que le juge du ciel» (2).

La conscience du rôle coercitif ou dissuasif que peut jouer le jeu sur l'agencement du temps permet à certains de ces inspecteurs de penser qu'ils peuvent intervenir sur le travail pédagogique lui-même, dans la mesure où il constituerait un risque pour le déroulement planifié des programmes : «si les étudiants ne comprennent pas une matière, ils n'ont qu'à le dire à temps ; on la remplacera alors par une autre qui y introduirait mieux, ou alors on demandera au professeur de modifier sa façon d'enseigner cette même matière».

Cette atmosphère surchargée par la compétition qu'elle ravive parmi les étudiants autour de la «bonne» date de l'examen, de l'excellence dans la note, prend une tournure de psychodrame lors de la séance de passage de l'examen. L'inspecteur débusque les documents interdits, les calculatrices, traque les copieurs éventuels qui feront l'objet, en cas de délit manifeste, d'une sanction disciplinaire allant jusqu'à l'exclusion. En 1980, quelque 9 étudiants ont été exclus pour fraude.

Ainsi, P. Bourdieu et J.C. Passeron ont raison de dire, au sujet d'un milieu scolaire relativement similaire, que «autant et sinon plus que par les programmes, l'apprentissage est réglé par le droit coutumier qui se constitue dans la jurisprudence des examens et qui doit l'essentiel de ses caractéristiques et de son contenu à la situation dans laquelle il se formule» (3).

Dès lors, tout laisse penser que l'objet de ces examens n'est pas seulement un contrôle des connaissances ou de la mémorisation qui en est faite, mais il semble aussi que l'examen, par lui-même, en tant qu'institution survalorisée, tend à consacrer un certain nombre d'attitudes de pensée et d'action en tant que principe de régulation des pratiques scolaires, mais également, des représentations sociales qui répondent au-delà des exigences propres à l'institution scolaire, à des exigences qui relèvent de la société globale.

2 — DES FONCTIONS SOCIALES DE L'EXAMEN

Dans le travail de socialisation des élèves - ingénieurs par des procédés d'organisation de l'activité scolaire, l'examen semble être l'un des moyens les plus investis, alors même que la manière par laquelle il intervient dans la scolarité fait de lui ce qu'il y a de plus extérieur à la vie scolaire dans la mesure où «il en marque les étapes sans faire connaître en quoi elle consiste» (4). Il s'agit d'un système qui se nourrit finalement de lui-même ; il a survécu à toutes les

(2) E. Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1969 (2^e éd.), p.152.

(3) P. Bourdieu/J.C. Passeron, «Examen d'une illusion» in *Rev. Française de Sociologie*, Vol. IX, n° spécial, 1968, p.228.

(4) E. Durkheim, op.cit. p.153.



(1) «Combien de temps te faudrait-il pour «bachoter» tout ce polycopié ??»

transformations qui conditionnent la définition des graduations dans l'échelle de la scolarité. Il relève d'une conception originale de type corporatif qui lie l'ouverture aux nouveaux venus, au passage par des conditions d'examen déterminées au préalable (5). M. Weber lie, quant à lui, l'existence du principe d'un système d'examens hiérarchisés consacrant un entraînement spécifique et ouvrant l'entrée à des carrières spécifiques, en Europe du moins, au développement des besoins d'une organisation bureaucratique qui entend faire correspondre des individus hiérarchisés et interchangeableables à la hiérarchie des postes disponibles (6). Cette généalogie du principe d'un système d'examen nous semble vérifiable, au moins partiellement, dans le cas de l'Institut où ce moyen d'évaluation joue dans un même temps comme principe de sélection scolaire et de hiérarchisation sociale par la notion d'orientation, notamment à la fin de l'année préparatoire, dite A.P.E.S.A.

Avec le système d'orientation couronnant la réussite dans le complexe des modes d'évaluation par contrôle continu (partiels - travaux pratiques - oral chaque début de semaine) et par un concours final, la note et le coefficient n'instaurent pas seulement une distinction fondamentale, parmi les 600 étudiants de l'année préparatoire, entre ceux qui sont admis et ceux qui ne le sont pas définitivement, mais bien également entre ceux-là mêmes qui ont surmonté l'épreuve de la première sélection.

(5) Idem, op.cit. p.151

(6) M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft*, nouvelle édition, Köhn-Berlin, Kiepenheuer und Withsch, 1956, II, p.735 sq, cité par P. Bourdieu et J.C. Passeron, op.cit. p.230.

