

REVUE FR

ANÇ AI

REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

SE DE PÉ

DAGOGIE

N° 30 - JANVIER-FÉVRIER-MARS 1975

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PEDAGOGIE**

**Comité
de patronage**

- MM. Jean AUBA, *directeur du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres.*
Jean CHATEAU, *professeur à la Faculté des lettres et sciences humaines de Bordeaux.*
Pierre CLARAC, *inspecteur général honoraire de l'Instruction publique, membre de l'Institut.*
Gilbert CONSTANT, *directeur général de l'Enseignement, des études et de la recherche au ministère de l'Agriculture et du développement rural.*
Jean-Louis CREMIEUX-BRILHAC, *directeur de la Documentation française.*
Maurice DEBESSE, *professeur à la Sorbonne.*
Jean DEBIESSE, *inspecteur général de l'Instruction publique.*
Robert DEBRE, *de l'Académie de médecine.*
Jean DEYGOUT, *directeur des Ecoles au ministère de l'Education.*
Jean-Claude DISCHAMPS, *directeur des Enseignements supérieurs, de la recherche et des personnels au secrétariat d'Etat aux Universités.*
Jean LALOY, *directeur général des Relations culturelles, scientifiques et techniques au ministère des Affaires étrangères.*
Henri LE GALLO, *directeur des Collèges au ministère de l'Education.*
Gilbert MARC, *directeur chargé de la formation continue au ministère de l'Education.*
Robert MALLET, *recteur de l'Université de Paris.*
Gaston MIALARET, *professeur à la faculté des lettres et sciences humaines de Caen.*
Jacques PERRILLIAT, *directeur de l'Education physique et des sports au secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux sports.*
Jean SAUREL, *directeur des Lycées au ministère de l'Education.*
Alfred SAUVY, *professeur au Collège de France.*
Jean THOMAS, *inspecteur général honoraire de l'Instruction publique, président de la Commission de la République française pour l'Unesco.*
Jean-François DE VULPILLIERES, *directeur de la Jeunesse et des activités socio-éducatives au secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux sports.*

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

TARIFS ANNUELS D'ABONNEMENT

4 numéros par an

Abonnement d'un an : **France 50 F - Etranger 55 F**

Prix du numéro : **15 F**

Rédaction : INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES

29, rue d'Ulm, 75230 PARIS Cedex 05 - Tél. : 325-41-64

Abonnement : I.N.R.D.P., B.P. 365-11, 75526 PARIS Cedex 11 - Tél. : 345-37-21

Vente au numéro : dans les Centres Régionaux de Recherche
et de Documentation Pédagogiques
et dans les Centres Départementaux de Documentation Pédagogique
(liste des adresses en p. 3 de couverture)

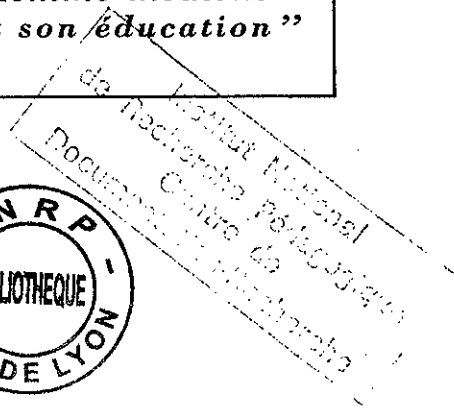
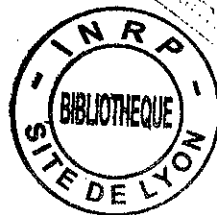
REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

“Toute culture véritable est prospective. Elle n'est point la stérile évocation des choses mortes, mais la découverte d'un élan créateur qui se transmet à travers les générations et qui, à la fois, réchauffe et éclaire. C'est ce feu, d'abord, que l'Éducation doit entretenir.”

Gaston BERGER

*“L'Homme moderne
et son éducation”*

N° 30 - JANVIER - FEVRIER - MARS 1975



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES

**Comité
de rédaction**

MM. Michel DEBEAUVAIS, *professeur associé en sciences de l'éducation à l'Université de Paris VIII.*

André DE PERETTI, *directeur d'études à l'Institut national d'administration scolaire.*

Gilles FERRY, *maître-assistant en sciences de l'éducation à la Faculté des lettres et sciences humaines de Nanterre.*

Roger GRANDBOIS, *Inspecteur général de l'Instruction publique.*

René GUILLEMOTEAU, *sous-directeur à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

M^{me} Viviane ISAMBERT JAMATI, *maître de conférence à l'U.E.R. de sciences de l'éducation à l'Université de Paris V.*

MM. Robert LAVAUX, *directeur du Centre régional de documentation pédagogique de Dijon.*

Joseph LEIF, *inspecteur général de l'Instruction publique.*

Jean-François LE NY, *professeur de psychologie à l'Université de Paris VIII.*

Joseph MAJALU, *directeur-adjoint de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

Guy PALMADE, *inspecteur général de l'Instruction publique, directeur de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

Antoine PRÔST, *professeur à la Faculté des lettres et sciences humaines d'Orléans-La Source.*

Georges SNYDERS, *professeur de sciences de l'éducation à la Sorbonne.*

Jean VIAL, *professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Caen.*

Rédacteur en Chef

M. Louis LEGRAND, *directeur de recherche à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

Chefs de rubrique

M^{me} Olga WORMSER-MIGOT, *chef de département à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

M. Jean HASSENFORDER, *chef de section à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

Secrétaire de rédaction

M^{lle} Suzanne AUDEBERT, *chargée d'études documentaires à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

PREMIERE PARTIE

A. Léon	Les grilles d'observation des situations pédagogiques : moyen de diagnostic ou instrument de formation des maîtres	p. 5
J. Massonnat et M. Piolat	Approche de l'organisation et des déterminants des attentes de formation en pédagogie générale	p. 14
G. Malglaive	La formation alternée des formateurs	p. 34
A.-M. Huberman	La formation et l'évaluation de l'enseignant universitaire : pourquoi et comment ?	p. 49

DEUXIEME PARTIE

	Notes critiques	p. 56
	A travers l'actualité pédagogique	p. 81
	Index des articles et comptes rendus parus en 1974	p. 143

PREMIERE PARTIE

**LES GRILLES
D'OBSERVATION
DES SITUATIONS
PEDAGOGIQUES :**
**moyen de diagnostic
ou instrument
de formation des maîtres**

Dans le domaine vaste et mal circonscrit des recherches en sciences de l'éducation, certains travaux procèdent directement de disciplines fondamentales comme l'histoire, l'économie, la sociologie ou la psychologie. D'autres travaux, plus spécifiques, plus en rapport avec les exigences de l'analyse des situations pédagogiques, reposent sur l'emploi de grilles d'observations.

Celles-ci visent à éclairer certaines modalités du « teaching », conçu par N.L. Gage (*) sous deux formes complémentaires : d'une part, le comportement du maître et ses composantes; d'autre part l'influence de ce comportement sur les réactions des élèves.

Le souci de décrire, d'une manière aussi fidèle que possible, l'activité de l'homme au travail, s'est manifesté de longue date en psychologie industrielle. Il répond au besoin d'échapper aux pièges du verbalisme et de l'impressionnisme, à la préoccupation de préciser ce que l'individu fait réellement et non ce qu'il croit faire, ou ce qu'il doit faire, ou ce qu'il est censé faire.

(*) Les appels de notes renvoient à la bibliographie placée à la fin de l'article.

Ajoutons que le transfert, dans le domaine pédagogique, de modèles ou de techniques élaborés en milieu industriel, n'est pas un phénomène récent. Si l'on s'en tient au XX^e siècle, M. Postic (15) montre, par exemple, comment, dès 1910, le mouvement de rationalisation du travail a inspiré à E.C. Elliott, aux États-Unis, la confection de « check lists » pour l'évaluation de la compétence du maître sous les différents aspects — physique, moral, administratif, social — de sa tâche. Plus près de nous, en 1961, une grille pour les salaires des enseignants a été mise au point après enquête auprès des personnes concernées.

L'intérêt suscité en France par les grilles d'observation des situations pédagogiques est attesté, entre autres, par la présentation récente de thèses importantes comme celles de M. Linard (12) et de M. Postic (15).

L'objet de cet article n'est pas de procéder à un inventaire et à une description systématiques des moyens actuellement expérimentés ou utilisés. Il est plutôt, à travers l'analyse de certains travaux, de soulever quelques problèmes théoriques ou méthodologiques posés par l'emploi d'une technique dont il convient de préciser la portée et les limites. Une interrogation sur les fonctions assignées aux grilles d'observation est d'autant plus nécessaire que bon nombre d'expériences se heurtent à des difficultés — ou à des impasses — semblables à celles qui jalonnent l'histoire de la psychotechnique.

Après avoir présenté les objectifs auxquels sont censées répondre les grilles d'observation, on abordera quelques problèmes méthodologiques concernant le sujet, l'objet et les modalités de l'observation. On procédera enfin à une analyse critique des postulats ou des résultats dont rendent compte les travaux analysés.

I. — LES OBJECTIFS DE L'OBSERVATION : DIAGNOSTIC OU FORMATION ?

Le caractère souvent incohérent ou contradictoire des résultats de la confrontation de différentes méthodes pédagogiques conduit à vérifier les modalités réelles d'application de ces méthodes et à préciser l'importance ou la nature du décalage entre ce qui est conçu, déclaré ou souhaité par le maître et ce qui est effectivement réalisé.

De tels problèmes orientent la recherche vers des objectifs où dominant, selon le cas, les thèmes théoriques et méthodologiques ou les préoccupations pratiques.

Dans le premier cas, il s'agit de décrire aussi objectivement que possible les situations pédagogiques en vue de contrôler certaines hypothèses comme, par exemple, celle qui concerne le caractère isomorphe de la liaison entre la formation reçue par le maître et son comportement éducatif. J.B. Hough, cité par M. Postic (15) se pro-

pose d'étudier les effets de plusieurs types de renforcement (ou de feed-back) donnés par le même professeur. L'échelle de Cosgrove (7, 12) est utilisée en vue de constituer des groupes appariés de maîtres dans le cadre d'un contrôle expérimental.

D'un point de vue pratique, l'emploi des grilles d'observation peut être associé à toutes les mesures qui visent à améliorer le rendement de l'action pédagogique : recrutement, formation initiale et continue des maîtres, évaluation (ou auto-évaluation) du comportement des éducateurs à des fins de changement, de correction ou de promotion, etc.

Dans l'ensemble des thèmes théoriques ou pratiques, on peut distinguer différents niveaux ou différents types de problèmes auxquels sont censées répondre les méthodes et techniques d'observation des comportements pédagogiques.

1. Relations entre l'institutionnel, le psychologique et le pédagogique.

J. Chobaux (4) se propose d'étudier la manière dont les normes pédagogiques proposées par les théories pédagogiques contemporaines se reflètent dans les textes officiels et les positions des responsables du système scolaire (aspects institutionnels), dans les attitudes des enseignants (aspects psychologiques) et dans les comportements réels (aspects pédagogiques). Il s'agit, pour l'auteur, d'établir une typologie pluridimensionnelle des relations maîtres-élèves en fonction de deux pôles (traditionnel-moderne) et de trois dimensions : acquisition ou transmission des savoirs et des savoir-faire, préparation des enfants à leur rôle social, développement de la personnalité de l'élève. Après une phase descriptive, J. Chobaux envisage de mettre en relation l'action pédagogique avec les variables individuelles et les variables institutionnelles.

2. Confrontation de différentes méthodes pédagogiques.

Les grilles d'observation servent, à la fois, de moyen d'appariement des groupes d'enseignants (11) et d'instrument d'évaluation des méthodes elles-mêmes.

A cet égard, la technique mise au point par E. Bayer et G. de Landsheere (9) révèle, entre autres, que les maîtres de l'école Decroly ne se différencient pas des maîtres de l'école traditionnelle. Par contre, les disciples de Freinet se distinguent de leurs collègues par une tendance à moins s'imposer à leurs élèves, à faciliter l'activité de ces derniers et à mettre davantage l'accent sur les aspects positifs de l'affectivité.

3. Contrôle de la participation de l'élève à l'action pédagogique.

On postule que cette participation conditionne l'efficacité d'un apprentissage scolaire. A cet effet, A. Inizan (8)

a mis au point une grille destinée à évaluer « l'activité laborieuse personnelle d'un écolier en contact avec la langue écrite » (A.L.P.E.C.L.É.). L'application de cette grille permet à l'auteur de dégager une liaison significative entre l'activité des élèves et ce qu'il désigne sous le nom de rentabilité de la classe. D'une manière plus précise, le niveau de rentabilité est estimé à partir du coefficient de validité d'une batterie prédictive concernant l'apprentissage de la lecture. Bref, les prédictions psychotechniques se vérifieraient d'autant mieux que la classe serait plus active. Une telle conclusion appelle sans doute une discussion plus approfondie concernant les conditions de la réussite en lecture. Bornons-nous à considérer ici que le comportement du maître, qui fait l'objet de la plupart des grilles d'observation, est, au moins en partie, responsable des modalités de l'activité des élèves.

4. Recrutement des élèves-maîtres et répartition des enseignants.

La description aussi objective que possible des situations pédagogiques doit permettre de préciser les exigences communes à différents emplois d'enseignant ou de formateur. La connaissance de ces exigences peut sous-tendre, selon deux optiques différentes, un dispositif d'orientation-sélection.

Dans une perspective psychotechnique, on construit une batterie de tests en fonction de ces exigences — elles-mêmes reformulées en termes d'aptitudes — et on soumet cette batterie à différents contrôles métrologiques. C'est ainsi que J.E. Morsh, cité par M. Postic (15) se propose de déterminer les comportements pédagogiques les plus fidèles (accord des observateurs), les plus stables et les plus valides. Pour ce dernier contrôle on se réfère aux connaissances acquises par les élèves et aux notes données par les supérieurs hiérarchiques. De son côté, D.G. Ryans (15) propose de répartir les enseignants parmi les divers établissements en fonction du degré d'accord entre, d'une part, les comportements observés au moyen d'une grille et, d'autre part, les exigences de ces établissements en matière d'objectifs et de programmes. Le degré d'accord est estimé à partir de trois « modèles » tirés d'une analyse factorielle des résultats des observations : 1 - compréhension, disponibilité, ouverture à autrui; 2 - méthode, sens des responsabilités; 3 - originalité, créativité.

Dans une perspective plus formatrice que psychotechnique (10) il s'agit d'informer les candidats sur les conditions et caractéristiques de la fonction à laquelle ils désirent accéder. Cette information aurait, entre autres, pour fonction de faciliter l'élaboration de choix personnels à partir de discussions et de la confrontation critique de modèles. A ce sujet, M. Fauquet et S. Strasfogel (5) font remarquer à juste titre qu'« une formation ne peut être définie et conçue que par référence à un système péda-

gogique. Dans l'action, qu'on le veuille ou non, les formateurs se réfèrent toujours à des modèles explicites ou implicites. Force est bien d'admettre que des modèles sont véhiculés et qu'ils sont représentatifs d'un système pédagogique donné. Ce qui peut et même doit être contesté, ce n'est pas l'existence de modèles, mais la valeur exemplaire qu'on leur accorde... »

La confrontation et la discussion de modèles peuvent tout autant structurer un dispositif d'orientation qu'un processus de formation des maîtres.

5. La formation des maîtres.

Une analyse des actes pédagogiques conduit à distinguer différentes séquences, différents modes opératoires : manière de commencer une leçon, de récapituler le contenu enseigné, de mettre en perspective ce contenu, d'interroger, etc. Chacun de ces modes opératoires peut, dans le cadre du micro-enseignement (2) faire l'objet d'un entraînement particulier et donner lieu à différentes formes de feed-back : observations des pairs, réactions des élèves, assistance d'un instructeur, enregistrement magnéto-scopique, etc.

Selon une orientation quelque peu différente, l'analyse des actes pédagogiques suscite l'élaboration d'une grille grâce à laquelle il est possible de construire le profil individuel de tel maître ou le profil moyen de telle catégorie d'enseignants. L'élève-maître peut ainsi, au cours de sa formation, se situer par rapport aux cadres de référence que constituent différents profils établis empiriquement ou en fonction d'une conception de l'éducation. Il peut également se situer par rapport à lui-même (14). Dans tous les cas, l'emploi des grilles d'observation est propre à développer une attitude de décentration par rapport à la pratique, à élargir l'horizon des enseignants et à créer ainsi l'une des conditions de l'adaptation à la vie professionnelle.

6. L'évaluation de l'efficacité des enseignants.

Cette évaluation peut être conçue à des fins limitées de notation et de promotion. A cet égard, l'échelle de Stanford, mise au point à l'école normale supérieure de Montréal (13) permet à un inspecteur ou à un conseiller pédagogique d'adopter une démarche plus analytique, plus rigoureuse dans l'appréciation des différents aspects (objectifs, préparation, exécution, contrôle) de la tâche de l'enseignant.

Dans le cadre des recherches de validation concernant l'efficacité des enseignants, G. de Landsheere (9) envisage trois ordres de critères : critères basés sur le produit (performances ou attitudes de l'élève); critères dits de présage (traits de personnalité du maître); observation du comportement du maître en situation. Conçues pour

répondre à cette dernière préoccupation, les grilles ont, en fait, une fonction ambivalente. Les résultats auxquels elles conduisent peuvent aussi bien servir de prédicteur que de critère de validation.

Ces résultats peuvent aussi être associés à des objectifs pédagogiques immédiats ou à court terme. C'est ainsi que G. Ferry (6) se propose de restituer aux intéressés (élèves et enseignants) l'enregistrement des observations en vue de réduire les tensions à l'intérieur du groupe-classe, de faciliter les communications et de lever, du même coup, les inhibitions qui compromettent les processus didactiques. Dans le même esprit, A. Abraham (1) envisage d'amener le maître à confronter l'image idéalisée de soi avec la « réalité » que représentent les réactions des élèves. Il s'agit, là encore, de faciliter le dialogue dans la classe et de rendre possible le changement, dans la mesure où les phénomènes de résistance sont imputés à la congruence, ou à l'absence de désaccord, entre les points de vue des maîtres et ceux des élèves.

Dans l'étude présentée par A. Abraham, l'appréciation du maître est le fait des élèves eux-mêmes. Une telle modalité soulève l'un des principaux problèmes méthodologiques que pose l'emploi des dispositifs d'observation ou d'évaluation.

II. — PROBLÈMES MÉTHODOLOGIQUES : SUJET, OBJET ET MODALITÉS DE L'OBSERVATION

Ces problèmes concernent à la fois la personnalité de l'observateur, l'objet de l'observation, les modalités de la collecte des données et du traitement des résultats.

1. Statut et rôle de l'observateur

La fonction ou la tâche d'observation peut s'insérer dans des contextes institutionnels différents. Elle peut aussi, pour une même catégorie d'observateurs, avoir des finalités différentes.

a) L'inspecteur ou le chef d'établissement

L'observation et l'évaluation représentent l'une des fonctions de l'inspecteur et, selon des projets récents, du chef d'établissement.

Ces tâches tendent à être supplantées, ou tout au moins concurrencées, par les activités de conseil ou d'animation. Mais le problème de la dualité des fonctions reste posé et l'on se demande parfois s'il ne conviendrait pas de confier à des personnes différentes les responsabilités de notation et de conseil.

Certaines techniques comme l'échelle de Stanford (13) visent à réduire la part d'impressionnisme ou les effets de halo que comporte inévitablement toute procédure sommaire d'observation ou d'évaluation.

Le développement du micro-enseignement est censé devoir entraîner, dans le cadre d'un « learning system design », une révision de la conception de l'inspection et du contrôle des enseignants avec la création de nouvelles structures d'administration ou de promotion et l'institution de moyens de formation continue (2).

b) Le psychologue

La fonction du psychologue en milieu scolaire est associée, selon le cas, à une activité de recherche ou à une intervention visant à résoudre les problèmes d'inadaptation.

Dans le premier cas, le psychologue participe aux différents contrôles métrologiques auxquels sont soumises les grilles d'observation.

Sa présence dans la classe pose souvent de délicats problèmes dans la mesure où il est perçu, soit comme un agent chargé d'une mission camouflée d'inspection, soit comme un spécialiste doté d'un savoir redoutable et, par conséquent, d'un pouvoir non négligeable. De toute façon, les réactions de la classe à l'égard d'un visiteur étranger sont symptomatiques des méthodes pratiquées dans cette classe.

c) Les pairs

L'observation de l'enseignant par ses pairs ou ses collègues peut être conçue, soit dans une perspective de formation initiale avec, comme on l'a vu, confrontation des profils individuels ou des modèles (14), soit dans le cadre du perfectionnement des maîtres en exercice. A cet égard, le micro-enseignement semble devoir être le support d'une formation mutuelle, grâce au développement des procédures de feed-back (2).

d) L'auto-observation

Les enregistrements au magnétoscope (5) ou au magnétophone (12) rendent possible l'observation de l'enseignant ou de l'élève-maître par lui-même.

On attend de l'autoscopie, dans un premier temps, la prise de conscience des erreurs ou des imperfections qui découlent d'un manquement aux règles d'un système pédagogique de référence et, dans un second temps, la correction des erreurs et l'élimination des imperfections. L'accomplissement de cette seconde fonction dépend des modalités de l'assistance pédagogique. Lorsque celle-ci prend la forme d'une aide verbale (entretien avec un conseiller), l'autoscopie a un retentissement primaire : le stagiaire exprime un souci d'efficacité immédiate avec adhésion aux modèles proposés. Lorsque l'assistance revêt la forme de flashes audio-visuels correctifs, l'autoscopie a un retentissement secondaire : le stagiaire remet préalablement en cause les modèles présentés (5).

Lorsque les enfants sont associés à l'autoscopie, l'image de soi apparaît comme un catalyseur relativement puissant des émotions : tandis que les élèves extériorisent leur agressivité, les enseignants contrôlent, non sans peine, leurs réactions d'anxiété ou de frustration (12).

e) La portée des observations et des jugements des élèves

La préoccupation de faire participer les élèves à l'évaluation du comportement des maîtres se heurte à certaines objections. On met tout d'abord en cause l'incompétence ou l'immaturité des enfants. On redoute également que l'autorité du maître ne soit ébranlée et que ne se développe un climat de compétition entre les enseignants.

A. Abraham conteste le bien-fondé de ces affirmations ou de ces craintes (1). En confrontant, à partir de la technique « Q - sort », les réactions des maîtres et des élèves face à une même liste de traits ou de comportements concernant l'enseignant, l'auteur aboutit à deux ordres de résultats. D'une part, les réponses des élèves ont, en général, un caractère réaliste; d'autre part, la perception de l'enseignant par les élèves est moins stéréotypée que celle des enseignants par eux-mêmes.

On a déjà noté que cette forme de recherche-action en milieu scolaire avait pour but d'aider le maître à surmonter certaines résistances au changement.

2. Objet et niveaux de l'observation

L'emploi des grilles d'observation se heurte aux objections qu'on oppose à toute technique d'inspiration behavioriste : la centration de l'observation sur ce qui peut être noté avec rigueur et précision conduit souvent à négliger certains aspects significatifs et importants de la vie de la classe. Aussi convient-il de souligner le fait qu'une grille d'observation, aussi précise soit-elle, ne permet d'apporter qu'un éclairage particulier sur une réalité pédagogique qui est elle-même inépuisable.

La multiplication des approches directes et indirectes de cette réalité représente l'une des exigences fondamentales de la recherche en sciences de l'éducation.

a) Les études indirectes

Dans le cadre des approches indirectes, il s'agit de recueillir et d'analyser des témoignages, écrits ou oraux, concernant les comportements pédagogiques.

La recherche indirecte peut revêtir une forme documentaire : analyse des documents officiels concernant les fonctions des enseignants, examen des rapports d'inspection, dépouillement des revues pédagogiques, étude des auto-biographies d'instituteurs, etc. Ces divers documents relèvent des techniques de l'analyse de contenu. La recherche indirecte peut aussi s'appuyer sur des travaux empiriques : enquêtes auprès des enseignants eux-mêmes, des

cadres ou des élèves sur la manière dont les tâches scolaires sont assurées.

b) L'observation d'une école

L'observation directe se situe parfois au niveau de l'établissement scolaire. On considère, à ce propos, que les divers aspects matériels et humains de l'école (bâtiments, équipements, procédures d'orientation, administration, rapports avec le monde extérieur, etc.) représentent des éléments significatifs de la méthode pédagogique, conçue dans un sens large. Ainsi, une recherche de Gross et Herriott sur l'évaluation du chef d'établissement, à partir d'entretiens avec les personnes concernées, révèle l'existence d'une liaison significative entre, d'une part, certaines caractéristiques du comportement du directeur (susciter l'intérêt des maîtres pour la recherche pédagogique, pour le recyclage, etc.) et, d'autre part, le sentiment de réussite des enseignants et le rendement des élèves (9).

c) L'observation d'une classe

La plupart des grilles portent sur l'observation d'une classe, mais elles recouvrent des secteurs plus ou moins étendus des comportements des maîtres et des élèves.

Si l'on se réfère à l'historique proposé par M. Postic (15), les différentes recherches sur l'observation des situations pédagogiques ont valorisé successivement les thèmes suivants : traits de personnalité ou de comportement du maître, interactions verbales entre maîtres et élèves, aspects fonctionnels de l'acte pédagogique (fonctions d'éveil, d'organisation, de contrôle, etc.), aspects cognitifs de l'acte pédagogique.

Il convient d'ajouter à cette liste les observations plus récentes concernant les gestes pédagogiques et l'activité de l'élève, sans oublier les techniques empruntées à la psychologie industrielle comme l'étude des fautes professionnelles ou l'analyse des incidents critiques.

d) Quelques instruments polyvalents

F.G. Cornell (7) procède à une description quantitative de ce qui se passe dans une classe, sans se soucier de l'efficacité de l'enseignement ni faire référence à une théorie psychologique. A cet effet, il explore, au moyen d'indicateurs appropriés, huit dimensions : organisation sociale de la classe, contenu, degré d'initiative de l'élève, diversité des activités scolaires, différenciation des élèves, compétence du maître, climat socio-émotionnel, tel qu'il se reflète, d'une part, dans le comportement du maître, d'autre part, dans le comportement des élèves. L'auteur postule que les différences entre les classes reflètent les différences entre systèmes scolaires.

La grille mise au point par M. Postic pour l'observation des professeurs de sciences (14) permet d'enregistrer

à la fois les actes pédagogiques (verbaux ou non verbaux) et les intentions qui leur sont apparemment associées. Ces actes sont groupés en fonctions (encadrement, information, éveil). L'application d'une telle grille montre que, dans l'ensemble, les interventions des élèves ne dépassent pas le tiers des interventions des professeurs. En outre, la fonction d'information l'emporte sur les deux autres fonctions dans les classes de lycée.

Le schéma d'analyse proposé par E. Bayer (3) concerne à la fois les communications dans la classe (direction et rôle des échanges), les comportements pédagogiques (fonctions d'organisation, de feed-back, d'affectivité, etc.) et les contenus cognitifs (niveau des informations apportées par le maître et niveau des activités des élèves). Ce schéma d'analyse révèle, entre autres, que le réseau des communications d'une classe est centré sur le maître et que la mémorisation et la compréhension passive occupent une place prépondérante dans les activités cognitives des élèves.

e) L'analyse des interactions verbales

Les interactions verbales occupent actuellement une place privilégiée dans les dispositifs d'observation des classes. L'intérêt qu'elles suscitent procède non seulement de considérations méthodologiques, mais aussi du postulat selon lequel les comportements verbaux seraient représentatifs de l'ensemble des comportements qui se manifestent dans les rapports entre maîtres et élèves. Un tel postulat appelle quelques réserves si l'on se réfère à l'étude de J.E. Morsch (15) sur les comportements des professeurs. Un contrôle de stabilité donne, à ce propos, un coefficient de fidélité de 0,68 pour les comportements non verbaux de l'enseignant et un indice de 0,28 pour les comportements verbaux.

Parmi les nombreux moyens conçus pour analyser les interactions verbales dans la classe, la grille élaborée par N.A. Flanders (5, 9) au terme de neuf années de recherches se présente aujourd'hui comme un instrument de référence. Cette grille permet de relever, d'une part, les interventions directes ou indirectes du maître, d'autre part, les réactions des élèves. La préoccupation de Flanders est de préciser le degré de liberté dont jouissent les élèves. Un système de dix catégories (accepte les sentiments de l'élève, donne des directives ou des ordres, etc.) sert de support au calcul de certains indices (rapport entre le discours du maître et l'ensemble des discours) et à la détermination du style de l'enseignant (analyse des différentes zones de la matrice où se distribuent les unités d'observation).

En vue d'étudier les réactions de petits groupes à l'image vidéoscopique de leur propre activité, M. Linnard (12) utilise deux grilles pour l'analyse de débats enregistrés au magnétophone. Elle peut ainsi rendre

compte aussi bien de l'aspect instrumental (centré sur la tâche) que de l'aspect expressif (centré sur le moi et les relations interpersonnelles) des interactions verbales. Mais l'auteur ne prend pas en considération les informations mimiques et gestuelles qui sont associées à ces interactions.

f) L'analyse des gestes pédagogiques

La préoccupation d'élaborer une « sémiologie du geste pédagogique » amène M. Fauquet et S. Strasfogel (5) à orienter l'observation de l'élève-maître vers trois catégories de gestes : des gestes d'organisation (ou d'action), des gestes de sanction (ou symboliques) et des gestes liés au verbal (ou mimétiques). Les auteurs déterminent, pour chaque élève-maître, les rapports entre les différentes catégories de gestes. Ils montrent ainsi la prédominance, chez les débutants, des gestes d'organisation par rapport aux deux autres catégories.

La présentation rapide de quelques exemples de grilles d'observation conduit à souligner l'importance et la complexité des problèmes méthodologiques ou techniques que posent la délimitation de l'objet à observer et les modalités de l'enregistrement du traitement des données.

Certaines de ces questions ont été évoquées dans les pages précédentes. Des résultats partiels ont également été exposés. Ces questions et ces résultats seront maintenant repris d'une manière plus synthétique. Il s'agira notamment de préciser les possibilités et les limites des grilles d'observation dans le cadre de la formation des maîtres.

III. — LA PORTÉE DES GRILLES D'OBSERVATION DANS UN DISPOSITIF DE FORMATION DES MAÎTRES

1. Les différents apports des grilles d'observation

a) Dissipation de certaines illusions

L'emploi des grilles a révélé l'importance du décalage entre le dire et le faire, ou la prégnance de certains modèles, comme celui de la leçon magistrale, etc. Comme le souligne E. Bayer, « nous sommes en présence d'une pédagogie dominée par le maître, impositive et largement convergente, axée sur la mémorisation et la compréhension passive d'informations factuelles » (3).

A ce propos, on peut se demander si l'une des principales fonctions des sciences de l'éducation ne serait pas, dans l'état actuel de l'action éducative, de contribuer efficacement à la prévention ou à l'élimination des différentes formes de l'illusion pédagogique.

b) Valeur heuristique de la démarche analytique

La construction des grilles suppose un effort préalable

de définition opérationnelle de l'acte d'enseignement et des comportements pédagogiques. La plupart des auteurs cités dans cet article ont suivi une telle démarche.

Ils ont en outre été conduits à formuler des hypothèses opérationnelles, susceptibles d'être contrôlées, comme, par exemple, la liaison supputée entre certains comportements du maître (feed-back positif) et les réactions des élèves (diminution de l'anxiété).

Ils ont ainsi contribué à élargir le champ et à accroître la rigueur des contrôles en pédagogie expérimentale. Mieux encore, ils sont en mesure, comme on l'a déjà souligné, d'éclaircir certains résultats contradictoires de l'approche expérimentale, dans la mesure où ils précisent la manière dont tel maître utilise effectivement la méthode dont on se propose d'évaluer l'efficacité.

Par ailleurs, les résultats de l'application des grilles d'observation dans un dispositif expérimental tiennent lieu, selon le cas, de point de départ ou de point d'aboutissement d'une recherche à visée théorique ou pratique.

c) Formation des maîtres

L'emploi des grilles d'observation dans le domaine de la formation initiale ou continue des maîtres prend place dans différents contextes : activités d'analyse et de confrontation critique des comportements, autoscopie, micro-enseignement, participation à la construction et à la mise au point des grilles, etc.

Selon E. Bayer (3), les enseignants formés à l'analyse des comportements pédagogiques se distingueraient par un certain nombre de traits positifs :

- Ils accepteraient et clarifieraient davantage les sentiments et les idées des élèves.
- Ils encourageraient davantage les élèves.
- Ils donneraient moins de cours magistraux.
- Ils donneraient moins d'ordres.
- Ils favoriseraient davantage l'expression spontanée des élèves, etc.

Mais le changement du comportement pédagogique de l'enseignant ne s'opère pas automatiquement. Il suppose, selon M. Postic (15), que soient remplies certaines conditions :

- Le maître doit prendre conscience de la nature de ses réactions face au groupe-classe et manifester le désir et la volonté de surmonter les difficultés perçues.
- Les situations rencontrées doivent être perçues et analysées en fonction d'un système de références connu, accepté, éprouvé.
- L'intéressé doit être placé dans une situation non menaçante pour s'évaluer lui-même à partir de critères objectifs.

— Les expériences nouvelles sur lesquelles débouche la prise de conscience doivent répondre aux objectifs et aux besoins des intéressés.

— L'initiation à l'emploi des grilles d'observation doit aller de pair avec la participation à la construction de ces grilles.

— Cette initiation et cette progression doivent être conçues, non à l'échelle de l'individu isolé, mais à celle du groupe. Les enseignants sont alors appelés à se soutenir mutuellement et à progresser ensemble.

La portée de ces recommandations importantes et des résultats encourageants sur lesquels elles s'appuient est limitée par la persistance de certaines ambiguïtés ou de certaines insuffisances dont souffre l'emploi actuel des grilles d'observation.

2. Limites de l'utilisation des grilles d'observation

a) Insuffisance d'ordre intrinsèque ou pratique

La plupart des grilles en usage tendent à privilégier les activités du maître et les comportements verbaux. En outre, elles négligent les contenus enseignés et le contexte scolaire et extra-scolaire de l'acte éducatif.

Certes, des travaux récents font, comme on l'a montré, une place de plus en plus grande à de nouveaux aspects de la situation pédagogique comme, par exemple, les gestes du maître ou les activités intellectuelles des élèves.

Mais, les grilles actuellement utilisées ne sont pas, en raison de leur étendue et de la complexité de leur maniement, à la portée des non-spécialistes. Aussi appellent-elles un sérieux effort de simplification en vue de leur généralisation dans les systèmes de formation des maîtres.

b) La persistance des anciens schémas psychotechniques

Même si les grilles devaient être conçues seulement à des fins de recherche, leur valeur diagnostique ou pronostique ne saurait dépendre du simple accroissement du nombre des comportements pris en considération.

On se heurte ici à des difficultés et à des contradictions semblables à celles dont a souffert la psychotechnique traditionnelle dans les domaines de la sélection et de la formation. Ces difficultés tiennent, en premier lieu, au paradoxe qui consiste à utiliser, pour la validation des grilles, des sources d'information (jugement des supérieurs hiérarchiques) à l'insuffisance ou à la subjectivité desquelles on se proposait précisément de remédier, grâce à l'emploi de ces mêmes grilles. En second lieu, faute d'une conception ouverte et dynamique de l'adaptation, l'emploi des grilles conduit, comme on l'a déjà montré à propos des travaux de Ryans, à des pratiques de répartition qui procèdent d'une représentation sommaire et mécaniste de l'ajustement de l'individu à sa tâche.

D'une manière plus générale, en l'absence d'une large problématique concernant les finalités et les objectifs d'une action d'orientation ou de formation, la mise en œuvre de diverses techniques, qu'il s'agisse de tests ou de grilles d'observation, véhicule le plus souvent une idéologie implicite qui place, dans des caractéristiques individuelles supposées identifiables et stables, la source principale des modalités de l'adaptation de l'individu à des milieux.

On doit rappeler, à ce propos, le refus explicite, exprimé par de nombreux constructeurs de grilles d'observation, de se référer à une théorie psychologique.

L'absence de référence théorique n'implique pas pour autant une sorte de cristallisation de la fonction remplie par une technique. Le même instrument — grille d'observation ou test — peut, selon les circonstances, s'insérer dans une pratique de diagnostic-pronostic ou dans une pratique de formation. L'histoire de la pédagogie expérimentale nous fournit de nombreux exemples de cette ambivalence fonctionnelle. En outre, le même instrument, conçu dans un certain cadre doctrinal (behaviorisme strict ou conception innéiste des aptitudes) peut contribuer, par les contrôles auxquels il donne lieu, à mettre en cause ce cadre. Il suffirait, à cet égard, de suivre les avatars de la conception des aptitudes en liaison avec les développements de la psychologie différentielle.

Dans le même ordre d'idées, l'extension des travaux sur les grilles d'observation fait apparaître de nouvelles exigences (importance des contenus et du contexte scolaire ou extra-scolaire) et suscite de nouvelles interrogations en matière de formation des maîtres. L'une de ces interrogations concerne le thème, déjà évoqué, du recours aux modèles (ou aux profils-types) tirés de l'analyse des comportements pédagogiques.

c) La place des modèles dans la formation des maîtres

La critique des pédagogies qui valorisent les contenus repose, entre autres, sur l'idée qu'une formation véritable doit éviter toute référence à un modèle. Mais, comme le montre G. Snyders (16) un univers pédagogique qui voudrait se passer de modèles se condamnerait à l'appauvrissement et à l'instabilité.

Pour éviter l'adhésion hâtive aux modèles fournis par le comportement d'éducateurs chevronnés, certains utilisateurs des grilles d'observation préconisent la participation des élèves-maîtres à la discussion et à la confrontation critique de ces modèles. A cet effet, il serait nécessaire que soient mises à jour et analysées les divergences, réelles ou apparentes, qui sous-tendent les oppositions de modèles.

Ces divergences peuvent porter, non seulement sur la hiérarchisation globale des finalités de la formation, mais aussi sur ce qu'on pourrait appeler la hiérarchisation stratégique des objectifs, c'est-à-dire sur les rapports établis

entre les objectifs à court terme et les objectifs à long terme. Ainsi, l'apprentissage systématique de certaines séquences de comportements, grâce au micro-enseignement, est censé, selon certains auteurs, préparer le maître à plus d'aisance, à plus d'initiative et à plus de liberté dans l'exercice de ses fonctions éducatives. Les oppositions concernent également les moyens — méthodes et contenus — mis en œuvre pour atteindre les objectifs et les critères conçus pour évaluer les progrès accomplis en direction de ces objectifs.

A ce propos, les distinctions fréquemment établies entre critères objectifs et critères subjectifs, entre indicateurs quantitatifs et indicateurs qualitatifs, entre épreuves de performance et épreuves de personnalité risquent d'être inopérantes si les contrôles sont envisagés d'une manière trop statique ou trop ponctuelle. Esquissant le bilan des expériences réalisées dans le domaine de la sélection des enseignants, P. Jackson, cité par E. Bayer (3), considère que « les quelques gouttes de connaissances que nous pouvons exprimer d'un demi-siècle sur les caractéristiques personnelles des bons maîtres offrent une nourriture intellectuelle si pauvre qu'il est presque embarrassant d'en discuter ».

3. Vers la recherche de dimensions et de critères de l'adaptation de l'enseignant à sa tâche

Les insuffisances ou l'ambiguïté des critères statiques de l'ajustement professionnel conduisent à prendre en considération des notions plus dynamiques comme, par exemple, celle d'échange.

A cet égard, les sciences biologiques et humaines suggèrent la prise en considération de certaines caractéristiques — l'intensité, l'ouverture, l'économie, auxquels il conviendrait d'ajouter la richesse du contenu — propres à éclairer les mécanismes de l'échange (11).

Le degré d'intensité et le contenu des échanges dans la classe pourraient être précisés au moyen d'indicateurs semblables à ceux qu'utilisent certains constructeurs de grilles d'observation (3). L'ouverture des échanges serait évaluée à travers l'élargissement progressif et la diversification des milieux professionnels et non professionnels avec lesquels le maître entre en relation. Le critère d'économie concerne la manière dont l'enseignant procède pour réaliser à « moindres frais » les tâches qu'impliquent les échanges professionnels : hiérarchisation des objectifs, organisation temporelle du travail, préparation de la classe, disponibilité vis-à-vis des demandes des élèves, mise en œuvre de véritables méthodes actives, etc.

L'intensité, la richesse, l'ouverture et l'économie des échanges conditionnent la réalisation d'un meilleur équilibre entre les deux phases solidaires qui, selon G. Ganguilhem, constituent l'étoffe du processus d'adaptation : la normalité, ou conformité aux normes, la normativité,

ou contestation des normes existantes et création de nouvelles formes.

L'enseignant, comme tout travailleur, assume un statut contradictoire face aux normes : il est à la fois normal et normatif. Ainsi, tout en tenant compte de certaines normes d'âge concernant la psychologie de ses élèves, il s'efforce de les nier, de les dépasser. Vis-à-vis des normes pédagogiques, fixées dans les textes ou dans les principes d'éducation nouvelle, la diversité des comportements des maîtres qui exercent dans la même institution ou qui se réclament d'une même conception éducative, traduit l'existence d'une certaine normativité. Les grilles d'observation pourraient constituer un instrument d'appréciation de cette diversité. Enfin, par rapport aux conditions matérielles et morales de la vie professionnelle, l'action militante, collective, vise à améliorer les normes de travail.

Ce dernier aspect de la normativité souligne la nécessité d'introduire certaines dimensions dans l'analyse du processus d'adaptation. Tout d'abord, une dimension sociale : le syndicat ou le mouvement pédagogique représente non seulement le lieu où se développent les échanges et où s'élargit l'horizon de l'individu, mais aussi l'instrument parfois irremplaçable de la normativité. En second lieu, une dimension spatiale : les activités normales et normatives se répartissent, selon des proportions variables, dans les différents milieux professionnels ou non professionnels, où se déploie l'activité de l'éducateur. Enfin, une dimension temporelle : les phases de normalité et de normativité se distribuent dans le temps selon des modalités diverses, une trop grande conformité actuelle aux normes pouvant, par exemple, compromettre l'adaptation ultérieure.

On conçoit l'intérêt que pourrait présenter une conception ouverte de l'adaptation, fondée sur l'équilibre dynamique de la normalité et de la normativité, pour l'examen critique des modèles de comportements pédagogiques et pour l'évaluation méthodique d'une formation d'enseignants.

Cette formation s'inspirerait à son tour de la conception qui vient d'être esquissée. Elle pourrait alors faire une place à certains contenus, historiques et expérimentaux, propres à développer une attitude critique et un sens de la relativité face aux normes de la vie scolaire et de la vie sociale.

Le souci d'approfondir une conception dynamique et ouverte de l'adaptation devrait, semble-t-il, prendre, au moins pour un temps, le pas sur les préoccupations prédictives et les extrapolations futuristes concernant l'avenir des tâches pédagogiques ou des autres activités socio-professionnelles.

Antoine LEON,
Professeur à l'Université de Paris V.

Bibliographie

1. Abraham A. — L'image de l'enseignant chez les élèves. — In : *Bulletin de Psychologie*, 1972, n° 18, pp. 1004-1014.
2. Allen D., Ryan K. — Le micro-enseignement. Une méthode rationnelle de formation des enseignants. — Dunod, 1972, in-8°, XXIII + 158 p.
3. Bayer E. — L'analyse des processus d'enseignement. — In : *Revue française de Pédagogie*, 1973, n° 24, pp. 30-40.
4. Chobaux J. — Etude de la relation éducative. Quelques réflexions méthodologiques. — In : *Revue française de Sociologie*, 1972, n° 1, 94-111.
5. Fauquet M., Strasfogel S. — L'audio-visuel au service de la formation des enseignants. — Delagrave, 1972, in-8°, 263 p.
6. Ferry G. — Les communications dans la classe. Etude des communications entre les élèves et un professeur dans une classe de sixième. — In : *Bulletin de Psychologie*, 1968, n° 1-2, pp. 81-95.
7. Gage N.L. — Measuring classroom behavior by systematic observation. In : *Handbook of research on teaching*. — Chicago, Rand Mac Nally, 1967, 5^e éd., XIV + 1218 p.
8. Inizan A. — L'apprentissage de la lecture. — Thèse de doctorat d'Etat, multigraphiée, 1973, Université de Paris X, 445 p.
9. de Landsheere G. — Introduction à la recherche en éducation. — Bourrellier-Collin, 1970, 3^e éd., in-8°, 312 p.
10. Léon A. — Psychopédagogie de l'orientation professionnelle. — P.U.F., 1957, in-12°, XI + 132 p.
11. Léon A. — Information, Orientation, Adaptation. — In : *Revue française de Pédagogie*, 1973, n° 24, pp. 19-29.
12. Linard M. — Les effets du feed-back par télévision sur le processus enseigner-apprendre en situation de petits groupes. — Thèse de doctorat de 3^e cycle, multigraphiée, 1973, Université de Paris X, 287 p.
13. Mialaret G. — La technique moderne et la formation des éducateurs. — In : *Les Sciences de l'Education*, 1971, n° 3, pp. 4-48.
14. Postic M. — L'analyse des actes pédagogiques des professeurs de sciences. — In : *Les Sciences de l'Education*, 1971, n° 1, pp. 57-119.
15. Postic M. — Observation objective des comportements d'enseignants. — Thèse de doctorat d'Etat, multigraphiée, 1973, Université de Caen, 617 p.
16. Snyders G. — Pédagogie progressiste. — P.U.F., 1971, in-12°, 189 p.

APPROCHE DE L'ORGANISATION ET DES DETERMINANTS DES ATTENTES DE FORMATION EN PEDAGOGIE GENERALE

I. — POSITION DU PROBLÈME

La recherche présentée ici ⁽¹⁾ avait pour objectif de nous aider à mieux comprendre la nature et l'origine des attentes de stagiaires demandeurs d'une formation initiale en pédagogie générale. Elle s'inscrit à moyen terme dans une tentative d'évaluation de quelques effets d'une formation pédagogique. Cette évaluation prendra en compte simultanément la propre évaluation de la formation par les stagiaires et les modifications intervenues dans leur demande, leur projet éducatif et leur représentation de l'enseignement du second degré. Le dispositif qui sera présenté plus loin comporte donc une phase test et une phase retest. La phase retest devant intervenir en fin de stage, nous rendrons compte à partir des résultats au test, d'un certain état des représentations initiales des stagiaires. Cette mesure fut effectuée sur les réponses à deux questionnaires; le questionnaire A proposait aux stagiaires quinze objectifs de formation qu'il leur était demandé

(1) Communication au Séminaire sur l'observation et l'évaluation dans la formation des enseignants du second degré, I.N.E.F., Lisbonne, 5-9 avril 1974.

d'évaluer sur une échelle de valorisation en cinq points. Le questionnaire B proposait une liste de vingt-six énoncés présentés comme des objectifs de l'enseignement du second degré. Les stagiaires devaient alors toujours sur une échelle en cinq points dire quelle valeur ils accordaient personnellement à chaque objectif (B1) et quelle valeur leur accordait selon eux l'enseignement du second degré (B2).

L'examen détaillé des réponses à ces questionnaires devrait nous permettre parallèlement à nos premières préoccupations d'élucider certaines questions concernant l'univers de représentations et d'attentes des stagiaires.

La réflexion sur les rapports qu'entretiennent ou que doivent entretenir formation et demande de formation aboutit le plus souvent à une des deux attitudes réductionnistes, schématisées ainsi : ou bien la formation se donne pour objectif explicite et unique de répondre à la demande des stagiaires ou bien elle cherche à réaliser à travers l'individu et malgré l'individu, un modèle professionnel, social ou politique. Faute d'appréhender ces deux perspectives dans leurs interactions on néglige dans le premier cas qu'un formateur a toujours un projet éventuellement implicite mais lié à des cadres théoriques et idéologiques de référence et dans le deuxième cas que le stagiaire se caractérise entre autre par un passé et des projets propres qui déterminent son investissement dans la formation.

La perspective théorique dans laquelle nous situons notre recherche nous engage à appréhender les attentes de formation dans les rapports qu'elles entretiennent avec :

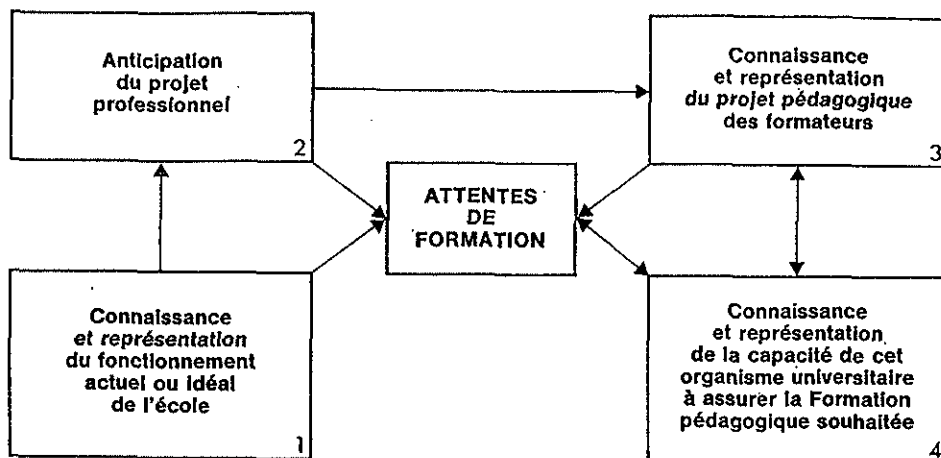
— la place actuellement occupée par le stagiaire dans le système éducatif et social, place qui détermine l'univers de ses représentations de l'école. Deux de ces éléments nous intéressent particulièrement; ils sont représentés par les cases 1 et 4 du schéma suivant;

— le passé scolaire de l'étudiant et/ou la pratique éducative de l'enseignant qui interagissent avec la précédente pour moduler les représentations évoquées précédemment;

— les caractéristiques du projet professionnel des étudiants qui peut pour des raisons variées expliquer le choix du stage (cf. case 2 du schéma);

— le projet pédagogique des formateurs dont les grandes options, les contenus ou les méthodes, directement ou indirectement connus, peuvent susciter adhésion, curiosité ou soumission (cf. case 3 du schéma).

Le schéma ci-après permet de situer les attentes de formations dans leurs relations à tous les éléments évoqués.



L'étude qui suit, n'appréhendant qu'une partie des relations entre les instances schématisées ci-avant, pose que l'expression des attentes de formation est dépendante de la représentation qu'a le stagiaire du fonctionnement actuel de l'enseignement du second degré et de la représentation idéale du fonctionnement qu'il voudrait réaliser. Mais il ne faudrait pas oublier qu'une attente n'est pas passive. Un système d'attentes engendre une mobilisation active sur des objectifs de formation. Les attentes rendent attentif; il s'en suit que l'engagement volontaire dans un processus de formation comporte une part d'option directement liée à ce qu'on sait ou ce qu'on croit pouvoir obtenir d'une formation donnée.

Les résultats présentés par Prost (1973) dans cette même revue peuvent être interprétés dans la perspective que nous venons d'évoquer. Au terme d'une analyse très méthodique l'auteur constate avec regret l'existence d'une organisation des attentes empreinte « de fidélité au modèle pédagogique traditionnel ». Deux raisons expliquent à notre avis ce résultat. Tout d'abord l'expression des attentes est dépendante du matériel utilisé pour les recueillir. Ce dernier traduit une découpe assez traditionnelle des éléments de formation. Par ailleurs les données recueillies traduisent bien un ajustement au projet des formateurs dans cette institution.

En définitive une demande s'adresse toujours à quelqu'un et ses caractéristiques sont toujours liées de ce fait aux caractéristiques du demandeur autant qu'aux caractéristiques connues ou imaginées de « l'offreur ». Cette conception s'inscrit évidemment en faux contre un discours mystificateur sur les « besoins authentiques » des demandeurs et sur la possibilité ou l'obligation de répondre en toute neutralité à la demande qui exprimerait ces besoins.

II. — CARACTÉRISTIQUES DU DISPOSITIF DE RECHERCHE

1. Contexte

La recherche présentée a été menée dans le cadre d'une Unité de Valeur de formation pédagogique assurée par le centre de formation des enseignants du second degré de l'Université de Provence. Le dispositif de formation a été décrit ailleurs (Bonniol, Henri, Massonnat, Piolat, 1972). Il suffit de rappeler qu'il y est essentiellement proposé un ensemble de mises en situations (jeux de rôles, travaux de multi-corrrections, études de cas...) et d'incursions sur le terrain scolaire (observation de classes, observations de conseils de classe, rencontre avec des équipes d'enseignants...) sur lesquels se greffent apports d'information et réflexions théoriques. La collaboration de tous les formateurs à chaque niveau de la recherche a été permanente.

2. Population

Le tableau 1 résume la composition de la population interrogée. On constatera qu'à côté d'étudiants littéraires, public « normal » d'une formation pédagogique, on trouve un nombre important d'étudiants en psychologie, ainsi que des enseignants actuellement en poste mais suivant la formation. Nous avons interrogé les stagiaires sur leurs projets professionnels. On constate qu'à côté de ceux qui se destinent à l'enseignement un nombre non négligeable envisage un emploi à dominante socio-éducative mais non directement pédagogique (animateur, éducateur...). La répartition toujours délicate en catégories socio-économiques a été faite sur la base de la profession des parents

pour les étudiants (2). Le souci a davantage été de contraster les niveaux 1 et 3 que de répartir finement les sujets.

L'âge des sujets, leur année d'étude, leur expérience éducative et le fait qu'ils aient ou non un emploi parallèlement à leurs études ont également été pris en compte.

Mentionnons enfin que huit enseignants du second degré, professeurs de lettres ne suivant pas la formation, ont répondu au questionnaire B. Leurs réponses seront évoquées à titre indicatif au moment de la discussion des résultats.

Tableau 1 : Composition de la population interrogée.

	DISCIPLINES	étudiants LITTÉRAIRES				étudiants PSYCHOLOGUES				ENSEIGNANTS en formation								
		CHOIX PROFESSIONNEL				niveau socio-économique				niveau socio-économique					niveau socio-économique			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		1	2	3	4
♂	enseignement		3	1	3				1	1	5	4					18	
	socio-éducatif			1		1	2	1	1		1						7	
	Indéterminé		2		1		1	1	2								7	
♀	enseignement	5	11	7	3		1		2		4	4					37	
	socio-éducatif	1		1		1	3	2	3								11	
	Indéterminé			1	2	2	3	1	4								13	
		6	16	11	9	4	10	5	13	1	10	8					93	
		42				32				19								

Niveau socio-économique :

- 1 : cadre supérieur, profession libérale
- 2 : cadre moyen, commerçant, enseignant
- 3 : ouvrier, O.S., O.Q.
- 4 : N.R.

3. Élaboration des questionnaires

Les quinze objectifs du questionnaire A sont présentés comme des objectifs de formation. Ils ont été sélectionnés de la façon suivante : une série d'entretiens semi-directifs avec les formateurs du Centre nous a permis de dresser une liste d'objectifs évoqués et jugés par une majorité comme traduisant bien l'intention pédagogique poursuivie. L'observation de classe occupant une place importante dans la formation un bon nombre d'objectifs

concernant cette activité ont été proposés (3); nous avons pu ainsi constituer deux blocs de cinq objectifs chacun : un bloc est centré sur l'observation et un bloc réunissant des objectifs plus généraux. Nous avons alors décidé de constituer un troisième bloc d'objectifs, non actualisés dans la formation, ayant un caractère de stricte technicité, les formateurs s'étant tous largement défendus de poursuivre de tels objectifs dans le cadre de cette formation initiale et générale. On trouvera en Annexe 1 la liste des quinze objectifs du questionnaire A répartis dans les trois blocs.

(2) Les enseignants en poste ont tous été mis dans la catégorie 2 correspondant à leur niveau socio-économique propre.

(3) L'usage particulier de l'observation dans ce contexte de formation a été décrit et analysé ailleurs (Massonnat & Piolat, 1973).

Ces objectifs ont ensuite été brassés et répartis sur les trois feuilles du questionnaire agrafées selon des ordres différents pour neutraliser des effets éventuels d'ordre dans la présentation. Chaque objectif est suivi des chiffres un à cinq, le code d'évaluation étant rappelé en haut de chaque page :

1 : il n'est pas souhaitable pour moi que cet objectif soit réalisé.

2 : il est peu important pour moi que cet objectif soit réalisé.

3 : il m'est indifférent que cet objectif soit réalisé.

4 : il est important pour moi que cet objectif soit réalisé.

5 : il est très important pour moi que cet objectif soit réalisé.

La consigne précise que pour répondre, il faut, après avoir lu chaque objectif, entourer un des cinq chiffres conformément au code. Ce premier travail terminé, nous demandions aux sujets de replacer chacun des quinze objectifs sur une échelle en trente points, en prenant soin de les hiérarchiser avec le moins d'ex-æquo possible. Cette tâche supplémentaire avait pour nous valeur de précaution. Nous avons pu vérifier par la suite qu'une très bonne fidélité existait entre les réponses obtenues avec les deux échelles.

Les vingt-six objectifs du questionnaire B sont présentés comme des objectifs susceptibles d'être poursuivis dans l'enseignement du second degré. Ils ont été sélectionnés à partir d'une liste initiale de quatre-vingts énoncés élaborés en s'inspirant de diverses sources comme la taxonomie de Bloom et ses collaborateurs (1956) ou des fonctions de l'enseignement de Landsheere (1969). Cette liste a ensuite été consultée par des enseignants du second degré à qui nous avons demandé de retenir les objectifs les plus importants à leurs yeux, d'en corriger éventuellement la formulation, de rajouter d'autres objectifs, de discuter les critères de classification. En Annexe 2 figure la liste des vingt-six objectifs retenus, regroupés en sept domaines :

- 1 : domaine du corps et de la motricité,
- 2 : domaine socio-politique,
- 3 : domaine du travail collectif,
- 4 : observation,
- 5 : domaine affectif,
- 6 : domaine intellectuel,
- 7 : domaine idéologique.

Les vingt-six objectifs après avoir été brassés ont été présentés en face d'une grille à deux colonnes, la consigne étant la suivante :

« Dans la première colonne vous devez apprécier chaque objectif selon l'importance que vous leur accordez personnellement à l'heure actuelle.

Dans la deuxième colonne, vous devez apprécier chaque objectif selon l'importance, qu'à votre avis, leur accorde dans les faits l'enseignement secondaire dans son ensemble. »

Pour chaque colonne le code de réponse en cinq points avait la signification suivante :

- 1 : aucune importance,
- 2 : peu d'importance,
- 3 : indifférence,
- 4 : assez important,
- 5 : très important.

Les réponses obtenues, ces trois questionnaires (A, B1, B2) ont été traités soit à l'aide du « t de Student » pour échantillons indépendants quand nous avons voulu mettre en évidence des différences de réponses d'un groupe à l'autre, soit au moyen de l'analyse de correspondance quand nous avons voulu faire apparaître l'organisation interne des réponses dans la population entière. Le principe de ce dernier traitement sera évoqué plus loin.

III. — RÉSULTATS

1. Caractéristiques des attentes de formation. Examen du questionnaire A

i) Valorisation des attentes

Pour chaque objectif du questionnaire A, on a calculé la moyenne des valorisations dont il a été l'objet de la part des quatre-vingt-treize sujets. Les quinze moyennes ainsi obtenues sont représentées sur la Figure 1. On remarque tout d'abord que pour douze objectifs sur quinze la valorisation moyenne oscille entre 3,5 et 4, ce qui, si l'on retourne à l'échelle du questionnaire, indique sur l'ensemble une attente élevée mais pas excessive.

