

REVUE ■ ■ ■ FR

ANÇ ■ ■ ■ AI

REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

SE ■ ■ ■ DE ■ ■ ■ PÉ

DAGOGIE ■ ■ ■

N° 35 - AVRIL-MAI-JUIN 1976

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.*
Adrien GOUTEYRON, *directeur des Collèges au ministère de l'Education.*
Jean LALOY, *directeur général des Relations culturelles, scientifiques et techniques au ministère des Affaires étrangères.*
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.*
Bertrand SCHWARTZ, *professeur à l'Université de Paris-Dauphine.*
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.*

TARIFS ANNUELS D'ABONNEMENT

4 numéros par an

Abonnement d'un an : **France 55 F - Etranger 60 F**

Prix du numéro : **16 F**

Rédaction : INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES

29, rue d'Ulm, 75230 PARIS Cedex 05

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

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**

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° 35 - AVRIL - MAI - JUIN 1976



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES

**Comité
de rédaction**

Rédacteur en Chef

Chefs de rubrique

Secrétaire 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 MAJALT, *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 PROST, *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.*

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

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

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

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

PREMIÈRE PARTIE

O. MENOT	Enseignement audio-visuel rénové et formation des professeurs	p. 5
M. POSTIC	Techniques de groupe et formation permanente des enseignants	p. 15
R. MILLOT	Vers une pédagogie communautaire	p. 24
G. POLITZER	Pour une étude de l'activité didactique de l'enseignant	p. 33

DEUXIÈME PARTIE

	Notes critiques	p. 39
	A travers l'actualité pédagogique	p. 65

PREMIERE PARTI

ENSEIGNEMENT AUDIO-VISUEL RENOVE ET FORMATION DES PROFESSEURS

Le guide pédagogique qui accompagne « De Vive Voix » (DVV) souligne : « L'essentiel est de susciter l'activité linguistique de l'élève tout au long de l'explication ».

Des années d'enseignement avec « Voix et Images de France » (VIF), de très nombreuses observations de classes, en qualité d'animatrice de sessions de formation de professeurs, m'ont amenée à m'intéresser sur le bien-fondé du report de l'activité verbale des étudiants au moment 2 (production d'énoncés par les élèves) de la classe.

Depuis 1972, je me suis donc attachée, avec VIF d'abord, puis avec DVV, à susciter l'activité linguistique des étudiants dès le stade de la présentation, et à en examiner les différentes conséquences sur le plan de l'animation d'une classe audio-visuelle.

I. — L'AUDIO-VISUEL : VERS UN CONSTAT DE FAILLITE?

Faire parler les étudiants dès la présentation de la leçon? Comment cela est-il possible, surtout dans les premières leçons, et n'est-ce pas une « hérésie »? Les différentes expériences que j'ai faites m'ont convaincue

que cela est possible dès la leçon 2; même avec de vrais débutants, VIF le permettait déjà, mais c'est encore plus facile et plus fructueux avec DVV, plus riche en implicites.

Tous les professeurs qui ont suivi la méthodologie recommandée par le CREDIF jusqu'à ces dernières années seront sans doute d'accord pour voir dans la classe audio-visuelle :

1. Le maintien du rôle du professeur comme homme-orchestre, omniprésent et seul responsable des initiatives — au moins théoriquement — jusqu'à la phase de transposition.

2. Le maintien d'objectifs cognitifs concrétisés par les contraintes d'une progression linguistique stricte.

3. La passivité des étudiants aboutissant à leur désintérêt progressif pendant certains « temps morts » de la classe, notamment la présentation de la leçon.

4. L'absence de prise en compte de la personnalité intellectuelle et affective de chacun des membres d'un cours, forcés de s'intéresser à une histoire sans relation avec leur vie personnelle et dépourvue même d'un support écrit suffisamment important pour leur apporter l'illusion d'un apprentissage « sérieux » (la résistance que l'on rencontre à ce niveau dans les cours de l'Unesco est particulièrement vive).

5. Enfin, la méconnaissance des caractéristiques psychologiques d'une vraie situation de communication, celle qui se définit par les relations existant entre les gens qui parlent — compte tenu de leur personnalité propre et de la situation dans laquelle ils se trouvent — avant de se définir par l'objet ou l'événement dont on parle.

Dans des cours comme ceux de l'Unesco, constitués d'adultes de diverses nationalités et de multiples appartenances socio-culturelles et socio-professionnelles, la démarche classique du cours audio-visuel semble être ressentie comme particulièrement infantilisante.

Peut-on nier, en effet, qu'un cours comprenant par exemple, 3 Russes, 1 Mongol, 1 Suédois, 2 Américains, 1 Indien, 1 Afghan, 1 Britannique et 1 ressortissant du Bangladesh qui s'occupent d'études de culture orientale, de l'éducation pour la compréhension internationale, de l'hydrologie, de la formation de professeurs de technologie, de la recherche scientifique, de la technologie éducative, de la planification budgétaire, de l'éducation en matière d'écologie, des aspects humains des progrès scientifiques ou qui sont diplomate, secrétaire, océanographe ou météorologue, ait une dynamique particulière?

L'une des recommandations chères aux méthodologies du CREDIF est : « ne pas sous-estimer ses élèves ». Il m'a semblé, précisément, que le meilleur moyen de ne pas les sous-estimer était de prendre pour base de mon

intervention pédagogique l'existence de chacun, en tant que personnalité réagissant intellectuellement et affectivement et habituée à prendre dans la vie quotidienne des initiatives. Pour susciter une semblable prise d'initiative dans la classe audio-visuelle, on se heurte au problème classique de la motivation et de la participation.

La difficulté que l'on rencontre dans le cadre d'une méthode audio-visuelle comme De Vive Voix, Filipovic et Webster ou autre, c'est le problème fondamental de l'enseignement des langues actuellement : celui d'un enseignement qui, dans son concret quotidien, tienne compte, à la fois — et en les combinant — de données linguistiques, de données psychologiques et de données sociologiques.

Dans le n° 100 du « Français dans le Monde », publié en octobre-novembre 1973, L.A. Jakobovits et F. Debyser insistent sur la faillite imminente des méthodes audio-visuelles (aux Etats-Unis, l'engouement des années 60 a fait place au désenchantement). Ces dernières « préféraient à l'avance pour le professeur et pour les élèves les contenus (choix des éléments), la progression (ordre des éléments) et les procédés didactiques (organisation de la classe et nature des exercices) » (1).

Faut-il donc rejeter toute méthode préétablie ou toute méthode audio-visuelle? Ne peut-on concilier l'utilisation d'une méthode comme DVV avec un enseignement adapté aux exigences et aux besoins qui surgissent à tel ou tel moment du cours?

Il n'est pas très réaliste de penser que les professeurs de langue qui n'ont, en général, aucune formation psychopédagogique réelle et concrète, vont, du jour au lendemain, être capables d'ancrer leur enseignement dans le « vécu » d'un groupe spécifique. Je crains qu'alors, les périodes de facilitation de l'expression ne soient pas complétées par de nécessaires périodes d'exploitation de cette expression et que, par conséquent, le développement de cette créativité dont tout le monde parle ne soit qu'une tentative vite avortée.

En d'autres termes, je crains qu'au passage d'une extrême à une autre, on n'aboutisse aux mêmes confusions — et aux mêmes catastrophes — que celles qui ont consisté à assimiler non-directivité et laisser-faire.

II. — UNE METHODOLOGIE CENTREE SUR L'ACTIVITE DU GROUPE-CLASSE

Dans le numéro 19/20 de « Voix et Images » du CREDIF, M. Argaud et B. Marin rendent compte d'une expérience tentée avec un groupe de vrais débutants,

(1) Voir F. Debyser. — La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique. — In : *Le Français dans le Monde*, n° 100.

allant dans le même sens que ce que j'ai tenté à l'Unesco depuis 2 ans.

Ils ont procédé comme suit :

1. présentation de l'image,
2. production d'énoncés par les élèves,
3. énoncé proposé par la méthode,
4. autres énoncés produits par les élèves.

A la suite de l'enregistrement d'un certain nombre de cours faits à l'Unesco, j'ai pu systématiser une démarche voisine, et approfondir l'analyse de ce qui se passe alors dans le cours.

1° phase. — Présentation des images seules de la leçon complète : elle se fait dès la leçon 1 et n'est pas synchronisée avec les phrases enregistrées.

Le guide pédagogique de DVV indique que, pendant la présentation, « l'élève s'efforce de saisir les rapports entre la situation présentée et la parole ». Cela serait exact si les intonations étaient véritablement significatives, mais, malgré les progrès réalisés par rapport à VIF, il y aurait encore beaucoup à dire sur l'apport, au niveau de la communication, des intonations expressives de DVV.

2° phase. — Après projection des images de la leçon entière, les étudiants ont compris globalement — mais chacun à sa manière — la situation et les différentes phases de son déroulement. Si le besoin s'en fait sentir, on peut procéder à un premier résumé oral. Le travail du professeur va alors consister à faire expliciter ces différents degrés de compréhension, tout en les amenant à se confronter.

3° phase. — On isole alors la première séquence, toujours sans le support sonore. Les étudiants sont invités à s'exprimer à propos de chaque image de celle-ci. On n'a d'ailleurs pas toujours intérêt à procéder par séquence, car cela diminue l'ambiguïté de chaque image. Au contraire, si, dans un premier temps, on exploite la polysémie des images, on suscite un jaillissement verbal beaucoup plus motivé, car les avis ne concordent pas toujours. On obtient ainsi :

- explications de la situation, du déroulement logique des événements,
- explications des relations entre les personnages,
- identification à l'un des personnages,
- expression d'une opinion personnelle à propos de la situation ou des personnages,
- discussion, mini-débat.

On peut procéder ainsi pour toute la leçon, ce qui offre à chacun la possibilité, soit de faire part à ses collègues de sa propre interprétation, soit de faire le tour de ce qu'il considère comme possible, dans la situation ; ce

qui débouche nécessairement sur des discussions de civilisation.

Cette pratique est possible pour les vrais débutants à partir de la leçon 2, et n'a rien d'utopique. Instaurée plus tard, elle se heurte à des blocages d'expression solidement ancrés. Bien évidemment, le volume et la nature des productions verbales va en s'accroissant, tout en sélectionnant et en s'affinant, au fur et à mesure que l'on avance.

Mais cette technique tend parfois à ralentir considérablement le rythme du cours, car il faut respecter le temps nécessaire à chacun pour qu'il produise le ou les énoncés qu'il se sent capable d'exprimer; les silences et les hésitations sont alors tout à fait positifs pour la communication et l'apprentissage.

4° phase. — Un résumé oral de la situation permet alors de faire la synthèse de ce jaillissement verbal et de concrétiser le travail qui a été accompli. Dès lors, le professeur est en état de faire ressortir, dans tout ce qui a été proposé :

— d'une part, les similitudes, les différences ou complémentarités en elles-mêmes, puis en relation avec les propositions de la méthode,

— d'autre part, les incertitudes, les questions posées auxquelles par insuffisance d'outils linguistiques, personne n'a pu répondre, ou sur lesquelles le groupe n'a pu tomber d'accord.

On concrétise ainsi les attentes d'apprentissage nouveau, en mettant en relief l'apport éventuel de l'enregistrement, ainsi que les points sur lesquels portera l'exploitation ou l'exploitation.

Il est bien évident qu'à ce stade, l'énoncé proposé par la méthode n'apparaît que comme une possibilité parmi d'autres. Il est donc exclu qu'on puisse imposer alors la mémorisation d'un modèle venu de l'extérieur, au mépris de toutes les productions verbales proposées par le groupe.

5° phase. — L'exploitation va alors se faire aussi bien pour intégrer ce qui est nouveau que pour approfondir et réajuster ce qui est apparu dans la phase 3 comme partiellement acquis.

L'apprentissage apparaît bien ici comme une série d'approximations successives, qui se développent sur un temps plus ou moins long selon la personne. Il semble nécessaire cependant de respecter totalement la phase d'expression libre à partir des images, l'exploitation se faisant à partir du relevé intégral des besoins d'information complémentaire et grâce à des jeux de questions et réponses suscitées à l'intérieur du groupe d'étudiants. Ce n'est donc qu'à ce stade que peut intervenir l'enregistrement sonore, dans sa version rapide.

6° phase. — Dès lors, la phase de transposition s'enclenche spontanément ; elle peut aller jusqu'à de vraies improvisations dont l'initiative est en général prise par le groupe.

Des enregistrements fréquents de ces improvisations permettent à chacun de procéder à l'auto-analyse de ses performances dans la langue étrangère.

Chaque étudiant est ainsi capable d'évaluer progressivement ses propres progrès, de confronter cette évaluation à celle des autres, et donc de participer plus activement à la construction de son apprentissage.

7° phase. — La transcription écrite de certaines de ces improvisations, tout en représentant l'aspect de « sérieux » nécessaire à des adultes dont la vie quotidienne est inséparable de l'écrit, constitue surtout une occasion d'expression écrite motivée, prenant en considération à la fois la vie du groupe et les apports de la création personnelle.

III. — UN EXEMPLE CONCRET ET SON ANALYSE

Pour donner un exemple concret de tout ce qui vient d'être évoqué, on a transcrit l'enregistrement d'un cours lors de la présentation de la leçon 6 (images 1, 2 et 3, en segmentant les phases pour limiter la longueur). On a analysé et classé les interventions verbales du professeur (tableau 1) et des étudiants (tableau 2), en tenant compte de l'expressivité des intonations, car c'est à ce niveau que se font d'abord les échanges.

Des analyses semblables ont été faites à propos d'autres leçons et ont débouché sur des résultats voisins.

Dans ce groupe, une personne était de retour après une mission de trois semaines (G) et une autre avait été intégrée dans le cours une semaine auparavant (Sheifa), ce sont les deux personnes qui sont le moins intervenues. Les membres de ce groupe avaient d'autre part, dix jours avant, décidé de s'appeler par leurs prénoms.

Bien entendu, ceci est une sorte d'instantané. Beaucoup de ce qui est dit fait allusion à un vécu commun du groupe-classe, qu'il est impossible d'expliquer ici, sous peine de faire une chronique anecdotique de la vie du cours. Cela entraîne cependant une certaine perte quant à la compréhension des intentions réelles de communication.

Nous avons utilisé ici une méthode inductive qui a consisté à identifier la nature des interventions les unes par rapport aux autres en tenant compte de l'intonation comme nous l'avons déjà dit, et non à appliquer les catégories préétablies utilisées pour les observations de classe, qui sont souvent d'interprétation ambiguë pour ceux qui ne sont pas entraînés à leur utilisation.

O — Alors, où est-ce que nous sommes maintenant, dans la deuxième partie de la leçon 6 ? (ligne 1).

S — P. est au cinéma.

E — Au cinéma, oui.

O — Oui?

Plusieurs essais divers

E, S, M (en même temps) — Ils regardent le film.

Z — Le nom du film est : un spectacle?...

O — Attendez (retour à la 1^{re} image : titre de la leçon).

S — P. est assis au dernier rang? (ligne 10).

O — Oui, P. est assis au dernier rang — tout le film.

Silence — essais divers

O — (Retour au début du film fixe.) Alors, le spectateur difficile, qui est-ce?

S, Z — C'est P.

O — Oui, c'est P. qui est le spectateur difficile.

Z — Il(s) regarde(nt)?

A — Oh oui, il regarde chapeau, chapeau (rires).

S, B — Il ne peut pas voir l'écran, parce que devant P., une grande dame, une grande dame est assise avec un grand chapeau (ligne 20).

O — Alors il regarde le chapeau, c'est vrai.

E — Pourquoi P. va au cinéma pour voir un chapeau?

O — Pourquoi P. va au cinéma pour voir un chapeau? (rires).

Plusieurs — Euh...

O — Oui?

A — Je, je, je, je souviens d'un film d'un chapeau de euh, qu'il y a un film avec un chapeau et P. a invité M. à regarder un film. Mais ils sont au dernier rang, euh, dans P. il y a une dame avec un grand chapeau.

E — Devant P. (ligne 30).

O — Oui, devant P.

A — Oui, devant P. P. ne voit pas l'écran, parce que... un... grand chapeau est assis devant l'écran! (rires).

Silence

O — Un autre commentaire?

Z — Je pense qu'il parlait — qu'il parle — avec M. Il dit à M. : « regardez : je ne vois pas! »

S — C'est un très beau chapeau (rires).

Silence

O — Autre commentaire? (ligne 40).

Z — Euh, il parle avec M. parce que M. ne (bruit) la place pour lui aussi.

O — Pardon?

Z — La place qu'il est assis maintenant, euh... (has been chosen by?)

Silence prolongé

O — Oui?

Z — Euh, M. préfère la place qu'il est assis maintenant.

O — M. préfère la place de P.?

Z — Non, euh...

M — Euh...

O — ?

M — Je pense que P. demande à M. si elle peut voir l'écran.

E — Voir bien?

O — Oui, il lui demande si elle peut voir l'écran — si elle voit bien l'écran.

Silence

O — Oui? Bon, autre commentaire?

S — P. répond à M. qu'il voit... euh, P. demande à M. ce qu'elle voit sur l'écran.

O — Ah oui! Alors vous êtes P. qu'est-ce que vous dites? (ligne 60).

S — « Mireille, qu'est-ce que vous voyez dans l'écran? »

O — Sur l'écran.

S — Oui, « qu'est-ce que vous voyez sur l'écran? »

O — ... Oui... peut-être un autre commentaire?

O — Non?

O — Sheila ?

O — Non, c'est tout.

S — Et votre commentaire?

O — Mon commentaire?

O — Euh, maintenant, le film a commencé et... (ligne 70).

S — P. et M. sont assis?

O — Oui, ils sont enfin assis, le film a commencé, mais P. continue à parler.

M — Oh oui.

B — « Est-ce que vous voulez du pop corn? » (rires).

M — Non, vous voulez des bonbons?

O — Oui : « Mireille, vous voulez des bonbons? » (rires).

G — Du chocolat! Euh... P. n'est pas content de sa place. Et, euh, deuxièmement avec un grand chapeau devant lui, et, euh, P. veut sortir (ligne 80).

O — Ah, P. veut sortir?

G — Oui, sortir ou chercher une autre place.

Silence

O — Alors, 3^e image.

Z — Euh, P. demande à l'ouvreuse...

B — Appelle?

Z — Oui, P. appelle l'ouvreuse et lui demande qu'elle parle avec la dame...

O — Oui?

Z — Qui est devant lui, et qui a un grand chapeau (ligne 90).

A — Pourquoi... est-ce que P. ne demande pas à la dame direct?

O — Ah oui, pourquoi est-ce que P. ne demande pas à la dame directement?

A — Directement, oui... Pourquoi? (rires).

Z — P. est discret.

M — Et timide.

Z — Oh, P. n'est pas timide!

O — P. n'est pas timide?

Z — P. n'est pas timide.

S — P. demande à l'ouvreuse s'il cherche une autre place (ligne 100).

M — P. demande à l'ouvreuse s'il peut chercher.

S — S'il peut chercher une autre place, oui...

O — Oui...

O — C'est tout?

O — Troisième image.

Plusieurs — Essais divers

B — L'ouvreuse demande à la dame... si... si (mot incompréhensible). Si... euh...

O — Si — hum, hum, son chapeau? (avec geste d'enlever).

Rires. Plusieurs — oui (ligne 110).

B — Il y a un problème avec le grand chapeau! (rires).

O — Oui, M., un autre commentaire?

M — L'ouvreuse demande à la dame si elle peut...

E — Si elle se lève?

O — Si elle peut enlever son chapeau.

M, B — Oui, si elle peut enlever son chapeau.

O — Une autre possibilité?

Plusieurs — Essais divers (rires) (ligne 118).

S — L'ouvreuse demande à la dame si enlever... euh...

O — Si elle peut enlever son chapeau? (ligne 120).

S — Oui, si elle peut enlever son chapeau, parce que l'homme qui est assis derrière ne voit pas l'écran.

Z — Le film.

S — Le film.

Z — La dame dit à l'ouvreuse : « Qu'est-ce qui se passe? » et l'ouvreuse dit à la dame : « Votre chapeau, Madame. »

O — A. un autre commentaire?

A — Euh, moi, euh, l'ouvreuse demande à la dame... enlever.

S — D'enlever.

A — D'enlever, d'enlever son chapeau et de changer place (ligne 130).

O — Et de changer de place?

A — Oui, d'enlever son chapeau et de changer de place.

B — La dame dit : « Mais non! »

A — Refusé, la dame refuse.

(en même temps)

A — Pourquoi la dame refuse?

E — Pourquoi la dame refuse?

Sheila — Elle n'a pas fait les cheveux (ligne 137).

A — Hein?

Sheila — Elle n'a pas fait les cheveux. Elle a les choses (geste) dans les cheveux (ligne 140).

O — Pas en France.

Sheila — Oui, c'est vrai.

O — En général, une Française ne va pas au cinéma avec des rouleaux (geste).

E — Ah.

O — Oui, elle est mal coiffée.

A — Pourquoi est-ce que la dame refuse? (ligne 147).

O — Oui, pourquoi est-ce que la dame refuse? (ligne 148).

B — Elle n'est pas frisée.

E — La dame refuse parce que c'est part de son costume (ligne 150).

O — Parce que c'est?

E — C'est part.

O — C'est une partie de son costume?

E — Oui, c'est une partie de son costume.

O — Ah, la dame est élégante? Son chapeau va avec son manteau?

E — Oui!

Sheila — Et les gants.

B — Aussi c'est difficile de... (geste).

O — De remettre le chapeau?

B — De remettre le chapeau, après le film (ligne 160).

E — Ce n'est pas obligatoire de se lève.

O — D'enlever.

- E — D'enlever le chapeau, pour une dame.
 S — Ce n'est pas obligatoire? (moue) (ligne 164).

Typologie des interventions verbales du professeur :
 12 % du temps total

	Catégories	Nombre d'interventions	Total des interventions (en %)
1	Accueil de ce qui est dit	7	13,2
2	Répétition simple (réponse à question implicite)	2	3,54
3	Sollicitation collective	8	13,79
4	Renvoi d'une question collective au groupe	2	4,54
5	Sollicitation individuelle	4	6,89
6	Demande d'explication complémentaire (répétition ou autre)	4	6,89
7	Répétition pour relancer et faire réagir les autres	2	3,54
8	Reformulation pour clarifier le sens de ce qui a été dit	5	8,62
9	Répétition/confirmation d'une correction faite par quelqu'un *	3	5,17
10	Intervention dans l'organisation du cours	4	6,89
11	Question pour approfondissement ou nouv. orientation	4	6,89
12	Interprétation pers. donnée	2	3,54
13	Correction seule	2	3,54
14	Mise en évidence des besoins linguistiques ou satisfaction par élém. ling. complém.	7	12,6
15	Information socioculturelle	2	3,54
	TOTAL		

* étudiant ou professeur.

Typologie des interventions verbales du groupe

	Catégories	Nombre d'interventions
1	Essai d'expression individuelle ou collective (1)	10
2	Expression simultanée de plusieurs	7
3	Appel à la langue maternelle ou à l'anglais (1)	1
4	Répétition simple de ce qui est dit par un autre (2)	4
5	Confirmation de ce qu'un autre a dit	5
6	Apport personnel nouveau	23
7	Reformulation de son propre apport	9
8	Enrichissement de ce qu'un autre a dit (3)	22
9	Sollicitation de l'interp. person. du prof.	3
10	Question posée au groupe	4
11	Répétition de la question posée au groupe	0
12	Question posée au professeur	2
13	Réponse à une question posée par le professeur	1
14	Autocorrection	1
15	Correction ling. de l'exp. d'un collègue	4
16	Prise en compte de la correction faite (4)	5
17	Manifestation d'un besoin ling. nouveau	9
18	Prise en compte d'un apport ling. nouveau	4
19	Silence	6
20	Rires	10
	TOTAL	130

(1) Hésitations.

(2) Immédiate ou différée.

(3) Précision, ajustement, modification ou contradiction.

(4) Par un collègue ou par le professeur (hétérocorrection).

Les interventions du professeur ont été classées en 15 catégories qui pourraient être regroupées.

Celles du groupe ont été classées en 20 catégories et la mise en relation de ces deux classements nous a amenée à faire les remarques suivantes :

A. — Le groupe a manifesté 9 fois le besoin d'apports linguistiques nouveaux; 7 réponses ont été apportées par le professeur. Qui a proposé les deux autres?

Ligne 43 : aucune réponse n'est donnée par le groupe ou le professeur à « has been chosen by ».

Lignes 36 à 40 : on se passe du professeur; quelqu'un d'autre répond.

B. — Lignes 113 à 119 : le besoin de « si elle peut enlever son chapeau » est manifesté 3 fois, ce qui veut dire que ce devra être repris à l'exploitation.

Ligne 129 : la personne qui corrige maintenant un de ses collègues (A) est celle qui avait déjà demandé la même explication (l. 119) et l'avait réutilisée ensuite (l. 121).

Ligne 130 : (A) réutilise alors la structure qui lui est donnée deux fois de suite.

Ligne 160 : la réponse donnée par le professeur est réutilisée par celui qui l'a demandée.

Ligne 161 : (E) qui avait posé la question l. 114, mais n'a pas assimilé la réponse, malgré les réemplois faits par ses collègues. Il a ici l'occasion de la renouveler et d'apprendre à son rythme personnel.

C. — La catégorie 9 des interventions du professeur entraîne chez les étudiants :

— 16 : prise en compte de la correction faite,

— 18 : prise en compte d'un apport linguistique nouveau fait par un collègue ou le professeur,

— 19 : silence.

On constate donc qu'à chaque fois qu'apparaît un apport linguistique nouveau, une correction simple ou la confirmation d'une correction faite par quelqu'un, un fort pourcentage de « prise en compte » se manifeste, et on enchaîne sur un autre apport nouveau ou l'enrichissement d'un apport précédent.

Ce qui veut dire que le groupe a le sentiment d'avancer : les apports du professeur ou des collègues sont autant d'incitations à dépasser ces mêmes apports.

On peut cependant s'interroger sur les effets des corrections qui interviennent à ce stade. Il semble qu'il existe ici une façon de faire des corrections ou des apports qui n'est pas ressentie comme une sanction, mais comme un moyen de communication plus facile.

Regardons comment se situent les catégories 9 et 13 des interventions du professeur.

A. — **Catégorie 13** : on peut constater que :

1. La correction « sur » (ligne 62) entraîne un arrêt de l'expression (rôle de soulignement de l'intonation).

2. La correction « directement » (ligne 93) est faite sous forme de question.

Catégorie 9 :

1. « Devant Pierre » (ligne 31) est une confirmation apportée par le professeur et intégrée immédiatement.

2. (Ligne 54), l'intervention du professeur ne lui est manifestement pas demandée; elle entraîne un silence.

3. (Ligne 120), la correction se fait sous forme interrogative; l'expression continue, cette correction est une demande d'approbation de la bonne formule.

Les corrections ne sont donc pas ressenties comme telles, si elles sont présentées sous forme de questions, de demandes de confirmation de ce qui a été compris.

L'analyse de ce court enregistrement révèle donc toute une dynamique du groupe spécifique dont il est question. On peut regrouper le tableau 2 de la façon suivante :

1. **Catégories 6, 7 et 8** : apports qui témoignent de la communication et de la participation du groupe à l'élaboration du cours.

2. **Catégories 1 et 2** : essais d'expression qui peuvent s'ajouter à 6, 7 et 8.

1, 2, 6, 7 et 8 constituent donc 54,6 % des interventions du groupe.

3. **Catégories 3 et 17** : manifestations de besoins linguistiques nouveaux.

4. **Catégories 16 et 18** : « prises en compte », témoignant aussi du degré d'écoute et de communication.

5. **Catégories 14 et 15** : auto et hétéro-correction. Le nombre en est limité, car on évite les blocages dus à des possibilités d'erreurs, en cherchant dans son vocabulaire de quoi alimenter l'échange. Celui-ci est donc bien considéré comme d'une importance supérieure à la stricte correction linguistique. Il est manifeste que l'apprentissage s'opère ici par les échanges plus que par le rôle correctif du professeur.

6. **Catégories 9, 10, 11 et 12** : prise en charge par le groupe du rôle d'animation pédagogique.

Notons que le pourcentage important des rires est un indicateur des échanges du groupe.

IV. — SITUATION DES ETUDIANTS

Essayons d'analyser maintenant les avantages pour les étudiants de la démarche qui a été exposée plus haut.

Regarder en silence devient très vite une frustration

quand on se trouve dans un groupe. La phase 3 va donc se nourrir de cette frustration.

Chacun ayant fait part de sa réaction à la manière qui lui est propre (sérieuse pour l'un, humoristique pour l'autre, etc.) est libéré et donc plus disponible pour écouter des collègues d'une part, le nouvel énoncé proposé par la méthode d'autre part.

Face à une même image, la sélectivité des perceptions et des interprétations individuelles dépend de la diversité des appartenances socio-culturelles et socio-professionnelles.

Cette sélectivité détermine des énoncés complémentaires, voire contradictoires, qui engendrent les échanges à l'intérieur du groupe (étonnement, curiosité, intérêt, désaccords, demandes d'explications complémentaires).

La diversité des expressions individuelles suscite donc un effort de compréhension mutuelle (par conséquent un effort d'écoute sur les plans psychologique et linguistique) et contribue à créer, à l'intérieur du cours, de vraies situations de communication où chacun confronte avec les autres ses propres réactions.

Le dialogue est, à ce stade, d'autant plus spontané et riche que « le modèle à penser » de l'enregistrement n'a pas été entendu.

En s'exprimant à propos de la leçon nouvelle, chacun peut faire le point pour lui-même, de ce qu'il sait dire, des acquis antérieurs qu'il sait utiliser — ce qui détermine en lui une confiance de plus en plus grande. Il peut aussi déterminer lui-même la limite à partir de laquelle il a besoin d'apports linguistiques nouveaux, ce qui est une des façons de motiver l'apprentissage.

En s'exprimant et en réagissant à ce que proposent les autres, chacun

— montre ce qu'il a compris (ce qui est une indication précieuse pour le professeur) ;

— s'enrichit de l'interprétation et de l'apport linguistique des autres.

La nécessité de se faire comprendre des autres et de les comprendre entraîne des habitudes d'auto et d'hétéro-correction, par étapes successives, ce qui entretient le climat d'échange et de soutien mutuels.

Ces échanges dans lesquels l'apport de chacun est pris en compte, sont générateurs d'une participation de tous les membres du cours — chacun en fonction de sa personnalité.

Il est bien évident que cette participation a pour résultat un accroissement de la motivation, ce dont nous avons bien besoin, compte tenu des absences fréquentes ou prolongées dues aux missions.

Cette motivation se crée sur la base : 1) de ce qu'il est

convenu d'appeler la réutilisation du vécu du groupe (particulièrement évidente et rentable au niveau de la transposition) avec ses caractéristiques propres sur les plans psychologique et sociologique ; 2) d'une frustration due au fait qu'on n'a pas toujours le moyen linguistique de dire ce que l'on souhaitait, ce qui rend psychologiquement prêt à « accueillir » un nouvel apport.

Dans la mesure où chacun est impliqué directement et personnellement dans un échange avec ses collègues, la mémorisation se fait sur la base de cette implication. La phase de répétition classique devient donc inutile et même, à certains moments, nuisible. Bien entendu, tous ne mémorisent plus la même chose, car chacun privilégie plus particulièrement telle ou telle intention de communication — ce qui contribue à rendre encore plus spécifiques les rythmes personnels d'apprentissage.

Dans ces conditions, chacun des étudiants peut-il s'identifier aux personnages de la méthode ? Cette identification ne constituerait-elle pas, pour la majorité des groupes d'adultes, une illusion pédagogique, voire un viol de la personnalité. Il ne faut pas confondre identification et implication.