Dans ce dernier cas, il s'agira d'une opération de hiérarchisation sociale et professionnelle qui atteste de la capacité du système du concours à créer ex nihilo une différence entre des «ingénieurs d'Etat» et des «ingénieurs d'application», les derniers, hiérarchiquement inférieurs aux premiers avec tout ce que cela comporte sur le plan moral et matériel. Un système ingénieux de classement des étudiants admis du premier au dernier selon un jeu de coefficients distinguant les différentes orientations possibles dans les écoles d'enseignement supérieur de l'agriculture au Maroc (7).

L'indice principal de discrimination pour accéder au degré d'élève-ingénieur d'Etat est celui des mathématiques pour l'agronomie et celui de biologie animale et chimique pour la médecine vétérinaire. Mais ici, même quand l'idée de la démocratisation de la sélection par les sciences exactes est sollicitée, elle trouve sa limite quand il se trouve que des étudiants excellant tout également dans ces sciences selon les critères du coefficient et de la note, se trouvent orientés vers la filière des travaux ruraux et topographiques qui débouche sur le statut d'ingénieur d'application :

T.33 : Comparaison des coefficients d'orientation

<u>Agronomie</u>		<u>Vétérinaire</u>		<u>Travaux ruraux</u>	
Mathématiques	10	Biologie animale	11	Physique	10
Physique-chimie	7	Biologie-chimie	9	Mathématiques	8
Bio-chimie		Physique	7	Géologie	7
Bio-végétale	6	Chimie		Chimie	6
Bio-animale		Mathématiques		Bio-végétale	
Géologie		Sociologie		Sociologie	
Sociologie		Géomorphologie		Géomorphologie	5
Géomorphologie	5	Stage		Stage	
Stage		Géologie	3	Dessin	4
Dessin	1	Dessin	1	Bio-chimie	
	—		—	Bio-animale	3
Total	54		54		52

Source : «Tableau des coefficients». in Rapport d'activité de l'Institut 1973-74

Par une référence aux classements symboliques qu'opère la culture dominante entre l'intellectuel et le manuel, entre les lettres et les sciences, le système de sélection récupère ici à travers les mathématiques le principe de la disposition des facultés intellectuelles qui destinent au commandement par le dépassement de la «simple» technique et par la possession d'une vision «large», «globale» sur les problèmes tel que cela est sous-entendu par le mythe-fondateur de la polyvalence du cadre sortant de l'Institut.

Dans un système où l'arbitraire de la note, de l'examen est aussi systéma-

(7) Il s'agit du complexe IAV Hassan II Rabat, du complexe Horticole d'Agadir, de l'ENA de Meknès, de l'Ecole Forestière des Ingénieurs de Salé.

tique, même quand il est affirmé que l'orientation tient compte des choix formulés par les étudiants, il serait en quelque sorte «normal» d'enregistrer l'important décalage qui existe entre les attentes des étudiants et la décision qui semble découler de «simples» opérations arithmétiques. Ainsi pour 1978, nous avons pu faire le dépouillement suivant :

- Sur 12 étudiants orientés en agronomie :
 - 51 souhaitaient suivre cette branche (45,5%)
 - 15 souhaitaient suivre en médecine vétérinaire
 - 3 souhaitaient suivre en travaux ruraux
 - 43 non réponses.
 - Sur 47 étudiants orientés en médecine vétérinaire
 - 10 souhaitaient suivre cette même branche
 - 27 souhaitaient suivre en agronomie (57,44%)
 - 1 souhaitait suivre en techno-alimentaire
 - 9 non réponses.
 - Sur 98 étudiants orientés aux travaux ruraux et topographie :
 - 36 souhaitaient suivre en agronomie (36,73%)
 - 2 souhaitaient suivre en horticulture
 - 13 souhaitaient suivre en médecine vétérinaire
 - 6 souhaitaient suivre en techno-alimentaire
 - 41 non réponses
- Aucun en travaux ruraux et topographie.

Source : Enquête ESA .

Nous voyons ainsi que le système d'orientation est la source d'un taux de frustration très élevé par rapport à d'autres procédés tels que la désignation de la filière principalement sur la base du choix exprimé, conjugué à l'admission sur dossier scolaire et non sur un concours anonyme. Cette conséquence, parmi toutes les autres, que nous avons relevée dans la pratique des examens, nous révèle toute la force d'imposition de valeurs scolaires et attitudes sociales que peut exercer l'hégémonie du mode d'évaluation par examen qui trouve son accomplissement idéal dans l'identification des hiérarchies scolaires aux hiérarchies sociales. Et dans cette situation, l'un des non moindres effets, consiste dans la définition de la culture scolaire et du travail intellectuel en général, suscitée chez les étudiants par la pratique scolaire constamment interpellée par ce système académique.