La moyenne de chaque bloc d'objectifs ayant été calculée, on a disposé ces blocs, dans la figure 1, du moins valorisé au plus valorisé. On constate que les objectifs dits « non actualisés dans la formation » et qui ont pour caractéristiques de renvoyer à une formation d'efficacité technique de l'enseignant sont relativement les moins valorisés. Parmi eux les objectifs 11 et 2 sont même d'une certaine façon rejetés. Ils concernent respectivement la connaissance des programmes, des instructions officielles et l'usage des manuels scolaires. On doit voir là une réticence à toute formation qui enfermerait le futur enseignant dans les contraintes, les limites que l'ins-

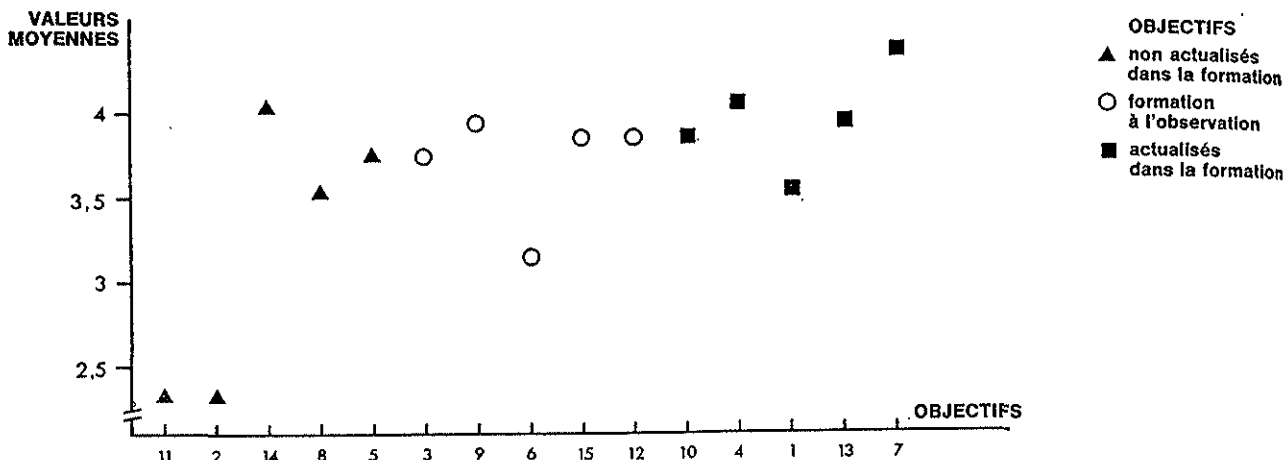


Figure 1 : Valorisation moyenne de chaque objectif de formation.

titation entend fixer à son initiative. On comprend donc que dans le même bloc, des objectifs qui confèreraient plutôt à l'enseignant un surcroît de compétences nouvelles soient valorisés. Le meilleur exemple en est l'objectif 14 qui reste pourtant techniciste dans son intention (« animer efficacement un groupe »).

Le bloc des objectifs « généraux de la formation » est celui qui a le plus la faveur des stagiaires. Ce sont des objectifs qui ne fixent pas à la formation le rôle d'apprendre à « bien enseigner », contrairement au premier bloc, mais celui de donner l'occasion d'une analyse, d'une réflexion, voire d'une remise en question de l'école et du rôle personnel qu'on compte y jouer. Parmi ces cinq objectifs, l'objectif 7 faisant directement allusion à la prise en compte de la dimension politique dans ce travail d'analyse est incontestablement très valorisé.

Entre ces deux blocs d'objectifs, objets d'adhésions plutôt contrastées, on trouve le bloc des objectifs « observation », quatre objectifs sur cinq dans ce bloc font l'objet d'une valorisation homogène plutôt élevée. Le principe et la technique de l'observation de classe sont favorablement évalués comme élément de formation pédagogique. Seul l'objectif 6 est globalement objet d'indifférence. Il est fort probable que ce ne soit pas ici le fait d'aller observer des classes qui soit déprécié mais l'idée selon laquelle les stagiaires auraient encore à « mettre à l'épreuve leur intérêt pour l'enseignement ». Apparemment ces derniers répugnent à manifester une quelconque incertitude sur les perspectives professionnelles.

Comme le Tableau 1 l'indique notre population est en apparence plutôt hétérogène dans sa composition. Est-

ce qu'à cette hétérogénéité correspond une hétérogénéité des attentes de formation? Nous avons essayé de répondre à cette question en comparant systématiquement les moyennes de valorisation de chaque objectif fournies par des échantillons contrastés sur les cinq variables suivantes : sexe, situation du stagiaire (étudiant à temps plein ou étudiant travailleur), discipline principale étudiée à l'université (lettres ou psychologie), statut du stagiaire (étudiant en formation, enseignant en formation), perspective professionnelle (enseignement ou activité socio-éducative). Ces moyennes ont été comparées à l'aide du « t » de Student pour échantillons indépendants. Les résultats de ce traitement figurent au Tableau 2 ci-après

Une lecture rapide de ce Tableau 2 permet de constater l'existence d'un nombre important de différences non significatives ou faibles ($\alpha = .10$) ce qui va dans le sens général d'une homogénéité des attentes. Nous avons néanmoins cherché à affiner l'analyse à l'aide d'un autre traitement sur deux variables différentielles seulement : le sexe et le statut. Leur influence respective sur les valorisations attribuées aux quinze objectifs a été appréciée au moyen d'une analyse de variance sur le modèle $A_9 (B_3 \times D_2) \cdot C_{15}$. A représente le facteur aléatoire avec 9 sujets; B est le statut des stagiaires avec 3 modalités et C est considéré comme un facteur; il s'agit en fait des valorisations attribuées aux 15 objectifs; D enfin représente le sexe.

Comme nous l'avons évoqué précédemment nous nous attendions à ce que l'expression des attentes soit infléchie par des éléments qui conditionnent l'inscription à cette formation. La plus ou moins grande adéquation du

VARIABLES \ OBJECTIFS	NON ACTUALISÉS DANS LA FORMATION					FORMATION À L'OBSERVATION					ACTUALISÉS DANS LA FORMATION				
	11	2	14	8	5	3	9	6	15	12	10	4	1	13	7
SEXE : M / F (32)-(61)		F>M ●		F>M +	F M ● ●	F>M ● ● ●			F>M						
ÉTUDIANTS PLEIN TEMPS / TRAVAIL. E (48) T (17)	T>E +	T>E ● ●				E>T ● ●								E>T +	T>E ●
CHOIX PROFES. : ENSEIGN. / Σ - ÉDUC. E (54) Σ (18)			E>M ●					E>M +			E>M +				
DISCIPLINE : LETTRES / PSYCHO L (37) P (32)			L>P ●		L>P +						L>P ●				
STATUT : LETTRES / ENSEIGN. EN FORM. L (37) E (19)					L>E ● ●	L>E ● ●	...	L>E +	L>E ● ●					L>E +	

(+ = .10 ● = .05 ●● = .02, .01)

Tableau 2 : Différences moyennes de valorisation
(t de Student)
de chaque objectif en fonction des variables retenues.

projet pédagogique ainsi que l'existence d'une certaine communauté de préoccupation devraient exercer un effet homogénéisant sur les attentes, supérieur aux effets différenciateurs des variables contrôlées. Toutefois en raison de la nature de cette formation nous pensons que la variable statut des stagiaires est susceptible d'engendrer une expression diversifiée des attentes. Cette variable exprime en fait une différence de place et de fonction dans l'institution scolaire. Nous pensons que les étudiants en lettres, dont près de 70% se destinent à l'enseignement devraient exprimer un plus haut niveau d'attente vis-à-vis d'une formation-sensibilisation que les enseignants désireux d'une réflexion approfondie et focalisée. L'attitude des étudiants en psychologie n'a pu être anticipée avec précision. Il nous a semblé qu'ils pouvaient rejoindre les enseignants pour des raisons différentes, en ce qui concerne une dévalorisation des objectifs technologiques mais qu'ils devraient rejoindre les étudiants de lettres concernant la demande de formation générale.

La variable sexe, prise en compte parce qu'elle différencie fortement les sujets sur des objectifs non actua-

lisés, ne devrait cependant pas avoir sur l'ensemble un effet systématique.

En résumé nos hypothèses étaient :

1. les 3 blocs d'objectifs seront l'objet de valorisations différenciées. Nous pensons retrouver l'écart signalé entre les 5 objectifs de formation générale en faveur de ces derniers;

2. l'effet lié à la variable statut du stagiaire devrait être systématique.

Les résultats de l'analyse de variance figurent dans le Tableau 3.

L'hétérogénéité des objectifs contribue à l'apparition d'un effet très significatif ($F = 15,11$). Nous constatons que la première hypothèse est à nouveau vérifiée. Les deux objectifs les plus valorisés appartiennent au bloc des objectifs généraux qui sont actualisés (n° 7 et 4). A l'inverse ce sont deux objectifs technologiques non actualisés qui sont l'objet de moins d'attente (n° 2 et 11). Si nous opérons une répartition de l'ensemble des objectifs de ces deux blocs en fonction du rang attribué à

Tableau 3 :
Résultats de l'analyse de variance :
objectifs du questionnaire A

Variables	Somme des carrés	D. lib.	Carré moyen	Dénom.	F	Sign.
Statut stagiaires (B)	21,96	2	10,98	1	3,71	.05+
Objectifs (C)	251,18	14	17,94	2	15,11	.001+++
Sexe (D)	2,72	1	2,73	1	0,92	
Statut. Objectif (B.C)	44,96	28	1,60	2	1,35	
Statut. Sexe (B.D)	4,75	2	2,37	1	0,80	
Objectif. Sexe (C.D)	18,44	14	1,32	2	1,11	
Statut. Objectif Sexe (B.C.D)	28,24	28	1,01	2	0,85	
Résidu 1 A(B.D)	142,07	48	2,96	2	2,49	
Résidu 2 A(B.D.)C	797,69	672	1,19			
Total	1312,04	809				

chacun selon sa moyenne nous constatons le même phénomène :

Classement	1er tiers			2 ^e tiers			3 ^e tiers		
	Blocs								
Objectifs actualisés	2			2			1		
Objectifs non actualisés	1			1			3		

L'hypothèse 2 se trouve également vérifiée : le niveau de valorisation varie avec le statut du stagiaire ($F = 3,71 +$); les étudiants en lettres expriment un niveau d'attente significativement supérieur à celui des enseignants en poste. Dans l'ensemble, et quel que soit le sexe des étudiants en psychologie, ces derniers se situent entre les deux précédentes populations comme le montre le Tableau 4.

TABLEAU 4

Moyenne générale des 15 objectifs en fonction des variables
âge et statuts

	Hommes	Femmes
1. Etudiants en Lettres	3,88	3,79
2. Etudiants en Psychologie	3,45	3,64
3. Enseignants	3,32	3,58

La faible ampleur des différences des groupes 1 et 3 qui n'apparaît qu'au niveau de l'ensemble de la population et des hommes renforce encore l'hypothèse d'une homogénéité des attentes (Sexe/ $F = 0,92$ N.S.). L'influence des facteurs qui conditionnent l'inscription à la formation nous semble pour le moins avoir joué un rôle renforçateur de cette homogénéité. L'importance du carré moyen relatif au facteur aléatoire (résidu 1) traduit l'existence des différences d'évaluation liées aux différences interpersonnelles, ce qui confirme l'idée que d'autres études devront être conduites sur des populations différentes en contrôlant également de nouvelles variables.

ii) Étude de l'organisation des attentes. Questionnaire A

Dans la partie qui précède nous avons traité séparément les valorisations données à chaque objectif. En fait il semble plus intéressant de traiter simultanément l'ensemble des réponses données par les stagiaires à tout un ensemble de questions. L'analyse des correspondances nous paraît être une procédure de traitement adaptée à notre projet. Une présentation rapide du traitement statistique employé aidera à comprendre les résultats qui vont suivre. Une note méthodologique figure à cet effet à l'Annexe 3 (4).

(4) Le traitement des données a été réalisé à l'aide du programme mis au point par M. Durbec, chercheur I.N.S.E.R.M. à Marseille.

La présentation des résultats se limitera à une interprétation réalisée à partir des graphes qui figurent le plus souvent en annexe.

On trouvera en Annexe 4 le graphe du plan 1 X 2 issu de l'analyse des correspondances. Le premier facteur qui explique 17,35 % de l'inertie ($T = 17,35 \%$)⁽⁵⁾ oppose les objectifs 11 (« reconstituer une bonne connaissance des programmes et des instructions officielles ») et 2 (« apprendre à tirer le meilleur parti des manuels scolaires ») aux objectifs 7 (« développer une analyse des dimensions politiques du fonctionnement de l'école et du rôle de l'enseignant ») et 13 (« m'impliquer dans des activités concrètes et pouvoir mieux comprendre mes comportements et attitudes »). L'analyse des réponses des sujets permet d'interpréter ce facteur comme un facteur bipolaire d'adéquation aux exigences de l'institution scolaire. Un petit nombre d'étudiants demande explicitement la possibilité de se préparer à remplir ces exigences, alors qu'un nombre plus important réclame une formation qui privilégie un élargissement de l'analyse à une meilleure compréhension de l'institution globale et de l'éducateur qu'ils envisagent d'être.

Le deuxième facteur ($T = 14,06 \%$) oppose les objectifs 11 (« Programme et instructions officielles »), 7 (« Analyse des dimensions politiques de l'école ») et 15 (« Me former à l'observation par l'élaboration et l'utilisation d'outils d'observation ») aux objectifs 5 (« Évaluer objectivement »), 13 (« Implication et auto-analyse dans des activités concrètes ») et 6 (« Mettre à l'épreuve mon intérêt pour l'enseignement en allant observer des classes »). Ce facteur bi-polaire oppose deux aspects d'une formation : d'une part des objets de formation théoriques et technologiques susceptibles d'être « acquis » et amenant à une meilleure connaissance de l'institution, du cadre scolaire; d'autre part des pratiques mettant le stagiaire au cœur du processus de formation avec sa relation évaluatrice à l'élève, ses comportements, ses attitudes, son intérêt. Un pôle connaissance du cadre scolaire et un pôle connaissance de soi caractérisant la demande de formation.

2. Objectifs personnels et objectifs de l'institution.

Examen du questionnaire B (B1 + B2).

i) Comparaison des valorisations des objectifs en B1 et B2.

L'analyse des réponses au questionnaire B sera facilitée par l'examen de la Figure 2 (page suivante).

(5) Nous désignerons par la suite le pourcentage de la variance totale expliquée par la lettre T (tau).

La constatation qui s'impose est qu'il y a un écart considérable entre l'importance que les stagiaires comptent accorder à la plupart des objectifs quand ils seront en poste, et l'importance que, d'après eux, l'institution scolaire leur accorde à l'heure actuelle.

Trois cas se présentent. Premier cas : l'écart dans le sens indiqué précédemment est net, il excède 1,5 point sur l'échelle de 1 à 5. C'est le cas pour tous les objectifs du domaine corporel, du domaine socio-politique, du domaine du travail collectif, pour l'observation, et pour 2 sur 4 des objectifs dans le domaine affectif, 2 sur 4 dans le domaine cognitif et 2 sur 4 dans le domaine idéologique.

Deuxième cas : l'écart existe toujours mais le sens en est inversé. Il s'agit des objectifs 4 et 24 dans le domaine affectif, 9 dans le domaine cognitif, 3 et 23, enfin, dans le domaine idéologique. Pour ces objectifs les stagiaires manifestent qu'à leur avis l'école leur accorde beaucoup plus d'importance qu'ils ne leur accordaient eux-mêmes. On remarquera en retournant à l'Annexe 2 que ces cinq objectifs sont précisément ceux qui évoquent le plus les rôles traditionnels de l'école, l'intégration des normes et des valeurs établies. On peut malgré tout constater que l'écart observé dans ce cas est toujours inférieur à l'écart observé dans le cas précédent. C'est-à-dire que le désaccord avec l'école est plus important en ce qui concerne ce qu'elle ne fait pas et que les stagiaires aimeraient lui voir faire qu'en ce qui concerne ce qu'elle fait que les étudiants reprochent.

Troisième cas : un seul objectif l'illustre, l'objectif 17 (« mettre son savoir et son expérience à la disposition des élèves »). L'écart ici est infime. Les stagiaires valorisent ce rôle traditionnel de l'enseignement encouragé par l'école. Mais s'agit-il du même savoir et de la même expérience pour les uns et pour les autres?

Comme pour le questionnaire A nous avons cherché à éprouver systématiquement l'homogénéité des réponses obtenues. L'examen des résultats laisse apparaître une unanimité encore plus grande des réponses tant en ce qui concerne les valorisations personnelles des objectifs que la représentation de la valeur que leur accorde l'enseignement du second degré. Ce consensus sur une épreuve plus complexe, plus multidimensionnelle, que l'épreuve A, que traduit-il et autour de quelles attitudes s'organise-t-il? L'analyse des correspondances devrait nous aider à y voir plus clair.

ii) Organisation des objectifs personnels. Questionnaire B1
Le graphe du plan 1 X 2 issu de l'analyse de correspondance des réponses à la partie B1 du questionnaire B figure en Annexe 5.

Le premier facteur explique 18,49 % des variations. Au pôle négatif du facteur on trouve les objectifs 3

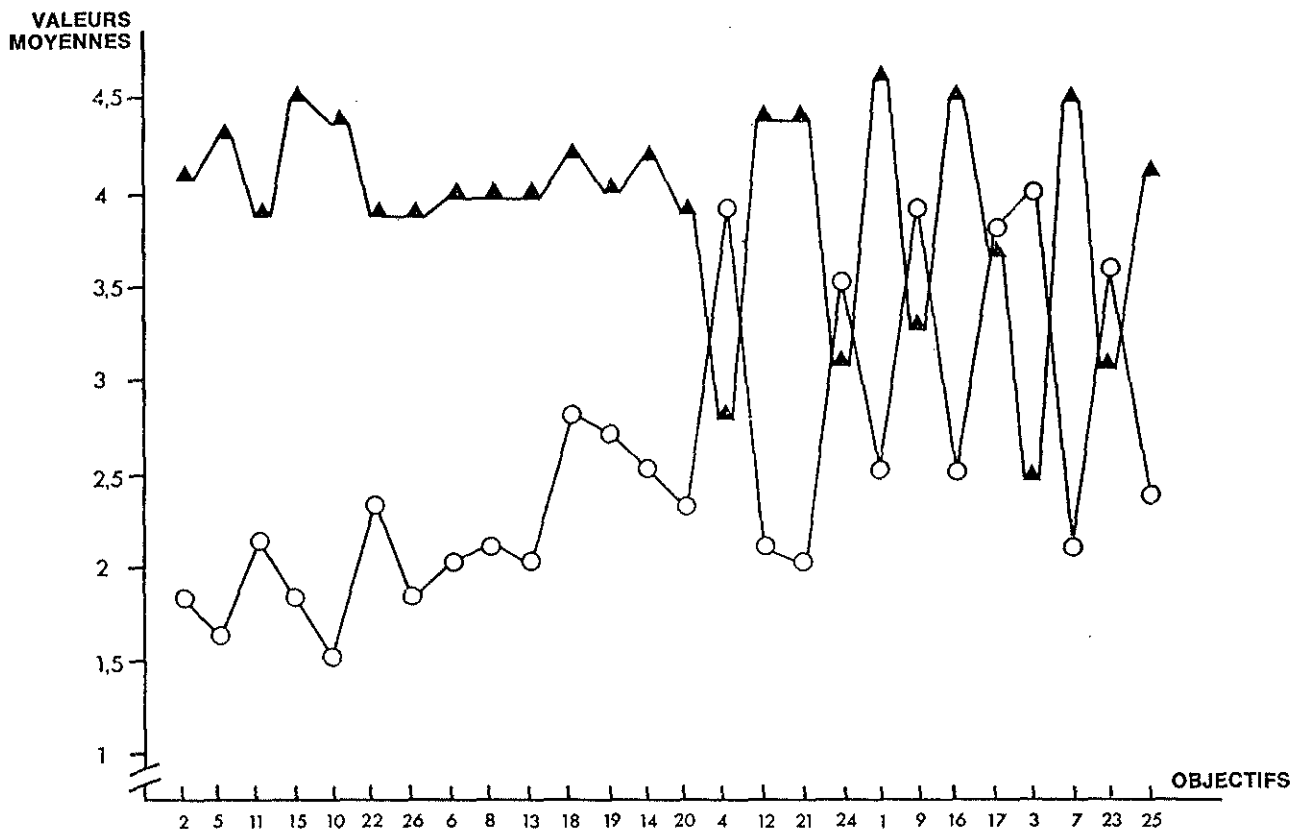


Figure 2 :
 Valorisation moyenne de chaque objectif par les stagiaires (O)
 et par l'enseignement du second degré (Δ) d'après les stagiaires.

(« faire progressivement intégrer les conventions sociales »), 4 (« assumer pleinement son rôle d'adulte face aux élèves »), 23 (« éduquer le sens de l'effort et de la volonté ») et 24 (« chercher des satisfactions personnelles dans la pratique enseignante »). Au pôle positif en revanche, sont présents les objectifs 10 (« aider l'élève à déceler la dimension politique de ses actions, de ses prises de position, de ce qu'on lui enseigne »), 5 (« accorder à l'expression corporelle la même place qu'à tout autre moyen d'expression »), 15 (« lutter contre le clivage social qui existe entre activités manuelles et intellectuelles ») et 11 (« développer adresse et coordination gestuelle »). C'est à l'évidence d'un facteur d'opposition à la fonction et au rôle de l'institution qu'il s'agit ici. **Les objectifs auxquels les stagiaires accordent personnellement une forte**

valorisation vont dans le sens de l'émancipation de l'élève et de la lutte contre les valeurs dominantes. A l'inverse les objectifs opposés à ceux-ci et fortement dévalorisés visent à l'intégration et au conditionnement de l'élève dans le cadre des valeurs traditionnelles et sous l'autorité charismatique de l'adulte dominant. L'identification du facteur en terme d'opposition est suggérée par l'importance que les stagiaires, tous étudiants à la faculté des lettres, accordent à des objectifs centrés sur le corps et son expression alors que les disciplines qu'ils enseigneront sont peu concernées par cet aspect de la personne. Le corps représente ici ce que l'école ne veut pas reconnaître, ce qu'elle exclut. Tout se passe comme si les stagiaires prenaient le contre-pied radical des objectifs poursuivis à leurs yeux par l'école pour valoriser les objec-

tifs les plus éloignés de ceux-ci, quitte à manifester des aspirations un peu déréalisées.

Le deuxième facteur ($T = 10,49 \%$) oppose essentiellement les objectifs 4 (« assumer pleinement son rôle d'adulte... ») et 25 (« faire accéder tous les élèves à la culture ») aux objectifs 3 (« ... intégrer les conventions sociales »), 23 (« effort et volonté »), 20 (« s'efforcer de prendre du recul par rapport à la classe pour en observer et en analyser la dynamique »), 19 (« ... préparer au travail d'équipe... ») et 18 (« éduquer le sens des responsabilités collectives »). Les objectifs des deux pôles sont peu valorisés en général par les sujets. **On se trouve en face de deux types de finalités éducatives possibles. L'une, teintée d'humanisme s'inspire d'un modèle individualiste et généreux; l'autre plus proche du modèle social amène à anticiper l'insertion professionnelle par le travail collectif.** Les objectifs neutralisés sur ce facteur sont, il faut le remarquer, ceux qui évoquent le plus le changement et l'initiative de l'élève. Après l'opposition irréaliste à l'école actuelle traduite par le facteur 1, il semblerait bien qu'on aperçoive ici les deux voies qu'un futur enseignant peut raisonnablement envisager dans le contexte actuel avec une légère dévalorisation de la voie utilisatrice.

Le troisième facteur ($T = 9,24 \%$) présente de nouveau une image idéaliste de l'enseignant, agent de changement, s'affirmant avec force dans ses fonctions les plus sociales. Tous les objectifs de ce pôle et même de cette partie de l'axe concernent l'enseignant, son pouvoir, son initiative, son plaisir. A l'inverse les objectifs dont la réalisation aboutirait à donner à l'élève un surcroît de pouvoir sont de l'autre côté de l'axe mais pas polairement opposés aux premiers. **Affirmation du moi-enseignant et affirmation de l'élève ne sont pas perçues ici comme antagonistes et conflictuelles.** Deux objectifs comportant l'idée d'une critique de l'enseignement par l'élève ont une saturation nulle dans ce facteur.

iii) Représentation des objectifs de l'institution. Questionnaire B2

Le graphe du plan 1×2 issu de l'analyse de correspondance des réponses à la partie B2 du questionnaire B figure en Annexe 6.

Le premier facteur ($T = 11,52 \%$) oppose les objectifs 26 (« Assure un rôle de changement social par la pratique enseignant ») 25 (« Faire accéder tous les élèves à la culture »), 22 (« Assurer un rôle de changement, de renouvellement au niveau de l'établissement scolaire ») et 15 (« Lutter contre le clivage activités manuelles et intellectuelles ») aux objectifs 3 (« Faire intégrer les conventions sociales »), 9 (« Acquisition des savoirs de base »), 23 (« Effort et volonté ») et 4 (« Assumer pleinement son rôle d'adulte »). Tous les objectifs réunis au pôle positif comportent l'idée d'un changement dans l'école et par

l'école, alors qu'au pôle négatif est affirmée l'idée d'un conservatisme de la fonction et des pratiques scolaires. Nous avons identifié ce facteur : **faculté de changement de l'école actuelle. Un retour aux valorisations globales montre que le plus grand nombre de sujets attribuent à l'école actuelle une forte prédilection pour les objectifs conservateurs et une faible prédilection pour les objectifs évocateurs de changement.**

Le deuxième facteur ($T = 10,92 \%$) oppose les objectifs 25, 22, 23, 9 et 24 (« Recherche de satisfactions personnelles dans l'enseignement ») aux objectifs 12 (« Apprendre à l'élève à se situer, à faire le point, à différents moments de son évolution personnelle »), 13 (« Apprendre à l'élève à analyser la position dans les groupes qu'il fréquente »), 10 (« Aider l'élève à déceler la dimension politique »), 2 (« Prendre en compte les aspects du développement pubertaire dans la relation à l'élève »). La communauté de ces derniers énoncés est évidente, ils accordent une priorité à l'individualité de l'élève, au développement de sa personne, de sa personnalité. A l'inverse on trouve à l'autre pôle l'affirmation de la personne de l'enseignant dans son rôle uniformisateur, transmetteur du savoir et de la culture. **Il apparaît donc pour les stagiaires que l'école privilégie le rôle transmissif de l'enseignant au détriment du développement de l'autonomie de l'élève.**

3. Rapport entre attentes de formation (A) et valorisations (B1 et B2) d'objectifs pédagogiques

Nous allons maintenant rejoindre la préoccupation centrale de ce travail qui est d'étudier plus précisément les rapports qui s'établissent entre les trois pôles que nous avons décrits précédemment. Nos hypothèses générales sur ces relations sont :

1. La manière dont les stagiaires se situent par rapport aux objectifs de l'enseignement du second degré est liée à la manière dont ils évaluent l'actualisation présente de ces mêmes objectifs. L'écart entre les valorisations en B1 et B2 révèle deux expressions complémentaires d'une attitude commune. Ces cadres communs d'appréhension sont à relier au vécu de l'enseignement par les stagiaires et aux analyses du fonctionnement de l'école qui peuvent se pratiquer à l'université et qui s'expriment généralement en termes de fonction de changement, de rapport maître-élève, d'individualisation, etc.

2. La manière de situer sa demande de formation (A) par rapport à des objectifs dépend pour une part de la manière dont est analysée la réalité scolaire (B2) et pour une autre part de l'éclairage personnel qu'on exprime au sujet d'un projet sensiblement idéalisé (B1).

Nous nous attendons à retrouver dans l'organisation des attentes et des représentations (AB1 et AB2) que nous ferons apparaître par l'analyse de correspondances une

communauté entre des cadres d'interprétation du fonctionnement de l'école et une demande de préparation à la fonction enseignante.

3. Néanmoins une communauté de cadres d'analyse ne saurait nous faire oublier l'écart entre attentes et représentations de la réalité. Nous pensons en particulier trouver des distances plus faibles entre attentes de formation et représentation idéale du futur métier (A.B1) qu'entre attente et représentation du fonctionnement réel de l'école (A.B2). Les demandes de formation pourraient correspondre à une recherche des moyens et des contenus les plus aptes à réaliser un projet personnel de changement. Elles viseraient aussi à atténuer dans la pratique future les faiblesses perçues ou projetées sur le fonctionnement actuel de l'école.

Pour éprouver ces trois hypothèses nous avons décidé d'abandonner les approches globales de l'ensemble des réponses à toute une épreuve. Il nous apparaît en effet préférable d'opérer une découpe à travers les différentes épreuves des réponses relevant de thèmes précis. Cette focalisation s'impose pour des raisons méthodologiques. Elle permettra également de retrouver quelques préoccupations des formateurs. Les analyses antérieures nous montrent en effet que certains aspects de la réalité sont plus prégnants et donc liés à des représentations plus organisées qui différencient voire opposent les sujets. Nous pensons aussi que l'articulation que nous souhaitons analyser sera d'autant plus explicite qu'elle s'exprimera sur un objet délimité et homogène. Les résultats qui vont suivre aborderont successivement les problèmes et les thèmes suivants :

— liaison entre représentations de l'enseignement secondaire : étude des fonctions de l'enseignant (B1 et B2);

— rapport entre attentes et l'une ou l'autre des représentations de l'enseignement (A B1 et A B2) : la fonction transmissive (savoir et idéologie); la place de la réflexion d'une part et de l'observation d'autre part dans la formation de l'enseignant;

— proximité ou distance entre les attentes de formation et l'une ou l'autre des représentations appréhendées (AB1B2).

Nous illustrerons l'analyse des rapports entre les deux représentations obtenues sur les questionnaires B1 et B2 en examinant les valorisations de huit objectifs dont quatre sont tournés vers l'élève (n° 2, 9, 11, 21, 24) et quatre vers la fonction sociale de l'enseignant (n° 6, 15, 22, 26).

L'analyse des correspondances fait apparaître deux facteurs (T1 = 28 % et T2 = 23 %) facilement identifiables. Le premier exprime une demande de revalorisation d'une éducation individualisée par opposition à un enseignement privilégiant la fonction transmissive et la sociali-

sation. Le second traduit une approche du changement qui oppose une évolution individuelle dans l'école à un changement social plus large par l'école. Lorsqu'on passe de B1 à B2 ces deux dimensions se maintiennent mais elles donnent lieu à des valorisations symétriques. C'est ainsi que la représentation des objectifs actualisés (B2) privilégie la seconde attitude alors que la représentation personnelle des stagiaires (B1) est dominée par la première. Ces résultats vont dans le sens de notre hypothèse 1. La figure 3 (page suivante) représente la projection des variables sur les deux facteurs F1 et F2, selon la méthode imaginée par Curie et coll. (1973).

En résumé les stagiaires pensent que l'école n'assure pas un rôle de changement dans l'institution et dans la société. Ils se définissent pour eux-mêmes une priorité à la fonction de changement des individus dans l'école mais ils la perçoivent de manière tellement renouvelée et tellement large qu'on est à même d'interpréter comme irréaliste mais aussi comme susceptible d'induire des transformations profondes dans une société qui voudrait les actualiser.

Nous nous proposons de rendre compte maintenant des rapports existant entre quelques attentes de formation (A) et la représentation d'objectifs correspondants (AB1 ou AB2). Nous commencerons par l'étude de la fonction transmissive de l'enseignant. Dans ce but nous avons analysé l'ensemble des valorisations accordées aux cinq objectifs de formation à caractère transmissif, objectifs non actualisés du questionnaire A (n° 2, 5, 8, 11 et 14); et cinq objectifs à caractère transmissif du second questionnaire B (n° 1, 3, 9, 16, 17). Nous avons procédé à deux analyses de correspondance sur les deux séries de dix évaluations par sujet (AB1 et AB2).

Les sujets organisent leurs attentes et leurs objectifs personnels (AB1) selon un premier axe (T = 22,29 %) que nous qualifierons de « modernisme didactique » et qui oppose les finalités de type intégration passive de conventions sociales à des finalités visant l'apprentissage de démarches intellectuelles (attitude de recherche, maîtrise des sources d'information). Les stagiaires opposent dans un second temps (deuxième axe T = 17,18 %) deux groupes de questions : le premier rassemble les attentes (connaissances des programmes, utilisation des manuels, évaluation) et les objectifs les plus traditionnels (connaissances conventions sociales) — le second réunit des objectifs exprimant une conception élargie de la didactique (savoir de base et méthodes de recherche) et une demande de formation aux pratiques considérées comme les plus novatrices (animation de groupe et méthodes modernes d'enseignement).

L'analyse qui rapproche les attentes de formation et la perception du fonctionnement réel de l'école (AB2) laisse apparaître un premier axe (T = 23,72 %) traduisant

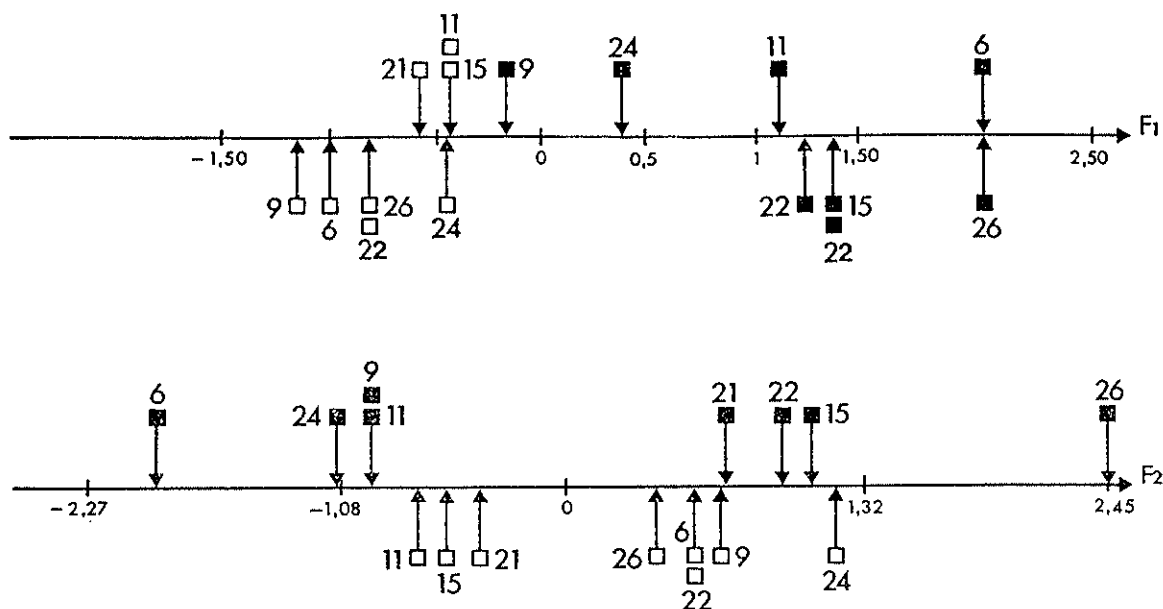


Figure 3 : Fonctions de l'enseignement.

Projection des huit variables de B1 (□) et de B2 (■) sur l'axe du premier et du deuxième facteur.

l'inversion de la qualité et de la forme de la transmission par rapport à AB1. Ainsi l'école réussirait mal l'accès de tous à la culture et à l'autonomie intellectuelle, mais réussirait bien la transmission de mécanismes, de connaissances et de conventions sociales élémentaires. La seconde dimension isolée ($T = 16,96\%$) différencie le groupe des sujets qui valorisent les objectifs transmissifs stricts (connaissances, conventions). Ils se séparent quant à l'importance qu'ils souhaitent réserver à la formation didactique à l'intérieur de la formation pédagogique, certains (près du pôle « positif » de l'axe 2) accordent une préférence sensible à des technologies modernes (animation de groupes, techniques audio-visuelles) et rejettent les autres technologies (connaissance des programmes, maîtrise des manuels et de l'évaluation) d'autres au contraire manifestent de fortes attentes de formation tournées vers ces dernières procédures.

En résumé les résultats de ces deux analyses vont dans le sens de notre hypothèse 2 : les attentes de formation concernant la fonction transmissive de l'enseignant sont bien liées d'une part à la valorisation qui lui est de fait accordée dans l'enseignement secondaire actuel; et d'autre part au désir des stagiaires de promouvoir une formation intellectuelle plus complète. Il n'y a pas lieu d'être surpris de la faible valorisation d'ensemble accor-

dée à cette fonction associée à son rôle de sélection; elle s'oppose en effet à la conception d'une formation intellectuelle préoccupée de progression individuelle.

Nous compléterons l'étude de la fonction transmissive par une étude de la fonction idéologique intégrée à la pratique enseignante. Nous avons traité ensemble les réponses à deux objectifs de A (4 : « mettre à l'épreuve mes analyses de l'enseignement » et 7 : « développer une analyse des dimensions politiques du fonctionnement de l'école... ») et les réponses à cinq objectifs pris dans B1 (8 : « conventions sociales »; 7 : « faire des adultes libres »; 10 : « aider à déceler la dimension politique de ses actions... »; 22 : « assurer un rôle de changement niveau de l'établissement »; 25 : « faire accéder tout le monde à la culture... »). L'analyse dégage un premier facteur que nous avons appelé « inculcation idéologique » ($T = 39,40\%$). Il oppose une formation de l'élève préparant une insertion sociale plutôt passive à une socialisation réflexive, voire critique. Un second axe ($T = 18,14\%$) nous semble traduire le contenu idéologique qui se dissimule derrière la notion de changement. Cette fois l'opposition se marque entre ce qui conditionne le changement institutionnel et/ou social, et ce qui conditionne un changement des individus. Une proportion importante de stagiaires valorisent ce dernier pôle, en exprimant, par ail-

leurs, des attentes de formation qui les conduiraient à plus d'autonomie.

Nous terminerons cette approche thématique par l'examen des réponses à deux domaines qui concernent à des titres divers l'enseignant dans sa classe et le responsable de formation : **la réflexion et la prise de recul par**

rapport à son action ainsi que la pratique de l'observation. Un premier traitement a été réalisé sur six items relatifs aux attentes (A : 9, 6, 3, 10, 4, 13) et six exprimant la valorisation personnelle des objectifs du secondaire (B1 : 7, 10, 12, 13, 21, 20). Les comportements de réponses à ces questions expriment deux attitudes essentielles, que nous décrirons à l'aide de la figure 4.

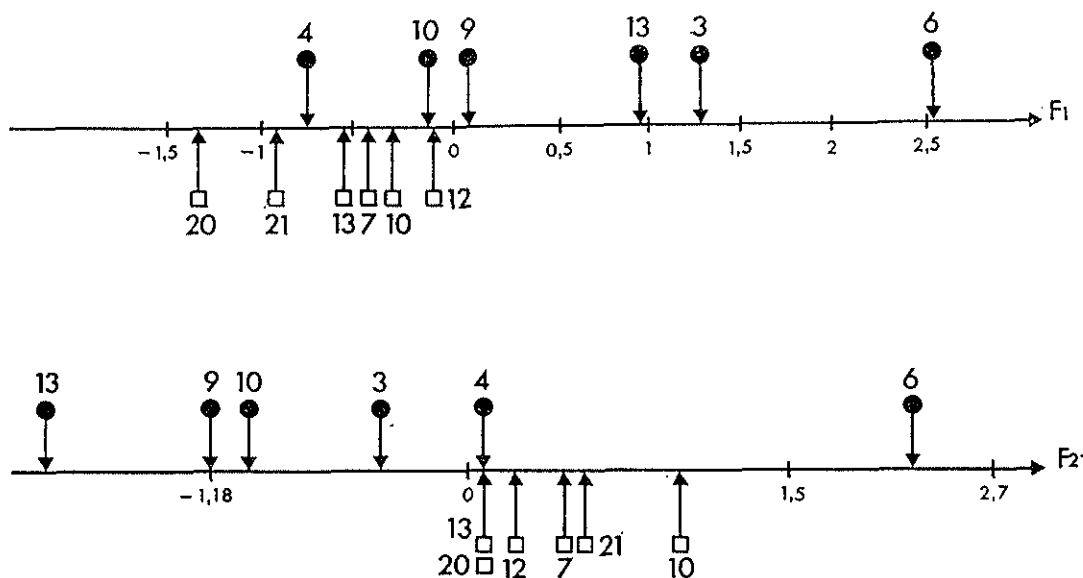


Figure 4 : Analyse et implication dans la pratique.

Projection de six variables Attentes (●) et six variables de B1 (□) sur l'axe du premier et du deuxième facteur.

Sur un premier axe ($T = 22,48\%$) apparaît une chronologie des formes d'analyse et d'implication intervenant dans la formation de l'enseignant. Le premier niveau de réflexion concerne la mise à l'épreuve par le stagiaire de sa motivation à enseigner, réalisable par une prise de contact, une observation et une mise en situation. La seconde étape est réservée à une réflexion plus critique des objectifs poursuivis. Enfin au cours de la vie professionnelle cette analyse se poursuit par la recherche d'une meilleure maîtrise des éléments d'une situation éducative complexe et une prise de recul réflexive par rapport à la pratique. L'enseignant n'est plus le seul à en tirer profit.

Le second facteur identifié ($T = 15,9\%$) caractérise en fait la demande de formation à la réflexion. Cet axe présente une hiérarchie des procédures et des situations pédagogiques incitant les stagiaires à contrôler leur implication. Remarquons que les étudiants accordent leur

préférence à une incursion sur le terrain réalisée à l'occasion d'observations de classe. Ce contact les aide à se situer sans être vraiment dans l'action. Les conditions d'analyse qu'ils redoutent le plus sont celles qui favorisent la remise en question de soi et la préparation des autres à se remettre en question. Notons le fait que les procédures les plus contraignantes, apportent des contributions positives aux deux facteurs évoqués, ce qui nous incite à voir dans ces derniers l'expression de la crainte d'une mise à l'épreuve personnelle.

La troisième dimension isolée ($T = 11,80\%$) non rapportée sur la Figure 4, oppose les bénéficiaires de ces situations réflexives. Ainsi l'enseignant est-il associé aux procédures qui l'encouragent à analyser ses motivations à s'engager dans la profession, à réfléchir sur ses objectifs et sur son rôle. A l'opposé nous trouvons l'élève asso-

cié à de multiples formes d'analyse intervenant à divers moments de son développement.

En résumé le système de réponse des stagiaires à ce bloc de questions exprime nettement un décalage entre leurs projets professionnels évoqués dans B1 et B2 qui privilégient l'aide à la personnalisation de l'enseignement et leur extrême prudence à l'égard de toutes les stratégies pédagogiques de formation qui les prépareraient au rôle souhaité.

Nous dirons un dernier mot de l'analyse réalisée sur l'observation en traitant simultanément le bloc des cinq objectifs relatifs à ce domaine dans le questionnaire A (3, 9, 6, 15, 12) et deux objectifs extraits de l'épreuve B (14 et 20). Les résultats expriment avec netteté deux manières de se situer face aux fonctions de l'observation et à la formation dans ce domaine.

Sur la première dimension (T = 32,47 %) les stagiaires se distinguent en fonction de l'importance qu'ils accordent présentement à deux fonctions : découverte de la réalité d'une part et préparation à l'utilisation ultérieure de l'observation dans la pratique enseignante (connaître

les élèves, comprendre la dynamique de la classe) d'autre part. La formation à l'observation sépare également ceux qui souhaitent acquérir une certaine maîtrise des situations élémentaires (élaborations d'outils, de grilles) et ceux qui envisagent de l'utiliser dans des situations éducatives complexes. Les réponses nous font retrouver deux points évoqués précédemment : le désir des stagiaires d'infléchir les rôles traditionnels et la réticence aux contraintes d'une formation à l'observation.

Pour finir signalons que l'hypothèse 3 a fait l'objet d'une première exploration. Il faut rappeler que si, comme nous le pensons, les attentes de formation traduisent bien le souci de réaliser des objectifs personnels visant à compenser les défaillances perçues dans l'enseignement du second degré on doit trouver, quand on les projette ensemble une plus grande proximité entre A et B1 qu'entre A et B2. Nous avons à propos de la fonction transmissive de l'enseignement isolé les réponses qui y réfèrent dans le questionnaire A (2, 5, 8, 11, 14 et 15) et dans le questionnaire B1/B2 (1, 3, 9, 16, 17, 25). La projection sur un axe unique de ces trois ensembles de réponses est représentée à la Figure 5.

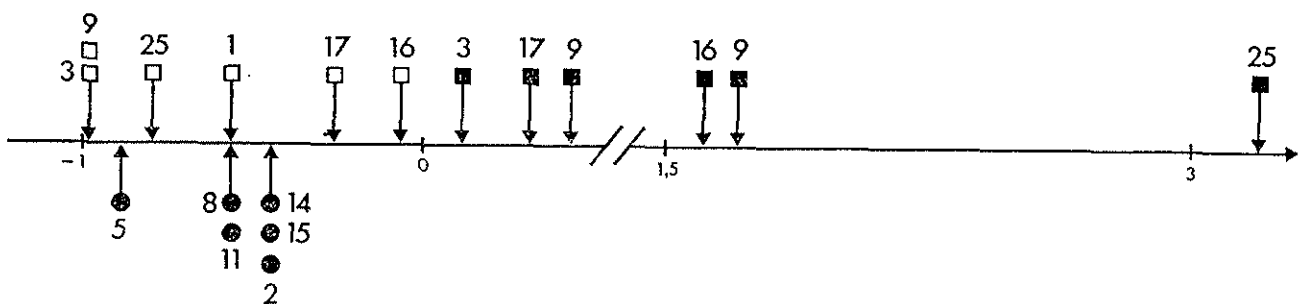


Figure 5 : Fonction transmissive de l'enseignement :
projection des six variables Attentes (●), six variables de B1 (□) et six variables de B2 (■)
sur l'axe du premier facteur.

Erratum : Remplacer l'objectif 9 (près du 16 en haut de l'axe et à droite) par 1.

Conformément à notre attente la lecture de la Figure 5 nous montre que les projections des variables A et B1 se font au même pôle, alors que les variables B2 se projettent ensemble et à l'autre pôle du facteur. Les résultats vont dans le sens de notre hypothèse 3.

IV. — DISCUSSION

Il apparaît important de rassembler les informations essentielles et les questions posées tout au long de cette présentation de résultats, les lignes de force d'une exploration partielle mais riche d'enseignement.

Le premier fait à considérer est l'homogénéité des réponses des stagiaires qui se dégage de nos premières analyses. Ce résultat confirme le jeu de variables souvent négligées : la place de la formation dans le projet de l'individu et la prégnance du projet pédagogique des formateurs. L'adhésion motivée à ce projet est un premier filtre qui permet aux individus de partager une communauté d'intérêts. Très vite un « style pédagogique » ou un « style d'intervention » des stagiaires s'impose et entraîne une certaine conformité au sein du groupe, ce qui accroît encore l'homogénéité des attentes et des représentations. Cette conformité était partiellement induite

par notre questionnaire. Mais il ne faudrait pas oublier que les stagiaires ont d'abord en commun d'avoir suivi pendant une quinzaine d'années des filières scolaires identiques ou parallèles dans un système immuable, ce qui également doit contribuer à homogénéiser leurs analyses de l'école. Une autre possibilité existe : les opinions sur l'école sont peut-être peu liées à des variables comme l'âge, le sexe, l'expérience éducative ou le milieu socio-économique d'origine. En revanche des caractéristiques d'un autre ordre, comme l'histoire scolaire individuelle pourraient être plus déterminantes. En ce qui nous concerne, nous cherchons un prolongement à ce travail dans l'analyse des patterns de réponses provenant de sujets qui expriment des réponses contrastées sur tel ou tel facteur.

Le deuxième fait marquant est illustré par l'écart massif observé entre la valorisation personnelle accordée par les sujets aux objectifs présentés et la manière dont ils estiment que l'enseignement actualise ces mêmes objectifs. Les différents traitements effectués donnent à cet écart la signification d'une critique énergique adressée à l'école. On reproche à l'école son rôle conservateur; le fait qu'elle reproduise les savoirs, les savoirs-faires et les valeurs traditionnelles. On lui reproche ensuite, mais ce point est lié au précédent, de trop mettre l'accent sur la fonction transmissive. On comprend que dans ce contexte représentationnel la demande de formation ne soit pas une demande de recettes, de techniques. La demande de formation n'est pas une demande de perfectionnement à des tâches pour lesquelles ses stagiaires se sentiraient mal préparés, c'est une demande prioritaire d'élucidation de la raison de ces tâches. Une demande d'optimisation des pratiques scolaires traditionnelles est évidemment incompatible avec la remise en question du métier d'enseignant tel que l'institution scolaire le définit. Les rôles idéalisés que les stagiaires s'assignent sont en apparence parfaitement contradictoires avec ce qu'on attend d'eux car ils recouvrent des positions antagonistes sur les valeurs à éduquer, la division sociale du travail, l'importance du modèle adulte. On peut penser que cette critique abstraite, intellectuelle de l'école est entièrement irréaliste, idéaliste. Nous avons un premier élément de réponse à opposer à cette considération. La comparaison des réponses des huit enseignants en poste, ne suivant pas la formation, au questionnaire B révèle que la courbe des valorisations personnelles des objectifs (B1) épouse le même profil que celle donnée par les stagiaires mais à une altitude moyenne plus haute, ce qui signifie que pour ces praticiens quotidiennement confrontés à la réalité de la classe la revendication d'un autre rôle est encore plus forte. De la même façon quand ils s'expriment sur le degré de réalisation par l'enseignement secondaire, des objectifs proposés, la courbe de leurs réponses est au-dessous de celle des stagiaires.

Ces résultats qui demandent à être plus fermement établis, dans des conditions satisfaisantes d'échantillonnage rejoignent néanmoins des constatations faites ailleurs. Ainsi Finlayson (1973) à l'aide d'une procédure semblable à la nôtre (51 objectifs à valoriser sur une échelle en cinq points) met à jour chez 210 enseignants de tous ordres, une prédilection pour les objectifs centrés sur l'émancipation et l'autonomie de l'élève et une désaffection pour les objectifs intégrateurs : « Apart from goals referring specifically to the pupils' development, most of the top priority goals had the pupils' selves as their focus — they should be self-reliant and able to make decisions about their own work and leisure... Conventional values relating to respect for authority, personal ambition, the economic needs of the country and the skills of parenthood were given relatively low priority. Such goals could be regarded as constraints on the development of individuality » (Finlayson, p. 191).

Il faut mentionner ici que cette attitude critique des stagiaires était renforcée par le mode de réponse proposé au questionnaire B, puisque pour chaque objectif, les sujets pouvaient en même temps dire quelle valeur ils lui accordaient personnellement et quelle valeur l'école lui accordait selon eux. Il est assez normal, que dans ces conditions, une valorisation comparée soit devenue une valorisation contrastée des objectifs.

Il s'agit maintenant de savoir si de ces critiques adressées au système scolaire se dégagent de nouvelles perspectives éducatives et des suggestions pour une formation pédagogique.

La lecture de la réalité qu'opèrent les stagiaires et leurs attentes de formation ont en commun de s'exprimer en référence à des cadres représentationnels dont les rapports complexes ont commencé à être explorés dans le cadre de l'hypothèse 3. Parmi ceux-ci la référence à la fonction de changement que l'école pourrait assurer est constante. Là encore ce désir s'inscrit contre la volonté d'immobilité, de stagnation attribuée à l'enseignement du second degré. C'est là sa forme la plus radicale, mais au-delà de cet extrémisme théorique on voit les futurs enseignants hésiter entre deux formes de rénovation privilégiant des finalités actuellement confondues : la divulgation d'une culture générale relativement éloignée des nécessités sociales et la préparation des individus à tenir leurs rôles sociaux et professionnels. Les attentes de formation sont globalement en harmonie avec ce qui précède. Un examen plus approfondi montre néanmoins une contradiction entre une demande de formation qui prépare mieux l'enseignant à intervenir dans son établissement dans les milieux de vie qui l'entoure et en fait une extension de son action auprès des élèves. On retrouve également une contradiction entre le souci de faire accéder tout le monde à la culture désintéressée (humanisme moderne) et l'intention de favoriser une autonomie et une

insertion sociale lucide. On peut donc s'interroger encore sur cette conception du changement quand on constate la tendance très générale qui consiste à privilégier et donc à séparer, le changement réussi auprès des élèves par rapport au changement auprès de l'institution et son environnement.

La deuxième dimension essentielle sur laquelle s'articulent attentes et représentations est une priorité accordée à la personne et à son autonomie. Privilégiant la transmission des savoirs et l'éducation des compétences intellectuelles, l'école est perçue comme incapable ou n'ayant pas l'intention de développer l'élève dans toutes ses dimensions. S'appuyant sur le caractère uniformisant et impersonnel de l'enseignement, les stagiaires donnent un contenu nouveau à l'individualisation qu'ils valorisent. Elle apparaît comme la reconnaissance et la prise en compte des dimensions intellectuelles, affectives, sociales de l'élève en vue d'accroître sa maîtrise des situations et une relative autonomie. La fonction de transmission n'est pas rejetée mais c'est davantage d'acquisitions de démarches intellectuelles et de capacité d'analyse multidimensionnelle qu'il s'agit. Comme nous l'avons souligné ce grossissement et cette extension de l'individu apparaissent à la fois irréalistes par rapport au cadre actuel et inducteurs de changements dans un contexte qui serait favorable. Il faut sûrement rapprocher de cette priorité accordée à l'élève les attentes de formation individuelle, personnelle. Les stagiaires sont conscients de la nécessité pour tout enseignant en formation de s'impliquer dans des situations lui permettant de s'interroger sur ses attitudes, son rôle, ses objectifs. Implication, contact avec la réalité, analyse théorique nous semblent également être les moyens à privilégier pour contribuer à faire des futurs enseignants des agents de changement de l'école.

Jean MASSONNAT,

Michel PIOLAT,

Laboratoire de psychologie de
l'enfant et de l'éducation,
associé au C.N.R.S.
département de psychologie,
Université de Provence,
Centre d'Aix.

Références bibliographiques

- Benzecri (I.-P.) et al. — *L'analyse des données, l'analyse des correspondances*. — Tome 2. Dunod, 1973, 619 p.
- Bonnol (J.-J.), Henry (C), Massonnat (J.), Piolat (M.). — *Le Centre de Formation des enseignants du second degré*. — In : *Cahiers de Psychologie*, 1972, n° 15, 1-2, pp. 119-128.
- Bloom et al. — *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Domaine cognitif*. — Education Nouvelle, Montréal, 1969, 230 p.

Curie (J.), Larrue (J.), Schertmann (Y.). — *Etude critique et comparative de l'application de deux modèles pour le traitement des données d'un questionnaire*. — In : *Le Travail Humain*, 1973, n° 36, pp. 35-60.

Finlayson (D.-S.). — *The goal structure of teachers in comprehensive schools*. — In : *Educational Research*, 1973, n° 15, 3, pp. 188-193.

Landsheere (G. de). — *Comment les maîtres enseignent*. Documentation 21, Ministère de l'Education nationale. Bruxelles, 1973.

Massonnat (J.), Piolat (M.). — *Sur l'observation de classe comme exercice de formation pédagogique*. — Actes du VI^e Congrès International des Sciences de l'Education (Paris, 3 au 7 septembre 1973), 1973.

Perrichaud (L.). — *L'analyse des correspondances*. Diplôme d'Etudes Approfondies de Mathématiques. Centre scientifique Saint-Jérôme. Marseille. Université de Provence, 1973.

Prost (A.). — *Les attentes de jeunes enseignants au début de leur formation*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, 1973, n° 24, pp. 5-18.

ANNEXE 1

OBJECTIFS DE FORMATION

QUESTIONNAIRE A

OBJECTIFS A CARACTÈRE TECHNIQUE — NON ACTUALISÉS DANS LA FORMATION

- 11 — Me constituer une bonne connaissance des programmes et des instructions officielles.
- 2 — Apprendre à tirer le meilleur parti des manuels scolaires.
- 14 — Apprendre à animer un groupe de travail de la façon la plus efficace possible.
- 8 — M'initier aux techniques modernes de l'enseignement (audio-visuel, enseignement programmé...).
- 5 — Apprendre à évaluer objectivement les élèves.

OBJECTIFS FORMATIONS A L'OBSERVATION — ACTUALISÉS DANS LA FORMATION

- 3 — Observer une classe, établir un contact de type nouveau avec cette réalité.
- 9 — Apprendre à observer pour, ultérieurement, pouvoir prendre du recul, établir une distance à ma propre pratique.
- 6 — Mettre à l'épreuve mon intérêt pour l'enseignement en allant observer des classes.
- 15 — Me former à l'observation par l'élaboration et l'utilisation d'outils d'observation.
- 12 — Me donner les moyens d'observer et de comprendre la réalité scolaire à l'aide de notions théoriques plus objectives que mes idées (ou croyances) initiales.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX — ACTUALISÉS DANS LA FORMATION

- 10 — Opérer une analyse critique des divers objectifs personnels que je poursuivrai (ou que je poursuis) en tant qu'enseignant.
- 4 — Mettre à l'épreuve mes analyses des problèmes de l'enseignement à l'heure actuelle.
- 1 — Découvrir (ou redécouvrir) tous les aspects de la pratique enseignante avec leur complexité dans le contexte actuel.

- 13 — Être mis en situation (m'impliquer) dans des activités concrètes et pouvoir mieux comprendre mes comportements et attitudes.
- 7 — Développer une analyse des dimensions politiques du fonctionnement de l'école et du rôle de l'enseignant.

ANNEXE 2

OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ

QUESTIONNAIRE B

DOMAINE DU CORPS

- 2 — Prendre en compte les aspects du développement pubertaire dans la relation à l'élève.
- 5 — Accorder à l'expression corporelle la même place qu'à tout autre moyen d'expression.
- 11 — Développer adresse et coordination gestuelle.

DOMAINE SOCIO-POLITIQUE

- 15 — Lutter contre le clivage social qui existe entre activités intellectuelles et manuelles.
- 10 — Aider l'élève à déceler la dimension politique de ses actions, de ses prises de position, de ce qu'on lui enseigne.
- 22 — Assurer un rôle de changement, de renouvellement au niveau de l'établissement scolaire.
- 26 — Assurer un rôle de changement social par la pratique enseignante.

DOMAINE DU TRAVAIL COLLECTIF

- 6 — Préparer des changements au niveau de la vie professionnelle par la recherche de nouvelles formes de travail en classe.
- 8 — Permettre aux élèves d'expérimenter différents types de gestion du travail scolaire collectif.
- 13 — Apprendre à l'élève à analyser sa position dans les groupes qu'il fréquente.
- 18 — Eduquer le sens des responsabilités collectives.
- 19 — Préparer au travail d'équipe.

DOMAINE DE L'OBSERVATION

- 14 — Essayer de bien connaître ses élèves par une observation attentive de leurs comportements.
- 20 — S'efforcer de prendre du recul par rapport à la classe pour en observer et en analyser la dynamique.

DOMAINE AFFECTIF

- 4 — Assumer pleinement son rôle d'adulte face aux élèves.
- 12 — Apprendre à l'élève à se situer, à faire le point à différents moments de son évolution personnelle.
- 21 — Aider l'élève à surmonter ses difficultés au cours de son évolution affective.
- 24 — Chercher des satisfactions personnelles dans la pratique enseignante.

DOMAINE INTELLECTUEL

- 1 — Développer chez les élèves une attitude de recherche personnelle et collective.