— L'incident de la dame au chapeau n'a eu qu'un intérêt très limité pour un Soviétique, par exemple, qui a expliqué :

« Moi, dimanche dernier, je suis allé au cinéma avec mon fils qui a douze ans. Devant nous, il y avait un jeune homme et une jeune fille. Ils... (l'expression a été demandée par mimique) oui, ils s'embrassaient. Moi, je suis très mécontent. Ça n'arrive jamais en Russie. »

Et un Afghan d'ajouter : « Ça n'arrive pas aussi en Afghanistan. » (Rires et étonnements divers.) Ceci a permis à chacun d'intervenir sur ce thème motivant pour tout le groupe, en fonction des usages de chaque pays et aussi en fonction de ce que chacun avait vu en France. Ce qui a permis aussi de faire des exercices de reformulation en utilisant « ça n'arrive pas non plus ».

— Faire jouer la scène de DVV aurait été imposé de l'extérieur et n'aurait trouvé aucun écho affectif. Ce public d'adultes n'est jamais prêt à rejouer une scène telle qu'elle est présentée dans la méthode, n'ayant pas les mêmes traits de personnalité que les personnes de DVV, et surtout, manifestant une très grande résistance à utiliser des mots imposés de l'extérieur.

— Au contraire, il n'apparaît aucune résistance à faire des improvisations — surtout si elles sont enregistrées et réexploitées ensuite — sur un thème proposé par quelqu'un du groupe ou éventuellement suggéré par le professeur. Ces improvisations peuvent se faire de toutes sortes de manières — librement ou en réutilisant certaines « amorces » : structures, intonations expressives...

Il est admis que chacun s'y exprime avec sa propre

personnalité psychologique et socio-culturelle, mais, s'il est souhaitable d'enregistrer ces réalisations dans le cours, c'est parce que cela permet de concrétiser des étapes du travail et aussi de procéder à une critique plus objective et d'obtenir ainsi des textes écrits qui pourront être retravaillés au laboratoire d'un point de vue de lecture expressive et dont tout le groupe est motivé pour s'imprégner, puisqu'il a participé à leur élaboration. C'est une des façons de résoudre le problème du désintérêt pour le laboratoire ressenti par certains étudiants ou professeurs.

Cela peut aussi être le moyen de constitution d'un recueil de textes qui sera en quelque sorte le carnet de bord du groupe-classe.

Un dernier point concernant ceux auxquels s'adresse cet enseignement : ils véhiculent un stéréotype du professeur qui se trouve renforcé par l'aspect hiérarchique de leur vie quotidienne.

Ce public est habitué à concevoir l'enseignement comme très systématique, le cours devant manifestement être dirigé par le professeur qui doit « poser des questions » auxquelles le groupe a pour seule tâche de répondre — et de « bien » répondre.

Le principe d'écoute psychologique des autres est donc très difficile à mettre en place, un certain nombre de personnes ayant tendance à penser que le « bavardage » de collègues est une perte de temps, et que tout ce qui n'est pas l'utilisation du matériel propre à la méthode est sans intérêt.

Donc tout un travail de « déconditionnement » est à faire sur ce type de public, ce qui requiert le temps nécessaire à cette double découverte :

— on finit par s'intéresser aux efforts des collègues pour pouvoir communiquer, et on fait soi-même des progrès;

— on aboutit à des productions écrites suffisamment élaborées pour « faire sérieux » et pour soutenir la mémoire.

V. — LE ROLE DU PROFESSEUR

Cette façon de procéder implique pour le professeur, d'abord une disponibilité constante devant les aspects imprévisibles de l'activité ou des demandes du groupe, disponibilité qui permet de se rappeler ce que chacun a dit avec son originalité propre, sa richesse d'interprétation qu'on pourra exploiter, avec aussi ses forces et ses faiblesses linguistiques — tout cela contribuant à une individualisation de l'enseignement; disponibilité aussi pour exploiter le dynamisme propre à chaque groupe et l'exploiter en vue de l'apprentissage.

Dès lors, il devient impossible de fonder l'enseigne-

ment sur une progression stricte. Cette progression ne peut être que fonction des besoins immédiats de la communication, des intérêts manifestés au hasard des échanges du groupe en ce qui concerne le vocabulaire et les contenus de civilisation qui deviennent primordiaux. Cette progression d'autre part ne peut pas être linéaire et les acquisitions se font par la voie d'hésitations, d'imprécisions, d'approximations successives, de retours en arrière. Si la progression grammaticale est relativement prévisible, et assez proche de celle de DVV, bien qu'avec des priorités différentes, celle du contenu ne peut être que très spécifique à chaque groupe.

Chacun ayant la possibilité de montrer ce qu'il a compris, le professeur parvient à déterminer d'une façon plus objective la nature et les limites de son apport.

Cela implique aussi de pratiquer ce qu'il est convenu d'appeler « une pédagogie de l'erreur », étayée par l'auto et l'hétéro-correction : le désir d'expression, d'expression personnalisée — c'est-à-dire « exprimant le monde d'expériences de chacun » — primant le souci de correction.

L'exploitation et la transposition sont basées sur la richesse des différences entre les réactions individuelles et leur complémentarité sur les plans psychologique et linguistique.

Cependant, il semble nécessaire aussi d'introduire très vite dans les cours de débutants, pour étayer cette pédagogie de l'erreur, une technique souvent considérée comme plutôt réservée au perfectionnement : l'enregistrement au magnétophone.

CONCLUSION

Doit-on par conséquent rejeter toute méthode audiovisuelle? Assurément non — mais il faut en modifier l'emploi pédagogique. Il ne peut plus s'agir d'un ensemble imposé de l'extérieur, apportant cadre et contenu : un apprentissage centré d'abord sur l'histoire de Pierre et Mireille avec sa progression préétablie ne permet pas à chaque étudiant d'agir sur les membres du groupe auquel il appartient, de manifester désaccords, jugements, émotions personnelles. On en vient donc à utiliser l'audio-visuel comme une technique suscitant l'activité des enseignés en fonction à la fois de leur propre personnalité et du groupe qu'ils constituent. Tandis que la bande-son se ramène à un exemple de ce que peut susciter l'image, celle-ci, comme on l'a vu, joue un rôle d'incitateur.

Ainsi, au lieu de la passivité entraînée chez l'enseigné par une exploitation « classique » de l'audio-visuel, obtient-on ici, dans le cadre des échanges multiformes qui se créent, un jaillissement d'expressions témoignant de l'implication de chacun dans la situation de classe (devenue lieu de communication authentique) et alimentant la

suite du travail, dans sa continuité comme dans sa diversification.

Mais ce changement de perspective implique une redéfinition radicale du rôle du professeur — ici comme dans tout l'enseignement et pour les mêmes raisons. Il ne s'agit plus en effet de faire acquérir un contenu mais à la fois de susciter l'activité linguistique des enseignés en même temps que de savoir prendre en compte, sur place, les points acquis et les insuffisances qui se révèlent, en vue de prévoir les moyens adaptés de pallier celles-ci. Le professeur doit aussi garder à l'esprit que ses interventions peuvent lui être imposées par le groupe spécifique qu'il a en face de lui.

Une solide formation psychopédagogique est donc une base nécessaire, fondée sur trois thèmes essentiels :

— développement des capacités d'écoute — écoute psychologique et écoute active ;

— entraînement à des interventions d'incitation et de facilitation, et non plus de type correctif direct ;

— amélioration des capacités d'animation : stimuler l'activité de tous et ensemble ; savoir, selon les situations, s'intégrer au groupe suivant les besoins de ce dernier ou lui laisser son autonomie de fonctionnement.

Ainsi pourront s'allier, comme complémentaires, une activité authentique des enseignés et l'incitation que représentent les moyens audio-visuels ; l'association, fructueuse pédagogiquement et dynamisante, peut se réaliser grâce aux aptitudes de l'enseignant à une animation vraie.

Odile MENOT.

U.E.R. d'Etudes linguistiques et phonétiques.
Université de Paris III.

TECHNIQUES DE GROUPE ET FORMATION PERMANENTE DES ENSEIGNANTS

Les opérations de formation continue des enseignants ont commencé surtout par des actions auprès d'enseignants des écoles élémentaires, auxquels ont été reconnus des crédits de formation de 36 semaines à temps plein à répartir sur l'ensemble de leur carrière, selon des formules de stages de longue durée (3 mois) ou d'une durée moyenne (6 semaines), et auprès d'enseignants des collèges d'enseignement technique (plan général de formation, précisé dans une circulaire du 2 mai 1973). Dans l'ensemble, pour les enseignants du premier degré et des C.E.T., la priorité a été donnée au recyclage de connaissances ou à la méthodologie de la discipline, et ont été privilégiées les actions concernant la mathématique. Rares sont les interventions organisées de façon que les participants s'interrogent sur leur comportement pédagogique,

en dépassant le cadre des « pratiques ». Lorsqu'elles ont eu lieu, elles ont généralement été conçues par des organismes comme les C.E.M.E.A. ou la F.O.E.V.E.N. et elles ont regroupé des volontaires déjà sensibles à ces problèmes.

Or il semblerait que les enseignants soient actuellement décontenancés autant par les aspects psychologiques de la relation éducative que par les nouveaux modes d'analyse des données ou par les modalités modernes de présentation du savoir, mais qu'ils n'expriment pas leurs besoins profonds à ce sujet. On dira volontiers qu'on voit mal comment utiliser la linguistique, comment construire des exercices structuraux, mais on éprouve des réticences à avouer qu'on est mal à l'aise avec ses élèves. Peut-être est-ce par crainte que leur soit contesté le droit de trouver une réponse propre aux exigences de la situation, marquée de leurs caractéristiques personnelles, que quelqu'un se substitue à eux en énonçant des principes prescriptifs. Mais plus intensément ils redoutent l'ébranlement de leur personnalité. Les études des psychanalystes montrent que la situation scolaire est propre à raviver des tensions internes, à faire resurgir les vieux conflits mal résolus. Les enseignants savent bien que leur être entier est engagé dans la situation pédagogique ; chaque échec peut devenir blessure profonde et provoquer un déséquilibre.

Pour surmonter les difficultés de la situation, s'il n'a pas cherché à les esquiver en se réfugiant dans un personnage, quelle qu'en soit la nature, l'enseignant a opté pour des modes d'action, pour des formes de relation éducative qui le sécurisent par le caractère prévisible des événements et la stabilité de ses réponses, choisies parmi celles qui lui ont donné satisfaction dans les situations déjà rencontrées. On comprend qu'il répugne à les remettre en question, sauf si, brutalement, les situations deviennent imprévisibles, les réponses habituelles, inadaptées et inefficaces.

Il s'agit là d'un phénomène naturel, tant sur le plan collectif qu'individuel. Ne voit-on pas les groupes se structurer afin de stabiliser le système de rapports interindividuels et aller vers une certaine normalité de comportement? Mais ce système stabilisateur, ayant pour fonction de réduire l'anxiété née des contraintes d'adaptation réciproque, devient bientôt sclérosant si on répugne à le remettre en question. Ainsi apparaissent des résistances à la rénovation, par une crainte du changement ; et ce qui caractérise particulièrement les enseignants, c'est le puissant désir de changement allié à la peur de ne pouvoir s'y adapter. Toute innovation pédagogique ne saurait être imposée; elle ne peut naître et se développer que si, par un processus de transformation de soi au contact des autres, on rompt avec ses habitudes et on aspire à trouver d'autres moyens d'agir.

LE GROUPE DE BASE ET L'EXPERIMENTATION DES ATTITUDES

Comme le changement d'attitude est la condition fondamentale de la rénovation pédagogique, on a pensé que les formules de groupe de base (training-group) provoqueraient chez les enseignants la prise de conscience de leurs attitudes, la remise en question de leurs systèmes de référence, et entraîneraient chez chaque participant l'interrogation sur soi et, dans le groupe, une évolution des attitudes. Rappelons que le groupe de base réunit une quinzaine de personnes au maximum, différentes par l'âge, le sexe, la profession, la formation, pendant des sessions de 20 à 40 heures, groupées ou espacées. Sans consigne de départ, en dehors d'une notice qui explique les objectifs et qui a été envoyée aux participants avant la session, sans thème de réflexion, ce groupe va découvrir peu à peu son vécu, après avoir dépassé une phase initiale d'incertitude et d'anxiété. Le moniteur psychologue a pour tâche d'aider le groupe à caractériser les situations vécues et à analyser son activité. La situation ainsi créée permet d'éprouver les difficultés de fonctionnement d'un groupe : relation ambivalente, de dépendance et de contre-dépendance, du groupe au moniteur, perceptions contradictoires de l'autorité de ce dernier, conflits provenant de différentes conceptions de la marche du groupe, flottements dans l'organisation interne et dans l'attribution du pouvoir dans le groupe. Après avoir surmonté des phases critiques, le groupe s'achemine vers une « conduite réfléchie dans la mesure où il prend conscience de ses déterminations internes et externes et où il peut les contrôler au lieu de les subir » (Cl. Fauchoux, 5). C'est un moyen d'expérimenter une relation nouvelle, non fondée sur le savoir, et d'analyser une situation introduite par un moniteur qui refuse de jouer le rôle d'agent culturel. Le groupe de base peut donc provoquer un effet de rupture par rapport aux situations vécues quotidiennement par les enseignants et par rapport à l'essence directive de la pédagogie (G. Lapassade, 8).

Si on appliquait la règle de l'hétérogénéité du groupe, on devrait placer les enseignants parmi d'autres personnes ayant des professions diversifiées. De cette façon les normes implicites, propres à chaque milieu professionnel, se révèlent davantage, et le choc de divers systèmes de référence conduit chaque participant à percevoir la relativité de son point de vue et à se décentrer. Mais des difficultés pratiques pour l'organisation de telles sessions, dans le cas d'une généralisation de la formule, surgissent avec évidence. En outre les enseignants, soucieux de trouver une finalité pédagogique à la session, pourraient se montrer réticents.

Une autre manière de concevoir l'hétérogénéité apparaît, si on considère la diversité des formations, des expé-

riences d'enseignants de l'élémentaire, du secondaire, du technique. On sait que chacun tend à s'enfermer dans son propre réseau d'action, voire à s'identifier à la discipline qu'il enseigne. Par le jeu des échanges, les angles de vue s'ouvrent, et l'acte pédagogique est enfin considéré non en fonction d'un type d'établissement ou d'un objectif pédagogique spécifique, mais en fonction de l'élève, du déroulement de sa vie scolaire, des obstacles psychologiques qu'il rencontre. De telles sessions, limitées à quelques jours de séminaires, ont déjà eu lieu, organisées par académies.

On peut dire aussi que l'hétérogénéité existe au sein d'un même établissement, surtout s'il appartient à l'enseignement du second degré ou à l'enseignement technique, et que la dynamique du groupe peut être suffisamment riche quand il associe, par exemple, les responsables administratifs, les conseillers d'éducation, les professeurs des différentes disciplines. Il paraît intéressant, en effet, de placer ensemble des représentants de toute l'équipe éducative d'un établissement, du directeur au maître d'internat, afin qu'ils s'aperçoivent en même temps de la relativité des modèles auxquels ils se réfèrent consciemment ou inconsciemment, et afin qu'ils cherchent à surmonter les difficultés de communication qu'ils rencontrent quotidiennement. Mais des difficultés apparaissent : les participants ont alors un passé commun et la session risque de raviver des tensions anciennes, de renforcer des positions déjà établies, de figer des façons de concevoir les rôles, en bref, de cristalliser des conflits et de fermer définitivement toute possibilité d'évolution. Le vécu analysé n'est plus celui de l'ici et maintenant, c'est un passé actualisé, perçu d'une façon émotionnelle d'autant plus forte qu'il remet face à face des personnes qui ont été engagées ensemble dans des joutes. Malgré ces inconvénients, cette formule a tenté certains animateurs de formation.

Le groupe de base introduit une rupture avec les situations traditionnelles où l'autorité prédomine et il permet un apprentissage d'un comportement authentique, libéré des formes infantiles de dépendance. M. Pagès (13) parle d'un « déconditionnement social » puisque « les comportements et attitudes habituelles de chacun sont constamment mis en échec » et puisque les participants, en conséquence, sont obligés de chercher d'autres comportements pour répondre à la situation. Les phénomènes sont saisis sur le vif, dans leur évolution. La vie même du groupe est utilisée comme moyen de la formation et le groupe est son propre agent de formation : c'est pourquoi les membres du groupe peuvent expérimenter de nouveaux comportements et le groupe met à l'épreuve de nouvelles structures.

Les partisans des groupes de base comme moyen de formation des enseignants y voient l'intérêt d'une réflexion

qui dépasse le cadre de la relation interpersonnelle et qui atteint les fondements institutionnels de l'école. Le groupe de base a une signification critique et il est l'arme de négation des institutions et du savoir institué (R. Lourau, 11). Les membres du groupe de base ont l'occasion d'examiner les rapports qui s'établissent avec l'autorité, de faire une analyse de leur propre pouvoir dans la classe, en considérant le pouvoir exercé par l'animateur dans le groupe. Après s'être interrogés sur leur rôle, ils deviennent peu à peu sujets pleinement responsables, acceptant les autres sujets d'une manière inconditionnelle, recherchant avec eux les moyens de se diriger eux-mêmes. Leur transformation les amène à revoir leurs modalités d'action pédagogique et, en particulier, à permettre à leurs élèves de vivre leur propre expérience et d'exercer leur propre pouvoir. Si un groupe de base dans son entier provient d'un seul établissement, il peut être le point de départ d'un changement social autant que le lieu de changements individuels. De la réflexion sur les contraintes institutionnelles pesant dans la situation pédagogique, de l'analyse de son propre fonctionnement à son autogestion, il se constitue comme groupe d'action agissant sur l'organisation scolaire pour contribuer à la transformer.

PROBLEMES SOULEVES PAR L'EMPLOI DES GROUPES DE BASE

Certaines critiques formulées à propos de l'emploi des groupes de base comme moyen de formation continue des enseignants concernent cette finalité. Outre la formation individuelle, l'objectif fondamental des partisans des groupes de base est de développer l'analyse institutionnelle — analyse qui vise à élucider les rapports que nous entretenons avec les institutions — et de remettre en cause la structure de l'institution scolaire. Voulant établir une autogestion, par la formulation commune des objectifs, des normes, des méthodes, et par une délégation de pouvoirs, ils s'attaquent à une structure hiérarchisée et exécutive. N'est-ce pas s'opposer ouvertement aux institutions démocratiquement établies, n'est-ce pas à l'action politique de définir de nouvelles structures, disent leurs adversaires.

D'autres critiques s'adressent à la technique utilisée, même par rapport à la finalité autogestionnaire. Le courant de l'analyse institutionnelle (R. Lourau, 11) s'élève contre le mythe d'une analyse de l'ici et maintenant proposée par le groupe de base, qui écarte les déterminations individuelles et collectives, antérieures et extérieures à la situation vécue. Cette critique, bien qu'elle soit liée chez l'auteur à une conception activiste de l'analyse, voulant dépasser une phase de négation pour aller vers une appréhension de la dialectique des institutions, met en relief

le caractère artificiel de la situation du groupe de base, et elle souligne que celle-ci se coupe des conditions psychologiques et sociologiques que connaissent quotidiennement les participants.

Comment l'enseignant pourrait-il alors transférer son acquis du groupe de base dans ses activités d'enseignant et traduire son changement d'attitudes par une nouvelle manière d'agir?

« Il est clair que l'enseignant vit dans un tel groupe une expérience de communication en profondeur, qu'il réalise les possibilités insoupçonnées de l'attitude non directive. Toutefois, devant sa classe, il demeure seul pour négocier avec elle les modalités de changement dans sa stratégie éducative. De plus entre les deux situations, les différences sont considérables, même si, sous bien des rapports, les relations dans la classe peuvent être transformées à l'image de l'acquis du T-group » (R. Vuatuz, 16).

On peut craindre que la formation par groupes de base n'apporte pas aux enseignants qui y participent des dispositions transférables dans l'action pédagogique, parce que celle-ci se fonde sur une relation à l'élève par la médiation du savoir ou d'un savoir-faire, médiation qui est précisément niée dans le groupe de base. Pourtant le transfert d'apprentissage est d'autant plus nécessaire que l'enseignant retrouve immédiatement après la session ses soucis journaliers.

Ne risque-t-il pas d'être décontenancé lorsqu'il retourne dans sa classe? Il a brisé sa carapace ancienne, il s'interroge sur sa façon d'agir, mais il n'ose plus agir : tout acte le révèle à lui-même, tout acte lui semble désormais porter le sceau de ses erreurs antérieures. Trop occupé par son interrogation sur lui-même, il ne peut plus rien entreprendre. Toute action suppose une option, une certitude, même provisoire. Or les fondements de toute action lui paraissent maintenant dérisoires (1). Ses mécanismes de défense, arrangements inconsciemment montés, destinés à le protéger contre tout ce qui peut le déséquilibrer, sont abolis. Face à une réalité de lui-

(1) C'est ce qui apparaît dans les réactions d'enseignants qui ont participé à des groupes de base :

« Dans les conditions actuelles, le stage risque peut-être de désorienter le professeur. Pour deux raisons, de retour dans sa classe, s'il a perdu sa belle assurance, que va-t-il faire? Une raison plus inquiétante. Le stage favorise, comme on dit, une sorte de « remise en cause personnelle » qui n'est peut-être pas tout à fait saine. L'atmosphère du groupe centré sur la réflexion sur lui-même entraîne un certain narcissisme, un certain goût pour des sentiments de culpabilité, pour l'analyse sans fin (on n'a rien d'autre à faire). Si c'est ce dernier point qui l'emporte, on peut être conduit au désarroi ou encore à penser que les problèmes de l'éducation nationale ne sont que des problèmes de relations interpersonnelles, de remise en cause personnelle. » (Commentaire d'un participant, enseignant du second degré, quelques semaines après une session.)

même, il ne peut plus se réfugier derrière des abstractions, ni même oublier son anxiété grâce à une réussite dans la pratique pédagogique. Parce qu'il ne peut plus prévoir les situations, ni orienter son action selon des lignes définies, il se trouve démuné et en proie à l'anxiété. Son moi est sans cesse attaqué et victime. Sa personnalité entière est ébranlée.

Ceci invite à être prudent dans l'application généralisée du groupe de base. Pendant la session même, l'anxiété peut devenir pénible pour certains membres et l'expérience, par le caractère frustrant du groupe de base, risque de les perturber. Les organisateurs négligent trop souvent les risques de troubles individuels. N'oublions pas que les fondateurs de la méthode à Bethel prévoyaient, en dehors des séances, la présence d'un psychologue analyste pour s'occuper, en entretien, des problèmes personnels des participants. Il serait souhaitable de n'utiliser la formule que pour des volontaires, intéressés par l'objectif proposé — ce qui suppose une information préalable — et persuadés qu'ils ne pourront l'atteindre que grâce au groupe auquel ils participent. Certaines contre-indications, décelées au cours d'un entretien préalable, seront à prendre en considération pour le choix des participants.

En outre l'objectif d'un groupe de base ne peut être que limité. Le groupe a trop conscience de l'éphémérité de son existence pour désirer se fixer des buts lointains, ou même pour analyser en profondeur les phénomènes vécus. J.-M. Lemaine (10) signalait déjà en 1959 « ce que pourrait avoir de flatteur et de confortable la conviction qu'il suffit de vivre une expérience pour la comprendre » ; la technique du groupe de base se fonde sur le postulat implicite qu'il suffit de vivre une expérience pour parvenir à la connaissance des phénomènes qui s'y déroulent. Etre impliqué dans les circonstances permet-il d'avoir suffisamment de distance pour observer et analyser ? Arrive-t-on à conceptualiser les mécanismes qui entrent en jeu dans la situation ?

EVOLUTION DES METHODES DE GROUPE DANS LA FORMATION PERMANENTE DES ENSEIGNANTS

Pour ces raisons, plusieurs partisans de l'emploi des groupes de base comme moyen de formation des enseignants ont fait évoluer la méthode, en considérant généralement que le groupe devait avoir une existence dans le temps.

Certains chercheurs ont voulu que le groupe permette une exploration du moi et une redéfinition des rapports du moi et du milieu professionnel de l'enseignant. Ada Abraham (1), se plaçant dans une perspective psychanalytique, dans l'ouvrage intitulé « Le monde intérieur des enseignants », part d'une définition du « soi »

professionnel, produit des relations de soi avec les autres dans le contexte professionnel et elle en précise trois aspects : le soi réel, s'appliquant à ce qui est vécu dans les relations avec les autres, le soi idéal, déterminé par ce que l'enseignant voudrait être conformément à ses valeurs, l'image idéalisée, illusion provenant de l'identification du soi réel avec le soi idéal. La formation consiste à lutter contre le processus de sclérose du soi professionnel, qui se réfugie dans l'image idéalisée, à dégager les fantasmes du soi dans le groupe, et à reformuler le soi individuel avec le soi groupal. Le moyen de cette thérapie du soi professionnel, utilisé en Israël par A. Abraham, est un groupe de 10 à 14 enseignants, venant d'écoles différentes, se retrouvant deux heures par semaine pendant deux à trois ans, sans sujet imposé, organisant eux-mêmes, expérimentalement leur vie de groupe.

D'autres mettent l'accent sur le transfert d'apprentissage et sur l'ensemble des dimensions à prendre en considération dans la formation. Par exemple, R. Vuataz (16), à la suite du bilan d'expériences réalisées en Suisse, en est venu à l'essai de techniques mixtes. Il les a décrites lors d'une communication au Congrès International des Sciences de l'Education qui s'est tenu à Paris en septembre 1973. Centrées sur la tâche, liées au perfectionnement professionnel des maîtres sur une discipline, elles ont cependant un autre objectif, celui de sensibiliser les participants aux phénomènes de groupe, auquel un tiers du temps de chaque séance est consacré. Mais il semble que cette formule n'ait pas donné totalement satisfaction : certains membres veulent se concentrer sur la tâche, d'autres sur le groupe ; l'analyse ne dépasse guère le niveau du fonctionnement du groupe alors que les organisateurs espéraient atteindre une analyse institutionnelle. Aussi ont-ils opté pour des stages d'auto-gestion pédagogique, au cours desquels la tâche est fixée sous la forme d'un contrat établi par le groupe lui-même, après un compromis entre les objectifs extérieurs, imposés par le système, et ceux qu'ils désirent formuler. Un président de séance, pris dans le groupe, est le régulateur. Un observateur se concentre sur un champ précis d'investigation à la demande du groupe, analyse, fait des synthèses de ses observations ; il est l'agent déclencheur quand le groupe analyse son fonctionnement. Un animateur facilite le travail du groupe tout en n'intervenant pas sur le choix du contenu ; garant provisoire de la régulation du groupe, il entraîne un processus d'autogestion, Tel est le schéma général de l'organisation. R. Vuataz insiste sur les niveaux d'analyse à atteindre, se référant à des cadres théoriques qui diffèrent suivant les objectifs poursuivis. Tantôt il s'agit d'une analyse psychosociologique, dans sa dimension interpersonnelle, ou d'une analyse psychanalytique, s'attachant à l'implication personnelle dans la formation, dans sa dimension intrapersonnelle, tantôt l'analyse se porte vers le domaine socio-

analytique (dimension inter-institutionnelle) ou vers le domaine sociopsychanalytique (dimension intra-institutionnelle). Les différents niveaux d'analyse sont indissociables, mais sont difficilement abordables simultanément.

Le souci d'atteindre des objectifs précis et de mettre en œuvre des cadres d'analyse anime D. Chevrolet (4). Sa méthode de « maturation accélérée » s'adresse à des personnes appartenant au même groupe professionnel et vise à leur faire prendre conscience des phénomènes socio-affectifs de la vie d'un groupe, des conditionnements institutionnels et des fantasmes dans leurs relations interpersonnelles. Un séminaire d'information théorique sur les problèmes de la communication précède la session de groupe de base. Au cours de celle-ci, l'animateur dégage les modèles structuraux qui apparaissent dans les relations des participants et il en analyse les articulations et les transformations; il utilise en outre une technique de renforcement pour favoriser l'évolution du groupe vers les objectifs que celui-ci s'est fixés. Puis, changeant de rôle et devenant membre du groupe, il provoque une accélération des échanges et des phénomènes de l'ici et maintenant de la vie du groupe. Les participants se rencontrent quelques semaines après la session pour en évaluer les effets. L'intérêt de cette méthode réside dans le souci d'établir des relations humaines d'une qualité nouvelle au sein d'un groupe, qui peut ensuite faire profiter directement de son expérience le cadre institutionnel dans lequel il travaille.

A travers ces expériences présentées se retrouvent les grandes directions de l'évolution des méthodes de formation « par le groupe ».

Les uns, s'inspirant du courant lewinien de la dynamique des groupes, reprennent l'idée de l'interdépendance des membres du groupe, considèrent les variables du champ de forces, mais veulent s'ouvrir à de nouvelles perspectives. Les apports de Moreno les amènent à s'attacher au jeu de réponse aux attentes de rôle chez les membres du groupe, aux aspects sous-jacents, formels ou informels, des conflits dans l'ici et maintenant. Les travaux de C. Rogers les rendent sensibles, à la façon que le sujet a d'assumer un rôle ou d'établir la relation.

D'autres désirent dépasser cette dimension interpersonnelle dans la formation et, par l'analyse institutionnelle à laquelle se livre le groupe, parvenir à l'autogestion et à l'action de transformation sociale.

Un courant d'inspiration psychanalytique, relevant d'une méthodologie clinique, pense que « la vie d'un groupe est d'abord conditionnée par l'organisation psychique consciente et inconsciente des individus qui le composent et par les similitudes, les complémentarités, les antagonismes de ces organisations ». L'intervention

psychanalytique « vise à rendre les membres de ce groupe sensibles à l'articulation ou aux heurts de leurs fantasmes, soit pour les en dégager, soit pour y puiser les ressources psychologiques inconscientes requises par une entreprise commune » (D. Anzieu, 3).

Le lecteur qui désirerait connaître, d'une façon générale, l'évolution des modèles dans la conception et la conduite des groupes de formation, pourrait se référer à une synthèse de J. Maisonneuve (12). Un article de G. Palmade (14) lui permettrait aussi d'analyser d'une façon critique les modalités de traitement de la négativité habituellement appliqués dans les groupes, dans le but de favoriser une progression vers un état positif terminal, et d'aborder d'autres stratégies, centrées sur le maintien d'une certaine positivité dans le groupe.

Toutes les méthodes de formation continue des enseignants se proposent de débloquer la situation éducative, les unes par la mise en évidence des conditions institutionnelles et la libération de forces dans le groupe en vue d'une action sur l'institution, les autres par une restructuration du moi de l'enseignant, après une prise de conscience favorisée par une expérience de groupe, instrument de formation.

Les divergences des théories proviennent du mode d'appréhension de l'objectif global de changement dans l'éducation et de la vision du processus à déclencher de l'intérieur du système éducatif : processus de révolution pour les uns, processus d'évolution pour les autres. Dans ce dernier cas, les modalités de l'action réformatrice varient selon que les théories s'attachent à une modification en profondeur de la personnalité de ceux qui pratiquent le relation éducative, ou à des modifications de comportement par incorporation de traits qui favorisent l'action de la personne au sein d'un groupe.

La formation continue risque de cette manière, quelles que soient les théories, d'être une nouvelle forme de pression sociale sur les enseignants. Or, bien qu'elle soit l'occasion de rompre avec des habitudes figées, acquises dans un système clos, elle doit leur permettre un choix individuel. Ceci suppose qu'on ne se réfère pas à un modèle unique de formation et qu'on veuille faire éclore les possibilités individuelles et collectives en offrant au sujet des perspectives d'engagement de soi et d'action sur le milieu, suivant diverses formules. Ouvrir au sujet de nouvelles perspectives de valeurs ne suffit, encore faut-il que puisse s'opérer le passage du pensé à l'agi et que le changement d'attitude s'investisse dans l'action. C'est ce qu'on peut réaliser en adoptant des formules qui font évoluer ensemble attitudes et comportement, en plaçant, par exemple, les enseignants dans des situations d'innovation qu'ils choisissent (L. Legrand, 9 et 6).