3 — «COUCHES» ET SERIES DE «COUCHES»

L'analyse de la pratique des examens nous a constamment renvoyé à celle de la pratique du travail d'assimilation des connaissances scolaires par les étudiants. Pressés par une urgence scolaire souvent artificiellement créée dans la programmation des cours et dans l'organisation du calendrier des examens, les étudiants sont conduits à adopter l'une des valeurs centrales véhiculées par le système scolaire, à savoir celle de la productivité, de la rentabilité maximale dans l'usage du temps scolaire. C'est ce que représente à l'état extrême, le

recours à la mémorisation pure et simple des cours transmis selon le procédé de l'oraison magistrale. Les étudiants de l'Institut, nomment «une couche», le fait de mémoriser par un premier passage, une leçon, un cours ou un polycopié. L'ensemble des matières constituant le programme sont classées par eux selon le nombre de «couches» qu'il faudrait pour chacune d'entre elles : ainsi dans la phase de préparation de l'examen d'une matière donnée, l'étudiant dira qu'il a fait une couche, une couche et demie ou plusieurs. Cette attitude exprimée par un lexique très précis, relève d'une conception «stratigraphique» du savoir. La préparation à l'examen se fait par approches successives d'une quantité arrêtée d'informations où il y a un début et une fin identifiées à la succession des pages du cahier de notes ou du polycopié.

Le degré d'utilisation de la mémoire constitue pour les étudiants un critère central de classification des sections d'enseignement à l'Institut. Le «point géodésique» (8) dans le système du bachotage semble être la section de «phytiatrie» dans la mesure où une bonne partie de l'enseignement qui y est dispensé concerne «la systématique», qui est une classification générale des plantes par espèces, par famille pour lesquelles est exigée une mémorisation pure et simple (9).

Le fait que la section agronomique comporte des enseignements qui s'intéressent plutôt à l'étude des mécanismes biologiques l'éloigne de ce «point géodésique». Il reste par ailleurs remarquable de voir que la section vétérinaire est classée par les étudiants immédiatement après la phytiatrie alors que l'enseignement pratique —dissection, cliniques— représente un poids sensiblement égal à celui des cours magistraux. Dans cette classification, c'est la section topographique qui est jugée comme n'exigeant pas un trop grand travail de mémorisation. L'enseignement étant basé pour une grande part sur les mathématiques et la physique et sur l'établissement des «projets» réalisés sur le terrain, cette section est identifiée au repos : «topo-repos».

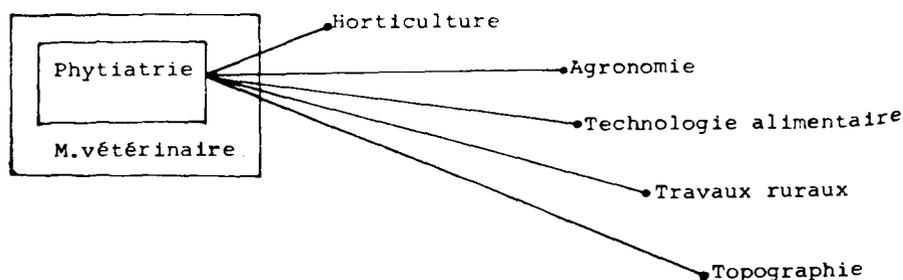


Schéma du classement étudiant des sections d'enseignement selon le degré de travail de mémorisation nécessitée par chacune d'entre elles

(8) Référence à une notion topographique utilisée par les étudiants.

(9) Cette caractérisation de la «systématique» pourrait heurter d'autres définitions académiques de la discipline, mais faut-il rappeler qu'ici, elle est beaucoup plus le produit d'une perception pratique, indigène au milieu étudiant ?

D'une manière générale, les étudiants finissent par s'adapter à cette exigence scolaire de type académique, en adoptant des «formules» ou des pratiques quasi-rituelles qui entourent le savoir technique et scientifique d'une allure magique. Ainsi, à côté de la mémorisation par fragmentation des informations en une infinité de points ou de sous-points qui seront autant de repères, de «bouts du fil», ils ont souvent recours à des procédés de décontextualisation. Les connaissances sont ramenées vers un monde plus «vulgaire», disons plus profane qui trouve sa force ou sa rentabilité dans le fait qu'il touche à des questions qui leur sont tout à fait proches. Quelques exemples :

«Ta grosse concierge follement amoureuse ose quémander tes caresses divines» = «Echelle de Mohs».