- 9 — Favoriser l'acquisition des mécanismes et savoirs de base.
- 16 — Apprendre aux élèves à maîtriser les multiples sources d'information.
- 17 — Mettre son expérience et son savoir à la disposition des élèves.

DOMAINE IDÉOLOGIQUE

- 3 — Faire progressivement intégrer les conventions sociales élémentaires.
- 7 — Préparer les élèves à être des adultes libres, autonomes, responsables.
- 23 — Eduquer le sens de l'effort et de la volonté.
- 25 — Faire accéder tous les élèves à la culture.

ANNEXE 3

PRÉSENTATION DE L'ANALYSE DES CORRESPONDANCES

Méthode de la statistique descriptive elle permet de dégager la structure propre à deux ensembles de données (il s'agit ici des questions et des sujets) uniquement à partir des relations que chaque ensemble établit avec l'autre. Les données sont rangées dans un tableau de contingences dans lequel sont croisées deux classifications en ligne les questions, en colonne les sujets. A l'intersection de la ligne et de la colonne est placée la note ou valorisation (0,5) donnée par chaque sujet. L'analyse des correspondances se propose de faire apparaître à partir de matrices des données, les facteurs ou comportements de réponses qui résument l'information sur la structure associative des deux ensembles. Pour ce faire on recherche la ressemblance entre toutes les catégories prises deux à deux au niveau des lignes (questions) puis des colonnes (sujets) et enfin au niveau des lignes et des colonnes (comparaison questions - sujets). L'analyse accorde un rôle symétrique aux variables et aux individus. Cette caractéristique du modèle leur permet une spécification mutuelle sur l'axe factoriel. La ressemblance ou la distance est mesurée par une valeur qui n'est pas un coefficient de corrélation comme dans l'analyse factorielle classique, mais un indice dont nous allons donner une idée en développant un exemple.

Prenez deux éléments (11, 12) de l'ensemble i (questions) si tous les éléments de l'ensemble j (sujets) répondent de la même manière aux questions 11, 12 la distance séparant ces derniers sera nulle. D'une manière générale la distance entre les questions sera d'autant plus faible que leurs probabilités de s'associer aux éléments de I sont égales. L'indice de distance qui dans cet exemple sépare les deux questions est calculé de la manière suivante :

$$d^2(i_1, i_2) = \sum_{j \in J} \left\{ \frac{(f_{j1} - f_{j2})^2}{f_{j.}} \right\}$$

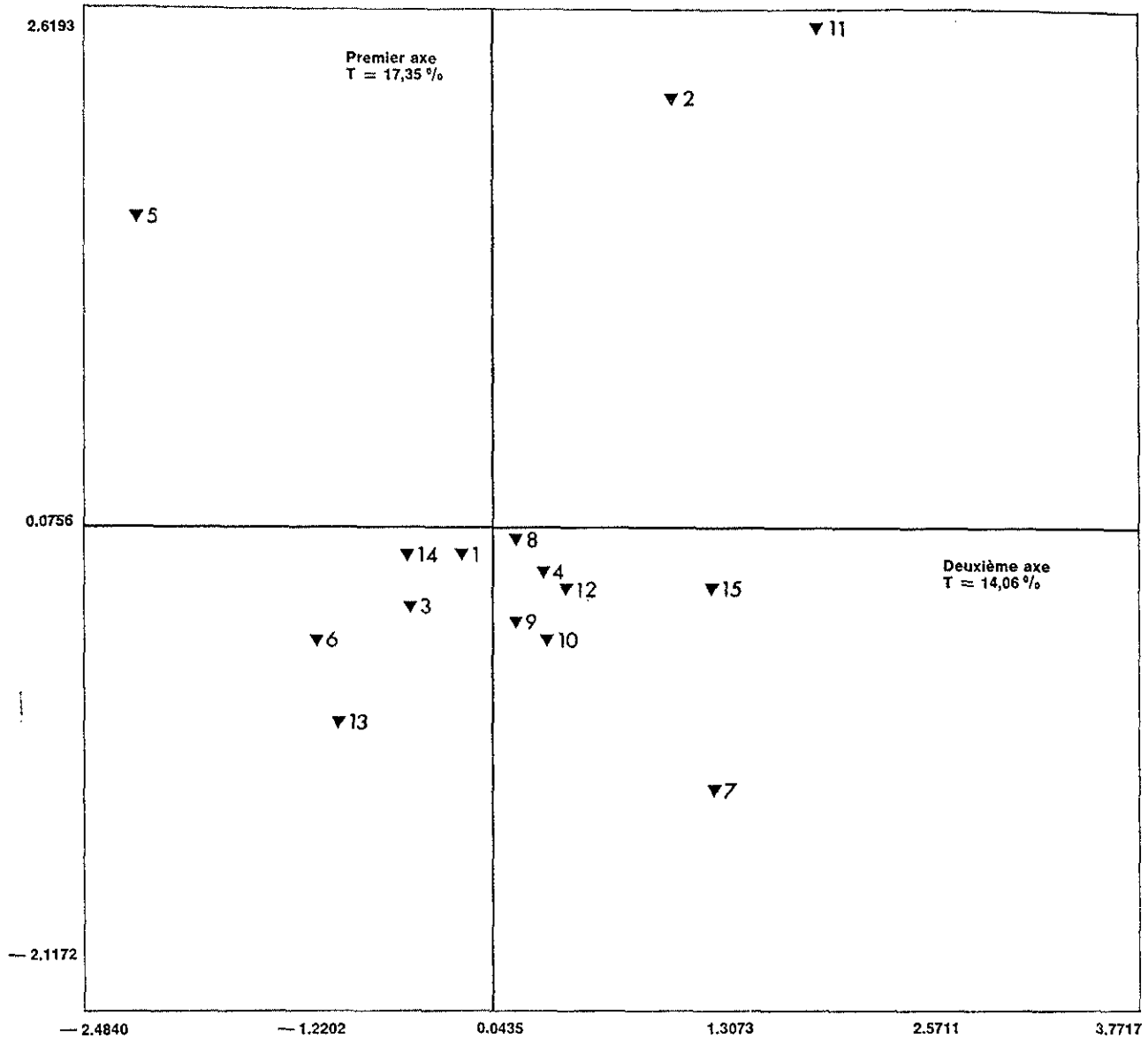
(Benzacri et al., 1973, L. Perrichaud, 1973)

Les résultats indiquent pour chaque facteur extrait l'intensité des contributions des variables (questions) à chacun des facteurs ainsi que le pourcentage (T) de l'inertie totale qu'il explique. Une présentation sous forme de graphe rend compte de l'ensemble des distances entre variables projetées dans un espace factoriel à deux dimensions dont on choisit les axes. Sur ce même espace sont projetés les sujets; leur distance par rapport aux questions dépend de la fréquence de l'association questions - réponses. Une autre présentation consiste à projeter sur chacun des facteurs les variables en fonction de leurs coordonnées. Elle constitue un résumé de l'information très accessible.

L'identification des facteurs est liée à l'analyse de la position (elle-même liée à la contribution résultant du produit des coordonnées de la variable par son poids) des questions par rapport aux deux facteurs du graphe et à l'examen des patterns de réponses données par les sujets qui occupent diverses positions par rapport à l'axe factoriel.

ANNEXE 4

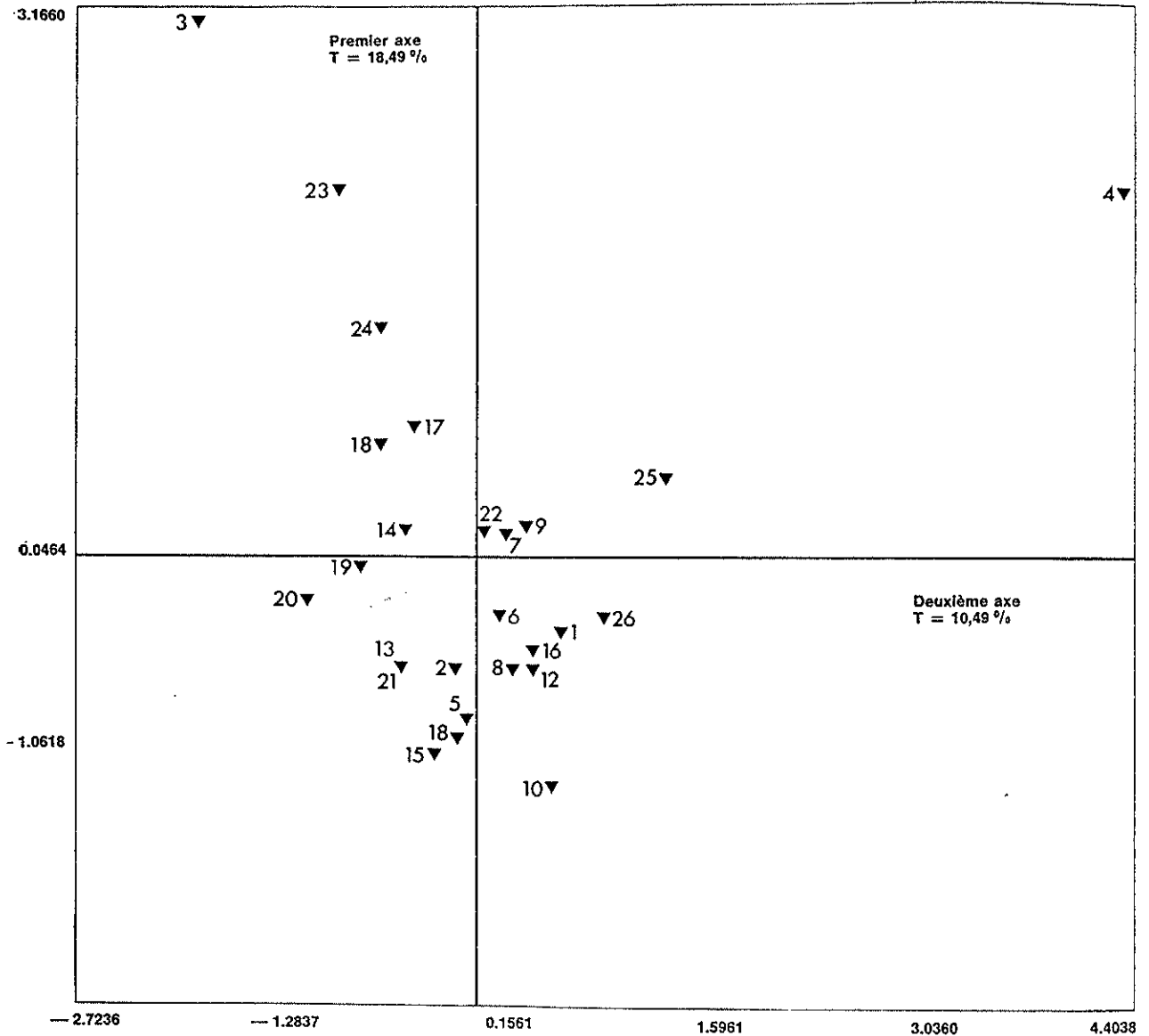
ATTENTES DES STAGIAIRES VIS-A-VIS D'UNE FORMATION PSYCHO-PÉDAGOGIQUE



Projection dans l'espace des deux premiers facteurs des 15 objectifs du Questionnaire A.

ANNEXE 5

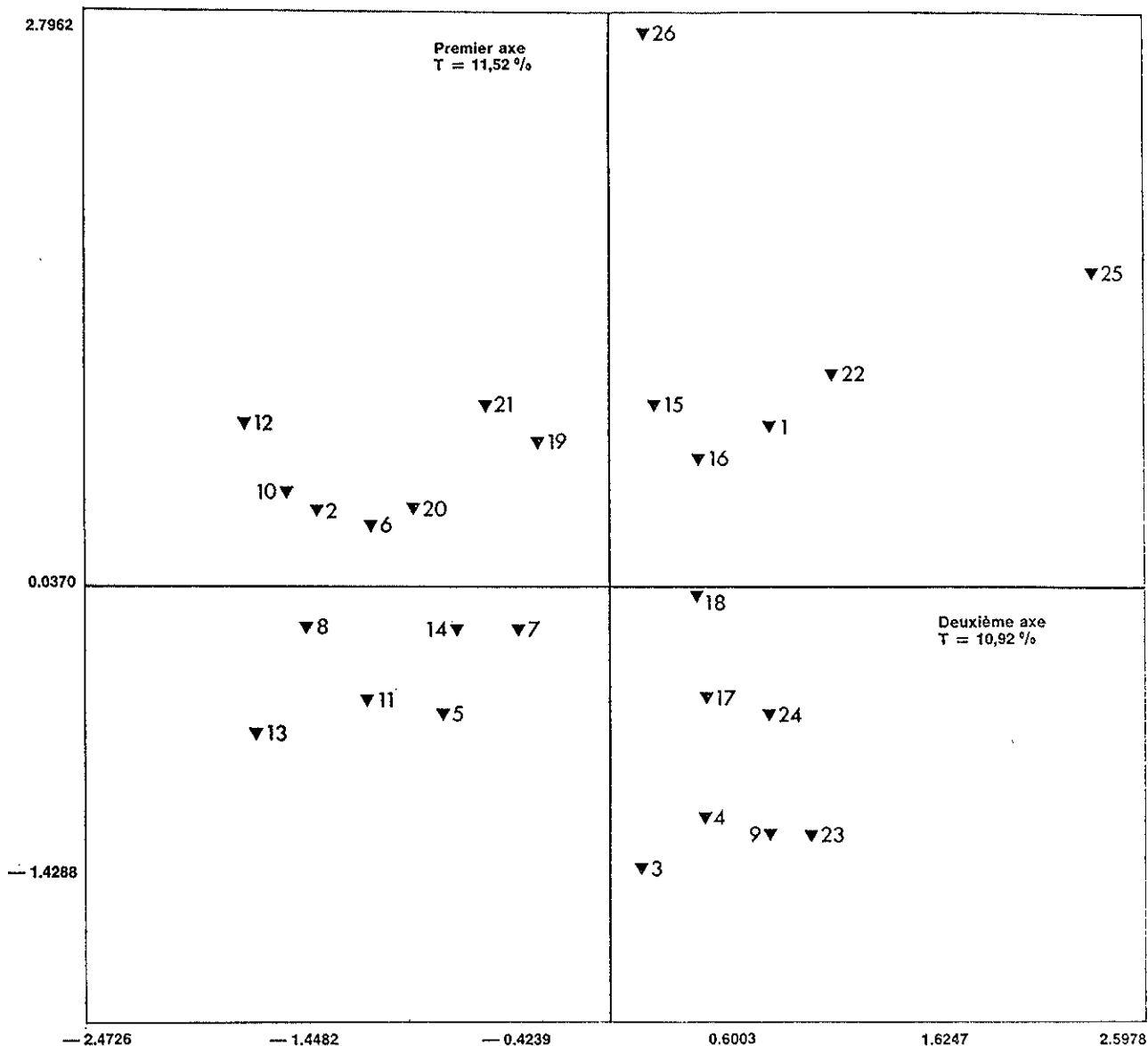
VALORISATIONS PERSONNELLES DES STAGIAIRES DE QUELQUES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ



Projection dans l'espace des deux premiers facteurs des 26 objectifs du Questionnaire B1.

ANNEXE 6

VALEUR ACCORDEE PAR L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRE A QUELQUES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES SELON LES STAGIAIRES



Projection dans l'espace des deux premiers facteurs des 28 objectifs du Questionnaire B2.

LA FORMATION ALTERNEE DES FORMATEURS

REVUE FRANÇAISE de
PÉDAGOGIE

N° 30 JANV. FEV. MARS
1975

AUTEUR: G: MALGLAIVE

La formation des formateurs est à l'ordre du jour et certains n'hésitent pas à affirmer qu'elle est la condition du développement de la formation des adultes dans les années à venir. En effet, pour ce qui concerne notre pays, la loi du 16 juillet 1971 conduit à l'existence potentielle d'une quantité d'adultes simultanément en formation égale à environ 2 % de la population active. Cela représente un ensemble de personnes tel que les enseignants actuels du système éducatif, déjà en nombre insuffisant, ne pourront seuls y pourvoir. Il ne faut certainement pas dissimuler les difficultés d'application de la loi, les énormes résistances qu'elle rencontre, ni même ses faiblesses ou ses ambiguïtés, mais on peut penser que l'existence de formateurs compétents, aptes à traiter tous les aspects de la formation, y compris ceux qui relèvent précisément de ces difficultés de mise en œuvre dans un contexte social conflictuel, est une des conditions parmi d'autres de l'application intensive d'une loi qui ne vaudra en fin de compte que par les réalisations concrètes qu'elle permettra.

Par ailleurs, nul ne songe plus à nier maintenant les problèmes de tous ordres que rencontre l'école en général. L'origine en est complexe et ne relève pas toujours, quoi

qu'on puisse çà et là en dire, de la seule qualification des enseignants. Il n'en reste pas moins que la nécessité de leur formation pédagogique s'impose de plus en plus clairement, aussi bien en ce qui concerne leur mission traditionnelle de formation des jeunes générations que celle, plus nouvelle, de formation des adultes.

Au cours de ces dernières années nous avons eu l'occasion de mener dans le cadre de l'I.N.F.A. deux actions de formation d'enseignants. L'une s'adressait à des professeurs devant devenir responsables de la formation des formateurs de maîtres de classes pratiques dans les écoles normales d'instituteurs ou d'institutrices (1) (*). L'autre concernait la formation des responsables des C.I.F.F.A. dont le rôle devait être de participer au développement de la formation des adultes dans l'Éducation nationale et d'assurer la formation des enseignants à une pédagogie nouvelle pour eux (2).

Ces actions de formation présentaient toutes deux une caractéristique commune : l'alternance.

D'un point de vue purement formel la formation alternée consiste précisément à... alterner des périodes plus ou moins longues de session de formation où les formés sont réunis en groupe et des périodes où les formés sont en activité professionnelle réelle. Quant au fond, elle consiste à considérer que le temps de formation n'est pas seulement celui qui est passé en session mais aussi celui qui est passé sur le terrain. En d'autres termes cela revient à intégrer les activités professionnelles réelles dans le processus même de formation.

Par rapport aux méthodes plus classiques on comprendra que la formation alternée pose de nombreux problèmes. C'est précisément ce dont nous voudrions débattre dans cet article où, à la lumière de notre expérience, nous aborderons successivement : les raisons de l'alternance, les modalités de l'alternance, la pédagogie de l'alternance et les difficultés de l'alternance.

LES RAISONS DE L'ALTERNANCE

Pour former des formateurs il peut paraître légitime de décrire ce qu'est le métier de formateur, puis d'en dégager les objectifs, contenus et modalités de formation : « Pour décrire un profil de formateur, il est commode dans un premier temps de reconnaître les composants structurels de ce que nous appellerons la situation professionnelle de formateur (...). Dans un deuxième temps, il est possible de tirer de cette structure un outil d'analyse pédagogique applicable aux différentes situations professionnelles susceptibles d'exister. Le rapprochement des résultats d'analyse permet d'isoler des classes de

(*) Les appels de notes renvoient à la bibliographie en fin d'article.

situation professionnelle existante (...) et de préciser les objectifs de formation attachés à chaque classe » (3). Mais M. Lesne et C. de Montlibert ont clairement indiqué le saut qu'il y a entre la description, aussi minutieuse et objective que possible, d'une situation professionnelle et la détermination de la formation devant y préparer : « est susceptible de proposer à l'éducateur des fins logiquement déduites » (4). Interviennent dans la définition des contenus et modalités de formation le sens général que le formateur donne à l'éducation, ses options pédagogiques et ses options sur la pédagogie.

L'alternance : un moyen de lier théorie et pratique

Pour les uns la pédagogie serait la mise en pratique d'un savoir théorique. Il y aurait ainsi une science pédagogique dont les éléments, progressivement découverts dans les laboratoires des sciences de l'éducation, seraient ensuite enseignés aux futurs pédagogues comme le sont aux ingénieurs les mathématiques, la mécanique ou l'électronique. Pour les autres la pédagogie est pure affaire de comportement, d'attitude et savoir enseigner se résume à « savoir être ». Pour nous, et pour beaucoup, si la pédagogie n'est pas une science, elle ne se ramène pas non plus aux capacités qu'aurait le formateur à communiquer avec les formés. « Même s'il lui arrive de s'ériger en philosophie, la pédagogie se donne essentiellement comme une pratique : travail concret (de formation) sur un objet concret (des individus); ce qu'elle se propose le plus souvent, explicitement ou non, c'est un certain type de travail sur cet objet concret en vue de le transformer » (5). Cette pratique n'est pas l'application d'une science pédagogique dont il suffirait de connaître les lois pour les appliquer sans risque d'erreur et avec la certitude d'obtenir un résultat défini à l'avance. Elle n'est pas non plus la collection empirique de procédés infaillibles parce qu'ayant çà et là fait leur preuve et qu'il suffirait dès lors de mettre en œuvre selon les règles de l'art pour atteindre les effets voulus. Cela signifie-t-il que la pédagogie est une pratique aveugle, se contentant de réagir pragmatiquement au gré des événements divers surgissant dans les situations d'enseignement? Certes non : « toute pratique pédagogique vise à atteindre des objectifs (...) et se définit avant tout comme méthodologie pour atteindre ces objectifs » (5) c'est-à-dire que l'activité pédagogique se donne des fins, générales et opératoires, qu'elle définit les moyens de ces fins ainsi que les possibilités d'apprécier la pertinence des moyens utilisés et le degré auquel les fins sont réalisées. La détermination de ce système de fins et de moyens, le projet pédagogique du formateur, sa mise en œuvre, peuvent se penser, se réfléchir, à l'aide des concepts élaborés par les différentes sciences, notam-

ment les sciences humaines et à la faveur d'un recul réflexif sur la pratique. C'est cette liaison entre une pratique guidée par une théorie elle-même fondée sur la pratique qui constitue pour nous, fondamentalement, la pédagogie.

Former des formateurs c'est donc tout à la fois leur donner les outils conceptuels et méthodologiques leur permettant de construire leur projet pédagogique (système de fins et de moyens), leur faire éprouver et valider ce projet dans la pratique, leur permettre d'exercer dans le cadre de la formation un retour réflexif sur leur pratique et donc d'enrichir et de modifier constamment leur projet pour le rendre toujours adéquat aux situations particulières qu'ils ont à traiter.

Il est clair que l'alternance devient dans ces conditions le seul moyen de former des formateurs, la seule modalité cohérente avec la pédagogie ainsi pensée comme un couple « pratique-recul réflexif sur la pratique ». Mais cela risque de laisser croire que la pédagogie ne peut être autre chose que l'aventure singulière de chaque formateur, sans cesse renouvelée par chaque enseignant. Il faut encore faire entrer dans ce que nous appelons le recul réflexif sur la pratique la nécessaire activité de synthèse, de généralisation. « Ceci conduit à envisager un travail théorique, appliqué au savoir pédagogique secrété par la pratique et réinvesti dans la pratique, à un labeur critique, à une réflexion épistémologique qui instaure un lien entre le statut théorique de la connaissance et son élaboration sociale » (6). C'est ce « travail théorique, qui n'élimine pas la vérification pratique mais qui s'opère à partir des réflexions de la pratique » qui, peu à peu, constitue le fondement théorico-pratique des différents courants ou options pédagogiques. Sur la base de leurs acquis effectifs, ces courants peuvent parfois se constituer en doctrines, rigidifier leurs conclusions et les donner comme des résultats infaillibles et définitifs. L'histoire des mouvements pédagogiques semble pourtant indiquer que ce danger n'est pas si grand, la pratique réelle, liée à l'évolution des situations, l'emportant toujours sur ce qu'on aurait pu penser être une théorie pédagogique définitive. Il n'est que de voir l'évolution du mouvement Freinet qui, sur les bases les plus pertinentes fournies par ce grand pédagogue, a connu de multiples scissions et orientations nouvelles. De même dans les écoles normales d'instituteurs, où des générations de maîtres ont été formés selon les canons d'une pédagogie que son monopole et son expérience rendaient sûre d'elle-même, on commence — certes timidement et presque clandestinement — à reconnaître l'importance de la pratique dans l'activité pédagogique en instaurant par les stages en responsabilité les premiers rudiments d'une formation alternée des instituteurs.

L'alternance : un moyen de ne pas oublier la réalité

Dans les formations que nous avons eues à réaliser, la nécessité de l'alternance s'imposait pour d'autres raisons encore. En ce qui concerne les classes pratiques il s'agissait de former des maîtres à une nouvelle pédagogie pour un nouveau public. En ce qui concerne les C.I.F.F.A. c'est également à la prise en charge d'un public nouveau pour eux qu'il fallait préparer les enseignants. Dans les deux cas il s'agissait donc d'une pédagogie dont les fondements étaient encore bien loin d'être constitués de façon stable et pour laquelle le travail de réflexion théorique à partir de la pratique ne faisait que commencer. Il ne pouvait donc être question dans ces cas d'enseigner des méthodes, des procédés encore mal assurés et à la recherche de leur pertinence.

Par ailleurs dans les deux cas les enseignants devaient être formés à une activité autre que celle qu'ils exerçaient jusqu'alors. Ils devaient contribuer à la mise en place et à la gestion de systèmes de formation différents de ce que la structure de l'Éducation nationale et sa hiérarchie avaient créés jusque-là. La fonction était à construire, le projet à élaborer entièrement et seule sa mise en œuvre pratique dans le cadre d'une formation alternée pouvait permettre aux formés comme aux formateurs d'en vérifier à chaque instant la cohérence et la validité. Dans une situation aussi ouverte l'alternance devait permettre, comme le souligne P. Ranjard, « de ne pas décoller de la réalité, de ne pas s'envoler dans un irréalisme bien intentionné mais inefficace » (1).

LES MODALITÉS DE L'ALTERNANCE

Dans l'un des documents préparatoires au colloque de Rennes sur l'enseignement supérieur en alternance à l'université, on peut lire que « le seul véritable préalable à l'alternance pour les établissements est de placer des blancs dans les cursus où seront logées les périodes de travail des étudiants » (7). Il est bien évident qu'il s'agit là d'un préalable purement matériel et que, pour important qu'il soit dans l'organisation pratique d'un cycle de formation, il n'est pas, loin de là, ni le seul ni le plus important. D'ailleurs quelques lignes plus bas les auteurs écrivent « il faudra faire travailler [les étudiants] en les accrochant à partir de ce qu'ils ont appris (...) une part appréciable de l'activité de certains enseignants est consacrée à [des] contacts avec les jeunes au travail et avec les employeurs ». Il s'agit là de problèmes autrement délicats à résoudre que celui de l'aménagement de blancs à l'intérieur des cursus.

Dans le même texte la différence est faite entre une « alternance externe » destinée à « accroître, dans la population estudiantine, la proportion d'adultes ou de jeunes ayant déjà une expérience du travail » et une

« alternance interne » consistant en des « périodes de travail pendant les études mêmes et non plus avant ». Il est clair que cette distinction ne s'impose pas lorsque l'on s'adresse à des adultes. C'est pourquoi nous préférons classer différemment les diverses modalités possibles de formation alternée en nous référant à la nature de la liaison réalisée entre les périodes d'activité pratique. C'est ainsi que nous distinguerons la fausse alternance, l'alternance approchée et l'alternance réelle.

La fausse alternance est précisément celle qui consiste à seulement laisser des blancs dans le cursus de formation et à n'établir aucun lien explicite entre formation et activités pratiques. Il faut reconnaître que c'est en cela que consistent la plupart des formations dites alternées, comme par exemple ces formations de formateurs faites de quelques sessions d'une semaine entre lesquelles les formés retournent à leurs activités professionnelles. Aussi artificielle qu'elle soit cette alternance a pourtant le mérite d'introduire un aspect de la réalité dans le cycle de formation : la réalité telle qu'elle est vécue et pensée par les formés. Si trop souvent ce « vécu » constitue un alibi pour les formateurs qui le confondent avec le réel, il n'en reste pas moins que certaines formations pédagogiques traditionnelles commenceraient peut-être à être remises en question si les formés avaient la possibilité de mesurer, à la lumière de leur expérience vécue, le décalage entre ce qu'on cherche à leur enseigner et les problèmes tels qu'ils se présentent dans la réalité. Nous pensons ici à ces « leçons de pédagogie » où les « enfants » deviennent des êtres abstraits semblant n'exister que dans le cadre et pour la « méthode » qu'il convient de « leur appliquer ». Mais, bien entendu, la fausse alternance ne saurait en aucun cas être le moyen d'une formation pédagogique telle que nous l'avons définie précédemment.

L'alternance approchée est approchée parce qu'elle se contente de mettre les formés en situation d'observation de la réalité sur laquelle ils vont devoir travailler, sans leur donner les moyens d'agir sur elle. Si d'une certaine façon elle se rapproche de la fausse alternance, elle en diffère pourtant considérablement dans la mesure où, d'une part, elle ne se contente pas du vécu brut et empirique des formés mais leur donne un cadre d'observation de ce vécu; d'autre part la formation considère dans ce cas les résultats de l'observation comme autant de données fondamentales à prendre en compte. Pratiquement l'alternance approchée nécessite une organisation particulière de la formation où temps de session et d'activité doivent être liés dans un même ensemble cohérent. Le plus souvent cette structure se présente de la façon suivante : session de préparation conceptuelle et méthodologique de l'observation, observation à la faveur d'une activité pratique réelle, retour en session et travail théorique à partir des données fournies par l'observation.

La méthodologie de l'enquête constitue alors un instrument privilégié pour l'observation et le recueil des données.

L'alternance réelle est celle qui vise à une formation théorique et pratique globale permettant au formé de construire son projet pédagogique, de le mettre en œuvre et d'effectuer un recul réflexif sur cette mise en œuvre. Nous ne nous étendrons pas ici plus longuement sur les problèmes posés par ce type d'alternance : cela constituera la suite de cet article. Disons simplement que les modalités matérielles en sont assez semblables à celles que nous avons décrites pour l'alternance approchée : session - intersession - session; que les difficultés essentielles rencontrées dans la pratique de l'alternance réelle tiennent à cette hypothèse que les formés vont constituer et mettre en œuvre un projet pédagogique dans le cadre même de leur formation. Ces difficultés sont d'ordre pédagogique : que signifie pour des personnes en formation l'établissement d'un projet? Sous quelles formes une telle entreprise est-elle possible? Elles sont aussi d'ordre institutionnel : qu'est-ce qui légitime le lieu de la formation comme lieu où vont s'élaborer des projets dont la mise en œuvre est soumise à des contraintes multiples et nécessite des décisions ne relevant pas toujours des formateurs?

La mise en œuvre des différentes modalités de l'alternance

Avant de traiter de ces problèmes, indiquons les variétés d'alternance que nous avons effectivement pratiquée dans les formations auxquelles nous avons participé.

Comme nous l'avons expliqué, il ne s'agissait pas pour nous de former seulement des formateurs mais aussi de préparer des enseignants à une fonction nouvelle dont les contours et les modalités n'étaient pas toujours définis avec précision. C'est pourquoi, dans ces conditions, l'alternance approchée a souvent été pour les formés et nous le moyen de recueillir les données à partir desquelles un projet allait pouvoir s'élaborer. C'est ainsi que dans les deux cas — formation des maîtres de classes pratiques et formation C.I.F.F.A. — un moment important a été consacré à une enquête sur les publics que les formateurs allaient devoir par la suite former.

Dans le cas de la formation des maîtres de classes pratiques les formateurs réalisèrent des monographies sur plusieurs classes de leurs régions : origine des élèves, raisons de leur présence en classe pratique, motivation des maîtres, difficultés rencontrées (8). Nombre de formés, professeurs de lycées ou d'écoles normales, commentèrent ainsi à découvrir ce qu'étaient les élèves de classes pratiques dont les circulaires officielles faisaient une description plus idéologique que scientifique (9). C'est à partir de ces observations que pouvait commencer à

se bâtir une pédagogie appropriée et à se penser les modalités selon lesquelles il faudrait y former les maîtres.

Dans le cas de la formation C.I.F.F.A. une enquête importante a été réalisée sur la façon dont les enseignants réagissaient à l'idée de former des adultes dans le contexte nouveau créé par la loi. Les résultats de cette enquête devaient servir de base à la préparation de l'activité des responsables C.I.F.F.A. dans les mois qui suivirent.

Cette activité se déroula dans le cadre d'une alternance réelle. Il s'agissait de préparer des journées d'« information-sensibilisation » des enseignants dans les académies où étaient implantés des C.I.F.F.A. Ces journées furent préparées en groupe au cours des sessions de formation et chaque équipe C.I.F.F.A. les réalisa ensuite selon le projet qu'elle avait élaboré. Une autre session fut consacrée à la critique des journées réalisées et cette critique devait permettre l'amélioration de celles qui ne l'avaient pas encore été (nous évoquerons plus loin une des difficultés que rencontra en fait ce travail).

Parmi les moments d'alternance réelle dans ces formations citons encore le travail fait avec les formateurs techniques au cours de la formation des maîtres de classes pratiques : les formés préparèrent ensemble des séquences pédagogiques consacrées à l'étude d'un objet technique et allèrent ensuite réaliser ces séquences dans une classe de leur académie. Ces expériences donnèrent lieu à des monographies discutées et analysées par le groupe au cours de la session suivante.

Mais il faut dire aussi que nous avons connu des moments de fausse alternance. Ce fut notamment le cas lorsque les projets d'activité élaborés dans le cadre de la session de formation ne purent pas se mettre en œuvre dans les académies, ces projets étant considérés par la hiérarchie comme non conformes à sa stratégie. Les stagiaires devaient alors se livrer à de toutes autres tâches ou ne recevaient aucune aide pour réaliser ce qu'ils avaient prévu. Nous reviendrons sur ce problème, mais il est clair que le décalage entre les intentions proclamées des formateurs (nous organisons une formation alternée) et la réalité du déroulement de la formation ne tarda pas à créer des tensions qui durent être analysées et clarifiées. Mais le seul résultat de cette clarification fut la mise à jour des difficultés institutionnelles de l'alternance, et ces difficultés étaient telles que, pour l'essentiel, dans notre formation l'alternance avait vécu.

LA PÉDAGOGIE DE L'ALTERNANCE

Nous avons dit comment, selon nous, l'acte pédagogique devait être gouverné par un projet pédagogique, c'est-à-dire par un système cohérent de fins et de moyens. Cette notion de projet est souvent au centre du discours des formateurs : c'est pourquoi il nous paraît nécessaire

de préciser ce que nous entendons par projet pédagogique.

Le projet du formateur : un outil d'organisation de son travail

Pour nous le projet pédagogique n'est rien d'autre que l'outil par lequel le formateur organise sa pratique. Avant d'aborder son travail tout formateur a une idée de ce qu'il doit enseigner, de la façon dont il va aborder les différents points, des moyens qu'il va utiliser. Il n'est d'ailleurs pas nécessaire qu'il ait forgé cette idée lui-même et son projet peut lui être imposé par d'autres : par son institution ou ses responsables hiérarchiques, par la pression des idées dominantes, par son souci de se conformer au modèle d'enseignant valorisé dans la société. Il peut reprendre le projet pédagogique implicitement formulé par le manuel qu'il utilise. Le projet peut avoir été élaboré collectivement par un groupe de maîtres unis par leur appartenance à une même institution ou à un mouvement pédagogique. Peu importe, nous ne discutons pas ici de l'origine du projet mais seulement de son existence formelle ou informelle dans tout acte de formation. Ainsi entendu le projet pédagogique peut se comparer à un projet architectural ou technique se présentant sous forme de plans, de normes à respecter, de programmes et de gammes de fabrication, de phases de réalisation. Aussi bien pourrions-nous l'appeler « plan d'organisation du processus d'enseignement » si l'on veut bien entendre par plan non seulement son aspect matériel mais aussi les principes qui gouvernent sa conception.

Cet outil du formateur est alors un ensemble articulé d'objectifs et de moyens destinés à les réaliser que nous allons décrire brièvement.

Les objectifs généraux que le formateur veut poursuivre, qu'il peut poursuivre ou qu'il doit poursuivre. Il s'agit du type d'homme, de personnalité qu'au travers et au-delà de l'enseignement de telle discipline particulière le pédagogue cherche à former.

Les objectifs techniques de la formation, c'est-à-dire ce que globalement le formé devra savoir et savoir faire après avoir reçu la formation (5).

Les objectifs intermédiaires, c'est-à-dire les étapes significatives que le formé devra franchir, les phases successives de la formation dont la réunion et l'intégration sont censées conduire à la réalisation des objectifs techniques et généraux.

Les contenus à enseigner qui doivent s'organiser et se définir par rapport aux différents niveaux d'objectifs. En effet les contenus d'un enseignement, de mathématiques par exemple, seront différents, en extension et en compréhension, selon que l'on vise à former des produc-

teurs adaptés et efficaces ou des hommes capables de comprendre les problèmes scientifiques de leur époque, selon que l'on ait à former des futurs chercheurs en physique, des psychologues ou des ingénieurs.

Les moyens de tous ordres à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs fixés. Il s'agit là du choix et de l'organisation des différentes modalités, méthodes et processus pédagogiques : quand et comment va-t-on faire un cours, utiliser un enseignement programmé, un document audio-visuel? Comment va-t-on répartir cours et exercices? A quel niveau et selon quel mode va-t-on faire participer les formés à l'organisation de leur formation? etc.

Les procédures d'évaluation des moyens mis en œuvre et de la réalisation des objectifs. Il s'agit non seulement de l'évaluation des formés telle qu'elle se pratique habituellement à l'aide de tests ou d'examens divers, mais aussi de l'évaluation du dispositif de formation mis en place, c'est-à-dire de la pertinence des différents ordres d'objectifs retenus, des moyens choisis pour les réaliser.

Ainsi présenté le projet pédagogique peut sembler consister en une série d'opérations s'enchaînant logiquement et mécaniquement les unes les autres. En réalité il n'en est rien et les divers aspects sont liés entre eux de façon dialectique. C'est ainsi par exemple que si le choix d'un objectif intermédiaire peut conditionner le choix d'une méthode pédagogique appropriée, le choix d'une méthode a des conséquences sur les objectifs et peut conduire à les redéfinir. « Les objectifs doivent se concrétiser dans la matière de chaque discipline. Ainsi il n'y a pas seulement une interdépendance entre la matière et l'objectif mais aussi, en retour, l'influence de la structure concrète de la matière à enseigner sur la définition plus précise des objectifs du cours (...) la méthode dépend (...) essentiellement de l'objectif et du contenu. Elle s'est définie essentiellement par l'objet de la discipline du cours, par les caractères spécifiques de la matière traitée. Réciproquement on ne doit pas perdre de vue la grande influence que la méthode exerce sur l'objectif et la matière du cours » (10) ou encore, comme le dit A. Collot « si une définition précise des objectifs suppose une analyse de la matière, réciproquement l'analyse de la matière en vue de sa réorganisation pédagogique suppose qu'un certain nombre d'objectifs aient déjà été fixés » (5).

Par ailleurs un projet pédagogique n'a de sens que s'il se réalise, sauf à n'être qu'une idée en l'air, un fantasme de celui qui l'élabore. Et c'est dans la pratique même que les différents niveaux du projet s'articulent concrètement les uns les autres, que les moyens utilisés renvoient aux contenus enseignés, que les formés, par leur présence active ou passive, pèsent sur les objectifs retenus. En ce sens un projet réel, c'est-à-dire mis en acte, n'est jamais définitif, il est toujours en devenir : il est à la fois l'objet et le produit du travail du formateur

Les conditions d'élaboration du projet du formateur

Mais ce formateur n'est pas un homme isolé, maître unique de sa situation et le projet pédagogique n'est pas le fruit de sa seule volonté : « La formation n'est pas en effet le résultat de projets personnels situés à l'intérieur d'un contexte et dans la limite de certaines contraintes » (11). Les possibilités réelles pour un formateur d'élaborer et de mettre en œuvre un projet pédagogique dépendent en fait de la place qu'il occupe dans le système de division du travail enseignant : est-il inspecteur général ou professeur ? Responsable de formation, moniteur ou instructeur ? Dans un cas on lui demandera d'intervenir sur l'ensemble des aspects du projet, et en particulier sur la détermination des objectifs généraux de la formation. Dans l'autre cas le projet dans sa presque totalité lui sera fixé de l'extérieur et deviendra ainsi pour lui un programme à exécuter sans remises en cause ni même modifications.

Le mode d'élaboration et de réalisation du projet pédagogique est, quant à lui, lié aux multiples fonctions du système éducatif : formation et qualification de la main-d'œuvre, transmission du savoir, transmission des valeurs dominantes de la société. Quels que soient ses propres objectifs, c'est à la réalisation de ces fonctions que participe le formateur, sauf à se mettre totalement en marge, non seulement de l'institution dans laquelle il travaille mais aussi de la société tout entière. Ces fonctions ne sont pas cloisonnées et n'ont pas toujours toutes la même importance. Leurs différents aspects et les rapports qu'elles entretiennent dépendent de l'état de la société, de ses contradictions et des luttes qui s'y déroulent. L'enseignement des jeunes générations comme celui des adultes n'est pas en marge de ces luttes et contradictions, au-dessus d'elles : il en est au contraire à la fois le lieu et l'enjeu. Le formateur ne peut donc pas les ignorer : elles influencent son projet qui en est ainsi toujours plus ou moins le reflet.

Dans les formations que nous avons eu à mettre en œuvre, il s'agissait de permettre — pour un temps du moins — à des formateurs, d'organiser des enseignements nouveaux dans un cadre dont la structure était encore floue et restait pour une large part à définir, comme nous l'avons déjà dit. Appelés en quelque sorte à expérimenter des formes nouvelles d'enseignement, il était légitime que ces formateurs aient quelques possibilités d'élaborer eux-mêmes des projets pédagogiques nouveaux. Le caractère expérimental et non définitif, souvent réaffirmé, de ces opérations permettait d'ailleurs de circonscrire les risques d'élaboration de projets trop déviants par rapport aux normes admises par l'institution. Il devenait alors possible de considérer la formation comme le lieu où allait pouvoir se discuter tous les aspects du projet pédagogique et s'examiner les contradictions de toutes sortes

pesant sur sa confection. L'alternance fonctionnait alors comme le moyen d'alimenter la construction du projet et surtout comme celui d'en vérifier concrètement la pertinence.

Nous savons bien que de telles situations ne sont pas représentatives de toutes les formations d'enseignants, pour l'avoir d'ailleurs appris à nos dépens : lorsque la situation se fut quelque peu normalisée il apparut de plus en plus que le seul projet envisageable était celui que fixait progressivement l'institution. L'alternance devenait alors le moyen de vérifier l'impossibilité d'appliquer dans la réalité les décisions liées à la mise en œuvre du ou des projets élaborés par les formateurs en formation.

Nous restons pourtant convaincus qu'il n'est pas d'action pédagogique valable si les formateurs, les enseignants n'ont pas la possibilité de forger cet outil de travail qu'est pour eux le projet pédagogique. D'abord au niveau des objectifs généraux. Il n'est pas possible, bien sûr, que leur définition soit le fait de chaque formateur isolé, ni même des seuls enseignants : la formation est une activité sociale intéressant la société tout entière. C'est donc au travers de structures démocratiques que les formateurs doivent pouvoir participer à l'élaboration permanente des objectifs généraux de formation.

Les autres aspects du projet pédagogique relèvent par contre plus spécifiquement du rôle des formateurs et ceux-ci doivent donc être en mesure, individuellement et collectivement, de déterminer les finalités opératoires de leur enseignement, d'en choisir les moyens, d'en évaluer les résultats. Dans ces conditions « former des formateurs c'est leur permettre de se constituer un projet pédagogique cohérent et autonome à partir duquel ils peuvent organiser des actions pédagogiques particulières qui, en retour, alimentent et modifient leur projet » (12). C'est précisément l'objectif que nous paraît permettre de réaliser la formation alternée des formateurs.

Les moyens d'élaboration du projet du formateur

Élaborer un projet de formation c'est donc se fixer un certain nombre d'objectifs et choisir les moyens pour les atteindre. Il serait faux de penser que cela peut se faire sans posséder les outils pratiques et théoriques nécessaires. En d'autres termes, être formateur implique l'acquisition d'un certain nombre de savoirs et de savoir-faire, l'acquisition de connaissances. D'abord, bien sûr, s'il s'agit d'enseigner une discipline, littéraire, scientifique ou technique, il faut connaître cette discipline. C'est à partir de cette qualification que peut, que doit commencer toute formation de formateur (13).

Mais cette connaissance de « sa » discipline est pratiquement la seule aujourd'hui demandée à la plupart

des formateurs. L'élaboration d'un projet pédagogique nécessite également la maîtrise de données conceptuelles et techniques relevant des sciences humaines, des méthodes pédagogiques, de l'expérience formalisée par d'autres formateurs et par les différents mouvements et institutions en assurant la diffusion. A titre purement indicatif, il nous paraît par exemple nécessaire qu'un formateur d'adultes soit capable de comprendre les divers aspects des situations dans lesquelles il agit, les caractéristiques du public qu'il forme et, pour ce faire, savoir mener une enquête, conduire un entretien et en analyser les résultats à la lumière des concepts de l'économie, de la sociologie, de la psychologie, de la linguistique, etc. Pour organiser son enseignement il doit référer sa discipline aux principes généraux des théories de l'apprentissage. Pour décider d'utiliser telle méthode plutôt que telle autre il doit se situer par rapport aux grands courants pédagogiques, donc les connaître et en avoir examiné les implications. Enfin pour pratiquer son enseignement il doit s'être entraîné à maîtriser les situations de groupe, à comprendre les divers phénomènes qui s'y déroulent, à favoriser les communications.

Il n'est toutefois pas possible qu'un formateur soit doté de connaissances encyclopédiques au nom de la variété des concepts auxquels il doit faire appel pour gouverner sa pratique. C'est donc toujours en liaison avec la réalité de la pratique pédagogique que ces différentes sciences doivent être abordées sans pour autant les ramener à de vagues recettes ou à des procédés commodes. Ceci implique que la pédagogie soit pour les spécialistes des sciences humaines autre chose qu'un terrain d'application et qu'ils acceptent de se confronter aux problèmes concrets que rencontrent les pédagogues pour dégager avec eux les concepts essentiels propres à les éclairer et à les mieux comprendre.

Pour importantes qu'elles soient, ces données générales ne sont pas suffisantes. Connaître l'évolution génétique des capacités d'apprentissage de l'enfant, les obstacles à l'apprentissage dus aux représentations chez l'adulte, ne permet pas forcément d'enseigner correctement tel groupe d'adultes ou d'enfants. Ainsi tous les traités sur l'adolescence n'ont jamais remplacé les enquêtes réalisées dans les classes pratiques par les formateurs de formateurs de maîtres avec qui nous avons travaillé, ni l'expérience directe qu'avaient de ces adolescents les maîtres qui quotidiennement travaillaient avec eux. Nous avons également eu à former des formateurs d'adultes à qui un cours sur les théories de l'apprentissage n'avait pas permis de résoudre toutes les difficultés qu'ils rencontraient dans leur pratique quotidienne. Une enquête auprès d'eux nous montra qu'ils ne connaissaient rien des adultes qu'ils devaient enseigner et que seule cette connaissance leur permettrait de mieux conduire leur enseignement. C'est à partir d'une étude concrète

et détaillée de la situation des adultes concernés, de leurs caractéristiques, que nous avons entrepris la formation de ces enseignants en liant à chaque pas la connaissance du public aux modalités de transmission des contenus, aidant ainsi les formateurs à adapter leurs cours à une situation concrète.

Pour l'acquisition de ces données spécifiques l'alternance nous paraît indispensable, soit qu'elle utilise le moyen de l'enquête préalable à l'élaboration du projet, soit qu'elle s'appuie sur l'analyse de la situation concrète dans laquelle travaillent les formateurs.

Données générales et spécifiques constituent les matériaux de base pour l'élaboration du projet pédagogique. Mais il est aussi nécessaire de prendre en compte les positions personnelles du formateur, c'est-à-dire sa propre idéologie, la façon dont il se situe par rapport aux différents courants pédagogiques, ses préférences pour tel ou tel moyen d'enseignement. Si, comme ce fut notre cas, les formateurs à former sont des enseignants, si ce sont des formateurs ayant une expérience professionnelle, ces positions peuvent être déjà organisées en projet pédagogique, plus ou moins construit, plus ou moins conscient : nous le désignerons par « projet personnel » du formateur sans toutefois prendre ce terme dans son sens sartrien, mais seulement pour indiquer qu'en situation de formation c'est bien à ce niveau que l'on doit prendre en compte les positions affirmées par chacun.

Reste enfin à ne pas oublier le projet de l'institution, présent dans toute formation de formateur de manière plus ou moins explicite selon que la formation cherche à amener les formateurs à le reproduire fidèlement ou, au contraire, vise à leur permettre d'en élaborer un de façon plus autonome. Nous touchons là un des aspects de la formation posant problème à tout formateur de formateurs souhaitant faire autre chose que transmettre aux formés l'ensemble des normes et consignes de l'institution qui les emploie. Nous reviendrons plus loin sur cette question.

Le projet du formateur doit être confronté à la réalité

Données générales, données spécifiques, projet personnel du formateur, projet de l'institution, constituent les éléments conduisant à la définition contradictoire d'un projet pédagogique. Pourtant ils ne suffisent pas à rendre concret le projet ainsi élaboré, c'est-à-dire à lui donner les garanties d'une possibilité certaine de réalisation. Il reste encore à le confronter à la réalité, c'est-à-dire à le mettre en œuvre. C'est alors seulement que pourront être mesurées, prises en compte, analysées les contraintes pesant sur la réalisation du projet, trouvées les solutions permettant de les réduire et peut-être de les supprimer et qui, incorporées au projet, conduiront à le modifier ou à l'enrichir. C'est bien entendu à ce moment que la

formation alternée prend tout son sens en permettant, dans le cadre même de la formation, de tester les conditions réelles de réalisation du projet, de percevoir les contraintes et d'apprendre à y trouver des solutions.

Les difficultés rencontrées dans l'action sont très diverses. Elles peuvent tenir à une insuffisance du projet ou à des maladresses dans sa mise en œuvre : c'est donc à une amélioration de son projet à la lumière de sa pratique qu'est conduit le formateur. Elles peuvent tenir à une mauvaise appréciation de la situation et c'est donc en fonction du recueil de nouvelles données spécifiques que le projet pourra être corrigé. Mais les contraintes sont aussi liées à l'institution qui détermine par ses structures, par les moyens qu'elle met ou ne met pas à la disposition du formateur, la situation réelle dans laquelle il va travailler. Elles ne sont pas alors autre chose que la somme des obstacles mis par l'institution à la réalisation d'un projet non conforme au sien. De ce fait modifier le projet revient à le rendre plus conforme aux souhaits de l'institution, à inventer sans cesse les astuces destinées à contourner telle ou telle difficulté. L'alternance pourrait dans ce cas n'être que le moyen le plus efficace qu'aurait l'institution pour transmettre dans les faits son système de normes pédagogiques.

A plusieurs reprises nous avons eu en effet à constater avec les formateurs que nous étions chargés de former, combien la prise en compte des contraintes pouvait conduire à dénaturer progressivement tel ou tel projet se voulant novateur. Ainsi il est par exemple, sauf exception, impossible aujourd'hui à un professeur de l'Éducation nationale de participer à des activités de formation d'adultes autrement qu'en « heures supplémentaires ». Comment dans ces conditions demander à un enseignant d'élaborer un projet pédagogique prenant en compte les données de la situation dans laquelle se trouvent les adultes à former, leurs besoins et leurs objectifs; de construire un dispositif pédagogique approprié à cette situation; d'adapter les contenus de formation, etc. Il est clair qu'un tel projet ne peut aboutir et cette contrainte institutionnelle conduit à confier la construction des projets à quelques spécialistes puis à les faire appliquer (exécuter) par d'autres qui, dans le meilleur des cas, doivent prendre sur leur temps personnel pour être informés des données essentielles concernant les adultes qu'ils vont devoir former.

Pourtant la réflexion en groupe sur ces contraintes, dans le cadre de la formation alternée, n'est pas tout à fait innocente. Constaté seul les difficultés quotidiennes de mise en œuvre de telle ou telle méthode pédagogique, les obstacles à la réalisation de tel objectif, peut conduire au découragement puis au renoncement et finalement à l'acceptation des normes auxquelles, pour une raison ou une autre, on voulait échapper. Mais construire collecti-

vement un projet pédagogique en fonction de données sérieusement analysées, se fixer des objectifs, évaluer les moyens correspondant au mieux à la réalité pour ensuite constater la permanence des contraintes qui pèsent sur leur réalisation conduit aussi à l'analyse de ces contraintes et à la recherche de moyens pour les lever qui peuvent aller jusqu'à remettre en cause le fonctionnement de l'institution. La formation en effet ne se déroule plus comme c'est trop souvent le cas en un lieu où « éducateur et éduqué forment (...) une société "utopique" c'est-à-dire située nulle part et valable partout, constituée par la relation pédagogique, elle-même fondée sur des principes philosophiques » (14). Par l'irruption de la pratique que permet l'alternance, elle devient au contraire un lieu où se manifestent concrètement les contradictions et les luttes qui traversent la société et qui trouvent leur écho dans les projets des formateurs.

Nous résumerons par un schéma (page suivante) le mécanisme de la formation alternée des formateurs en tant que lieu et moment de l'élaboration théorique et pratique d'un projet pédagogique.

Projet du formateur de formateurs et projet de l'institution

Sur ce schéma ne figurent pas la place et le rôle du formateur de formateur. Il nous faut maintenant examiner les problèmes qu'il rencontre dans le cadre d'une formation alternée.

Tout ce que nous venons de dire à propos des formateurs concerne également les formateurs de formateurs dont la pratique doit être gouvernée par un projet pédagogique, constitué des mêmes éléments et s'élaborant lui aussi dans la pratique et à la faveur d'un recul réflexif sur cette pratique.

Ce projet du formateur de formateurs est pourtant spécifique : il est un projet de projet. En effet si former des formateurs c'est les préparer à avoir une pratique pédagogique et donc à se forger un outil guidant cette pratique, le formateur de formateur a nécessairement une visée sur la façon dont les formés doivent conduire leur pratique et donc sur les projets qu'ils auront à élaborer et à mettre en œuvre. Même les formateurs de formateurs les plus libéraux, refusant éventuellement l'idée même d'un projet sur le projet des formés, affirmant seulement vouloir éveiller le formateur à toutes les dimensions de sa personnalité et lui apprendre à la mettre en œuvre de façon ouverte dans les situations de formation, proposent par là-même, au moins implicitement, un projet aux formateurs en formation.

Cet aspect particulier du projet du formateur de formateurs pose une question : sur quoi est-il fondé et sur quoi s'appuie-t-il pour être un projet de projet? L'analyse de ce problème va nous faire rencontrer — une fois encore — le projet de l'institution.

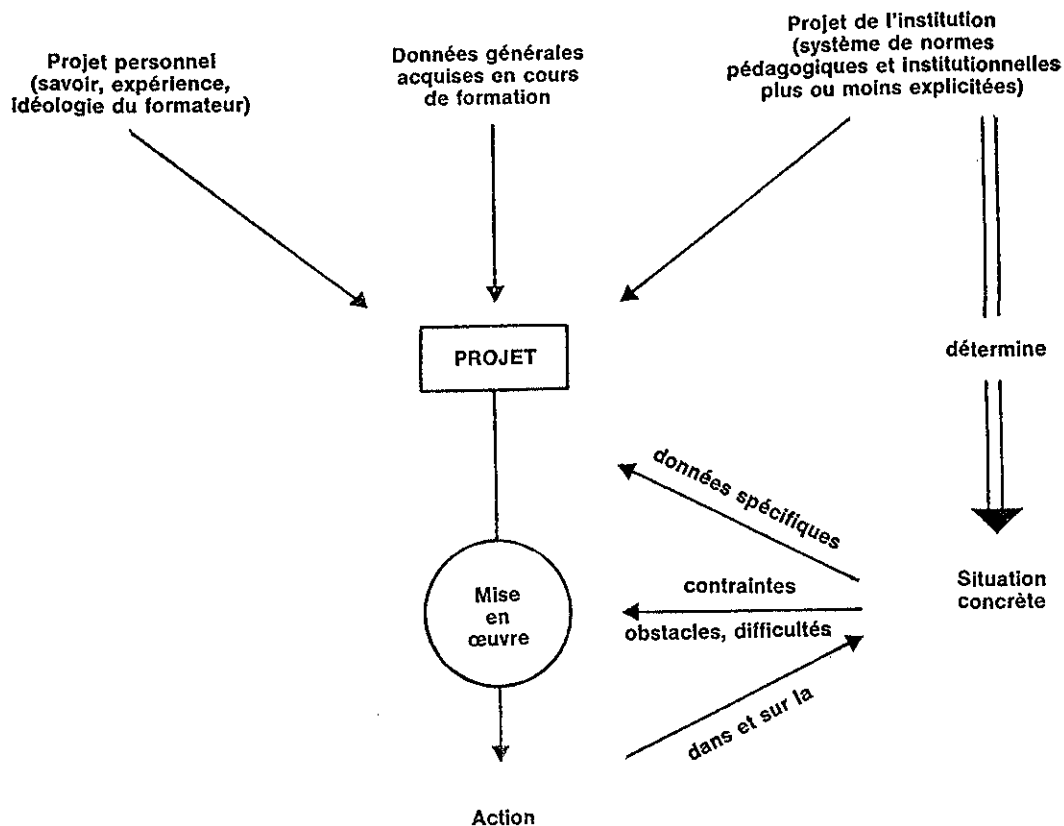


SCHÉMA DE FONCTIONNEMENT DE LA FORMATION ALTERNÉE DES FORMATEURS

En effet le projet du formateur sur le projet des formés peut, dans certains cas, ne pas être autre chose que le projet de l'institution. Nous avons dit que la possibilité pour un formateur d'élaborer un projet était liée à la place qu'il occupe dans l'institution éducative. Or le formateur de formateurs occupe une place essentielle dans la mesure où son action est largement démultipliée. Toute institution voulant propager un modèle éducatif aura donc intérêt à choisir ses formateurs de formateurs de telle façon qu'ils adhèrent complètement à ce modèle et puissent ainsi le transmettre sous forme de projet pédagogique. Le transmettre évidemment, car s'agissant d'un

modèle, il ne peut qu'être imité, reproduit et donc subir le moins de déformations possible en allant du formateur de formateurs au plus humble des formateurs.

C'est précisément une telle modalité de reproduction en chaîne d'un projet unique élaboré au sommet, entraînant une situation où « les programmes prévoient à la fois les buts que [l'enseignant] doit poursuivre, les moyens qu'il doit employer et même souvent la répartition dans le temps des activités » (15) que M. Lobrot définit comme une « pédagogie bureaucratique » qu'il appelle à changer. Pour ce faire, selon lui, il faut que le formateur « renonce à son pouvoir c'est-à-dire à imposer une contrainte et se

contente d'offrir ses services, ses moyens, ses capacités dans le cadre du fonctionnement choisi par le groupe (...). Il devient alors un instrument au service des élèves qui peuvent, selon les cas, l'utiliser peu ou au contraire lui demander de faire des exposés, de préciser certains points, d'entrer en discussion avec eux, etc. ».

Projet du formateur de formateurs et projet des formés

Concernant notre propos cela signifie que le formateur de formateurs doit s'empêcher d'affirmer le projet qu'il a sur le projet des formés et même, pour rester entièrement disponible, renoncer à tout projet de projet. Son rôle est alors seulement de favoriser l'élaboration du projet des formateurs à partir de leur propre projet personnel et éventuellement de les y aider. Mettant en pratique ce principe M. Dubois affirme : « la formation est ce que chacun se donne à lui-même (...). Celui qu'on nomme un formé ne se forme qu'à travers son propre projet, tendant de réduire l'écart entre ce qu'il désire dans la situation où il se trouve et ce qu'il se sait ou se pressent être. Un cycle est donc un lieu de formation dans la mesure où peut s'y développer le projet personnel de chacun, ce projet personnel se trouvant modifié par les relations que chacun établit avec son environnement et bien entendu avec ce nouvel environnement que constitue pour une durée variable le groupe en formation dans une institution donnée » (16).