LES GROUPES DE SENSIBILISATION ET LES GROUPES DE FORMATION

Les formules de formation par groupes ont à assurer à l'enseignant en formation une continuité psychologique et à favoriser le passage de la phase d'interrogation sur soi dans la relation pédagogique, d'analyse de son action dans l'ensemble du système éducatif, à la phase de recherche de nouvelles finalités et de nouveaux moyens d'action. Ce sont des objectifs à long terme qui guident la formation et qu'on veut atteindre par une démarche prolongée dans le temps.

Plusieurs modalités d'organisation de la première période d'un cycle de formation peuvent être combinées.

Dans une première étape, des groupes, de nature hétérogène (divers enseignements, diverses disciplines), vont être sensibilisés au problème des communications par l'analyse systématique du fonctionnement de leur propre groupe au moyen d'instruments d'analyse. La différence introduite, par rapport au groupe de base, réside en une structure instaurée en vue de favoriser une tâche prescrite, l'observation, grâce à une méthodologie expliquée en début de session par un formateur, qui invite le groupe à s'organiser dans ce but et qui s'efface ensuite. A chaque séance le groupe désigne, parmi ses membres, un certain nombre d'observateurs; ceux-ci se concertent pour décider quelles procédures d'observation ils appliqueront et ils s'installent hors du cercle du groupe de discussion.

Les membres du groupe de discussion sont invités à choisir un thème de débat et à s'exprimer librement, mais ils n'ont pas pour consigne de résoudre un problème ni même de s'organiser en groupe de travail. Le moniteur ne suggère aucune structure, aucune réglementation, et s'abstient totalement d'intervenir pendant la phase d'interaction. Les observateurs définissent par eux-mêmes les procédures d'observation (observation des interactions, des rôles, de la progression du groupe, du climat socio-affectif), se répartissent les tâches, et confrontent leurs relevés d'observation après la phase d'interaction avant de restituer une synthèse au groupe de discussion et d'engager avec lui une confrontation des perceptions de la situation vécue. Leur observation s'applique aussi bien à la phase initiale, où le groupe cherche à se structurer, qu'à la phase de discussion proprement dite.

La formule observateurs-observés est fondée sur une alternance : tantôt on s'expérimente soi-même en groupe, tantôt on se décentre par rapport à une situation dans laquelle on n'est pas impliqué et qu'on examine avec une certaine distance, comme observateur. Les instruments d'observation permettent alors une approche analytique plus objective des schèmes de communication, des attitudes, des rôles, et favorisent l'évolution des per-

ceptions de soi et d'autrui, puisque chacun reçoit une image de soi-même à différents moments de la session et est amené à déceler la sélectivité de sa perception. Les décalages de perception, les inadéquations de comportement surgissent. Le phénomène étant observé chez soi comme chez les autres, on s'interroge sur ses propres dénégations.

L'expérience du groupe est vécue à plusieurs niveaux, affectifs et cognitifs, et la situation de choc du groupe de base est évitée. La technique de décentration est utilisée afin de créer des conditions nouvelles de perception et afin de favoriser ultérieurement un transfert d'apprentissage.

L'application de la formule proposée devrait demeurer très souple et devrait s'adapter à l'évolution et aux besoins du groupe. Le groupe a parfois le désir de rompre avec cette alternance observateurs-observés et d'échapper au formalisme qui résulterait d'un emploi systématique du procédé. Une précaution est à prendre, celle d'éviter que les personnes se retrouvent toujours en même temps dans le sous-groupe de discussion, puis dans le sous-groupe d'observateurs.

La finalité de ces groupes de sensibilisation apparaît clairement aux participants : leur démarche pédagogique est celle de l'exploitation d'expériences vécues par eux-mêmes pour l'élaboration de leur propre connaissance. La situation est examinée à plusieurs niveaux : au niveau des relations interpersonnelles, des relations du groupe au moniteur, des membres entre eux, des rôles qu'ils assument, au niveau de la structure du groupe. Les discussions permettent d'analyser la situation pédagogique, de poser les questions fondamentales sur l'institution, sur les finalités éducatives, sur le pouvoir. Les procédures d'observation ne sont que des instruments fournissant des données à interpréter. Le moniteur provoque la conceptualisation des faits observés et il conduit éventuellement une analyse théorique, en fournissant des informations, notamment le résultat de travaux de recherches. De cette façon l'expérience de groupe est l'outil d'une connaissance qui atteint un certain degré de généralité. Elle permet de préparer les participants à une expérimentation ultérieure, dans un groupe de travail, de schèmes, d'action qui tiennent compte de la compréhension des caractéristiques de la situation et de l'acquisition de moyens d'aborder les conflits.

Les travaux à proposer au groupe de sensibilisation ne doivent pas se limiter aux activités de discussion et d'observation. La prise de conscience des obstacles rencontrés par l'élève dans une situation d'apprentissage est aussi indispensable que celle de ses propres attitudes d'enseignant. Plus il a enseigné une discipline pendant de nombreuses années, moins l'enseignant est conscient de sa propre responsabilité dans

l'origine de l'échec scolaire. Chaque membre du groupe de formation doit avoir l'occasion de se découvrir face à une situation d'apprentissage. Les C.E.M.E.A. emploient une technique semblable sur la base d'ateliers : on est élève, on « joue » aux élèves, réalisant des études de milieu, des travaux de modelage, de vannerie, etc., dans le but de découvrir les comportements mis en jeu dans ces activités et d'approfondir les prolongements pédagogiques des techniques expérimentées. Les participants reprochent généralement à ces formules l'aspect superficiel du jeu, l'invitation à fuir dans un monde ludique, ou à prendre ses distances par rapport à lui. Il serait donc indispensable que l'enseignant se trouve dans une situation d'apprentissage telle que la rencontrent les élèves, et plutôt face à une technique opératoire précise, présentée par un membre du groupe, que face à des connaissances. Certaines disciplines artistiques (art dramatique, poterie, etc.), techniques (mécanique, électricité, serrurerie, etc.), commerciales (comptabilité, gestion, informatique, etc.) ou physiques (éducation physique, expression corporelle, etc.) pourraient offrir des champs d'expérience inconnus des participants. Ainsi apparaît la nécessité de composer des groupes avec des enseignants ayant des formations différentes et assurant des enseignements différents, généraux, techniques, commerciaux, sportifs. En apparence centrés sur la tâche, les travaux débouchent sur l'étude des difficultés rencontrées dans une situation réelle d'apprenti, au sens plein du terme, si on prend soin de provoquer l'analyse à la suite de chaque phase d'apprentissage.

Après cette période de sensibilisation aux attitudes en groupe, aux attitudes individuelles, et à l'analyse de la situation éducative, vient la période où les enseignants en formation continue sont invités à se fixer des objectifs de formation et à établir les moyens d'y parvenir.

Alors que le caractère hétérogène du groupe de sensibilisation paraît être la condition de la prise de conscience des attitudes, la composition des groupes de formation peut être homogène ou hétérogène, selon les circonstances dans lesquelles la formation a lieu et selon les objectifs que le groupe se fixe. S'il s'agit de groupes d'enseignants impliqués dans la création d'établissements de type nouveau (C.E.S., C.E.T. expérimentaux, par exemple), les groupes de formation réunissent l'ensemble des personnels engagés dans cette action, personnel de l'administration, de l'intendance, des services d'éducation, des services d'enseignement. Pour certaines expériences pédagogiques, il peut s'agir d'enseignants exerçant dans des classes du même type. C'est l'objectif proposé qui commande la composition du groupe et quand cet objectif est une innovation, le volontariat de l'engagement renforce l'attrait du groupe de formation. Dans le cas d'enseignants en stage de formation continue, il est évident que l'objectif ne peut pas être l'acquisition de connais-

sances et qu'un premier regroupement est à opérer à partir d'une proposition générale de thème de recherche et d'action pédagogiques.

Quelle qu'en soit la nature, le groupe de formation des enseignants en situation d'élaborer un projet. Le démarrage peut être lent, car le groupe doit surmonter les obstacles à sa progression et parvenir à un certain degré de maturité. Schutz (15) a montré que le niveau de créativité d'un groupe dépendait du degré d'intégration de ses membres et que ceux-ci ne consentent à s'intégrer que lorsque certains besoins fondamentaux de chacun sont satisfaits par le groupe. Le besoin d'inclusion provient du désir de se sentir accepté par les autres, de se percevoir comme participant à part entière dans chacune des phases du processus de décision, d'avoir un statut positif et permanent dans le groupe; le besoin de contrôle est le besoin de saisir la structure du groupe, l'articulation de l'autorité, et d'intervenir dans la définition des objectifs, l'organisation des activités; le besoin « d'affection » ressenti par chaque membre provoque chez lui la recherche d'indices qui lui permettent de savoir combien il compte aux yeux des autres, comment il peut paraître irremplaçable dans le groupe. L'expression de ces besoins fondamentaux diffère selon le degré de maturité sociale du sujet, selon qu'il a accédé à des rapports marqués à la fois par l'autonomie et l'interdépendance, selon qu'il pense que le contrôle du groupe provient d'un partage de responsabilités, selon qu'il accepte d'être reconnu pour ce qu'il est. La satisfaction des besoins interpersonnels n'est enfin atteinte que dans une atmosphère de groupe qui permette des communications ouvertes et authentiques.

Ainsi sont à élucider les sources de blocage et de filtrage de la communication dans le groupe. Comme celui-ci agit maintenant en groupe de travail, il ne peut avancer vers ses objectifs que s'il s'organise en offrant à chacun l'occasion d'avoir un rôle qui s'intègre dans une structure d'ensemble, que si chaque participant éprouve un attrait pour le groupe et trouve une motivation individuelle à la réussite de la tâche collective. Dans le groupe de travail, puisqu'il n'est pas dirigé de l'extérieur, vient se poser le problème de l'organisation de son pouvoir interne : initiative des membres au sujet des activités du groupe, pression de certains pour prendre le rôle de meneur, détermination des rôles à répartir pour satisfaire les besoins du groupe, délégation d'autorité, structure pratique de fonctionnement. La régulation interne du groupe est perçue comme une nécessité par ses membres, afin de réaliser les projets fixés en commun. L'objectif est alors double : aller vers l'élaboration et la réalisation d'un projet; analyser les processus de groupe qui interviennent au fur et à mesure de l'histoire du projet en examinant les essais opératoires et les obstacles (motivations des membres, perception du but

à atteindre, répartition et articulation des rôles) à la progression du groupe.

L'énoncé des conditions à réunir pour qu'un groupe de formation puisse progresser montre l'importance de la phase de sensibilisation des participants aux communications interpersonnelles et aux processus psychologiques du fonctionnement des groupes. La connaissance acquise dans le groupe de sensibilisation a l'occasion d'être transférée spontanément lorsque des blocages se produisent et lorsqu'ils risquent de compromettre l'évolution du groupe de formation.

La situation de formation permet à l'enseignant de confronter son expérience avec celle des autres, de s'ouvrir à des éventualités auxquelles il n'avait pas pensé. Au lieu d'être initié à de nouvelles techniques éducatives, il découvre l'étendue des possibles. Quand les échanges ont permis peu à peu à chacun de sortir de sa solitude et de dépasser la phase d'anxiété, le groupe peut se fixer des objectifs de recherche et d'action pédagogiques. La découverte de la similitude des situations pédagogiques rencontrées, le besoin de trouver et d'essayer d'autres formules d'action conduisent les participants à concevoir un projet personnel coordonné aux projets des autres, s'ils ont tous accédé à un degré de maturité sociale. C'est parce que le groupe élabore son projet qu'il se forme : il a une référence commune à tous ses membres.

Dans un groupe en stage de formation continue, les participants auront alors envie de dépasser le stade de la collecte d'informations ou de la mise au point de fiches pédagogiques, et ils veulent concevoir des plans d'action en rapport avec leur expérience personnelle. Le perfectionnement va de pair avec cette recherche. La fonction des formateurs est de les aider à cerner leurs besoins, à préciser leurs objectifs, à réunir les différents moyens qui leur seront nécessaires. Alors peut être analysée la réalité scolaire, et sont intégrées à une pratique l'acquisition de techniques nouvelles et la connaissance de savoirs théoriques en psychologie, en sociologie, et en pédagogie.

Les plans ainsi élaborés pendant la session de formation vont de la recherche de stratégies pédagogiques à mettre en œuvre pour atteindre des buts éducatifs précis jusqu'à l'organisation plus complète d'une pédagogie personnalisée, d'une pédagogie de soutien, ou jusqu'à la conception d'une pédagogie de groupe, par exemple. Les documents réalisés par le service des études et recherches pédagogiques de l'I.N.R.D.P. montre le genre de recherche et de réalisation possible dans ces domaines. Les plans, qui ont été mis au point au cours d'une session, à partir d'options communes, sont ensuite expérimentés par chacun. Le groupe se retrouve à intervalles de temps réguliers, en séminaire de courte durée, pour

confronter les observations et évaluer les réalisations, par rapport aux objectifs visés. Les observations ne sont comparables que si les participants, avant de passer à l'application de leur plan, ont défini une procédure d'analyse. Afin de garder une certaine unité d'action, il serait souhaitable que se constituent des équipes, qui regrouperaient les enseignants d'un même établissement ou d'établissements voisins, se soutenant mutuellement dans la mise en œuvre du projet, et observant leurs résultats avec des points de repère définis en commun et acceptés par tous. C'est en collaborant à atteindre un objectif reconnu par tous, en cherchant à franchir ensemble les obstacles, en s'apportant les ressources de compétences complémentaires, que les membres d'un même établissement scolaire apprendront à se connaître au-delà des préjugés, qu'ils réviseront leurs jugements et modifieront leurs comportements. La modification des attitudes des membres d'un même établissement, et de leurs relations, ne peut être que le résultat d'un long cheminement commun, au cours duquel ils se soutiennent pour surmonter les difficultés rencontrées dans la réalisation du projet.

Dans cette formule de groupe de formation, le changement d'attitudes est observable dans le comportement en action. On pourrait reprocher, en reprenant les analyses de D. Anzieu et de R. Kaës (2, 7), à ce type de formation d'être systématique, de se vouloir « objective », et de mettre en œuvre un ensemble de techniques épurées de leurs composantes fantasmatiques et symboliques. Certes les moyens utilisés dans les groupes de sensibilisation évitent l'abord immédiat et brutal par le groupe de ses propres fantasmes, en se centrant sur le domaine interrelationnel, et les visées sont plus « fonctionnelles » qu'analytiques. Mais ses buts ne sont pas thérapeutiques. En outre, le groupe de formation qui suit le groupe de sensibilisation procure au sujet les moyens de trouver une cohérence interne, un accord entre ses forces vitales et ses inquiétudes professionnelles, et de s'investir lui-même dans ses projets. On utilise la médiation d'une tâche, qui est un régulateur objectivant dans le groupe, pour une réorganisation dynamique chez le sujet.

Si on considère que la formation continue des enseignants a pour objectif de leur permettre une évolution personnelle et collective et une ouverture à d'autres formes d'engagement pédagogique, voire à des structures institutionnelles nouvelles, les techniques de groupe sont les plus appropriées. Mais si on ne s'en tient qu'à la formule du groupe de base, on ne provoque pas nécessairement l'élan créateur. Trop de sessions sont entreprises selon des formes non contrôlées, et elles n'organisent pas un suivi des conséquences de leur action, ni n'envisagent le devenir de l'enseignant, alors qu'elles veulent le libérer de sa dépendance envers l'institution. Une phase de sensibilisation aux phénomènes de groupe

est nécessaire, au cours de laquelle interviennent des psychologues spécialisés dans ce type d'animation, selon des formules qui offrent aux participants la possibilité d'atteindre une compréhension des comportements et une conceptualisation des faits tirés de l'expérience de groupe. Elle doit être suivie d'une période étalée dans le temps pendant laquelle des groupes de recherche et d'action pédagogiques se constituent pour élaborer un projet, puis pour le mettre en œuvre, en expérimentant des rapports fondés sur l'échange et le soutien mutuels. Ainsi se produit une évolution simultanée des comportements et des attitudes de l'enseignant et de l'administrateur, ce qui les amène à transformer leurs conceptions et leurs modes d'action éducative.

Marcel POSTIC,
maître de conférences
de sciences de l'éducation,
Université de Haute-Bretagne (Rennes II).

Références

- (1) Abraham (Ada). — *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, Editions de l'Epi, 1972.
- (2) Anzieu (D.). — *Le moniteur et sa fonction interprétante*. — In : *Le travail psychanalytique dans les groupes*, Paris, Dunod, 1972.
- (3) Anzieu (D.). — Introduction au numéro spécial du Bulletin de *Psychologie. Groupes : Psychologie sociale clinique et psychanalyse*, 1974, p. 1-13.
- (4) Chevrolet (D.). — *La dynamique des groupes socio-professionnels homogènes et hiérarchisés au cours de sessions de formation. Une « méthode de maturation accélérée »*. Thèse de doctorat en cours.
- (5) Faucheux (Cl.). — *Théorie et technique du groupe de diagnostic. Les conceptions américaines du groupe de diagnostic*. — In : *Bulletin de psychologie*, numéro spécial 1959 (6-9/XII) sur la psychologie sociale III, groupes, p. 397-428.
- (6) Girod de l'Ain (B.), Legrand (L.) et Chapuis (R.). — *Formation initiale et formation permanente des maîtres*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 5, oct.-nov.-déc. 1968, p. 5-23.
- (7) Kaës (R.). — *Quatre études sur la fantasmagorie de la formation et le désir de former*. — In : *Fantasme et Formation*, Paris, Dunod, 1973.
- (8) Lapassade (G.). — *Fonction pédagogique du T. Group*. — In : *Bulletin de psychologie*, numéro spécial 1959 (6-9/XII) sur la psychologie sociale III, groupes, p. 429-436.
- (9) Legrand (L.). — *Comment changer l'école élémentaire*. — In : *l'Éducation du 24-1-1974*.
- (10) Lemaine (J.-M.). — *Quelques réflexions sur la dynamique de groupe et les groupes de diagnostic*. — In : *Bulletin de psychologie*, numéro spécial 1959 (6-9/XII) sur la psychologie sociale III, groupes, p. 437-439.
- (11) Lourau (R.). — *Analyse Institutionnelle et pédagogie*, Paris, Editions de l'Epi, 1971.
- (12) Maisonneuve (J.). — *L'évolution des modèles dans la conception et la conduite des groupes de formation*. — In : *Psychologie Française*, 1974, tome 19, n° 1-2, p. 13-22.
- (13) Pagès (M.). — *Note sur le T. Group ou groupe de diagnostic*. — In : *Bulletin de psychologie*, numéro spécial 1959 (6-9/XII) sur la psychologie sociale III, groupes, p. 453-464.
- (14) Palmade (G.). — *Une conception des groupes d'évolution*. — In : *Connexions*, 1972, 1-2, p. 43-82.
- (15) Schutz (W.C.), Firo. — *A three dimensional theory of interpersonal behavior*, New York, Holt, Rinehart and Co, 1958.
- (16) Vuataz (R.). — *Technique de groupe et formation des enseignants*. — In : *L'information psychologique*, n° 46, 2° trim. 1972, p. 31-45.
- (17) Dominicié (E.), Frel (G.), Vuataz (R.). — *Les maîtres de français vaudois se recyclent : une expérience novatrice*. — In : *Gymnasium Helveticum* 26 (1972), Heft 5, p. 483-492.

VERS UNE PEDAGOGIE COMMUNAUTAIRE ?

N.D.L.R. — Le texte publié ci-après a été proposé, fin 1974, comme base de travail, d'une part aux parents et enseignants concernés par l'innovation entreprise à la Villeneuve de Grenoble, et désireux d'en approfondir les perspectives, d'autre part aux terrains expérimentaux qui, dans le cadre de l'I.N.R.D.P., s'interrogent sur « l'élargissement de l'équipe éducative ».

Sur place, une cinquantaine de personnes poursuivent régulièrement cette réflexion, étudient les expériences extrêmement prometteuses en cours et envisagent leur développement. Henri Claustre, directeur du département des Sciences de l'éducation, s'associe à leurs travaux.

Nous publions ce texte de base sous sa forme initiale, tout en laissant à l'auteur la responsabilité entière de ses affirmations. Ce document nous paraît en effet poser des problèmes généraux et précis qui dépassent très largement le milieu particulier pour lequel il a été écrit.

I. — CONSTATS GÉNÉRAUX

Il n'est plus possible, aujourd'hui, d'affirmer que l'école laïque et obligatoire réalise l'égalité des chances.

Il est de plus en plus clair que l'école publique, traditionnelle ou non, maternelle ou élémentaire, se comporte peu ou prou comme un instrument de sélection, au même titre que le C.E.S. et le lycée où c'est l'évidence même.

L'abandon (?) des notations, des classements, n'élimine pas la compétition dans des domaines où les enfants sont inégalement armés. Les propos sur le respect des rythmes individuels, laissent dans l'ombre le fait que tous les enfants sont confrontés à des objectifs — dont la pertinence peut être indiscutable — qui découlent de la culture dominante et sont poursuivis par des adultes (enseignants) sélectionnés dans le cadre de cette culture.

Les constats, devenus officiels, de l'échec de l'école par rapport à ses propres objectifs, viennent confirmer ce rôle de sélection.

Pour ceux qui consciemment ou inconsciemment ne remettent pas en cause ce rôle, soit qu'ils entendent clairement fournir à la société industrielle la main-d'œuvre différenciée dont elle a besoin, soit qu'ils ne discutent pas les valeurs culturelles en cours (qui ont fait d'eux les privilégiés qu'ils sont), cet échec présente surtout un caractère trop voyant.

Pour les autres, notamment la majorité des enseignants et fonctionnaires de l'Education nationale, le scandale qu'il constitue apparaît insupportable à des degrés divers et provoque toute une gamme d'attitudes dont la description est nécessaire pour mieux comprendre l'impasse.

Des enseignants, les plus conscients, qui constituent l'avant-garde pédagogique, remettent en cause programmes, méthodes, objectifs et attitudes, à la suite de Decroly, de Freinet, des divers pionniers de l'éducation nouvelle.

L'impact de la psycho-sociologie et la perception approfondie des phénomènes de groupe ont permis à un nombre très restreint, d'aller plus loin dans certains domaines (passer de l'expression libre et de la coopérative de classe, aux pratiques non-directives et à la pédagogie institutionnelle, etc.).

Cette réflexion et cette pratique convergent d'une manière significative avec de grands courants qui traversent la psychiatrie (psychiatrie institutionnelle), la sociologie et la psycho-sociologie (analyse institutionnelle) avec des théories et des pratiques thérapeutiques (C. Rogers).

L'intérêt de cette recherche est indéniable, elle a le mérite d'entraîner une mise en cause radicale des valeurs et modèles de la société (en particulier aux plans : relationnel, hiérarchique, etc.).

Elle débouche, plus ou moins explicitement, sur la

notion d'autogestion d'où la faveur qu'elle rencontre dans un certain champ politique et syndical où de nombreux supporteurs plus ou moins bien informés sont convaincus qu'il s'agit de la solution... « L'illusion pédagogique ».

Par ailleurs, les recherches portant sur la construction de la pensée mathématique et scientifique d'un côté, les enseignements de la linguistique moderne de l'autre convergent largement avec la philosophie de cette ou ces avant-gardes : il faut faire éclater la classe collective pour que l'enfant s'engage dans une véritable recherche, procède à des expériences et découvre les « lois », il faut abandonner le modèle normatif du beau langage et accepter de prendre appui sur les différents niveaux de langue, favoriser l'expression, etc.

Cependant, malgré l'accueil que rencontre dans la grande presse et dans l'opinion (d'une certaine catégorie socio-culturelle...), les idées, pratiques et théories « nouvelles », « modernes », malgré toute une littérature, malgré la publication d'Instructions Officielles (de l'E.N.) prudentes, mais favorables à l'innovation pédagogique et à l'évolution générale, malgré (?) les recyclages offerts aux instituteurs dans le cadre de la formation continue, il ne semble pas que les pratiques du plus grand nombre se transforment fondamentalement. On assiste, dans tous les sens, à des distorsions et des dénaturations. Triomphe de l'ordre ancien : le texte libre devient obligatoire, les mathématiques sont formalisées et mécanisées prématurément, etc. Triomphe de l'irresponsabilité : les théories non directives couvrent le laisser-faire, la croyance aux ressources « spontanées » de l'enfant, dispensent de lui apporter les apports indispensables à l'« épanouissement » prétendument recherché, etc.

Force est de constater que les enseignants prêts à remettre en cause fondamentalement leur pédagogie à partir d'une idéologie réellement « libératrice » ou à partir des nouvelles conceptions des disciplines fondamentales restent une minorité.

Si quelques-uns poussent à l'extrême la logique d'une critique radicale de l'école, provoquent la répression ou quittent l'Education nationale et fondent des écoles parallèles (payantes...), la grande masse, par pesanteur perpétue l'institution.

Les dirigeants syndicaux des organisations de masse, qui ne sont pas aveugles, ne s'y trompent pas et conservent pour ne pas se couper de la « majorité silencieuse » que constituent leurs mandants, une prudence significative...

On voit cependant se développer une mauvaise conscience chez beaucoup d'enseignants mais une pente naturelle les pousse à mettre en avant les causes de l'échec qui ne résident ni dans l'institution (qui les fait vivre) ni dans les contenus de l'enseignement (où ils se

retrouvent et pour cause : ils n'ont jamais quitté l'école!) ni dans leur pratique (qui leur confère une identité). Les nombreux militants politiques ou syndicaux qu'on rencontre dans l'enseignement n'échappent guère à ce travers (quand ils ne le développent pas). Et les militants « pédagogiques » peuvent ironiser sur « les révolutionnaires à partir de 5 heures du soir »...

Certes, le manque de moyens contribue gravement à perpétuer l'échec scolaire. Et il convient de s'associer vigoureusement aux luttes pour obtenir « des maîtres, des locaux », une formation sérieuse, des effectifs raisonnables, des dispositions pour le « soutien » des enfants en difficulté.

Il n'en reste pas moins que l'échec massif ne peut être attribué à des défaillances psychologiques croissantes (la même pente naturelle pousse à se débarrasser des « cas » qui bientôt vont constituer la moitié de la population scolaire, en faisant appel à des « spécialistes ») pas plus qu'il ne peut trouver de solution dans la satisfaction des seuls besoins quantitatifs. Il semble aujourd'hui, par exemple, que la réduction des effectifs du cours préparatoire à 25 élèves par classe (et la scolarisation en grande section de la quasi-totalité des enfants, ainsi mieux « préparés ») n'ait pas modifié sensiblement le taux d'échec dans l'apprentissage de la lecture. Cette mesure était indispensable pour humaniser la classe, pour améliorer les conditions de travail des enseignants, mais son échec relatif si l'on veut être honnête, doit provoquer notre interrogation. Sans pour autant stopper la revendication des 25 élèves dans toutes les classes, de la maternelle à la troisième. De même, il faut s'interroger, comme le font de plus en plus les spécialistes, sur les possibilités (le qualitatif) des actions de prévention, sur les échecs des pratiques pédagogiques de compensation et sur les limites (le quantitatif) de cette action qui ne pourrait être étendue à l'ensemble des enfants en difficulté qu'en décuplant les moyens disponibles...

On peut comme cela vient d'être fait, constater l'importance et les limites des réponses quantitatives, l'insuffisance des explications psychologiques et l'illusion des remèdes sur ce terrain.

A la suite, on peut imaginer que des réponses qualitatives, issues des meilleures méthodes élaborées par l'avant-garde pédagogique et/ou scientifique apporteraient, avec leur généralisation, la clé du problème.

C'est-à-dire rêver.

On peut, au contraire, suspecter cette position, qui minimiserait la grande misère de l'enseignement et qui ferait une fois de plus appel au « dévouement » de faire « objectivement » le jeu du pouvoir. A la suite on peut, de congrès en congrès, de déclaration en déclaration (et de surenchère en surenchère) décrire la liste des

moyens et des réformes qui demain permettront enfin d'aborder sérieusement le problème. Un demain qui permet lui aussi de rêver.

L'analyse d'une entreprise exceptionnelle par sa cohérence et son ampleur, celle de la Villeneuve de Grenoble, peut nous permettre, pour la première fois en France, de sortir du dilemme, de l'un et l'autre rêve, de poser les vrais problèmes et d'expérimenter, peut-être, une voie nouvelle...

II. — UNE EXPERIENCE ECLAIRANTE

L'expérience pédagogique de la Villeneuve présente un intérêt précieux pour notre réflexion.

En effet, elle élimine notablement, l'un et l'autre des préalables qui ont jusqu'ici rendu difficile une approche réaliste du problème de l'échec scolaire. Plus largement du handicap socio-culturel et/ou psychologique que connaissent de nombreux enfants dans la course aux apprentissages et connaissances scolaires, et qui permet d'affirmer que l'école « démocratique » joue, effectivement, très tôt, un rôle de sélection.

N'aurait-elle que cet avantage, elle justifierait pleinement les efforts consentis non sans mal, par l'administration, ceux considérables de la municipalité et de toutes les personnes qui se sont dépensées et qui se dépensent pour la faire vivre. Elle serait aussi une réponse suffisante (?) à ceux qui, refusant d'en voir la portée, la considèrent comme une utopie, gauchiste, ou comme un alibi gouvernemental, ou comme les deux à la fois (et ceux-là ne manquent pas).

Les « préalables (quantitatif et qualitatif) sont-ils effectivement levés?

Evidemment non dans l'absolu.

Certainement oui dans le contexte humain actuel qu'aucun coup de baguette magique n'est en mesure de changer profondément, oui dans le contexte économique actuel qui nous interdit de penser que le gouvernement le plus sensible au problème pourrait aller plus loin dans l'attribution, à tous, des moyens dont nous bénéficions.

Il serait difficile, sans démagogie, d'affirmer le contraire. Examinons la réalité.

1) Au plan quantitatif et matériel

Des écoles qui ne sont pas parfaites mais qui constituent un important progrès par rapport aux « écoles casernes » anciennes et récentes, qui facilitent les réponses aux besoins moteurs de l'enfant, qui évitent aux maîtres de se transformer en adjudants dans la cour, les escaliers, les couloirs et en prolongement dans la classe.

Chaque classe donne sur des espaces extérieurs

dépourvus de dangers autres que naturels (et éducatifs), chacune à son point d'eau (on peut boire, se laver, préparer des peintures, transvaser des liquides, etc.), les cuisines, bien équipées sont utilisables par les enfants (quand ils n'ont pas leur point de chauffe dans la classe même). Avec des inconvénients auxquels la municipalité a remédié ou remédie encore (insonorisation) les classes s'ouvrent facilement les unes sur les autres et permettent, quand des maîtres y sont prêts, un travail entre plusieurs classes.

Les installations sportives sont suffisantes ainsi que les matériels de reproduction. L'équipement audio-visuel non encore utilisé à plein est considérable. Les centres documentaires (modestes et devant beaucoup aux maîtres) sont constitués dans chaque école. Le mobilier (avec ses défauts de construction) permet des remodelages faciles et rapides de la classe.

Tout pourrait être mieux, mais honnêtement un tel équipement est à souhaiter pour toutes les écoles de France...

2) Au plan organisation scolaire et effectifs

En dépit d'une mauvaise adaptation du projet architectural au projet pédagogique (postérieur au premier) l'organisation en 3 cycles a été acceptée.

L'existence du cycle 2, en particulier, permet à l'enseignant de suivre l'enfant dans toutes les étapes de la préparation et de l'apprentissage de la lecture et doit permettre un meilleur respect du rythme de l'enfant, éviter au maître la hantise « du programme » (savoir lire à Pâques dans le C.P. habituel).