Devant restituer à chaque sollicitation l'ensemble des composantes géologiques de la dite échelle, les étudiants ont établi une correspondance entre la première lettre de chacun des mots de la phrase «profane» et la première lettre du nom de chacune des roches composant l'échelle de friabilité des roches scientifiquement reconnue : Talc ; Gypse ; Calcite ; Fluorite ; Apalite ; Ordhose ; Quartz ; Topaze ; Corindou ; Diamant.

Par ce procédé aux allures, pour le moins humoristiques, les étudiants —surtout à l'APESA— arrivent à restituer les noms et l'ordre des noms des roches qui leur sera demandé. C'est exactement cette même technique scolaire qui répond aux épreuves de la mémorisation qui exigent de connaître la formule de (3,1414) par exemple jusqu'au sixième chiffre après la virgule.

Ainsi, à travers la recherche du rendement maximum dans l'utilisation du temps scolaire, s'impose aux étudiants un rapport au travail scolaire et intellectuel en général, de type instrumental et pragmatique. S'impose également à eux une distinction de base entre le savoir utile et le savoir inutile : «Le cerveau ayant une capacité à somme nulle». C'est ce que nous montre le rapport des étudiants à la lecture, principalement celle qui ne relève pas de l'utilitarisme scolaire.

4 — SAVOIR UTILE ET SAVOIR INUTILE

Certaines études récentes (10) nous ont montré que le problème de la lecture chez l'étudiant marocain constitue une des expressions les plus néfastes des modes de fonctionnement actuel du système d'enseignement supérieur dans les universités et les grandes écoles, tout également marquées par le régime de la loi de la rareté et par la survalorisation de l'examen scolaire.

Analysée en tant que pratique sociale, la lecture apparaît comme un acte de positionnement dans la société : être du côté de ceux qui savent lire, écrire et compter dans un contexte social où l'analphabétisme croît encore en termes absolus. Elle apparaît aussi comme une pratique qui hérite de conditions historiques particulières qui lui donnent toute sa signification sociale : à savoir

(10) Bouissef-Rekab Lucile, *Les étudiants et la lecture* - Enquête à Rabat - Rabat-Ecole des Sciences de l'Information, Juin 1981 XIII, 221 - Xpp. Tahiri Mohamed, *La pratique de la lecture chez l'étudiant marocain*. Rabat, ENS, (section : Français), 1978-79.

principalement, la liaison quasi exclusive avec l'institution scolaire (la lecture est à l'origine une pratique scolaire) et le rapport avec une situation linguistique difforme, fruit d'une éducation pré-primaire de type autoritaire basée sur l'apprentissage pur et simple des textes sacrés, d'un enseignement primaire et secondaire marqué par des phénomènes de diglossie (arabe académique scolaire face à l'arabe dialectal de la vie courante) de dyslogie et de dyslexie concernant le rapport à la langue française qui procède d'un système de valeurs extérieur à la culture et à la vie des couches populaires marocaines.

Il est essentiel pour nous d'insister sur la liaison faite quasi-automatiquement entre la lecture et l'engagement dans telle ou telle activité scolaire. C'est ce qui apparaît à travers l'analyse des supports de la lecture pour les quelque 500 étudiants enquêtés à Rabat.

T.34 - Répartition des supports de la lecture (11)

Support	Effectif	%
Cahiers	424	84.13
Polycopiés	297	58.93
Livres (y compris manuels)	350	69.44
Articles de revues	226	44.84

On voit ici que la lecture est essentiellement conçue comme une réponse aux exigences utilitaires scolaires. A l'Institut, objet de notre analyse, la situation semble atteindre de grandes proportions :

T.35 : Pratique de la lecture par les étudiants de l'Institut (12)

Nature des lectures Type de lecture	Quotidiens		Hebdo. mensuels		Revue techniques	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Non réponses	5	2.58	4	2.06	8	4.12
Régulièrement	23	11.86	27	13.92	4	2.06
Occasionnellement	151	77.84	146	75.26	129	66.49
Absence de lecture	15	7.73	17	8.76	53	27.32
Total	194	100	194	100	194	100

A première vue, on note le caractère très aléatoire dans la lecture de ces supports non directement scolaires. On constate qu'au fur et à mesure que l'objet de la lecture se rapproche de préoccupations scientifiques et techniques spécialisées, il y a une faiblesse dans la régularité de cette lecture. La progression inverse concernant les déclarations de non lecture confirme le penchant à lire pour «s'informer de l'actualité» ou de sujets non liés à la culture scolaire. Mais ces taux n'ont pas de signification importante devant la situation

(11) Bouissief-Rekab (L.), op.cit. p.90, tableau n°19.