Dans ce cas il est non seulement demandé aux formateurs en formation de construire leur projet de futurs formateurs mais aussi de construire le projet de leur formation elle-même : « les objectifs du cycle doivent être formulés par les stagiaires eux-mêmes ». La formation des formateurs est alors conçue tout à la fois comme lieu où s'élabore un projet de formation et lieu où il se met en pratique.

Apparemment évacué, le projet de l'institution ou des institutions, où travaillent les formateurs réapparaît sous de multiples formes que M. Dubois explicite dans son article. Tout d'abord « la relation au savoir des stagiaires et du formateur ne peut être détachée de leur relation aux institutions dont ils font partie. Sous cet angle les objectifs du cycle sont d'abord formulés par ces institutions ». Le formateur de formateurs appartient à une institution à laquelle les institutions d'origine des formateurs font confiance (ou, si formateur et formés appartiennent à la même institution, celle-ci fait confiance à l'un pour former les autres). C'est donc en fonction de cette relation objective entre institution et formateur de formateurs, ni confirmée ni démentie par un projet que ce formateur aurait pu expliciter, que vont se formuler les projets des formés : ces derniers auront tendance à percevoir le formateur de formateurs comme le bon formateur (institutionnellement reconnu comme tel) et à formuler leur demande en fonction de ce modèle : « l'objet

de la demande initiale des stagiaires par-delà les objets qu'elle désigne par des mots, c'est d'abord la satisfaction du désir du formateur — ce formateur qu'ils se préparent eux-mêmes à devenir pour leur propre compte ». Enfin le projet des formateurs n'est jamais tout à fait leur projet personnel puisque membres salariés d'une institution ils savent très bien qu'elle les jugera en fonction de leur capacité à mettre ou non en œuvre ses projets : « ils parlent d'une place vitale près de laquelle quelqu'un — responsable hiérarchique — les jugera, les appréciera, les provoquera à s'apprécier eux-mêmes sur des objectifs tenus ou non tenus, et souvent selon des critères encore plus incertains ».

Face à une telle multiplicité d'influences ressenties de façon plus ou moins claires par chacun des formés, et en tout cas coupées d'une pratique en situation réelle, la formation est en grande partie consacrée à l'explicitation des modalités et des contradictions à travers lesquelles le projet s'élabore et se réalise ici et maintenant, de telle sorte que « les stagiaires se fassent les analystes de leur propre situation de formation ». Cette capacité d'analyse devrait ensuite pouvoir être transférée aux projets que les formateurs auront à élaborer, non plus pour eux-mêmes mais pour ceux qui seront leurs futurs formés.

Une telle pratique nous paraît présenter le grave danger de laisser en fait les futurs formateurs complètement démunis quant aux outils d'élaboration de leurs projets pédagogiques. Formés à saisir toutes les difficultés pesant sur la construction et la mise en œuvre d'un projet spécifique, dans des conditions spécifiques (celui de leur propre formation) auront-ils de plus acquis tous les moyens conceptuels et méthodologiques pour agir dans les situations concrètes qu'ils auront par la suite à traiter. A cet égard est sans doute significative la façon dont les formés ont, dans le cas rapporté par M. Dubois, reproduit pour leur formation les modèles pédagogiques les plus traditionnels : en l'absence de projet clairement formulé par le formateur par rapport auquel ils auraient pu se situer, ils ont fait fonctionner leurs idées reçues, leurs représentations sur le rôle du formateur et ont, en fin de compte, été influencés par le modèle dominant.

Ces difficultés à mettre en œuvre une formation de formateur à partir des seules demandes des formés, de leur projet personnel, sont également soulignées par G. Le Boterf : « la négociation des rapports de pouvoir risque d'aboutir bien souvent à l'intériorisation plus efficace de ces derniers. Il en est ainsi des problématiques de formation supposant la possibilité du passage des stagiaires (ou formés) de l'attente à la demande ou de l'attente au projet. Cette perspective est ambiguë dans la mesure où elle risque de réintroduire à un autre niveau la relation de dépendance aux animateurs » (11). G. Le Boterf va même plus loin puisque l'idée selon laquelle les forma-

teurs de formateurs pourraient expliciter leur propre projet et le soumettre à la discussion, à la critique et éventuellement à la remise en cause des formés lui paraît « à l'expérience sujette à caution » comme laissant « supposer la possibilité de la négociation d'un contrat de formation réalisé dans un rapport d'égalité, une fois la dépendance psychologique et culturelle dépassée ».

Pourtant lorsque Le Boterf parle de ce projet des formateurs de formateurs il n'en explicite guère la nature et semble le faire fonctionner dans le champ clos des sessions de formation où tous les affrontements abstraits entre projets sont possibles, affrontements dont l'analyse constitue en fait la source de formation. Le projet des formateurs n'est plus alors autre chose que le môle d'amarrage, le point de référence évitant de faire n'importe quoi : « [Il] est à la fois une force et un éclairage pour interpréter les phénomènes vécus par le groupe. L'analyse y trouve son appui et le fait d'interpréter ce qui se passe par rapport à ce projet évite aux animateurs de sombrer dans la panique du non-sens. » Le problème se pose à notre avis de toute autre façon si le projet ne constitue pas le rempart des formateurs mais les objectifs d'action que les formés pourront concrètement mettre en œuvre, c'est-à-dire à l'épreuve de la réalité, et donc en mesurer la validité et la pertinence. C'est à partir de cette réalité de l'action que projet des formateurs et projets des formés pourront se confronter et se modifier.

La nécessité d'un projet ouvert et cohérent

Formuler des objectifs d'action c'est pour les formateurs avoir un projet sur le projet des formés. Selon nous ce projet doit être cohérent et ouvert. Cohérent dans la mesure où il doit permettre aux formés d'avoir une activité effective, de résoudre les problèmes qui sont les leurs, bref de conduire efficacement leur action. Ouvert ce projet l'est nécessairement dans le cadre de la formation alternée : seuls en effet les formés, par leur action sur et dans les situations réelles, sont capables de mesurer les difficultés d'application du projet, d'évaluer ses insuffisances et ses inadaptations à une réalité diverse et toujours changeante. Les confrontations entre formés et entre formateurs et formés ne se passent plus seulement dans le ciel des idées, à la faveur de discours généraux où seuls les formateurs de formateurs peuvent prendre prétexte de leur expérience, ou de leur pouvoir, pour contrer telle ou telle proposition des formés, mais à partir de données concrètes pouvant être réellement formulées par les formés, à partir de l'expérience qu'ils font du terrain. C'est ainsi, par exemple, qu'au cours de la dernière année de formation que nous avons eu à réaliser avec les formateurs C.I.F.F.A., ce sont ces derniers qui progressivement soulignèrent les difficultés institutionnelles nou-

velles dont nous n'avions pas toujours tenu compte et qui entraînent ainsi une modification du projet initial que nous avons conçu.

La question qui se pose encore est celle de savoir comment les formateurs peuvent construire un projet cohérent ne reproduisant pas pour autant purement et simplement le projet de l'institution. Pour ce faire il nous paraît indispensable qu'ils aient une pratique de formateur identique à celle des formés. C'est à cette condition en effet que le projet des formateurs n'apparaîtra pas aux formés comme plaqué abstraitement sur leurs problèmes, comme imposé arbitrairement à partir de visées théoriques ou idéologiques, sans relation avec la réalité et qu'il sera capable de proposer des solutions pertinentes aux questions pratiques des formés. C'est ainsi qu'à Cuba, où est en cours une expérience universitaire de formation alternée « beaucoup de professeurs auraient demandé à travailler comme leurs étudiants car ils ne se sentaient plus à la hauteur après avoir constaté que ceux-ci avaient acquis une expérience pratique sur des questions qu'ils avaient eux-mêmes traitées, n'en ayant qu'une connaissance théorique » (7). Nous pensons également que, grâce à leur connaissance concrète des conditions et situations de travail des formés, les formateurs pourront, relativement, échapper aux normes de l'institution. Souvent en effet c'est par des « croyez-nous, ce n'est pas possible » que la hiérarchie réagit à toutes propositions novatrices. Avoir montré concrètement qu'au contraire « cela est possible » désamorce ce type d'interdit éventuel. Ainsi lors de notre première expérience de formation des maîtres de classes pratiques les responsables traditionnels de la formation des instituteurs nous opposaient qu'il n'était pas possible de former en si peu de temps (une semaine de session par mois environ, en alternance avec le travail en classe) « des gens ayant si peu de connaissances » ! Nous avons donc mené l'expérience et elle a montré que les maîtres apprenaient beaucoup plus sur leur métier en quelques jours de réflexion et de travail à partir de leur pratique qu'à la faveur de cours de pédagogie ou de psychologie de l'adolescent qui restaient abstraits, généraux et sans rapport avec leurs préoccupations.

Les modalités selon lesquelles les formateurs de formateurs peuvent avoir une expérience du travail des formateurs sont diverses. La meilleure nous paraît être que toute institution de formation de formateur ait aussi des activités de formation « directe » auxquelles les formateurs de formateurs devraient participer régulièrement et activement. Bien sûr cela exige des conditions difficiles à réaliser et relevant, elles aussi, de décisions de l'institution. En ce qui nous concerne cela n'a pu être fait que momentanément et de façon marginale, à l'occasion d'une situation institutionnelle favorable qui nous a permis de réaliser — en quelque sorte à notre compte — une for-

mation similaire à celle pour laquelle nous préparions les formateurs C.I.F.F.A.

Pour la formation des formateurs de maîtres du cycle pratique notre démarche fut différente : au cours de notre première année d'activité nous avons formé un groupe de maîtres; l'année suivante un groupe de formateurs de maîtres; et ce n'est qu'à la suite de ces deux expériences que nous avons commencé la formation des formateurs de formateurs de maîtres.

L'ouverture du projet, quant à elle, nécessite, pour ne pas rester une déclaration d'intention, la mise en place de dispositifs pédagogiques que nous devons reconnaître n'avoir pas toujours fait fonctionner de façon satisfaisante. Bien sûr c'est en quelque sorte à tout moment qu'à la faveur de l'alternance cette ouverture doit fonctionner et à tout moment que formateurs et formés doivent « ensemble analyser les implications et les conséquences des choix pédagogiques qu'ils opèrent, prévenir les embûches que rencontrera sa mise en œuvre » (3). Mais ouverture et cohérence sont de nature contradictoire et l'ouverture est d'autant plus difficile que le projet est cohérent, c'est-à-dire qu'il propose aux formés des objectifs et moyens d'actions correspondant parfaitement aux situations qu'ils ont à traiter. Comme de plus le déroulement chronologique de la formation s'organise nécessairement selon le projet des formateurs de formateurs et que c'est lui, au moins pour les premières phases de l'action, que les formés mettent en œuvre, ces derniers risquent progressivement, au fur et à mesure qu'une activité engage celles qui doivent suivre, de n'avoir plus autre chose à proposer que des amendements secondaires ou des décisions relevant plus de la tactique quotidienne que de la stratégie globale. C'est pourquoi il nous paraît nécessaire aujourd'hui de mettre en place cette « structure de régulation » devant « permettre un réajustement permanent des processus de formation par rapport aux objectifs fixés » et ainsi de permettre aux formés d'apprécier et de développer toutes les conséquences de projets pédagogiques cohérents, adaptés à la réalité, mais éventuellement différents de celui proposé par les formateurs de formateurs. C'est ainsi qu'au cours d'un des cycles de formation de formateurs C.I.F.F.A. un sous-groupe important de formés souhaitait développer un projet à tendance autogestionnaire qu'il pensait pouvoir mettre en œuvre. Or, nous n'avons pas toujours su tirer pour l'ensemble du groupe les enseignements tant positifs que négatifs que la formulation progressive d'un tel projet diffèrent du nôtre pouvaient apporter. Avant qu'il ne soit devenu clair que deux styles de projet pouvaient coexister, se confronter, pourvu qu'ils soient tous deux de nature à résoudre les problèmes posés à tous, il fallut de nombreuses heures de discussion, d'incompréhension que l'existence d'une « structure de régulation » aurait peut-être permis d'abrèger.

Il est certain que si, comme le dit J.J. Scheffknecht « les responsables de la formation des formateurs doivent procéder systématiquement au dévoilement de leurs stratégies pédagogiques, (...) nommer et soumettre à l'analyse les raisons qui les ont guidés dans leur mise en place (...) indiquer les fondements théoriques de leurs démarches (ou leur absence) » (12) la perception de toutes les implications du projet des formateurs n'est pas toujours sensible aux formés au début de leur formation. Nous avons quant à nous tenté d'utiliser un dispositif de simulation dont l'objectif était de mettre d'emblée les formés en présence des problèmes nouveaux qu'ils allaient rencontrer et de rendre ainsi explicites les raisons qui nous avaient amenés à opter pour tel projet, pour telle organisation de la formation. Il nous paraît aujourd'hui nécessaire de faire plus et de présenter également les implications d'autres projets possibles, gouvernés par des options pédagogiques différentes. A chaque moment de la formation il serait alors nécessaire de revenir sur ces autres projets pour examiner les conséquences concrètes qu'ils auraient sur la conduite de l'action. Un tel travail pourrait être l'objet d'une structure spécifique qui n'aurait plus seulement un objectif de régulation mais aussi d'ouverture sur les dimensions que par son existence et sa cohérence le projet des formateurs de formateurs oblitère nécessairement.

LES DIFFICULTÉS DE L'ALTERNANCE

Bien entendu de nombreuses difficultés surgissent lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre une formation alternée de formateurs et nous venons de voir l'une d'entre elles. Nous en avons rencontré d'autres de nature tant institutionnelle que pédagogique.

Difficultés pédagogiques

Les difficultés pédagogiques auxquelles nous nous sommes heurtés sont toutes liées à la spécificité même de l'alternance, c'est-à-dire à l'irruption concrète et permanente de la réalité extérieure dans le champ des sessions de formation. Même si les objectifs et modalités d'action sont élaborés en commun, les conditions de l'action ne sont jamais les mêmes pour chaque formateur puisque liées aux diversités des situations rencontrées. L'analyse commune des activités de chacun a toujours tendance à prendre l'allure d'une discussion sur la résolution de tel ou tel problème rencontré par tel ou tel formateur. Et ceci d'autant plus que ces difficultés quotidiennes, parfois de détail, ne sont pas sans importance puisqu'elles peuvent bloquer toute possibilité d'avancer. Dans ces conditions le recul réflexif, la compréhension théorique des problèmes rencontrés, risquent le plus souvent de se ramener à la recherche et au recensement des astuces trouvées par l'un ou l'autre pour franchir tel

ou tel obstacle trop souvent sans relation avec le problème à débattre. C'est ainsi par exemple que, comme nous l'avons dit, les formateurs C.I.F.F.A. avaient préparé, sur la base d'une enquête, des journées d'information-sensibilisation destinées aux enseignants de leur académie et devant être consacrées aux problèmes de la formation continue. Lors de la session suivante certains avaient effectivement réalisé ces journées alors que cela n'avait pas été possible à d'autres. L'objectif de la session était bien sûr d'analyser la façon dont les journées s'étaient déroulées pour en tirer les enseignements pédagogiques. Mais les raisons pour lesquelles certaines journées n'avaient pu avoir lieu étaient d'ordre institutionnel — administratif comme on dit dans l'Éducation nationale : impossibilité dans telle académie d'inviter des enseignants sans qu'ils soient convoqués par la hiérarchie, problème du remboursement des frais de déplacement non résolu dans une autre, etc. Autant de questions pour lesquelles ceux qui n'avaient pas de réponse étaient avides d'entendre celles trouvées par les autres. Et, bien entendu, le débat sur ces fameux problèmes administratifs ne pouvait pas ne pas avoir lieu : ils devaient nécessairement être réglés pour tenir les réunions et enfin commencer à parler de pédagogie. Le débat sur la pédagogie aurait lieu plus tard... ou jamais car il fallait avancer et d'autres tâches pressantes allaient devoir être réalisées pour lesquelles à nouveau des problèmes semblables se poseraient.

Difficultés institutionnelles

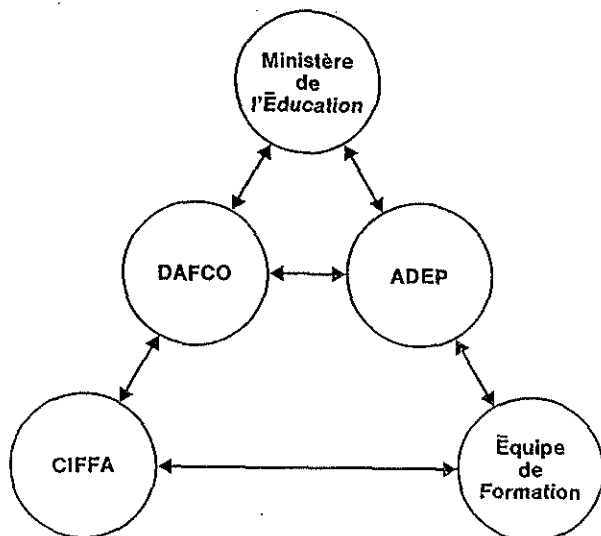
Nous touchons là une autre difficulté de l'alternance, surtout sensible dans notre activité de formation de formateurs-responsables de formation. Progressivement le temps à consacrer aux activités pratiques, sur le terrain, débordait sur celui réservé aux regroupements en session. Impossible en effet de remettre telle réunion importante conditionnant toute la suite de l'action, de reporter tel rendez-vous qu'un personnage important a enfin bien voulu accorder, de ne pas effectuer tel travail qui n'a précisément pu être planifié que ces jours-là, etc. La formation alternée des maîtres posait des problèmes d'un autre ordre mais relevant également de la priorité qu'il est souvent nécessaire d'accorder aux activités pratiques. Dans le cas qui fut le nôtre, il avait été prévu qu'un remplaçant tiendrait la place du maître pendant les sessions. Mais souvent ce remplaçant arrivait alors qu'un climat favorable avait pu être créé entre le maître et ses élèves : ne risquait-il pas alors de tout détruire ? Parfois les enseignants préféraient alors rester avec leurs élèves et ne pas participer à la session de formation.

En fait la résolution de tels problèmes, si elle n'est pas toujours facile, relève de l'institution et de la façon

dont elle accepte le principe de la formation alternée des formateurs et organise en conséquence leur travail pendant le temps que dure la formation. Cette nécessaire implication de l'institution nous amène à traiter d'une autre difficulté, de nature institutionnelle, que nous avons rencontrée.

Que la formation soit reconnue comme le lieu où s'élabore le projet des formateurs implique qu'elle soit également reconnue comme lieu où peuvent se prendre les décisions nécessaires à la mise en œuvre du projet. Ainsi, dans l'exemple que nous avons déjà donné, construire au cours d'une session de formation un projet d'organisation de journées de sensibilisation pour les enseignants d'une académie suppose que l'institution accepte que les formateurs en formation aient le pouvoir de prendre une telle décision et de l'appliquer, y compris dans ses conséquences matérielles. Dans le cas des formateurs de maîtres de classes pratiques, envisager une visite régulière des formateurs dans les classes de maîtres en formation demande que l'institution accepte que ces formateurs accomplissent une démarche exclusivement réservée aux inspecteurs : entrer dans la classe d'un instituteur pour y observer son enseignement. Lorsque nous participions à la formation des maîtres de classes pratiques nous étions en liaison permanente avec l'inspection générale, responsable de l'opération au ministère de l'Éducation nationale. Des réunions régulières permettaient d'informer cette instance des décisions prises dans le groupe en formation et d'obtenir son accord — ou parfois son refus. De plus deux rencontres annuelles étaient organisées avec l'ensemble des autorités responsables des centres de formation au niveau local : inspecteurs d'académie, directeurs ou directrices d'écoles normales. Le résultat de telles réunions n'était pas seulement d'obtenir l'autorisation de la hiérarchie pour telle ou telle opération, mais aussi de l'informer, de la sensibiliser et de lui faire mieux comprendre la nature et la pertinence des projets élaborés dans le cadre de la formation.

Nous avons dit (2) comment, dans le cadre de la première année de formation C.I.F.F.A., la liaison était continue entre les trois pôles concernés : ministère de l'Éducation nationale, équipe de formation de l'I.N.F.A. et académies. La situation ayant par la suite évolué cette configuration triangulaire devait ne plus fonctionner. En effet, d'une part l'équipe de formation devait se trouver rattachée à un nouvel organisme, l'A.D.E.P., assurant les liaisons avec le ministère. D'autre part les C.I.F.F.A. se trouvaient progressivement placés sous la dépendance d'un nouveau responsable institutionnel, le délégué académique à la formation continue (D.A.F.C.O.). Le schéma de la liaison entre les différents partenaires concernés devenait alors le suivant :



Si le schéma triangulaire continuait de fonctionner entre ministère, D.A.F.C.O. et A.D.E.P., il se trouvait faire écran aux décisions qui pouvaient être prises dans le cadre de la formation. De fait un certain nombre de décisions correspondant aux projets élaborés rencontrèrent de plus en plus de difficultés à s'appliquer dans la réalité et l'alternance commença à se vider de sa substance.

Tout au long de cet article nous avons été amenés à souligner l'importance du rôle que joue l'institution dans l'élaboration du projet des formateurs, et plus généralement celle des déterminations multiples que le contexte social fait peser sur toute action pédagogique. Ce n'est pas là une bien grande nouveauté et depuis Durkheim nombreux sont les sociologues ayant analysé les rapports de l'école et de la société. Comme le rappelle J.M. Gabaude : « L'éducation consiste dans l'influence exercée par une société (...) sur des êtres humains en vue de faciliter leur adaptation à cette société. L'éducation est donc pratiquée à la fois pour les individus et pour la société » (17).

A une époque où de toutes parts l'organisation et les finalités de notre société sont remises en cause, n'est-il pas naturel que ce couplage étroit entre pédagogie et société soit la source de multiples conflits? Ils portent, bien entendu, sur ce que nous avons appelé les objectifs généraux de la formation mais, comme nous l'avons souligné, tous les aspects du projet de formateur sont liés et c'est concrètement, dans leur action quotidienne, que les formateurs doivent surmonter les contradictions de leur fonction. Bien plus, c'est dans le cadre même des projets des formateurs que s'inscrivent ces contradictions. En ce sens, la « bipolarisation » des options pédagogiques

qu'analyse J. Férasse (18) ne sont, à notre avis, que des tendances jamais totalement réalisées dans la pratique. Un formateur peut souhaiter mettre en œuvre un projet autonome différent, voire à l'opposé de ceux que propose le modèle pédagogique dominant, il n'échappera pas pour autant aux fonctions que la société assigne à l'éducation, sauf à se mettre en marge et à voir, comme le dit B. Schwartz, son action « rapidement neutralisée sous une forme ou une autre » (19). De même, la société, comme les institutions éducatives qui en font partie, n'est pas monolithique et l'importance relative des différentes fonctions éducatives varient au rythme des conflits qui se déroulent en son sein.

L'alternance nous est apparue comme le moyen d'échapper à la bipolarisation pédagogique dans la formation des formateurs. Elle refuse aussi bien la « voie technocratique » qui consisterait à transmettre aux formateurs les projets de l'institution prévoyant tous les aspects de leur pratique, que la « voie humaniste » qui partirait des seuls projets des formateurs en mettant en avant leurs options ou leurs « désirs ». En rendant possible la prise en considération des conflits et contradictions au milieu desquels les formateurs devront agir, elle vise à leur permettre d'élaborer des projets susceptibles de traiter les difficultés concrètes qu'ils auront à résoudre. Bien sûr, comme nous l'avons vu, cette volonté de réalisme risque de conduire au respect pur et simple de cette solide réalité que sont les normes et contraintes de l'institution. Mais, encore une fois, pour bureaucratiques qu'on les dise, les institutions, et notamment les institutions éducatives, sont le lieu de contradictions que l'alternance permet aux projets des formateurs de refléter.

C'est sans doute une des raisons pour lesquelles la formation alternée des formateurs peut être à son tour l'objet d'un conflit entre le formateur de formateurs et son institution. Comme nous l'avons dit le stage de formation est non seulement le lieu où les formateurs peuvent élaborer leur projet pédagogique, mais aussi le lieu à partir duquel ils doivent le mettre effectivement en œuvre. Il est clair alors que le moment de la formation n'est plus seulement l'occasion d'échanges d'opinions plus ou moins déviantes, mais tolérables parce que sans influence sur l'ordre établi. Il est aussi l'occasion de prises de décisions, de mise en œuvre d'actions parfois différentes des pratiques habituelles de l'institution. Le formateur de formateurs en est rendu responsable : il se voit reprocher la trop grande ouverture de son projet de projet et inviter à lui donner une cohérence qui ne saurait être autre que celle du projet de l'institution.

Cette contradiction, le formateur de formateurs doit l'assumer comme il enseigne aux formateurs d'assumer les leurs. Ainsi c'est à tous les niveaux de la formation alternée que se rencontrent et que se traitent les contradictions, qu'elles modulent positivement ou négativement

les projets des formateurs. En tenir compte conduit à éviter aussi bien la duplication des modèles dominants que les utopies généreuses mais irréalistes. Cela conduit souvent, dans notre société actuelle, à accepter des compromis avec des orientations qu'on ne partage pas toujours. Mais n'est-ce pas bien souvent à ce prix que la réalisation d'un projet de formation est possible?

Si, comme le dit B. Schwartz, « l'éducatif » n'est pas seulement un produit du système social mais (...) peut en être, d'une certaine manière, un élément moteur », il n'en reste pas moins qu'il « ne peut (...) être question de le changer indépendamment de tout le contexte sociopolitique » (19). C'est précisément la prise en considération des données du système socio-économique, conjointement avec d'autres données plus classiquement pédagogiques, que vise à favoriser l'alternance. La mise en perspective de toutes ces données à partir et en vue d'une action de formation concrète constitue pour nous la pédagogie, en tant qu'activité où théorie et pratique sont indissolublement liées.

Gérard MALGLAIVE.

Conservatoire National des Arts et Métiers
Centre de Formation de Formateurs (C2F).

Bibliographie

1. Ranjard (P.). — Une action de formation de maîtres. — In : Education Permanente, n° 9.
2. Malglaive (G.). — La formation des animateurs des C.I.F.F.A. — In : Education Permanente, n° 18.
3. Le Boterf (G.), Viallet (F.), Waller (J.C.). — La préparation programmée d'une formation de formateurs. — In : Management France, février 1973.
4. Lesne (M.), Montlibert (C. de). — Formation et analyse sociologique du travail. — Bibliothèque du C.E.R.E.Q., volume n° 2, juin 1972.
5. Collot (A.). — Les objectifs en pédagogie. — In : Education Permanente, n° 8.

6. Lesne (M.). — Formation des adultes et pédagogie des adultes : approche sociologique à l'usage des formateurs. — Cours du C.N.A.M., ronéoté, 1972-1973.
7. Bernard (Michel, Yves) et Girod de l'Ain (B.). — L'enseignement en alternance? Pourquoi et pour quoi faire? Document préparatoire au Colloque de Rennes sur l'enseignement supérieur en alternance, septembre 1973.
8. C'est en fait les formateurs de formateurs de maîtres que nous avions à former. Mais il nous a toujours semblé important que ces « formateurs au second degré » connaissent la réalité des classes pratiques.
9. Ces circulaires reprenaient à leur compte la division entre « esprits abstraits » et « esprits concrets » et indiquaient que les élèves concernés étaient rebutés par les exercices scolaires de type traditionnel sans jamais parler de leur origine sociale ou de la déficience physiologique de beaucoup d'entre eux.
10. Neuner (G.). — Objectifs, matières et méthodes de l'enseignement. Recherches Internationales à la lumière du marxisme, n° 71-72.
11. Le Boterf (G.). — La formation des formateurs, l'autogestion pédagogique et la pratique de l'analyse. — In : Education Permanente, n° 12.
12. Scheffknecht (J.J.). — La formation des formateurs en Europe. In : Education Permanente, n° 12.
13. Toutefois enseigner une discipline nécessite une approche particulière de cette discipline où interviennent les aspects historiques, épistémologiques et didactiques. On peut alors se demander si ce n'est pas dès leur apprentissage d'une matière que les futurs enseignants devraient commencer, par ce biais, leur formation pédagogique.
14. Lévêque (R.) et Best (F.). — In : Traité des sciences pédagogiques, réalisé sous la direction de M. Debesse et G. Mialaret, P.U.F., 1969.
15. Lobrot (M.). — La pédagogie institutionnelle. — Gauthier-Villars, 1966.
16. Dubois (M.). — Notes sur quelques aspects institutionnels de la formation des formateurs. — In : Education Permanente, n° 12.
17. Gabaude (J.M.). — La pédagogie contemporaine, éd. Privat, Toulouse, 1972.
18. Férasse (J.). — Les conflits de l'éducateur d'adultes. — In : Gabaude (J.M.). — La pédagogie contemporaine, ouv. cité.
19. Schwartz (B.). — L'éducation demain, Aubier Montaigne, Paris, 1973.

LA FORMATION ET L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNANT UNIVERSITAIRE : pourquoi et comment ?

I. — QUELQUES CONSTATATIONS PRÉLIMINAIRES

Dans l'enseignement primaire, les instituteurs sont formés, d'une façon intensive, pendant 3 ans avant de prendre la responsabilité d'une classe⁽¹⁾. En plus, ils sont « inspectés » régulièrement par un cadre du département de l'Instruction publique afin d'évaluer leur compétence pédagogique. En principe, avant de confier un groupe d'élèves à un instituteur, on s'assure qu'il puisse spécifier ce que les élèves doivent apprendre, les motiver afin d'accélérer cet apprentissage, fournir des matériaux éducatifs appropriés, administrer ces matériaux à un rythme convenable à chaque élève ou à chaque groupe d'élèves, suivre de près les progrès des élèves, diagnostiquer leurs difficultés et y porter remède, encourager et récompenser de bonnes performances et revoir ou exercer les connaissances enseignées afin de maintenir l'apprentissage sur une période plus longue qu'une année scolaire.

(1) A Genève (Note de la rédaction).

Dans l'enseignement secondaire, les maîtres sont formés d'une façon plutôt informelle pendant 2 ans. Par la suite, ils reçoivent de temps à autre la visite dans leur classe d'un responsable qui est soit le directeur de l'école, soit un cadre de l'enseignement secondaire. Mais on ne peut pas parler là d'une évaluation sérieuse des performances de l'enseignant.

À l'université, les professeurs ne reçoivent aucune formation pédagogique structurée avant de prendre la charge d'un cours ou d'un séminaire. Personne ne supervise leur enseignement.

Voilà qui est bien curieux.

Faisons encore une constatation curieuse :

Nous disposons d'une masse de recherches sur l'apprentissage. Nous savons, avec une certaine précision, comment motiver les personnes à apprendre, comment les encadrer de façon à accroître leur capacité d'apprentissage, comment adapter une matière au niveau cognitif d'un élève afin de la rendre assimilable. Un des objectifs principaux de l'enseignement universitaire est de rendre l'apprentissage plus efficace, c'est-à-dire plus rapide, plus approfondi, plus durable. Pourtant il est très rare de trouver un professeur d'université qui sente la nécessité de consulter ces recherches ou de contrôler d'une façon systématique les effets de son enseignement sur l'apprentissage des étudiants.

En somme, en exagérant quelque peu, on pourrait dire que l'université ou les universitaires ont tendance à tout étudier sauf leur propre fonctionnement.

Une constatation finale : le fait d'avoir passé plusieurs années à lire et écrire tout seul, et à discuter des éléments d'une discipline avec d'autres spécialistes, ne prépare pas automatiquement un individu à être capable de gérer un groupe de non-spécialistes, ni à réajuster le contenu à leur niveau d'analyse. (En effet, une discipline est organisée en catégories logiques déterminées par la structure de la discipline. Mais elle est apprise autrement; elle est reconstruite par un étudiant selon ses propres schèmes mentaux.) Comme si — les analogies sont toujours hasardeuses — l'étudiant en médecine, après avoir maîtrisé les manuels d'anatomie et de physiologie, pouvait automatiquement faire des interventions chirurgicales.

II. — QUELQUES EXPLICATIONS

À travers ces constatations, nous avons posé trois questions :

1) Pourquoi n'y a-t-il pas de formation pédagogique pour les enseignants universitaires ?

2) Pourquoi le professeur à l'université ne cherche-t-il pas à évaluer l'efficacité de son enseignement ?

3) Pourquoi est-ce que personne d'autre ne supervise ni contrôle cette efficacité?

Examinons rapidement les réponses les plus évidentes, ou tout au moins, les plus fournies :

(1) Le maître secondaire et, encore plus, le professeur d'université se voient comme des spécialistes d'une discipline, non pas des spécialistes de l'enseignement de cette discipline. Ils représentent cette branche, s'y identifient, s'intéressent surtout aux étudiants qui veulent devenir à leur tour des spécialistes. (Malheureusement, ces étudiants-là ne constituent qu'une proportion infime de tous ceux auxquels ils donnent leur enseignement.) Alors que l'instituteur primaire s'intéresse surtout à la façon dont les enfants comprennent et structurent des objets ou des idées, le professeur à l'université se préoccupe des éléments constitutifs des objets ou des idées en eux-mêmes.

(2) Le professeur à l'université est investi dans d'autres fonctions que celles d'animer des groupes d'étudiants, notamment la recherche, le contact avec d'autres spécialistes et la lecture des ouvrages récents dans sa branche. Ces fonctions concernent moins l'enseignement de cette branche que ses composantes. Par contre, ces fonctions sont moins importantes (ou moins valorisées) pour l'enseignement secondaire et encore moins pour l'enseignement primaire.

(3) Les étudiants de l'école secondaire (supérieure) et de l'université auraient moins besoin d'encadrement pédagogique que les enfants de l'école primaire. En principe, ils sont censés travailler d'une façon indépendante et autonome. L'enseignant leur fournirait un certain nombre de renseignements, leur indiquerait des lectures et contrôlerait périodiquement leur progrès. Par contre, il n'aurait pas à diagnostiquer des difficultés individuelles ou à y porter remède. Après tout, ces étudiants sont des adultes. Il s'en suivrait que la fonction pédagogique consisterait principalement à inspirer et à informer des jeunes qui sauraient en tirer profit. D'où l'importance capitale de la branche enseignée (elle inspire l'enseignant; elle lui donne de quoi informer les autres) et l'importance mineure des techniques pédagogiques.

A ce propos, notons en passant que :

a) la plupart des élèves secondaires et étudiants universitaires sont très peu préparés à travailler de façon autonome. Ils sont même très encadrés jusqu'à l'entrée à l'université;

b) les résultats de 50 ans de recherche démontrent que ni les enseignants ayant les titres les plus élevés (donc, les mieux informés) ni ceux qui sont jugés les

plus enthousiastes envers la matière qu'ils enseignent (donc, les plus inspirés) n'atteignent des résultats significativement plus élevés que leurs collègues moins titrés et moins inspirés. C'est-à-dire, la moyenne des performances scolaires et des jugements subjectifs (de satisfaction ou d'insatisfaction) des étudiants est très proche dans les deux cas.

(4) Certains mythes ont la vie dure, dont ceux de l'enseignant né et du caractère sacré de l'enseignement. On prétend que l'enseignement est un acte quasi-religieux. On ne peut pas, on ne doit surtout pas l'examiner, l'évaluer, essayer de façon systématique de l'améliorer. C'est un acte de foi, une relation si intime entre enseignant et enseigné (même du haut de sa chaire dans une grande salle de cours) que l'examen et l'évaluation de cet acte risquent de le souiller en quelque sorte ou d'en couper la spontanéité. Comme corollaire, on insiste sur le fait que « good teachers are born, not made » et qu'en conséquence on ne peut fabriquer la compétence pédagogique chez un incompetent né.

Ces mythes durent parce qu'ils ont du vrai. Mais relativement peu. A ce sujet, nous nous permettons 3 remarques :

(a) Aucun enseignant ne prétend que la compétence dans sa branche soit innée et qu'il ne faille pas un apprentissage complet avant de devenir praticien. On n'est pas avocat né, médecin né, interprète né, physicien né ou pasteur né de façon à pouvoir se passer d'un grand nombre de connaissances théoriques et d'une longue période d'apprentissage pratique contrôlé. En serait-il autrement pour le métier d'enseignant?

(b) Effectivement, l'enseignement implique une relation intime entre enseignant et étudiant. Mais, d'une part, cette relation n'existe en fait que très rarement ou pour très peu d'étudiants dans les conditions réelles de l'enseignement à l'école secondaire et à l'université. D'autre part, le fait qu'un acte soit intime et affectivement chargé ne nous dispense pas de l'examiner, de nous préparer pour l'accomplir ou d'en mesurer les effets sur les personnes qui le partagent (ou le subissent). Exemples de quelques « actes intimes » dont la préparation et l'évaluation nous paraissent indispensables : la préparation pour l'accouchement, la psychothérapie, l'éducation sexuelle et la vocation pastorale.

(c) Il est vrai que, sans préparation préalable, certaines personnes sont plus capables que d'autres de transmettre des connaissances théoriques ou d'établir un rapport positif avec des adolescents ou des adultes. Ce type d'aptitude, prédisposition ou don, existe certes pour tout métier et toute profession. Mais ceci ne peut pas dire que ces dons ou ces aptitudes innées ne puissent pas être perfectionnés, ni qu'un enseignant soit sponta-

nément capable d'accomplir toutes les tâches pédagogiques avec une grande efficacité. Le conférencier né a souvent des difficultés à animer des séminaires, diriger un travail de petit groupe ou aider un étudiant à combler une lacune méthodologique. De même, l'enseignant socratique né peut s'avérer moins doué lors de la présentation d'une conférence, la direction des thèses ou l'organisation des travaux pratiques. Nous disposons d'une somme de recherches indiquant que certains enseignants (du type directif ou non directif, par exemple) ont de meilleurs résultats avec certains types d'étudiants (autonomes ou dépendants, par exemple) dans certains types de situation pédagogique (cours structuré, travail indépendant, travail de groupe). La compétence pédagogique, en tant que catégorie kantienne, n'existe pas.

Par ailleurs, beaucoup d'enseignants se savent faibles ou, à la limite, incompétents dans une ou plusieurs de ces tâches, tout en sachant qu'ils doivent toutes les accomplir. Il est difficile de croire que, dans de tels cas, une formation minimale ne leur soit pas utile, voire indispensable. Car l'enseignement s'enseigne, moyennant un programme de formation bien structuré et bien adapté.

(5) Pourquoi ne supervise-t-on pas l'enseignement d'un professeur d'université alors que l'on inspecte régulièrement la performance d'un instituteur et — périodiquement — celle d'un maître secondaire? Parce que, d'une part, le professeur d'université a le statut d'un « professionnel » et non pas celui d'un fonctionnaire. (Il y aurait la même distinction entre l'inspection du travail d'un médecin et celui d'un infirmier ou entre l'ingénieur et le technicien.) Paradoxalement, le professeur d'université n'est pas un « professionnel » de l'enseignement. Il risque même d'être moins « professionnel » à cet égard qu'une enseignante à l'école enfantine.

D'autre part, on contrôle de plus près la performance d'un instituteur à l'école primaire parce que l'on se soucie de la socialisation des enfants. On voudrait être certain qu'ils soient suffisamment ponctuels, propres, obéissants et productifs et qu'ils puissent lire, écrire et calculer suffisamment bien pour s'intégrer dans la vie adulte sur les plans sociaux et économiques. Aucune société ne laisse au hasard l'acquisition de ces comportements, et la plupart se servent de l'enseignant primaire pour accomplir cette tâche. Car l'on sait que ce sont là des années décisives pour la socialisation. Ce genre de régulation sociale devient superflu ou indirect vers l'âge de 16 ou 18 ans, autrement dit au secondaire supérieur et à l'université.

(6) Enfin, il n'est pas évident que l'efficacité pédagogique soit rentable à l'université. D'une façon générale, nos promotions dépendent de nos publications, nos recherches, notre renommée nationale et internationale, éven-

tuellement de nos responsabilités au sein du département ou de la faculté. On considère également, comme critère de promotion la compétence pédagogique, mais pour l'instant, il n'y a aucune façon objective de la vérifier. Les enseignants ne s'observent pas mutuellement en train d'enseigner. Le doyen n'inspecte pas son corps enseignant. Les échecs sont attribués aux étudiants, non pas aux limitations pédagogiques des professeurs. Les étudiants ont peu de possibilités de sanctionner l'inefficacité pédagogique des professeurs. De nouveau, c'est essentiellement notre prouesse en tant que spécialistes dans une discipline donnée qui détermine notre réussite professionnelle, bien qu'on nous paie principalement pour enseigner.

III. — POURQUOI FORMER LES PROFESSEURS ET ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE?

Les réponses découlent des paragraphes précédents, à savoir :

— pour mieux connaître les effets de notre enseignement sur les étudiants, afin de mieux l'adapter;

— pour mieux répondre aux besoins et aux attentes des étudiants;

— pour mieux atteindre nos objectifs en tant qu'enseignants, c'est-à-dire accroître le nombre des étudiants qui réussissent ou bien relever le niveau de leur réussite.

En principe, la formation pédagogique facilite l'évaluation. Plus un enseignant apprend les composantes de l'apprentissage, mieux il saura suivre le processus par lequel un étudiant assimile les éléments d'une discipline scolaire. Par exemple, plusieurs recherches au niveau de l'école secondaire indiquent que les meilleurs résultats scolaires sont atteints par les maîtres ayant une connaissance plus approfondie de la psychologie de l'adolescence et qui savent mieux diagnostiquer les difficultés ou les particularités d'apprentissage (leurs « styles cognitifs ») de leurs élèves.

De même, plus le professeur s'examine d'une façon clinique en tant qu'enseignant, mieux il se rend compte lorsque son vocabulaire est trop abstrait pour un public d'étudiants. Il se corrigera plus rapidement quand il sera en train de faire des sauts de logique en expliquant un certain concept ou quand il réagira d'une façon trop punitive dans un séminaire, face à une proposition erronée, avec comme effet un silence pesant ou des motivations coupées.

A ce propos, de multiples recherches démontrent que le professeur d'université est bien moins précis que l'instituteur de l'école primaire en appréciant les effets de son enseignement sur son public. Le professeur a tendance soit à surestimer, soit à sous-estimer ce que l'étudiant a

compris, à fixer son vocabulaire ou sa démarche méthodologique au-dessus du niveau d'assimilation des étudiants, à dominer un séminaire tout en se croyant non directif, à intimider des étudiants en croyant les avoir stimulés, à percevoir un public comme plus attentif qu'il n'était en réalité (ayant fixé son regard uniquement sur la demi-douzaine d'étudiants aux premiers rangs qui hochent la tête). La plupart des enseignants à l'école primaire arrivent à dépister et à corriger ces erreurs lors de leur formation, alors que le professeur d'université n'a ni la formation adéquate pour y être sensible, ni un instrument de « feedback » — l'examen final étant un instrument trop grossier et peu fidèle sur le plan scientifique — pour se corriger.

IV. — COMMENT ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

Il ne s'agit pas ici d'aborder le problème épineux et, sur le plan expérimental, quasi insoluble, de l'évaluation institutionnelle de l'enseignement supérieur. Plus simplement, voici quelques procédés qui peuvent être utilisés par un professeur, seul, pour mesurer l'impact de son enseignement, sur les étudiants.

Voici 3 méthodes courantes :

(a) « **scientifique** » : L'enseignant précise les objectifs de son enseignement. Il met sur papier dans des termes aussi précis que possible ce que l'étudiant pourra faire en sortant de son cours ou séminaire qu'il ne pouvait faire en y entrant. Il s'agit ici de traduire les connaissances ou les applications prévues dans le séminaire en une liste d'opérations qui doivent être maîtrisées par l'étudiant. Ensuite, l'enseignant teste la performance des étudiants à l'entrée et à la sortie du cours. Il voit par là où les matériaux, la présentation et la structure générale du cours ont influé sur le progrès des étudiants. Il corrige le tir pour le prochain séminaire ou bien, en multipliant des tests, à différentes étapes du même séminaire.

Avantages : C'est une méthode précise, efficace et, pour l'enseignant, très formatrice, car elle oblige l'enseignant à se situer au niveau d'une personne qui ne connaît pas ou connaît mal les éléments de son cours.

Inconvénients : C'est un travail long, difficile et souvent ingrat. C'est une méthode qui a tendance à rendre trop rigide et trop programmé le déroulement de l'enseignement. Toutefois, il est possible de faire ce travail d'une manière moins rigoureuse et plus rapide sans perdre les renseignements permettant de corriger le niveau de présentation du cours ou la structure de l'ensemble.

(b) « **clinique** » : C'est la méthode utilisée couramment dans la formation des enseignants primaires et secondaires.

Depuis quelques années, on l'a introduite dans la formation des professeurs d'université aux États-Unis, au Canada, en Angleterre, en Australie et en Colombie. Dans la forme élémentaire, la méthode consiste à filmer un échantillon des heures d'enseignement du professeur. Il visionne ces films, soit seul, soit avec un spécialiste de la pédagogie, soit avec les étudiants. Il voit rapidement qu'il y a une différence énorme entre ce qu'il fait en classe ou conférence et ce qu'il croyait y faire. Ayant tiré les conclusions appropriées, il repart en classe. Quelques mois plus tard, nouveau visionnement, nouvelles constatations, nouvel essai et, en principe, un enseignement de mieux en mieux adapté aux objectifs de son cours et aux caractéristiques réelles de son public. Ainsi de suite...

Avantages : Cette méthode permet à tout praticien — enseignant, comédien, politicien, athlète, mère de famille — de se décentrer par rapport à une activité qui se prête mal au détachement mental lorsqu'on est en train de l'exercer.

Inconvénients : On risque de perdre trop d'illusions à la fois. Une méthode à manier avec soin.

(c) « **informelle** » : C'est la méthode la plus courante, celle du questionnaire. Le professeur dresse une liste des objectifs de son enseignement. Il la distribue à la fin de l'année, sous forme de questionnaire, aux étudiants, pour savoir dans quelle mesure ces derniers pensent que tel ou tel objectif a été atteint. Les résultats lui permettent de mieux apprécier l'impact de son cours et, par là, de l'aménager pour la prochaine « cohorte ».

Il y a des procédures et des instruments divers. La procédure américaine, qui consiste à faire publier les résultats pour chaque enseignant dans le journal de l'université, est plutôt brutale. Une procédure plus discrète serait de laisser l'initiative à chaque enseignant de construire et d'administrer son propre questionnaire. Celui-ci est rempli anonymement par les étudiants après l'examen final. Les résultats ne sont vus que par l'enseignant, à moins qu'il ne souhaite en discuter avec les étudiants.

Il y a des instruments quantifiables, semi-quantifiables et non quantifiables. Les premiers sont plus simples à remplir et à dépouiller; les derniers sont plus informatifs.

En général, les items recouvrent les catégories suivantes :

— l'opinion de l'étudiant sur la clarté des objectifs et sur leur articulation avec les méthodes utilisées;

— son opinion sur les méthodes (variété, adaptabilité) et l'organisation du cours (trop rigide, trop flou, etc.);

— son opinion sur la personnalité du professeur, en particulier, sa sensibilité aux besoins individuels des étudiants;

— son opinion sur les matériaux (lectures, travaux pratiques, instruments) et les examens (niveau d'exigence, validité des items, etc.);

— l'utilité générale du cours pour l'étudiant;

Un exemple d'un questionnaire-type, semi-quantifiable, se trouve en annexe.

Avantages : C'est une méthode d'usage facile et qui apporte des renseignements précieux. La procédure « discrète » permet au professeur d'apprécier les données sans se sentir en concurrence avec ses collègues et aux étudiants d'évaluer ouvertement l'enseignement sans appréhension.

Inconvénients : Il est évident qu'une opinion subjective ne vaut pas une évaluation scientifique. Mais plusieurs études à ce sujet montrent que, pour les étudiants au niveau universitaire, la corrélation entre leurs impressions (par ex., combien ils ont appris) et leurs performances est, en moyenne, assez élevée.

Les personnes qui cherchent à invalider cette procédure ont recours à une série classique de critiques. Depuis plusieurs années et dans plusieurs pays, les chercheurs en pédagogie ont fait des investigations à la suite desquelles ils ont infirmé le bien-fondé de ces critiques. Mais comme ces personnes ne lisent pas de telles recherches, on les entend toujours. Les voici :

1) « Les étudiants qui reçoivent de mauvaises notes ou qui ne suivent pas bien le cours donneront des jugements plus défavorables que les meilleurs étudiants. »

En fait, les jugements des deux catégories sont très proches.

2) « L'étudiant ne peut pas apprécier la valeur d'un enseignement. Plus tard, il évaluera différemment le même cours. »

En fait, les diplômés (depuis 5 à 10 ans) et les étudiants qui viennent de suivre le même cours ou de travailler avec le même professeur fournissent des évaluations très semblables.

3) « Les points de vue du professeur et des étudiants quant à la valeur et l'utilité de son enseignement sont trop différents pour qu'un tel exercice soit valable. »

En fait, la recherche indique que les évaluations de la valeur et de l'utilité d'un enseignement universitaire précis, faite d'une part, par les étudiants et, d'autre part, par d'autres professeurs (observateurs) qui enseignent la même branche, sont très corrélées.

4) « Les étudiants préfèrent toujours les jeunes professeurs, ce qui invalide ce genre de questionnaire. »

En fait, les étudiants ont tendance à préférer les vieux

profs, tout au moins ceux ayant enseigné depuis plus de 8 ans (par comparaison à ceux ayant enseigné moins de 5).

5) « Les étudiants donneront des appréciations plus favorables aux professeurs politiquement de gauche et à ceux qu'ils voient plus souvent en dehors des heures de cours. »

En fait, ce n'est pas le cas.

6) « Le fait d'administrer de tels questionnaires ne change pas le comportement pédagogique du professeur vis-à-vis du prochain groupe d'étudiants. »

En fait, les enseignants qui utilisent ces questionnaires font plus de modifications chaque année dans leurs cours que ceux qui n'en utilisent pas.

Mais, à vrai dire, il paraît que ce sont, pour la plupart, des modifications mineures. C'est un vieux dilemme : le fait d'avoir compris une erreur ne suffit pas toujours pour la corriger. D'où, peut-être, l'utilité pour le professeur qui reçoit les évaluations semblables chaque année, de considérer l'apport de la méthode « clinique » comme complément à la méthode « informelle ».

De mauvaises langues diront que, tout ça, c'est un mariage forcé et précaire entre Freudiens et Behavioristes. En quoi ils n'ont pas entièrement tort. Et alors?

A. M. HUBERMAN.

Ecole de psychologie
et des sciences de l'éducation
Université de Genève.

ANNEXE

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION

1. OBJECTIFS, MÉTHODES, ORGANISATION GÉNÉRALE.

1.1. Les objectifs du cours étaient-ils clairement formulés?

--	--	--	--	--	--

pas clairement
formulés

très clairement
formulés

Commentaires :

1.2. Les méthodes étaient-elles suffisamment variées pour atteindre les objectifs du cours?

--	--	--	--	--	--

peu variées

très variées

Commentaires :

1.3. Les matériaux (textes, instruments) étaient-ils bien adaptés à vos capacités et vos besoins?

--	--	--	--	--

mal adaptés

très bien adaptés

Commentaires :

1.4. Où placez-vous le degré d'organisation du cours?

--	--	--	--	--

mal organisé

très bien organisé

Commentaires :

EXEMPLES D'AUTRES ITEMS

2. L'enseignant seul et en interaction avec ses étudiants.

Stimulation de l'intérêt de l'étudiant à la matière?

Stimulation de la pensée critique de l'étudiant?

Stimulation du travail technique et de la pensée logique?

Volonté d'aider les étudiants qui ont des problèmes pour le cours?

3. Lectures et examens.

Pertinence des lectures obligatoires?

Pertinence des lectures de référence?

Pertinence de travaux écrits et de recherches (obligatoires)?

Coordination des examens avec les objectifs du cours?

Estimation de la validation des capacités de l'étudiant par les examens?

Niveau d'exigences (lecture, travaux écrits, examens)?

4. « Utilité » du cours pour l'étudiant.

Degré de satisfaction par rapport à ce que vous attendiez du cours?

Utilité personnelle du cours (dans l'immédiat et à long terme)?

Recommandation du cours à un autre étudiant?

5. Divers.

Points forts... points faibles?

Améliorations proposées.

Autres remarques.

DEUXIEME PARTIE

NOTES CRITIQUES

BARUK (Stella). — *Echec et math.* — Paris, Le Seuil, 1973. — 16 cm, 310 p., pl., bibliogr. (Science ouverte).

Ce livre est un signe des temps : des temps qui se vivent aujourd'hui à l'horizon nostalgique du passé, des temps perdus, gâchés où les bonnes volontés se heurtent de plein fouet, fantômes ignorant leur état de fantômes, des temps où la bonne société ignore les autres sociétés, des temps de duperie, faussement humanitaires, et furieusement mercantiles, des temps de libre échappement du verbe, prélude aux grands bouleversements, des temps où la conscience du temps se réduit à l'instantané alors que le cœur vit dans l'éternel.

D'emblée je mets en garde le lecteur éventuel :

— ou bien celui-ci a longuement réfléchi aux thèmes évoqués ainsi qu'aux grands courants de pensée contemporains en mathématiques et ailleurs (courants de fond qui ont bien peu à voir avec ce que l'auteur et beaucoup d'autres appellent mathématiques et qui ne sont que des écumes de surface projetées sur l'enseignement élémentaire et secondaire). Ce lecteur devra alors ôter, s'il en a, ses œillères de spécialiste, éviter celles que l'auteur feint de ne pas avoir et lire très attentivement entre les lignes pour juger les conclusions non explicitées qui découlent des thèses de ce livre ;

— ou bien, étranger au problème, n'ayant ni le recul du temps, ni le recul de fond, il survolera cette prose mordante, satirique à souhait, pleine d'un humour féroce et parfois théâtral. Ce type de lecteur, avant d'enfourcher le dada de l'auteur, dada qui semble coïncider, par hasard avec de récentes déclarations, avant de brandir l'étendard de la révolte, fera bien de réfléchir aux objectifs de cette révolte afin de ne pas se tromper de siècle et arriver trop tard sur les ruines de citadelles successives qui portent en elles leur propre destruction.

A) De quoi s'agit-il ?

L'auteur annonce quinze années d'expérience pédagogique concernant des classes de rattrapage, recyclage d'adultes, instituts spécialisés (300 cas de « rééducation »). Cette expérience lui permet de s'attaquer à des mythes : mythe de la Bossa des Maths, mythe de l'Echec, mythe de la Découverte, de l'Ordre, de l'Expérience, de la Manipulation et divers autres qui sont regroupés en quatre sections : Voir - Entendre et Dire - Lire et Ecrire - Faire.

Apparemment il s'agit d'un pamphlet virulent contre des méthodes « nouvelles » d'enseignement. Mais l'auteur se garde bien de distinguer mathématiques traditionnelles et mathématiques modernes, ce qui lui permet de mettre en lumière l'impérialisme de la discipline elle-même, aujourd'hui comme hier, impérialisme qui se superpose à l'impérialisme des pédagogues et jugé contradictoire avec les méthodes qualifiées de nouvelles.

Emaillés de nombreux exemples de corrections de devoirs, les arguments enrobés de jeux de mots, de pirouettes verbales, pourraient grâce à la magie d'une langue remarquablement maniée, emporter de prime abord l'adhésion d'un lecteur non averti.

En effet, cette entreprise de sauvetage d'enfants, de dénonciation des maux, des prétentions dont souffre encore l'enseignement de mathématiques, cet appel constant à ce qui fait la valeur humaine : imagination - conscience - liberté de penser par exemple, par opposition au dressage de l'« Automathe » ne peut pas nous laisser insensible. J'ai failli tomber dans ce piège, car il s'agit bien d'un piège monumental qui se révèle entre les lignes et dont la nature n'apparaît que grâce aux contradictions de fond.

Comment ne pas être d'accord lorsqu'on dénonce :

- les offices célébrés dans les classes, la religion sous-jacente, ses prophètes et son étiquette à défaut d'éthique ;
- la note qui « n'évalue rien... fausse tous les rapports... » ;
- l'absence d'une réelle activité mathématique qui ne se réduit pas à l'imitation d'un savoir-faire mémorisé ;
- la linéarité de l'enseignement d'une science toute faite au lieu d'une science en train de se faire ;
- le fait que l'enseignement mathématique, dogmatique ou non, s'acharne, par tous les moyens, à transmettre une science sans conscience ;
- l'« automathisation » de l'être humain ;
- la prétention de faux éducateurs « Faire de l'enfant, dès que petit, un petit grand, qui sera peut-être si Dieu lui prête vie, dès que grand un grand petit » ;
- les interdictions dans un domaine, où par essence même, il devrait être interdit d'interdire ;
- le totalitarisme en mathématique et en pédagogie (comme ailleurs) !

Sur tous ces points, si Stella Baruk suivait de près l'évolution des conflits au sein de l'Education nationale, elle saurait qu'une majorité du corps enseignant est d'accord, y compris les auteurs qu'elle incrimine. Mais comme le fossé est grand entre les prises de conscience, les déclarations de principe et les faits !

D) Les carences

1°) L'auteur ne semble pas avoir une connaissance suffisante des mathématiques, de leur histoire, des idées de fond qui les agitent aujourd'hui encore plus qu'hier, du peu qu'en transparait dans les tentatives de réforme des programmes, des méthodes, des moyens. Un « décyclage » des adultes serait ô combien plus utile que des recyclages au rayon trop court.

La banalité des exemples choisis, pour la plupart des calculs traditionnels, peut se justifier par la situation de fait actuelle vue dans son ensemble. Mais des détails comme (note 1, p. 80) la confusion entre les internes et les lois externes qui s'en déduisent avec les écritures décrivant un algorithme ou un programme, ou encore la conception d'une géométrie emprisonnée dans sa tour d'ivoire (cf. p. 100 « l'essence de la géométrie est bien la démonstration ») sont révélateurs. Plus encore, la volonté délibérée de tout sacrifier au culte du Verbe et de ridiculiser les autres moyens d'expression que sont les écritures dites « mathématiques » ne laissent guère de doute. Nulle part n'apparaissent les idées de modélisation de transfert de niveaux sémantiques. Les vraies pages d'un faux livre ne suffisent pas à racheter les faux mots d'un vrai dictionnaire (cf. p. 190 et suivantes).

2°) L'auteur semble ignorer complètement l'évolution de cet enseignement, les débats et polémiques qui depuis trente ans au moins animent tous ceux, mathématiciens, enseignants, pédagogues, psychologues qui ont pris conscience d'un réajustement de l'éducation à l'environnement,

Attribuer à Dienès le rôle d'éminence grise dans ce qui se passe actuellement en France est d'un comique étonnant pour qui connaît Dienès et l'école publique.

Ignorer tous les efforts faits, en particulier au sein de l'Association des professeurs de mathématiques pour susciter des réformes adaptées à des objectifs larges et généreux allant bien au-delà des écumes dispensées à l'élémentaire et au secondaire me paraît malheureux.

Ignorer ce qui se fait à l'étranger, ignorer la pensée et l'influence de gens comme Castelnuovo, Fletcher, Freudenthal, Gattegno, Krygowska, Papert, Papy, Polya, Puig-Adam, Servais, Varga, etc., sans se justifier, peut s'expliquer par un souci de limitation hexagonale. Mais ignorer les efforts obscurs et pourtant méritoires de tant de compatriotes prouve autre chose.