Une mesure récente est venue apporter la cohérence indispensable à cette organisation (la moyenne de 25 élèves est étendue à tout le cycle 2). Elle constitue un acquis capital.

Au cycle 1 un effort a été fait par la municipalité pour élever la qualification des personnels auxiliaires (présence d'aide maternelle et par la formation, en projet, des femmes de service).

L'intégration du jardin d'enfants (dans 2 groupes) et de la maison de l'enfance (dans les groupes) apporte une aide pédagogique supplémentaire (rôle des animateurs dans le tiers temps pédagogique, des jardinières d'enfants à certains moments de classe).

Les moyens en personnel pour le soutien sont relativement supérieurs à la moyenne des situations (psychologues, maîtres C.A.E.I., rééducateur).

L'existence d'un C.E.S. en continuité avec l'école élémentaire atténue la préoccupation des maîtres du cycle 3 : leurs enfants ne seront pas désorientés par la pédagogie et l'attitude de leurs professeurs.

3) Au plan des personnels

Malgré les difficultés inhérentes à l'énorme administration qu'est l'Education nationale, des mesures progressivement adaptées ont été mises en place pour obtenir un personnel volontaire motivé et expérimenté. Les recrutements se sont en principe, dès le début, faits à partir d'une information assez précise. Les inadéquations rencontrées en ce domaine ont été plus liées à l'absence d'enthousiasme du corps enseignant pour le changement (peu de volontaires, entraînant l'acceptation de tous) qu'à une mauvaise volonté administrative. Nous n'avons sans doute pas été très aidés en ce domaine et le S.N.I., au départ, ne s'est guère montré plus imaginatif et favorable que l'administration...

Une récente circulaire (mai 74) constitue un important progrès pour assurer un recrutement satisfaisant. Encore faudra-t-il qu'elle puisse être appliquée... et qu'il se présente suffisamment de candidats répondant à ses exigences! On peut donc considérer, grosso-modo, la situation actuelle comme à peu près optimum (ici et maintenant) même si cela choque les plus militants d'entre nous.

A quelques exceptions près, l'ensemble du personnel accepte les règles minima qui ont été définies au départ : travail en équipe, suivi des élèves dans le cycle, collaboration avec les parents (au moins dialogue) et poursuit avec la formation, la culture, les moyens qui sont les siens, une meilleure adaptation de l'école à l'enfant, une meilleure relation avec celui-ci, en vue d'aboutir à une réduction de l'échec scolaire. Nul n'affirme que nous ayons rassemblé, comme certains nous en attribuent la prétention, « le sel de la pédagogie ». Il ne manque pas d'instituteurs ayant un métier et un art supérieur à ceux qui sont ici, mais s'ils avaient également le goût du risque et de l'entreprise et une volonté militante de changement, on en trouverait plus à la Villeneuve.

Une amélioration est possible et souhaitable mais il semble que nous ne puissions espérer rassembler un plus grand nombre de bonnes volontés (1) pour tenter de réaliser progressivement une pédagogie cohérente, concertée, ouverte sur la vie, éveillant l'intérêt et l'adhésion d'un maximum d'enfants.

C'est une vérité qui devrait atténuer les jugements

(1) Pour la petite histoire : alors qu'une propagande importante avait été faite au projet (300 personnes au C.R.D.P. en décembre 1970, 120 personnes travaillant pendant 6 mois en commissions...) 8 candidats pour les 19 premiers postes mis au mouvement! Faute de candidats directeurs, un appel national a dû être fait pour compléter la liste des candidats départementaux, pris presque automatiquement, 7 candidats nationaux se sont manifestés après un appel dans l'Education et une information des mouvements pédagogiques...

hâtifs de l'administration et des différents « observateurs » de passage.

C'est une réalité qui nous permet d'affirmer qu'il est inutile d'attendre une solution à nos difficultés dans une arrivée massive de super-pédagogues (ce qui ne doit pas nous dispenser d'inviter les... égarés à se... réorienter).

En un temps où l'angoisse, la culpabilité devant l'échec, la tendance à la fuite en avant et à l'attentisme (ah! si on avait, si on pouvait...) sévissent, nous avons à la Villeneuve le devoir d'ouvrir les yeux lucidement et de considérer que nous sommes au pied du mur que nul moyen supplémentaire humain ou matériel déterminant n'est à attendre (2) et que maintenant « il nous faut »... compter sur nos propres forces et marcher sur les deux jambes (suivant le conseil de... Mao Tsé-Toung) pour résoudre les problèmes qui se posent.

Mais quels sont ces problèmes?

III. — LES VRAIS PROBLEMES

Ils apparaîtraient peu dans les conditions décrites plus haut, c'est-à-dire les préalables étant levés, si nous avions une population scolaire homogène d'un quartier aisé. Ils apparaissent d'autant plus que nos écoles couvrent un quartier au 2/3 H.L.M. (avec une population d'immigrés de 20 %) et qu'un brassage réel obtenu par une politique anti-ségrégative du logement social entraîne une population scolaire très hétérogène.

Les enfants de cadres supérieurs se trouvent mêlés aux enfants d'immigrés. Nous nous félicitons de cette absence de ségrégation.

Examinons ce qu'elle révèle.

Les difficultés psychologiques, au niveau du comportement, semblent assez partagées. Les enfants des couches favorisées ne manquent pas de « problèmes », même si ceux-ci sont différents de ceux des petits Maghrébins. On connaît les effets d'une société caractérisée, d'une manière visible par les enfants, par le gaspillage, l'incitation à une consommation sans rapport avec les besoins réels, le trouble des adultes par rapport à la notion de vol — récupération que semble justifier une société moralement scandaleuse (de Dassault à Steinhilber) et des sociétés pétrolières françaises aux rapports annuels de la Cour des Comptes... en passant par le « Carrefour » quotidien).

Dans de nombreuses familles, le passage d'une morale éducative autoritaire et répressive à un laxisme incohérent (assaisonné de retours sporadiques à l'autorité)

(2) Mis à part l'indispensable allègement d'horaire que la suite de nos propositions rend encore plus justifié pour toute la période expérimentale.

trouble tous les enfants. Même les enseignants et à plus forte raison les parents ne sont plus au clair avec la notion d'interdits. Ceux-ci sont parfois rejetés pêle-mêle qu'ils soient artificiels ou indispensables. C'est ignorer qu'il existe des interdits structurants, c'est-à-dire qui établissent des points de repère pour l'enfant dans sa conduite. En termes psychanalytiques, on passe d'un « surmoi » (intériorisation des règles morales) encombrant, obstacle à l'épanouissement de l'individu à une quasi-absence de surmoi (aussi peu favorable à un réel épanouissement). Pour certains, une mauvaise lecture de Summerhill a laissé dans l'ombre le rôle très important des assemblées générales où s'élaborent des règles sociales très strictes.

De plus en plus fréquemment, des parents débordés comptent sur l'école pour compenser leur défaillance, et ce d'autant plus que leur modèle, théorique, est plus autoritaire. C'est par exemple le cas (non exclusif) de certains papas maghrébins qui ne peuvent remplir leur tâche éducative traditionnelle, qui ne gardent de celle-ci que quelques aspects autoritaires voire brutaux et qui demandent à l'instituteur de faire travailler « sévèrement » leur enfant. Dans ces conditions, une attitude libérale de l'enseignant (et c'est le cas général à la Villeneuve) irrite la famille (qui ne se prive pas de critiquer) et trouble gravement l'enfant. Inversement, des parents pratiquant le culte de « l'enfant-roi » sous couvert d'éducation nouvelle s'étonnent de la persistance d'un certain nombre de règles sociales à l'école et troublent également l'enfant.

Les habitants de la Villeneuve peuvent constater eux-mêmes ces contradictions en lisant le journal du quartier « l'Arlequin Démasqué » où elles s'expriment d'une colonne à l'autre.

Ces phénomènes, souvent décrits, apparaissent ici dans toute leur ampleur, dans la mesure où toutes les écoles (et C.E.S.) d'un quartier ont adopté sensiblement la même attitude dans la relation adulte-enfant. En admettant ce qui semble généralement le cas, que les enfants se trouvent « heureux » dans ce nouveau contexte scolaire (ou qu'ils y vivent moins cruellement les effets des handicaps socio-culturels) ils s'y comportent en « consommateurs du bonheur ». L'enfant passant dans une classe « moderne » ou « nouvelle » isolée dans une école traditionnelle ressent, par comparaison, un sentiment exceptionnel de soulagement et peut apprécier. La généralisation de cette situation aboutit, naturellement, à cette attitude de consommation. C'est pourquoi une campagne a été lancée pour qu'aboutisse par divers moyens, dont une participation à des activités « économiques », une prise de conscience par l'enfant de la réalité collective de l'école, du quartier, consommateurs du « bonheur », souvent culpabilisés, car soumis, pour un grand nombre d'entre eux, à l'inquiétude, à l'angoisse des parents, craignant qu'avec « ces

méthodes » l'enfant apprenne moins et soit handicapé pour les futurs « examens »....

Une des clés du problème, et les enseignants en sont très conscients, se trouve dans l'ouverture de l'école aux parents pour rétablir un minimum de confiance. Malheureusement, ceux qui viennent sont ceux qui ont plutôt confiance et s'ils participent à la vie de la classe, c'est essentiellement pour faciliter le tiers-temps pédagogique, c'est-à-dire des activités qui leur semblent épanouissantes et qui apparaissent à de nombreux autres parents comme du temps perdu.

Le divorce éducatif qui recoupe assez clairement l'origine sociale manifeste aussi ses effets au niveau des enfants.

Le projet qui se propose de développer au maximum l'autonomie de l'enfant pour qu'il se situe le mieux possible dans le processus d'éducation permanente lorsqu'il sera adolescent puis adulte, rencontre évidemment plus de succès chez les enfants favorisés, dont la curiosité intellectuelle est constamment excitée, dont l'indépendance responsable est encouragée sciemment. Si l'enseignant n'y prend garde, s'il ne redouble pas de vigilance pour aider les autres enfants à trouver eux aussi la voie de l'autonomie, il risque d'accroître, au nom des meilleures intentions pédagogiques, l'écart entre les enfants d'origine sociale différente. Il doit donc non seulement inventer une démarche nouvelle, et qui n'est pas simple, et pallier les dangers qu'elle fait naître, d'où son angoisse considérable.

Cette dernière remarque nous permet de quitter le domaine psychologique et d'aborder le problème culturel qui semble en définitive l'origine principale du handicap scolaire. De nombreuses études se développent à ce sujet qui mettent en cause les objectifs de l'école et l'attitude des enseignants qui opèrent plus ou moins consciemment la « reproduction » des valeurs dominantes de la société et en conséquence une sélection qui aidera à les perpétuer.

Il est difficile d'en nier le bien-fondé.

On peut toutefois en dénoncer les caricatures. En particulier il convient de distinguer entre valeurs dominantes et équipement mental, entre morale et outil, entre civilisation mercantile et opérations arithmétiques, entre technologie polluante et esprit scientifique, entre verbalisme et lecture.

Tout enfant doit pouvoir être muni de l'équipement mental et des outils qui, quelle que soit la société, lui seront indispensables pour progresser, non seulement dans son rôle de producteur mais dans celui de citoyen.

Tout le problème est de permettre à ceux qui sont le moins bien préparés culturellement à acquérir l'équipement fondamental. C'est à lui que se heurte la bonne

volonté indéniable des enseignants et il faut bien convenir qu'ils rencontrent là un échec.

1) Tout d'abord au cycle 1, à la « maternelle », les enseignants perçoivent déjà les handicaps auxquels ils s'attaquent avec parfois un grand sentiment d'impuissance.

On peut considérer, en gros, que l'école maternelle répond assez heureusement aux besoins du développement psycho-moteur, en tout cas d'une manière assez peu marquée culturellement, sans pourtant apporter suffisamment aux plus handicapés.

Il n'en est pas de même au plan du langage où s'opère déjà une véritable sélection involontaire. Le langage est un moyen d'expression capital dans le développement de l'enfant, indispensable à une réussite dans l'apprentissage de la lecture. La préoccupation très grande d'aider l'enfant dans ce domaine est parfaitement justifiée. Mais ici déjà les problèmes de différences, de niveau, de rythme, de démarche, justifieraient le recours à une pédagogie différenciée qu'il n'est guère possible de mettre en place avec des effectifs même « raisonnables » comme à la Villeneuve.

Comme à l'école élémentaire, l'enfant défavorisé se trouve souvent mis dans une situation d'étranger (même s'il ne l'est pas), par rapport au langage de l'école. Même en étant alertés sur ce point, les enseignants ne peuvent éviter d'utiliser un langage élaboré qui est le leur, d'une part parce qu'ils le croient utile, d'autre part parce que certains enfants le comprennent bien.

C'est un premier échec qui entraîne tout naturellement une demande d'aide auprès des psychologues, des rééducateurs.

2) Au cycle 2, on commence au cours de la première année à orienter la fonction symbolique en direction du langage écrit, dont l'importance est évidente pour les couches aisées de la population et purement formelle pour les couches de faible niveau socio-culturel. Ce qui se traduit évidemment dans les intérêts de l'enfant et vient s'ajouter au handicap langage.

Une pédagogie différenciée est encore plus à mettre en œuvre et est encore plus difficile, les écarts se creusant. Les objectifs scolaires deviennent, à cette étape, précis dans l'esprit des parents qui font déjà apparaître leur préoccupation voire leur angoisse de l'échec. L'enfant et le maître culpabilisent. L'avantage de l'organisation scolaire de la Villeneuve est réel mais n'élimine pas cette situation. Au mieux les parents comprennent l'intérêt et la souplesse de cette formule accordant un délai plus long pour l'apprentissage de la lecture. Au pire, ils commencent à s'inquiéter dès le début de la première année du cycle (c'est-à-dire grande section où normalement il s'agit d'une initiation aux apprentissages). Le cycle permet donc d'éviter le redoublement, premier échec durement

ressenti par les enfants et les parents. Il n'efface pas les difficultés déjà décrites et leurs conséquences psychologiques qui pèseront lourd pour beaucoup, même dans le climat non compétitif de la Villeneuve.

L'anxiété des enseignants se traduit par un appel considérable aux spécialistes susceptibles de détecter l'origine des difficultés, de pratiquer des « rééducations », c'est-à-dire, bien souvent de soumettre l'enfant à une « pédagogie de compensation » dont les effets sont discutés dans les milieux spécialisés. La classe se peuple de « cas ». L'enseignant s'accuse à la fois de trop s'occuper d'eux au détriment des autres et de ne pas assez s'en occuper.

L'équipe s'épuise, surtout dans les classes où le nombre d'immigrés dépasse un certain seuil (qui est bien réel au niveau scolaire sinon au niveau de l'habitat) à organiser le soutien.

On profite du cours de musique, de la décharge partielle de direction pour opérer un soutien qui ressemble beaucoup à du rattrapage. La préoccupation ne peut qu'être ressentie par ces enfants comme un signe de leur infériorité.

C'est encore un échec, atténué certes et heureusement non irrémédiable pour certains, mais réel.

On peut rêver du développement du langage audio-visuel vis-à-vis duquel tous les enfants partent à égalité. Nous n'aurons, au mieux, que le moyen de vérifier cette hypothèse. L'audio-visuel ne nous permettra pas, avant longtemps, de combattre ce handicap culturel efficacement.

Cela nous ramène à la question initiale : sera-t-on jamais en mesure d'affronter le problème grâce à des moyens matériels plus importants, grâce à un personnel plus nombreux (baisse des effectifs) mieux formé (donc grâce à de meilleures méthodes) assisté d'un plus grand nombre de spécialistes?

S'il n'est pas possible d'espérer beaucoup mieux que ce que nous avons à la Villeneuve, dans ces deux domaines, que faire?

IV. — CONVERGENCES ET DONNEES ECLAIRANT UNE NOUVELLE VOIE

Nous avons mentionné plus haut le courant institutionnel qui conserve à nos yeux le plus grand intérêt théorique, mais qui a le défaut, se situant dans une recherche d'avant-garde, de ne pouvoir fournir de réponse largement utilisable à notre préoccupation. Un certain nombre de réalités et d'initiatives existant à la Villeneuve, convergent et peuvent aujourd'hui nous conduire à une réflexion et des propositions susceptibles d'apporter des progrès nota-

bles dans la réduction de certains handicaps scolaires importants.

Dans la description de notre situation scolaire faite en deux, nous avons laissé dans l'ombre certains aspects importants du contexte institutionnel et social.

Au plan institutionnel, et bien que cela soit peu clairement perçu, le Centre d'Education Permanente et d'Animation Sociale et Culturelle poursuit patiemment, au niveau de certains équipements et des professionnels, une intégration des différentes actions. La tâche est complexe. Le C.E.P.A.S.C. facilite donc les échanges opérables entre ceux qui ont affaire à l'enfant et son environnement. Non sans mal, instituteurs, animateurs, animateurs sportifs, musicaux, jardinières d'enfants, personnels auxiliaires (aides-maternelles), femmes de service, psychologues, instituteurs spécialisés, assistantes de santé scolaire, médecins du centre de santé, travailleurs sociaux, trouvent des structures et ménagent des temps pour procéder à ces échanges. Cela représente pour chacun une charge considérable notamment pour les personnels, comme les instituteurs, dont le statut n'intègre pas ces temps de concertation.

Les résultats sont difficilement mesurables mais il ne serait plus guère possible, après deux ans d'expérience, d'imaginer un repli sur des situations étroitement cloisonnées que sont le cas général.

Tous ces professionnels et en particulier les instituteurs, sont clairement conscients de la nécessité, dans leur tâche éducative, de devoir intervenir sur le milieu de l'enfant, famille et environnement, même s'ils se heurtent parfois à un sentiment d'impuissance, même si leur comportement, leur culture, ne leur facilitent pas toujours la tâche. L'école, même « ouverte », maintient des murs invisibles pour certaines catégories de la population...

Au plan social, une description sommaire de la population a fait apparaître son hétérogénéité, le très large éventail des milieux socio-professionnels. Une donnée qualitative est à souligner. Le projet général de la Villeneuve et plus particulièrement le projet pédagogique, a drainé des parents qui militaient depuis longtemps dans les autres quartiers, pour un changement de l'école, sans grand succès, et qui ont fondé beaucoup d'espoir sur la Villeneuve. Répartis dans les conseils de parents (Cornec) et/ou dans l'association syndicale des familles, ils n'ont cessé de manifester leur intérêt pour l'entreprise (un certain nombre d'entre eux ont même participé à l'élaboration du « projet de charte » dans le cadre des commissions préparatoires) ; ils n'ont pas toujours trouvé leur place dans une concertation, une participation souhaitées de part et d'autre mais non encore définies.

Le souci de trouver des réponses aux problèmes du retard scolaire (C2 et C3) ou du handicap langage, a

conduit à des tentatives ou des initiatives qu'il faut citer. Dans certains cas, les animateurs participant aux activités de tiers-temps pédagogique ont été sollicités (ou se sont proposés) pour être parties prenantes dans les opérations de soutien tentées par les instituteurs. Ce en dehors d'une politique concertée qui pourrait difficilement être adoptée au plan général, une animation entre les activités de travail et celles des loisirs. Dans d'autres, une recherche riche de prolongements, consiste à faire jouer aux plus grands élèves du cycle 3 un rôle de moniteurs pour certains entraînements indispensables (lecture chez les petits).

Enfin, un projet qui en est à la phase réalisation, vise à faire intervenir au cycle 1 des mères de famille ayant bénéficié d'une formation dans le cadre de la formation continue des adultes. Ces personnes venant en sur-nombre par rapport aux effectifs normaux permettront aux équipes volontaires de consacrer chaque jour un certain nombre d'heures à des opérations de soutien auprès de petits groupes ou d'individus mais surtout permettront aux éducateurs une plus grande disponibilité à l'intervention éducative.

Par ailleurs des instituteurs pratiquant une collaboration étroite avec les parents se sont interrogés sur le bien-fondé d'une limitation de cette collaboration aux gâteaux et à la couture... Et de nombreux parents souvent déçus par le rôle où ils se trouvent cantonnés se posent la même question.

L'analyse de toutes ces données fait apparaître une convergence avec un courant qui traverse le travail social, la psychiatrie de secteur, des initiatives militantes d'ordre divers, et qui nous autorise à poser la question d'une pédagogie « communautaire ». Convergence aussi avec la dénonciation des méfaits d'une spécialisation poussée qui aboutit à cloisonner d'une manière de plus en plus étanche les secteurs, les actions, les temps de vie (notons que la notion, en développement, « d'école ouverte » met l'accent sur la liaison indispensable entre « co-éducateurs » pour s'opposer à ce cloisonnement).

V. — UNE PEDAGOGIE « COMMUNAUTAIRE » ?

La situation intentionnellement établie à la Villeneuve (intégration, décloisonnement), les initiatives convergentes décrites plus haut, l'analyse sur le caractère, relativement optimum, difficilement améliorable, des moyens réunis, établie au chapitre II, peuvent nous autoriser à poser ainsi le problème :

Une réduction efficace des handicaps scolaires peut et doit être le fait de la communauté concernée au sens le plus large. Seule la mobilisation du potentiel éducatif, adultes et enfants, professionnels et non professionnels,

peut apporter une réponse quantitative et qualitative à l'échelle des besoins.

Cette orientation dans le sens d'une pédagogie communautaire serait en mesure de permettre aux techniciens spécialisés que sont les enseignants, de multiplier les interventions auprès des enfants rencontrant le plus de difficultés. Ceci est capital. Une recherche du C.R.E.S.A.S. — Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire — a mis en évidence « que la réussite en lecture est liée au nombre d'interactions maître-élève au cours de l'apprentissage ». Leur permettre aussi d'adopter une pédagogie réellement différenciée. Une autre étude du C.R.E.S.A.S. portant sur l'analyse sociologique de l'échec scolaire souligne que l'école a affaire à des enfants différents, « les différences n'étant plus perçues comme des manques manifestes mais comme des manières d'être spécifiques » et qu'il lui faut rechercher « ce qu'elle pourrait faire en utilisant ces différences ». Recherche primordiale qui ne peut être imaginée réellement que grâce à la mobilisation proposée.

Celle-ci aurait par ailleurs de nombreuses répercussions au plan social, avec les conséquences en retour pour l'école. La volonté de l'école de faire face efficacement aux apprentissages de base présentant non seulement une valeur absolue mais aussi une valeur symbolique aux yeux de la totalité des parents, serait ainsi perçue clairement et permettrait de poursuivre, avec un consensus beaucoup plus large, la transformation de l'école dans tous les autres domaines éducatifs. D'autant mieux que les parents impliqués deviendraient les vecteurs efficaces de cette transformation. Parce qu'ils la comprendraient mieux, parce qu'ils seraient partie prenante du projet pédagogique et éducatif, parce qu'ils sauraient, mieux que les enseignants, établir la relation avec les parents se tenant, culturellement, à distance de l'école, parce qu'ils seraient des témoins éloquents de la volonté de l'école de s'opposer à la sélection à laquelle elle semble condamnée dans son fonctionnement normal.

Une autre répercussion sociale résulterait du fait que cette intervention des parents ne pouvant se faire que sur la base d'une information approfondie et d'une formation spécifique, ceux-ci entreraient dans le processus d'éducation permanente (objectif du C.E.P.A.S.C.). Ce qui aurait pour conséquence une participation plus grande à la définition d'une politique de formation continue des adultes (meilleure définition des besoins — pénétration de certains milieux, etc.) et plus généralement à une meilleure analyse des problèmes du quartier, préalable à leur prise en charge.

Autre conséquence, une nouvelle définition de la fonction enseignante. Les instituteurs cesseraient de s'adresser exclusivement à la population infantine, ils se dégageraient d'une spécialisation qui les a peu à peu

enfermés dans un ghetto, ils deviendront un vecteur de transformation (renouant dans une certaine mesure avec le rôle ancien de l'instituteur de village...).

VI. — PROPOSITIONS CONCRÈTES

Les perspectives à long terme sont à discuter, mais il est dès aujourd'hui possible d'entreprendre une action allant dans ce sens et capable de nous éclairer. Celle-ci intéresse explicitement un certain nombre d'enseignants et de parents.

Cette concrétisation réalisée bien évidemment par des volontaires, devrait prendre dans un premier temps les caractéristiques d'une recherche soigneusement définie, suivie par des organismes universitaires qualifiés (le département des Sciences de l'Education est déjà intéressé). Tous les adultes concernés devraient participer à la définition précise de cette recherche et s'y sentir véritablement engagés. Naturellement son évaluation devrait être établie le plus scientifiquement possible (avec participation des psychologues scolaires entre autres).

Pratiquement, on pourrait se limiter au domaine capital de la lecture, lieu d'élection de l'échec et qui par chance se prête le mieux, a priori, à l'entreprise. L'information se situerait au niveau de la méthode employée par l'instituteur concerné et du contexte humain et pédagogique, la formation au plan de la signification de la lecture, des techniques et méthodes, etc.

Il est évident que des adultes sachant lire, possédant un minimum de connaissances, de techniques pédagogiques et participant à un projet pédagogique commun, peuvent jouer un rôle déterminant dans la réussite de cet apprentissage (ne serait-ce qu'au niveau de l'entraînement des enfants qui ont démarré).

De plus, leur présence et leur action seraient de nature à motiver les enfants (percevant l'importance de cet apprentissage aux yeux, non plus seulement du maître ou de leurs parents, mais de la collectivité) et à leur donner confiance et goût de la réussite.

Bien entendu, tous les parents de la classe seraient informés (y compris au porte à porte, grâce aux parents engagés) et une évaluation périodique leur serait fournie et commentée. Ce qui pourrait d'ailleurs entraîner par contagion, un engagement d'un plus grand nombre de familles.

A ce niveau très concret, il ne semble pas utile de développer plus avant. Ce sont toutes les parties concernées qui définiront les modalités pratiques du projet et de sa réalisation.

VII. — LEVER TOUTE AMBIGUÏTÉ

L'analyse qui vient d'être faite, la thèse et les propositions pratiques qui en découlent devraient pouvoir être examinées sans passion, comme une contribution honnête à la résolution d'un problème, lui, indiscutable.

Il ne peut en être ainsi dans le contexte politique du monde « occidental » basé sur la « libre entreprise » et partant, de la compétition, de la sélection (que l'école laïque et obligatoire ne peut plus aujourd'hui se défendre d'opérer). Ni dans le contexte français caractérisé par la centralisation napoléonienne.

Le ministère de l'Education nationale approche, en effet, le million d'employés et réunit ainsi les conditions qui ont permis de parler de « l'École Bloquée » (si brillamment dénoncée par Suzanne Citron).

Les grandes organisations professionnelles, quelles que soient leurs déclarations et leurs convictions sont également bloquées dans une large mesure, au point qu'émettre une telle constatation est immédiatement pris pour du dénigrement (3). Il leur est difficile, par exemple, de mettre en cause les méfaits de la spécialisation dans le domaine de l'Education (ce qui les rend plus que circonspectes par rapport aux opérations « école ouverte »). Elles ont aussi quelques raisons :

— l'attribution de plus en plus ample de moyens à l'école privée, école ségrégative par définition, école de la sélection proclamée, au détriment de l'école publique est un fait dont le pouvoir politique ne se défend pas ;

— la volonté de réaliser des économies au détriment de l'école maternelle qui, avec ses défauts, est actuellement la seule institution scolaire qui puisse se défendre de pratiquer la sélection (même si l'on peut y détecter des germes insidieux) se poursuit, d'Olivier Guichard à Mme Lesur. Il s'agit dans tous les cas de pallier l'insuffisance de personnel avec des intervenantes sous-qualifiées (les fameuses jeunes filles effectuant le « service national ») ou de demander démagogiquement aux collectivités locales de suppléer aux carences de l'Education nationale et de prendre en charge la petite enfance qui se trouve être la tranche d'âge où la qualité de l'intervention éducative est déterminante.

(3) L'auteur est militant actif du S.N.I. Il n'a, à aucun moment, le sentiment de nuire à son organisation en émettant des propositions qui seraient de nature à donner à l'instituteur un rôle de premier plan dans la collectivité (ce qu'il a perdu depuis longtemps!).

Cette dénonciation n'est pas une clause de style. Elle est indispensable, de même qu'il est nécessaire d'agir vigoureusement pour que les limitations d'effectifs accordées à la Villeneuve soient généralisées et pour élever la qualification des enseignants qui, tout en partageant leur savoir, resteront les techniciens de l'éducation.

Tout ce que nous tentons ou proposons ici constitue une contribution complémentaire visant une amélioration qualitative et ne peut ni ne doit être confondue avec un colmatage de fortune transformant l'école publique en garderie, dégradant encore sa qualité et justifiant en dernière analyse le développement et l'attribution de moyens croissants à l'école privée.

S'il est vrai que la Villeneuve n'est qu'un quartier d'une ville de France, s'il est vrai qu'il ne peut être question, ignorant le contexte, de réaliser la cité idéale, nous avons le droit de rechercher avec des militants lucides et prêts à la réflexion collective, les indispensables voies nouvelles pour aujourd'hui et pour demain. Voies, répétons-le, qui ne pourront être trouvées ni dans une hypothétique injection massive de moyens, ni dans une transformation instantanée des mentalités, mais grâce à une recherche capable d'éclairer le problème et de dessiner des solutions.

Raymond MILLOT.

équipe d'animation
de l'expérience pédagogique
de la Villeneuve de Grenoble.

Remarques

Deux années après la publication de ce texte, les actions allant dans son sens se développent très positivement. Il n'est hélas pas possible de les décrire ici. La réflexion s'est également poursuivie sur le terrain et dans le cadre de l'I.N.R.D.P. Elle nous conduirait à réviser ce texte dans le sens :

- d'un développement sur les conséquences institutionnelles considérables qui se trouvent impliquées ;
- d'une « éducation » communautaire en tant que stratégie ;
- d'une utilisation plus précise de certains termes (la sélection est fatalement présente dès qu'on définit des objectifs « scolaires » — son caractère ségrégatif en aggrave les conséquences sociales) ;
- d'une mise en relief du fait que les enseignants ne peuvent à eux seuls affronter les contradictions qu'ils rencontrent quotidiennement en milieu populaire, et de l'alternative : s'épuiser, se culpabiliser, se résigner, ou établir des alliances pour une action concertée et commune avec les parents concernés.

POUR UNE ETUDE DE L'ACTIVITE DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNANT : ANALYSE DE LA FORMULATION DE REGLES

I. — PROBLEMATIQUE.

L'orientation dominante et légitime de la recherche en didactique consiste à mettre l'accent sur le destinataire de l'information (l'élève). Elle ne devrait pas faire oublier l'autre extrémité du canal : l'énonciateur (1). On étudie en effet couramment le lien information-destinataire dont on infère les caractéristiques souhaitables ou nécessaires du message pour que le décodage puisse avoir lieu, et donc pour qu'il y ait « compréhension », et l'on perd souvent de vue que l'information est elle-même encodée au niveau de l'énonciateur et qu'il est rare qu'elle soit émise de façon parfaitement adaptée aux contraintes existant du côté du destinataire. On peut, il est vrai, tendre vers cette dernière situation si le support de l'information est écrit : l'enseignement programmé s'est notamment préoccupé de l'organisation de l'information, et c'est là un de ses mérites essentiels. Mais si l'on se

(1) Nous appellerons « énonciateur » le sujet jouant, dans la relation didactique, le rôle d'enseignant.

borne au cas d'une transmission orale des connaissances, on doit reconnaître que l'on sait peu de choses :

1. Des mécanismes de production de l'information, en d'autres termes, étant donné un contenu à transmettre par l'énonciateur, dans une matière où celui-ci est considéré comme compétent, comment caractériser l'énoncé qu'il produit, c'est-à-dire quelles sont les variables logiques et sémantiques pertinentes pour la situation didactique ? Illustrons cela par un exemple naïf : quand on dit d'une leçon, d'un cours, qu'il est clair. Supposons que le concept de clarté ait reçu une définition opérationnelle : on serait alors en mesure de décrire les variables pertinentes dont la manipulation permettrait d'optimiser l'information sous cet aspect : une part essentielle de l'efficacité de la communication didactique en dépend.