(12) Enquête personnelle sur les pratiques scolaires et socio-culturelles des étudiants de l'Institut (IAV).

générale qui révèle le faible intérêt pour la lecture d'autres documents que ceux de type scolaire.

La progression dans le cursus scolaire à l'Institut ne semble pas être décisive puisqu'il n'y a pas pour notre échantillon enquêté de variation nette entre les troisième, quatrième et sixième années, sauf en ce qui concerne les quotidiens où l'on note un taux de lecture supérieur pour les étudiants de 4ème année; ce phénomène peut être dû au taux d'engagement dans l'activité politique ou syndicale plus affirmé dans cette année d'étude :

T.36 - Taux de lecture des quotidiens (13)

Année d'étude Lecture des quotidiens	3è année		4è année	
	Eff.	%	Eff.	%
Non réponses	1	1.16	3	3.19
Régulièrement	5	5.81	15	15.96
Occasionnellement	73	84.88	68	72.34
Non	7	8.14	8	8.51
Total	86	100	94	100

A cette même catégorie de lectures, les étudiants de la section agronomique paraissent plus intéressés que ceux de la section vétérinaire :

T.37 - (1)

<u>Lecture des quotidiens</u>	<u>Agronomie %</u>	<u>M. vétérinaire %</u>
Régulièrement	13.7	6.15
Occasionnellement	80.45	78.46
Non	3.44	15.38
Total %	100	100

La différence entre ces deux sections recoupe le classement étudiantin qui montre que dans la section vétérinaire le recours à la mémorisation des cours est l'un des plus importants.

Tout se passe comme si du fait que ces catégories de lectures non directement scolaires, ne sont pas sanctionnées par une note, elles ne soulèvent que peu d'intérêt parmi les étudiants. Il y a une sorte de «repli sur soi», sur la culture transmise par l'enseignant : il serait possible de «faire l'impasse sur la lecture des documents établis ailleurs» (14).

L'argument de l'inadaptation de la bibliothèque est souvent avancé. De

(13) Enquête (IAV).

(14) Rapport introductif au séminaire sur la pédagogie à l'Institut, Juin 1980.

fait, même si la bibliothèque nouvelle de l'Institut reste encore absorbée par des préoccupations de classement, il n'en reste pas moins qu'elle offre un cadre et des possibilités tout à fait valables par les disponibilités en ouvrages et autres documents et surtout par l'abandon de l'horaire administratif qui rendait, auparavant sans signification, son existence même au sein de l'école.

De sorte qu'actuellement commence à s'amorcer une certaine fréquentation de cette bibliothèque, mais sans que cela, nous semble-t-il, change quelque chose dans la relation à la pratique de la lecture,

L'utilisation estudiantine de cette institution tend à la dépouiller de son objectif originel comme cadre rationalisé de transmission de la connaissance. Ceci nous semble être lié non seulement à l'absence de toute expérience dans les techniques de recherche bibliographique chez les étudiants (15), mais aussi au fait que ceux-ci y viennent d'abord pour apprendre leurs cours.

La conduite estudiantine vis-à-vis du travail en bibliothèque n'est pas toujours liée au manque d'infrastructures valables ainsi que cela a souvent été invoqué par les étudiants ou les enseignants avant l'ouverture de l'actuel Centre de Documentation Agricole. En effet, il y a de nombreux étudiants qui préfèrent, même actuellement, se retrouver en petits groupes, la nuit surtout, dans les salles de cours, pour préparer les cours ou les examens à venir. D'une certaine manière, ils cherchent à se créer l'ambiance ordinaire de la classe avec ses bancs, son tableau, et son agent médiateur de transmission du savoir, représenté ici par le camarade chargé de lire tel cours à haute voix en l'expliquant, ou de résoudre au tableau tel exercice qu'ils se proposent collectivement de s'imposer.

Ainsi, entraînés dans le système d'urgence scolaire, les étudiants qui en subissent les méthodes d'inculcation les plus appliquées à la recherche de la rentabilité se voient non seulement éloignés de la perspective de l'approfondissement des connaissances scolaires et plus encore de l'écart vis-à-vis d'elles, mais aussi amenés à reproduire -au moins dans son principe- dans la partie la plus autonome de leur gestion du temps scolaire, le cadre structurel et mental ordinairement utilisé par l'institution scolaire académique.

Rabat, décembre 1982

(15) Le réaménagement du stage de 4^e année en 1981 comble très partiellement cette déficience à travers la semaine consacrée à la recherche bibliographique avant la sortie sur le terrain. C'est le seul cadre d'enseignement quelque peu méthodique de ces techniques de travail intellectuel.