3°) L'auteur ne semble pas avoir beaucoup de contacts avec l'enseignement public sinon on comprend mal pourquoi les références sont limitées à quelques rares auteurs de manuels et articles judicieusement choisis par opposition au seul journaliste cité, journaliste dont les perspectives limitées expliquent l'assurance des jugements.

Par exemple le mythe de la bosse des mathématiques est dénoncé depuis très longtemps par les enseignants de mathématiques ; il est sans cesse recréé par les membres de certaines classes sociales qui se sentent menacés par l'évolution indispensable d'une culture dépassée.

Mais ces carences se pardonneraient facilement grâce à la générosité des intentions si l'on ne décelait tant d'aveuglement ou de parti pris.

C) Les partis pris

1. — L'anachronisme

Ce livre aurait pu, aurait dû paraître il y a vingt ou trente ans, sans grandes retouches autres qu'aux références bibliographiques et à quelques exemples. Toutes les critiques pourraient s'appliquer à l'enseignement de cette époque. Attribuer cet état de fait aux tentatives de réforme actuelles est une preuve soit d'ignorance, soit de dénigrement volontaire. Combien de choses ont si peu changé dans l'esprit, les méthodes, les moyens et même les contenus.

2. — La convergence du tir

La plupart des reproches pourrait s'appliquer à presque toutes les disciplines traditionnelles et même de nouvelles. Il s'agit en fait des tares fondamentales de notre école actuelle. « On n'a jamais, ou bien rarement, vu un professeur réfléchir au tableau. » Qui donc demande aux maîtres de tout savoir d'avance : Réponses à tout et question à rien ?

3. — L'évidence des faits

Parmi tous les exemples cités je n'en ai pas trouvé un seul original, c'est-à-dire qui n'ait été soulevé, débattu soit par écrit, soit au cours de discussions et ce de longues années avant la sortie de ce livre. On en trouverait trace dans les bulletins de l'Association des professeurs de mathématiques. Ceci implique que si rien n'a changé alors que des professeurs ont été conscients des difficultés, excès et sévices de leur enseignement, alors il serait bon d'en rechercher les causes ailleurs qu'au niveau des simples exécutants.

4. — Les contradictions

Comment peut-on annoncer d'emblée que la séparation entre mathématiques traditionnelles et modernes est dénuée de sens, présenter les méfaits actuels comme s'ils étaient issus de la seule modification des méthodes alors que tout est fait pour laisser croire que leur origine réside dans la contradiction entre les contenus et les méthodes ?

Comment peut-on reprocher :

— le dogmatisme tout en le justifiant ?

— les interdictions gratuites en même temps que l'incitation à une libre recherche (« La recherche, version moderne de la bosse ») ?

— le sacrifice perpétuel des enfants sur l'autel des mathématiques et refuser la nécessité d'une expérimentation pédagogique ?

Comment peut-on prôner la révolte contre une tyrannie (celle d'une discipline) et rester esclave d'une autre tyrannie (celle du verbe) ?

Comment peut-on affirmer ne pas regretter le passé et ne laisser place qu'aux regrets ?

5. — Les silences

Alors que l'accent est mis sur l'importance du lien entre les mots et leurs sens, pas un mot n'est esquissé sur le sens des mots tels que : raisonner - comprendre - sens - forme - informer - déformer - réformer, etc.

Tout est négatif. Trois cents pages sans la moindre esquisse de construction permettant d'éviter les maux dénoncés (à part de très rares allusions du type suivant « exigence (celle de découverte) auprès de laquelle les rigueurs précises d'un enseignement autoritaire ne sont, encore une fois, que moindre mal » (cf. p. 63).

Notre système d'éducation est tel que rien ne peut se faire qui n'ait été conçu, décidé, imposé par les instances supérieures, système où toute idée, initiative conçue à la base est systématiquement ignorée, dénigrée quand elle n'est pas sanctionnée, à moins qu'elle ne soit répercutée longtemps plus tard pour des raisons parfois étrangères à l'éducation. Comment peut-on laisser reposer tout le poids des responsabilités précisément sur ceux qui doivent subir l'autoritarisme de zéros qui sont pourtant en tête (cf. p. 175) et qui recrutent de nouveaux zéros à tous les échelons du système, zéros qui ignorent leur état de zéros ?

Enfin et surtout les problèmes humains qui sont évoqués ne sont à aucun moment replacés dans leur contexte social. Quelle classe sociale se préoccupe des échecs en mathématiques et pour quelles raisons ?

La longue période pendant laquelle le latin fut pratiquement le seul instrument de sélection avait permis la mise en place de systèmes parallèles permettant aux parents fortunés de donner à leurs enfants des moyens supplémentaires de franchir l'obstacle aux ambitions paternelles. L'apparition récente d'un autre moyen de sélection (d'ailleurs très mal conçu tant dans ses objectifs inavoués que dans sa réalisation) n'a pas encore permis faute de temps la mise en place des moyens compensatoires : d'où une certaine panique que la prolifération des cours de rattrapage et manuels de recyclage pour tous âges ne parvient pas à dissiper. C'est là le nœud du problème.

La sollicitude envers une certaine classe d'enfants ignore complètement ce qu'il adviendra des autres, la masse de ceux qui, socialement défavorisés, une fois adultes, seront incapables de comprendre le monde qui les entoure, n'auront pas à leur disposition les outils de pensée, de compréhension que sont les moyens d'expression autres que le verbe.

Ce livre sent un relent vieux de deux ou trois siècles, relent d'une séparation entre littéraires et scientifiques, relent qui fait abhorer aux uns ce qui, croient-ils, caractérise les autres.

On aurait aimé voir l'auteur esquisser ou tout au moins laisser entrevoir l'effort positif qui attend les jeunes générations. Rien, tout est négatif.

Comme tout cela paraîtra puéril dans quelques siècles lorsque seront fondus

dans un même creuset, certes, lettres, sciences, techniques, tout ce qui fait l'amoncellement prodigieux des nouvelles connaissances, afin de permettre les choix nécessaires.

Il est bon, il est toujours bon de mettre les rieurs de son côté, pour qui veut s'attirer la sympathie payante des foules. En cela l'auteur n'y faillit point. Mais le ridicule du « Roi mathématique, bête et tout nu » (cf. p. 247) vaut parfois mieux que la duplicité de l'Empereur. Verbe dont les atours ne recouvrent souvent que du vent. Ce vent effleure à peine la surface des problèmes et pourtant soulève les foules.

Quel dommage de mettre tant d'esprit au service d'une cause excellente alors que l'analyse des causes conduit à l'abîme.

Qu'en reste-t-il ? Sinon le prétexte à une bonne comédie, étude de mœurs, et le signe sans équivoque d'une crise de civilisation entre des sciences fermées et des peuples qui s'ouvrent.

Je conseille ce livre aux enseignants de mathématiques et plus particulièrement à ceux qui ont des missions de contrôle, afin qu'ils mesurent le fossé séparant leurs pures intentions et l'opinion des « honnêtes hommes attardés ». Quant aux autres, un bon spectacle sera plus sain.

Marcel DUMONT

FILLOUX (Janine). — Du contrat pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail. — Paris, Dunod, 1974. — 22 cm, 368 p., bibliogr. (Sciences de l'éducation 8).

Ce travail a été présenté en décembre 1973 comme thèse de doctorat de troisième cycle en sciences de l'éducation, on ne peut que se réjouir qu'il soit accessible à tous et dans d'aussi brefs délais (1). L'auteur explique en prologue ses intentions initiales, leur transformation au cours de la recherche et la coexistence finale d'une analyse de contenu détaillée avec l'organisation progressive d'hypothèses et de nouvelles questions.

L'objectif initial de la recherche était une analyse « par laquelle nous tenterions de dégager les variables interactionnelles du rapport maître-élève susceptibles d'influencer sur le processus d'apprentissage en situation scolaire » (p. 2). La méthodologie qui elle n'a pas varié est d'origine psychosociologique : après une préenquête, passation de 10 interviews de style non directif d'enseignants volontaires ayant exercé en classe de 3^e et de 10 élèves du second cycle. La consigne était identique et volontairement très ouverte : « La vie en classe, qu'est-ce que cela représente pour vous ? » Après retranscription du matériel, le travail a consisté en une analyse de contenu exhaustive (p. 6, note 10). Les explications et les justifications de cette « recherche intensive de type clinique » (p. 6 à 9 et annexes) sont des plus rigoureuses mais surtout pour une fois le statut du matériel recueilli est interrogé : « Qui avons-nous écouté ? De qui pouvons-nous parler ? » En proposant une série d'hypothèses sur le caractère mythologisant de la « situation d'interview » et sur une similitude de fonctions entre le discours pédagogique et le mythe, l'auteur renouvelle sans conteste une question importante. Nous pourrions donc la suivre dans sa recherche d'une « fantasmagorie commune sous-jacente » (p. 17) à travers l'analyse des discours des enseignants (partie I) et des enseignés (partie II). Cette analyse recourra délibérément aux concepts psychanalytiques, mais en les justifiant toujours à l'aide du matériel recueilli.

(1) Certaines hypothèses étaient déjà publiées in *Fantôme et Formation*, ouvrage collectif Dunod, 1973, chap. V.

« Du discours des enseignants », 190 pages d'analyses minutieuses et d'interprétations éclairantes, nous ne pouvons ici que relever arbitrairement quelques points :

— La contradiction exprimée entre l'envie de « contact » avec les élèves et l'écart que leur statut de possédant du savoir leur impose, traduit dans l'espace de la classe par l'estrade parce qu'« il faut le voir » (p. 31).

— La construction complexe par l'enseignant de sa propre image, négativement à travers les collègues vécus comme des « anti-idéaux du moi » et plus encore par l'idée qu'il se fait des attentes de ses élèves à son égard.

— Enfin le fait que dans sa préception de ses rapports au groupe, l'enseignant se perçoit comme seul garant des fonctions d'information, de facilitation et de régulation ; en fait il ne croit pas en d'éventuelles capacités d'autorégulation du groupe (p. 158) ; les élèves partagent aussi cette perception.

« L'analyse du discours des enseignés » (partie II) fait apparaître un balancement avec celui des enseignants. Si les uns cherchent le contact, les autres accordent plus de poids à l'intérêt : « Est lettre morte tout savoir par rapport auquel on n'arrive pas à se situer personnellement » (p. 220) mais surtout les discours des enseignés sont eux aussi traversés par la figure de l'enseignant « père archaïque », « on ne le quitte pas des yeux », « on l'écoute quoi ». Si J. Filloux fait alors référence à Freud et à Redl il n'en reste pas moins que c'est en partant de ce que disent maîtres et élèves qu'elle reconstruit, pas à pas, les « non dit » de la relation pédagogique et notamment que la position de savoir de l'enseignant dépossède nécessairement l'élève de son désir de savoir, au profit de celui de l'enseignant « que l'élève sache » ; qu'il ne reste plus à ce dernier qu'à « rapter » le savoir du maître et/ou fuir dans la passivité (p. 235). Convaincue « qu'en situation scolaire, le savoir ne peut être qu'enjeu d'un désir », l'auteur récuse fortement les méthodes actives, Decroly ou encore l'introduction de techniques de discussions, en ce que ces innovations ne prennent pas en compte le désir de savoir des élèves. A notre connaissance c'est la première fois que la question pédagogique est posée en ces termes, il paraît quand même difficile de l'escamoter...

La conclusion de l'analyse du discours des enseignés insiste sur les points de convergences inattendus a priori, entre les deux discours : centration sur le maître, clôture des rôles, rareté des énoncés concernant les relations à l'intérieur du groupe d'élèves, etc. On conçoit que ces discours en miroir rendent sceptiques quant à une éventuelle évolution des « positions », sous l'impulsion des enseignés...

Délaissant ensuite un travail de comparaison des deux discours qui risquait de n'être que répétition, l'auteur préfère formuler trois grandes questions déduites sans contester des analyses précédentes. Dans la première, dite « de la légitimité dans le champ pédagogique », elle expose sa thèse originale du double contrat : le premier contrat partiel est défini et institué par l'école, fondé sur le « devoir d'enseigner et d'être enseigné », il ne cache pas que le savoir fait force de loi. De ce contrat découlent rôles, statuts, etc. mais surtout rapport de domination/soumission qui risque à tout moment de se transformer en rapport de violence. On comprend alors l'introduction d'un leurre visant à occulter et adoucir cette « loi tragique » en prétendant instituer un contrat dans la classe, dont le maître serait le garant, de là les thèmes omniprésents de l'autorité naturelle de l'enseignant et surtout de sa nécessaire irréprochabilité morale, etc.

Tout le livre nous prépare à ces quelques pages (2) et à la réflexion sur le savoir (p. 326 et sq.), en mettant à jour leur élaboration progressive ; je ne peux qu'y

(2) Education n° 210, mai 1974, p. 10 et s.q., mais selon nous ce texte ne se comprend que lu dans le prolongement des parties I et II du livre.

renvoyer le lecteur sans même prétendre résumer quoi que ce soit « Tout ce qui est facile à enseigner est inexact » (Bachelard, cité p. 329).

Dans la question du transfert dans le champ pédagogique, l'interrogation porte sur les réponses possibles à la demande transférentielle des élèves, qu'aucun interviewé ne conteste. Ici plus qu'ailleurs l'auteur ne conseille que négativement : l'enseignant ne doit se prendre, ni pour un père, ni pour un psychanalyste, elle se contente de reformuler le discours des enseignants à ce sujet le plus souvent très conscients d'être objet de transfert mais « on fait comme si de rien n'était », d'ailleurs « ce que je suis ce n'est pas qui je suis pour vous mais qui je me constitue pour vous, de cette façon ce que vous allez aimer n'est qu'un leurre, un manteau d'Arlequin » (p. 324). Cette constitution d'un personnage ayant pour fonction de libérer du même coup l'enseignant et les élèves. Le professeur peut-il vraiment oublier que même au théâtre Arlequin se prend toujours à son propre jeu ?

L'auteur a beaucoup travaillé sur la place du savoir : elle fait d'entrée (p. 1) sienne la définition de Cl. Rabant de la relation pédagogique « essentiellement un espace constitué sur l'intervention d'une fonction de savoir en tant qu'un pédagogue la représente pour un (des) élèves » et l'importance donnée au savoir n'est pas la moindre originalité de sa recherche.

Rappelons donc d'un mot que l'enjeu de la relation pédagogique serait « le rapt du désir de savoir de l'élève » (p. 333) et non seulement dans l'école traditionnelle mais avec bien plus d'efficacité encore chez Rousseau par exemple, où « l'écoute de la nature des choses en lieu et place de la demande et du désir de l'élève permet l'obturation de cette demande et de ce désir » (ibid.).

Le livre se conclut, en quelques lignes, sur le rêve fouriériste qu'au lieu de dépenser son énergie à forciore toute parole vraie de son champ, l'école tente le pari d'une « pédagogie analogique » où l'on s'appuierait sur les passions, au lieu de les combattre (d'où le sous-titre).

Gageons que l'on réentendra parler de ces jeunes filles qui aiment l'ail : les chercheurs en sciences de l'éducation trouveront dans ce livre aux relents... de soufre une mine de questions difficiles. Espérons aussi que les enseignants ne seront pas rebutés d'emblée par une analyse, « psychanalyse » qui plus est, de ce qui se passe dans « leur » classe, d'autant que l'auteur justifie chaque énoncé par de multiples citations.

A lire absolument.

Paul DURNING

FREIRE (Paulo). — **Pédagoge des opprimés suivi de Conscientisation et révolution**, trad. du brésilien. — Paris, François Maspero, 1974. — 19 cm, 205 p., bibliogr. (Petite collection Maspero, n° 130).

Sans retracer la carrière et l'évolution du philosophe brésilien, il faut resituer l'ouvrage dans le contexte latino-américain des années 60, au moment de la réforme agraire du gouvernement Goulart, son interruption par le coup d'état militaire de 1964, suivi de l'incarcération et de l'exil de Freire au Chili, et c'est là, pendant ces cinq années d'exil que l'ancien professeur de philosophie de l'éducation de Recife, continuant d'ailleurs auprès des groupes de paysans chiliens l'œuvre d'alphabéti-

sation commencée dans les favelles (bidonvilles) du nord-est du Brésil, codifiée pour l'université Harvard la philosophie de l'Institut d'action culturelle (I.D.A.C.), mouvement d'éducation populaire qui fédère les quelque 2 000 cercles de culture, dont Freire fut l'instigateur. La traduction du brésilien que vient de donner le collectif d'alphabétisation se complète d'une radioscopie de l'auteur par des militants de ce mouvement, rattachée en annexe sous le titre évocateur « Conscientisation et révolution » (1973). « Pédagogie des opprimés » (1969) constituait déjà un approfondissement politique d'un essai publié en 1967 : « L'éducation : pratique de la liberté » (édit. du Cerf).

Se démarquant au sein de l'Unesco, dont il est conseiller depuis 1968, du courant officiel de l'alphabétisation fonctionnelle, Freire érige systématiquement l'alphabétisation en instrument de révolution culturelle, en moyen de faire prendre conscience aux masses à instruire de la situation objective d'exploitation, dans laquelle elles sont immergées. C'est à quoi contribue, sous la guidance avisée de moniteurs politiques, qui doivent se montrer aussi peu directifs que possible, le dévoilement des « thèmes générateurs » (qui occupe une large partie du chap. 3), inspirateurs de l'action révolutionnaire. Cette idée aura beau paraître ésotérique aux tenants d'une pédagogie « non engagée », on appauvrit singulièrement le message proprement pédagogique de Freire, si on le présente en dehors de cet éclairage. S'il fallait commencer par indiquer cette référence, ce serait l'erreur symétrique, que de s'arrêter à une lecture politique de l'ouvrage, en « récupérant » la pédagogie freirienne au service d'un activisme machiavélique : on ne peut, pour reprendre la terminologie marxiste de P. Freire, scinder les termes consubstantiels de la Praxis, que sont la réflexion et l'action, sous peine de succomber à l'un ou l'autre de ces dévoilements intellectuels, également stigmatisés par l'auteur, l'activisme aveugle ou le dilettantisme impuissant. Ces aberrations complémentaires participent, en réalité, d'une même propension à substituer le mythe subjectiviste à la conscience concrète, en court-circuitant les aspirations affectives des peuples au profit des conceptualisations technocratiques, et à présumer qu'on puisse libérer les opprimés sans leur participation et leur rendre l'autonomie perdue en recourant aux moyens mêmes, qui ont servi à les dominer, par voie d'endoctrinement didactique et pour ainsi dire par procuration, comme le voudrait un « assistantisme » nécrophile, qui anesthésie l'opéré au lieu de faire appel aux forces vives de la co-opération, comme le veut la manière biophile d'Erich Fromm, à qui cette dichotomie est empruntée. « L'étude de la pensée du peuple ne doit pas être faite sans le peuple, mais avec lui, en tant que créateur de sa propre pensée. » (p. 96).

On voit ici comment le politique embraye sur le pédagogique, au point même de donner à l'action révolutionnaire sa signification existentielle et humaniste (sur cet aspect pédagogique de la révolution, voir en particulier pp. 47 et 128). Sur des registres différents, politique et pédagogie ont un point d'appui commun dans l'effort de « conscientisation », en vue d'un objectif qui est le même, la conquête de la liberté. De ce rapprochement avec la politique, la philosophie de l'éducation ne sort pas amoindrie, mais exaltée : en effet, la pédagogie, loin de fournir un appendice méthodologique destiné à faciliter la prise du pouvoir, représente pour la politique l'archétype fondamental de la relation humaine qu'il reproduit nécessairement dans ses performances comme dans ses distorsions ; de sorte que le rapport du politique au pédagogique, tel qu'il a déjà été esquissé, semble maintenant s'inverser au bénéfice du pédagogique : toute organisation politique recèle une option éducative sous-jacente. C'est ce que Freire expose magistralement aux chapitres 2 et 4 de son analyse, où il brosse les tableaux antithétiques d'une conception « bancaire », antialogique, de l'éducation, celle évidemment de la civilisation capitaliste, tout axée sur la conservation d'un savoir réifié et désarticulé, abstrait et déshumanisé, qui traite l'enseigné comme le « dépositaire » — façonné plutôt que formé — d'une

science morte à l'élaboration de laquelle il n'a pas pris part, opposée à une conception dialogique (sur la vertu éducative du dialogue, Freire a des expressions merveilleuses, pp. 72 ou 161), qui restaure la conscience dans sa fonction de communication avec autrui et d'ouverture sur l'objet médiateur. « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde » (p. 62). Ou encore, cette définition de la finalité de l'éducation : « Le but de l'éducateur n'est plus seulement d'apprendre quelque chose à son interlocuteur, mais de rechercher avec lui, les moyens de transformer le monde dans lequel ils vivent » (p. 9).

Ainsi le cercle est refermé de la conscience et de l'existence. Telle se présente face à la pédagogie de la domination la pédagogie des opprimés, qui, en ce qu'elle est un effort radical de remise en question, de démythification de la réalité (cf. la critique pertinente du « pseudo-réalisme », qui fige le monde de la conscience dans la conscience du monde), ouvre pour tous le chemin du mieux-être et lance un défi à l'actualité au nom de l'« inédit possible » (pp. 89 et 102). Est-ce tellement malmené le langage, ou s'écarter du texte, que de dire qu'il y a, dans l'idée de Freire, une grâce historique des opprimés qui peuvent sous la double condition d'émergence ou de distanciation à l'égard de l'aliénation culturelle dont ils sont tributaires, et d'insertion critique dans la réalité pour la transformer selon leurs valeurs originales, en exorcisant les modèles bâtards déposés en eux par les envahisseurs qui colonisent leur culture, « dépasser la contradiction dans laquelle ils se trouvent, pour faire surgir l'homme nouveau » (p. 35). Dans cette conception éducative de la révolution, les opprimés sont appelés, en se libérant des oppresseurs, à affranchir ces derniers de l'oppression elle-même, qui pervertit les rapports entre les hommes. Pour cela, il leur faut surmonter une certaine peur de la liberté, conséquence de leur état de sujétion : « la conscience dominée est dualiste, ambiguë, remplie de craintes et de méfiances » (p. 160). Cette réconciliation avec soi-même, qui implique la conscientisation, pour réaliser l'humanité en soi, selon un possible inédit, est le travail de la liberté. « Les opprimés, aux différents stades de leur libération, ont besoin de se sentir hommes avec leur vocation ontologique et historique au plus-être » (p. 45). L'auteur prend soin de nous avertir que cette tâche implique un effort de dépassement sans fin. Donc, si la révolution est au cœur du processus éducatif, le dessein n'en sera pas consommé par un quelconque transfert d'avantages matériels, même si par ailleurs la justice exige cette redistribution, mais par une conversion radicale de mentalité, une véritable « métanoïa », qui fait que les hommes se regardent de façon différente, sans rivalité ni appétit de domination ou de convoitise. Tel sera l'homme nouveau « ni oppresseur, ni opprimé, l'homme en voie de libération » (p. 35).

Evidemment, une telle utilisation du concept de révolution est assez inhabituelle, de même que le rapprochement de l'éducation, liée au maintien de la société, avec la révolution, qui en évoque le renversement, peut avoir de quoi choquer. Certains crieront peut-être au galvaudage du mot « révolution », alors que l'emploi de « réforme » eût été plus acceptable. Nous ne nous engagerons pas dans cette querelle de langage, préférant retenir l'idée que le changement radical, de quelque nom qu'on l'appelle, n'est pas toujours violent, qu'on peut instaurer l'ordre de la fraternité par la voie du dialogue et de la concertation : « La rébellion des opprimés... peut apporter l'amour » (p. 34). Saisissante formule, que nous avons un peu raccourcie dans la citation, et qui préfigure le mot de la fin : la « foi dans l'homme et dans la création d'un monde où il soit moins difficile d'aimer ».

Paul DE LOYE

Voilà un livre difficile ; voilà un livre fondamental. Par ces deux affirmations provocatrices nous voulons inciter le lecteur potentiel à faire l'indispensable effort qui seul lui permettra de tirer profit de sa lecture. Ce livre obéit en effet à une logique interne évidente lorsqu'on en a les clés, mais qui ne paraît pas à une lecture superficielle. Cela tient à deux caractères conjugués : la densité d'une part, l'absence de convention rhétorique d'autre part : le livre de Lucien Geminard fait penser aux livres de McLuhan. Il présente une série de flashes exposant une pensée parfois extrêmement concentrée et la progression de l'ensemble n'apparaît pas avec évidence faute d'enchaînements explicites et de volonté de démonstration. C'est pourquoi ce livre peut être facilement lu par fragments, et relu, sans qu'il perde ses vertus excitatrices. Toutefois nous conseillons au lecteur de lire avec attention l'avant-propos où il pourra trouver les clés indispensables de la construction et l'éclairage de l'œuvre par la nature de l'homme qui l'a produite.

Ce livre est en effet celui d'un ingénieur, d'un philosophe de l'éducation et, comme l'auteur le dit lui-même, d'un homme à qui fut « toujours présente à l'esprit la forte tradition de durs paysans qui refaisaient leur sol après les grands orages et qui, capables d'affirmer leur croyance mais ne voulant l'imposer à personne, ne pouvaient accepter qu'on leur en imposât une ». Le philosophe de l'éducation se situe au carrefour des deux aspects fondamentaux de la personnalité : l'ingénieur et l'éducation première.

A l'ingénieur en génie civil revient ce qu'il y a de plus neuf dans cette réflexion sur l'enseignement d'aujourd'hui. Lucien Geminard applique en effet au système éducatif un mode d'analyse propre à la construction des ouvrages et transposé actuellement de façon classique à l'étude des phénomènes économiques : l'analyse de système. Le chapitre II donne la clé méthodologique de la réflexion : les phénomènes physiques, biologiques, sociologiques n'ont de sens véritables que comme éléments de totalités en équilibre fragile ou en déséquilibre engendrant l'évolution.

L'état d'une partie d'un réseau électrique à un instant donné est interdépendant de l'ensemble des éléments du réseau et de la structure de ce réseau ; un être vivant peut également être considéré comme un tel système dont chaque organe est dépendant dans son fonctionnement de tous les autres et de la structure qu'ils constituent ensemble, avec, cependant, cette différence essentielle que ce système est lui-même en relation avec l'environnement et qu'il est soumis à une évolution interne, croissance et déclin pouvant s'expliquer par une quête d'équilibre ; la société, enfin, peut être considérée comme un système impliquant des sous-systèmes, l'ensemble réalisant spontanément un équilibre instable tel que toute modification partielle d'un élément entraîne une rupture d'équilibre et la recherche spontanée d'une rééquilibration. « Quand, du fait des différences de vitesses et de niveaux de l'évolution, des tensions, des "distorsions" importantes apparaissent entre des sous-systèmes ou dans un sous-système, donc quand des failles dans l'intégration des éléments du système apparaissent, des crises surgissent qui reposent partiellement ou globalement les problèmes sociaux » (p. 70). Or le système éducatif est précisément un sous-système du système social tout entier. Comme tel il se comporte comme un organisme aux prises avec son milieu. Les modifications subies sur un ou plusieurs points du système entraînent nécessairement une remise en cause de l'équilibre de la totalité, une crise, et la quête tâtonnée d'un nouvel équilibre. La connaissance précise des interrelations régissant l'équilibre de l'ensemble et de son milieu devrait permettre un meilleur « gouvernement », une « cybernétique » éducative. C'est là le nœud technologique, mais en même temps, nous le verrons, éthique de cet ouvrage et ce qui en fait l'originalité.

Il est possible de lire en effet l'ensemble de ce livre à la lumière méthodologique de ce deuxième chapitre. Le premier chapitre décrit l'apparence du phénomène « éducation nationale », en lui-même et dans ses rapports avec la société : croissance numérique, transformations sociales, techniques, démographiques, économiques. Mais cette description, déjà, est explicitement sous-tendue par les analyses théoriques du chapitre suivant : « L'expansion du système éducatif... s'est faite à cadres pédagogiques constants alors que la société évolue vite et est contestée dans ses structures » (p. 28). Ces cadres pédagogiques constants sont « l'architecture scolaire, et ce qu'elle implique comme concept pédagogique, la forme des programmes d'enseignement, le type de découverte du savoir, les modes de travail de l'élève, les relations entre les maîtres, les relations maîtres-élèves-savoir » (p. 30). L'immobilité de ces « cadres », éléments d'un ensemble dont les autres éléments ont profondément changé (nombre des élèves, taille des établissements), et le changement accéléré du système social où fonctionne le système éducatif expliquent les tensions et les crises dont 1968 fut le symptôme soudainement découvert (p. 33). L'ensemble du livre sera désormais un effort pour élucider dans le détail les effets de ces distorsions et pour esquisser les éléments de solutions. Mais avant d'en venir à cette analyse de détail, l'auteur s'est efforcé de dire quelles sont les « valeurs » qui sous-tendent son analyse. Ce point, pour nous, est fondamental. En effet, décrire les crises du système éducatif comme des failles dans un système dont l'équilibre est rompu n'indique pas le choix qui doit être fait, s'il peut l'être, pour la réduction de ces tensions.

De deux choses l'une, en effet : ou bien l'évolution des conditions sociales extérieures au système éducatif, est considérée comme des données fatales sur lesquelles il n'y a pas de prise et l'action du législateur devra s'efforcer d'adapter le système éducatif à ces conditions données. Ou bien, au contraire, ce sont ces conditions mêmes qui sont mises en cause, soit qu'on souhaite maintenir à tout prix les caractéristiques du système éducatif antérieur, soit qu'on souhaite adapter le système éducatif mais en agissant en même temps sur les conditions extérieures pour tendre à un modèle nouveau défini idéalement. Dans tous les cas, et c'est ce qui fait la force de la démonstration, une connaissance claire des effets de système des évolutions est seule à même d'offrir quelque chose à l'action pédagogique efficace. C'est en ce sens que Lucien Geminard a raison de dénoncer les méfaits de l'idéologie. « Toute théorie politique mobilisatrice des masses humaines, tend à devenir une idéologie si les phases prérévolutionnaires et révolutionnaires durent longtemps. Cette idéologie se consolide et la tentation devient grande de nier les faits nouveaux plutôt que de penser à la remise en cause de la théorie. » Mais nous le suivrons moins facilement lorsque cette critique de l'idéologie le conduit à considérer comme dangereux et inadéquat tout effort critique pour chercher derrière les apparences verbales et les objectifs affirmés une mécanique plus profonde de nature économique, effort critique qui seul est capable de mettre en perspective éthique les évolutions constatées et les tensions qui en résultent. Tout cela, chez notre auteur, n'est pas systématiquement exprimé mais on peut y constater une tendance assez marquée à l'idéalisme, comme si l'action sur le système éducatif pouvait à lui seul transformer ce système et par là la société, comme si, au fond, l'analyse scientifique du système et des sous-systèmes pédagogiques ne condamnait pas finalement comme inefficace toute position a priori d'objectifs et, ce qui est plus grave, comme si toute position a priori d'objectifs n'était pas finalement le fait d'une idéologie. Le résumé de la page 120, ramassant les objectifs fondamentaux de l'auteur, constitue un ensemble sympathique de tendances très classiques dans le système éducatif républicain, imprégné de façon plus ou moins consciente de christianisme et de positivisme. Mais ces valeurs sur lesquelles il est facile de s'accorder, comment les faire passer sans remettre quelquefois radicalement en cause le système social, n'

serait-ce que pour tenir compte des enseignements de l'étude des systèmes. A moins que le secret de ces difficultés ne soit à chercher dans une certaine attitude contemplative de type spinoziste où la valeur suprême apparaît comme la liberté de pensée et d'accepter avec lucidité les contraintes jugées inévitables : « Si la chose essentielle est la tension entre l'être et le monde, le propre de la dimension d'homme n'est-il pas de dire : oui, j'ai été joué ; oui, je suis au fond de moi la proie des choses obscures ; oui, ceux avec qui je travaille ont accompli des actes que j'ai ignorés ; mais, peu importe, je me veux homme, c'est-à-dire responsable dans la situation que j'ai acceptée. Cela suppose cependant que je puisse, dans la mesure de mes moyens, tout lire, tout voir, voyager librement, critiquer les informations et doctrines, officielles ou non, qui me sont présentées, quels qu'en soient les auteurs. Dans un système scolaire ouvert, l'affirmation de la responsabilité personnelle de chacun, maître et élève, n'est-elle pas une des valeurs pédagogiques ? » (p. 86). Mais comment permettre cette responsabilité personnelle sans tenir compte des contraintes et des effets de système ?

La suite de l'ouvrage confirme peu ou prou cette impression dans la mesure où le système socio-économique n'y est jamais mis en question et dans la mesure où l'action pédagogique y apparaît toujours comme un effort pour résoudre les tensions entre le système éducatif et le système social en modifiant le système éducatif pour tenir compte des évolutions constatées du système social : « L'ensemble de l'Education nationale devrait constituer un « système » intégré en lui-même et correctement intégré à la société dont il est un sous-système. C'est en partant de ce point de vue que l'examen rapide des structures de l'enseignement sera conduit » (p. 106). C'est dire que l'étude sera celle des inadaptations du système éducatif à la société actuelle. L'Education nationale se comporte comme un système fermé sur lui-même et cherchant à conserver son équilibre interne sans tenir compte des évolutions externes. Cette critique, toujours nuancée, précise et pertinente ne saurait être résumée. On notera en particulier une vue claire sur l'existence — et l'inefficacité — des réseaux d'information et d'innovation : « L'intégration de la recherche pédagogique à la réflexion sur l'évolution et l'adaptation n'étant pas correctement faite, aucune stratégie ne peut être suffisamment étudiée, aucune étude du développement de l'innovation ne peut être véritablement conduite ; les transformations, même quand elles sont décidées et ordonnées, se heurtent alors à toutes les rigidités de l'entreprise » (p. 117).

Le chapitre V contient des propositions institutionnelles intéressantes pour créer les réseaux de feed-back qui devraient permettre de rééquilibrer l'institution scolaire. Une réflexion est conduite sur les niveaux du système éducatif et de ses filières et aboutit à des propositions concrètes : « création d'une école de base de neuf ans, ou d'une structure ramifiée, ainsi que la réunion d'une partie du second cycle secondaire avec le premier cycle universitaire afin de constituer des " collèges universitaires " » (p. 150).

Le chapitre VI étudie les « zones critiques dans les relations ». L'auteur procède là encore par réflexions courtes et approfondies qu'il est impossible de résumer. On notera particulièrement des vues prospectives sur la recherche en éducation comme étude du système, et des propositions remarquables à notre sens pour une meilleure formation des maîtres (p. 192), la place des technologies éducatives (p. 193 et sq.), l'orientation (p. 200 et sq.), l'élaboration des programmes d'enseignement (p. 203 et sq.).

Le chapitre VII est une succession de réflexions souvent très originales sur l'organisation de l'Education nationale, les rapports du système éducatif et des besoins économiques, les rapports de l'école et du milieu, les conceptions syndicales et politique en matière éducative, la sociologie de l'éducation. Ce livre, souvent très

technique et probablement trop concis, se termine par une « recherche vers l'utopie » : le dernier mot n'est donc pas à l'ingénieur : il est au moraliste réintroduisant dans l'analyse scientifique des « systèmes » les valeurs de l'avenir sous le nom d'« utopie ». N'est-ce pas la preuve finalement reconnue de la nécessité, en pédagogie, d'un débat idéologique ? « Les valeurs de l'avenir, même si elles se rattachent à quelques invariants de caractère éthique ne peuvent être le fait des seules générations actives au moment où les problèmes s'étudient ; elles seront ce que les générations futures feront dans la mesure de leurs énergies et de leurs idéologies. » Mais n'est-ce pas aussi, chez notre auteur, la contradiction fondamentale entre la conscience aiguë du réel et de ses contraintes et l'espoir idéaliste et peut-être irréaliste d'une école libératrice : « A condition que les transformations, même les plus révolutionnaires, ne soient pas entraînées, pour se réaliser, à utiliser des armes qui contredisent les fins poursuivies, d'où résultent bien souvent des résultats bien différents des objectifs rêvés, l'intégration du système éducatif dans le système social peut effectivement transformer le monde en transformant les relations entre les hommes et les relations des hommes au monde » (p. 276).

Louis LEGRAND

GUYOT (Yves), PUJADE-RENAUD (Claude), ZIMMERMANN (Daniel). — **La recherche en éducation.** — Paris, Editions sociales françaises, 1974. — 22 cm, 163 p., tabl., bibliogr. (Sciences de l'éducation).

Au moment où, se substituant à celle de « science de l'éducation », s'étend la notion de « sciences de l'éducation », lesquelles donnent lieu à l'organisation d'enseignements et à la collation de grades spécifiques, le problème de leur sens ne saurait être éludé : en particulier, à quoi tient leur pluralité et peut-on, en dépit d'elle, découvrir en leur sein une unité ? Plus spécialement, quelles sont les conditions de possibilités et les visées explicites et implicites de la recherche correspondante ? Consacré à de telles questions, le livre de Guyot, Pujade-Renaud et Zimmermann est bienvenu et mérite d'être lu avec attention.

Encore ne saurait-on éviter de se demander s'il satisfait bien l'intérêt qu'il soulève d'emblée. Comment, en effet, s'abstenir de faire part de la déception que suscite l'incertitude de sa problématique ? Dépourvu d'une introduction qui l'expliquerait clairement, l'ouvrage est mal composé et son développement comporte des ruptures déroutantes, comme si les contributions de ses trois auteurs n'étaient que juxtaposées. Mais, surtout, sa terminologie en est très indécisée et, paradoxalement, alors qu'il se propose très opportunément d'arrêter des définitions rigoureuses des concepts en usage, celles qu'il retient sont parfaitement arbitraires et ratifient les glissements mêmes qu'il importe précisément de combattre ; ainsi en va-t-il (p. 19-20) des termes d'éducation et de pédagogie, entendus en des acceptions qui ignorent tout de celles que Durkheim avait pertinemment rappelées et adoptées et substituent la seconde tantôt à celle d'instruction, tantôt à celle de didactique. On regrettera, en outre, qu'aucune indication ne soit donnée sur l'histoire de la recherche, ce qui aurait cependant grandement aidé à en saisir la situation actuelle. On constate aussi d'étranges omissions : la notion de « pédagogie expérimentale » est à peine évoquée ; le nom de Binet n'est pas cité, ni ceux de Buyse, Mialaret ou Legrand, ni l'ouvrage de Hassenforder « l'Innovation dans l'enseignement », ni même l'article de Filloux, de qui les auteurs reprennent néanmoins partiellement le vocabulaire et la problématique : « Points de vue d'un chercheur en sciences de l'éducation » (1). C'est dire

(1) Revue *Orientations*, n° 4, avril 1973, pp. 372-380.

combien, à mesure que l'on avance dans la lecture, l'on comprend pleinement les réserves que, dans une préface cependant généreuse, énonce Lallez.

Ces observations émises, soulignons l'intérêt de l'abondante documentation qu'apporte le 3^e chapitre sur l'organisation de la recherche éducative en France, les institutions qui y pourvoient et les principaux thèmes qui mobilisent leur activité, les répertoires et catalogues qui fournissent une information sur les travaux et thèses en cours, encore qu'il traite un peu légèrement de celles-ci (p. 63). On appréciera certaines données du 2^e chapitre, sur les relations entre recherche fondamentale et recherche appliquée. C'est de manière suggestive (pp. 27 et sq.) qu'est critiquée la recherche « pédagogique » au nom de la « recherche en éducation » ou noté que « ou bien elle se situe dans l'institution et, de ce fait, la cautionne ou bien (elle) essaie de se situer à l'extérieur de celle-ci, ce qui la condamne à un mode d'existence précaire et limité » (p. 29). Non moins pertinentes pourraient être les remarques sur l'approche clinique, les propositions de nouveaux modèles de recherche ou la distinction entre rénovation et innovation et entre l'innovation spontanée et l'innovation contrôlée, dont est soulignée l'ambiguïté. Enfin, c'est à bon droit qu'est récusée toute conception déductiviste de recours à la psychologie ou (chap. 4) décrite la « recherche impossible ». Mais, sur tous ces points, on regrettera la brièveté des analyses ; des questions de grande portée sont posées, mais on les traite succinctement et de façon mal systématisée. En particulier, le problème du statut épistémologique de la recherche en éducation n'est pas clarifié. On n'aboutit pas non plus à montrer comment la position de celle-ci est paradoxale : ou bien, en effet, elle s'assigne l'étude d'un projet éducatif qui bénéficie déjà d'un fort appui sociologique mais, alors, elle est considérée comme superflue ; ou bien ce projet n'est nourri que par un individu ou un groupe minoritaire mais, alors, elle ne parvient ni à s'organiser ni à se faire prendre en charge ; en définitive, ou bien l'accord sur le régime des finalités la rend inutile ou bien le désaccord la rend impossible.

Les auteurs ont eu l'heureuse idée de soumettre leurs réflexions à cinq lecteurs, dont les réactions fournissent le 5^e chapitre du livre : Ardoino, Debeauvais, Fauchaux, Lobrot et Vial. Avec eux, le ton change et, si divergentes soient-elles, on appréciera la vigueur de leurs contributions. Faute de pouvoir ici les analyser en détail, notons seulement qu'elles tentent de radicaliser l'interrogation sur la pertinence, l'identité et la validité des recherches en éducation, d'évaluer la dimension idéologique qu'elles recèlent aussi bien que de préciser leur type de scientificité et de situer l'applicabilité respective du modèle expérimental et du modèle clinique ; assurant de la convenance de celui-ci, qui lui paraît le plus adapté à la « science de l'éducation », Lobrot, qui ne comprend point celle-ci à la manière de Durkheim ou de Demoor et Jonckere mais comme la « science de l'influence » (p. 129), soutient une conception militantiste du rôle de chercheur, alors que d'autres soulignent plutôt l'importance de la recherche fondamentale. Ainsi Fauchaux insiste-t-il sur l'urgence de la constitution de « pépinières doctorales » (p. 127) qui favorisent le traitement des problèmes essentiels et, dans un exposé aussi judicieux que simple, déplore ces « revues en sciences humaines où l'on est assuré qu'un article banal dans son contenu sera accepté pourvu qu'il soit élaboré dans un formalisme mathématique quelconque ». Et cet ouvrage composite s'achève par une contribution saine et tonique de Jean Vial qui, en présentant un imposant programme de recherches qui lui paraissent également urgentes, entend sans doute dépasser la phase des questions préalables et convaincre la recherche éducative d'administrer par son essor la preuve de sa légitimité.

Guy AVANZINI

The purposes and the performance of Higher Education in the United States (Les objectifs et les résultats de l'enseignement supérieur aux Etats-Unis). — Rapport et recommandations de la Commission Carnegie pour l'enseignement supérieur. — New York, McGraw-Hill Book Company, juin 1973. — 22,50 cm, 107 pages.

A une époque où, partout dans le monde, l'université est le théâtre d'affrontements violents concernant ses objectifs, la Commission Carnegie, dans un rapport établi en juin 1973, expose ses réflexions sur l'enseignement supérieur aux Etats-Unis, principalement dans les collèges universitaires, aux approches de l'an 2000.

Les premières universités américaines ont trois siècles d'existence. La première d'entre elles, Harvard, fondée sur le modèle des universités anglaises d'alors, date de 1636. Au début, on y étudiait essentiellement la Bible, la culture et les langues classiques, réservées à une élite. A la fin de la guerre de Sécession, vers 1870, les universités ont subi une réorganisation fondamentale et se sont orientées vers l'enseignement, la recherche et la résolution des problèmes posés à la société (Service to Society). Elles ont accueilli un nombre toujours plus grand d'étudiants. La crise qu'elles traversent actuellement semble être due à plusieurs facteurs dont les plus importants sont :

— l'extension de l'enseignement à de nouveaux groupes sociaux (minorités, femmes, adultes) ;

— la place de la connaissance dans la société actuelle ;

— l'augmentation du nombre et de l'influence sur la société des intellectuels gravitant autour de l'université et dont un certain nombre milite pour un changement social ;

— une mentalité nouvelle des étudiants qui, dans un environnement plus permissif, rejettent les modèles standards de socialisation.

Historiquement et successivement, trois objectifs fondamentaux ont été reconnus à l'enseignement supérieur :

1°) la recherche des vérités éternelles ou des valeurs fondamentales ;

2°) le développement de la connaissance et des sciences (pures et appliquées) et l'amélioration de la condition humaine ;

3°) la recherche d'une meilleure société.

Ces objectifs se combinent souvent entre eux dans des proportions variables.

Dans une autre classification on a pu distinguer quatre objectifs de cet enseignement :

— développement personnel de l'individu ;

— croissance économique de la nation (« l'enseignement est le meilleur investissement ») ;

— rôle politique (former le citoyen, l'élite dirigeante). Puis, plus tard : assumer l'égalité des chances. Enfin : évaluer l'itinéraire dans lequel s'engage la société ;

— rôle social (aider la société et les différents secteurs de celle-ci à résoudre ses problèmes).

Ces classifications sont intéressantes à noter pour leur relative simplicité, mais elles ne rendent pas suffisamment compte de la complexité des fonctions remplies par l'université. Aussi, les auteurs du rapport Carnegie en distinguent-ils cinq autres :

1°) L'éducation de chacun des étudiants et l'organisation d'un environnement favorable à son développement. Le campus doit procurer les meilleures chances

d'éducation à ses étudiants, déterminer leurs intérêts intellectuels, accroître leur compréhension de la société, développer leur compétence académique et technique dans les domaines choisis, maintenir le niveau des études.

Certains assignent à l'université un rôle fondamental dans le développement total (aussi bien affectif, social et intellectuel) de l'individu. La Commission, sans l'écartier tout à fait, estime que cette exigence dépasse les possibilités de l'université et que la tâche de celle-ci est, avant tout, d'ordre économique et professionnel.

Des recommandations suivent l'analyse des objectifs. A la suite de ce premier objectif la Commission souhaite : une meilleure orientation et une meilleure formation professionnelle qui tiennent compte de l'évolution du marché de l'emploi, le développement des aptitudes à la création, l'accueil et le mélange de groupes d'âges différents (adultes, troisième âge, etc).

2°) Le progrès des capacités humaines, tant en développant de nouvelles connaissances et de nouvelles techniques qu'en mettant à jour de nouvelles aptitudes et en répandant plus largement l'information afin d'aboutir à un bien-être général et à des possibilités accrues.

3°) Parvenir à une meilleure justice sociale pour le groupe d'âge post-secondaire.

Environ 50 % d'une classe d'âge entrent dans un collège universitaire (contre 2 % il y a un siècle). Mais, ce n'est pas encore suffisant. Tous devraient pouvoir y accéder. L'accès élargi à l'enseignement supérieur a peut-être un effet moins net sur l'égalité des salaires (bien qu'il contribue à en réduire l'éventail) que sur la possibilité qu'aura chacun d'occuper un emploi correspondant mieux à ses aptitudes et à ses goûts et que sur l'impression qu'il aura, grâce aux connaissances acquises, de mieux se situer dans la société. Une large ouverture de l'enseignement post-scolaire peut être considérée comme un moyen efficace de lutter contre les désavantages socio-économiques originels.

Ces dispositions devraient s'accompagner de mesures permettant aux groupes défavorisés (minorités, femmes...) de bénéficier des mêmes possibilités.

L'accès généralisé à l'enseignement post-scolaire ne devrait pas signifier que tous les hommes doivent vouloir faire la même chose. Il offrirait seulement à tous une égalité de chances aux différents emplois, mais ne pourrait pas garantir l'égalité des résultats. Il devrait entraîner une différenciation de l'enseignement en nombreuses filières correspondant aux différents types d'aptitudes et d'intérêts.

4°) Transmettre la culture du passé, créer un environnement favorable à la recherche et à la créativité intellectuelle, former des esprits capables de poursuivre et d'élargir les résultats obtenus.

5°) Evaluer constamment l'itinéraire emprunté par la société et l'aider à se réformer en permanence.

Cette dernière tâche semble plutôt revenir à l'université qu'à d'autres institutions en raison de la qualité de son savoir et de sa neutralité. Pour la Commission, le but de l'université est la recherche de la vérité et son mode d'action ne peut être que l'appel à l'intelligence, et à la persuasion qui sont ses moyens propres.

L'université ne doit et ne peut vouloir se substituer à aucune des institutions existantes. De même, qu'envers les jeunes elle ne peut vouloir remplacer le père, de même elle ne peut vouloir jouer le rôle d'un parti politique ou d'un syndicat. Elle ferait fausse route et courrait un grand péril. Les engagements politiques pris dans le passé (contre Jeanne d'Arc, pour Hitler) n'ont rien ajouté à sa gloire.

La Commission est convaincue que, dans une société en changement rapide, les conflits sur les campus ne sont pas près de s'éteindre. Ils éclateront autour de

deux problèmes fondamentaux : primo, l'accès de tous à des emplois identiques et donc à des résultats identiques ; secundo, le rôle de l'université dans une restructuration à l'intérieur de la société.

Mais, pour les auteurs du rapport, qui se rattachent à une tradition libérale et individualiste, l'objectif fondamental de l'université est le développement de nouvelles connaissances et la recherche des conditions qui le permettent (liberté universitaire, autonomie...) : « l'université devrait refléter l'esprit du temps sans y céder ».

Nous avons dû passer sous silence certains aspects du rapport Carnegie, en particulier ceux où il montrait la richesse, à son avis, un peu trop abondante, des fonctions assumées par l'université américaine, de qui on attend presque tout. En ce qui concerne ses performances scientifiques et le développement des aptitudes, ses résultats sont excellents. Cependant, elle n'a pas encore réussi à être le guide de l'évolution sociale (peut-être d'ailleurs ne peut-elle l'être que de façon limitée) mais son histoire prouve qu'elle possède plus de souplesse d'adaptation que les universités d'autres pays. Le lecteur, qui songe aux problèmes de l'université française, ne peut que refermer le rapport avec mélancolie.

Michèle TOURNIEF

Le travail indépendant. Le centre d'auto-documentation du C.E.S. de Marly-le-Roy. — Le travail indépendant au second cycle. — Paris, Institut National de Recherche et de Documentation pédagogiques, 1974. — 24 cm, 253 p., pl., tabl., graph., bibliogr. (Recherches pédagogiques n° 66).

Le développement récent du travail indépendant en France témoigne du changement de mentalité en cours dans l'enseignement secondaire français.

Le document portant sur ce thème et élaboré dans le cadre du Service des Etudes et Recherches Pédagogiques de l'I.N.R.D.P., présente à notre sens une réelle originalité sur laquelle il est utile de mettre l'accent.

Au cours des dernières années, les livres majeurs publiés en France dans le domaine de la pédagogie ont davantage concerné le travail en groupe que l'individualisation. On peut s'interroger sur les raisons de cette orientation dominante. Sans doute, la persistance de la classe explique-t-elle en partie ce phénomène. On désire transformer la vie de la classe sans remettre celle-ci en cause. L'individualisation requiert en effet pour être menée à bien un équipement plus abondant et un cadre plus large. Cette étude sur les expériences en cours en matière de travail indépendant témoigne d'une orientation nouvelle. On notera à cet égard le caractère novateur pour la France de l'expérience entreprise au collège d'enseignement secondaire de Marly-le-Roi.

Le centre d'auto-documentation qui y a été aménagé est en effet le moyen et le lieu d'un travail individualisé entrepris pendant une portion notable de l'emploi du temps si bien qu'on peut y observer la naissance d'une pédagogie nouvelle. Certes le terme d'« auto-documentation » peut prêter à discussion. Dans toute bibliothèque dans tout service de documentation, on se documente, on « s'auto-documente ». Le vocabulaire de « centre documentaire » est sans doute suffisant pour exprimer les réalités nouvelles en train de voir le jour. Or, le développement des centres documentaires est également un phénomène nouveau en train d'advenir dans l'enseignement secondaire français, et qui donne lieu depuis peu à la parution d'articles et de numéros spéciaux de revue. Le document analysé ici apporte une intéressante contribution en ce domaine.

Le développement de l'individualisation de l'enseignement comme celui de la documentation implique la mise en œuvre de transformations dans la structure même des établissements d'enseignement. Or, jusqu'ici la littérature pédagogique française accordait une place plus importante à la vie du groupe classe et aux relations maître-élèves qu'à l'évolution de l'établissement d'enseignement lui-même.

A cet égard, l'introduction de groupes de niveau dans les collèges d'enseignement secondaire pilote était déjà une innovation importante. Les expériences rapportées ici conduisent directement ou indirectement à une transformation en profondeur des modes d'enseignement. A ce titre, également, le document ici analysé constitue un jalon dans l'histoire de la pédagogie française contemporaine.

Enfin, cette étude présente encore une autre originalité. Les innovations récentes dans l'enseignement français ont jusqu'ici été surtout accompagnées par des études pédagogiques ou des travaux de pédagogie expérimentale. De nouvelles méthodes ont été élaborées, expérimentées, évaluées ; mais cette évaluation a porté davantage sur les résultats scolaires obtenus que sur les changements dans les attitudes et les intérêts. Elle s'est intéressée davantage au terme final qu'à l'analyse des modifications intervenant dans la pédagogie. Au total, les études en ce domaine ont revêtu un caractère surtout pédagogique alors que des études psycho-sociologiques sur le processus de l'innovation s'avèrent également nécessaires. La psycho-sociologie de l'innovation, fort développée dans les pays anglo-saxons, permet de mieux comprendre à la fois l'impact et les limites de tel ou tel changement pédagogique et par là, ses chances d'extension. Ce document comporte des analyses de ce type. A Marly, une enquête a été effectuée auprès des élèves et des professeurs pour savoir comment ils percevaient l'innovation et le rapport de Nelly Leselbaum sur le développement du travail indépendant dans cinq lycées rend compte des formes variées que prend ce travail selon le contexte scolaire comme des attitudes des différents intéressés : élèves, professeurs, parents, vis à vis de cette innovation.

Au total, cette étude sur le travail indépendant nous éclaire sur les conditions de son développement et sur les modalités très différentes adoptées en rapport avec la diversité des attitudes professorales. Ainsi à Marly « les travaux proposés sont de deux types principaux. Dans le premier type de travaux, l'élève cherche au Centre une source d'information autre que le professeur. Il trie, classe, analyse seul ou en équipe, les informations qu'il trouve et élabore une production qu'il communique au groupe. Le second type de travaux est beaucoup plus structuré : l'élève se trouve en face de dossiers préparés par les professeurs ; l'objectif est alors de favoriser l'auto-apprentissage de certaines notions selon le rythme propre à chaque élève ».

De même, dans son rapport sur le développement du travail indépendant, Nelly Leselbaum dégage une typologie des différentes pratiques observées et met ainsi en évidence trois formes distinctes : la première formule, mise en œuvre à l'école alsacienne, se définit par cinq caractères : « systématique, permanent, global, directif et programmé » et aboutit à la production de « mini-mémoires ».

Le type II est une variété de travail dirigé et cette formule est celle qui est observée le plus fréquemment. Comme cette méthode pédagogique est éprouvée depuis longtemps, sa prédominance ne surprend pas, mais elle traduit bien la persistance des habitudes. Le type III de travail indépendant est « spontané, mais ponctuel, interdisciplinaire, non directif, non programmé ». Il cherche à tous les niveaux une libre expression des élèves et l'évaluation par ceux-ci de leurs travaux.

Une autre variante est celle qu'on peut observer au lycée de la Ferté-Bernard et qui s'inspire à la fois du type I et du type III. Ainsi, observe-t-on à Marly comme en France plus généralement une grande variété dans les pratiques mises en œuvre.

Cette variété traduit des orientations et des attitudes différentes dans le corps enseignant. Et ce n'est pas le moindre mérite de ces enquêtes que de faire ressortir à partir d'une analyse du rôle exercé par les enseignants comment des modèles anciens persistent parfois sous des apparences nouvelles, mais aussi comment s'élaborent des voies plus originales.

L'attitude des élèves, est, quant à elle, généralement favorable au travail indépendant, c'est ce qui ressort à Marly d'une excellente étude sur les attitudes des élèves, entreprise à partir d'interviews.

Plus de la moitié de ces élèves apprécient positivement le travail au centre d'auto-documentation.

Parallèlement, la très grande majorité des élèves ayant répondu à un questionnaire élaboré par Nelly Leselbaum se déclarent favorables au travail indépendant.

Ces données sont corroborées par une enquête de Françoise Lagarde sur « les élèves et la documentation dans le travail indépendant » publiée dans un numéro spécial de la revue « Education et Développement » (1).

Il y a là une conclusion d'un grand poids : les attitudes favorables des élèves ces pratiques nouvelles constituent un facteur décisif en faveur de leur expansion.

De même, le document analysé rend compte parallèlement d'une attitude favorable des parents. Ainsi, le développement du travail indépendant s'effectue sous la pression de l'évolution des mentalités.

Les deux études publiées dans le document : celle sur le centre d'auto-documentation du C.E.S. de Marly-le-Roi, et celle sur le travail indépendant au second cycle, revêtent une forme différente.

Dans le premier cas, l'innovation est éclairée par un ensemble de contributions. Les articles proviennent en effet à la fois des acteurs de l'expérience et de chercheurs qui se sont associés à eux.

Si la tonalité et le degré d'approfondissement varient ainsi quelque peu d'un article à l'autre, les contributions ne sont pas disparates néanmoins. L'association entre acteurs et chercheurs a été féconde et il y a eu ainsi un enrichissement mutuel des apports. D'autre part, les articles sont rassemblés selon un plan qui assure l'unité de l'ensemble. Ainsi, ce travail d'équipe qui a mobilisé un nombre appréciable de participants, se relève fructueux. Quand on sait les difficultés que rencontre généralement une telle entreprise, on appréciera ce succès à sa juste valeur et on félicitera Annie Bireaud, chargée de recherches à l'I.N.R.D.P. qui a mené à bien cette recherche-action et a assuré avec efficacité la coordination. On trouvera dans cet ensemble non seulement des apports théoriques, mais aussi des descriptions qui seront fort utiles aux praticiens.

Nous avons dit tout l'intérêt que nous avons trouvé à la lecture de l'étude effectuée par Nelly Leselbaum sur le développement du travail indépendant au second cycle. Les deux contributions sont complémentaires.

Au total, ce document présente ainsi une réelle originalité. Il éclaire à son début une évolution qui devrait affecter profondément l'enseignement secondaire français au moins à long terme. Aussi, mérite-t-il d'être lu attentivement par un large public.

Jean HASENFORDE

(1) Travail indépendant et Documentation. — Education et Développement, n° 89, nov.-déc. 1970

SIMONOT (Michel). — **Les animateurs socio-culturels.** Etude d'une aspiration à une activité sociale. — Paris, Presses Universitaires de France, 1974. — 22 cm, 238 p., tabl., bibliogr. (Publications de l'Université de Rouen).

Après avoir rappelé comment « l'éducation populaire », avec ses cadres bénévoles, a cédé la place à « l'animation socio-culturelle », l'auteur définit les caractéristiques de la profession relativement récente d'animateur socio-culturel appointé.

L'un des traits particuliers à ce type de métier est qu'il s'exerce aux heures de « non-travail » des autres sans pour autant, offrir à ceux qui l'exercent en temps de loisir durant les « heures ouvrables » puisque c'est à ces heures que l'animateur effectue les démarches extérieures indispensables. L'animateur socio-culturel a ainsi un mode de vie qui l'apparente plus aux professionnels du spectacle qu'à ceux de l'éducation au sens scolaire du terme.