2. On sait peu de choses également des caractéristiques de l'énonciateur : quelles sont, du côté de l'énonciateur, les variables indépendantes pertinentes pour la situation didactique ? Là encore prenons un exemple (et non le moindre !) formulé de façon naïve et abrupte, en nous limitant toujours à l'aspect didactique pour le cas (le plus général) où il y a consensus parmi les usagers (les élèves) : qu'est-ce qu'un « bon professeur » ?

Si l'on espère des progrès dans la technologie de l'enseignement, tôt ou tard il faudra que la recherche prenne en considération ce type de problème.

Formulons ce qui précède d'une autre manière : si l'on appelle « discours » la production verbale orale, en temps réel, de l'énonciateur, alors il nous semble important pour la didactique de prendre le discours comme objet d'étude. On pourrait envisager au moins trois grandes catégories :

— étude des aspects logico-sémantiques du discours ;

— étude de ses caractéristiques orales (élocution, diction...);

— enfin, chevauchant les limites du discours, l'étude de la sémiologie non verbale qui lui est associée (le « maintien » : mimique, gestes...). Aux confins de cette rubrique se situerait l'étude de la perception respective de l'enseignant et des élèves et des phénomènes affectifs qui y sont rattachés.

Dans le travail ici présenté, nous nous sommes limité à une recherche relevant de la première rubrique : aspects logico-sémantiques du discours. Nous présenterons les techniques utilisées (analyse de contenu et analyse de la matière au sens que l'on donne à cette dernière expression en enseignement programmé) et nous présenterons une situation expérimentale qui a permis de recueillir, à partir d'un ensemble de discours, un corpus d'énoncés (nous appellerons « énoncé » le texte écrit issu du discours).

II. — DESCRIPTION DE L'EXPERIENCE.

La matière enseignée qui a été utilisée a surtout valeur d'exemple... didactique, n'aurions-nous pas craint d'écrire dans un autre contexte. Nous voulions commencer à éclaircir la question suivante : étant donné des énonciateurs compétents dans leur matière, quelles sont (s'il y en a) les caractéristiques sémantiques des énoncés issus de leurs discours.

Nous avons choisi pour matière les règles d'un jeu : le jeu de la « bataille navale » (2). Cela pour plusieurs raisons : d'une part il n'y a pas de difficultés conceptuelles ; d'autre part le contenu de la matière est très strictement délimité. En outre la matière est fortement organisée du point de vue sémantique : par « fortement organisé » nous entendons qu'il existe un réseau dense de relations sémantiques entre les unités d'information (pour une matière faiblement organisée il existe peu de telles relations) ; c'est là généralement le principe sous-jacent aux tentatives de définition d'indice de complexité de la matière (J.F. Vézin, 1969 ; F. Winnykanen, 1969). Enfin, notre choix a été motivé par des raisons pratiques : en milieu étudiant (qui nous a fourni notre population de sujets) le jeu de « bataille navale » (noté B.N. par la suite) est assez fréquemment connu.

Sujets

60 étudiants en psychologie de l'Université de Paris VII et 15 étudiants en sciences des Universités de Paris VI et VII, soit un échantillon de 75 sujets considéré a posteriori comme homogène, les analyses n'ayant pas révélé de différences entre les deux populations d'origine quant aux variables auxquelles on s'est intéressé. On n'a pris que des sujets ayant déclaré savoir jouer et avoir déjà joué à la B.N.

Déroulement de l'expérience

Chaque sujet passait individuellement ; il était assis à la même table que l'expérimentateur qui lui donnait la consigne suivante : « Supposez que vous êtes avec une personne qui ne sait pas du tout en quoi consiste le jeu de la B.N. : cette personne n'y a jamais joué ; votre tâche est d'expliquer les règles telles que vous y jouez pour que la personne soit capable de faire une partie ; vous allez expliquer le mieux possible, en essayant de ne rien oublier puisqu'il s'agit de quelqu'un qui n'a jamais vu jouer. »

Le sujet donnait immédiatement sa réponse, en temps libre, qui était enregistrée au magnétophone.

(2) On en trouvera ci-dessous les règles.

III. — RESULTATS.

1. Méthode d'analyse.

Comme il ne s'agit que d'une première étude, nous n'avons tenté de répondre qu'à une question assez grossière : y a-t-il dégradation de l'information dès son émission par l'énonciateur ? Et, si oui, comment caractériser cette dégradation ?

Nous parlons de dégradation : cela suppose une référence, une norme. Celle-ci sera constituée par une version canonique issue d'un travail d'analyse de la matière matérialisant le contenu nécessaire et suffisant tel que l'estiment les spécialistes de la matière, ce qu'on peut appeler le projet de l'énonciateur. La dégradation exprime la distance entre ce projet abstrait et sa réalisation verbale, orale.

Nous devons donc au préalable nous livrer ici à ce travail d'analyse de la matière afin de définir cette norme.

Pour cela, nous devons établir des règles qui définissent le jeu (sémantiquement et matériellement) c'est-à-dire les règles nécessaires et suffisantes pour permettre de jouer. Afin d'en donner une définition objective (qui ne soit pas la nôtre, ni même celle de quelques « juges ») nous avons établi les règles décrivant le jeu entre deux automates, puis nous avons ajouté les règles de réalisation pour l'adaptation des premières aux humains.

Voici la liste de 14 règles auxquelles on arrive :

1. Conditions stratégiques.
On joue à deux (l'un contre l'autre).
2. Données matérielles.
 - a) Chaque joueur dispose d'un crayon
 - b) et d'un cadre quadrillé
 - c) repéré par un système de coordonnées
 - d) ainsi que d'un quadrillage auxiliaire identique.
3. Modalités de l'information.
Aucun joueur ne voit le quadrillage adverse.
4. Conditions initiales.
 - a) Chaque joueur sélectionne sur son quadrillage un nombre fixé de cases (disposées selon des configurations).
 - b) appelées « bateaux ».
5. But.
Le but est d'énoncer les coordonnées de la totalité des bateaux de l'adversaire (avant celui-ci).
6. Action.
Jouer consiste en ceci :
 - a) Primus énonce les coordonnées d'une case du quadrillage adverse.
 - b) Secundus donne la réponse :

- (i) « dans l'eau » si cette case n'appartient pas à un bateau,
- (ii) « touché » si cette case appartient à un bateau (et si ce n'est pas la dernière case non désignée)
- (iii) « coulé » si cette case appartient à un bateau et si c'est la dernière case non désignée.

c) Primus marque sur son quadrillage auxiliaire la réponse de Secundus.

7. Déroulement.

- a) On joue l'un après l'autre.
- b) Le jeu s'arrête dès que l'un des joueurs a énoncé les coordonnées de tous les bateaux de l'autre. Ce joueur est déclaré gagnant.

On remarquera qu'il manque les spécifications, c'est-à-dire les valeurs numériques (taille des carrés, nombre de bateaux, etc.); c'est que le choix de ces valeurs n'a aucune incidence sur la logique du jeu.

Chaque enregistrement sonore ayant été transcrit, nous avons obtenu 75 énoncés pour lesquels une première analyse de contenu a consisté en une recherche systématique des 14 règles canoniques. Nous avons constitué les catégories suivantes (pas nécessairement exclusives) :

- 0 — Règle absente.
- 1 — Règle complète et sans ambiguïté, dite correcte.
- 2 — Règle ambiguë (différentes interprétations sont possibles y compris la bonne).
- 3 — Règle incomplète (la bonne interprétation n'est pas possible par défaut d'information).
- 4 — Règle incidente : son contenu est le présupposé d'une assertion.
- 5 — Règle fausse.

Les quatre dernières catégories (2, 3, 4 et 5) constituent ce qu'on a appelé des règles « détériorées ».

2. Exhaustivité.

C'est là la première question que l'on peut se poser sur l'information émise. Or, il apparaît que sur les 75 sujets, aucun n'est capable de citer toutes les 14 règles du jeu. Le meilleur résultat est obtenu par 7 sujets qui en abordent 12. Le tableau ci-dessous donne la distribution du nombre de règles abordées (c'est-à-dire rentrant dans les catégories 1 à 5, donc pas forcément correctes).

nombre de règles abordées	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
nombre de sujets	0	0	0	0	2	2	8	13	12	15	6	10	7	0	0

Le nombre moyen de règles abordées est 8,6 et la médiane proche de 8,2.

Autrement dit, du simple point de vue de l'information émise, aucun énonciateur ne donne toutes les explications nécessaires pour permettre à quelqu'un d'ignorer de jouer, et environ la moitié n'abordent au maximum que 8 règles sur 14.

Le tableau ci-dessous indique pour chaque règle le pourcentage de sujets qui l'abordent :

règle	1	2a	2b	2c	2d	3	4a	4b	5	6a	6b	6c	7a	7b
% de sujets qui abordent la règle	49	16	99	92	23	53	97	44	57	88	83	31	53	71

Ce tableau mérite que l'on s'y attarde : on vérifie en effet que 6 règles sont abordées par au moins 71 % des sujets (règles 2b, 2c, 4a, 6a, 6b, 7b). Si l'on recherche combien de sujets abordent les 6 règles à la fois, on trouve un pourcentage de 60 %. Or, on peut dire que ces 6 règles constituent le noyau de la matière : elles résument en effet la partie des principes logiques spécifiques du jeu de B.N., mais elles ne sont pas suffisantes pour qu'une personne ignorante puisse jouer faute : 1) de règles pratiques spécifiques (par exemple 2d, 6c) et surtout 2) faute de règles logiques non spécifiques du jeu mais qui, si elles ne sont pas données par l'énonciateur, demandent une inférence de la part du destinataire pour être rétablies; exemple : règles 1 (« on joue à 2 »), 3 (« aucun joueur ne voit le jeu adverse »).

En d'autres termes : 1) 40 % des sujets ne donnent même pas le strict minimum logique spécifique (le « noyau ») pour comprendre le jeu; 2) sur les 60 % qui donnent le noyau, la totalité omettent certaines des règles non spécifiques. Le destinataire est alors amené à inférer ces règles à partir du contexte.

3. Qualité de l'Information.

En s'intéressant maintenant aux règles abordées on peut opposer les règles correctes aux règles détériorées. Les cas de loin les plus fréquents de règles détériorées concernent les cas de règles ambiguës ou incomplètes. On n'a relevé en tout que 6 cas de règle fausse.

Le tableau ci-dessous donne la distribution du nombre de règles correctes.

nombre de règles correctes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
nombre de sujets	0	3	4	15	12	11	12	5	6	3	3	1	0	0	0

Il apparaît que 62 sujets sur 75, soit 82 % donnent correctement moins de la moitié ou la moitié des règles!

En moyenne, le taux de détérioration, c'est-à-dire le rapport du nombre de règles détériorées au nombre de règles abordées est de 40 %.

Le tableau ci-dessous indique, pour chaque règle, le pourcentage de sujets qui, s'ils l'abordent, l'énoncent détériorée :

règle	1	2a	2b	2c	2d	3	4a	4b	5	6a	6b	6c	7a	7b
% des sujets	16	8	59	3	6	5	68	15	74	26	85	35	18	43

Les importantes différences s'expliquent essentiellement par des différences de quantité d'information : l'énonciateur a moins de chances de détériorer une règle brève ne comportant qu'une ou deux unités d'information qu'une règle de type conjonctif.

Examinons de plus près le cas de la règle 2b (« chaque joueur dispose d'un cadre quadrillé »). Cette règle, qui est la plus souvent abordée (par 74 sujets sur 75) est détériorée dans 44 cas : 10 la donnent incidemment, 32 la donnent de façon incomplète. Or, elle est conjonctive, composée de trois unités d'information : (1) chaque joueur, (2) un cadre, (3) quadrillé ; donc 32 sujets sur 75 omettent une ou deux de ces unités. Que va-t-il se passer dans ce dernier cas ? Le destinataire doit générer l'unité manquante par induction à partir d'une autre règle (pour les unités 2 et 3) ou à partir de ce qu'on peut appeler une hyper-règle, c'est-à-dire une règle valable pour la plupart des jeux et exprimant par exemple le principe d'équité entre les deux joueurs, ce qui permet de générer l'unité (1).

4. Organisation sémantique.

On a construit un graphe représentant une relation σ d'ordonnement sur l'ensemble des 14 règles. Nous dirons par définition que deux règles r_1 et r_2 satisfont à la relation σ lorsqu'il est nécessaire que r_1 ait déjà été énoncée pour que r_2 soit totalement interprétable. Cette relation définit un ordre partiel. Puis on a recherché la

compatibilité des énoncés des sujets avec le graphe. Pour cela, on a dénombré les inversions dans l'ordre effectif d'énumération des règles par rapport à l'ordre de référence précédemment défini.

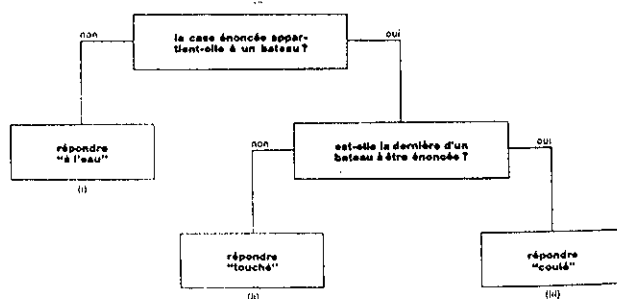
Le tableau donne ci-dessous la distribution de ces inversions :

nombre d'inversions	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
nombre de sujets	23	15	16	12	4	2	2	0	0	1	0

soit en moyenne 1,7 inversion par sujet. La pression due à l'organisation sémantique est particulièrement forte puisque le calcul montre qu'un sujet qui énoncerait les règles dans un ordre aléatoire aurait environ 14 inversions. Cependant il faut remarquer que 52 sujets (soit 70 %) font au moins une inversion, 37 (environ 50 %) au moins deux inversions; pour ces derniers par exemple, cela veut dire qu'au moins deux fois ils citent une règle à un moment du discours tel qu'il n'est pas possible au destinataire d'en épuiser le sens ou d'en déterminer le contenu. Exemple typique d'une telle inversion (observée 10 fois) : énoncer la règle de but 5 avant l'une des règles de conditions initiales 4a ou 4b.

5. Organisation logique.

Pour un énoncé qui n'expose pas un raisonnement mais qui n'est qu'une collection de règles, nous utilisons néanmoins cette expression « d'organisation logique » pour désigner les contraintes formelles subsistant sous forme d'algorithme : ainsi la règle 6b peut être transcrite par l'organigramme ci-dessous :



Or on trouve que sur les 62 sujets abordant cette règle, 50 l'énoncent de façon incomplète, omettant généralement l'une ou l'autre des trois branches. 12 % seulement des sujets verbalisent correctement cet algorithme.

IV. — CONCLUSIONS.

1) Un mot tout d'abord sur un point auquel nous avons fait allusion plus haut mais qui mérite d'être souligné: nous n'avons pas trouvé de différences, sur aucune des variables étudiées, entre deux populations d'étudiants pourtant très différenciées : étudiants en psychologie en majorité en 1^{re} ou 2^e année et étudiants en sciences physiques tous en 3^e ou 4^e année. Autrement dit, trois ou quatre années de pratique intensive du raisonnement logico-mathématique ne semblent pas constituer un entraînement susceptible d'améliorer la qualité d'un discours didactique dont la matière est pourtant fortement organisée : nous voyons là un indice de la spécificité, par rapport au raisonnement, des processus mis en jeu dans l'acte de discours.

2) Pour une très forte majorité de sujets, la verbalisation des règles d'une matière sans difficultés conceptuelles, avec pour seule contrainte la restitution d'une séquence opératoire cohérente, est une tâche d'une difficulté telle que ne sont respectées ni l'exhaustivité et la qualité de l'information, ni les organisations sémantique et logique nécessaires à l'objectif spécifique de transmission à un destinataire.

Quel est le domaine d'application de ce résultat? Nous avons placé nos sujets dans une situation d'enseignement improvisé : on pourrait objecter que dans les situations réelles, l'enseignant a préparé l'information qu'il donne, mais nous ne pensons pas que l'objection tienne car il existe bien une part importante de l'activité de l'enseignant qui est improvisée : au moins la réponse aux questions; nous pensons que même pour le cas de l'information préparée il y a de fortes chances pour que l'on trouve les mêmes résultats, bien qu'atténués. Nous avançons l'hypothèse que les sujets en situation didactique d'énonciateur manifestent ce qu'on pourrait appeler un **égocentrisme spécifique à la relation didactique** caractérisé par une incapacité à envisager le point de vue du destinataire et par un défaut de contrôle du discours d'où une production qui n'est pas objective mais dégradée. Essayons de préciser sur quoi cet égocentrisme a une incidence : nous avons trouvé que, dans le discours didactique étudié, sont surtout touchées l'exhaustivité de l'information et sa qualité (présence d'ambiguïtés, de pré-supposés non explicites) mais que sont relativement moins atteints l'organisation sémantique de la matière et surtout l'exactitude « scientifique ». En d'autres termes, la cohérence du jeu et donc son déroulement temporel sont transmis sans trop de dégradation, mais ce sont les données premières qui se trouvent être particulièrement dégradées : **l'égocentrisme du sujet conduit celui-ci à moins bien transmettre les termes primitifs que les axiomes, pour user du langage des logiciens.**

On aurait là des processus inconscients. Il faut croire que la verbalisation de connaissances ou de savoir-faire

met en jeu des processus intellectuels très complexes : nos résultats prouvent que la tâche demandée est très difficile. Cette constatation nous conduit actuellement à effectuer d'autres analyses, plus fines, débordant le champ de la didactique, et rentrant dans celui de la psychologie cognitive, consistant à se demander par quel processus un sujet émet un ensemble coordonné de règles ou de concepts, ou de raisonnements.

3) Il nous faut maintenant envisager les conséquences sur le destinataire de l'égocentrisme de l'énonciateur. L'information est dégradée dès son émission : la conséquence est qu'une part importante de l'activité du destinataire va consister à inférer la partie dégradée de l'information.

D'autre part, l'énonciateur est amené à effectuer des hypothèses sur le niveau, les connaissances du destinataire afin de choisir, par un processus conscient cette fois-ci l'information qui correspond à ce qu'il croit être l'évidence : nous n'avons pas rendu compte ici de cette activité qui nécessiterait une recherche indépendante (et qui montrerait sans doute que l'énonciateur surestime toujours le niveau du destinataire).

Dégradation inconsciente conduisant à ne pas émettre une certaine information; choix conscients conduisant au même résultat : **la relation didactique se définit autant par ce que l'énonciateur tait que par ce qu'il dit.** Dans la matière choisie pour notre expérience, le destinataire peut aisément inférer, grâce au contexte culturel, que l'on joue à deux ou qu'il faut un crayon, si l'énonciateur ne l'a pas dit : il dispose en quelque sorte d'hyper-règles suppléant à ce qui est tu par l'énonciateur.

Mais transposons cette situation aux matières scolaires : si c'est bien le contexte culturel qui sert à suppléer à la dégradation de l'information et aux silences provenant des jugements d'évidence du maître, alors on a là sans doute l'un des mécanismes essentiels de sélection par les différences de niveau culturel : les implicites du discours du maître partagent les élèves entre ceux dont le niveau culturel permet de restituer ces implicites et ceux qui ne le peuvent pas.

Guy POLITZER,
assistant à l'Université
de Paris VIII.

Bibliographie

- Piaget (J.). — *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé.
- Veizin (J.F.). — *Etude de la structure d'un texte*. De l'inter-relation des différents éléments que contient le texte. Travaux et documents du Lab. de Psychologie Génétique, Université Paris V, 1969, IV, n° 1.
- Winnyanen (F.). — *Recherche d'un indice de structuration d'un texte : la méthode de cohésion des juges*. Ibidem.

DEUXIEME PARTIE

L'auteur est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Lyon II. Il est secrétaire général de l'Association Alfred Binet - Théodore Simon. Cet ouvrage est, en fait, la thèse de doctorat qu'il a soutenue, « très honorablement ». Le livre part d'un constat établi entre autres observateurs pertinents par Jean Piaget : le désaccord, plus grand que jamais, entre l'évolution scientifique et technique, d'une part — et, d'autre part, « l'immobilisme pédagogique », « la persistance du misonéisme » (chap. II de la 1^{re} partie). Cependant, l'ampleur des échecs (au delà de 50 % ce ne sont plus les élèves mais l'institution qui est en cause) a suscité une prise de conscience : Y ont contribué les événements de 1968 et l'influence des mouvements d'éducation nouvelle, orientés vers la novation pédagogique et « la significativité des méthodes d'enseignement » (pp. 17-29). Mais, précisément, la validité de la novation dépend de la clarté et du réalisme des solutions offertes par ces mouvements. Or l'auteur pense qu'elles sont à la fois, ambiguës et inadéquates. Ainsi parle-t-on de méthode active, alors qu'il y a des méthodes actives, des méthodes d'éducation active entre lesquelles l'éducateur est sommé de choisir : « d'où son hésitation, voire son anxiété, accrue par la formulation vague des instructions officielles » (p. 44). L'action n'est-elle pas à reporter à des situations et à des sujets, de mieux en mieux diversifiés par les sciences de l'éducation. L'appel à « l'intérêt des enfants » constitue un exemple de « malentendu ruineux » (p. 56). Chaque école a ses formules et ses astuces. Comment d'ailleurs établir la distinction entre intérêts naturels et artificiels (est-il en la classe d'autres intérêts que « culturels » ?), comment « établir la liste stable de ceux qu'il faudrait retenir ? » (p. 57). La référence à la nature de l'enfant ne porte pas à l'unicité qui emporterait l'adhésion unanime.

En se contentant, « beaucoup plus lucidement de les (les intérêts de l'enfant) constater au fur et à mesure de leur émergence, (...) de les accueillir (...), la pédagogie de Freinet (...) offre des possibilités de changement bien supérieures à celles de la méthode active » (p. 69). Mais le mouvement Freinet doit choisir « entre une logique qui lui commande de conserver son homogénéité (...) et une dynamique qui l'amène à s'étendre au risque de diluer son originalité (p. 75). Le mouvement « s'est interdit une diffusion spectaculaire », comme il a entendu éviter une récupération officielle. Moyennant quoi, les techniques Freinet la méfiance de certains y aidant, ne se sont pas généralisées.

La recherche pédagogique aurait pu formuler les critères d'une novation à la fois possible et nécessaire. Mais, « pour valider une nouvelle didactique, il faut, certes, satisfaire aux requêtes de l'esprit scientifique (...), mais il faut plus encore être animé par la représentation précise et dynamique d'un régime culturel original » (p. 86). « Les inhibitions de la recherche pédagogique » (pp. 79-89) procèdent de l'échec de groupe social lui-même à fixer les perspectives qui motiveraient la démarche expérimentale. L'immobilisme serait à reporter à « l'incertitude dans laquelle on se trouve vis-à-vis des modifications (...) La majorité des enseignants n'a point encore découvert un système substitutif qui lui paraîtrait digne d'adoption » (p. 101). « On n'aperçoit pas les grandes lignes d'un accord (...) qui fournirait à l'impasse ainsi révélée l'espoir d'une issue » (p. 111).

Le problème se complique du fait qu'il convient de préparer les enfants au monde indéterminé de demain. Peut-être faudrait-il au moins donner l'esprit d'entreprise et le sens de l'adaptation. Mais l'accord ne se fait, ni sur les fins, ni sur les moyens (« viscosité des moyens, dilution des fins », pp. 103-116). Les lendemains chanteront sans doute mais, faute de connaître la future symphonie (et ce serait finalement aux politiques de parler) chacun s'en tient au solfège scolaire.

Chacun — sauf les marginaux militants. Peuvent-ils être triomphants ? « Une doctrine pédagogique ou une initiative intra-scolaire sont-elles capables de renverser la situation ? » (p. 119). Et d'invoquer Platon, puis Rousseau et ses disciples, qui semblent mieux réussir dans les écoles normales que dans les écoles banales. A tout le moins, « certaines philosophies parmi les plus remarquables (...) n'excluent point qu'un nouveau modèle soit apte à susciter la conversion qu'elle espèrent » (p. 127). Claparède, Maria Montessori, Kerschensteiner, Dewey..., les opinions sont fermes, mais varient. Si l'éducation nouvelle affirme toujours, avec R. Cousinet, que « le salut de l'humanité viendra de l'école, un certain « découragement » est venu. « De brillants efforts, spécialement ceux de M. Dottrens « ne peuvent masquer le ralentissement (...) de l'œuvre théorique et pratique de ce courant » (p. 139). Beaucoup en viennent à penser « que quiconque exerce une bonne influence aménage un îlot de progrès propre à interférer avec d'autres et collabore ainsi peu à peu à l'amélioration générale » (p. 140). D'autres continuent de juger « l'institution scolaire comme le seul lieu où puisse s'inaugurer le processus révolutionnaire, le seul authentique creuset des structures de demain » (p. 143). Ainsi, des théoriciens et praticiens de la pédagogie institutionnelle, née du rogersisme. Certains succès sont évidents, comme ceux de B. Eliade. Mais les critiques — celles de G. Snyders par exemple, sont vives, qui font douter de l'aptitude de l'innovation pédagogique « à provoquer une mutation éthico-politique, puisqu'elle n'arrive même pas à s'implanter dans l'institution scolaire par où elle censée s'inaugurer sa diffusion » (p. 153).

Loin de s'étonner de cet échec, « certains sociologues le jugent normal, inévitable et insurmontable puisque c'est l'Etat qui fixe à l'école ses objectifs (et non le contraire, « ce n'est jamais dans les classes que s'élaborera un système de finalités éthico-politiques » (p. 155). Comme le dit E. Durkheim, la « pédagogie n'a trop été qu'une forme de littérature utopique » « une idéologie, une prétention aveugle à l'universalité » (p. 162). Les thèses sociologiques trouvent leur regain dans la sociologie de l'éducation. De multiples études démontrent la relation entre les performances scolaires et le milieu d'origine. « L'illusion pédagogique » est dénoncée, qui croit que les problèmes scolaires sont affaire de méthodes ou de procédés (Baudelot et Establet, « L'École capitaliste en France », p. 253) : « Ce n'est pas en classe que s'inaugurera la diffusion des fins nouvelles ; l'attention aux méthodes cède aux stratégies de la révolution » (p. 179).

En réalité, cette position n'est pas mieux assurée que l'autre — et, comme le dit G. Snyders, l'école n'est ni complètement conservatrice, ni parfaitement démocratique. Devant cette « commune insuffisance » (p. 193) n'importe-t-il d'aller vers l'élaboration de modèles mutationnels » (p. 193-205). « Peut-on déceler cependant actuellement des modèles assez robustes pour (...) être pris en considération et assez consistants pour qu'en soit justifiée la vérification expérimentale ? » (p. 201). Une analyse en répondra, qui peut, en tant que telle, en écartant certains faux problèmes, aider à la découverte, sinon des solutions, du moins de leurs conditions » (p. 205). Encore faut-il faire justice des thèses qui veulent la mort de l'école, thèses si éloignées des « problématiques éducationnelles de l'occident » (p. 221). A l'opposé se situe un courant activiste — qui « valorise le milieu scolaire (...), tente de réduire l'influence (disparate) de la famille (...), avoue la portée de la didactique (...) et (...) ébauche une authentique théorie du modèle mutationnel » (p. 229). « Appuyé sur les organismes officiels, conduit par des chercheurs accrédités » ce courant néo-directif offre peut être « la procédure claire et mise à l'épreuve d'une méthodologie correcte (...), disponible le jour où une dynamique socio-politique en autoriserait l'expansion » (p. 240). L'auteur le dit tout net : l'avenir de la didactique et des modèles mutationnels dépend du rôle que le groupe social confie à l'école. Ou bien, tout en assurant une « prestation spécifique », l'école renonce à « l'ambition d'assurer la totalité ou même l'essentiel de l'édu-

cation de l'esprit » (p. 241). Ou bien, « elle dispensera (...) au moins la plus large part de la formation dont elle constituerait le lieu privilégié » (p. 242). Tout incline à penser que — tradition, pesant, sens de la survie ou dynamisme de la fonction — c'est le maximalisme qui l'emportera.. « Mais, vu l'âpreté des conflits actuels, il entraîne à un pluralisme interne (...) Son succès intensifierait, au delà de l'émiettement, compétition et polémique (...) Sa réussite à long terme ne saurait être garantie » (pp. 262-3). Peut-être est-ce « le déflationisme néo-directif qui l'emportera à long terme. Dès lors, « une formation intellectuelle solide exigera de plus en plus qu'un lien soit consacré à l'apport cognitif initial (...), elle requiert (...) donc de prélever au sein de l'actuel secteur marginal les modèles (...), c'est-à-dire les méthodes qui s'y dessinent » (p. 274). « Face à une telle exigence, conclut l'auteur (une conclusion qui porte, en sous-titre, « éloge de la didactique », notre problématique initiale trouve sa justification (...), le vrai problème que pose (la crise de l'école) est bien celui des méthodes. Contrairement à ceux qui annoncent (...) la « mort de la pédagogie », ou estiment que « les sciences de l'éducation » prennent le relais des « sciences pédagogiques », nous estimons que la pratique des premières (...) en requiert le renouveau » (p. 281).

Voilà, imparfaitement résumé, ce livre si riche que, pour ne point le trahir, nous avons dû suivre pas par pas. Crayon en main, car l'auteur n'est pas toujours facile à lire. C'est ce style en facettes — celui d'Hauriou et de Simiand — par quoi la même phrase exprime l'idée et ses nuances, ses tenants et ses aboutissements, à l'occasion son contraire. Cependant, si l'emploi du verbe « scotomiser » est lancinant, le vocabulaire reste précis. Les impropriétés sont rares (« collectif » pour « coopératif », p. 231) — comme sont rares ces naïvetés de plume qui guettent le chercheur en proie au repli de la pensée (« La crainte d'Alain, si elle était fondée, justifierait ses réserves » (p. 53)...

Il reste à se demander si les origines religieuses de l'école n'expliquent pas, en partie, son « immobilisme ». Elle s'est constitué de véritables séminaires, de véritables sacrements, tout un cérémoniaire. Attenter à la ritologie semblait sacrilège. « Vouloir reformer l'école » — C. Freinet en fit amère expérience — se traduisait par « attaquer l'école ». « D'ailleurs, soyons juste : l'enjeu de l'action éducative est tel que l'agent ne peut que broncher devant le changement : l'équilibre de l'action éducative est si important, si difficile à obtenir, qu'il faut audace et courage pour le bousculer. Le maître demeure le responsable. Mais a-t-il les moyens de la décision ? Des enfants aux collègues, des parents aux autorités, trop de forces antagonistes sont en cause. Le groupe tout entier le requiert — et, en même temps, le contraint. Et, souvent, il n'en peut être autrement. Simple exemple : nous savons le difficile destin scolaire des enfants appartenant à un ménage brisé : pouvons-nous, pour autant, nous inscrire contre le divorce ?

Et, sans doute, est-ce sur le plan des méthodes que la seule action novatrice des maîtres paraît possible — même si elle demeure insuffisante. Même si la didactique a aussi un aspect de contenus, l'auteur a eu raison de le rappeler. Il faut lui savoir gré d'une analyse si rigoureuse. Comme il faut le remercier d'avoir insisté sur le rôle primordial — aux deux sens du terme — de l'école élémentaire. Et de ces marginaux qui ont accepté, comme seule certitude, qu'ils n'en auraient désormais jamais d'autre...

Jean VIAL.

BANKS (O.), FINLAYSON (D). — *Success and failure in the secondary school* (Réussite et échec dans l'enseignement secondaire). — Grande Bretagne, Methuen and Co, 1973. — 248 p., 21 cm.