La recherche de Michel Simonot porte sur les origines sociales, le niveau socio-culturel et l'histoire scolaire et professionnelle des animateurs socio-culturels, histoire à laquelle, selon l'hypothèse de départ, l'aspiration à l'exercice de la profession d'A.S.C. serait liée.

La technique employée a été celle de l'enquête sur questionnaire, l'enquêteur remplissant lui-même le questionnaire qui portait sur :

- la conception du choix du métier,
- la perception par l'enquêté de l'animation socio-culturelle (métier ou vocation),
- l'attitude à l'égard de l'engagement politique.

Les principales variables sont : l'âge, le sexe, la situation de famille, la profession des parents et grands-parents, le niveau socio-culturel personnel, la mobilité professionnelle antérieure. L'échantillon est composé d'« étudiants » animateurs fréquentant soit un I.U.T. (169 enquêtés) soit un établissement privé (173 enquêtés). On peut regretter que peu de précisions nous soient données à propos de ce dernier type d'établissement. L'auteur s'était engagé à ne pas révéler le nom des écoles libres dans lesquelles il a mené son étude, mais peut-être aurait-il pu nous préciser s'il s'agit de centres de formation dépendant de mouvements de jeunesse politiques ou confessionnels ou si une partie, voire la totalité des personnes interrogées suivaient les cours d'instituts sans orientation idéologique particulière et comparables à ceux qui se spécialisent dans la « préparation intensive » au baccalauréat.

Les résultats de l'enquête nous révèlent que plus de 40 % (42,9 % dans les centres privés et 45,1 % dans les I.U.T.) des futurs animateurs sont issus de la « classe moyenne » (employés, petits commerçants, cadres moyens, techniciens), 1/3 (33 % en I.U.T., 31,8 % en centre privé) sont fils ou fille de cadres supérieurs, industriels, gros commerçants ou membre d'une profession libérale et environ 1/4 (22 % en I.U.T. et 25,2 % en C.P.) ont pour parents des ouvriers ou des agriculteurs (regroupés dans la « classe populaire »).

Ce qui, compte tenu de la proportion de chacune de ces classes sociales (moyenne, supérieure, populaire) dans la population globale française, fait apparaître la « classe supérieure » comme six fois plus représentée parmi les futurs animateurs qu'elle ne l'est à l'échelle nationale. Inversement la « classe populaire » est sous représentée et il s'avère que les pères d'animateurs ouvriers à l'origine ont fait preuve d'une grande mobilité professionnelle et souvent sociale en direction de la « classe moyenne » voire supérieure et, par ailleurs ils possèdent souvent un diplôme de niveau plus élevé que les autres membres de leur catégorie socio-professionnelle.

Un tri par sexe nuance ces premières informations, en effet, dans les catégories sociales les plus favorisées ce sont surtout les filles qui s'orientent vers l'animation, alors qu'en milieu ouvrier ce sont plutôt les garçons.

En ce qui concerne la fratrie, les enquêtés sont issus de familles plus nombreuses que la moyenne nationale (3,77 enfants par famille au lieu de 2,29 nationalement) et l'auteur conclut que : « la probabilité de devenir animateur est d'autant plus forte que l'on appartient à une famille nombreuse ».

Il est intéressant de noter que ce résultat est différent de celui obtenu lors de recherches antérieures sur la prise de responsabilité bénévole dans les Mouvements de Jeunesse (1) où cette prise de responsabilité, était plus fréquente chez les enfants uniques ou en situation d'enfant unique parmi des adultes (dernier d'une famille nombreuse ayant une grande différence d'âge avec l'avant dernier).

En fait, lorsque Michel Simonot examine l'âge du futur animateur il trouve, chez les moins de 21 ans une proportion d'enfants uniques plus élevée que dans l'ensemble de son échantillon.

Peut-être y a-t-il en réalité une conception du métier d'animateur différente selon le type de structure familiale connue durant l'enfance. L'aîné de famille nombreuse concevant son futur rôle à l'image de celui qu'il a déjà joué et ce après une période de « prise de recul » (d'où son entrée plus âgé dans la profession), et l'enfant unique éprouvant le besoin dès sa sortie de l'adolescence de s'affirmer dans une profession où le rôle de « leader » fera partie de ses fonctions. Ce serait là une question intéressante à approfondir dans une prochaine recherche.

Une étude de l'« histoire scolaire » des animateurs nous apprend que près de 2/3 (64 %) ont redoublé au moins une classe et près de la moitié ont redoublé au moins deux classes.

Ceux qui ont eu le moins de difficultés scolaires sont issus des milieux les plus modestes, milieux dans lesquels l'A.S.C. est peut-être perçue comme une promotion sociale.

L'« histoire professionnelle », lorsque l'animateur a travaillé antérieurement (cas plus fréquent chez les hommes que chez les femmes), est le plus souvent celle d'un ouvrier ou d'un employé, plus rarement celle d'un cadre moyen, jamais celle d'un cadre supérieur.

En ce qui concerne la représentation de leur futur rôle, une forte majorité d'enquêtés (70 %) soulignent l'aspect « relations interpersonnelles » de l'activité et estiment que l'apprentissage des « techniques de groupe » leur est indispensable, ainsi d'ailleurs que la psychologie en général, certains voient dans la sociologie un complément utile dans leur formation. Mais les futurs animateurs classent en dernier la littérature et l'histoire de l'art parmi les disciplines intéressantes pour leur profession.

L'auteur dégage des résultats de son enquête deux types de perception du futur métier :

— la première où les relations interindividuelles sont considérées comme primordiales (d'où l'idée que la maîtrise des techniques de groupe est un critère de réussite),

— la seconde où les mécanismes psychologiques sont associés aux mécanismes socio-économiques et où une prise de recul par l'approche psycho-sociologique est jugée comme nécessaire dans l'exercice de la profession.

Notons que 62 % des futurs animateurs socio-culturels considèrent que leur fonction peut aider à faire disparaître les inégalités sociales.

Il y a lieu d'émettre quelques réserves méthodologiques à propos de cette

(1) Des millions de jeunes (ouvrage collectif), Ed. Cujas.

recherche, la principale critique étant l'utilisation abusive de pourcentage obtenus à partir d'effectifs très inférieurs à 100.

Pouvait-on traduire en pourcentages et commenter avec assurance des tris obtenus, par exemple, à partir d'un effectif total de 25 enfants d'agriculteurs ?

Des précautions s'imposent dans un tel cas et peut-être eut-il été souhaitable de nous présenter ces résultats comme des « tendances » que seule une recherche sur un échantillon plus vaste pourrait confirmer (ou infirmer).

Le travail de Michel Simonot n'en présente pas moins un intérêt réel par les informations qu'il nous apporte sur les animateurs rencontrés par lui et sur divers aspects d'une profession dont l'évolution sera liée à celle du système de valeurs dominant en France dans les années à venir.

Claude DUFRASME

VINCENT (Gérard). — **Le peuple lycéen.** — Enquête sur les enfants de l'enseignement secondaire. — Paris, Gallimard, 1974. — 22 cm, 531 p., tabl. (Témoins.)

Qu'est-ce qui rassemble les jeunes et les sépare ? La contestation lycéenne actuelle annonce-t-elle l'apparition d'une société sans école ? Les écoliers voient-ils leurs professeurs comme « les chiens de garde » ou « les chiens de bergers » de l'ordre bourgeois ? Souhaitent-ils vivre autrement que vivent leurs parents ? Pourquoi se droguent-ils ? Croient-ils en Dieu ? Assistons-nous dans les lycées à la naissance d'une nouvelle classe révolutionnaire qui chercherait à régénérer la société ? Autant de questions que le sociologue Gérard Vincent, professeur à l'Institut d'Etudes Politiques de Paris, dans son nouveau livre « Le Peuple Lycéen », se pose et nous pose...

Aux autobiographies de l'avenir recueillies en 1967 et 1969 (et déjà analysées dans « Les Lycéens » parus en 1971), qui faisaient connaître la façon dont les jeunes imaginent leur avenir à 50 ans, l'auteur ajoute ici d'autres techniques de recueil d'information : une fois encore des autobiographies mais aussi des entretiens, une enquête par questionnaire, des analyses de contenu sur des tracts distribués dans les lycées, sur des articles des quotidiens qui relatent les grands événements du monde écolier des années 71 - 72 - 73, sur des journaux de lycées (clandestins ou non).

A l'ampleur de l'information recueillie, s'ajoutent la variété et l'originalité. La présentation du livre invite à une sorte de lecture simultanée : les pages de gauche (imprimées en petits caractères) reproduisent les informations recueillies, les pages de droite (en gros caractères) proposent les interprétations, les hypothèses et les explications de l'auteur. Par cette présentation, les analyses du sociologue Gérard Vincent « réfléchissent » (au sens propre et figuré du terme) ce qui a été dit, écrit ou vécu par les lycéens.

Au fil des pages de ce volumineux ouvrage, le lecteur attend avec impatience les conclusions de l'auteur. Pas moins de 4 000 lycéens ont été interrogés et écoutés. Pourtant l'auteur se garde de présenter une théorie générale de la jeunesse française. Sans doute résume-t-il et discute-t-il les thèses bien connues de Bourdieu (P.) et Passeron (J.-C.) de Baudelot (Ch.) et Establet (R.) d'Illich (I.) et d'autres...

Mais c'est pour nous apprendre que la solution au problème lycéen passe par une transformation radicale de la société. Comme un leitmotiv, cette phrase revient

sans cesse « le peuple lycéen exprime un malaise qui ne lui est pas propre, mais qui est le malaise de la société tout entière ».

Somme toute, un air bien connu...

Le lecteur compte-t-il se rattraper sur le processus de transformation de la société, décrite par le sociologue ? on peut craindre qu'il ne soit déçu.

Trois hypothèses sont envisagées successivement pour anticiper l'avenir :

— la première est la transformation de la société vers une vie où l'individualisme du « chacun pour soi » sera accentué : « la petite délinquance et la criminalité ne cesseront de croître. La consommation des drogues dures augmentera sans cesse et la dépendance criminogène de grands drogués par rapport à leur drogue, multiplier les agressions, donc, l'insécurité... Les revendications catégorielles se feront de plus en plus exigeantes, le système reproducteur sera perturbé, la croissance économique s'arrêtera... » Le problème est de savoir à quel « seuil » la réaction à ce type de société se manifesterait.

— Seconde hypothèse : une évolution vers un type de société « où les loisirs augmentent et où les hommes trouveront la qualité de leur vie. La vie sera conçue comme des vacances presque permanentes séparées par des moments de travail ».

— Troisième hypothèse (vers laquelle les préférences de Gérard Vincent semblent aller) celle d'une société autogérée « où les hommes ayant pris conscience et connaissance — de leur agressivité, de leurs limites, mais aussi de leurs virtualités créatrices... entreprendraient de fonder une communauté humaine... »

« La personnalisation de la responsabilité, le respect de l'autre, l'égalité de conditions d'existence caractériseraient ce modèle sociétal et en assureraient le fonctionnement. »

Pour parvenir à construire ce modèle, des propositions nous sont faites : décentraliser l'Éducation Nationale, supprimer les grandes écoles, accorder plus d'autonomie aux universités et aux lycées, rétribuer d'une manière plus égale les enseignants du primaire, secondaire et supérieur, supprimer les handicaps socio-culturels par la subordination de la famille (qui joue un rôle éducatif privilégié) à un certain ordre social, réaliser enfin une véritable révolution culturelle par laquelle les meilleurs enseignants auront à s'occuper des élèves les plus défavorisés et où les responsabilités d'auto-gestion de lycées seront confiées aux jeunes ; utiliser des méthodes de dynamique de groupe pour que les jeunes prennent conscience de leur agressivité et des limites de leur angélisme...

Mais ne reconnaît-on pas depuis quelque temps le bien fondé de ces propositions ? Du moins, l'auteur aura-t-il eu le mérite de souligner, par une étude authentique et fine de la vie quotidienne des lycéens, l'aspiration permanente à une éthique qui soit celle de la société tout entière.

Nelly LESELBAUM

WOLF (Theta H.). — Alfred Binet. — Chicago, London, The University of Chicago Press, 1973. — 22 cm, 376 p., index, bibliogr.

Consacrer un ouvrage de près de 400 pages à Alfred Binet dans la période que nous traversons peut paraître une gageure aux Européens, et particulièrement aux Français.

Elle est pourtant tenue et, nous semble-t-il gagnée par Mme Th. Wolf, professeur de psychologie à l'Université de Chicago : celle-ci se trouve avoir pris un intérêt tout

particulier à la brève mais fulgurante carrière de Binet qui marque la fin du XIX^e et le début du XX^e siècle dans l'histoire de la psychologie.

Le travail considérable auquel elle s'est livrée se traduit par une bibliographie apparemment exhaustive non seulement des travaux de Binet qui, à eux seuls, représentent 160 titres mais de sa correspondance avec ses collaborateurs, en particulier bien entendu Théodore Simon et enfin de toutes les publications consacrées à Binet avant et après 1911, date de sa mort : au total, plus de 300 titres en y incluant les entretiens que Th. Wolf a pris la peine d'avoir avec les survivants de cette époque, c'est-à-dire les petites-filles de Binet, le docteur Théodore Simon lui-même, le docteur Bonis et Henri Pieron.

L'auteur avoue d'ailleurs elle-même que, contrastant avec l'apparente indifférence des Français, l'abondance de documents qu'elle trouva lorsqu'elle se rendit en France, à Paris lui fit consacrer à ce « Paganini » de la psychologie comme disait Claparède, plusieurs mois de son activité scientifique. Il faut l'en remercier dans cette période où justement les idées mêmes qu'avait soutenues Binet à propos de son échelle métrique de l'intelligence et de la possibilité d'une évaluation de cette dernière par des tests sont mis en question.

Il n'est pas jusqu'à la biographie même de Binet à laquelle Th. Wolf ne se soit attachée en en soulignant les lumières et les ombres : lumière par exemple que son détachement comme professeur à Bucarest où il a séjourné avec sa femme et ses enfants, ombres que furent d'abord les impossibilités auxquelles il se heurta d'accéder à des postes d'enseignement officiel ; la mort rapide de sa femme et enfin son propre décès en pleine force de l'âge.

Pourvu de dons peu communs d'expérimentateur, d'observateur, d'analyste, de lecteur, de critique, Binet ne s'est pas et de loin borné au problème de la mesure de l'intelligence mais sa carrière a pratiquement embrassé d'innombrables champs de recherche depuis l'utilisation de l'hypnotisme à ses débuts, jusqu'aux problèmes des relations de l'âme et du corps dans ses dernières années, avec entre-temps, de multiples débouchés sur d'autres aspects.

C'est ainsi que Th. Wolf nous rappelle que Binet a étudié les problèmes de la pensée dépourvue d'images, de la psychologie du témoignage judiciaire. Il a été le premier à faire des études expérimentales sur les acquisitions cognitives de l'enfant, sur sa suggestibilité et sur les différents modes de pensée individuelle.

Les premières étapes de la recherche psychologique de Binet correspondent aux tâtonnements de ses dix premières années que suivent les développements de la psychologie expérimentale dont il peut être considéré comme le véritable père en France.

Et l'on arrive alors au chapitre consacré aux échantillonnages puis à l'ordonnement des tests d'intelligence et aux développements des conceptions de Binet sur la mesure de celle-ci.

Une incursion, d'ailleurs très mal vue des psychiatres, de Binet avec Simon sur le terrain de l'aliénation mentale ne l'empêche pas pour autant comme le montrent les derniers chapitres de développer l'aspect pédagogique que recelaient ses premières démarches et ainsi de prendre position comme réformateur de l'enseignement.

C'est en appendice que Th. Wolf note l'intérêt de Binet pour la métaphysique avec son livre sur « l'âme et le corps » et un certain nombre d'articles qui montrent que dans ses dernières années, Binet se préoccupait de ce problème sans pourtant arriver à dépasser un certain empirisme qui fut sans doute en définitive toujours ce qui présida à ses démarches de pensée.

Animateur pendant des années de « L'Année Psychologique », le premier journal français de psychologie, Binet fut également et surtout le véritable esprit créateur de la « Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant », ultérieurement simplement dénommée « La Société » et survivant toujours actuellement en tant que « Société Binet et Simon ».

C'est grâce à cet instrument privilégié où se trouvaient réunis psychologues éducateurs et fonctionnaires de l'enseignement public que Binet put faire passer un certain nombre de ses idées jusqu'au niveau des programmes d'enseignement du gouvernement français de l'époque.

On ne peut qu'être stupéfait de la richesse de ces productions et de la difficulté pourtant que Binet eut à en faire reconnaître la validité.

Il est bien vrai qu'à l'époque, c'était essentiellement la psychologie allemande avec, en particulier, le structuralisme de Wil'helm Wundt qui triomphait dans les courants officiels de pensée européens.

Or, justement, et c'est là qu'est l'originalité du travail de Th. Wolf, les idées de Binet se déduisaient essentiellement opposées à l'apriorisme germanique.

On a souvent reproché à Binet de ne pas être allé assez loin dans la définition de l'intelligence et de ne pas avoir su donner le développement théorique qu'on attendait à son petit livre « l'étude expérimentale de l'intelligence ». C'est méconnaître sans doute l'auto-critique permanente que Binet exerçait sur son travail. Sans doute s'il avait vécu plus longtemps, d'autres développements auraient suivi la dernière révision de son échelle métrique qui remonte, somme toute, à 1911.

D'ailleurs et en définitive, comme le rappelait Paul Fraisse, les arbres ont caché la forêt et l'inégalable contribution de Binet à la méthode des tests a fait oublier qu'il a enrichi la psychologie bien au-delà des applications pratiques qu'il tira de cette recherche fructueuse.

Ainsi donc voici un ouvrage plein d'intérêt dont il faut souhaiter qu'il soit rapidement traduit en français.

C'est une mine de documents inestimable. Toutefois, nous lui ferions un reproche qui correspond sans doute à l'orientation une fois pour toutes choisie par Théodor Wolf : nulle part, l'auteur ne critique la pensée même de Binet dans les perspectives qu'il côtoya sans les comprendre puisqu'à la même époque, Freud commençait sa carrière. Ils auraient pu se rencontrer, à quelques années près, chez Charcot.

Pratiquement, cela veut dire que, comme l'a d'ailleurs bien montré Guy Avanzi dans son ouvrage « la contribution de Binet à l'élaboration d'une pédagogie scientifique », tout ce qui concerne les aspects proprement sociaux et relationnels ont été vus de loin par Binet. Il faut en dire autant de tout ce que notre psychologie contemporaine regarde peut-être à son tour avec un excessif intérêt, c'est-à-dire le domaine de l'inconscient et ses émergences dans notre vie quotidienne intellectuelle et consciente.

Docteur C. KOHLER

Revue de questions

Classe sociale, langage et instruction : une revue sommaire des travaux de B. Bernstein.

La façon de parler révèle la classe sociale d'appartenance.

Des différences, de ce point de vue, se manifestent relativement tôt dans le développement de l'enfant. Irwin (1948) en situe l'apparition dès qu'on aborde le développement phonologique, c'est-à-dire vers 18 mois. Butler (1931), Mc Carthy (1931), Day (1932), Davis (1937) notent que les enfants de la classe bourgeoise produisent des phrases à deux et trois mots plus tôt que les enfants des classes ouvrières. Les premiers maîtrisent mieux et plus vite la syntaxe, leur lexique est plus fourni (1).

On s'est intéressé, plus récemment, aux relations entre le langage envisagé dans le contexte sociologique et la réussite scolaire. La faible représentation des classes ouvrières dans l'enseignement secondaire supérieur et dans l'enseignement supérieur a été maintes fois déplorée. D'autre part, on relève souvent un décalage entre la mesure de l'intelligence verbale et non verbale chez les enfants de la classe ouvrière, décalage auquel échappent la plupart des enfants de la classe bourgeoise. Il était tentant de mettre les deux observations en rapport et de se demander dans quelle mesure la seconde est susceptible d'expliquer la première.

C'est le plan de travail que se sont proposés, depuis les années 60, le sociologue britannique Bernstein et ses collaborateurs. La place nous manque pour rendre compte de leurs travaux avec quelques détails. Nous nous proposons simplement de voir dans quelle mesure il est répondu aux trois questions suivantes : — Comment caractériser le langage en fonction de la classe sociale ? — Comment les sous-systèmes linguistiques sont-ils mis en place et à quelles réalités culturelles répondent-ils ? — Quelles en sont les conséquences au point de vue instructionnel ? — avant de procéder à un examen critique des réponses proposées et d'en dégager quelques perspectives de recherche.

1. Classes sociales et sous-systèmes linguistiques.

Les recherches ont surtout utilisé des sujets de 16, 15, 13, 7 et 5 ans d'âge. Elles contrôlent généralement les variables suivantes : sexe, niveau intellectuel verbal et non verbal, performances dans différentes tâches verbales. On propose le plus souvent une série d'images à partir desquelles il faut raconter une histoire, des phrases à compléter, un jeu familial dont le sujet est prié d'expliquer les règles, un jouet dont il faut décrire le fonctionnement, des questions relatives à certaines régularités de l'univers physique (pourquoi le soleil se couche-t-il ?) ou familial (pourquoi papa se rase-t-il tous les matins ?) etc. (2).

De l'analyse comparée des productions, Bernstein tire l'hypothèse que le processus de socialisation n'a pas recours au même code linguistique selon que l'enfant appartient à la classe ouvrière ou bourgeoise. L'enfant de la classe ouvrière apprend de

(1) Cités par Mc Carthy (1946) et Lawton (1968) que l'on consultera pour plus ample information.

(2) Pour plus de détails sur ces travaux de même que sur la théorie des codes, on consultera Bernstein 1972 et 1973, Robinson et Rackstraw 1972, Cook 1973.

ses proches un code linguistique dit restreint parce qu'il n'exploite qu'un certain nombre des possibilités offertes par la langue. Tandis que l'enfant de la classe bourgeoise dispose rapidement, en plus du code restreint, d'un code dit élaboré.

Avant d'envisager la définition des codes, voyons les implications que comporte cette caractérisation. Lorsqu'il compare les productions verbales des enfants et adolescents de différentes classes sociales, Bernstein évite de parler d'avance ou de retard développemental. Le concept d'avance ou de retard ne peut avoir de sens à strictement parler, que si les enfants sont exposés au même environnement linguistique, ce qui n'est pas le cas. Les enfants de la classe ouvrière maîtrisent progressivement un sous-système linguistique considéré comme restreint par rapport à celui qui est maîtrisé simultanément par les enfants de la classe bourgeoise, mais qui est parfaitement adapté à leur environnement culturel. Clairement, nous sommes en présence de deux sous-cultures, l'une bourgeoise, l'autre ouvrière auxquelles répondent deux sous-systèmes linguistiques. Le code restreint constitue une sorte de tronc commun sur lequel vient se greffer le code élaboré chez les représentants de la classe bourgeoise.

Nous employons volontiers les termes « sous-systèmes linguistiques » alors que l'expression qui revient chez Bernstein est celle de « codes ». Dans la mesure où, comme on va le voir, la définition des codes renvoie à une liste d'items et non aux lignes de force d'un système, l'expression « codes » est plus adaptée. Il ne fait pas de doute cependant qu'il faudra dépasser ce stade taxinomique si l'on veut asseoir plus fermement la théorie.

Selon Bernstein, le code restreint se caractérise comme suit :

1. Il contient une grande proportion de phrases courtes, simples, souvent non achevées, pauvres au point de vue syntaxique avec une dominance des tournures actives, des ordres brefs et des questions directes.
2. On y fait un usage répétitif des conjonctions : ainsi, alors, et, parce que.
3. On y relève un usage rigide et stéréotypé des adjectifs et des adverbes.
4. La fréquence des pronoms impersonnels sujets de la phrase est relativement faible.
5. On y note un grand nombre d'expressions toutes faites et de réparties banales du genre : « c'est tout naturel, je ne l'aurais jamais cru, comme on dit... », ce que Bernstein appelle des séquences sociocentriques parce que préoccupées plus de la relation avec le socius que de l'échange d'informations, ressortissant à ce que l'anthropologue britannique Malinowski nommait la fonction phatique du langage.
6. Les raisons et les conclusions sont souvent confondues particulièrement dans les avis péremptoires : « c'est toujours comme ça, c'est comme ça parce que je le dis... ».
7. Le symbolisme est d'un ordre de généralité élémentaire.
8. Enfin, le langage déterminé par le code restreint est un langage de significations implicites. Pour le comprendre, il est nécessaire d'avoir recours à des informations extra-linguistiques comme les mimiques ou l'expression corporelle du locuteur et le contexte situationnel. En l'absence de ces informations, imaginons une communication téléphonique, il peut être difficile d'en saisir le sens.

Le code élaboré se définit de la façon suivante :

1. Il met en jeu une syntaxe précise.

2. Les rapports logiques sont exprimés en ayant recours à toutes les possibilités offertes par la syntaxe (toute la gamme des conjonctions et des subordonnées relatives par exemple).
3. On y fait un usage fréquent des prépositions qui spécifient les relations spatiales et temporelles.
4. Les pronoms impersonnels sont souvent utilisés en temps que sujets de la phrase.
5. La sélection des adjectifs et des adverbes se fait dans un registre étendu et nuancé.
6. La signification y est faite explicite. Il n'est plus nécessaire d'avoir recours au symbolisme non verbal et à la situation pour accéder au sens du message.

Les points 8 du code restreint et 6 du code élaboré sont d'une importance particulière. On suppose qu'ils déterminent la forme — restreinte ou élaborée — du code. Nous sommes donc en mesure de préciser le déterminisme : l'appartenance sociale favorise un mode de transmission des significations lequel conditionne les caractéristiques lexicales et syntaxiques du code. Une précision cependant : la théorie des codes concerne uniquement la performance linguistique à l'exclusion de la compétence pour reprendre une opposition bien connue en psycho-linguistique. Comme l'écrit Bernstein (1972 b) : « Je n'ai jamais pensé qu'il puisse y avoir des différences entre les groupes sociaux quant à leur intelligence du système de règles qui caractérise la langue (their basic tacit understanding of the linguistic rule system). Je suis concerné par les facteurs de performance et notamment par la façon dont l'usage qui est fait de ce système de règles est mis en place et contrôlé socialement. » (3)

2. *Mise en place des sous-systèmes linguistiques et réalités culturelles de référence.*

Les codes sont mis en place progressivement dans le cours du développement de l'enfant. Les facteurs déterminants de cette évolution sont certes les modèles linguistiques proposés par les adultes mais peut-être surtout les orientations de ceux-ci envers l'outil linguistique, orientations apparemment différentes selon la classe sociale. Ce que montrent surtout les enquêtes et expériences de Bernstein (1972 a ; 1973), Brandis et Henderson (1972), Cook (1973), Hess et Shipman (1965), Lawton (1968), Robinson et Rackstraw (1972), c'est que les ressortissants adultes de la classe bourgeoise et de la classe ouvrière n'utilisent pas le langage exactement dans le même but. L'adulte de la classe bourgeoise est généralement informé du rôle qu'il joue dans le développement linguistique de son enfant. Il est conscient de la valeur de l'outil linguistique dans le développement intellectuel. Le langage est fortement valorisé dans la relation sociale et son rôle de médium dans l'échange des connaissances est privilégié.

Par contraste, l'adulte de la classe ouvrière semble utiliser le langage beaucoup moins comme moyen d'information que comme moyen de contrôle direct de l'enfant, par une sorte de « main mise verbale ». Lorsque des informations sont transmises par le biais du langage, elles ne dépassent pas, le plus souvent, le cadre de la situation immédiatement présente. Les possibilités d'abstraction et de généralisation de l'outil linguistique ne sont que médiocrement exploitées. Cela est évident dans certaines expériences de Hess et Shipman, où on demande à des mères d'apprendre différentes notions ou de collaborer avec leur enfant de 4 ou 5 ans à la réalisation d'un modèle graphique.

L'enfant de la classe ouvrière acquiert ainsi un code restreint et restreignant, en ce sens qu'il limite la fonction cognitive du langage. Ce code n'en est pas moins très adapté à la réalité culturelle de la classe ouvrière où la communication concrète,

(3) Traduit par les soins du rédacteur.

immédiate et le renforcement des liens de solidarité de groupe tiennent la plus large place.

Ce code restreint est rapidement dépassé chez l'enfant de la classe bourgeoise, dès que s'exercent les pressions de son milieu social.

3. Conséquences éducationnelles.

L'école est chargée de transmettre un savoir de type intellectuel et abstrait. Elle ne peut s'acquitter de sa tâche qu'en utilisant un code linguistique d'un certain niveau d'élaboration. Dès lors, école, contexte familial et culturel s'inscrivent dans la même perspective pour l'enfant de la classe bourgeoise. Le code élaboré, développé très tôt dans la famille, sert de base à l'instruction qui le renforce à son tour. Tandis qu'il se produit une rupture d'équilibre entre le contexte familial et le contexte scolaire pour l'enfant de la classe ouvrière. Selon Bernstein et Lawton cette rupture d'équilibre se manifeste plus particulièrement dans les aspects suivants :

- un hiatus entre les habitudes à répondre immédiatement à la stimulation, à exprimer sans réserves sentiments et goûts et les exigences de l'école quant à la nécessité d'un délai et éventuellement d'une élaboration verbale privée (intérieure) — « tourner sept fois sa langue dans sa bouche » — entre la situation stimulante et la réponse.
- une certaine incapacité à communiquer avec le professeur, au niveau de communication où se place celui-ci.
- une difficulté à utiliser les formes linguistiques appropriées à la différence de statut entre professeur et élève (pluriels de politesse).
- une résistance aux tentatives d'enrichissement du vocabulaire et d'amélioration du contrôle de la langue.
- une difficulté à manipuler les concepts abstraits.
- un niveau de curiosité scolaire relativement bas et une tendance à la description plutôt qu'à l'analyse, deux indices qui seront interprétés comme preuves d'une faible application au travail scolaire.
- dans ces conditions, la difficulté et le peu d'opportunités d'augmenter sa confiance en soi.

La prédiction qui concerne la manipulation des concepts abstraits et d'une façon générale le rôle du langage dans le fonctionnement intellectuel semble d'une importance particulière et nous y reviendrons dans les remarques qui suivent.

4. Critiques et perspectives de recherches.

Un certain nombre de critiques adressées aux travaux de Bernstein (Cazden 1967, Labov 1971 et 1972, Rosen 1972) concernent plutôt leur état incomplet d'avancement que le bien-fondé de la théorie. Il en va ainsi des critiques de Rosen à propos du système social à deux classes sur lequel a choisi de travailler Bernstein. On ne peut prétendre rendre compte ainsi de toute la complexité de la stratification sociale et il est évident que des travaux complémentaires devront nous renseigner sur ce qu'il advient de la théorie des codes dès qu'on considère les couches sociales intermédiaires. Il est possible qu'à ce moment, les différences relevées tendent à s'atténuer (une indication dans ce sens est fournie par une recherche de Lawton, 1968), ce qui n'enlève rien à la réalité des premières constatations.

Il est exact, d'autre part, comme le remarquent Labov et Cazden qu'on n'a pas varié suffisamment les épreuves, les situations de test, de même que les contraintes (degré d'exigence) que l'on fait peser sur la performance verbale de l'enfant.

moment du testing. On peut imaginer que, dans d'autres situations, certaines des différences observées puissent s'estomper. Mais il est peu probable, au vu des résultats que présente Bernstein, qu'elles puissent s'annuler voire s'inverser.

Deux aspects plus importants de la théorie ne nous semblent pas avoir reçu un traitement satisfaisant et appellent de nouvelles investigations. Nous voudrions faire quelques remarques à leur sujet. Il s'agit, d'une part, du statut qu'il faut attribuer aux différents items qui caractérisent les codes et, d'autre part, de l'examen des relations entre code restreint ou élaboré et développement cognitif.

En ce qui relève du premier point, nous ne voyons rien dans les résultats qui autorise Bernstein à affirmer qu'on est seulement en présence de différences de performance et non de compétence linguistique. Les recherches font état d'importantes différences quantitatives entre les productions verbales des enfants de la classe ouvrière et de la classe bourgeoise. Mais les aspects considérés (proportion de phrases courtes, longues, achevées, inachevées, comportant ou non des propositions subordonnées, les conjonctions, adjectifs, adverbes et pronoms utilisés, etc.) indépendamment de leur intérêt, ne peuvent passer pour un contrôle de la connaissance du système de règles de la langue. Il n'entre pas dans nos intentions de considérer comme négligeables les observations de Bernstein. Nous voulons plutôt indiquer qu'il n'a pas étudié les productions verbales en se référant à une théorie linguistique établie — la grammaire générative semblant fournir le modèle le plus intéressant dans le contexte considéré — ce qui, par ailleurs, donne à ses formulations linguistiques un caractère superficiel et anecdotique. Il importerait également de tester la compréhension que les enfants peuvent avoir des structures grammaticales de la langue. Une évaluation qui fait totalement défaut dans les recherches que nous avons mentionnées.

Le second point de critique concerne la relation entre code et développement intellectuel. Bernstein insiste sur les difficultés qu'entraîne, chez l'enfant de la classe ouvrière, la fréquentation d'un milieu scolaire assez différent de son milieu culturel. De là, des difficultés d'intégration, le sentiment de n'être pas à sa place dans le milieu scolaire, le désir de le quitter dès la fin de l'obligation légale. Mais il y a un autre aspect qui mériterait d'être investigué, si la théorie des codes a quelques fondements. On peut imaginer que l'enfant de la classe bourgeoise, entraîné très tôt et très systématiquement à verbaliser ses sentiments, ses opinions et ses idées, à leur donner une formulation précise, orienté dès le plus jeune âge vers un usage expressif et cognitif du langage puisse en tirer un avantage important non seulement dans la communication mais aussi dans le langage pour soi, langage égocentrique d'abord, langage intérieur ensuite, ce composant essentiel de la pensée. Il serait intéressant de comparer des enfants de classes sociales différentes dans des tâches où le recours à une médiation verbale favorise significativement la performance, qu'il s'agisse, par exemple, de l'apprentissage conceptuel, de la rétention de mémoire ou de la régulation verbale du comportement.

Une préoccupation semblable devrait amener à se demander quand et dans quelles conditions les sujets de la classe ouvrière accèdent au stade des opérations logiques formelles décrites par Piaget et qui présupposent nécessairement l'utilisation du système linguistique.

En bref, et ceci sera notre conclusion, les recherches de Bernstein, dont il faut rappeler qu'elles privilégient normalement une perspective sociologique, ont abouti à dégager un certain nombre d'observations du plus haut intérêt pour le psycholinguiste et le spécialiste des sciences de l'éducation, mais dont les implications exigent une série d'analyses et de recherches complémentaires qui ne peuvent être menées qu'en ayant recours aux méthodes de travail de ces disciplines.

(J.-A. Rondal, Université de Liège.)

Bibliographie

- Bernstein (B.). — *Class, Codes and Control*, Vol. I, London, Routledge and Kegan Paul, 1972 a.
- Bernstein (B.). — *A brief account of the theory of codes* (non publié), Université de Londres, Institut d'Éducation, 1972 b.
- Bernstein (B.). — *Class, Codes and Control*, Vol. II, London, Routledge and Kegan Paul, 1973.
- Brandis (W.) et Henderson (D.). — *Social Class, Language, and Communication*, London, Routledge and Kegan Paul, 1972.
- Cazden (C. B.). — *Subcultural differences in child language*, Merrill Palmer Quarterly, 1966, 12, 185-219.
- Cook (J.). — *Socialization and Social Control*, London, Routledge and Kegan Paul, 1973.
- Hess (R.D.) et Shipman (V.C.). — *Cognitive Elements in Maternal Behavior*. — In : Hill (J.P.), — *Minnesota Symposia on Child Psychology*, Vol. I, Minneapolis, The University of Minnesota Press, 1965.
- Labov (W.). — *Variation in Language*. — In : Reed (C.) (Ed.). — *The Learning of Language*, New York, Appleton Century-Crofts, 1971.
- Labov (W.). — *The Logic of Non-standard English*. — In : Giglioli (P.) (Ed.) *Language and Social Context*, London, Penguin, 1972.
- Lawton (D.). — *Social Class, Language and Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1968.
- Mac Carthy (D.). — *Language Development in Children*. — In : Carmichael (L.) (Ed.) *Manual of Child Psychology*, New York, Wiley, 1946.
- Robinson (R.) et Rackstraw (S.A.). — *Question of Answers* (Vol. I et II), London, Routledge and Kegan Paul, 1972.
- Rosen (H.). — *Language and Class*, Bristol, The Falling Wall Press, 1972.

Structures et réformes de l'enseignement

AFRIQUE

DARIOSECQ (Luc). — *La scolarisation des enfants français en Afrique et à Madagascar*. — In : *Coopération et développement*, n° 49, avril-mai 1974, pp. 21-28.

Dans cet article sont exposées les différentes solutions trouvées au problème de la scolarisation des enfants français en Afrique, lequel s'est posé avec acuité depuis l'africanisation des enseignants et des programmes et l'adaptation des structures d'enseignement aux réalités africaines. La formule d'avenir, celle qui paraît la plus efficace et la mieux adaptée, semble être celle d'établissements gérés par les associations de parents d'élèves, avec l'aide du gouvernement français ; en plus de ces écoles, les élèves français bénéficient des cours par correspondance et aussi de bourses qui concernent l'enseignement primaire et secondaire.

Education et civilisation africaine. — In : *Présence africaine*, n° 89, 1^{er} trim. 1974, pp. 3-39.

Trois articles composent ce dossier : « L'Éducation africaine traditionnelle », par André Salifou ; « The aim of education in Africa » (le but de l'éducation en Afrique) par Faustine Osafo-Gyima ; « Education and black civilization » (éducation et civilisation noire), par F. F. Indire.

Les trois articles sont consacrés à l'éducation africaine dite « traditionnelle », c'est-à-dire l'éducation africaine pré-coloniale, laquelle se perpétue encore de nos jours et prend en charge, selon A. Salifou, les 60 à 65 % des Africains qui ne vont pas encore à « l'école des Blancs ». Alors que la colonisation imposait ses propres systèmes d'enseignement dans une méconnaissance totale des langues et des cultures indigènes, l'Afrique tente, aujourd'hui, de retrouver ses racines profondes et il semble

qu'elle puisse tirer de son système d'éducation pré-coloniale des enseignements précieux ; en particulier l'intime association de l'éducation et de l'enseignement, rarement réalisée dans les systèmes occidentaux, n'est pas la moindre de ces leçons. L'intégration de l'école dans la société, la participation, l'éducation sexuelle, l'importance de la langue maternelle, tous ces leitmotivs de la pédagogie moderne, ont toujours été en vigueur dans la pédagogie traditionnelle de l'Afrique.

ERNY (Pierre). — **Pédagogie traditionnelle et pédagogie moderne.** — In : *Dossiers pédagogiques*, n° 11-12, mai-août 1974, pp. 18-22.

Après avoir montré l'intérêt que présente l'éducation coutumière dans la vie de l'enfant africain, l'auteur propose un système capable de l'intégrer à l'éducation. Il s'agit de la « déscolarisation » de l'enseignement primaire, c'est-à-dire le transfert des responsabilités éducatives aux communautés locales, système déjà appliqué en Chine et au Pérou notamment ; la plus grande liberté serait laissée aux responsables locaux et aux conseils de parents, toutes les compétences locales étant utilisées. L'intervention de l'Etat se bornerait à l'entretien d'un corps de conseillers et d'animateurs mobiles, à la formation des responsables locaux, à l'élaboration d'un matériel adapté (bibliothèques ambulantes, presse éducative, émissions radio...). Ainsi l'école ne serait plus dissociée de la vie et retrouverait facilement son efficacité.

GOGUEL (Anne-Marie), LEYMARIE (Philippe), ZAN (Semi-Bi). — **L'enseignement en Afrique (III).** — In : *Revue française d'études politiques africaines*, n° 103, juil. 1974, pp. 33-86.

Trois articles composent ce dossier : L'enseignement en Afrique du Sud, par Anne-Marie Goguel ; L'enseignement télévisé du Niger, par Philippe Leymarie ; L'enseignement de l'histoire en Afrique, par Semi-Bi Zan. L'enseignement sud-africain est l'une des expressions les plus caractéristiques de l'idéologie et de la pratique de l'« apartheid » ; il comprend quatre groupes ethniques : Blancs, Asiatiques (Indiens surtout), métis et Noirs (Bantous). Si les structures scolaires sont les mêmes pour tous les groupes, l'inégalité se manifeste au niveau des équipements scolaires, de la qualité de l'enseignement prodigué, de la proportion des élèves scolarisés, du coût unitaire par élève... La pyramide scolaire, large base et sommet très effilé, est l'expression d'un système social de castes où les Africains sont pratiquement exclus de toutes les positions élevées (on comptait en 1971, 6 472 étudiants africains pour 84 473 étudiants blancs), mais constituent un réservoir potentiel de main-d'œuvre qu'il conviendra de former, le manque de techniciens et ouvriers qualifiés se faisant de plus en plus sentir dans l'économie sud-africaine ; d'où les critiques émanant de différentes forces sociales, en particulier des industriels, tant afrikaners qu'anglophones.

Dès 1962, le recours au « machinisme culturel » avait été envisagé pour résoudre les problèmes de l'éducation de masse au Niger, et dès 1963 l'expérience d'enseignement télévisuel était lancée. Cette technique paraissait en effet la seule apte à résoudre compte tenu de la situation existante, les deux exigences fondamentales suivantes : l'augmentation rapide du taux de scolarisation ; l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Le bilan est très largement positif, et si les nouveaux dirigeants consentent à poursuivre et à étendre l'expérience, la télévision pourrait constituer le point d'appui d'une réforme de tout le système d'enseignement.

L'histoire joue un rôle essentiel dans la formation et l'épanouissement de l'homme pour les Africains, ce retour aux sources est nécessaire à l'épanouissement de leur

conscience culturelle nationale et à leur désaliénation. Or l'enseignement de l'histoire en Afrique souffre de nombreux défauts : un programme surchargé, dans lequel on ne privilégie pas l'Afrique, des enseignants en grande majorité français ou mal formés, une pédagogie désuète, des classes pléthoriques... D'énormes efforts sont à accomplir pour que cet enseignement remplisse sa fonction : informer et former l'homme, lui permettre de se situer dans le monde.

Le système éducatif africain est à réinventer. Une entrevue de M. F. Agblemagnon. — In : Bulletin de liaison pédagogique de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, n° 15, juin 1974, 9 p.

M. F. Agblemagnon, sociologue et anthropologue, délégué permanent du Togo auprès de l'Unesco, livre ici certaines de ses vues sur l'évolution, l'orientation et l'avenir du système scolaire africain. Après avoir déploré que l'éducation coutumière soit reléguée au rôle de « préhistoire de l'éducation », il souligne les lacunes et les imperfections du système scolaire actuel, notamment le problème du décalage des générations et le déséquilibre scolaire entre ville et campagne, lequel se manifeste sur le plan de l'étalement de la structure éducative et sur le plan de la qualité de l'éducation. « Il y a donc un problème de reprogrammation de la structure de l'éducation, un problème de décentralisation et un problème de recherche d'une égalité dans la chance à l'éducation. »

AFRIQUE DU SUD

L'enseignement bantou. — In : L'Afrique du Sud d'aujourd'hui, août-sept. 1974, pp. 5-12.

Créé par les missionnaires européens, l'enseignement bantou est pris en charge par l'Etat depuis 1954 et dispensé dans la langue maternelle afin de sauvegarder l'héritage culturel africain. Description de l'infrastructure scolaire des Bantous, pré-universitaire et universitaire (Universités de Fort Hare, du Nord et du Zouloulang), formation professionnelle et des adultes (pour chefs de tribus notamment). Les Bantous sont appelés à ne s'instruire que dans des établissements qui leur sont strictement destinés et à assurer de plus en plus complètement le fonctionnement de leurs propres institutions et de leur propre gouvernement.

CAMEROUN

MERCIER-TREMBLAY (Céline). — **L'écolier nord-camerounais entre la tradition et la modernité.** — In : Dossiers pédagogiques, n° 11-12, mai-août 1974, pp. 23-29.

L'étude présente, qui porte sur l'analyse de dessins d'écoliers, cherche à mesurer l'influence de l'école et de la vie moderne sur les processus d'identification des sujets. A l'analyse quantitative des éléments dessinés, ceci afin de dégager les thèmes dominants de la représentation graphique, succède une analyse qualitative qui permet d'apprécier l'importance respective des éléments traditionnels et modernes, en relation avec des facteurs de sexe, d'âge et d'ethnie.

CANADA

BEAULNE (Pauline). — **Les CEGEPS réclament la décentralisation.** — In : La revue scolaire, vol. 24, n° 9, mai 1974, pp. 26-29.

La Fédération des C.E.G.E.P.S. a remis au conseil de l'éducation un volumineux mémoire dans lequel elle fait le point sur la situation actuelle des C.E.G.E.P.S. et définit une nouvelle politique, réclame une décentralisation effective, plus d'auto-

nomie par rapport au pouvoir provincial ; elle souhaite que la direction générale de l'enseignement collégial joue un rôle de développement et d'animation et soit davantage impliquée dans la planification et l'évolution des C.E.G.E.P.S.

CUBA FIGUEROA (M.), PRIETO (A.), GUTIERREZ (R.). — **L'école secondaire de base à la campagne : une innovation pédagogique de Cuba.** — Paris, Unesco-B.I.E., 1974, 53 p. (coll. Expériences et innovations en éducation, n° 7).

Cette innovation se situe en rupture avec le passé et ce qui existe ailleurs. Il s'agit d'intégrer le travail productif au travail scolaire, la communauté scolaire à la communauté rurale, le développement éducatif au développement économique, social et culturel du pays, le groupe d'âge des adolescents à celui des adultes, dans une vision globale d'un homme nouveau et d'une société d'avenir. L'instauration d'un système d'autofinancement et d'autogestion de l'éducation fait de l'école le levier de tout un processus de développement régional.

EUROPE REGUZZONI (Mario). — **Die Reform des Bildungswesens in der Europäischen Gemeinschaft** (La Réforme de l'enseignement dans la Communauté européenne). — In : *International Review of Education*, 1974, n° 1, pp. 53-62.

Les pays membres de la C.E.E. se rendent compte que la réforme de leur système d'enseignement constitue une base nécessaire pour un développement économique harmonieux. Dans son article, l'auteur envisage les premières étapes qui pourraient conduire à une coopération plus étroite en ce qui concerne les questions pédagogiques et entreprend une analyse comparée, d'une part, entre la durée de l'instruction primaire et secondaire dans les différents pays, d'autre part, entre les différentes formes de spécialisation disponibles au niveau secondaire.

Après avoir décrit la structure du système pédagogique et les nouveaux progrès réalisés dans chaque pays, l'auteur étudie succinctement la formation professionnelle et la détérioration de la situation en ce qui concerne le marché du travail ouvert aux jeunes dotés de qualifications ne correspondant pas aux débouchés.

FINLANDE OSTERHOLM (Thor). — **De senaste verksamhetsårens betydelse fulla i SLF:s historia** (Ces dernières années d'activités sont importantes dans l'histoire de l'Association des professeurs suédois de Finlande). — In : *Skolnytt*, n° 14, 20 juin 1974, pp. 282-286, 291.

Compte rendu de l'intervention du Thor Osterholm, président de l'Association des professeurs suédois de Finlande, à l'occasion du congrès de Abo le 5-6 juin 1974. C'est le bilan de deux ans d'activité importante : l'avenir de l'enseignement suédois en Finlande par rapport à la réforme de l'enseignement en Finlande : les problèmes d'application : par exemple les grands bâtiments scolaires qui correspondent mal à la population clairsemée de la minorité suédoise.

FRANCE **La population de la France.** — In : *Population*, 29^e année, juin 1974, numéro spécial, 356 p., réalisé sous la direction de Roland Pressat.

Ce numéro spécial de « Population » constitue une monographie sur la population de la France. Il présente les aspects culturels, sociaux et régionaux de la démographie

française. Les articles rassemblés permettent de faire le point sur tous les problèmes majeurs de l'histoire démographique de la France grâce à une synthèse des travaux parus depuis près de trente ans.

Le chapitre « Niveau d'instruction et enseignement » donne un aperçu de certains aspects de l'enseignement et du niveau d'instruction de la population, étudié à travers des diplômes, selon les âges. Un diagramme sur l'organisation de l'enseignement en France permet de suivre l'évolution des effectifs selon les niveaux d'enseignement et selon les milieux socio-professionnels. Les statistiques laissent apparaître une forte relation entre le devenir scolaire et le milieu socio-culturel d'origine.

Un tableau comparatif situe la France par rapport à divers autres pays industrialisés en ce qui concerne la scolarisation dans l'enseignement technique et dans l'enseignement supérieur.

LIBERIA

BEST (Kenneth J.). — La politique culturelle au Libéria. — Paris, Unesco, 1974, 63 p., 24 cm (Coll. « Politiques culturelles : études et documents »).

Après avoir rappelé les principes généraux inclus dans le texte de la Constitution qui forment la base du développement de la culture et de l'établissement d'institutions culturelles, l'auteur présente les aspects spécifiques de la politique mise en œuvre, les cadres administratifs qui lui correspondent et les activités pratiques qu'elle comporte. Une place importante est réservée à l'enseignement lequel est l'instrument essentiel de cette politique. Un énorme effort a été fait dans ce domaine : création d'écoles, développement de l'enseignement technique et professionnel, alphabétisation des adultes, développement de l'enseignement supérieur...

A signaler l'importance donnée par le gouvernement à la culture indigène : chapitre de la loi sur le gouvernement local consacré à l'administration tribale qui reconnaît pleinement la légalité de cette administration, reconnaissance de plein droit de deux institutions traditionnelles les plus puissantes du Libéria, les sociétés Porro et Sande, lesquelles, à la fois institutions d'éducation et sociétés secrètes, jouent un rôle politique, social et spirituel qui transcende les limites tribales.

NORVEGE

ABRAHAMSEN (Th.). — To-arig kombinert grunnkurs -et meget godt tilbud (Le cours de base combiné de deux ans, une très bonne possibilité). — In : Den Høgre skolen, n° 17, 30 août 1974, pp. 634-635.

Le cours de base combiné d'une durée de deux ans offre aux élèves ayant terminé l'école de base obligatoire à 16 ans une possibilité de formation mi-professionnelle, mi-intellectuelle intéressante y compris pour les élèves ayant de bons résultats scolaires. En proposant aux élèves cette formation, moitié dans un lycée technique, moitié dans un lycée classique, on leur permet de juger eux-mêmes quelle forme leur plaît le mieux. Rien ne les empêche de compléter ces deux ans d'études par un an supplémentaire pour l'obtention du baccalauréat. Il serait bon de faire connaître largement cette filière et cesser de la présenter comme une solution « au rabais ».

SIREVAG (Tønnes). — **Ny laereplan for gymnasen. I. Generell del** (Le nouveau plan d'études pour l'école secondaire. I. Généralités). — In : Norsk Pedagogisk Tidsskrift, n° 2, 1974, pp. 57-66.

Exposé des généralités du nouveau plan d'études pour l'école secondaire. Bien que peu volumineux — environ 60 pages — il s'agit d'un ouvrage ambitieux qui traite des sujets suivants : l'école et la société ; le but et les principes ; la société scolaire ; l'organisation de l'école secondaire ; la différenciation ; les matières d'enseignement ; les méthodes de travail ; évaluation et compétence ; initiatives socio-pédagogiques ; échange de discipline et d'heures ; disposition des plans. Dans la nouvelle école secondaire l'élève doit choisir entre une orientation générale et une orientation professionnelle.

Skole eller oppfostringsanstalt ? (Ecole ou Institution). — In : Den Høgre skolen, n° 17, 30 août 1974, pp. 617-618.

Réflexions à propos du « travail intérieur à l'école », axées sur l'expérience suédoise. L'auteur se demande si la décision suédoise de laisser l'école ouverte de 7 heures à 18 heures est dictée par « l'échec » de la réforme de « l'égalité » : en maintenant plus longtemps et sous la responsabilité des enseignants les enfants à l'école, on réduit d'autant l'influence de la famille en tant que source d'inégalités dans l'éducation. L'auteur préconise une meilleure utilisation des locaux scolaires : qualité de l'enseignement, tâche que le professeur maîtrise généralement mieux que les parents.

STROMNES (Martin). — **Fremlegg til gymnasplan : minus og pluss** (Proposition pour un plan d'études : avantages et inconvénients). — In : Norsk Pedagogisk Tidsskrift, n° 2, 1974, pp. 67-71.

L'école secondaire sera élargie pour permettre à toute la jeunesse du pays de se former jusqu'à l'âge de 19-20 ans. Ainsi on donne à l'école secondaire un nouveau contenu. On ouvre l'école à un échantillon de toute la génération : a) large représentation des niveaux d'intelligence et de talents ; b) l'école ne formera plus que des futurs universitaires mais dispensera également une formation professionnelle. Aspects positifs de la nouvelle école : les méthodes d'enseignement : différenciation à l'intérieur des classes ; travail individuel à l'intérieur du groupe ; les élèves plus avancés aidant leurs camarades ; méthodes flexibles, etc. Aspects négatifs : analyse de la situation actuelle qui seule permettrait de définir correctement les buts de l'école.

O.C.D.E. **La situation de l'enseignement dans les pays de l'O.C.D.E.** Tendances et priorités. — Paris, O.C.D.E., 1974, 75 p.

L'enseignement constitue la plus importante activité organisée des pays de l'O.C.D.E., et cette activité connaît une rapide expansion. Ce rapport analyse cette expansion, les dépenses qu'elle entraîne, les difficultés qu'elle soulève, soulignant que les systèmes d'enseignement n'ont pas réussi à réduire les inégalités sociales. Tableau des orientations susceptibles d'influencer l'évolution de l'enseignement au cours des dix prochaines années.

POLOGNE Interview avec le professeur Tadeusz Porelski. Examens d'entrée modifiés. — In Hebdomadaire polonais, n° 28, 1974, pp. 3-4.

Par suite d'une expérience faite dans le cadre de l'Ecole Polytechnique de Wrocław, les examens d'entrée dans l'enseignement supérieur qui avaient lieu en juillet, seront modifiés cette année dans les classes terminales des lycées et des écoles techniques et auront lieu en trois étapes de février à avril.

KUBERSKI (Jerzy). — L'éducation et ses perspectives en République Populaire de Pologne. — In : Revue Internationale des enseignants, n° 2, 1974, supplément, pp. XIV-XVI.

Le développement socio-économique de la Pologne a nécessité l'élévation du niveau culturel et l'adaptation du système éducatif. Ces objectifs ont exigé un profond changement du contenu, de l'organisation et de la structure du système éducatif. Parallèlement au développement de la société socialiste depuis la fin de la guerre, l'éducation a subi des transformations successives. Cependant, le système éducatif mis en place n'est plus adapté au stade actuel de l'évolution sociale. C'est pourquoi une transformation de ce système est en cours et l'auteur expose les principales réformes à venir qui ont été adoptées par le Parlement.

**REPUBLIQUE
FEDERALE
D'ALLEMAGNE**

Huit ans d'école globale en action. Stade de son évolution et de la discussion. — In Bildung und Wissenschaft, n° 8, août 1974, pp. 120-123.

Les 165 écoles existant actuellement en République Fédérale Allemande, se présentent sous deux formes : les « écoles intégrées » (sans cloisons entre les catégories d'écoles traditionnelles) et les « écoles coopératives » (où plusieurs écoles traditionnelles se complètent) ; tous ces établissements disposent d'un règlement plus ou moins provisoire, « en réforme continue ». L'innovation consiste en l'éducation compensatrice sur le plan social, en l'abolition du redoublement, en la suppression d'un excès d'émulation (et des notes, dans une large mesure) etc. Or, après quelques années d'expériences, ces écoles sont très critiquées, car leur encadrement scientifique se révèle déficient, leurs maîtres surchargés et les élèves agressifs et destructeurs agacés par les dimensions gigantesques des établissements. Finalement, les ressortissants des mêmes classes sociales se regroupent, aussi, dans les « cours de niveaux » qui devaient précisément encourager les dons individuels en vue d'une « élite démocratique » qui modifierait la stratification sociale traditionnelle. Néanmoins, les expériences de l'école globale vont en s'amplifiant, et le désenchantement actuel n'est peut-être qu'une maladie de croissance.

**UNION SOVIETIQUE
CHINE**

PRICE (R.F.). — Labour and Education in Russia and China (Le travail et l'enseignement en U.R.S.S. et en Chine). — In : comparative Education, vol. 10, n° 1, mars 1974, pp. 13-21.

L'auteur analyse la différence d'interprétation de la pensée de Marx, relative à la participation des enfants au travail productif de la nation, existant entre l'U.R.S.S. et la Chine. L'U.R.S.S. a développé l'étude théorique de la production à l'école tandis que la Chine a favorisé le principe de participation active des enfants au travail réel à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. L'explication de cette divergence réside surtout dans le domaine idéologique.

URUGUAY

Ley sobre enseñanza pública primaria, normal, secundaria e Industrial (Loi sur l'enseignement public primaire, normal, secondaire et industriel). — In : *Plana OEI*, n° 177, janvier-mars 1974, pp. 4-5.

La nouvelle organisation de l'enseignement en Uruguay a fait l'objet du décret n° 114.101 du 4 janvier 1973. L'éducation générale comprend trois niveaux : a) pré-scolaire et scolaire (ou primaire), b) secondaire de base, c) un troisième niveau avec les options suivantes : secondaire supérieur, technique professionnel supérieur (université du travail), formation enseignante. L'enseignement est gratuit, laïque et obligatoire pour le premier et le deuxième niveau jusqu'à la troisième année du cycle secondaire de base. L'administration générale est confiée à un Conseil national d'Education assisté de Conseils pour chacun des trois niveaux. Les grands objectifs sont, entre autres : étendre l'éducation dans tout le pays, assurer à tous les niveaux l'égalité des chances, veiller à la formation morale et civique des élèves, stimuler l'auto-éducation, donner à chacun conscience de son importance dans le développement national, rendre obligatoire la pratique du sport. La loi définit également la composition, le recrutement, la compétence des organismes directeurs, des recteurs, et des directeurs généraux, ainsi que le rôle, les droits, les obligations du corps enseignant. Le texte intégral de cette loi récente est publié à Montevideo par le Centre de diffusion et d'information de la présidence de la République.

Enseignements techniques et professionnels

AFRIQUE

Conférence des ministres de l'Education des pays d'expression française : Lomé, 28 février-2 mars 1974. Compte rendu, discours et résolutions. — Dakar, Secrétariat technique permanent, 1974, 101 p., 27 cm.

La Conférence a cette année voulu donner sa consécration à l'enseignement technique ; c'est ainsi qu'ont été dégagés les principes généraux et les finalités de cet enseignement, dans le double souci de l'adaptation et de la promotion économique ; les problèmes de la formation des formateurs, de la méthodologie du français et des mathématiques dans cet ordre d'enseignement ont été successivement abordés. Toujours dans le cadre de l'adaptation de l'enseignement à un monde en rapide et constante évolution, un autre point a été examiné : celui de l'école de promotion collective, c'est-à-dire l'école intégrée à la société et à l'économie du milieu, avec des enseignants animateurs et des citoyens producteurs. La Conférence a tenté de préciser l'idéal de cette nouvelle école, en même temps que la stratégie de son implantation progressive.

Diverses communications ont suivi, notamment un exposé de M. Jacques Limouzy sur le projet de réforme de l'enseignement du second degré en France, et une intervention de la délégation sénégalaise qui dressait le bilan de la première année d'application de la réforme de l'enseignement du français dans la classe de seconde : problèmes financiers, et matériels, degré d'avancement de l'application de la réforme, valeur des thèmes étudiés et qualité des textes proposés, problèmes de méthodologie...

AUSTRALIE

CORNWELL (John). — **Technical pupils « can't spell cat »** (Les élèves du technique ne savent pas épeler « chat »). — In : *The Times Educational Supplement*, 2 août 1974, p. 8.

Dans une récente enquête effectuée à Melbourne, on a remarqué qu'environ 70 % des élèves des écoles techniques des banlieues pauvres étaient illettrés, même dans les quartiers plus favorisés, le taux d'analphabétisme atteignait 30 à 50 %. Les principales raisons sont les difficultés auxquelles doivent faire face les immigrants, les parents eux-mêmes analphabètes, et le grand nombre d'enfants à problèmes. Les professeurs se plaignent de négliger leur tâche d'enseignant, car ils passent une partie de leur temps à se transformer en psychologue amateur, ou à effectuer des tâches matérielles qui ne sont pas de leur ressort, mais que les parents négligent.

ESPAGNE

Colegios (los) familiares rurales (Les Collèges ruraux familiaux). — In : *Educadores*, n° 79, sept.-déc. 1974, pp. 601-602.

Dans le cadre de l'enseignement agricole espagnol, des collèges ont été créés et reconnus officiellement pour répondre aux besoins de promotion des adolescents des régions rurales. Ils sont actuellement expérimentaux et ne dispensent que le premier degré de l'enseignement professionnel agricole. Le second degré peut être suivi soit dans une famille rurale, soit dans une famille d'une autre catégorie professionnelle avec la possibilité de cours d'initiation. Ces collèges tentent de favoriser la promotion régionale à travers les associations familiales et préparent la jeunesse rurale, en élevant son niveau culturel, à une future éducation permanente. Ils donnent une formation technique perfectionnée adaptée aux besoins d'une agriculture moderne. Les activités et les résultats de l'établissement « El Pino » (situé à 6 km de Valladolid) peuvent être donnés à titre d'exemple depuis l'année scolaire 1969-70.

**RÉPUBLIQUE
FÉDÉRALE
D'ALLEMAGNE**

Un « Numerus clausus » pour les apprentis ? — In : *Bildung und Wissenschaft*, n° 5 juin 1974, pp. 75-76.

Beaucoup d'apprentis, en République Fédérale Allemande, risquent de ne pas trouver une place dans une entreprise correspondant au métier de leur choix : depuis l'année dernière leur nombre a diminué de 20 % en moyenne. De nombreux candidats, surtout pour les « métiers » à la mode, tels les mécaniciens automobiles, les métiers du métal et de l'électricité, du commerce, devront s'orienter vers d'autres professions. Cela s'explique par plusieurs raisons : 1) depuis la loi de 1969 le contrôle des pouvoirs publics s'est renforcé et certaines entreprises ne suffisent plus aux nouvelles exigences de la formation des apprentis ; 2) de plus en plus d'élèves fréquentent les écoles professionnelles à plein temps ; 3) des bacheliers ne trouvant pas une place à l'université demandent une place d'apprentissage, par exemple dans la branche des banques et des assurances et défavorisent ainsi les anciens élèves d'écoles principales.

TCHÉCOSLOVAQUIE

JANUSKA (Ludovit). — **Psychologické pohľady výchovných pracovníkov na problémy učnovej mládeže** (Les opinions des éducateurs sur la psychologie et les problèmes des jeunes apprentis). — In : *Jednotná škola*, n° 5, mai 1974, pp. 441-453.

Une analyse de 160 questionnaires destinés aux éducateurs travaillant dans des centres de formation professionnelle a permis de mieux cerner certains problèmes.

psychologiques des apprentis. Les éducateurs ont dans l'ensemble manifesté une attitude positive à l'égard de la psychologie. Ils attendent des psychologues une aide à la solution de certains problèmes spécifiques de l'éducation des apprentis et à une meilleure compréhension des adolescents en général. Ils se sont prononcés pour une direction centrale des écoles professionnelles. Ils soulignent la nécessité de créer des centres de formation indépendants, où on pourrait regrouper des apprentis qui travaillent actuellement dans des petites entreprises, dans les conditions peu propices. L'enquête a également confirmé l'influence de l'état des équipements et de l'environnement sur les résultats du travail des apprentis et sur leur développement général.

Enseignements supérieurs

AUSTRALIE

CONNELL (R.-W.). — L'anti-Pygmalion : réflexions sur quelques expériences touchant la réforme des universités. — In : Revue internationale des sciences sociales, n° 3, 1974, pp. 529-545.

Caractéristiques de la crise de l'enseignement universitaire moderne. Relation de deux tentatives de renouvellement de l'enseignement supérieur australien : l'une tendant à créer une institution de rechange, l'Université libre, ou parallèle, autogérée, de Sydney, née de l'agitation estudiantine de 1967, qui ne vécut que deux ans ; l'autre à réorganiser les cours au sein de l'université de masse, c'est-à-dire à aménager un créneau, dans les limites imposées par le système des diplômes universitaires, permettant à chaque étudiant de faire une enquête d'une certaine durée, le rôle de l'enseignant n'étant plus que technique et consultatif. Difficultés rencontrées, notamment sur la question des notations. Mais l'université, qui a déjà surmonté bien des crises, est une institution douée d'une extraordinaire capacité de régénération.

CONSEIL DE L'EUROPE

LEFRANC (R.). — Enseignement supérieur : utilisation des systèmes d'enseignement à distance (Les systèmes universitaires et post-universitaires européens d'enseignements à distance). — Conseil de l'Europe, C.C.C., 1974, 147 p.

Cette étude porte sur les systèmes multimedia d'enseignement à distance au niveau post-universitaire. Les analyses sont concentrées sur les réalisations et les projets européens dans ce domaine (comme l'Open University britannique, les Funkkollegs d'Allemagne fédérale, les centres de télé-enseignement universitaire français, la TELEAC néerlandaise, le TRU suédois, l'UNILAD espagnole), ainsi que sur des comparaisons avec des expériences similaires menées dans d'autres parties du monde (telles que le Chicago City TV college américain, la Télévision polytechnique polonaise, le HK japonais, etc.). Cette monographie traite successivement des objectifs de ces divers types d'enseignement, de leurs publics, leurs statuts, leurs méthodes, leurs organisations et les résultats auxquels ils sont déjà parvenus, qui contribuent à faire pénétrer l'innovation pédagogique dans l'université traditionnelle, et en font de véritables banques du savoir sur lesquelles doit se fonder toute action cohérente d'éducation au XX^e siècle. Une bibliographie termine cette publication.

ESPAGNE **VEIRA (Carlos).** — **La Universidad, tema de siempre** (L'université, thème éternel). — In : *Didascalía*, n° 42, mai 1974, pp. 13-19.

Une crise est actuellement ouverte au sein de l'université espagnole à cause de projets qui, par un renforcement des dispositions sélectives, modifient l'accès aux études supérieures et leur déroulement. Il s'agit, en tenant compte des conditions d'existence généralement difficiles des universités à travers le monde, de poser le problème de la sélection. Il faut admettre qu'il s'agit d'opérer un choix sur le plan des inégalités sociales et qu'il faut tendre à les réduire en donnant une chance à ceux qui en ont été dépourvus. Il est indispensable de favoriser les plus démunis et cela, dès les débuts de la scolarité, au niveau du cycle élémentaire. La difficulté réside justement dans la recherche d'un critère équitable et juste de sélection. C'est poser à nouveau tout le problème du rôle de l'université et de ses relations avec la vie professionnelle dans un contexte politique et social donné.

I.A.U.P. **PHILIPS (Dr N.C.).** — **The goals of the university today** (Les buts de l'université d'aujourd'hui). — In : *Lux Mundi*, bulletin de l'association internationale des présidents d'université (I.A.U.P.), n° 3, août 1974, pp. 15-21.

C'est seulement après la Seconde Guerre mondiale et plus précisément lors du lancement du premier Spoutnik que les universités ont commencé à s'interroger sur leur raison d'être. Analyse des causes de ce changement et des formes qu'il revêt de l'Est à l'Ouest. Aujourd'hui ces institutions sont toujours à la recherche d'une solution au problème de l'explosion des connaissances.

PÉROU **Libros a buen precio para los estudiantes** (Livres bon marché pour les étudiants) — In : *Educadores*, n° 79, sept.-déc. 1974, pp. 603-604.

Le Conseil National de l'Université Péruvienne (CONUP) a pris, avec l'appui de l'Institut Péruvien pour le Développement de l'Éducation (IPFE), la décision de créer des librairies spécialisées (LIBUN) destinées à faciliter l'acquisition de textes d'étude et de livres par la communauté universitaire. Les prix sont d'environ 34 % moins élevés que dans le commerce et le choix d'ouvrages proposés correspond aux programmes des études supérieures. Il y a au Pérou environ 140 000 étudiants qui dépensent chaque année près de 160 millions de soles (3,5 millions de dollars) en achat de livres. Cette disposition favorisera notamment les futurs médecins et ingénieurs dont les manuels sont d'un coût élevé. Une LIBUN a été ouverte à Lima. Il en a été prévu pour chacune des 34 universités péruviennes (22 officielles, 12 privées). Il est envisagé également de créer une maison d'éditions universitaires évitant à l'avenir l'importation d'ouvrages étrangers encore très importante.

ROUMANIE **Conferinta cadrelor si activului de partid din invatamintul superior** (12-13 septembre 1974) (Conférence des enseignants et des militants du parti de l'enseignement supérieur). — In : *Forum*, n° 9, sept. 1974, pp. 5-80.

Discours de N. Ceaucescu. Résolution de la Conférence. Propositions d'intégration de l'enseignement dans la production et la recherche. Mesures et plan d'application concernant le perfectionnement de l'enseignement supérieur agronomique. Travail des participants.

SCANDINAVIE

WEISSMANN (Ann D.). — *Widening the base for higher education, a study of Scandinavian institutions* (Élargissement de l'enseignement supérieur, une étude des institutions scandinaves). — In : *Western European Education*, été 1974, n° 2, 86 p.

Cette étude porte sur l'enseignement supérieur en Suède, Norvège et au Danemark : contexte historique de cet enseignement depuis 5 siècles ; analyse de l'expansion actuelle due à l'accroissement de la demande populaire ; transformation de certains établissements post-secondaires en parties intégrantes de nouvelles universités polyvalentes : description de la vie étudiante qui conduit le lecteur à se demander quand les sociologues et les éducateurs essaieront d'évaluer les études en d'autres termes qu'économiques, et à trouver d'autres indicateurs de succès, tels que la connaissance de soi et des autres, et l'amour du savoir pour lui-même.

SÉNÉGAL

COULON (Christian). — *L'université de Dakar à la recherche de son identité*. — In : *Revue française d'études politiques africaines*, n° 101, mai 1974, pp. 93-99.

L'évolution de l'Université Dakaroise est ici présentée, depuis ses origines en 1957 jusqu'aux récentes réformes, en passant par les troubles de 1968 et 1969. La référence au modèle français a peu à peu cédé la place à une sénégalisation nécessaire pour adapter l'enseignement aux réalités d'un pays en voie de développement.

TCHÉCOSLOVAQUIE

MAUKSOVA (Felicitas). — *k problematike učitel'skej přípravy poslucháčův filozofických fakúlt* (La problématique de la formation pédagogique des étudiants des facultés des lettres et des sciences humaines). — In : *Jednotná škola*, n° 5, mai 1974, pp. 410-417.

L'auteur analyse les relations entre des différentes composantes de la formation des maîtres d'enseignement secondaire. Il considère que l'enseignement des matières elles-mêmes occupe trop de place au détriment de la formation pédagogique. Il en rend responsable la conception traditionnelle des études universitaires, le bas niveau des disciplines pédagogiques et méthodologiques, ainsi que le manque d'une définition suffisamment précise de ce que devraient être les rapports entre ces différentes composantes de l'enseignement. Il décrit ensuite des exercices pratiques au cours desquels l'étudiant (le futur enseignant) et le professeur responsable font face aux élèves. Il explicite le rôle du méthodologiste qui aide l'étudiant à s'orienter dans la réalité de l'enseignement secondaire, si différent de l'université, et qui doit également être facteur de son intégration sociale, aussi bien vis-à-vis de ses futurs collègues que de ses futurs élèves.

UNION SOVIÉTIQUE

MATVEEV (A.N.). — *L'Université et la recherche en Union soviétique*. — In : *Bulletin de l'Association Internationale des Universités*, vol. XXII, 1974, n° 2, pp. 89-93.

En juillet 1972, le Comité Central du PCUS et le conseil des ministres ordonnent par décret que le rôle moteur des universités soit renforcé dans le système de l'enseignement supérieur. La révolution scientifique et technologique exige en effet une adaptation de ce système à certaines exigences, et l'université est à même de servir de moteur et de modèle, de transmettre méthodes et connaissances.

1) Les spécialistes de tous les domaines sont de plus en plus appelés à fournir un travail de recherche, à développer leur créativité. A cet égard, l'université peut servir de référence ; elle est dans l'enseignement supérieur le secteur qui accorde le plus d'importance aux capacités créatrices des étudiants. 2) Plus qu'une somme de connaissances, on demande aux spécialistes une capacité d'adaptation continue et rapide. L'université en donne un modèle dans sa méthode d'enseignement. 3) Les sciences pures ont un rôle croissant. Leur place est de plus en plus grande dans les programmes de l'enseignement supérieur. Les universités sont responsables de l'élévation du niveau de l'enseignement. 4) Il existe de nouvelles branches scientifiques et techniques pour lesquelles aucun spécialiste n'est encore formé. Elles sont cependant développées avec succès par des spécialistes de formation universitaire. Il est donc nécessaire que la formation des spécialistes atteigne la même qualité que l'enseignement universitaire. Le rôle de l'université est de transmettre ses méthodes et son expérience. 5) Tous les problèmes techniques et scientifiques exigent maintenant une approche interdisciplinaire, c'est-à-dire un travail en collaboration. C'est l'université que cette aptitude est la mieux développée, quoique encore imparfaitement.

Education des adultes

BRÉSIL **GROSSIN (William).** — **En marge de la campagne d'alphabétisation au Brésil. Comment une génération se prépare à affronter l'avenir.** — In : Ecole et paix, juin 1974, p. 15

En 1970, à la création du Mobral (Mouvement brésilien pour l'alphabétisation), le nombre des analphabètes de plus de 15 ans s'élevait à environ 18 millions. Aujourd'hui plus de 7 millions sont alphabétisés et la progression est de plus en plus rapide. L'élève est considéré comme alphabétisé quand il sait non seulement lire et écrire et compter mais aussi effectuer toutes les démarches de la vie quotidienne (gérer un budget, rédiger des papiers officiels simples, lire et consulter des annuaires, des journaux par exemple). Cette mise en application pratique a lieu après cinq mois de scolarité. Ce succès est dû à l'ampleur des moyens mis en œuvre et à l'ardeur des éducateurs et des élèves. Le Mobral central rémunère les enseignants et fournit le matériel didactique, les municipalités sont responsables de l'organisation par l'intermédiaire de commissions qui recrutent les éducateurs, rassemblent les élèves, aménagent les locaux disponibles. Un grand soin est apporté à la formation des éducateurs qui bénéficient de stages, de cours audio-visuels, de l'appui d'inspecteurs au niveau des municipalités, des régions et des Etats. L'accent est mis constamment sur l'importance de cette action éducative dans le cadre du développement économique national. Le Mobral s'est fait l'héritier des théories et des méthodes pédagogiques de Paulo Freire qui a effectué ses premières expériences dans les « favelas » deshéritées. Le livre de l'élève s'intitule « vous êtes important ». Alphabétiser c'est aussi apprendre à être un homme.

FRANCE **Education permanente.** — In : Le français aujourd'hui, n° 26, spécial, mai 1974 pp. 6-104.

En préalable à un essai de réponse à la question de savoir comment se situe personnellement par rapport à l'éducation permanente, les enseignants de français :

s'efforcent « de voir clair dans un monde proliférant et contradictoire de notions et de réalisations ».

Les principaux textes officiels sont rappelés et le rôle souhaitable de l'Education nationale dans ce vaste domaine bien mis en évidence : l'exemple de Paris III est intéressant. La formation permanente des enseignants est évoquée, celle en particulier des professeurs d'école normale.

En matière d'expérience de formation continue, par vocation, la revue s'intéresse plus particulièrement à celles relatives au langage, à l'expression écrite et orale (C.E.G.O.S., A.F.P.A. et C.U.E.E.P. de Lille). Une « mini-bibliographie » complète cet ensemble.

IRAN

Discussion sur l'alphabétisation. — Institut international pour les méthodes d'alphabétisation des adultes, Téhéran, printemps 1974, 228 p.

Sous le titre « L'alphabétisation par la conscientisation », ce numéro présente les divers aspects de la personnalité du pédagogue brésilien, Paulo Freire : l'homme, sa philosophie et ses méthodes d'alphabétisation. Un article de P. Freire lui-même intitulé « Le processus de l'alphabétisation des adultes : une action culturelle pour la liberté », et des textes de ses partisans et de ses détracteurs tendent à en offrir une image complète pour répondre aux besoins particuliers des cours de formation et des groupes de discussion.

MEXIQUE

Educación extraescolar y alfabetización, enseñanza preescolar y primaria en 1972-1973 (Education extra-scolaire et alphabétisation, enseignement pré-scolaire et primaire en 1972-1973). — In : Revista del Centro de Estudios Educativos, n° 1, 1974, pp. 107-150.

Des commentaires précisent de nombreux tableaux statistiques portant sur l'enseignement extra-scolaire (alphabétisation, culture populaire entre autres) en milieu urbain, rural et celui destiné aux populations indiennes, l'enseignement pré-scolaire (nombre d'élèves, maîtres), l'enseignement primaire, urbain et rural (nombre d'élèves, âge, niveau scolaire, désertion ou succès obtenus, nombre d'établissements, nombre et niveau du personnel enseignant). Ces statistiques récentes sont établies pour l'ensemble du Mexique et pour chacun des 32 Etats fédéraux dont elles permettent une étude comparée. Certaines portent également sur la situation linguistique des populations indigènes, le problème du bilinguisme, et la pratique des nombreuses langues aborigènes. Les difficultés particulières de l'alphabétisation de certaines régions sont ainsi soulignées.

TCHÉCOSLOVAQUIE

MEISNER (Josef). — **Vyznam vychovy k rodičovství a sexua'lní vychovy pro zdravé tělesné, menta'lní a socia'lní zra'ni mlá'deže** (L'importance de l'éducation en vue de la maternité et de la paternité et de l'éducation sexuelle pour une maturation physique, mentale et sociale saine de la jeunesse). — In : Pedagogika, n° 3, 1974, pp. 317-332.

La préparation des jeunes à leur futur rôle de parents, assez négligée jusqu'à présent, devient une des tâches actuelles de l'école tchécoslovaque. Son actualité n'est pas dictée uniquement par des considérations pédagogiques générales, mais aussi par des besoins économiques et démographiques du pays. Cette préparation doit être assurée à l'intérieur des différentes matières : la biologie, les sciences naturelles,

l'éducation civique, le tchèque, ainsi que dans une matière spéciale « les soins de l'enfant », destinée uniquement aux filles. Elle doit être envisagée aussi comme une prévention des conflits et des névroses, donc comme un effort en vue d'un climat plus sain à l'échelle de toute la société, comme un apprentissage du dépassement des besoins de l'individu au bénéfice de ceux de la famille d'abord et de la société ensuite. De même, en ce qui concerne l'éducation sexuelle, l'accent est mis sur la maîtrise des instincts et leur sublimation en des activités et attitudes socialement utiles.

UNION SOVIÉTIQUE

Srednee obrazovanie - rabotajuscej molodeži (L'éducation secondaire à la disposition des jeunes travailleurs). — In : *Srednee special'noe obrazovanie*, n° 5, 1974, pp. 6-8.

En 1972 le Comité Central du PCUS et le conseil des ministres ont pris un arrêté « sur l'achèvement du passage à l'enseignement secondaire général ». Dans le cadre de cet effort de promotion, des articles prévoient que les usines et les entreprises devront prendre des mesures pour permettre aux jeunes travailleurs de mener de front leurs activités professionnelles et leurs études. Ceux-ci ont à leur disposition les cours du soir et par correspondance actuellement réorganisés. L'année dernière, 658 000 élèves ont achevé leur éducation secondaire grâce aux cours du soir. Sur 4 élèves ayant reçu une éducation secondaire, un élève sort des cours du soir ou par correspondance. Cependant les mass media ne sont pas assez utilisées sur l'ensemble du territoire pour informer les jeunes des possibilités qui leur sont offertes. D'autre part l'application des directives du PCUS dans les entreprises, kolkhozes, sovkhoses, etc. n'est pas véritablement contrôlée.

YANOUSHKOVSKAYA (T.P.). — **La formation initiale et permanente des travailleurs en U.R.S.S. et la participation des syndicats à la solution de ce problème.** — In : *Revue internationale des enseignants*, n° 2, 1974, supplément pp. IV-XI.

Après un rappel des formations initiales (générale et professionnelle), dans leurs structures et leurs contenus, l'instruction des adultes (ouvriers et spécialistes) est présentée comme partie intégrante du système d'enseignement. Les Universités du peuple, en progrès constant, dispensent des programmes de caractère culturel, tandis que la formation permanente des cadres enseignants est de plus en plus poussée. Les syndicats sont étroitement associés à l'élaboration des plans et programmes ainsi qu'à toutes les réalisations sous leurs multiples formes.

Enseignement spécial

ÉTATS-UNIS

Aid for education of the handicapped (L'aide à l'enfance handicapée). — In : *American Education*, n° 6, juil. 1974, pp. 29-32.

Près de 7 millions de jeunes, dont 1 million d'âge préscolaire, sont actuellement handicapés (physiques et mentaux) aux Etats-Unis, et moins de 50 % de ceux d'âge scolaire reçoivent l'enseignement spécial dont ils ont besoin. Telles sont les dimensions du problème auquel le gouvernement américain doit faire face d'ici 1980.

Depuis 1967 le Congrès a institué un bureau pour l'éducation des handicapés (BEH) au sein même de l'Office of Education, et l'aide de l'Etat dépasse actuellement 300 millions de dollars par an, soit une augmentation de 475 % depuis 1967. Mesures prises par le BEH : détection des handicaps, formation des maîtres et des administrateurs, information des parents, élaboration de programmes et de matériels scolaires et professionnels spéciaux, création de centres didactiques spécialisés, encouragement à la recherche et à l'innovation. A noter que le BEH comporte un bureau pour l'éducation des surdoués.

FRANCE

Adolescents atteints de troubles psychiques. — In : Réadaptation, n° 212, juil.-août 1974, 63 p.

Ce numéro spécial composé d'articles écrits par des psychiatres, psychothérapeutes, directeurs de centres spécialisés... fait le point sur les techniques de réadaptation et les établissements destinés aux adolescents « déviants ». Ces jeunes relèvent pour la plupart d'un traitement psychothérapeutique adapté, mais qui ne saurait se substituer à l'action éducative ni résoudre les problèmes posés par un environnement hostile ou absurde. La symptomatologie, très variée dans sa forme, appelle une approche pluridisciplinaire (médecins, assistantes sociales, psychologues, pédagogues) intervenant simultanément ou successivement à la fois avec le jeune et les parents dans un travail concerté.

Les centres médico-pédagogiques (C.M.P.P.) reçoivent plus particulièrement les demandes relatives à des difficultés scolaires (efficacité, relation avec le milieu enseignant...) qui, selon qu'il s'agit de pré-adolescents ou d'adolescents confirmés, nécessitent une démarche diagnostique et un traitement différent. L'action du C.M.P.P. vise non seulement à l'épanouissement et au renforcement de la personnalité du jeune en difficulté mais également à favoriser l'établissement d'un lien entre le psychologique et le pédagogique en réalisant, par l'intermédiaire des rééducateurs ou des assistantes sociales, la liaison avec le corps enseignant. L'orientation scolaire et professionnelle au C.M.P.P. se pose avec acuité. Le conseiller a, de par sa connaissance de l'individu et des structures scolaires et professionnelles, la lourde tâche d'aménager le contact de l'adolescent avec la réalité. Les hôpitaux de jour, encore peu nombreux, assurent la prise en charge d'adolescents présentant des troubles plus importants mais pour lesquels l'hospitalisation continue n'est pas nécessaire. Ils ont à la fois une fonction éducative, pédagogique et rééducative. Les cliniques médico-psychologiques accueillent les jeunes pour qui le maintien en milieu familial ne peut être envisagé. Pour l'équipe soignante et pédagogique se pose fréquemment le problème de l'assiduité aux cours.

L'insertion professionnelle des jeunes malades mentaux soulève des problèmes délicats. Quelques centres proposent une pré-formation ou encore mettent en place des « stages professionnels thérapeutiques » chez l'artisan. Dans le cadre de l'Agence Nationale pour l'Emploi, des prospecteurs placiers spécialisés sont chargés du placement de ces jeunes.

Quel que soit l'établissement, une réadaptation satisfaisante ne peut être que le fait d'une équipe engagée avec ses jeunes malades dans un effort de resocialisation.

En annexe, informations pratiques et bibliographie sommaire.

XXV^e congrès et Journées d'études organisés par la section française de l'Association nationale des communautés d'enfants. Thème : Formation et perfectionnement des enseignants, des éducateurs, des directeurs de communautés d'enfants et d'adolescents. — In : Communautés éducatives, n° 7, 2^e trim. 1974, 48 p.

Au cours de ce congrès organisé sous les auspices de l'Unesco, s'est dessiné un ensemble d'idées et de solutions propres à orienter et à améliorer la formation et le perfectionnement des enseignants, éducateurs et directeurs de communautés d'enfants. Au-delà des diversités nationales et culturelles et des groupes linguistiques est apparue une grande similitude dans les préoccupations et les solutions envisagées. Les différents pays se trouvant en fait affrontés aux mêmes problèmes.

GRANDE-BRETAGNE

D.E.S. unit to help disadvantaged (Section du ministère de l'Education pour aider les défavorisés). — In : The Times Educational Supplement, 30 août 1974, p. 3.

A la demande de la Commission sur les rapports entre les races, le gouvernement a décidé de créer une section essentiellement destinée à s'occuper du problème des enfants défavorisés sur le plan de l'enseignement et particulièrement des immigrants. La tâche de cette section « The Disadvantage Unit » sera de faire le recensement des zones défavorisées, de veiller à ce qui doit être fait pour y remédier. Il devra établir un centre d'information, indépendant du ministère et qui aurait pour tâche de donner des conseils sur les programmes, les méthodes pédagogiques à utiliser et de promouvoir la recherche et l'expérimentation. Les professeurs, au cours de leur formation, doivent devenir conscients qu'ils vivent dans une société où peuvent coexister plusieurs cultures et des cours spéciaux devraient être institués dans les Collèges de maîtres, situés dans les régions à forte densité d'immigrants. Ce « Disadvantage Unit » doit commencer à fonctionner cette année.

Formation et perfectionnement des maîtres

CAMEROUN

LALLEZ (Raymond). — **Une expérience de ruralisation de l'enseignement : l'I.P.A.R. et la réforme camerounaise.** — Paris, Unesco, 1974. — 112 p., 21 cm (Expériences et innovations en éducation, n° 8).

La crise de l'enseignement au Cameroun a conduit les responsables gouvernementaux à chercher une solution originale. Bien avant 1967, il avait été reconnu que les facteurs essentiels du mauvais rendement scolaire résidaient dans l'inadaptation générale du système d'enseignement, particulièrement du primaire, aux réalités nationales et dans l'insuffisante formation des enseignants ; c'est alors que naquit l'idée de substituer à l'école ancienne et au maître traditionnel une école rurale et un maître rural, la ruralisation devenant le concept clé de l'innovation.

Ainsi fut créée l'E.N.I.R. (école normale d'instituteurs à vocation rurale), chargée de former un nouveau type d'instituteurs qui seraient aussi des promoteurs du développement économique et social. Leur formation était orientée par une double préoccupation : « coller » aux réalités africaines et camerounaises, et préparer les hommes à devenir les agents efficaces de la transformation du milieu et du développement de la nation. D'où la place importante accordée à l'étude de la littérature négro-africaine, surtout celle ayant pour cadre le milieu rural, l'étude des faits sociaux, la psychologie de l'enfant africain ; d'où aussi l'importance reconnue à l'étude de la langue d'enseignement, aux applications pratiques de la science dans le domaine,

de l'agriculture et de la santé ; aux travaux et activités pratiques dans le domaine de l'agriculture, de l'hygiène et de la santé. Ouverte le 3 novembre 1967, l'E.N.I.R. fut remplacée par l'I.P.A.R. (Institut de pédagogie appliquée à vocation rurale), le 11 août 1969. Cette transformation correspondait à la volonté d'étendre à l'ensemble de l'enseignement primaire la réforme appliquée à titre expérimental ; le décret créateur de l'I.P.A.R. consacre en termes d'organisation et de structure la fixation de quatre objectifs et l'attribution de quatre fonctions : formation d'un nouveau type de maîtres, recyclage et perfectionnement de tous les enseignants, participation à la réforme des programmes et des méthodes, production de moyens pédagogiques nouveaux. Ainsi l'innovation dans la formation des maîtres était appuyée et complétée par des services de recherche et de production.

FRANCE **Le carnet du professeur de français.** — In : *Le français dans le monde*, n° 105, juin 1974, 87 p.

Ce numéro se présente comme un inventaire des renseignements et des informations dont peut avoir besoin un professeur de français enseignant hors de France. D'abord un répertoire regroupe les institutions auxquelles peuvent s'adresser le professeur de français : organismes administratifs, services culturels des ambassades françaises, groupements corporatifs, associations culturelles, centres de recherche, de formation et d'information, bibliothèques, musées, livres et matériel audio-visuel. Dans une seconde partie, une série d'articles reprend les sujets très divers traités dans la revue entre 1964 et 1970 sous le titre générique « Comment se tenir au courant de... » et fournit aux professeurs de français ne séjournant pas en Europe francophone mais qui souhaitent néanmoins garder le contact, une documentation diversifiée et sélective.

RAFFESTIN (A.). — *L'observation du comportement pédagogique des maîtres.* — Rouen, C.R.D.P., 1974, 60 p.

Les recherches rapportées dans cette brochure s'efforcent de décrire la réalité pédagogique en analysant ce qui se passe dans une classe. Tous les travaux étudiés ne sont que des descriptions partielles ou provisoires de l'acte d'enseigner. Mais « l'accumulation progressive de données objectives et leur coordination permettront un jour de comprendre la nature de ce fascinant phénomène qu'est l'enseignement ». C'est dans cette perspective que ce guide pour l'observation, la description, l'évaluation d'un comportement pédagogique, destiné en particulier aux élèves-maîtres mais utile à tout enseignant, analyse successivement les travaux de Lippit et White, Porter, Bales, Gilbert Leroy, Gilles Ferry, Maria Hughes, Landsheere, etc.

ÉTATS-UNIS **WEIGEL (E.A.).** — *Are teachers too permissive ?* (Les enseignants sont-ils trop tolérants ?). — In : *The Educational Forum*, n° 4, mai 1974, pp. 463-467.

Analyse des causes du manque d'autorité qui règne dans l'enseignement d'aujourd'hui : l'absence de religion dans les écoles (depuis l'arrêt de la Cour Suprême déclarant inconstitutionnelles, en 1963, la récitation de la prière et la lecture de la Bible dans les classes) ; la confusion entre autoritarisme et autorité depuis les déclarations de la P.E.A. (Association pour l'éducation progressiste) en 1924 concernant la bonté de l'être humain libre ; la frayeur du fascisme qui submergea les démocraties à la veille de la Deuxième guerre mondiale ; enfin les nouvelles théories de l'enseignement individualisé.

GRANDE-BRETAGNE

Team teaching keeps staff on their toes (L'enseignement par équipe maintient les professeurs en éveil). — In : The Times Educational supplement, 16 août 1974, p. 1.

La « National Foundation for Educational Research » vient de publier un rapport sur les expériences d'enseignement par équipe. Ce travail repose sur l'étude détaillée de 18 écoles secondaires et de 10 écoles primaires. D'après cette enquête il apparaît que le niveau d'enseignement est meilleur lorsque les professeurs travaillent en commun, se concertent, au lieu de s'occuper individuellement d'une classe. Ils sont stimulés, se sachant observés non seulement par leurs élèves mais par leurs collègues. La discipline se trouve améliorée et les enfants s'intéressent plus à leur travail qu dans les écoles traditionnelles. Les élèves qui ne présentent pas d'examens ne se sentent pas abandonnés aux mains de professeurs moins compétents comme c'était souvent leur impression et travaillent plus. Le rapport insiste sur la nécessité d'une planification rigoureuse et détaillée pour que ce soit un succès. Les professeurs désireux de tenter l'expérience dans leur école doivent commencer des discussions préliminaires au moins 6 mois avant l'implantation de cette nouvelle méthode.

RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE ALLEMANDE

HENTSCHEL (Johannes) et **MULLER** (Wolfgang). — *Weiterbildung der Lehrkräfte für Marxismus-Leninismus-wichtigste Aufgabe der Bezirksarbeitsgemeinschaften* (Formation continue des enseignants du marxisme-léninisme — la tâche la plus importante des séminaires du secteur). — In : Das Hochschulwesen, n° 6, 1974, pp. 172-176.

Tous les ans, les enseignants du marxisme-léninisme devraient participer à des séminaires, organisés à l'initiative locale et qui cherchent à rassembler les collègues de différents établissements, deux semaines avant la rentrée scolaire, pour : 1) permettre un échange d'expériences et d'idées ; 2) réétudier les œuvres des classiques (Marx, Engels, Lénine) ; 3) actualiser la théorie par la discussion des programmes du parti et 4) ranimer l'esprit révolutionnaire des professeurs. La tradition de ces séminaires et la participation des enseignants ne se sont pas encore suffisamment généralisées.

SUÈDE

« **Dialog** » *nyckelord på handledarkurs* (« Dialogues » mot clé pour les instructeurs en stage). — In : Skolvärlden, n° 20, 23 août 1974, pp. 8-9.

Compte rendu d'un stage de professeurs-instructeurs de futurs enseignants d'Upsala, l'été 1974, à Rättvik, en Dalecarlie. Les relations instructeur-maître-élève ont été abordées dans des termes de « dialogue ». Thème du stage : la pratique d'introduction ; débat idéologique ; l'appréciation et les notes. Tout ceci en vue de la nouvelle organisation pratique de la formation des futurs maîtres.

FALLGREN (Ann-Marie). — *Brev från en lärarkandidat* (Lettre d'un élève-maître). — In : Skolvärlden, n° 19, 16 août 1974, pp. 8-9.

Il s'agit de la lettre écrite par un maître-élève à ses parents après une journée de stage particulièrement éprouvante : contrôle éclair par l'instructeur à un moment imprévu, difficultés techniques (appareils et manuels non disponibles). Problèmes de discipline dus à des locaux inadaptés. Rien ne manque pour augmenter la nervosité du stagiaire qui n'ose pas trop réagir devant les exigences parfois peu réalisables que l'instructeur puise dans le plan scolaire. Cette lettre illustre un

certain malaise qui règne parmi les élèves-maîtres demandant une formation plus conforme à leur situation de futurs enseignants.

KARLSLAND (Bernt). — *Utan ämneskunskaper ingen elevvård* (Sans formation adéquate le professeur ne saurait s'occuper convenablement des élèves). — In : *Skolvärlden*, n° 19, 16 août 1974, p. 5.

Il existe une tendance accrue à charger des professeurs d'un enseignement qui ne correspond pas à leurs diplômes, ceci conformément à des textes officiels autorisant les chefs d'établissement à procéder de cette manière. Le syndicat des professeurs ne peut accepter qu'une telle tendance se poursuive. Des matières telle que le suédois en pâtissent particulièrement, alors que les professeurs formés dans cette discipline ne manquent pas. Les élèves ressentent tout de suite cette inadéquation dans les leçons peu intéressantes.

UNESCO **La formation des professeurs d'enseignement technique et professionnel.** — Paris, Unesco, 1974 (Monographies sur l'éducation VIII), 260 p.

Ces professeurs occupent une position clé dans le monde moderne. Ils représentent le lien entre le système d'enseignement et le monde de l'industrie, de l'agriculture, du commerce et les autres secteurs d'activité. L'objet de la présente étude est donc d'illustrer, par des exemples et des analyses, les tendances et les problèmes de la formation de ces professeurs dans les pays, tant industrialisés qu'en voie de développement. Les types généraux d'organisation de cette formation à l'échelon national y sont présentés, ainsi que les structures caractéristiques de la formation de chacune de ces catégories de professeurs. On y examine les principaux problèmes que pose cette formation : recrutement, aménagement des programmes, condition des enseignants, certificat d'aptitude à la profession enseignante, et plans de réforme et d'expansion. Des moyens de surmonter certaines difficultés y sont également proposés.

UNION SOVIÉTIQUE **PANACIN** (J.G.). — *Zaočnoe pedagogičeskoe obrazovanie v SSSR i puti ego dal'nejšego razvitiija* (Les cours du soir et par correspondance : un moyen de formation pédagogique qui doit être encore développé et amélioré). — In : *Sovetskaja pedagogika*, n° 5, 1974, pp. 77-86.

Les cours du soir et par correspondance offrent certains avantages pour la formation et l'amélioration des cadres pédagogiques. C'est une forme d'éducation souple et dynamique qui lie de façon satisfaisante théorie, pratique et expérience pédagogique. C'est enfin un procédé de formation très accessible et relativement économique. Les cours du soir et par correspondance remplissent les deux fonctions de formation et d'amélioration des cadres pédagogiques. Le certificat d'enseignement délivré à l'issue de ce cycle est de grande qualité. Ce secteur a toujours été très important en Union soviétique : garantissant le droit de s'instruire, il a permis en même temps au jeune Etat soviétique de former les cadres supplémentaires dont il avait besoin. Dès la fin des années 1920 le système a été institutionnalisé. Tous les instituts pédagogiques et instituts d'amélioration des professeurs disposaient d'un secteur spécial chargé de la formation continue. Dès 1931, 42 000 professeurs suivaient les cours d'amélioration par correspondance. En 1972, 382 000 professeurs ont été formés

ainsi et depuis 1972, 13 nouveaux cours ont été créés. L'Institut Pédagogique par correspondance de Moscou est à l'heure actuelle le centre directeur de ce secteur. Il s'occupe entre autres de la création de tous les manuels et matériels nécessaires aux études à domicile et participe activement aux travaux de réorganisation et de développement du système. Il s'agit surtout de modifier la liste des cours spécialisés offerts et de renforcer le corps enseignant.

SHAROV (Valentin). — **New Jobs for unemployed teachers in the USSR** (Du travail pour les professeurs sans emploi en URSS). — In : *The Elementary School Journal*, avril 1974, pp. 422-423.

A l'automne prochain le nombre des nouveaux entrants à l'école primaire sera beaucoup moins important que les années précédentes. Il s'agit de la génération dont les parents sont nés pendant la guerre (1941-1945 — mortalité infantile élevée et effondrement du taux de natalité).

Pendant 3 à 4 ans, un grand nombre d'instituteurs soviétiques n'auront pas d'élèves. Selon le ministère de l'Education, 150 000 instituteurs sur 3 millions n'ont plus d'emplois depuis l'automne 1970. La législation soviétique oblige l'Etat à leur fournir du travail, sans les éloigner de leur ville et sans que leurs qualifications n'en souffrent puisque dès 1976-1977, ils seront tous nécessaires. Ces instituteurs vont donc être placés à titre temporaire dans les bibliothèques, les musées, les clubs et autres institutions culturelles ou dans les instituts techniques ou l'administration publique comme personnel auxiliaire. Des cours de 3 mois seront offerts à ceux qui optent pour une nouvelle spécialisation. Ceux qui vont dans les *sovkhoses*, *kolkhoses*, etc. garderont leurs statut d'enseignant jusqu'en 1978. Pendant les 6 ans à venir les instituteurs « sans élèves » resteront membres des syndicats enseignants et garderont les 2/3 de leurs avantages sociaux. Enfin ceux qui se sont portés volontaires pour aller enseigner dans les zones reculées qui manquent de professeurs bénéficieront d'un traitement de faveur (déménagement payé, logement gratuit, bourse représentant plusieurs mois de salaire).

ZAIRE

LEPOT-FROMENT (Christiane), VERBEKE (Ronald). — **Prédiction, à partir de tests de personnalité, du rendement d'enseignants zaïrois.** — In : *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, t. XXXV, n° 143, sept. 1973, pp. 57-78.

Cette étude effectuée dans le cadre des objectifs du centre de recherche pour l'évaluation et la prédiction du rendement des enseignants en Afrique (C.R.E.P.R.E.A.), avait pour but l'identification de variables prédictives du rendement d'enseignants zaïrois. Les épreuves utilisées pour évaluer la personnalité de l'enseignant étaient les questionnaires auto-descriptifs et les épreuves projectives, quant aux critères du rendement retenus, ils sont figurés par la maîtrise des mécanismes fondamentaux de la lecture et du calcul acquises en fin d'année par les « élèves débutants » de leur classe, c'est-à-dire des élèves qui sont réellement en première année d'étude.

Disciplines

1. LANGUES

AFRIQUE

CALAME-GRIAULE (Geneviève). — **La tradition orale.** — In : *Dossiers pédagogiques*, n° 11-12, mai-août 1974, pp. 4-12.

Cet article fait suite à un autre paru dans « *Dossiers pédagogiques* », n° 10, qui analysait le rôle joué par l'apprentissage des structures de la langue et des comportements verbaux dans l'adaptation de l'enfant africain à son milieu. Maintenant est abordé un autre aspect de ce processus d'adaptation : l'intervention de procédés institutionnalisés destinés à transmettre la connaissance par la voie de l'oralité. L'auteur, laissant volontairement de côté la question de l'acculturation, essaie de dégager quelques caractéristiques de l'enseignement traditionnel, lequel demeure encore fort mal connu des occidentaux : sont distingués l'enseignement dispensé dans le milieu familial et villageois et l'enseignement initiatique, qui complète et ordonne le savoir acquis et comprend fréquemment l'apprentissage d'une langue réservée aux initiés. La littérature orale, profondément imprégnée des réalités culturelles et des valeurs sociales, est un des facteurs les plus importants de l'adaptation de l'enfant au milieu ; les connaissances explicites ou implicites qu'elle véhicule sont au niveau du langage, dans la pratique de la langue et la maîtrise des difficultés grammaticales, au niveau de la connaissance du milieu naturel, du passé historique, des « modèles » inconscients (plus spécialement le mythe et le conte traduisent en images ce qui ne saurait être formulé en termes clairs) ; en conclusion l'auteur pose la question : « dans quelle mesure la pédagogie actuelle peut-elle intégrer ces valeurs culturelles irremplaçables et confronter ses méthodes avec celles de l'enseignement traditionnel ? ».

FRANCE

Compte rendu du stage Interacadémique organisé à l'intention des professeurs d'arabe de l'enseignement secondaire en exercice en France (Nice, 13-14 décembre 1973). — In : *L'Arabisant*, n° 2, mai 1974, pp. 1-26.

Ces journées pédagogiques ont été consacrées aux problèmes propres à l'enseignement de la langue arabe, en particulier le choix de la langue à enseigner (ouverture de l'enseignement de l'arabe littéraire sur l'arabe dialectal, question des désinences casuelles, problème des manuels...) ; l'emploi de la semaine et de l'heure a été ensuite abordé, avant des questions proprement pédagogiques, telles que l'initiation à la lecture et à l'écriture, et la progression grammaticale.

Langage : langue parlée - langue écrite et créativité à l'école maternelle. — In : *Recherches pédagogiques*, n° 65, 1974, 347 p.

Ce numéro contient le compte rendu de recherches conduites sur le développement du langage et la maîtrise de la langue chez les enfants de 4 à 6 ans. Refusant toute idéologie des « dons » ou « aptitudes » postulés arbitrairement, ces recherches visent à transformer les potentialités présentes chez tout enfant en capacités ou efficacités toujours vérifiables. L'ensemble des travaux se propose comme finalités : la réduction

tion des différences existant entre les enfants par le développement des capacités verbales ; l'émancipation de tous les enfants par l'ouverture à la vie relationnelle l'exercice de l'initiative et de l'autonomie. Ce dossier, qui reste ouvert, amorce une remise en question de la pédagogie du langage et de la langue au niveau de l'école maternelle.

Publicité et pédagogie. — In : Voix et images du CREDIF, n° 1, 1974 (nouvelle série) 60 p.

La revue « Voix et images du CREDIF » (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français dans le monde), qui prend la suite du « Bulletin de liaison et d'information du C.R.E.D.I.F. », consacre son premier numéro aux possibilités d'utilisation de la publicité en classe de langue, et tout particulièrement pour l'enseignement du français, langue étrangère.

La publicité qui touche à tous les domaines de la vie et utilise les moyens d'expression les plus variés se prête naturellement à l'application de tous les « procédés » que l'on recommande aux professeurs de langues vivantes : exercices structuraux, analyse d'image, commentaires dirigés, dialogue en situation, etc. L'étude d'un document publicitaire permet d'exercer les principaux mécanismes du travail intellectuel, notamment l'observation, l'analyse, l'expression logique, la mémorisation, le raisonnement.

Sous l'angle du contenu la publicité est également très riche. Sa valeur culturelle est plus grande qu'il ne le paraît à première vue. La publicité est si représentative de la société que l'analyse d'un document ancien permet de retrouver maints traits d'histoire et de civilisation françaises.

De nombreux exposés montrent, grâce à quels procédés pédagogiques, la publicité peut être utilisée pour « faire parler » les élèves et comment elle peut offrir un terrain d'expérimentation pour l'apprentissage de l'écrit qui reste une des préoccupations de la pédagogie audiovisuelle. Une bibliographie termine ce numéro.

**RÉPUBLIQUE
FÉDÉRALE
D'ALLEMAGNE**

Cours de français pour les tout jeunes Bavaois. — In : Bildung und Wissenschaft, n° 6, juin 1974, p. 94.

Le ministre bavarois de la culture a entrepris, dès la fin de 1967, une expérience de l'enseignement du français à l'âge préscolaire, encadrée par l'institut de pédagogie préscolaire et exécutée par des éducatrices françaises et allemandes. Cette instruction devrait se prolonger dans l'école primaire où, en janvier 1974, il y avait déjà environ 5 000 élèves qui apprenaient le français. A l'entrée du lycée, l'anglais et le latin se présentent le plus souvent comme première langue. Cependant, l'élève bavarois ayant acquis de bonnes notions en français peut, s'il vit à Munich, être inscrit au lycée Dante ou au lycée Käthe-Kollwitz qui comportent des sections bilingues. Dans ces classes spéciales, le français est première langue étrangère et, à partir de la 7^e classe, des matières non linguistiques (par exemple la géographie et l'histoire) sont en partie enseignées dans cet idiome souvent par des enseignants du pays voisin. Les résultats de cette expérience pédagogique qui concerne actuellement environ 500 élèves arrivés en 8^e classe sont jugés encourageants pour l'avenir.

SUISSE **Koordination des Fremdsprachenunterrichts** (Coordination de l'enseignement des langues vivantes). — In : Schulblatt des Kantons Zürich, n° 9, 1974, pp. 786-833.

Tentative d'introduire l'enseignement d'une langue étrangère dans tous les types d'écoles, en Suisse pour les élèves entre 10 et 12 ans. Préférence accordée à l'étude du français et de l'allemand. Méthodes adaptées à chaque type d'établissement.

2. MATHEMATIQUES ET SCIENCES

BELGIQUE **JACQUEMIN (J.-M.)**. — **Psychologie génétique et mathématique moderne à l'école primaire**. — In : Revue de psychologie et des sciences de l'éducation, n° 4, 1973, pp. 503-509.

Du point de vue de la psychogenèse des structures cognitives enfantines de 5 à 7/8 ans, les tentatives d'application de la mathématique moderne dès le début du cycle primaire posent des problèmes importants. Cet article souligne les traits de quelques-uns de ceux-ci pour insister sur la nécessité d'une adaptation étroite et continue des séquences d'apprentissage mathématique aux caractéristiques objectives reconnues du développement cognitif.

BULGARIE **La politique scientifique et l'organisation de la recherche scientifique dans la République populaire de Bulgarie**. — In : Unesco, 1974, 92 p., 27 cm (Coll. Etudes et documents de politique scientifique, n° 32).

Cette étude comprend six parties distinctes : 1) système politique et caractéristiques socio-économiques ; 2) historique du développement des institutions scientifiques ; 3) organisation de la recherche scientifique et technique ; structures institutionnelles ; 4) financement de la recherche et des études ; 5) formation des cadres de la recherche scientifique ; 6) particularité de la politique scientifique de la Bulgarie.

Plusieurs annexes présentent la définition de certains termes de la politique scientifique utilisés dans cet ouvrage ; de nombreux tableaux (27) concernant l'économie nationale, la répartition de la population, les dépenses consacrées aux diverses recherches et études dans tous les secteurs (industries, branches scientifiques, etc.), répartition des étudiants par disciplines scientifiques, etc., des organigrammes des administrations et établissements relatifs à la recherche scientifique ; des graphiques et, enfin, une notice bibliographique.

ESPAGNE **BUENO URQUIA (J.T.)**. — **Moderna didáctica de la matemática** (La didactique moderne de la mathématique). — In : Escuela española, n° 2189, avril-mai 1974, pp. 12-15.

Comment préparer l'homme de demain par un enseignement moderne et adapté de la mathématique ? Un rappel historique situe la rénovation didactique de cette discipline en juillet 1950 avec les recommandations de l'Unesco qui posaient en huit points un programme de réforme. Ils substituaient à la méthode traditionnelle, une méthode active, personnalisée et adaptée à l'évolution mentale de l'élève. Deux tendances principales se sont manifestées avec Piaget et Gattegno. Elles permettent de considérer

la mathématique comme une activité intellectuelle et non seulement comme un exercice de mémorisation, de ne plus la diversifier en arithmétique, géométrie, etc. mais de la concevoir comme une unité avec ses bases et ses applications, inséparables de autres domaines de la connaissance. Il faut veiller à une bonne acquisition du langage mathématique et à graduer le processus observation-abstraction. Un exemple concret sur le thème de la racine carrée est donné comme leçon type avec indication des contenus (ex. : produit de facteurs égaux, les carrés de 5, 6..., racine entières et restes, etc.), de l'objectif : extraction de la racine carrée, du matériel, du contrôle de l'acquisition des connaissances par les élèves, etc.

FRANCE

MAZURE (Joseph). — **L'apprentissage de la mathématique moderne. Les effets psychologiques.** — Paris, P.U.F., 1974. — 148 p., tabl., fig., bibliogr., couv. ill., 21 × 13, (coll. « SUP », l'Éducateur 48).

A partir de considérations théoriques et d'une expérimentation pratique effectuée dans les premières classes de l'école élémentaire, ce livre pose la question fondamentale : a-t-on suffisamment pensé à s'interroger sur les fondements psychologiques et les résultats psychopédagogiques de la rénovation pédagogique pour l'apprentissage de la mathématique dès l'enfance ? S'appuyant sur la théorie opératoire de Piaget l'auteur montre tout l'intérêt qu'il y a à utiliser les concepts piagétiens pour essayer de valider l'enseignement rénové, sur le chantier mathématique d'abord, mais aussi au niveau du langage ordinaire lui-même.

RUSSO (François). — **Le nouvel enseignement des mathématiques.** — In : *Pédagogie* n° 7, juil. 1974, pp. 565-581.

La controverse sur l'enseignement moderne des mathématiques demeure une affaire sérieuse pour trois raisons principales : 1) le débat reste assez tendu entre mathématiciens ; 2) des problèmes pédagogiques de fond ne sont pas encore suffisamment élucidés : ils appelleraient des travaux plus poussés, un concours plus accentué de psychologues ; 3) la réforme se heurte à une résistance due au refus de changement. Le problème de l'enseignement moderne des mathématiques apparaît moins simple qu'on ne l'aurait cru. Sa solution est dans une recherche pédagogique visant à équilibrer des exigences à première vue divergentes (comme rigueur et intuition) mais en fait complémentaires. L'auteur s'occupe surtout du problème de l'enseignement moderne des mathématiques dans le premier cycle du secondaire et son exposé porte sur les questions suivantes : les buts de l'enseignement des mathématiques, les problèmes de fond posés par l'accentuation dans les mathématiques modernes de la rigueur, de l'abstraction, de l'axiomatisation ; les rapports entre théorie et pratique ; la place des mathématiques dans l'équilibre de la culture.

RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE

Controverses sur les mathématiques modernes. — In : *Bildung und Wissenschaft* n° 6, 1974, pp. 89-91.

L'enseignement des mathématiques modernes et de la théorie des ensembles jouit d'un jugement de plus en plus favorable de la part des élèves et des enseignants bien que de nombreux parents en République Fédérale Allemande les contestent encore, même au moyen d'un procès. Une enquête menée par le ministère de l'

culture bavarois fait apparaître que lycéens et professeurs du secondaire ont une attitude moins favorable à cette matière que les maîtres et les élèves du premier degré. Une cause des difficultés de cet enseignement consiste à insister trop vite sur la maîtrise de notions compliquées et de signes et de symboles géométriques spécifiques, si bien que les capacités linguistiques et les facultés d'abstraction des élèves les plus faibles ne peuvent pas suivre. Il serait souhaitable de retoucher les méthodes de présentation pour réussir encore plus pleinement et pour supprimer les préjugés négatifs encore en vigueur.

UNION SOVIÉTIQUE

SAMOJLENKO (P.I.). — O proektam novym programm po matematike (A propos des projets de nouveaux programmes en mathématiques). — In : Srednee special'noe obrazovanie, n° 5, 1974, pp. 28-30.

Des projets de nouveaux programmes de mathématiques sont actuellement à l'étude pour l'enseignement secondaire spécialisé. Ils seront introduits dans les établissements consécutivement à l'introduction des nouveaux programmes dans les 9^e et 10^e classes de l'école secondaire générale. Ces programmes porteront sur 380-400 et 300-320 heures d'étude et devront être une préparation suffisante à l'enseignement supérieur. Du point de vue du contenu, ils aborderont les domaines suivants : 1) arithmétique ; 2) algèbre et début des mathématiques analytiques ; 3) géométrie ; 4) thèmes complémentaires (spécialités).

Structurellement ces programmes seront différents en ce sens qu'ils permettront d'aborder les thèmes 2 et 3 dans n'importe quel ordre pourvu qu'un lien logique soit conservé et que les liens intra et inter-disciplinaires soient utilisés de façon optimale. Ces modifications visent à faire de la discipline « mathématique » une unité sans cloison entre élémentaire et supérieur. A cet égard le programme prévoit la possibilité d'introduire dès le début les « fonctions », « intégrales » et « vecteurs » éclairant ainsi l'étude des mathématiques élémentaires par les mathématiques supérieures. Les élèves seront plus vite familiarisés au maniement du langage symbolique et à la pensée logique.

3. ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

FRANCE

A la recherche des enseignements artistiques. — In : L'Education, n° 215, 6 juin 1974, numéro spécial, pp. 10 à 28.

Une enquête effectuée à travers la France corrobore les conclusions auxquelles ont abouti des responsables de l'enseignement interrogés, le recteur Antoine, chargé d'une mission ministérielle de liaison entre les domaines de l'enseignement et de la culture, et M. Jean-Michel Collignon, inspecteur général pour les arts plastiques : de nombreuses expériences isolées sont d'une grande qualité mais aucune politique générale ne tente de coordonner et de généraliser ces initiatives. Le bilan dressé est désastreux. Sauf dans l'éducation préscolaire où il se fait un travail très intéressant, la place réservée aux arts dans l'enseignement va se rétrécissant. Dans la plupart des académies l'enseignement artistique n'est pas en fait assuré à 100 % des horaires prescrits.

Pourtant ces horaires vont en s'amenuisant ; dans certaines classes, l'enseignement jadis obligatoire est devenu facultatif.

De toute façon, la formation des enseignants ne peut permettre d'assurer l'enseignement artistique d'une façon satisfaisante.

Dans la grande misère des enseignements artistiques, la musique fait presque figure de privilégiée, mais là aussi le manque d'enseignants qualifiés décourage les bonnes volontés.

Des remèdes sont suggérés portant notamment sur : la formation initiale et continue des maîtres ; la rénovation des contenus de l'enseignement niveau par niveau ; la création de conseillers pédagogiques en arts plastiques, comme pour la musique. Si quelques indices laissent espérer un sursaut au niveau des responsables de l'Éducation nationale, il serait urgent que des mesures soient prises pour instaurer une véritable politique des enseignements artistiques.

RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE

KROHER (Oskar). — *Beat als Bildungsgut* (La musique pop comme élément culturel) — In : *Lebendige Schule*, n° 9, sept. 1974, pp. 348-353.

La musique « pop », écoutée de façon régulière, telle un fond sonore, risque fort de fausser les rapports des jeunes avec la réalité et surtout la réalité scolaire. Il serait bon d'insérer des éléments de cette musique à l'école, en créant par exemple un petit orchestre ou, tout simplement, en écoutant des disques, pendant les cours artistiques, géographiques et linguistiques entre autres. Tant qu'elle n'est pas subie passivement par les jeunes, la musique « pop » gardera son caractère d'évasion et de révolte dynamisant et ne risquera pas d'enlever aux élèves tout goût de l'étude ; elle pourra même, par l'entremise d'un professeur habile, le renforcer.

Technologie de l'enseignement

AUSTRALIE

CONNOLE (Pat). — *A film study option for H.S.C. French* (Une option « étude de film » pour le Higher School French Certificate). — In : *Babel*, vol. 10, n° 1, avril 1974, pp. 31-34.

En 1974, après une période d'essai de deux ans une nouvelle option va être offerte aux élèves préparant le Higher School French Certificate : l'étude de films français à la place de l'étude de textes littéraires. Les raisons de ce choix sont multiples : le film est un moyen d'expression moderne qui mérite qu'on l'étudie à tous les niveaux : linguistique, sociologique, esthétique ; il offre aux étudiants toutes les possibilités d'étudier le langage, les gestes et les expressions apportant un complément au mot parlé. Surtout il fait partie de la culture française actuelle et comme tel apporte aux élèves une information vivante sur un aspect particulier de la vie française : exode rural, problèmes paysans, etc. Les élèves ont tous un exemplaire du scénario et la plupart achète les pistes sonores des films, ce qui les aide considérablement dans l'acquisition du vocabulaire. Les professeurs reçoivent un début de formation en suivant des séminaires. Quant aux élèves, pour eux « le français devient vivant ».

CAMEROUN

ROBINSON (Kenneth). — *La fabrication du papier dans les écoles du Cameroun.* — In : Perspectives, vol. IV, n° 2, été 1974, pp. 290-297.

Une expérience individuelle de technologie éducative entreprise dans une région isolée du Cameroun occidental ; déroulement de l'expérience, méthode d'enseignement ; les enseignements à tirer. Esquisse provisoire d'un programme d'enseignement.

CONSEIL DE L'EUROPE

La TV s'interroge. — In : Education et culture (Strasbourg), n° 25, été 1974, 40 p.

Cette livraison est en grande partie fondée sur des études présentées à un symposium organisé à Leicester par le comité de l'éducation extra-scolaire et du développement culturel du C.C.C. A.-M. Thibault-Laulan, dans un article intitulé « image et rénovation pédagogique », souligne que si l'audiovisuel, intrinsèquement, ne crée pas de nouvelles structures, il peut être, par sa souplesse et les conditions d'utilisation, un merveilleux instrument au service de la rénovation pédagogique.

FRANCE

CHEREAU (Patrice). — *L'auto-enseignement.* — In : Pédagogie, n° 7, juil. 1974, pp. 582-598.