Si les deux auteurs, le premier, professeur de sociologie à l'Université de Leicester, le second, chercheur en éducation à Liverpool, ont voulu mener cette étude dans une perspective inter-disciplinaire, c'est parce qu'ils déploraient le fait que les analyses publiées sur les échecs et les succès scolaires relèvent trop souvent d'un seul point de vue : tantôt celui du psychologue, tantôt celui du sociologue, sans que l'interférence des facteurs soulignés par l'un ou l'autre ne soit pleinement saisie.

Le travail préparatoire à la recherche a commencé à la rentrée 1964. O. Banks et D. Finlayson ont choisi trois écoles de type différent : 1) une « traditional grammar School » comparable à nos « lycées classiques » de la même époque ; 2) une « technical grammar School » ; 3) une « comprehensive School » (établissement qui dispensait 3 types d'enseignement dont un analogue à celui des Grammar Schools).

Les chercheurs ont été frappés en pénétrant dans chacun des établissements par la manière dont le hall d'entrée était révélateur du « style de vie » de l'école.

A la Traditional Grammar School, on vivait au passé. Sur les murs du hall recouverts de panneaux de chêne, étaient gravés les titres universitaires (avec dates d'obtention) des élèves qui avaient fréquenté ce vieil établissement à ses débuts. Par ailleurs l'équipement sportif était presque inexistant et l'on ne pouvait pratiquer d'activités artistiques.

L'entrée de la Technical Grammar School était elle ornée de petites vitrines destinées à l'exposition de travaux d'élèves tandis que l'équipement sportif et matériel pour d'autres activités libres étaient suffisants.

Enfin, dès qu'on arrivait à la « Comprehensive School » on était frappé par les vastes vitrines réservées aux coupes sportives et autres trophées ainsi qu'à des dessins, peintures et divers travaux d'élèves. Un terrain et des salles de sport des locaux réservés à diverses activités étaient à la disposition de tous, garçons ou filles car à l'encontre des deux précédentes, cette école était mixte.

L'échantillon a été établi à partir d'une population de 345 garçons : les 110 élèves de 1^{re} année de la TGS ; les 90 élèves de 1^{re} année de Tech. GS ; et les 81 garçons de la Section « enseignement long » de la comprehensive School (aucune fille n'entre dans l'étude). Ont été retiré de l'échantillon les garçons dont les deux parents ne vivaient pas à la maison et quelques cas considérés comme « spéciaux » par les auteurs.

Puis dans les deux grammar Schools : 3 sous-groupes ont été formés en fonction du Q.I. ; tandis que l'échantillon de la Comprehensive School était décomposé en « sélectionnés » et « non sélectionnés » (pour le maintien en section « enseignement long »).

Enfin, chaque sous-groupe a été subdivisé en 4, en fonction de la profession du père : 1) professions libérales, cadres supérieurs (professions exigeant un niveau d'études supérieur) ; 2) autres professions non-manuelles (exigeant un niveau d'études moins élevé que 1.) ; 3) cadres moyens, techniciens, agents de maîtrise ; 4) professions n'exigeant aucune qualification.

Comme on le voit, ces diverses subdivisions n'ont permis aux chercheurs de travailler que sur des effectifs très réduits lorsqu'ils voulaient tenir compte à la fois : du type d'école, de la profession du père et du Q.I., mesuré ou supposé de l'enfant.

O. Banks et D. Finlayson ont été conscients de ce fait et c'est avec beaucoup de prudence qu'ils ont interprété les résultats des tris croisés école par école et Q.I. par Q.I., préférant commenter surtout les tableaux obtenus pour l'ensemble des 3 écoles.

La recherche « sur le terrain » a débuté en novembre 1964 par une série d'interviews menés au domicile des parents auprès du père et de la mère ensemble et parallèlement par une enquête dans les écoles.

Le questionnaire « famille » avait pour but de détecter le comportement des parents à l'égard :

- des études de leur fils,
- de ses fréquentations,
- de ses sorties du soir,
- de son attitude générale (notamment le fait qu'il porte ou non les cheveux longs),

L'enquêteur devait également apprécier le « fond affectif » sur lequel se déroulait la vie de l'enfant et « l'atmosphère émotionnelle du foyer ».

Etaient notés aux renseignements signalétiques :

- la profession du père et celle du grand père paternel,
- le niveau d'instruction des parents,
- la profession de la mère et celle du grand père maternel,
- le revenu de la famille,
- la taille de la famille.

L'enquête « école » comportait d'une part l'étude des Q.I. et le relevé des échecs et des succès, d'autre part une analyse factorielle de la personnalité de chaque enfant.

Voici les principaux résultats pris en considération par O. Banks et D. Finlayson :

- 1^o/ Il y a un lien certain entre le comportement des parents à la maison et l'attitude de l'enfant à l'école (trop ou trop peu de discipline ayant des effets similaires, négatifs dans les deux cas).
- 2^o/ La capacité pour un enfant à prendre ses responsabilités, à être autonome, est associée à un type de discipline modérée.
- 3^o/ Un niveau d'aspiration élevé a plus souvent été remarqué chez les garçons dont les parents n'usaient que de remontrances verbales que chez ceux qui avaient subi des châtements corporels.
- 4^o/ On note que ceux qui réussissent le mieux étaient, dans leur enfance, jugés par leurs parents comme « affectueux ».
(Les auteurs ne précisent pas le type de personnalité des parents qui portent ce jugement et on peut le regretter car ceci nous éclairerait plus sûrement sur le type d'éducation reçue).
- 5^o/ Les auteurs soulignent le fait que les parents des élèves qui échouent trouvent beaucoup plus à redire sur le comportement général de leurs enfants (et pas seulement sur le comportement scolaire). Ils se plaignent de leurs fréquentations, de leurs cheveux longs, etc... et se vantent d'employer des mesures disciplinaires sévères « contre la rébellion ».
- 6^o/ Par contre, les parents de ceux qui réussissent, lorsqu'ils émettent des critiques, ne le font que dans des domaines qu'eux-mêmes considèrent comme mineurs (par exemple : un peu de désordre dans la chambre de leur fils ou ses chaussures pas très bien cirées). Jamais ils ne parlent de cheveux longs, de sorties le soir, de mauvaises fréquentations, de devoirs non faits.

Ces parents semblent avoir toujours été sensibles aux besoins affectifs de leurs enfants. (L'environnement familial a semblé chaleureux à l'enquêteur).

- 7°/ On retrouve dans cette étude le lien déjà trouvé dans d'autres recherches entre le succès scolaire et la catégorie socio-professionnelle du père, voire du grand père et ce, dans les trois écoles. Les élèves qui réussissent, ont plus souvent que les autres, un père et un grand père paternel non-manuels.
- 8°/ Et c'est là un résultat original de cette recherche qui n'a malheureusement pu être approfondie davantage faute de crédits, c'est pourquoi les auteurs ne parlent que de « tendance » : le style de l'école semble avoir une influence sur le succès ou l'échec dans telle ou telle discipline.

On a remarqué, en effet, que quel que soit leur milieu d'origine, les garçons de la Technical grammar school, et ceux de la comprehensive school réussissaient beaucoup mieux aux épreuves techniques et scientifiques qu'aux épreuves littéraires, bien qu'ayant reçu en lettres un aussi bon enseignement que les élèves de la Traditional Grammar School.

A l'inverse, le bon niveau en langues étrangères est beaucoup plus fréquent dans ce dernier établissement.

L'hypothèse émise par les auteurs est, en ce qui concerne la Comprehensive School, que non seulement son meilleur équipement technique facilite le succès noté, mais également que l'attitude de l'administration voulant prouver la qualité de cette école et son originalité, par le fait que les études littéraires n'en étaient par la finalité, a déclenché une plus forte motivation pour les enseignements techniques et scientifiques chez les élèves.

Notons, pour terminer, que certaines observations concernant la personnalité des élèves qui échouent prennent un intérêt particulier après la publication du livre de Rémy Chauvin (1).

En effet, ceux qui essuient des échecs sont, plus souvent, dans les écoles observées par Banks et Finlayson, des non-conformistes, peu dépendants des adultes, peu anxieux de plaire à leurs parents. Ce sont plus souvent des extravertis qui dans les 2 Grammar Schools participent plus que les autres à une vie de groupe.

Nous retrouvons là des traits de caractère et des comportements qui rappellent ceux des « doués créatifs » de Rémy Chauvin (1), souvent « mal vus » par leurs professeurs !

Voilà qui fera réfléchir les éducateurs !

Claude DUFRASNE

BERNSTEIN (Basil). — **Langage et classes sociales**, codes socio-linguistiques et contrôle social. — Paris, Les Editions de Minuit, 1975. — 22 cm, 346 p., tabl. index bibliog. (Le sens commun).

La publication de « Langage et Classes sociales » est quelque chose de très important. Jean-Claude Chamboredon et ses collaborateurs (Jean-Claude Combessie, Christiane et Claude Grignon, Joseph Le Dren) ont, en effet, réuni sous ce titre et traduit quelques uns des principaux articles (la plupart repris de *Class, Codes and Control*, vol. 1) de Basil Bernstein et cela va enfin permettre aux lecteurs français de mieux prendre connaissance des travaux du groupe de Recherches

(1) Rémy CHAUVIN. — *Les Surdoués*, pp. 102 et suivantes, Edit. Stock.

Sociologiques de l'Institut d'Éducation de l'Université de Londres. Parce que l'articulation entre la construction théorique et la construction expérimentale n'est pas toujours directement visible, parce que la théorie entrecroise elle-même — de manière complexe — des champs de savoir ordinairement séparés, tels la linguistique, la sociologie de la culture, la sociologie de l'éducation et la psychologie des apprentissages, enfin et surtout parce que, d'un article à l'autre (d'un chapitre à l'autre), la pensée procède par glissements de sens, déplacements et rectifications, il est particulièrement difficile de (se) représenter comme un système fini (de fixer selon un ordre unique et univoque d'exposition) ce qui n'est en fait que le protocole confusément recommencé d'une recherche vivante et plurielle. Grossièrement on peut néanmoins considérer le chapitre 1 (article de 1960 sur « Classe sociale et Développement linguistique ») comme représentant un premier état de la construction théorique, en cela assez hétérogène aux autres. De même, le dernier chapitre (Postface) est une mise au point rétrospective et réflexive, qui situe les moments conceptuels les uns par rapport aux autres (chronologiquement et logiquement), et peut donc apparaître comme une élaboration « de second degré ». De même, on peut remarquer l'alternance entre des articles à dominante théorique et des travaux d'orientation principalement expérimentale (chapitres 3 et 4 sur le langage d'adolescents d'origine sociale différente ; chapitres 6 et 7 sur les attitudes de mères de milieux sociaux différents face à des problèmes d'éducation. Enfin, on constate que seuls les chapitres 10 (critique du concept d'enseignement de compensation) et 11 (sur les formes de classification et le découpage du savoir dans les systèmes d'enseignement) portent spécifiquement sur des problèmes de pédagogie et sociologie scolaire.

La problématique fondamentale qui traverse et unit tous les textes ici rassemblés est celle de la généalogie sociale des codes symboliques impliqués dans les pratiques de langage. S'il est vrai, en effet, que les manières de dire structurent à la fois l'expérience que les locuteurs ont du monde et la détermination des rôles sociaux, s'il est vrai, d'autre part, (et si on peut établir expérimentalement) que les pratiques de parole par lesquelles les locuteurs utilisent les potentialités de leur langue varient de manière significative et régulière d'un groupe social à l'autre, l'étude des différents systèmes de discours (ou codes socio-linguistiques) en fonction de leurs contextes sociaux différentiels peut être l'instrument privilégié pour la compréhension des mécanismes et des effets de la socialisation (prime éducation familiale ou éducation scolaire) comme reproduction sociale.

Examinant les formes de discours, ou modes de réalisation des potentialités de la langue, Basil Bernstein propose une typologie dualiste. Il y a deux types opposés d'usage linguistique : ce qui dans le chapitre 1 est caractérisé comme langage formel (formal language) et langage commun (public language) et qui devient ensuite l'opposition entre code élaboré et code restreint. Mais cette opposition est susceptible elle-même de plusieurs niveaux de caractérisation : tantôt structurelle (à partir des formes linguistiques observables), tantôt fonctionnelle (à partir des contenus, ou plutôt de la forme des contenus référentiels correspondant à ces formes d'expression observables, par exemple l'idée qu'il y a une convenance fonctionnelle entre une syntaxe complexe et un lexique hautement sélectif d'une part, et d'autre part, le fait d'avoir à expliciter et élaborer des intentions et impressions subjectives hautement individualisées), tantôt psychosociologique (caractérisation de deux codes à partir du style de relations interpersonnelles qu'ils induisent), tantôt enfin macro-sociologique (à partir de la position au sein de la structure sociale globale des catégories de locuteurs définies par l'usage différentiel de ces codes). Le plus souvent, ces différents niveaux sont imbriqués l'un dans l'autre, et cette pluri-dimensionnalité fait toute la richesse des descriptions de Bernstein, mais ne va pas sans poser de difficultés sur le plan de la formalisation théorique.

Cette opposition typologique et sociologique entre deux formes de discours s'appuie bien évidemment sur des investigations empiriques minutieuses. L'analyse d'échantillons de discours de jeunes enfants (particulièrement par le commentaire d'une série d'images) révèle par exemple des choix lexicaux plus différenciés, un usage plus souple des catégories grammaticales, une utilisation plus fréquente des verbes exprimant la modalité de l'incertitude ou de la possibilité chez les enfants de la classe supérieure que chez ceux d'origine ouvrière. Mais surtout le discours de ces derniers est plus fortement lié au contexte, plus dépendant du contexte (la série d'images présentées) alors que ceux-là tendent davantage à produire un récit autosuffisant (c'est-à-dire intelligible en l'absence même des images-supports). De même, la manière de présenter les règles d'un jeu sera plus générale, plus décontextualisée dans un cas que dans l'autre. Selon Bernstein cela reflète moins des niveaux de compétence linguistique inégaux qu'une différence dans la mise en œuvre profonde des règles du langage : un discours orienté vers des significations « universalistes » dans le cas du code élaboré, vers des significations « particulières » dans le cas du code restreint.

De même, il se révèle qu'en situation d'échange verbal des adolescents de milieu ouvrier utilisent moins fréquemment que ceux d'origine sociale élevée la subordination, les formes verbales complexes, la voix passive, les adjectifs, adverbess et conjonctions « rares », le pronom personnel « je » et les séquences « égocentriques » du type « je pense », et plus fréquemment les séquences « sociocentriques » d'appel au consensus (du genre « pas vrai ? », « vous savez », etc...). Et surtout les adolescents de classe supérieure ponctuent leurs discours de pauses d'hésitation plus longues et plus nombreuses, et ces différences entre classes sociales valent indépendamment des niveaux intellectuels mesurés par des tests de performance et même d'intelligence verbale. Selon Bernstein, cela prouve qu'il s'agit bien, non pas de niveaux de compétence linguistique ou d'aptitude intellectuelle différents, mais de manières différentes de mettre en œuvre les potentialités de la langue, de modes radicalement hétérogènes de structuration des significations pertinentes de l'expérience et de régulation des interactions sociales. (cf. référence à Sapir et Whorf).

Les caractéristiques de langage propres au code élaboré, en particulier les pauses d'hésitation et le niveau relativement élevé d'organisation syntaxique et de sélection lexicale (qui rend les séquences de discours peu prévisibles) manifestent un rapport au langage plus surveillé, plus réfléchi que celui qui est mis en œuvre dans le cas du langage commun (ou code restreint). Ce dernier fonctionne davantage par implication : le symbolisme gestuel supplée très souvent à la verbalisation. Au contraire, le langage formel se prête de manière beaucoup plus exhaustive et diversifiée à l'élaboration et à l'explicitation des intentions du locuteur. En cela, il permet une plus grande individualisation des messages verbaux. Il favorise aussi davantage la compréhension de l'expression des liaisons logiques, la hiérarchisation des concepts.

Les implications culturelles et relationnelles de chacun des deux codes sont de ce fait tout à fait différentes. Le code élaboré favorise la différenciation des expériences individuelles, l'attention aux particularités subjectives, la valorisation de l'originalité personnelle. Le code restreint est, au contraire, celui de l'identification communautaire. C'est celui qu'on utilise « entre soi », à l'école, à l'armée, entre intimes qui partagent un fond important d'expériences et d'attentes communes et n'ont pas besoin de mettre les points sur les i ni de « faire des phrases » pour se comprendre. C'est le langage de la solidarité (cf renvoi à Durkheim et à la « solidarité mécanique »), de la conformité, de la communauté (au sens de la Gemeinschaft opposée à la Gesellschaft), voire de l'intimité (pluralité et ambiguïté des références psycho-sociologiques qui servent à caractériser le code restreint).

Or, si le code restreint est nécessairement mis en œuvre par tout le monde à différents moments de la vie quotidienne, le code élaboré, lui, semble lié davantage à des conditions d'émergence qui sont le propre de certains groupes sociaux, et c'est ici toute l'articulation de la socio-linguistique sur une sociologie générale qu'il faudrait saisir.

Il est visible, surtout dans le premier chapitre, que la théorie de la socialisation de Basil Bernstein doit beaucoup à la problématique sociologique anglo-saxonne tournant autour de la notion de « cultures de classes ». On sait que cette problématique a été induite en partie par la constatation des inégalités de réussite scolaire selon les classes sociales et l'interrogation sur les facteurs susceptibles de faire obstacle à la mobilité sociale dans les sociétés libérales-compétitives. Elle conduit à rechercher dans les formes de contrôle mises en œuvre au cours de la première éducation familiale, la source des différences d'attitudes entre les classes sociales, dans des domaines aussi divers que la morale relationnelle, la logique classificatoire, l'esthétique quotidienne, l'organisation de l'espace ou l'amplitude de la perspective temporelle. Les données empiriques ne permettent cependant pas toujours de caractériser de manière univoque le « style éducationnel » d'une classe sociale (1).

Dans sa théorie de la socialisation (comme processus de contrôle complexe par lequel l'enfant intériorise l'ordre social en apprenant les rôles spécifiques constitutifs de son identité), B. Bernstein distingue deux types de famille, selon la forme dominante des structures d'autorité et des processus de décision. Dans les familles de type « positionnel », c'est le statut qui fonde l'autorité, les rôles sont définis rigoureusement, les liens communautaires sont puissants, les classifications et délimitations symboliques, étanches et rigoureuses. Au contraire, dans le cas des familles à « orientation personnelle », les décisions et les jugements dépendent des caractéristiques psychologiques des individus, les rôles sont définis de manière ouverte, le contrôle des comportements s'effectue par explication, arbitrage et ajustement. Ce qui favorise la conquête de l'autonomie personnelle, mais peut poser à l'individu des problèmes d'identité sociale.

Or, d'un bout à l'autre du livre, la liaison entre classes, rôles, contrôles et codes linguistiques n'est pas toujours parfaitement claire. On assiste, en tout cas, à une complexification de la pensée, avec le passage d'une interprétation de type holistique et analogique (faisant correspondre terme à terme les oppositions classes supérieures / classe ouvrière, rôles ouverts / rôles fermés, contrôles personnels / contrôles positionnels, code élaboré / code restreint) à une formulation de type combinatoire et probabiliste : dans les sociétés industrielles libérales avancées, différentes combinaisons sont possibles de positions sociales, rôles, codes et contrôles, mais il y a une liaison probabiliste entre le fait d'appartenir à la classe supérieure, de verbaliser les situations et interactions sociales à l'aide du code élaboré et d'avoir des relations de type « personnel » avec les membres de sa famille, ce qui ne veut pas dire que les incitations de type « personnel » ne puissent pas s'exprimer aussi dans certains cas à l'aide du code restreint, ou que des relations de type « positionnel » ne puissent pas aller de pair avec un apprentissage du code élaboré (combinaison plus favorable aux études scientifiques et techniques que littéraires parce qu'elle permet davantage l'élaboration verbale des relations logiques et « objectives » que celle des relations psychologiques) ; toutes choses qui permettent justement de spécifier en termes de trajectoire sociale et de mutations sociologiques (liées à l'évolution de la division du travail, aux développements de la technologie des services, aux modifications du mode de vie) les

(1) Cf. COMBESSIE (J.-C.). — Education et valeurs de classes dans la sociologie américaine. — In : Revue française de sociologie, X-1, 1969, 12-3.

positions et dispositions des différentes tractions de classe et catégories de population. Car c'est toujours la structure sociale, la constellation des relations sociales caractéristiques d'un état déterminé du mode de production qui commande en dernière instance les formes d'interaction entre les rôles, les contrôles et les codes (cf. la référence à Marx, en complémentarité avec Durkheim, G. H. Mead, la socio-linguistique et l'anthropologie culturelle).

Les implications pédagogiques de tout cela sont décisives. Si l'usage d'un certain type de code socio-linguistique est ce qui relie par excellence l'enfant à sa communauté en lui faisant intérioriser les valeurs et les contrôles propres à cette communauté, il est certain que la scolarisation aura une signification tout à fait différente pour l'enfant de milieu social élevé, qui aura toutes chances de ne trouver dans l'apprentissage d'un langage tourné vers l'explicitation et porteur de significations universalistes que le prolongement et le développement de dispositions inculquées dès la prime enfance, et pour l'enfant issu de certaines fractions de la classe ouvrière, confronté aux exigences d'une accommodation véritablement déculturante, et condamné le plus souvent à neutraliser par la non-assimilation ou la transposition déformante des manières de langage et des types de rôle dont l'inculcation constitue une menace pour son identité. Les enquêtes auprès des mères de famille le confirment : il y a affinité entre les conceptions pédagogiques (plus ou moins implicites) des milieux bourgeois et celles (plus explicites) mises en œuvre dans le cadre de l'éducation scolaire, qu'il s'agisse, par exemple, du rôle de l'activité spontanée et de la manipulation expérimentale dans les apprentissages psycho-moteurs ou du rôle de la communication et de la rationalisation verbale dans les apprentissages sociaux. Qu'est-ce à dire, sinon que l'éducation scolaire accentue les disparités et les inégalités au lieu de contribuer à les réduire ? Or comprend que ces analyses aient pu conduire à la conception de l'échec scolaire comme résultat d'un handicap linguistique et culturel, et à la mise en œuvre de pédagogies de compensation. Mais Bernstein refuse la notion d'enseignement de compensation, ayant principalement à se défendre contre l'accusation selon laquelle sa théorie des deux codes et, plus généralement, toute sa conception des types de socialisation (l'opposition « positionnel » / « personnel », etc...) seraient porteuses d'une forme subtile et dangereuse de dévalorisation de la classe ouvrière (2). Bernstein précise donc qu'il ne s'agit pas de compenser ou de combler une quelconque infériorité ou déficience « naturelles » dont souffriraient les enfants de certains milieux, laissant entendre que s'il y a une « culture du pauvre » il ne s'agit certes pas d'une culture pauvre, mais d'une culture autre. C'est donc bien aussi d'une pédagogie autre qu'il est besoin, d'une pédagogie qui parte du milieu de l'enfant et des présupposés de sa culture et de son langage, au lieu de lui opposer la dénégation qui vient d'une surassistance disqualifiante. D'où l'erreur de toute pédagogie « de compensation ». Il faut bien reconnaître, cependant, que les maigres indications que nous donne à ce sujet Bernstein, pas plus que les intéressantes mais très formelles considérations « sur les formes de classification et le découpage du savoir dans les systèmes d'enseignement » (espèces de prologomènes à toute sociologie possible des curricula d'enseignement), ne sauraient éclairer complètement ce problème d'inversion institutionnelle.

Jean-Claude FORQUIN.

(2) Cf. par exemple : LABOV (W.). — *The logic of non-standard English.*

CHAMPION (Jacques). — **Les langues africaines et la francophonie.** Essai d'une pédagogie du français en Afrique noire par une analyse typologique de fautes. — Paris, La Haye, Mouton, 1974. — 22 cm, 344 p., tabl., bibliogr.

Le sous-titre est suggestif : essai d'une pédagogie du français en Afrique noire par une analyse typologique de fautes. Jacques Champion, et il a vécu les problèmes qu'il traite, a donc écrit un livre de linguistique appliquée au service d'une politique pédagogique dont la ligne directrice est d'exploiter la situation de fait que crée tout enseignement, actuellement, en Afrique francophone, à savoir celle d'un bilinguisme africano-français.

C'est un livre intéressant qui divulgue dans un large public une masse d'informations, de faits et de questions qu'on ne trouve guère, du moins pour les détails, que dans des publications spécialisées quant à leurs contenus et leurs publics. A cela s'ajoutent les fruits d'une expérience et d'une réflexion qui lui sont propres.

Le livre est articulé sur trois parties essentielles. La première est avant tout une histoire, celle d'une prise de conscience des problèmes posés par la langue française en Afrique francophone depuis les Indépendances. Les jalons en sont les créations et les travaux d'organismes de linguistique appliquée : le C.L.A.D. de Dakar, l'I.L.A. d'Abidjan, le S.L.A.C. de Yaoundé, et pour la France le B.E.L.C. et le C.R.E.D.I.F. Cette histoire s'arrête en 1970. Le livre qui, lui, est sorti en 1974 n'est autre qu'une thèse soutenue en mai 1971. Cette rétrospective a toutefois l'avantage de porter sur la période « bouillonnante » des Instituts de recherche celle où, dans chacun d'entre eux, quelques personnes découvraient que le français en Afrique est toujours inscrit dans une situation de bilinguisme et que la pédagogie devait en tenir compte à moins de vouloir maintenir le français comme moyen d'assimilation. Il y a donc là une vaste problématique qui n'est pas indépendante d'implications politiques.

L'analyse des fautes et leur interprétation dans le sens d'une recherche des interférences fait l'objet de la troisième partie. Dès les premières enquêtes sur des secteurs scolaires, les fautes apparurent en effet comme le nœud gordien qu'il fallait trancher pour éviter au français de se diversifier dialectalement. Elles furent aussi le tremplin expérimental qui devait permettre de justifier, en pratique et en théorie, une pédagogie du français comme langue étrangère.

La troisième partie a pour titre : applications pédagogiques. Le livre se termine en une annexe de dix documents relevant de la méthodologie et des techniques d'enquête.

Il faut signaler l'honnêteté de Jacques Champion quand il fait part (p. 101) de la tentation qu'il eut de renoncer à son enquête en raison de l'état trop fractionnaire, et aussi trop érudit, des connaissances en matière de linguistique négro-africaine. Il est évident en effet, comme nous l'avons nous-même écrit dans « Le Français dans le Monde » (95, mars 1973) que la francophonie africaine exige que soit posé un double projet, le français en Afrique d'une part, l'identité, dans une perspective typologique, des langues africaines d'autre part. En posant ainsi la nécessité d'une linguistique contrastive on postule par-là même qu'elle n'est en pratique possible que si les deux termes de la relation de bilinguisme soient aussi systématiquement connus l'un que l'autre. Ce n'est pas toujours le cas, loin de là. Certaines langues ont donné lieu à des thèses et le travail de linguistique contrastive peut alors opérer dans des directions justes. C'est le cas du C.L.A.D. face au wolof.

Champion s'est en fait trouvé confronté au domaine des langues bantu et plus spécifiquement au lingala, langue à fonction véhiculaire d'une partie du Zaïre et du Congo. C'est pourquoi il consacra la seconde partie à une étude typologique

de fautes : « une expérience comparative d'analyses typologique de fautes de français faites au Congo-Kinshasa et à Paris ». Nous la jugeons, pour notre part, pleine d'intérêt, même si l'assimilation des fautes à des projections de structure du lingala n'est pas toujours évidente, et bien que la conclusion sur la complexité de la relation entre le français et le lingala nous apparaît mince. Il est un peu imprudent, voire excessif, d'avancer p. 187 que « la majorité des fautes les plus graves proviennent des interférences ». Il importe en effet de savoir exploiter cette notion d'interférence, mais aussi de la relativiser. Le lingala n'a pas été décrit jusqu'ici selon toutes les conditions de validité de la linguistique, or c'est au niveau de « structures profondes » qu'on doit se situer pour cerner systématiquement les interférences. De plus, le nombre des interférences et leur fréquence dans l'usage sont en proportion inverse de la compétence en français des locuteurs. Enfin toute interférence n'est pas nécessairement une faute ; d'ailleurs, au plan de la créativité, elles peuvent être des valeurs littéraires, ce que Ahmadou Kourouma dans « Les soleils des Indépendances » a su exploiter parfois jusqu'à la mise en jeu de l'intercompréhension, à moins de pouvoir le lire par référence à la langue malinké.

Il faut ici relever quelques points à propos des langues africaines. Le peul n'est pas une langue véhiculaire (p. 46) du Sénégal au Nil, ou alors que signifie véhiculaire ? Lire p. 68 le senufo (et non senufa). Les sessions de linguistique africaine organisées par « Afrique et Langage » avaient très peu de participants africains en 1968 et 1969 (p. 108) ; aujourd'hui il y en a un bon nombre et il y en aurait plus si les intéressés trouvaient des bourses. Il est question p. 120 de Kirundi ; il faut réparer une injustice car l'auteur semble ignorer le nom de Meeusser, et que la grammaire de Rodegem dérive de l'étude faite par celui-ci. Lire p. 16 « préfixée » au lieu de « suffixée » ; Champion nous semble avoir une vue erronée des pronoms en lingala. Il écrit en effet que le pronom sujet est souvent omis en lingala, or dans toutes les langues bantu il est au contraire nécessaire. Le lingala a des radicaux CVC et la coupe proposée, **ko-mo-na** « voir » est fautive ; il faut lire **ko-mon-a** (p. 159, n. 29). Il y a bien un pronom réfléchi en lingala, à savoir **mi-to-ko-mi-sosa** « nous nous lavons ». On aimerait savoir où l'auteur a pris son exemple dans la note 36 de la p. 162. Les exemples donnés par Van Everbrœk ou dans le Basic Course montrent toujours un pronom réfléchi préfixé à la base verbale et non suffixé comme ceux que donne Champion. Les exemples de la note 5 p. 174 relèvent du swahili ; en l'absence de cette précision, le lecteur les prendra pour du lingala ; or il cite Van Everbrœk, mais la grammaire et le dictionnaire de Malcolm Guthrie et le « Lingala : Basic Course » publié aux Etats-Unis (1968) ne sont pas mentionnés.

Il faut être gré à l'auteur d'avoir osé faire le saut dans les langues africaines. Nos précédentes réserves n'enlèvent rien à cette initiative qui, espérons-le, incitera d'autres auteurs à en faire de même. Il existe des thèses de linguistique contrastive. Il n'en a été publié que très peu à notre connaissance. Le livre de Champion doit être reçu à la fois comme un modèle et comme un état de recherche. Ce serait du pur opportunisme toutefois que de justifier l'étude des langues africaines sur la base du seul intérêt qu'elles offrent pour l'amélioration de la pédagogie du français. Ceci est d'ailleurs dénoncé par Champion.

Maurice HOUIS

COOP (Richard H.), **WHITE** (Kinnard). — **Psychological concepts in the classroom** (Les concepts psychologiques dans la classe). — New York, London, Harper and Row, 1974. — 22 cm, 289 p., tabl., index, bibliogr.

Destiné spécialement à des enseignants en exercice ou en cours de formation cet ouvrage est conçu d'une manière originale pour susciter, à partir d'analyses de situations et de faits pédagogiques concrets, une réflexion nourrie d'éléments théoriques empruntés à différents domaines de la psychologie. Les multiples aspects des actions éducatives et les rapports dialectiques entre la théorie et la pratique dans l'éducation ne sauraient être mieux illustrés que par le type d'approche pluridisciplinaire adopté par les auteurs. Chacun des chapitres est présenté par un enseignant-chercheur, spécialiste d'un domaine (psychologie de l'apprentissage, psychologie cognitive, psychosociologie, etc.), dont il expose les principes et concepts essentiels et montre comment ils peuvent être appliqués à l'étude de problèmes scolaires réels. Ce sont les mêmes problèmes qui sont analysés par chaque auteur dans sa perspective propre et au moyen des connaissances et des expériences puisées dans sa spécialité. En effet, chaque chapitre est organisé autour d'une série de scénarios ayant pour cadre trois types d'écoles américaines. L'une de celles-ci est située dans un quartier résidentiel d'une ville de l'ouest des Etats-Unis ; on y pratique une pédagogie très souple laissant beaucoup d'initiative aux élèves dans le choix des programmes d'études et l'organisation du travail scolaire. L'autre est une école urbaine d'une grande cité industrielle de la côte et dont la population compte une forte proportion d'immigrants et se situant dans les 10% inférieurs par rapport au revenu national. La troisième est une école d'une petite agglomération rurale du centre du pays. Aux scénarios — qui font apparaître les personnages des enseignants et leurs réactions face à certaines situations — s'ajoutent six présentations de cas concernant deux élèves âgés de 11-12 ans dans chaque type d'établissement. Etablissements, enseignants et élèves représentent des exemples fictifs mais s'inspirent de situations et de cas réellement observés.

Le premier chapitre est consacré à une présentation détaillée des écoles et des élèves. Il se termine par un exemple d'utilisation d'un scénario et d'un extrait d'étude de cas individuel pour illustrer la complémentarité et la richesse de l'analyse et de l'interprétation des mêmes faits pédagogiques en fonction de différents systèmes de référence. Le deuxième chapitre relève davantage de la sociologie de l'éducation : il traite de l'influence des facteurs sociaux sur les structures scolaires et les attitudes des enseignants, des élèves, de leurs parents vis à vis les uns des autres et vis à vis de l'école. Le chapitre suivant contient une excellente discussion des expériences de Rosenthal et Jacobson sur l'effet des attentes induites chez l'enseignant en ce qui concerne les potentialités de leurs élèves. Les auteurs comparent à ces travaux les conclusions de recherches portant cette fois sur les attentes spontanées et non induites. Devant les résultats convergents de la plupart des études, on s'interroge sur les mécanismes du processus d'interaction qui conduit à la réalisation de ces attentes chez certains élèves.

L'analyse des comportements des enfants en classe et des moyens de les modifier fait l'objet du quatrième chapitre. L'auteur rapporte de nombreuses expériences utilisant le conditionnement opérant dans le cadre scolaire. Cette partie nous apparaît comme la plus discutable : l'efficacité et la valeur éducative de ce type d'intervention imposée au sujet de l'extérieur peuvent être mises en doute lorsqu'on observe que les modifications ainsi provoquées disparaissent quand on arrête les procédures de conditionnement. Les auteurs du chapitre suivant apportent des arguments à la discussion en montrant les effets négatifs de la passivité des enfants confrontés à des situations de résolution de problèmes. D'après les résultats de diverses recherches, les solutions trouvées sont nettement meilleures et plus

généralisables quand les élèves croient que les solutions dépendent d'eux-mêmes que lorsqu'ils pensent qu'elles ont été obtenues par hasard. L'importance de l'activité propre du sujet et du sentiment de sa propre responsabilité dans la recherche d'une solution, fondement des méthodes d'éducation active, est mise ici en évidence expérimentalement. Elle implique un type d'intervention pédagogique qui est contradictoire avec la forme d'action précédemment évoquée. Les deux chapitres qui suivent traitent, l'un des problèmes de motivation pour les activités scolaires, l'autre de la construction d'une image de soi positive chez l'élève, et s'appuient toujours sur des données expérimentales.

Les deux derniers s'inspirent des apports de la psychologie différentielle et de la psychologie cognitive et en tirent des applications pour une éducation individualisée tenant compte de la diversité des formes d'intelligence et de styles cognitifs chez les élèves.

L'intérêt de l'ouvrage ne tient pas seulement à son contenu mais aussi à la manière didactique dont les chapitres sont composés : en tête de chacun, les auteurs mentionnent les concepts les plus importants qui sont ensuite définis et qui servent de base à la fois aux expérimentations présentées et aux interprétations proposées pour les analyses et études de cas. A la fin de chaque chapitre, on suggère des activités d'observation et des thèmes de discussion qui font appel à ces principes et concepts et à leurs implications pédagogiques. Ainsi, tout au long de ce livre, le lecteur est amené à rechercher les relations entre les théories et les faits exposés, et il est invité à une réflexion permanente sur les composantes de situations éducatives et des comportements de leurs protagonistes.

Jacqueline CAMBO

MORRISON (A.), McINTYRE (D). — Profession : étudiant. — Paris, Armand Colin, 1975. — trad. de l'anglais. — 17 cm, 261 p.

« Profession enseignant » est la traduction française de la nouvelle édition de « Teachers and Teaching » (Penguin books Ltd, 1975). Ce livre fait le point sur la recherche en sciences de l'éducation en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis ; constitue en fait la première présentation d'une telle envergure en langue française puisque sur chaque sujet abordé les auteurs tentent de présenter et de discuter l'ensemble des recherches connues. Malgré le très grand nombre de travaux présentés, plus d'une centaine, la clarté est la qualité première de cet ouvrage toujours facile à lire, rarement laborieux, parfois plein d'humour.

La construction du livre cependant semble avoir souffert des rajouts essentiels de la nouvelle édition (les recherches publiées entre 1964 et 1974) et l'articulation entre les chapitres est claire dans la première édition, paraît aujourd'hui moins adéquate ; enfin, le manque d'introduction générale est fort heureusement comblé par l'importante préface de M. Linard.

Le premier chapitre, le plus ancien, renferme à lui seul une synthèse jusqu'en 1964, des travaux sur « le comportement des enseignants » que la deuxième partie du livre, le chapitre V notamment complète utilement. L'auteur présente ici les trois grands courants que sont :

— les recherches sur la sélection et la compétence des maîtres à partir de leur personnalité puis de leurs objectifs pédagogiques (Taxonomie de Bloom p. 19) ;

— les travaux sur les interactions et les grilles d'observation (Argyle, Flanders)

— la théorie psychosociologique des rôles très clairement énoncée introduit à une série de questions sur les conflits de rôles auxquels les enseignants sont confrontés.

Le 2^e chapitre sur « l'origine et la formation des enseignants » d'abord centré sur la situation britannique intéressera de très nombreux lecteurs francophones à plus d'un titre ; soulignons les études sur « les hésitants » qui s'aperçoivent au cours de leur formation professionnelle qu'ils ne veulent plus devenir enseignants mais n'ont aucune possibilité de reconversion (p. 56), les pages vigoureuses sur la notation pédagogique (p. 60 et suivantes) ; c'est toute la formation des enseignants qui est remise en cause : si les auteurs insistent beaucoup sur son manque d'unité conceptuel, la réflexion sur les possibilités et les difficultés d'une formation continue paraît moins approfondie. Pointons enfin la présentation de perspectives nouvelles, le micro-enseignement et les premières tentatives en pédagogie de la simulation.

Le chapitre III « L'enseignant et ses rapports sociaux » ouvre, à nos yeux, la partie la plus riche du livre : si l'analyse de la « société autour de l'école » (p. 111 et suivantes) paraît un peu étriquée ; il n'est question que des parents et des spécialistes en sciences de l'éducation, l'étude « des relations à l'intérieur de l'école » est très approfondie : l'importance de la personnalité du chef d'établissement et de ses rapports avec les enseignants, les relations entre collègues, l'influence enfin de la réputation de l'école et des différentes classes sont étudiées avec une rare précision. Sans vouloir résumer cet important chapitre, signalons la présentation des recherches nombreuses et parfois contradictoires sur le regroupement des élèves (p. 138) qui méritent aujourd'hui plus que jamais une lecture attentive.

Le 4^e chapitre sur « la conduite de la classe » n'est pas moins important, il rend bien compte en particulier des contradictions des enseignants débutants « qui se trouvent souvent placés dans une situation difficile : ils voudraient bien organiser leur enseignement selon des principes de « découverte », d'activité et d'auto-instruction mais ils ne possèdent pas les techniques de gestion nécessaires à une telle pratique et risquent souvent de retomber dans des méthodes plus conventionnelles et plus directives ». (p. 181)

Ce chapitre est un reflet éclairant de la recherche anglo-saxonne : citons les recherches très empiristes sur les actes d'indiscipline qui ne manquent pas d'intérêt, mais aussi le peu d'élaboration du concept de « gestion de la classe » qui ignore quasiment les apports de l'analyse institutionnelle ; enfin l'opposition entre les comportements d'affiliation « expression fréquente d'un accord avec l'autre » (p. 204) et de dominance de la part de l'enseignant peut surprendre par son apparente naïveté. L'essentiel reste que nous avons là une synthèse inestimable des recherches sur ces questions.

L'évaluation constituait la conclusion logique d'un ouvrage qui ne renie jamais ses pré-supposés « behavioristes » ; les auteurs intègrent à ce dernier chapitre, nous l'avons dit, des recherches postérieures à la première édition anglaise sur l'évaluation mais aussi les communications dans la classe, etc...

L'ouvrage aura ainsi résumé et mis en perspective nombre de recherches peu connues du public français ; il pourrait devenir un outil de référence presque indispensable, à condition d'être véritablement utilisable.

Profession éditeur ?

La traductrice, selon l'usage et l'édition originale, n'a mentionné dans le corps du texte que l'auteur de la recherche citée et la date de publication : Kohl (1970). La bibliographie récapitulative, donnant toutes informations usuelles, a purement et simplement été supprimée dans l'édition française. Aucun travail d'approfondissement n'est possible sans avoir sous les yeux le texte anglais, impossible même de savoir

si une recherche est britannique ou américaine... Certains, dans ces conditions hésiteront à acquérir deux exemplaires d'un même livre.

Qu'un éditeur de collection « universitaire » publiant un ouvrage dont l'objet est de recenser l'ensemble des recherches sur un sujet donné en supprime par économie la bibliographie, sans parler des index qui eussent été si utiles, traduit un mépris du lecteur — qui dit-on n'aurait jamais recours aux bibliographies — mais aussi l'ébranlement d'une profession fière, hier encore, du sérieux de ses ouvrages. Souhaitons qu'une deuxième édition d'un livre aussi important efface une aberration qui nuit à la profession même d'éditeur.

Paul DURBIN

PERETTI (André de). — Pensée et vérité de Carl Rogers. — Toulouse, Privat, 1973 — 24 cm, 303 p., tabl., graph., index, bibliogr. (Nouvelle recherche).

Par ses précédents livres et notamment « Liberté et relations humaines (l'inspiration non-directive », paru en 1966 aux Editions de l'Épi, André de Peretti avait déjà eu souvent l'occasion de présenter au public français de nombreux aperçus de la pensée rogorienne. L'ouvrage que l'auteur offre aujourd'hui est le résultat d'un travail beaucoup plus systématique et important qui entend rendre compte à la fois de la vie de Carl Rogers, de l'évolution de sa pensée et de son activité de chercheur. S'appuyant sur une analyse quasi-exhaustive des publications américaines du psychologue, sur une connaissance personnelle de l'homme et sur une réflexion poursuivie depuis plus de vingt ans au travers de sa pratique d'administrateur, de pédagogue et de psychosociologue, André de Peretti divise son livre en deux parties : une étude biographique (« rencontres et croissance ») et une analyse des « positions, propositions et dispositions rogoriennes ».

Facilitée par l'autobiographie que Rogers a publiée en 1967, la première partie procède de l'examen attentif de nombreux témoignages et s'attache à situer avec précision la nature des influences qu'ont exercées des hommes comme J. Dewey et W. H. Kilpatrick, puis Otto Rank, Kierkegaard ou Martin Buber. La présentation des étapes de la carrière professionnelle de Rogers, qui occupe la place la plus importante de cette première partie, est complétée par un texte de Rogers lui-même rédigé pour l'ouvrage en 1973. Dans la seconde partie, A. de Peretti quitte le mode narratif pour s'engager dans une analyse thématique de l'œuvre qui fait plus guère état des changements survenus dans la pensée du psychologue américain et s'attache davantage à dégager son unité. Le chapitre consacré aux recherches expérimentales et à leur méthodologie présente en trente pages un résumé particulièrement utile. Enfin un chapitre consacré aux critiques que « l'orientation non-directive » a provoquées en France est l'occasion pour l'auteur de défendre non sans passion une pensée dont il a entrepris de montrer la « vérité ».

Le titre choisi est en effet significatif de la visée ; l'auteur ne s'explique plus comme il l'avait fait dans l'avant-propos de son premier livre huit ans plus tôt sur ce qui a été pour lui sa « rencontre » avec l'approche rogorienne ; il entre dans le livre d'abord le produit d'une étude méthodique, fidèle, complète, soigneusement annotée de nombreuses références ; mais la passion qui me semble animer cette monographie se révélerait au travers d'un double effort : mise en œuvre d'une attitude de compréhension — au sens rogorien — pour atteindre la vérité de l'homme et de l'œuvre, et dénonciation des erreurs, des malentendus, des mensonges que l'auteur traque dans les critiques essayées en France par le psychologue américain. A vrai dire, la partie explicitement polémique n'occupe qu'un chapitre

— dans lequel on ne discerne plus assez, à mon goût d'effort de compréhension empathique —. Mais je ressens si fortement le caractère « inconditionnellement positif » du regard que l'auteur porte à Rogers dans l'ensemble de son ouvrage — même lorsqu'il découvre, à propos de la question religieuse, le lien d'une divergence réelle — que j'éprouve dans bien d'autres passages le sentiment que de Peretti entend trop rétablir la « vérité » pour ne pas courir le risque d'en manquer certains aspects.

De fait, les lecteurs pourront juger dans quelle mesure celle-ci est atteinte. L'un des mérites du livre d'André de Peretti est en effet de donner une présentation suffisamment fidèle et complète des thèmes rogériens pour permettre au lecteur de mener sa propre analyse. En outre les états et prolongements que l'auteur puise dans sa propre culture philosophique auprès de penseurs apparemment peu connus de Rogers (Hegel, Bachelard, Mounier...) pour concourir à mettre en évidence la dynamique réelle de la pensée du psychologue, contribuent à favoriser la réflexion du lecteur sans exclure éventuellement les versants critiques. Enfin le texte reste presque toujours suffisamment accessible pour être apprécié d'un public non spécialisé. Les enseignants, éducateurs, formateurs, par exemple, y trouveront l'essentiel des thèses rogériennes en matière de pédagogie ; seuls peut-être les psychologues cliniciens intéressés par l'étude de la psychothérapie non-directive ne pourront éviter de recourir à des ouvrages non traduits comme : « Client Centered Therapy » (1951 et « Psychotherapy and personality change » (1954) malgré la place que leur consacre André de Peretti notamment dans son chapitre sur les recherches expérimentales de Carl Rogers (et les publications antérieures de Max Pagès, introducteur de Rogers en France, en particulier « L'orientation non-directive », 1965).

Jean DUBOST

Qualifizierung und wissenschaftlich-technischer Fortschritt (La qualification de base et le progrès scientifico-technique, exemple pris de la réforme de l'enseignement secondaire dans plusieurs pays industrialisés). — Ravensburg, Otto Maier Verlag, 1975. — 21 cm, 3 vol., 758 p., tabl., bibliogr.

Le problème traité par le centre de recherche en éducation comparée de l'Université de Marbourg (Etat de Hesse, République fédérale d'Allemagne) est celui de savoir si et dans quelle mesure les discussions et les réformes scolaires accomplies, en cours ou projetées, dans plusieurs pays industrialisés comme l'Italie (étude faite par Viktor von Blumenthal), la Suède (Bodo Willmann), la France (Roland Hein), la Grande-Bretagne (Heinz Stübzig), les Etats-Unis (Herbert F. Bode) et l'Union Soviétique (Uwe Zänker) ont tenu compte du progrès scientifico-technique et de l'évolution des structures de l'emploi que ce progrès entraîne. L'étude se borne à envisager l'enseignement secondaire (structure et curriculum), met principalement l'accent sur le premier cycle de cet enseignement parce que, tendant à s'adresser à tous, celui-ci forme la base sur laquelle se greffera par la suite l'enseignement proprement professionnel. Sa signification pour l'égalité des chances est donc fondamentale.

Dans une introduction substantielle, le professeur Leonhard Frøese, considérant le système éducatif comme un sous-système du système social énonce l'hypothèse de départ de la recherche : il y a interdépendance entre la révolution scientifico-technique et le progrès social. Deux sous-hypothèses en résultent : 1°) le progrès scientifico-technique implique un « changement social » qui doit se répercuter en matière éducative ; 2°) à leur tour, les changements à l'intérieur du système

d'enseignement général et professionnel influent sur le progrès social. On pourrait encore formuler le problème de la manière suivante : dans quelle mesure l'enseignement révèle-t-il l'état du développement technico-économique du pays où il est dispensé ?

La recherche se place dans une optique qui rejette aussi bien les laudateurs que les détracteurs de la technocratie et qui veut « humaniser la civilisation technicienne », la placer dans une perspective émancipatrice. Les présupposés de la recherche sont clairement explicités : avec l'introduction de l'automation, les conditions de travail et la structure des postes de travail ont considérablement changé. Ces changements devraient entraîner des exigences nouvelles en ce qui concerne le niveau de formation et les caractéristiques de la qualification des travailleurs : il faudrait doter ceux-ci d'une formation de base reposant sur des *fondements scientifiques*, formation à la fois préprofessionnelle et sociale, qui leur permettrait de participer à l'évolution économique et sociale. Tenant compte des causes de l'échec des tentatives de démocratisation de l'enseignement secondaire, il faudrait s'orienter dans une autre voie et chercher à diffuser un enseignement plus réaliste, qui parte du monde du travail, actuel et futur, abolisse définitivement la barrière entre enseignement théorique et enseignement pratique. La recherche en éducation devrait se pencher sur l'étude du processus du travail industriel, examiner les exigences nouvelles que posent les qualifications sur la base de la motivation de départ de l'écolier.

A partir de cette optique les grandes rubriques des recherches dans chacun des pays se dégagent aisément : égalité des chances, mobilité sociale et professionnelle, enseignement orienté vers la science, efficacité du système d'enseignement dans ses aspects économiques et sociaux.

Pour l'équipe de Marbourg, il semble que l'état, la manière et les motivations des réformes scolaires entreprises — en bref, la qualification proposée aux travailleurs — puisse servir d'indicateur permettant d'évaluer le niveau de développement scientifique, technique, économique et social de chacun des pays, quel que soit son régime politique.

Faute de place, nous ne pouvons exposer en détail les résultats auxquels ont abouti les chercheurs au terme d'un travail de plusieurs années. Mentionnons seulement que l'étude, très documentée et bien menée, sur la France (Roland Hein) a mis en évidence le rôle du Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (C.E.R.E.Q.), création originale qui pourrait par ses travaux légitimer certaines réformes, l'évolution du plan qui permet la collaboration du secteur éducatif, économique et social, l'importance que pourrait jouer la technologie dans le rapprochement de l'enseignement théorique et de l'enseignement pratique si elle était étendue comme il était prévu à tout le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Malgré la richesse des informations recueillies, les rapports entre l'enseignement et le monde technico-économique semblent être très lâches. Des développements analogues ou divergents entre les pays à économie de marché (pays de l'Ouest) et les pays socialistes (pays de l'Est) apparaissent qui méritent cependant d'être notés.

Dans les six pays, le progrès scientifique et technique paraît être la condition nécessaire de la poursuite du développement des sociétés. Si, dans les pays socialistes, la révolution scientifico-technique est considérée comme un processus concernant la société entière, à l'Ouest l'attention est davantage retenue par les aspects technocratiques sans que pour autant les transformations sociales et politiques qui peuvent en résulter soient niées.

En ce qui concerne le rapport entre le progrès scientifico-technique et la

qualification dispensée il semble qu'on commence seulement à en prendre conscience. A l'Est, il y a une plus grande interdépendance entre les besoins et l'offre bien que celle-ci repose sur des études anciennes. A l'Ouest, le respect de la liberté de choix du type et du lieu de travail empêche un ajustement entre eux trop grand.

Dans les deux systèmes, le développement de la structure des postes de travail a été mal évalué. A l'Ouest, les qualifications reçues ont souvent peu de rapport avec l'emploi exercé. Il est faux de croire que le progrès scientifico-technique exige un accroissement de qualification. Car, en se généralisant, la division du travail entraîne plutôt une dé-qualification.

Il semble qu'on aille à l'avenir vers l'abandon de la spécialisation pour une exigence de compétences plus générales : il faudrait développer le sens des responsabilités, l'aptitude à s'adapter à des situations changeantes et imprévues (souplesse professionnelle, mobilité géographique, initiative, capacité de coopération, pensée analytique, aptitude à l'expression verbale...). D'où la nécessité de démocratiser l'enseignement. La tentative des pays de l'Est d'abolir les barrières entre l'enseignement général et l'enseignement pratique en créant l'enseignement polytechnique n'a pas encore atteint son but. Etant donné l'allongement prévisible de la scolarité obligatoire ces prochaines années le problème de l'enseignement polytechnique ou de l'introduction de la technologie va se poser de nouveau.

La recherche sur la qualification qui vient d'être instituée dans certains pays étudie les rapports entre les centres de formation et l'emploi. Ces travaux pourraient être la base d'une planification élastique des qualifications, permettant une meilleure adaptation de l'offre et de la demande ainsi que l'idée semble exister en France et aux Etats-Unis.

La détermination d'une formation professionnelle nouvelle plus efficace est un souci certainement présent lors de la discussion des réformes scolaires. Mais est-il majeur, péremptoire ? Dans quelle mesure l'évolution de la technique et l'économie influencent-elles celles de l'enseignement ? La réflexion de H. Stübiger selon laquelle l'enseignement pourrait être une institution jouissant d'une assez large autonomie dans la société mérite d'être relevée. Car enfin les exemples abondent pour démontrer que progrès technique, progrès social et réforme de l'enseignement ne se situent pas dans un rapport direct. Comme l'a démontré P. Bourdieu dans « la Reproduction » il se pourrait que les caractéristiques de l'enseignement dispensé résultent plutôt du rapport de forces existant entre les différents groupes sociaux.

Michèle TOURNIER

VI^e Congrès international des sciences de l'éducation. — Psychologie sociale et nouvelles approches pédagogiques ; 12^e commission. — Paris, L'épi, 1974. — 201 p. (Coll. « Protocoles »).

Consacré à l'étude de « l'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation » le VI^e Congrès international des sciences de l'éducation a réuni 900 enseignants et chercheurs à Paris, du 3 au 7 septembre 1973. La douzième et dernière née de ses commissions spécialisées avait pour thème de travail et de réflexion « psychologie sociale et nouvelles approches pédagogiques » ; la transcription des débats de cette commission nous est livrée par son organisateur, Jacques Ardoino, dans la seconde publication de la nouvelle collection « protocoles » qu'il dirige aux éditions de l'épi.

Un témoignage

Un congrès International est une cérémonie et ses organisateurs en sont les prêtres, qu'ils le veuillent ou non ; de cela, les 201 pages de « psychologie sociale et nouvelles approches pédagogiques » témoignent constamment : sont vécues ici tant la difficulté, la mauvaise conscience claironnée, qu'ont à vivre un congrès certains qui aiment, habituellement, à dénigrer ce genre de réunion, que les réactions d'un groupe de 80 personnes qui croient parfois être tout le congrès, que les problèmes identifiés par les praticiens de la psycho-sociologie dans leur rencontre avec des enseignants ; les « manies » des premiers comme les appels au secours des seconds apparaissent ici.

Il sera bientôt banal de publier des transcriptions de réunions, de colloques ; si la formule nous paraît ici plus heureuse que bien souvent, c'est que l'engagement, la qualité des interventions ne sont pas brisés ou camouflés par les nécessités d'un emploi du temps impossible, ou de l'écoute de communications qui ne donnent ensuite lieu qu'à des échanges en termes de chaleureuses félicitations et de faire valoir personnel : c'est un document sauvage que nous avons là et les discussions n'y sont pas stéréotypées, elles sont « de circonstance », dans la meilleure acception du terme, dans la mesure où le fait de vivre un congrès, de s'en sentir gêné, compromis pour beaucoup de participants est souvent source d'échanges et toujours de leur vivacité.

Une démarche

Les organisateurs et les participants de la commission n'ont pas voulu systématiquement occuper les réunions à la présentation des communications préparées, ou apportées, pour l'occasion ; ces travaux n'ont cependant pas été ignorés : publiés dans le volume des documents préparatoires (1) ou diffusés aux cours des séances ils ont pu être utilisés ou discutés (2).

Si quelques interventions « vedettes », en particulier celles de l'organisateur de la commission, Jacques Ardoino, qui parfois se croit en stage de formation, et celles de Max Pages, riches ici en « mises au point », ont marqué les réunions, l'étude de quelques problèmes les ont orientées, ce sont les problèmes clefs de la psycho-sociologie, en particulier dans son rapport avec l'éducation : les problèmes de l'intervention, du changement, de l'innovation, ceux de la possibilité de formation des maîtres ; l'intrusion de thèmes plus « contextuels » comme l'absence bruyante de certains ou la participation à un congrès que l'on croit officiel ont permis de les traiter au présent.

Une présentation, une préface, des informations, une transcription

L'ouvrage nous semble composé de quatre parties : les deux premières, marginalisées puisqu'il s'agit d'une présentation et d'une préface participent pourtant pleinement à la signification de l'ensemble, elles sont suivies d'informations sur l'organisation de la commission, des résumés des communications prévues et, représentant les 3/5 de l'ouvrage, de la transcription des débats.

La présentation du professeur Gaston Mialaret sera souvent lue avec irritation par les psycho-sociologues ; les trois pages qui la composent nous paraissent importantes : elles illustrent la difficulté qu'ont les spécialistes « quantitatifs » des sciences de l'éducation, les « expérimentalistes » en particulier, quels que soient

(1) *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation.* — Cercle de la Librairie, Paris, 1973, 332 p.

(2) L'ensemble de ces communications sera publié dans les Actes du Congrès (à paraître fin 1975).

leur ouverture et leur désir d'accueil, à considérer dès maintenant comme science ferme la psycho-sociologie (Jacques Ardoïno ne serait-il pas lui-même proche de cette tendance lorsqu'il définit la psycho-sociologie comme une recherche, en écrivant « sans être tout à fait une science au sens rigoureux du terme, opérant dans un immense laboratoire à ciel ouvert : la vie sociale, la psycho-sociologie est incontestablement une « recherche » (« Du psychosociologue, essai sur les ambiguïtés et les significations d'une pratique », in : **Connexions**, n° 13, 1975, p. 76).

La préface est de Max Pages : après le sceau des sciences de l'éducation, celui de la psycho-sociologie, cet ouvrage se veut-il du signe du sérieux ? L'accent là n'est pas mis sur le désir de sympathie, mais sur un essai de témoignage réfléchi, après coup, de ce qui s'est passé dans la commission ; critique du psychosociologue et de son rapport au changement, ce texte est l'un des principaux apports de l'ouvrage.

Quant aux résumés des communications présentées ensuite, ils témoignent des thèmes de travail des psychosociologues français de l'éducation.

Enfin la transcription des réunions est annoncée par les 5 interrogations :

- 1 - valeurs des données de la psycho-sociologie pour l'éducation ;
- 2 - relation éducative ;
- 3 - dynamique des groupes ;
- 4 - pédagogie institutionnelle ;
- 5 - changement micro-social ;

elle répondra surtout à la première, à la seconde et à la cinquième.

Parole, réflexion et formules

La transcription publiée ici des réunions de la commission n° 12 nous paraît intéressante à deux niveaux, au niveau du spontané et au niveau du réfléchi, séparation commode pour distinguer deux niveaux le plus souvent emmêlés.

Le plan du spontané apparaît surtout au travers des « mots », des « petites phrases » qui disparaîtraient sans doute dans un texte mieux fini mais qui abondent ici, témoins de la vie d'un groupe :

« On a envie de démarrer et pas de se faire démarrer (P. Dominique).

« Est-ce que l'Etat, le ministre de l'Education nationale est le plus grand des pédagogues ? » ; « ce matin, je me suis dit "tu es tombé dans le panneau du congrès" » (R. Barbier).

« Le psychosociologue part des demandes et, d'autre part, fait des offres » (J.-C. Rouchy).

« L'intervention non militante n'existe pas » (A. Ancelin-Schützenberger).

« Le psychosociologue, comme formateur, est un agent double, toujours en passe d'être doublé » (D. Hameline).

« La psycho-sociologie éclate vers le bas, avec le corporel et vers le haut, avec le politique » (M. Pages).

« Une auto-évaluation, ou une suite d'auto-évaluations ne font pas une science » (J. Ardoïno), propositions qui sont autant d'images, d'illustrations situées de longues analyses, de points de rebondissement pour nous.

Mais tout n'est pas formulé dans cet ouvrage ; les grands sujets sont développés : l'étude du changement social bien sûr, confrontée à la notion d'innovation avec un essai de distinction entre le changement voulu, opérationnalisé et le changement désiré, changement pour le psychosociologue ; l'étude de l'intervention

qui permet de préciser des processus d'identification à l'intérieur de l'éducation nationale et les problèmes de manipulation, occupe tant que certains participants craignent que l'on donne l'impression que la psycho-sociologie s'y réduit ; la pratique des stages ; le domaine et les tâches de la psycho-sociologie, clinique, problématique ou pratique, mais aussi caractérisable par la liaison analyse action, l'étude des situations concrètes et la jonction des phénomènes sociologiques et des mécanismes psychologiques.

Un outil de travail

Un tel ouvrage ne doit pas être un bel objet inutile : il nous paraît utilisable tant par les enseignants que par les psychosociologues : témoignage vivant des interrogations de leurs pratiques, les formulations qui en sont faites leur faciliteront prises de conscience et action ; cet ensemble de textes n'est pas seulement un témoignage ponctuel, du journalisme bien fait, son utilité première réside dans son caractère d'outil de travail, de remise en question qui peut aider à l'explication du travail du psychosociologue, à réfléchir à la formation des enseignants et à montrer en ses limites les aides que peuvent attendre de la psycho-sociologie les enseignants.

Louis MARMOZ.

SORIANO (Marc). — *Guide de littérature pour la jeunesse - Courants, problèmes, choix d'auteurs.* — Paris, Flammarion, 1975. — 21 cm, 568 p., bibliogr.

Remise à jour du « Guide de Littérature enfantine » publié en 1959, le nouvel ouvrage de Marc Soriano a conservé l'aspect du lexique initial ; mais le voyage proposé à travers une province un peu moins mystérieuse aujourd'hui est cette fois singulièrement élargi. Ce livre, en effet, présente le bilan de vingt ans de réflexion et enregistre l'expérience des cours donnés à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, le *mûrissement d'une approche pluridisciplinaire et l'exploration des problèmes* concrets posés par la lecture et l'éducation populaire. Les conclusions s'adressent à un large public et se situent directement dans le prolongement d'une interrogation à laquelle le spécialiste du folklore soumet la culture, surdéterminée à la fois par les rapports de classe, les conditions de l'édition et de l'école et l'image qu'écrivains et pédagogues se font de leur propre fonction. Cette interrogation certes n'est pas gratuite mais vise une authentique démocratisation de l'enseignement et de la culture, comme le souligne Marc Soriano qui cite volontiers Gramsci sur ce point. L'originalité du propos, en bref, consiste à saisir « la littérature de jeunesse » d'abord comme un « genre » mais surtout comme un objet indissociable des conditions historiques de sa production et de sa diffusion, ce qui amène le critique à mettre l'accent sur de multiples facteurs méthodologiques.