L'auteur fait le point des principales tentatives qui cherchent à faire bénéficier l'enseignement des conceptions actuelles de la logique, notamment de celle qui a donné naissance à l'informatique.

Ce sont les systèmes d'auto-enseignement : l'enseignement programmé d'une part, dont l'originalité est plus au niveau de la technique, c'est-à-dire de l'utilisation de la « machine à enseigner », que sur le plan des principes mêmes ; la simulation d'autre part, qui présente de remarquables possibilités d'utilisation. Les psychopédagogues sont d'accord avec les spécialistes des diverses disciplines pour reconnaître qu'un recours raisonnable à la simulation est bénéfique à tous points de vue, qu'il s'agisse de connaissances à transmettre, d'aptitudes à développer ou de comportements à acquérir. Cependant de nombreux obstacles freinent le recours à la simulation à des fins pédagogiques. La conception actuelle de l'enseignement trop orienté vers la transmission de connaissances et plus encore le manque de professeurs ayant une formation suffisante pour élaborer les programmes, analyser les résultats, constituer des équipes sont parmi les principaux facteurs qui retardent la généralisation de cette technique.

L'enseignement assisté par ordinateur, enseignement programmé et simulation, présente des avantages nombreux, importants et prometteurs. Il conviendrait de lui donner une place plus importante. Il ne peut cependant constituer une panacée universelle. Aucune technique ne peut résoudre tous les problèmes éducatifs. Mais les diverses techniques peuvent transformer le rôle de l'enseignant en le libérant de sa fonction de diffuseur d'informations et en lui permettant de se consacrer entièrement à son rôle d'éducateur.

NIGER

BISILIAT (Jeanne). — *L'enfant africain et les méthodes actives : les enfants de la télévision du Niger.* — In : Dossiers pédagogiques, n° 11-12, mai-août 1974, pp. 30-42.

L'un des facteurs importants de la réussite de l'expérience de télévision scolaire au Niger réside dans l'adéquation des méthodes de la pédagogie traditionnelle et

de celle de T.V. Niger. Après une description rapide de l'éducation de l'enfant Songhay Zarma (les écoles télévisuelles étant implantées dans cette zone ethnique) l'auteur s'efforce de distinguer les adéquations et les oppositions des deux systèmes éducatifs : les grands principes de l'éducation traditionnelle (aspect non disciplinaire, importance de la pratique et du jeu, acquisition d'intérêts et de compétence par le mimétisme, identification, coopération, rôle prédominant du groupe, respect de l'enfant, etc.) se retrouvent dans les attitudes pédagogiques mises en œuvre à T.V. Niger ; cependant des oppositions apparaissent, en particulier dans la mixité et aussi, la notion du groupe totalement différente, dans la mesure où il est conçu comme le support affectif permettant à chacun de s'épanouir selon ses possibilités et non comme le moyen de façonner des individus conformés à ce que la société attend d'eux ; d'où le développement de l'initiative et de l'autonomie individuelle.

TCHÉCOSLOVAQUIE

BRODNAN (Ignác). — *Príprava pomaturitného štúdia vypočítavej techniky pre absolventov stredných škôl* (L'enseignement des techniques des ordinateurs pour les bacheliers). — In : *Jednotná škola*, n° 5, mai 1974, pp. 433-439.

Le besoin croissant de spécialistes des techniques des ordinateurs exige d'autres modes de formation que celle qui assure l'enseignement secondaire et supérieur traditionnels. Vers 1980 on devra avoir formé des cadres de nouvelles professions dans les domaines de la technologie des ordinateurs et des systèmes de gestion automatisée. On prépare ainsi des cours spécialisés destinés aux bacheliers et diverses formes d'enseignement extra-scolaire. Pendant l'année 1974-1975 on ouvrira dans certains lycées des cours de deux ans, réservés aux bacheliers. Ces cours doivent combler la distance séparant les cadres n'ayant qu'une formation secondaire et les cadres supérieurs. Outre des exercices pratiques on y enseignera les mathématiques appliquées, l'économie, l'automation et des langues, surtout l'anglais et le russe, nécessaires à la lecture de la terminologie spécialisée. Pour l'avenir on prévoit de créer de tels cours près des centres d'ordinateurs, afin de faciliter l'entraînement pratique des élèves.

VENEZUELA

Textos (los) escolares en primaria (Les textes scolaires du primaire). — In : *Cuaderno de Educación*, n° 16, juin 1974, 76 p.

Analyse de huit manuels scolaires utilisés au Venezuela dans les six niveaux de l'enseignement primaire et concernant essentiellement la formation sociale et civique ainsi que l'histoire. La recherche a porté sur les thèmes clés les plus fréquents : la famille, l'école, la patrie, la religion, le travail, la propriété. De nombreuses citations de ces manuels permettent de montrer comment ces sujets sont enseignés aux élèves et sur quels points doit insister le maître. Tout jugement critique est évité et l'ensemble suit la politique de l'Etat, dans une vision stéréotypée du monde réel. Il paraît souhaitable, aux auteurs de cette étude, de modifier cette pédagogie trop directive et d'adopter les méthodes déjà éprouvées de Freinet qui préconisait « le texte libre », rédigé par l'enfant, sans contrainte, sur ce qu'il connaît et désire faire connaître à ses camarades de classe. Ces textes qui expriment la vision du monde réel par les enfants, servent ensuite de point de départ à des exercices gradués de lecture, d'écriture, de commentaire et de correction par la collectivité des élèves.

Problèmes de l'évaluation

DANEMARK

ASPEL (Gudrun). — *Studieteknik endnu en gang (D.V.S. før ordet « teknik » bør forsvinde).* (Les techniques d'étude encore une fois, car le mot « technique » doit disparaître). — In : *Dansk Paedagogisk Tidsskrift*, n° 6, sept. 1974, pp. 267-276.

Il est temps d'abandonner le concept de « techniques d'étudier » qui semblerait indiquer qu'il s'agit d'un phénomène isolé. Au contraire l'élève obtient les meilleurs résultats, donc sa « technique » sera mieux au point lorsqu'il comprendra le rapport qui existe entre les divers domaines de l'éducation et le déroulement de l'étude. En devenant conscient de ces facteurs l'étudiant sera plus à même d'influencer le déroulement de ses propres études.

ESPAGNE

Mesa redonda : problemas de la evaluación (Table ronde : problèmes de l'évaluation). — In : *Seminario de Pedagogia, Colegio oficial doctores licenciados Valencia*, septembre 1974, pp. 3-11.

Texte d'une table ronde sur le thème de l'évaluation, tenue par un groupe de professeurs de Valence (1 professeur de langue, 2 de physique et chimie, 1 de mathématique, 2 d'histoire et géographie, 1 de français). Il s'agissait : 1) de définir l'évaluation qui peut être considérée soit comme une simple appréciation, notée, des connaissances de l'élève, soit comme la constatation du fonctionnement du processus éducatif ; 2) d'analyser et critiquer le système actuel qui est essentiellement le modèle classique de notation chiffrée des connaissances acquises. La recherche plus complexe des aptitudes particulières de l'élève, de ses méthodes de travail, la mise en évidence des progrès réalisés par la pratique du contrôle continu, se heurtent à de nombreuses difficultés d'application de la part des professeurs et des élèves. Le problème du rattrapage est également soulevé. Le système ancien par répétition des exercices est encore seul appliqué ; il n'est pas encore devenu une véritable récupération des déficiences constatées chez l'élève retardé ; 3) de proposer une réorganisation des horaires, une diminution des effectifs par classe, une meilleure préparation du corps enseignant aux nouveaux modes d'évaluation et la coordination entre les diverses disciplines et de sensibiliser les élèves et leur parents aux nouveaux procédés tels que le contrôle continu, l'absence de notation chiffrée, l'auto-évaluation, les exercices et corrigés collectifs.

EUROPE

What do children know ? (Que savent les enfants ?). — In : *Comparative Education Review*, vol. 18, n° 2, juin 1974, pp. 155-333.

Numéro spécial consacré à l'enquête internationale (pour chacun des thèmes au minimum 12 pays) sur les résultats scolaires dans 6 matières : mathématiques, compréhension de la lecture, littérature, science, éducation civique, anglais et français langue étrangère, auprès d'élèves de 13 ans, enquête connue sous le nom de « International Studies on Educational Achievement » (I.E.A.). Différents pays tirent des conclusions sur certains aspects qui les ont plus particulièrement frappés : performances des élèves très doués en Belgique par rapport à ceux des autres pays, introduction de la nouvelle science des curricula en Grande-Bretagne et au Pays-de-Galles, démocratie scolaire et attitude sociale des étudiants et des maîtres dans les écoles finlandaises, buts de l'éducation et curriculum en France, différence des sexes dans les résultats scientifiques et l'attitude envers la science, etc.

FRANCE BISSERET (Noëlle). — *Les Inégaux ou la solution universitaire.* — Paris, P.U.F., 1971, 18 cm, 208 p., tabl., notes (coll. SUP).

Qui réussit, qui échoue à l'Université ? Quel est le devenir socio-professionnel des élus et des exclus ? Pour répondre à ces questions, l'auteur sociologue chargée de recherche au Centre national de la recherche scientifique, et son équipe, ont suivi dans son devenir, une population d'étudiants en lettres pendant une dizaine d'années. A partir de l'analyse des éléments objectifs — fournis notamment par le dépouillement des archives de la Faculté des lettres de Paris, et des interprétations qu'en donnent les individus et les groupes qui en sont les auteurs — interprétations recueillies sous forme d'interviews, de questionnaires et d'enquêtes adressés huit ans plus tard à des étudiants ayant interrompu leurs études après le 1^{er} cycle — l'ouvrage propose les éléments d'une théorie selon laquelle la réussite des études supérieures est fonction de la naissance et non des aptitudes naturelles.

En effet, le processus d'orientation et de sélection au début des études supérieures et en licence, n'est que l'expression des rapports de dominance entre groupes sociaux (en particulier entre les classes et entre les catégories de sexe) infirmant par là même la thèse des tenants des inégalités naturelles comme celle des inégalités culturelles (thèses dont l'analyse critique est présentée dans la première partie de l'ouvrage).

La clarté et la concision de l'exposé se trouvent renforcées par des notes et des tableaux qui font de cet ouvrage un véritable précis de psychosociologie de l'enseignement supérieur.

Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité ? C.R.E.S.A.S. — In : *Recherches pédagogiques*, n° 68, 1974, 128 p.

Depuis sa création, le C.R.E.S.A.S. (Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire) s'est efforcé de connaître la cause des échecs et des difficultés scolaires à l'école élémentaire. Ses recherches, qui se sont situées à un niveau de l'école maternelle et des premières classes de l'école élémentaire, ont abouti à la remise en cause des explications classiques mettant en avant la pathologie des élèves et leurs handicaps socio-culturels et ont conduit à se demander si la cause des échecs n'était pas plutôt dans l'institution scolaire elle-même.

Se proposant de prendre en considération les processus qui, dans l'institution scolaire sont à l'origine des échecs scolaires, les études du C.R.E.S.A.S. contenues dans ce numéro font une analyse des normes culturelles auxquelles sont confrontés les enfants à l'école et celle des rapports des différentes classes sociales à ces normes et à cette culture.

O.C.D.E. *Les Indicateurs de résultats des systèmes d'enseignement.* — Paris, O.C.D.E., 1973, 121 p.

Sous ce titre se trouvent réunis les principaux éléments d'appréciation pouvant être utilisés pour évaluer le rendement de l'enseignement. Ce rapport traite essentiellement des problèmes de rendement, d'efficacité ou de gaspillage ; il envisage aussi l'incidence de l'enseignement et de l'égalité des chances sur la qualité de la vie. Un autre rapport du Comité de l'éducation de l'O.C.D.E., intitulé « Un système d'indicateurs de l'enseignement visant à orienter les décisions des pouvoirs publics » (avril

1973, 22 p.), aborde les mêmes questions, mais d'un point de vue plus pragmatique et complémentaire.

**RÉPUBLIQUE
FÉDÉRALE
D'ALLEMAGNE**

Von 1976 an absoluter Numerus clausus (A partir de 1976 le « numerus clausus » généralisé). — In : Die Deutsche Universitätszeitung, n° 17, sept. 1974, pp. 739-740.

Compte tenu du manque de débouchés pour les diplômés universitaires en République Fédérale Allemande, la commission pour la culture n'envisage pas d'élargir indéfiniment la capacité des universités, mais d'étendre, au contraire, le numerus clausus sur la totalité des matières à partir de 1976.

SUÈDE

NORDLUNG (G.). — Prediction of success in secondary school studies (Prévision de succès dans l'enseignement secondaire). — In : Scandinavian Journal of Educational Research, n° 3, 1974, pp. 133-149.

Des recherches approfondies sur la prévision des succès dans les études supérieures menées dans de nombreux pays montrent que la moyenne des notes des élèves en est le meilleur indicateur. Le projet présenté dans cet article étudie la valeur de la moyenne des notes des élèves pour la prévision des résultats scolaires dans le second degré, comparée à celle des tests, et recherche dans quelle mesure on peut améliorer la sélection des élèves avec l'aide conjointe des notes et des tests.

Studielämplighetsproven ny chans för elever med låga betyg (Les épreuves d'adaptation aux études constituent une possibilité d'accès nouvelle pour les élèves ayant de mauvaises notes). — In : Skolvärlden, n° 21, 31 août 1974, p. 4.

Suite à la proposition faite par le gouvernement au printemps 1972 concernant l'accès à l'enseignement supérieur, un comité, dit de « compétence » vient d'élaborer des critères d'admission des candidats. Ces critères doivent permettre : 1) une comparaison du niveau de connaissances des candidats ; 2) servir d'instrument de sélection complémentaire pour ceux qui n'ont pas obtenu de bonnes notes à l'école ; 3) permettre aux candidats n'ayant pas la compétence habituellement requise de la mériter ; 4) permettre la quotation des candidats. D'autres critères tels que l'élimination de la discrimination sociale ou sexuelle ont été pris en considération. Pour l'instant ces épreuves ne sont obligatoires que pour les personnes ne pouvant justifier d'autres mérites.

Innovations

ÉTATS-UNIS

STOCKER (Joseph). — 45-15 a great way to live (Année scolaire continue). — In : American Education, vol. 10, n° 4, mai 1974, pp. 11-15.

Devant le nombre croissant d'enfants d'âge scolaire et le manque de places qui obligeaient à avoir des classes pléthoriques, plusieurs écoles des Etats-Unis ont

tenté l'expérience de l'année scolaire continue. Cet article relate l'expérience pour suivie à Phoenix Arizona, région dont la population est composée principalement de minorités défavorisées. L'école est ouverte toute l'année, à l'exception d'une courte période pendant l'été et le projet 45-15 est totalement appliqué. 45 veut dire 9 semaines de travail (45 jours) et 15 trois semaines de vacances (15 jours). Ainsi un roulement s'effectue. Trois quarts de l'effectif scolaire travaillent pendant que le reste est en vacances. Tous les enfants d'une même famille ont leurs cours et leurs vacances au même moment. Cette solution offre de nombreux avantages. Les vacances ou intersessions étant courtes, il y a peu de perte dans l'acquisition des connaissances. D'autre part pendant leur intersession les élèves faibles dans une matière peuvent venir suivre les cours d'un autre groupe à titre de cours de rattrapage. Les enfants de langue mexicaine peuvent améliorer leur anglais. Il y a beaucoup moins de surmenage tant pour les élèves que pour les professeurs. Les enfants ne traînent plus dans les rues pendant les vacances, on remarque moins de vandalisme et les problèmes de discipline sont moins nombreux. Les inconvénients sont plutôt d'ordre matériel, charges plus lourdes pour l'administration. Mais les avantages dépassent largement les inconvénients et après un temps de scepticisme, parents élèves et administration ont reconnu l'efficacité de cette formule.

EUROPE **FERIR (G.). — Participation et éducation à la participation. —** In : Revue de la Direction générale de l'organisation des Etudes (Bruxelles), n° 4, avril 1974, pp. 3-7.

Compte rendu d'un symposium organisé à Bruxelles (18-24 nov. 1973) dans le cadre du Conseil de l'Europe et groupant 16 pays autour du thème de la participation appliquée à l'enseignement secondaire, appelée en Belgique « gestion associative ». Au cours du colloque, de nombreuses questions furent posées par les participants : des professeurs, parents et élèves belges ayant une expérience pratique comme membres de Comités de gestion associative. L'auteur présente ensuite un exposé sur les idées-forces relatives à l'école, aux maîtres, aux parents, aux élèves, contenues dans les rapports élaborés par les deux groupes constitués au cours du symposium (un groupe anglophone, un groupe mixte composé de délégués francophones et de délégués ayant la connaissance pratique de l'anglais). Les différences importantes constatées dans la description des expériences tentées dans les pays représentés n'ont permis que de très rares recommandations communes. Suit une relation des difficultés rencontrées et des remèdes proposés. En conclusion, la participation apparaît comme un ensemble de « situations-moyens » destiné au développement du sens de la communauté éducative et si le mouvement de participation est international, les structures existantes varient dans chaque pays, surtout au niveau de leur élaboration formelle.

FRANCE **SHEARER (A.L.). — Une journée à l'école maternelle - L'apprentissage de la réalité** — In : Psychologie, n° 56, sept. 1974, pp. 53-59.

L'auteur s'adresse à tous, et en particulier aux parents, curieux de suivre leurs enfants au-delà des portes de l'école.

Elle nous décrit le déroulement de la vie quotidienne et les possibilités offertes aux enfants par de nombreuses activités. La classe est organisée en coins d'activité (cuisine, ateliers artistiques, espaces pour la détente, pour l'expression socio relationnelle, verbale et psychomotrice) ; les enfants sont amenés par l'institutrice à décider en commun de leurs activités. Une éducation perceptrice, permet le passag

du monde prélogique de l'enfant au monde logique des adultes. A l'aide de jouets il explore et structure l'espace ; à la faveur de différents exercices, il découvre son corps et apprend à se connaître lui-même grâce à l'épanouissement de ses facultés sensorielles et motrices.

Annie-Laurie Shearer découvre, dans cette classe enfantine et joyeuse, les éléments d'une éducation globale qui assure à l'enfant la maîtrise du monde et souhaite que les principes pédagogiques appliqués à la maternelle s'étendent au primaire et au secondaire.

O.C.D.E. Les politiques en faveur de l'innovation, de la recherche et du développement dans l'enseignement. — Paris, O.C.D.E., sept. 1974, 19 p.

Ce rapport du Comité de l'éducation de l'O.C.D.E. présente les concepts généraux qui peuvent servir de guide pour élaborer et mettre en œuvre des politiques cohérentes de l'innovation, de la recherche et du développement dans l'enseignement. L'analyse porte sur trois points : 1) comment créer un climat propice à l'innovation scolaire ; 2) la nécessité d'arrêter une stratégie pour le développement de l'enseignement ; 3) l'intervention directe des pouvoirs publics dans le processus d'innovation en matière d'enseignement. Une dernière section s'attache à montrer qu'il est impossible d'insérer l'analyse du changement social et de l'innovation en matière d'enseignement, dans un cadre cohérent, en l'absence d'une conception préalable des processus sociaux qui entrent en jeu.

**SAMOA
AMÉRICAINES**

MURRAY THOMAS (R.). — A pattern for teaching indigenous culture (Un modèle d'enseignement de la culture indigène). — In : *Comparative Education*, vol. 10, n° 1, mars 1974, pp. 49-55.

Parmi les modes de promotion de la culture indigène de pays décolonisés ou de protectorats d'Afrique et d'Asie, le plus significatif est l'introduction de l'étude de l'histoire et des coutumes locales dans les programmes scolaires.

L'auteur étudie la façon dont un groupe de sept éducateurs des îles Samoa américaines a résolu le problème de l'organisation du contenu de cette étude à tous les niveaux scolaires. L'intérêt de ce modèle réside dans le fait qu'il pourrait être adapté aux besoins d'autres peuples indigènes.

SUÈDE

ASKANER (Sune). — Rationellare läsårsplanering ett förslag (Une planification plus rationnelle de l'année scolaire ; proposition). — In : *Skolvärlden*, n° 21, 31 août 1974, p. 9.

L'auteur propose une division de l'année scolaire plus rationnelle du point de vue travail des élèves et notation. L'année scolaire serait plus équilibrée si les épreuves étaient mieux distribuées tout au long de l'année de façon à éviter les moments de pointe. Une telle organisation ferait place à des initiatives variées de façon à rompre l'ennui scolaire : des périodes de travail plus longues, des formes de travail plus libres. Une période « d'apprentissage » pourrait être envisagée au début de la première année.

Psycho-pédagogie

- AFRIQUE** **LE GUERINEL** (Norbert). — **A propos des difficultés psychologiques en milieu scolaire africain.** — In : Dossiers pédagogiques, n° 11-12, mai-août 1974, pp. 13-17.
- Une importante proportion de consultants des services de neuro-psychiatrie et d'hygiène mentale sont des élèves et des étudiants du secondaire et du supérieur. L'une des causes essentielles de ce phénomène réside dans le contexte socio-culturel caractérisé par la dégradation de la famille traditionnelle, la crise de l'autorité parentale et les modèles culturels contradictoires qui sont proposés aux jeunes Africains. Après avoir exposé les termes du conflit dans lequel se trouvent engagés les consultants, l'auteur présente quelques cas cliniques et tente de dégager une approche de ces problèmes.
- DANEMARK** **NIELSEN** (Frede) et **ROKKJAER** (Age). — **Det paedagogiske pultslespel** (Le casse-tête pédagogique). — In : Dansk Paedagogisk Tidsskrift, n° 6, sept. 1974, pp. 263-266.
- Si l'on veut réaliser dans la pratique une école primaire démocratique il faut clarifier et replacer dans leur contexte les concepts « d'autorité suprême », de « responsabilité » et de « liberté ». Les pédagogues doivent consciemment apprendre aux élèves à manier ces concepts. En même temps l'évolution du rôle des élèves nécessite une redéfinition du rôle du professeur. Ce n'est que de cette façon qu'une communauté démocratique est vivable. La démocratie doit vivre en nous et autour de nous. Mais l'école primaire danoise a encore un long chemin à parcourir.
- EUROPE** **DENNIS** (Philip A.). — **Levi-Strauss in the Kindergarten : the Montessori pre-schooler as bricoleur.** (Lévi-Strauss au jardin d'enfants : l'enfant pré-scolaire Montessori en tant que bricoleur). — In : International Review of Education, XX^e volume, 1974, n° 1, pp. 3-16.
- Il existe de nombreuses similitudes entre la « pensée naïve », décrite par Lévi-Strauss, et la mentalité préscolaire de Maria Montessori. Comme l'aborigène australien ou le bricoleur français, Maria Montessori ne pense pas que l'enfant préscolaire puisse analyser les relations logiques. Il maîtrise le monde par la manipulation. Lévi-Strauss, et la doctoresse Montessori imaginent la pensée humaine sur un mode d'opposition binaire et formée de concepts fondamentaux indépendamment des cultures. Ce qui sépare la pensée de l'adulte d'Occident de celle du primitif ou de l'enfant, c'est essentiellement sa capacité d'abstraction.
- RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE** **NOLTE** (Margarete). — **Das aufgezwungene Leitbild. Kritische Analyse der Asterix-Comlc-Produkte** (L'idéal imposé. Analyse critique des produits de bandes dessinées « Asterix »). — In : Lebendige Schule, n° 7, juil. 1974, pp. 258-263.
- Les bandes dessinées « Astérix » connaissent un grand succès en République Fédérale d'Allemagne. Leur présentation est attirante par le choix des couleurs et par

l'évocation du décor classique. Astérix et ses compagnons donnent l'impression de cacher agréablement des leçons d'histoire et de latin. Cependant les parents et les enseignants qui abandonnent leurs enfants à cette lecture sans fournir un commentaire, ont tort : la vérité historique s'y trouve déformée à des fins satiriques ou comiques et le mélange bizarre de plusieurs niveaux de langage (onomatopées, citations classiques, exclamations, allusions anachroniques, solécismes, etc.) risque de détériorer le langage naturel et correct des enfants. Ceux-ci ont d'ailleurs souvent tendance à s'identifier à ce petit héros bagarreur qui n'ignore pas le latin (réussit donc bien à l'école) et qui n'a jamais besoin de justifier les dégâts matériels qu'il provoque. En plus, le contraste monotone entre les petits Gaulois bons et vaillants et les puissants Romains défaillants et méchants réduit dangereusement la conception du monde et de l'histoire dans l'esprit d'un petit lecteur non initié. Néanmoins, si les auteurs évitaient la facilité d'une action simpliste et des dialogues hétérogènes tout en maintenant le suspens et le caractère comique des situations, la qualité des bandes dessinées d'Astérix s'élèverait largement au-dessus du niveau des productions littéraires de même type.

SCHORCH (Günther). — **Zur Praxis des Soziallehreunterrichts in der Grundschule** (La pratique de l'enseignement de la théorie sociale à l'école principale). — In : *Lebendige Schule*, n° 4, avril 1974, pp. 130-139.

Comment enseigner, à des élèves de 7 à 8 ans, des notions sociologiques de base ? Il ne s'agit pas de leur apprendre une doctrine sociale abstraite et imposée, mais de les sensibiliser aux problèmes de groupe en leur confiant la solution des petits problèmes quotidiens de leur vie communautaire à l'école, par exemple celle du règlement concernant l'ordre dans un vestiaire. Les mesures élaborées ensemble mèneront d'une part à une organisation auto-disciplinaire de la classe et d'autre part à l'acquisition vécue d'idées civiques.

TCHÉCOSLOVAQUIE

KOUDELKOVA (Anna). — **Osobnost chování a postoje rodičů v souvislosti s výchovou dítěte** (La personnalité, le comportement et les attitudes des parents par rapport à l'éducation de l'enfant). — In : *Pedagogika*, n° 3, 1974, pp. 293-302.

Compte rendu des recherches concernant les liens entre les caractéristiques personnelles des parents et leurs attitudes pédagogiques. On confirme la relation entre l'autoritarisme de certains pères et leur caractère fondamentalement suggestible, soumissif, conformiste, accompagné d'un sentiment intérieur intense d'insuffisance personnelle et d'une tendance à trop contrôler toutes leurs pulsions et tensions internes ainsi que des situations extérieures. Par contre les pères libéraux seraient généralement des hommes compétents et sûrs d'eux-mêmes, à la fois forts et élastiques, sans une organisation rigide de la personnalité, indépendants dans leurs jugements. Une autre relation importante est celle qui existe entre l'acceptation de soi et l'acceptation des autres (des enfants dans le cas des parents). Une non-acceptation du rôle de la mère par la femme entraîne une attitude hostile à l'égard de l'enfant.

Recherche pédagogique

DANEMARK

HAUCH (Aase). — *Førskoleforskning i Danmark - og i Norden Fælles nordisk videreuddannelse for førskole - pedagoger* (La recherche préscolaire au Danemark et dans les pays nordiques). — In : *Dansk pædagogisk tidsskrift*, n° 6, sept. 1974, pp. 277-280.

Même si le problème de l'éducation préscolaire attire de plus en plus l'intérêt des chercheurs et pédagogues, les politiciens s'emploient peu à promouvoir cette éducation. Cependant le Conseil scandinave fait valoir qu'une recherche intense est menée dans ce domaine pour créer des contacts entre institutions, autorités et individus afin de faciliter une collaboration scandinave. Le rapport souligne l'importance d'une telle collaboration dans l'éducation de demain.

FRANCE

Colloque International de Louvain, 1973. — In : *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1, janv.-mars 1974, 111 p.

La « Pédagogie correctrice », tel fut le thème choisi par l'A.I.P.E.L.F. (Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française).

L'enseignement, jadis orienté presque exclusivement vers les « disciplines », doit désormais se tourner, par souci d'efficacité, vers l'utilisation optimale des ressources, la réalisation des objectifs de l'apprentissage et la satisfaction du besoin d'apprendre. D'où l'importance du concept de « pédagogie correctrice », c'est-à-dire d'une intervention et d'une rectification constantes en fonction des objectifs, à travers la rationalisation de l'acte pédagogique.

Le rôle correctif — et même préventif — de la pédagogie, susceptible de rectifier les handicaps d'origine physique, psychique, intellectuelle ou sociale, implique donc une évaluation des acquisitions — au terme d'une longue durée ou aux étapes successives de l'apprentissage — qui peut intervenir à tous les niveaux et dans tous les secteurs, l'impératif d'efficacité tenant lieu de critère. Le diagnostic qui en découle permet l'élaboration de traitements appropriés aux divers types de déficiences, suivie de la vérification du déroulement et de l'efficacité de ces traitements. Deux types d'évaluations ont été étudiés : 1) l'évaluation de la maîtrise des connaissances et des compétences d'un groupe (ou d'un individu) au moyen de « test centré sur les objectifs » (T.C.O.), destiné à apprécier le statut d'un sujet par rapport à un objectif donné ; 2) une méthode de compensation statistique des choix heureux par ignorance dans les questions fermées d'épreuves d'acquisition. Le fait de donner une réponse juste à une question fermée ne signifiant pas toujours la connaissance de la réponse mais procédant souvent du hasard ou de l'attraction des choix proposés, la méthode consiste à appliquer une formule de compensation à la note obtenue en corrigeant l'épreuve sans tenir compte de l'influence des choix heureux par ignorance.

Trois séminaires ont eu respectivement pour thème central : l'« Enoncé des objectifs pédagogiques et évaluation formative », le « Sens de l'orientation continue dans les divers secteurs de l'action pédagogique », « Individualisation - Instruction programmée - Pédagogie correctrice ».

Les problèmes soulevés au cours de ces séminaires ont montré l'étendue de la pédagogie correctrice qui devient partie intégrante d'une intervention qui est dialogue

entre interlocuteurs vivant ensemble. L'efficacité se voit accorder un sens plus plénier encore ; le sujet engagé dans une progression ne s'arrête pas si les objectifs qu'il tentait de réaliser le sont : il se construit en se donnant de nouveaux objectifs. La pédagogie correctrice est omniprésente, inspirant les nécessaires ajustements.

DULAU (Lucien). — **Les activités d'éveil à dominante scientifique à l'école élémentaire.** — In : Paris, A. Colin, 1974. — 21 cm, 288 p., fig., tabl., bibliogr. (Bourrellet - Education, 9).

L'auteur veut d'abord montrer que les activités d'éveil sont non une révolution, mais un maillon de l'évolution pédagogique continue dans l'espace et dans le temps : aussi donne-t-il des renseignements sur la recherche et le développement pédagogiques à l'étranger et en France dans le domaine scientifique à l'école élémentaire. Ce livre est à la fois description, analyse, justification, aux niveaux théorique et pratique, des démarches fondamentales de la pédagogie de l'éveil appliquée à la biologie, la technologie et la physique.

Essais et recherches en éducation. — In : Orientations, tome 14, n° 50, avril 1974, 272 p.

Ce cinquantième numéro d'« Orientations » s'ouvre sur une longue évocation de la pensée éducative de Paul Goodman, philosophe américain mort en 1972, qui bien avant Illich adressait un véritable procès à l'institution scolaire. La scolarité obligatoire, disait-il déjà dans les années 1930, est non seulement inutile mais nuisible sur le plan psychologique, politique et professionnel.

Dans le cadre de la formation des éducateurs, l'étude suivante nous livre une réflexion sur la signification des pratiques de formation et cela à partir d'une expérience de formateur permanent dans une école d'éducateur. Selon l'hypothèse centrale de cette étude, le secteur social est dominé par un double processus de « familiarisation » et de professionnalisation qui contribuent à aggraver les inadaptations.

Nous revenons ensuite à la fonction idéologique de l'école à travers l'analyse du processus de valorisation et d'auto-valorisation des individus, à l'école maternelle et primaire notamment.

Les derniers articles de cette revue sont consacrés à cette question rarement évoquée qu'est la *pédagogie dans l'enseignement supérieur*.

Les expérimentations qui ont actuellement lieu à l'Institut politique de Grenoble, à l'Institut universitaire de technologie de Saint-Denis, à la faculté de Vincennes ont déjà introduit la réflexion pédagogique dans l'enseignement supérieur.

Organisation pédagogique à l'école élémentaire. — In : Recherches pédagogiques, n° 67, 1974, 271 p.

L'élaboration de nouvelles structures pour l'école élémentaire a été entreprise pour tenter de réduire les différences socio-culturelles et de mettre fin aux redoublements scolaires.

Cet ouvrage contient un historique de cette recherche et le compte rendu des différents stages auxquels ont pris part de 1970 à 1973 les enseignants engagés (stage de Paris, Saint-Quentin, Pont-à-Mousson et Orléans).

Chacun de ces travaux représente une étape de l'itinéraire suivi par les équipes pour cerner leurs objectifs. Ils sont révélateurs de la manière dont un processus s'ancre peu à peu dans une perspective de recherche.

Sens et communication. — In : Recherches pédagogiques, n° 69, 1974, 159 p.

Le refus de poser les problèmes pédagogiques en termes de transmission du savoir a conduit à considérer la pédagogie comme une construction du savoir par les élèves, savoir à visage multiple qui naît des rapports de communication qui s'établissent entre les individus.

Dans cette perspective, la pédagogie n'est plus l'application des sciences humaines (linguistique, psychologie, sociologie) mais devient un « lieu de réflexion » autonome sur les faits de communication et de langage qui tire parti de ces sciences.

Le travail présenté ici n'est qu'une partie d'un projet de longue haleine. S'efforçant de créer une pédagogie qui place l'élève au centre des mécanismes de la communication du point de vue du sens, cette recherche s'est effectuée selon deux axes : 1) l'un plus strictement linguistique, c'est-à-dire plus tourné vers la phrase, encore que ne soit jamais totalement éliminée la dimension énonciative du discours. Ce premier groupe de travail fonctionne au niveau du premier degré et du premier cycle du second degré ; 2) l'autre plus sémio-linguistique, c'est-à-dire tourné vers la totalité du discours comme acte de communication. Ce second groupe a travaillé exclusivement au niveau du second degré.

NOVÈGE

EIDE (Ingrid). — **Refleksjoner omkring skoleforskning** (Réflexions à propos de la recherche scolaire). — In : Norsk Pedagogisk Tidsskrift, n° 6-7, 1974, pp. 210-217.

Si le milieu scolaire peut, avec raison, être conçu comme une micro-société, il est important, lorsqu'on en fait un objet de la recherche, de le placer dans le cadre de la société entière. C'est pour cela que les personnes chargées de la recherche scolaire devraient avoir une expérience de la vie active ailleurs qu'à l'école pour obtenir une vue plus globale du problème. Qui « fait l'objet d'une recherche » et qui sera contrôlé grâce aux résultats de la recherche ? La conscience de l'éthique de la recherche doit être développée.

UNION SOVIÉTIQUE

KONDRATJUK (A.P.). — **Razvivať pedagogičeskiju teoriju srednego special'nogo obrazovanija** (Il est nécessaire de développer une théorie pédagogique propre à l'enseignement secondaire spécialisé). — In : Srednee special'noe obrazovanie, n° 5, 1974, pp. 12-15.

Il n'existe pas en U.R.S.S. de centres scientifiques spécifiquement consacrés aux problèmes pédagogiques de l'enseignement secondaire spécialisé, mais depuis 1972

ces problèmes constituent une nouvelle direction de la recherche pédagogique. Les travaux se sont donnés comme point de départ que les relations entre pédagogie générale et pédagogie spécialisée n'étaient en aucun cas celles d'un tout à une partie. Bien entendu, l'acquis méthodologique peut aider à l'élaboration d'une théorie de l'enseignement spécialisé, mais les problèmes pédagogiques et les moyens de les résoudre ne sont pas les mêmes. Dans le système de l'enseignement soviétique, une responsabilité de plus en plus grande revient à l'échelon secondaire, et particulièrement aux établissements spécialisés. C'est pourquoi il est nécessaire de donner un fondement théorique aux problèmes de l'enseignement des jeunes afin de pouvoir ensuite déterminer les meilleures méthodes de préparation professionnelle et d'élaborer le modèle du spécialiste de niveau secondaire.

Stages, Congrès, Conférences, Séminaires

Le deuxième Congrès mondial des sociétés d'éducation comparée.

Le second Congrès mondial des sociétés d'éducation comparée, à l'organisation duquel le Bureau international de l'Éducation avait apporté son aide, s'est tenu, cette année, à Genève (Suisse), du 28 juin au 2 juillet 1974, et a réuni environ 300 comparatistes en éducation, provenant de tous les pays, pour examiner « l'efficacité et l'inefficacité de l'enseignement secondaire dans le monde ». Il était présidé par le professeur Katz, président du Conseil mondial des Sociétés d'Éducation comparée. Plus de 50 rapports furent présentés dont huit ont servi de base de discussion aux séances plénières. Ils abordaient l'un des aspects des dix thèmes retenus : administration, plans d'études, technologie de l'éducation, orientation, activités extra-scolaires, milieux d'apprentissage, formation des enseignants, structure, évaluation, changement éducatif et social.

Les rapports et les discussions qui suivirent mirent l'accent sur le besoin de changement dans la structure et la fonction de l'enseignement secondaire. Il existe encore trop de barrières et de contraintes sociales, économiques et administratives pour que l'école réponde vraiment aux besoins des élèves et de la société.

Parmi les tendances qui se sont le plus souvent exprimées, citons :

- le vœu que l'école tienne un plus grand compte de la personnalité totale des élèves (par exemple des performances et des intérêts extra-scolaires), de la variété de leur expérience sociale et de leur maturité particulière lors de l'évaluation et de l'orientation de ceux-ci. L'école devrait cesser de n'attacher de l'importance qu'aux valeurs intellectuelles. Elle devrait viser à la formation de l'être total ;
- le souhait que les maîtres soient plus conscients de l'évolution du monde réel et des relations entre cette évolution et l'école, qu'ils soient plus proches des élèves. Il serait souhaitable d'orienter les cours de perfectionnement vers une initiation aux problèmes nouveaux ;
- le désir, d'une part, d'un statut social équivalent pour l'enseignement général et l'enseignement technique et, d'autre part, d'un enseignement tour à tour interdisciplinaire ou disciplinaire selon les circonstances ;
- le vœu, qu'en classe, l'accent soit mis sur l'aptitude des élèves à communiquer dans des situations diverses.

L'objectif central de l'école secondaire est d'aider l'élève à organiser et à diriger ses curiosités et ses capacités afin de réaliser l'ensemble de ses possibilités en tant qu'individu et en tant que citoyen.

Quelques conceptions d'ensemble communes de l'école secondaire ont pu être dégagées : à une première phase d'éducation, consacrée à l'acquisition des instruments et à l'apprentissage, succéderait une seconde phase au cours de laquelle l'individu commencerait à s'organiser et à organiser le monde autour de lui. Le cycle d'orientation serait une phase de sélection où il aurait la possibilité d'explorer son environnement et ses propres potentialités. Après avoir recherché quelle direction donner à ses efforts, il serait alors en mesure d'utiliser sa force pour organiser son monde.

Ce congrès s'est terminé par l'élection du Dr B. Holmes, de Londres, à la présidence du Conseil mondial. Il lui incombera en particulier d'organiser le III^e Congrès mondial, qui aura lieu en 1977.

371.13
LEO

LEON (A.). — *Les grilles d'observation des situations pédagogiques : moyen de diagnostic ou instrument de formation des maîtres.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 30, janv.-fév.-mars 1975, p. 5.

Objectifs des grilles d'observation. Elles visent à améliorer le rendement de l'action pédagogique. Problèmes méthodologiques concernant le sujet, l'objet et les modalités de l'observation. Etude critique des postulats ou des résultats des travaux analysés.

371.13
MAS

MASSONNAT (J.) et PIOLAT (M.). — *Approche de l'organisation et des déterminants des attentes de formation en pédagogie générale.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 30, janv.-fév.-mars 1975, p. 14.

Tentative d'évaluation de quelques effets d'une formation pédagogique chez des stagiaires au moyen de deux questionnaires. Caractéristiques du dispositif de recherche. Résultats et discussion.

371.13
MAL

MALGLAIVE (G.). — *La formation alternée des formateurs.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 30, janv.-fév.-mars 1975, p. 34.

La formation alternée consiste à alterner des périodes de sessions de formation où les formés sont en groupe ou en activité professionnelle. Les problèmes de l'alternance : ses raisons, ses modalités, sa pédagogie et ses difficultés, notamment institutionnelles et sociales.

378.12 (494)
HUB

HUBERMAN (A.-M.). — *La formation et l'évaluation de l'enseignant universitaire : pourquoi et comment ?* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 30, janv.-fév.-mars 1975, p. 49.

Examen de quelques constatations : le professeur d'université ne reçoit pas de formation pédagogique ; il ne cherche pas à évaluer l'efficacité de son enseignement ; il n'est ni supervisé ni contrôlé. Propositions de remèdes à ces lacunes au moyen de questionnaires notamment.

371.13
LEO

LEON (A.). — *Observation methods of the teaching conditions : means of diagnosis or teachers' training procedure.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 30, Jan.-Febr.-March 1975, p. 5.

Objectives of these observation methods. They aim at improving the efficiency of the teaching practice. The methodological problems relative to the subject, the object, and the conditions of observation. Critical assessment of assumptions and observation generated data.

371.13
MAS

MASSONNAT (J.) and PIOLAT (M.). — *An approach to the organization and the factors determining the results expected from a training in general pedagogics.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 30, Jan.-Febr.-March 1975, p. 14.

Attempt to estimate some effects of a pedagogical training on trainees by means of two questionnaires. Characteristics of the research process. Results and discussion.

371.13
MAL

MALGLAIVE (G.). — *Rotating training for trainers.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 30, Jan.-Febr.-March 1975, p. 34.

This method provides for training sessions where the trainees are alternately in groups or engaged in their occupational activities. Problems of the rotation : rationale, methods, teaching value, and namely institutional and social difficulties.

378.12 (494)
HUB

HUBERMAN (A.-M.). — *Training and evaluation of the university teacher.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 30, Jan.-Febr.-March 1975, p. 49.

Analysis of some facts : the university teacher gets no pedagogic training ; he does not want to assess the efficiency of his teaching ; he is neither supervised nor controlled. Suggestions for filling these gaps by means of questionnaires.

371.13
LEO

LEON (A.). — *Las rejillas de observación de las situaciones pedagógicas : medio de diagnóstico o instrumento de formación de los educadores.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 30, enero-feb.-marzo de 1975, p. 5.

Objetivos de las rejillas de observación. Pretenden mejorar el rendimiento de la actividad pedagógica. Problemas metodológicos referentes al sujeto objeto y modalidades de la observación. Estudio crítico de los postulados o de los resultados de los trabajos analizados.

371.13
MAS

MASSONNAT (J.) y PIOLAT (M.). — *Tentativa de acceso a la organización y a los determinantes de las esperas de formación en pedagogía general.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 30, enero-feb.-marzo de 1975, p. 14.

Tentativa de evaluación de algunos efectos de una formación pedagógica en los alumnos de prácticas mediante dos cuestionarios. Características del dispositivo de investigación. Resultados y discusión.

371.13
MAL

MALGLAIVE (G.). — *La formación alternada de los formadores.*
— In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 30, enero-feb.-marzo de 1975, p. 34.

La formación alternada consiste en alternar períodos de sesiones de formación en las cuales los formados están en grupo o en actividad profesional. Los problemas de la alternancia : sus razones, sus modalidades, su pedagogía y sus dificultades especialmente institucionales y sociales.

378.12 (494)
HUB

HUBERMAN (A.-M.). — *La formación y la evaluación del profesor de enseñanza superior : ¿ porqué y cómo ?* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 30, enero-feb.-marzo de 1975, p. 49.

Examen de algunas consideraciones : el profesor de enseñanza superior no recibe formación pedagógica ; no trata de evaluar la eficacia de su enseñanza, no es censurado ni inspeccionado. Proposiciones de remedios para esas lagunas especialmente gracias a cuestionarios.

371-13
ЛЕО

ЛЕОН (А.). — Шкалы наблюдений педагогических положений : средство диагноза или совершенствования педагогического мастерства. — Из : Ревю франсэз де Педагожи И° 30, янв. - фев. - март 1975 стр. 5.

Эти таблицы имеют целью повышение полезности педагогического действия. Методологические проблемы связанные с предметом, целом и применениями наблюдения. Критический анализ постулатов и итоги исследовательских работ.

371-13
МАС

МАССОНАТ (Ж.) и ПИОЛАТ (М.). — Подход к устройству и определяющим фактам ожиданий в общей педагогической подготовке. — ИЗ : Ревю франсэз де Педагожи И° 30, янв. - фев. - март 1975, стр. 14.

Попытки определения посредством анкет действий педагогической подготовки у стажёров. Особенности этого исследовательского устройства. Итоги и обсуждение.

371-13
МАЛІ

МАЛІГЛЭВ (Г.). — Чередующиеся стажировки для педагогического состава. — Из: Ревю франсэз де Педагожи И° 30, янв. - фев. - март 1975, стр. 34.

Эта подготовка состоит из чередования стажов в группе и профессиональной практики на работе. Проблемы чередования; его обоснование, применения, педагогическая стоимость и трудности, в особенности социональные.

378-12 (494)
ХУБ

ХУБЕРМАН (А.-М.). — Подготовка и оценка преподаватель университета: почему и каким образом? Из: Ревю франсэз де Педагожи И° 30, янв. - фев. - март 1975, стр. 49.

Рассмотрение нескольких фактов: преподаватель университета не получает педагогической подготовки; он не интересуется оценкой действенности своих уроков; нет никакого вида контроля над ним. Предложение нескольких мер для того, чтобы предотвратить эти недостатки-именно посредством анкетов-.

**INDEX DES ARTICLES
ET COMPTES RENDUS
PARUS DANS
LA REVUE FRANÇAISE
DE PEDAGOGIE
EN 1974**

par ordre
alphabétique
d'auteurs

ARTICLES

BALLION (R.), Enseignement privé, enseignement refuge ?	n° 29,	oct.-nov.-déc.	1974
BAYEN (M.), Présentation	n° 27,	avril-mai-juin	1974
CHAMPAGNOL (R.), Aperçus sur la pédagogie de l'apprentissage par résolution de problèmes	n° 28,	juil.-août-sept.	1974
DUMONT (M.), A propos des fonctions booléennes de l'enseignement	n° 28,	juil.-août-sept.	1974
HEIN (R.), L'intégration de l'enseignement général et professionnel au niveau du second cycle en Rhénanie du Nord Westphalie	n° 29,	oct.-nov.-déc.	1974
JULIA (J.), Les sources de l'histoire de l'éducation et leur exploitation	n° 27,	avril-mai-juin	1974
KNAUP (G.), Le cycle d'orientation en Allemagne fédérale	n° 29,	oct.-nov.-déc.	1974
LE BOTERF (G.), Les interventions socio-pédagogiques dans les institutions éducatives	n° 26,	janv.-fév.-mars	1974
MALAN (Th.), L'évolution de la fonction de planification de l'éducation en France au cours des V ^e et VI ^e Plans	n° 26,	janv.-fév.-mars	1974
MARTINS (D.), L'isolement pédagogique et social des étudiants étrangers	n° 26,	janv.-fév.-mars	1974
NEF (J.), Peut-on dégager, d'une masse oppressive de connaissances, les grandes lignes d'un ordre et d'une unité ?	n° 27,	avril-mai-juin	1974
DE POMMEROL (M.-H. J.) et MONFRIN (J.), Les archives des universités médiévales	n° 27,	avril-mai-juin	1974
ROBARD (A.), Un essai d'enseignement individualisé : les méthodes audiotutorielles	n° 28,	juil.-août-sept.	1974
SCHUMACHER (A.), L'évolution des conceptions de l'enseignement du civisme en République fédérale d'Allemagne	n° 29,	oct.-nov.-déc.	1974
TIBERGHIEU (G.), Contrôle des connaissances et contrôle de l'activité d'étude	n° 28,	juil.-août-sept.	1974
VIAL (J.), Pour une histoire des objets pédagogiques	n° 27,	avril-mai-juin	1974
WINNYKAMEN (F.), Acquisition de connaissances et auto-estimation de ces acquisitions chez les enseignants	n° 26,	janv.-fév.-mars	1974

COMPTES RENDUS

Anglo American primary school project	n° 27,	avril-mai-juin	1974
BEAUDOT (A.), Vers une pédagogie de la créativité	n° 29,	oct.-nov.-déc.	1974
BRUNER (J.-S.), The relevance of education	n° 26,	janv.-fév.-mars	1974
CASENEUVE (J.), La société de l'ubiquité, communication et diffusion	n° 26,	janv.-fév.-mars	1974
CLARK (T.-N.), Prophets and patrons, the French University and the emergence of social sciences	n° 28,	juil.-août-sept.	1974
CORMAN (L.), L'éducation éclairée par la psychanalyse	n° 28,	juil.-août-sept.	1974
DELOGNE (R.), Apprendre à lire avant six ans	n° 28,	juil.-août-sept.	1974

DOLLE (J.-M.), Diderot, politique et éducation	n° 29,	oct.-nov.-déc.	197
DUMAZEDIER (J.), Sociologie empirique du loisir	n° 28,	juil.-août-sept.	197
L'école en question	n° 28,	juil.-août-sept.	197
FAUQUET (M.), STRASFOGEL (S.), L'audiovisuel au service de la formation des enseignants. Le circuit fermé de télévision	n° 27,	avril-mai-juin	197
GARTNER (A.), CONWAY KOHLER (M.), RIESMAN (F.), Des enfants enseignent aux enfants	n° 29,	oct.-nov.-déc.	197
GEISSLER (G.), Eingliederung der Lehrerbildung in die Universität	n° 27,	avril-mai-juin	197
GLASSER (W.), <i>Des écoles sans déchets</i>	n° 29,	oct.-nov.-déc.	197
GOUREVITCH (J.-P.), Défi à l'éducation	n° 29,	oct.-nov.-déc.	197
HASSENFORDER (J.), L'innovation dans l'enseignement ..	n° 26,	janv.-fév.-mars	197
JENKS (Ch.), Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America	n° 27,	avril-mai-juin	197
KAES (R.), ANZIEU (D.), THOMAS (L.-V.), LE GUERINEL (N.), FILLOUX (J.), Fantôme et formation	n° 28,	juil.-août-sept.	197
LEBOUTET (L.), L'enseignement de la physique	n° 26,	janv.-fév.-mars	197
LEGRAND (L.), Pédagogie fonctionnelle pour l'école élé- mentaire nouvelle	n° 29,	oct.-nov.-déc.	197
LEMAY (M.), Psychopathologie juvénile	n° 28,	juil.-août-sept.	197
LEON (Y.), Formation permanente des enseignants	n° 26,	janv.-fév.-mars	197
LOBROT (M.), Priorité à l'éducation	n° 27,	avril-mai-juin	197
LYNCH (J.), PLUNKETT (H.-D.), Teacher education and cultural change : England, France, West Germany	n° 28,	juil.-août-sept.	197
MAJALT (J.), L'enseignement en France	n° 26,	janv.-fév.-mars	197
MALMQUIST (E.), Les difficultés d'apprendre à lire	n° 28,	juil.-août-sept.	197
MAUNOURY (J.-L.), Economie du savoir	n° 27,	oct.-nov.-déc.	197
MENDEL (G.), Le manifeste éducatif. Contestation et socialisme	n° 29,	oct.-nov.-déc.	197
NOT (L.), Qu'est-ce que l'étude du milieu ?	n° 29,	oct.-nov.-déc.	197
PISTRAK, Les problèmes de l'école du travail	n° 29,	oct.-nov.-déc.	197
PORCHER (L.), L'éducation esthétique, luxe ou nécessité .	n° 27,	avril-mai-juin	197
REUCHLIN (M.), L'enseignement de l'an 2000	n° 27,	avril-mai-juin	197
REUCHLIN (M.), Traité de psychologie appliquée (T. 6) ..	n° 29,	oct.-nov.-déc.	197
SCHWARTZ (B.), L'éducation demain	n° 27,	avril-mai-juin	197
SILBERMAN (M.-L.), ALLENDER (J.), YANOFF (J.), The psychology of open teaching and learning	n° 26,	janv.-fév.-mars	197
SNYDERS (G.), Où vont les pédagogies non-directives ?	n° 26,	janv.-fév.-mars	197
TERS (F.), Orthographe et vérités	n° 28,	juil.-août-sept.	197
TOURAINÉ (A.), Université et société aux Etats-Unis	n° 28,	juil.-août-sept.	197
<i>Vers l'individualisation de l'enseignement dans le premier cycle secondaire</i>	n° 26,	janv.-fév.-mars	197
VIAL (J.), La pédagogie au ras du sol	n° 26,	janv.-fév.-mars	197
WEBER (L.), The English infant school and informal education	n° 27,	avril-mai-juin	197

**Les numéros de la Revue Française de Pédagogie
sont en vente dans les centres régionaux de recherche
et de documentation pédagogiques et les
centres départementaux de documentation pédagogique à**

AJACCIO - C.D.D.P. : avenue Pugliesi-Conti - 20000 Ajaccio
ALBI - C.D.D.P. : Centre administratif, rue du Général-Giraud - 81010 Albi Cedex
ALENÇON - C.D.D.P. : Cité administrative, place Bonet - 61013 Alençon
AMIENS - C.R.D.P. 33, rue des Minimes - B.P. 348 G - 80026 Amiens Cedex
ANGERS - C.D.D.P. : 9, rue Grandet - 49000 Angers
ANGOULEME - C.D.D.P. : 1, rue Vauban - 16017 Angoulême
ARRAS - C.D.D.P. : 39, rue aux Ours - 62022 Arras
AUCH - C.D.D.P. : rue Boissy-d'Anglas - 32007 Auch
AVIGNON - C.D.D.P. : 8, rue Frédéric-Mistral - 84000 Avignon
BEAUVAIS - C.D.D.P. : 22, avenue Victor-Hugo - B.P. 321 - 60030 Beauvais Cedex
BESANÇON - C.R.D.P. : 16 et 17, rue Ernest-Renan - B.P. 1153 - 25003 Besançon Cedex
BORDEAUX - C.R.D.P. : 75, cours d'Alsace-Lorraine - 33075 Bordeaux Cedex
BOURG-EN-BRESSE - C.D.D.P. : 6, rue Jules-Ferry - 01000 Bourg-en-Bresse
BOURGES - Antenne du C.R.D.P. : 9, rue Edouard-Branly - 18000 Bourges
BREST - C.D.D.P. : 108, rue Jean-Jaures - 29200 Brest
CAEN - C.R.D.P. : 21, rue du Moulin-au-Roy - 14034 Caen Cedex
CAHORS - Antenne du C.R.D.P. : Cité Administrative - quai Cavaignac - 46000 Cahors
CARCASSONNE - C.D.D.P. : 56, avenue du Docteur-Henri-Godt - 11012 Carcassonne
CHALONS-SUR-MARNE - Section du C.R.D.P. : Cité administrative - 51036 Châlons-sur-Marne Cedex
CHAUMONT - C.D.D.P. : 20, rue Haeusler - 52000 Chaumont
CHARLEVILLE/MEZIERES - C.D.D.P. : 18, rue Voltaire - 08100 Charleville-Mézières
CLERMONT-FERRAND - C.R.D.P. : 15, rue d'Amboise - 63037 Clermont-Ferrand
DIGNE - C.D.D.P. : Ancien lycée de jeunes filles - place des Cordeliers - 04000 Digne
DIJON - C.R.D.P. : Campus universitaire de Montmuzart, boulevard Gabriel - B.P. 490 - 21013 Dijon Cedex
FOIX - C.D.D.P. : 31 bis, avenue du Général-de-Gaulle - 09008 Foix
FORT-DE-FRANCE (Martinique) - C.D.D.P. : 49, rue Victor-Sevère - 97200 Fort-de-France
GAP - Antenne du C.R.D.P. : 4, avenue du Maréchal-Foch - 05000 Gap
GRENOBLE - C.R.D.P. : 11, rue du Général-Champon - 38031 Grenoble Cedex
LAON - C.D.D.P. : 27, rue Ferdinand-Thuillard - impasse de l'Eglise - 02000 Laon
LA ROCHELLE - C.D.D.P. : rue de Jéricho - 17000 La Rochelle
LE MANS - C.D.D.P. : 31, rue des Maillets - 72000 Le Mans
LILLE - C.R.D.P. : 3, rue Jean-Bart - 59046 Lille Cedex
LIMOGES - C.R.D.P. : 44, rue Gay-Lussac - 87031 Limoges Cedex
LYON - C.R.D.P. : 47-49, rue Philippe-de-Lassalle - 69316 Lyon Cedex 1
MARSEILLE - C.R.D.P. : 55, rue Sylvabelle - 13291 Marseille Cedex 2
MENDE - C.D.D.P. : 12, avenue du Père Coudrin - 48000 Mende
MONTAUBAN - C.D.D.P. : 9, rue du Fort - 82000 Montauban
MONT-DE-MARSAN - C.D.D.P. : Cité Galliane, avenue Cronstadt - 40000 Mont-de-Marsan
MONTPELLIER - C.R.D.P. : allée de la Citadelle - 34064 Montpellier Cedex
NANCY - C.R.D.P. : 99, rue de Metz - 54000 Nancy
NANTES - C.R.D.P. : 17, rue Gambetta - B.P. 1001 - 44036 Nantes Cedex
NEVERS - C.D.D.P. : Ecole du Château - 58000 Nevers
NICE - C.R.D.P. : 117, rue de France - 06000 Nice
NIMES - C.D.D.P. : 10, Grand' Rue - 30000 Nîmes
NIORT - C.D.D.P. : 1, rue Jules Ferry - 79000 Niort
ORLEANS - C.R.D.P. : 55, rue Notre-Dame-de-Recouvrance - 45012 Orléans Cedex
PARIS - C.R.D.P. : 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Librairie : 13, rue du Four - 75270 Paris Cedex 06
PAU - C.D.D.P. : Villa Nitot - avenue Nitot - B.P. 299 - 64016 Pau
PERPIGNAN - C.D.D.P. : 24, rue Emile-Zola - 66020 Perpignan Cedex
POINTE-A-PITRE (Guadeloupe) - C.D.D.P. : rue du Gouverneur-Félix-Eboué - 97154 Pointe-à-Pitre
POITIERS - C.R.D.P. : 6, rue Sainte-Catherine - 86034 Poitiers Cedex
REIMS - C.R.D.P. : 47, rue Simon - B.P. 387 - 51063 Reims Cedex
RENNES - C.R.D.P. : 92, rue d'Antrain - B.P. 158 - 35003 Rennes Cedex
RODEZ - C.D.D.P. : ENI - 12, rue Sarrus - 12000 Rodez
ROUEN - C.R.D.P. : 2, rue du Docteur Fleury - 76130 Mt-St-Aignan
 Adresse postale : Cedex 3038 - 76041 Rouen Cedex
SAINT-DENIS (La Réunion) - C.D.D.P. - 97489 Saint-Denis
SAINT-ETIENNE - C.D.D.P. : 16, rue Marcellin-Allard - 42000, Saint-Etienne Cedex
STRASBOURG - C.R.D.P. : 5, quai Zorn - B.P. 279 R7 - 67007 Strasbourg Cedex
TARBES - C.D.D.P. : rue Georges-Magnoac - B.P. 205 - 65013 Tarbes
TOULOUSE - C.R.D.P. : 3, rue Roquelaine - 31069 Toulouse Cedex
TOURS - C.D.D.P. : 1, rue Gutenberg - 37000 Tours
TROYES - C.D.D.P. : 1, rue Bégand - 10014 Troyes Cedex
VALENCE - C.D.D.P. : "Ancienne Prefecture", place Le Cardonnel - B.P. 498 - 26010 Valence

Imp. Nat. 5 568 021 5

Le directeur de la publication : G. Palmade