Le plus important paraît être l'introduction massive des références psychanalytiques dans un domaine qui paradoxalement semblait les ignorer jusqu'à présent. L'auteur a voulu combler un vide cruellement ressenti dans la formation des spécialistes socio-culturels de l'enfant : prudemment, toutefois, il insiste sur une initiation à l'œuvre fondamentale de Freud (qui se voit consacrer une rubrique) et aux principes de base de la psychanalyse (Winnicott, Lébovici font l'objet de remarques moins développées). Cette approche psychanalytique, complétée par les méthodes d'investigation de l'ethnopsychiatrie (M. Soriano se réfère explicitement à Georges Devereux) est illustrée par l'étude de quelques auteurs majeurs (Séguir, Perrault, etc.). Il en résulte une critique d'inspiration psychosociologique évaluant les visées d'écrivains marquants et l'aspect fonctionnel de leur production. Sur ce

dernier point, Marc Soriano n'hésite pas à intervenir dans les débats plus que « brûlants » qui ont passionné les « spécialistes » contemporains : l'article consacré à l'éditeur Ruy-Vidal qui fut l'objet des attaques de Mme Dolfo apporte une mise au point sur la question de la « censure » des livres d'enfants, problème difficile qui implique la considération des niveaux d'âge, de langue, etc. Notons au passage que Marc Soriano, tout en prenant une défense mesurée de M. Ruy-Vidal reconnaît qu'il lui paraît plus sage d'éviter aux enfants perturbés la lecture du « *Vendredi ou la vie sauvage* » de Michel Tournier. La question certes est loin d'être réglée mais gagne à être exposée par un critique qui ne renonce ni à ses goûts ni à ses options.

Un tel parti pris de modération et de prudence se manifeste une fois encore à propos de la pédagogie de la lecture : Marc Soriano, partant des conclusions du plan Rouchette, souligne la nécessité de se fonder sur l'oral mais d'aboutir aussi à l'étude des « chefs d'œuvre de notre culture ». Cette démarche ne surprend pas de la part d'un défenseur du livre pour la jeunesse car il ne s'agit pas de négliger le patrimoine culturel mais de le réévaluer, de le rendre vivant et de le repenser dans le système complexe de la communication : pour l'auteur, la littérature de jeunesse (comme les media en général) s'avère l'instrument privilégié qui pourrait permettre de « rétablir ce contact étroit et fervent entre l'artiste et son public qui caractérisait la littérature orale ». Ce projet fonde sans doute l'étude de l'histoire des grands textes destinés à l'enfant ; si — pour reprendre la pensée de Philippe Ariès — la notion d'enfance est le produit d'un isolement dû à l'avènement de la bourgeoisie, on pressent que Marc Soriano s'efforce de saisir les caractéristiques de cette « rupture » provoquée à un moment historique précis (d'où la place considérable prise par l'analyse des œuvres du dix septième siècle) et de clarifier les perspectives de nouveaux développements entraînés par les conditions modernes de la diffusion de la culture.

Dans cette perspective, un renouvellement de la critique paraît urgent : le guide est un appel à la pluridisciplinarité et à la constitution d'équipes de spécialistes, linguistes, psychologues etc. La tâche d'information qui caractérisait l'ouvrage de 1959 est loin d'être terminée toutefois et des bibliographies exhaustives portant sur le conte, la nouvelle, la bande dessinée offrent ici une masse de matériaux rassemblés parfois en collaboration avec des critiques ou des bibliothécaires (l'auteur se propose d'ailleurs de compléter certains aspects du livre en rajoutant de nouvelles analyses, par exemple sur l'œuvre de Pelot qui n'apparaît pas).

Mais il importe encore d'introduire un certain ordre dans la jungle commerciale des textes destinés à l'enfant : la tentative de classification est ici inspirée par le travail de Georges Mounin dans ses « *Problèmes théoriques de la traduction* » : elle rejoint les préoccupations des folkloristes, des Anti Aarne dans le domaine du conte par exemple. Il faut avouer pourtant que le travail n'en est qu'à ses débuts et que la définition des « critères » de la littérature de jeunesse se ressent cruellement des insuffisances des différentes sciences concernant l'analyse du contenu : comment peut-on coder ainsi dans un livre pour enfants « Des questions litigieuses abordées implicitement et ne permettant pas de conclure ni à une solution ni même à une simple option politique » ? Il semble que, dans un tel cas, la « solution » et « l'option politique » existent bien implicitement mais que la méthode d'analyse retenue ne permette pas d'en définir les contours. Parmi les « règles » définies rapidement, le lecteur se prend à désirer des références plus précises à la « poétique » ou à l'approche linguistique de l'objet littéraire. Seule l'étude du fonctionnement objectif du texte paraît susceptible de dissiper « les malaises de la critique » évoqués par l'auteur dans son chapitre « Recherche et critique ».

Marc Soriano enfin relève un certain nombre de lois empiriques définies dans le domaine de l'illustration des livres pour enfants : elles ont valeur de mise en

garde plus que de contraintes pour les producteurs. Là encore, le Guide suggère des solutions pratiques et clarifie les données.

On voit donc que les difficultés abordées étaient de taille puisqu'il s'agissait de peser l'ensemble des problèmes, de tenir compte à la fois des paramètres historiques, sémiologiques et psychanalytiques et de les aborder dans leur réalité concrète tels qu'ils se posent à l'école, à la bibliothèque ou simplement aux familles et tels que les perçoivent les artistes eux-mêmes. Ce livre en fait est un pari sur différents publics que l'auteur veut inciter à la lecture et amener à une réflexion commune : l'effort de clarification, la richesse de la documentation et l'érudition, le parti pris même devraient en garantir le succès.

Jean PERROT.

WARWICK (David). — *Integrated studies in the secondary school* (Les essais d'intégration des méthodes de rénovation pédagogique dans les écoles secondaires anglaises). — London, University of London Press, 1973. — 20 cm, 121 p., tabl., graph., index, bibliogr. (Unibooks).

C'est la transposition : en français, plus que la traduction littérale du titre du livre récent de David Warwick intitulé : « *Integrated studies in the secondary school* », paru dans la collection Unibooks University of London Press Ltd.

Spécialiste des questions d'éducation à l'Université de Lancaster s'appuyant sur de nombreuses expériences et enquêtes à travers tout le Royaume Uni et plus spécialement en Angleterre et au St John's College d'York, l'auteur a pris la responsabilité d'un ouvrage rédigé en équipe.

Il s'est réservé la rédaction du premier chapitre, chapitre d'introduction dans lequel il se pose la question : les études intégrées dans les écoles anglaises sont-elles possibles et à quelles conditions ?

Et il laisse à cinq collaborateurs le soin d'illustrer ses réflexions par des exemples pris sur le terrain dans divers établissements :

- 1°) *Charline Rolph*, qui présente le compte rendu d'une recherche poursuivie par les élèves et les professeurs dans un établissement : la Brune Park School de Gosport, sous la direction du chef d'établissement.
- 2°) *Alex Boydell*, qui traite de l'enseignement par thème.
- 3°) *A. B. Rolling*, qui traite de la préparation par professeurs spécialistes.
- 4°) *K. Tancock*, qui traite des études corrélatives.
- 5°) *W. F. Clarke*, qui traite de l'intégration des programmes d'ensemble, un peu ce que nous appelons le programme d'étude officiel.

L'étude intégrée en soi (per se) n'existe pas en tant que système d'étude structuré parfaitement défini. Il n'y a pas une méthode unique d'intégration — il y a seulement des essais partiels et quelques écoles ont trouvé des cheminements efficaces.

Si l'on décide d'une approche non structurée du thème choisi dans laquelle les élèves sont libres de développer leurs recherches individuelles, il faudra cependant chercher un lien, une coordination — on arrivera ainsi à la règle promulguée par le laboratoire des programmes Goldsmiths dont l'idée est une recherche interdisciplinaire — Inter-Disciplinary Enquiry — I.D.E.

Dans cette direction, les écoles qui entendent ne pas négliger le programme I.D.E. adoptent une stratégie qu'on appelle enseignement par thèmes — certaines

écoles s'orientent vers la coordination des disciplines, et la préparation des thèmes par les professeurs. D'autres pratiquent le système des écoles corrélatives avec coordination des disciplines, échanges d'élèves, jumelage de classes en sections de classes, échanges de professeurs mais toujours avec respect des programmes.

C'est l'intégration des programmes complets. Ainsi se présentent les choses à travers quatre préoccupations majeures :

- 1°) Theme Teaching, c'est-à-dire enseignement par thème
- 2°) Faculty Teaching, c'est-à-dire préparation par professeurs
- 3°) Related Studies, c'est-à-dire études corrélatives (1)
- 4°) Intégration of the total curriculum, ou intégration des programmes complets.

Trois facteurs influent sur l'aspect que prend le schéma intégré :

- a) *Les limites dans lesquelles les établissements veulent préserver leur personnalité,*
- b) la quantité du matériel structuré introduit,
- c) l'attitude du maître vis-à-vis de l'élève : directeur autoritaire du conseiller et tuteur.

Ces quatre approches envisagées ci-dessus toutefois ne sont pas les seules possibles, les approches « standard », ce sont simplement les plus courantes. Les questions sur le « pourquoi » doivent passer avant les questions sur le « comment ». Contenus et méthodes sont étroitement liés. Grand soin doit être donné au champ couvert par les programmes d'études. Warwick prend l'exemple des études religieuses qu'il connaît le mieux. Un des buts essentiels doit être la recherche de la vérité et la connaissance des arguments de l'autre. Si les études intégrées amènent chacun à se poser des questions fondamentales sur la nature et l'objet du savoir et le rôle de l'école, elles feraient mieux que d'avoir simplement réussi. Il y a toute une gamme d'expériences variées depuis celle qui tente un effort d'intégration presque totale, jusqu'à celles qui se bornent à quelques essais. Il n'est pas facile de définir l'unique contribution d'un sujet au programme. Les études intégrées nous conduisent à une analyse totalement nouvelle du programme sur des lignes horizontales qui diffèrent de l'ancienne qui s'opérait sur des lignes verticales.

On doit pouvoir diviser le programme sans arriver à la dispersion actuelle. Le programme de l'école ne doit pas se tenir à l'écart des changements quotidiens qui ont lieu dans la société à une époque où le rythme de ces changements s'accélère. La préparation de l'enfant à la vie dans la société de demain, donc la rédaction des programmes d'études est difficile car nous savons beaucoup plus mal que jadis ce que sera la société du lendemain. Des transformations dans un monde élargi ont déjà affecté le programme des études. Dans le passé on accordait un grand prix au savoir « reçu », aujourd'hui, on privilégie le savoir « cherché » et « construit » aussi bien pour les élèves que dans la recherche scientifique.

Warwick se réfère alors à l'exemple de l'histoire. Dans celle-ci on s'éloigne maintenant du chronologique pour aller vers un assemblage sans fin de pièces et de morceaux centré vers le socio-économique. Des transformations du même ordre apparaissent dans la géographie, les mathématiques, etc... Tous les exemples présentés dans le livre et ceux qui sont sous entendus, s'éloignent du concept d'un programme compartimenté, à système clos. Un travail de nature sincèrement interdisciplinaire commence à s'installer. Ils conduisent à une critique d'une certaine

(1) Les auteurs désignent par ce nom les disciplines qui sans être impliquées directement dans l'étude du thème, éclairent et aident les recherches des élèves.

décision du savoir qui demeure statique et indifférente aux changements extra scolaires.

On peut se demander si le modèle de l'adulte qui transparait dans les programmes actuels mène à une saine et solide éducation.

Comme le souligne lui-même l'auteur le livre n'a pas pour but de montrer que les études intégrées réussissent toujours, et qu'on peut en donner une définition précise, mais de relater surtout un nombre considérable d'expériences au niveau de l'enseignement secondaire qui peuvent utilement intéresser des praticiens novateurs ou des chercheurs en pédagogie en France. Mais, plus qu'en France, les expériences les plus riches ont été tentées dans des établissements libres vis-à-vis de l'Etat.

Ce livre est très dense ; intéressant, nourri d'expériences parfois mal connues et ouvre de riches perspectives pour qui veut comparer les tentatives de rénovation pédagogique en France et à l'étranger pendant ces dernières années. Il présente à la fois d'utiles exemples et un effort de réflexion judicieux qui peuvent être mis en parallèle avec ce qui a été tenté en France à l'époque des classes nouvelles de lycée, dans les classes de transition, dans les écoles des différents mouvements de rénovation pédagogique et dans les expériences récentes de travail libre, de travail indépendant, de travail interdisciplinaire, les 10 % voire parfois les expériences de communauté éducative. Il s'agit en outre d'une bonne mise au point combinant les exigences de l'histoire et de la philosophie de l'éducation, et même de l'éducation comparée.

Il est cependant écrit dans une langue dense et assez spécialisée et sa lecture nécessite une bonne connaissance de l'anglais. Il serait souhaitable qu'un enseignant ou une équipe spécialiste à la fois de la langue anglaise et des questions de rénovation pédagogique entreprenne une traduction de l'ouvrage ou à défaut la rédaction d'un condensé en une dizaine de pages que pourrait publier la Revue Française de Pédagogie.

Lucien LEFEVRE et Pierre BONNET

Structures et réformes de l'enseignement

AFRIQUE

EL-FAHLAM (M.). — *Des maux et des remèdes.* — In : *Jeune Afrique*, n° 773, 31 oct. 1975, pp. 56-60.

Afin de remédier aux maux traditionnels de son enseignement (sous-scolarisation, mauvais rendement et cherté, inadaptation...) l'Afrique doit examiner les possibilités qui s'offrent à elle; peut-être une orientation vers une ruralisation réfléchie et économiquement efficace, jointe à l'utilisation des nouvelles technologies éducatives (radio, télévision, satellites...) apportera-t-elle la solution à ces problèmes.

Moyens pédagogiques pour le développement. — Paris, Unesco, 1975, 39 p. + 26 p. + 6 annexes multigr.

Ce dossier est composé d'une brochure sur « Education et media en Afrique noire » par Babacar Sine; d'un document faisant la « synthèse des réponses à un questionnaire sur les techniques et les méthodes adaptées » aux conditions propres aux pays en voie de développement; et de différentes annexes : le questionnaire lui-même établi par la division des Méthodes, matériels et techniques de l'Unesco; le programme : « Prolotract » expérimenté au Centre d'enseignement technique rural de Bongouanou (Côte d'Ivoire); la construction d'un mini-laboratoire de langue économique et efficace : le « pitest », jeu éducatif permettant un enseignement programmé adaptable à toutes les disciplines à tous les niveaux; et une fiche de fabrication de matériel sur le boulier.

L'intérêt est centré sur la nécessité de développer les méthodes et techniques d'éducation adaptées aux pays en voie de développement, pour des raisons d'efficacité et de rentabilité. Sont recensées les expériences entreprises dans un certain nombre de pays, particulièrement en Afrique, et concernant la fabrication de matériel pédagogique à partir des ressources locales, l'utilisation de jeux et jouets à des fins éducatives, de techniques et méthodes simplifiées, et les nouveaux systèmes éducatifs en cours de développement; quant aux « media » privilégiés, que sont la presse et la radio, il convient aussi de les adapter afin de leur faire jouer pleinement leur rôle d'information et d'éducation.

Politiques (les) culturelles en Afrique. — In : *Chronique de l'Unesco*, vol. XXI, n° 10, oct. 1975, pp. 275-278.

Sont ici exposés les divers points d'un colloque qui s'est tenu à Accra du 27 octobre au 6 novembre 1975 : le problème de l'affirmation de l'identité culturelle qui constitue l'un des faits marquants de l'histoire contemporaine du continent; la question de la diversité des cultures et de l'unité nationale, de la sauvegarde de l'authenticité culturelle; les interactions entre la culture d'une part et le développement, l'éducation, la technologie, l'environnement, d'autre part; la coopération culturelle à l'échelle du continent et de la planète.

AUSTRALIE **MILLBURN** (Robert). — **The guided day** (La journée guidée). — In : *The prima Journal*, vol. 2, n° 1, pp. 10-13, tabl.

La journée « guidée » se situe dans le cadre de l'école ouverte et elle consiste à structurer, à diviser en tâches personnelles l'apprentissage scolaire. La matinée est consacrée à la formation de base (lecture, écriture, éducation, calcul). Chaque matin on discute avec les élèves du programme de la journée. Une petite partie de l'enseignement est donnée en grands groupes, le maximum est accompli au rythme individuel. Les élèves travaillent avec des livres, des fiches de travail, un équipement technique. L'après-midi est consacré aux « projets ». Ce travail est élaboré en un ou deux semaines grâce à des recherches personnelles à la bibliothèque, des documents, des dessins faits par l'enfant sur un grand carton de 80 cm × 40 cm qui constituent une sorte de dossier simple. Les enfants ont ainsi monté une « mini poste » à l'école, ils ont fabriqué un « journal », etc.

CHINE **L'école en Chine après la révolution culturelle**. — In : *Cahiers pédagogiques*, n° 13 oct. 1975, pp. 3-32.

Ce cahier est un montage de documents, destiné à faire connaître l'expérience chinoise. On y trouve des articles de périodiques ou d'ouvrages français et chinois et de nombreux comptes rendus du voyage organisé en juillet 1974, par les Amitiés chinoises, sur : la réorganisation du système éducatif; l'école à portes ouvertes et la société; les objectifs et contenus de l'enseignement; le mouvement d'installation des jeunes à la campagne; l'enseignement supérieur (ou éducation permanente); le nouveau type d'enseignant. La conclusion montre l'importance du point de vue historique et pédagogique de l'expérience chinoise dans sa quête pour une école non sélective, insérée dans la société, et pour une connaissance greffée sur pratique.

DANEMARK **ANDERSEN** (Kaj.). — **Skolen for livet, Livets skole** (L'école pour la vie, l'école de vie). — In : *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* n° 9, déc. 1975, pp. 436-442.

Création danoise du siècle dernier, l'école libre populaire (højskolen), produit d'émancipation, s'interroge sur son avenir. Quelle sera la raison d'être de cette forme scolaire, née d'une idée romantique d'éducation populaire basée sur l'amour de la patrie, l'esprit du folklore populaire, le respect du langage et des chansons populaires? Avec le développement de l'enseignement traditionnel et sa prolifération, ces écoles « libres » de tout contrôle central, « libres » de leurs programmes pourraient être menacées de disparaître. Pour l'auteur, leur mission se justifie plus que jamais : à l'heure où l'école obligatoire reste axée sur l'obligation de transmettre des informations, une structure permettant de réfléchir sur le sens et le contenu de la masse des connaissances, de donner une orientation à l'action sociale, res plus que jamais valable. D'autant plus que par ailleurs, les diplômés de l'école libre ont acquis une valeur officielle.

Chequeo a la enseñanza (Le point sur l'enseignement). — In : Servicio, n° 1368, Madrid, 19 novembre 1975, pp. 16-17.

Texte d'un entretien au cours duquel Don Manuel Arroyo Quinones, directeur général de la formation professionnelle, dresse le bilan des réalisations et fait état des problèmes à résoudre dans ce secteur peu privilégié de l'enseignement espagnol, surtout avant la mise en place de la Loi Générale de l'Education de 1970. Le premier degré de la formation professionnelle est mis en application pour l'année scolaire 1975-1976. Il concerne les élèves qui choisissent cette option, au lieu du Bachillerato (2° cycle du second degré), à l'issue de la scolarité obligatoire de l'Education Générale de base (6 à 14 ans). Cette formation prépare à tous les métiers de l'industrie ainsi qu'à ceux des secteurs primaire et tertiaire notamment pour l'administration, l'informatique, la chimie, le commerce, facilitant ainsi l'accès des jeunes filles à la vie professionnelle du 1^{er} degré, et leur permettant d'obtenir, par le jeu d'équivalences, à l'issue de leurs études, le baccalauréat.

Le ministère de l'Education exerce son contrôle sur les centres privés qui dispensent cet enseignement, par exemple pour la pêche, l'hôtellerie, le commerce.

Historia de la educación en España (1857-1970) (Histoire de l'éducation en Espagne). — In : Revista de Educación, n° 240, Madrid, sept.-oct. 1975, 140 p.

Ce numéro spécial présente certains articles consacrés aux plus récentes recherches sur des époques pour lesquelles la documentation sur l'enseignement est peu abondante : ainsi les périodes de la dictature de Primo de Rivera, de la 2^e République (1930) et même celle de 1936 à 1970. De grandes étapes jalonnent cette histoire de l'éducation : de 1812, début de la modernisation scolaire, à 1857 : date de la Loi générale de l'Instruction publique du ministre Moyano; entre 1857 et la grave crise de 1898 les désordres et l'instabilité politique ne permettent pas l'application de la loi. En 1898, il y a 65 % d'analphabètes, 1,5 % seulement du budget national est attribué à l'enseignement, le salaire des enseignants est problématique. L'action d'hommes politiques tels que Cossío, Costa aboutit à la création d'une caisse chargée du salaire des maîtres et, en 1900, à celle d'un ministère, autonome, de l'Instruction publique et des Beaux-Arts. De nombreuses écoles sont alors créées, le budget de l'éducation passe à 7 %.

A partir de 1939, la nouvelle idéologie impose des structures rigides, transforme les fins et les moyens de l'éducation, favorise l'enseignement privé, réduit à 4,37 % le budget. Vers 1960, l'amélioration des conditions politiques, économiques entraîne un progrès et une prise de conscience des problèmes de l'enseignement. Cela aboutit en 1969 à l'approbation par les Cortes de la Loi générale de l'Education.

Son application commencée dès 1971 a permis la scolarisation obligatoire et gratuite des enfants de 6 à 14 ans, la démocratisation de l'enseignement, l'accès à l'enseignement supérieur au plus grand nombre, la modernisation de la pédagogie.

Pensamiento (el) del Ministro de Educación y Ciencia (La pensée du ministre de l'Education et des Sciences). — In : Didascalía, n° 55, Madrid, oct. 1975, pp. 5-10.

Malgré la qualité et l'ampleur des résultats obtenus depuis la mise en application, en 1971, de la loi générale de l'Education, le ministre espagnol de l'Education analyse les problèmes qui restent à résoudre pour l'année scolaire 1975-1976 : la généralisation totale de la gratuité; l'égalité des chances dans un contexte social encore en évo-

lution; la sélection et l'accès à l'enseignement supérieur ainsi que le contrôle continu des connaissances; les rapports avec l'enseignement privé qui bénéficie d'importantes subventions; la formation professionnelle qu'il est essentiel de favoriser et d'encourager; la formation des enseignants, leur recrutement et leur titularisation, la situation des professeurs contractuels. Seul un effort commun, depuis les familles jusqu'au gouvernement, permettra d'obtenir la solution des difficultés actuelles.

VEIRA (Carlos). — *Siglo XX : la educación en España (XX^e siècle : l'enseignement en Espagne).* — In : *Didascalía*, n° 56, Madrid, nov. 1975, pp. 6-20.

Après la mort du Général Franco, il est possible de dresser un bilan de l'évolution de l'enseignement et de la culture en Espagne depuis 1936. Avant cette date, certaines étapes les plus notables ont été : 1838 : enseignement primaire obligatoire; 1857 : enseignement obligatoire de 6 à 9 ans; 1900 : enseignement primaire obligatoire jusqu'à 12 ans. Durant la II^e République (1931-1936) l'enseignement favorisait les classes aisées. Après la guerre civile, il y eut plusieurs lois : 1945 : enseignement primaire; 1953 : enseignement secondaire; 1955 : enseignement professionnel; entre 1962-1964, création de la radio-télévision scolaire. Enfin en 1968-1969 Livre blanc et en 1970 la grande loi de réforme concrétisent l'évolution de l'enseignement espagnol vers la démocratisation. Onze tableaux statistiques sur ces quarante années illustrent et confirment les immenses progrès scolaires. Il reste néanmoins des problèmes notamment sur l'idéologie et les contenus des programmes sur la formation des enseignants, l'augmentation des frais de fonctionnement, les rapports entre enseignement d'Etat et enseignement privé, la mise en place réelle à tous les niveaux de la participation.

ÉTATS-UNIS

BRICKMAN (William W.). — *Futurology in education (La futurologie en éducation).* In : *Intellect*, n° 2369, nov. 1975, pp. 188-190.

La curiosité à l'égard du monde de demain s'est accompagnée, depuis 1965, de considérations plus ou moins concrètes sur l'éducation future. Il est évident que l'éducation qui concerne la formation de l'enfant d'aujourd'hui pour devenir l'adulte demain, est un domaine privilégié de la futurologie. La futurologie de l'éducation peut même être considérée comme un pléonasme. L'auteur met en garde contre l'enthousiasme et l'imagination des extrapolations éducatives. L'étude du futur a toujours fait partie des activités humaines, pourtant croire que l'avenir doit faire l'objet d'études scolaires ou universitaires équivaut à poursuivre une souris dans une montagne.

KING (John P.). — *An American perspective on education and change in a technological society (Perspective américaine sur l'éducation et le changement dans la société technologique).* — In : *Intellect*, n° 2368, sept.-oct. 1975, pp. 114-118.

Malgré toutes les innovations apportées dans l'enseignement (disciplines, programmes et méthodes), et l'importance des crédits qui lui sont consacrés, l'école ne semble pas obtenir des résultats bien différents de ceux d'autrefois. En fait, l'influence de l'éducation sur l'amélioration morale et matérielle de la société reste une valeur fondamentale de la culture occidentale, mais l'histoire n'a jamais justifié un espoir et un système éducatif chargé d'assurer un développement économique est, probablement un agent de réforme sociale.

TYRRELL (Ronald). — **Are open middle schools really open?** (Les écoles moyennes ouvertes sont-elles réellement ouvertes?). — In : *The elementary school journal*, avril 1976, n° 1, oct. 1975, pp. 3-8.

Une récente enquête menée dans les « middle schools » à aire ouverte de l'Ohio a révélé qu'en fait peu d'écoles exploitent les nouvelles facilités offertes par l'architecture. Aucune pédagogie nouvelle n'en découle. Le « team teaching » n'y est pratiquement pas développé. Malgré le désir de certains professeurs et directeurs d'innover, les techniques pédagogiques nouvelles tel que le travail indépendant, individualisé, les discussions de groupe... en sont absentes.

FRANCE **L'école élémentaire en question (22^e journée franco-belge).** — Lille : C.R.D.P., 1975, 110 p.

Présentation des travaux et discussions des journées franco-belges qui ont eu lieu en avril 1975, sur le thème : l'école élémentaire en question. Ces journées, qui réunissent les Inspecteurs du Nord de la France et de la Wallonie, ont pour objet de regrouper des réflexions sur les expériences pédagogiques poursuivies par des instituteurs belges et français et, à partir de ces réflexions, de proposer des mesures susceptibles d'améliorer la tâche éducative des enseignants.

Dans cette perspective, cinq commissions ont été constituées et leurs travaux que présentent cette brochure portent sur les thèmes suivants : durée et conduite du cycle élémentaire, cours différenciés et groupes de niveaux, pédagogie de soutien ou vers l'égalité des chances; la rénovation des tâches et remèdes; appréciation des aptitudes au passage d'un cycle à l'autre.

Une allocution du secrétaire général de la délégation belge a fait le point sur la situation actuelle de l'enseignement et souligné la nécessité pour réaliser une plus grande démocratisation de l'enseignement, d'entreprendre des réformes à condition que ces réformes soient mises en œuvre avec prudence, notamment en limitant le nombre des classes expérimentales. Le dépistage précoce des troubles psychomoteurs de l'enfant devrait jouer un rôle important dans la démocratisation de l'enseignement.

JEROSME (Pierre). — **Bilan scolaire, réponse à René Haby.** — In : *Les cahiers du centre d'études et de recherches marxistes*, n° 120, 1975, 86 p.

Enseignant dans un collège d'enseignement secondaire situé à Paris, l'auteur, après avoir examiné pendant six ans, de 1969 à 1975, la scolarité de chaque élève de son établissement, constate que l'école non seulement reproduit les inégalités sociales mais les aggrave au détriment des enfants d'ouvriers, des enfants de manœuvre et à un degré moindre des enfants d'employés. Se posant la question de savoir si c'est cet état de choses que le projet de réforme de R. Haby se propose de changer, l'auteur analyse ce projet et l'accuse d'être malthusien; de servir les intérêts du patronat et de l'enseignement privé; d'être antidémocratique ne résolvant aucune-ment la question des inégalités. Constatant que la réforme en vue est une réforme dictée par les difficultés rencontrées par le capital pour adapter sa politique scolaire à son économie en crise, il conclut que le problème posé actuellement à l'Education nationale en France n'est pas un problème pédagogique mais un problème politique qui ne se résoudra que par la libération de la société à laquelle cette école se rattache.

Chaque autorité locale d'Education fait le point sur l'état de l'enseignement primaire élémentaire dans sa région. Un fait domine : en raison du choix financier du gouvernement : miser sur la période de scolarité obligatoire au détriment de l'expansion des « under five » on ne peut continuer à élargir l'accueil des petits, on se contente d'assurer des places à mi-temps ou à temps plein pour les enfants de 4 ans. Plus on concentre les efforts de construction et de fonctionnement scolaires dans les zones défavorisées où les enfants ont le plus besoin d'une éducation compensatoire en raison de la pauvreté de leur environnement. En janvier 1975, 38 575 élèves à plein temps et 100 275 à mi-temps fréquentaient l'école maternelle en Angleterre et au Pays de Galles.

Réflexions sur le curriculum des écoles secondaires.

L'un des points fondamentaux dans l'établissement d'un programme scolaire est la fonction de choix. Les professeurs pratiquent eux-mêmes une sélection dans les matériaux qui intéressent les programmes de base, obligatoires. Pour les disciplines optionnelles, les élèves sont invités à faire eux-mêmes un choix à partir de la quatrième année. Ce choix est préparé à l'aide d'un petit guide dès le milieu de la troisième année.

Les élèves réfléchissent à la maison avec la participation des parents. Le choix est ensuite discuté par les enseignants responsables de l'efficacité ultérieure du programme ainsi établi, en fonction de certaines contraintes (emploi du temps, personnel disponible, possibilités matérielles, etc.). Mieux vaut contrôler l'harmonisation des diverses composantes du programme puis laisser le maximum de liberté à l'élève à l'intérieur des options.

En ce qui concerne l'évolution des programmes eux-mêmes en fonction de la transformation de la société, de ses besoins nouveaux, l'école devrait être l'imitatrice de ces recherches. Des « projets » d'étude des programmes sont déjà en fonction dans certains secteurs, auxquels participent des professeurs de l'enseignement secondaire, post-obligatoire, des facultés de pédagogie ainsi que des représentants de l'industrie, des parents, d'anciens élèves, des membres de l'administration scolaire. Certaines parties du curriculum demandent un examen particulier, notamment la période de transition entre l'école et le travail dans le secteur de l'éducation professionnelle post-obligatoire (« Further Education »).

Or l'amélioration du curriculum dépend logiquement du dynamisme des professeurs de leur formation « ouverte ». En ce qui concerne les enseignants du secondaire on a trop souvent donné la préséance aux compétences « académiques » dans la discipline de spécialisation au détriment de la compétence pédagogique.

Références :

Poster (C.). — The curriculum.

Chambers (J.). — School as a curriculum development centre.

Baillie (J.C.N.). — The curriculum and society.

Stirling (W.R.). — Teacher education and the secondary school curriculum. — In : Secondary education. Vol. 5, n° 3, pp. 69-79.

STÜBIG (Heinz). — **Perspektiven der Curriculumreform in England. Anmerkungen zur Konzeption und Realisierung des « humanities project »** (Perspectives de la réforme de l'enseignement secondaire en Angleterre. Remarques sur la conception et la réalisation de « l'humanities project »). — In : *Pädagogische Rundschau*, n° 10, oct. 1975, pp. 834-852.

Depuis les années 60, différentes commissions ont élaboré, compte tenu de la prolongation de l'obligation scolaire et de l'évolution des jeunes, une réforme du système scolaire institué par la loi de 1944. Pour faciliter l'insertion des jeunes dans la vie active, une réforme simultanée des contenus et des méthodes d'enseignement s'avère nécessaire. Plus qu'une acquisition de connaissances, le rapport préconise une véritable participation des jeunes à la vie scolaire en prise directe sur les problèmes actuels. Sur le plan des contenus, le rapport introduit, dans une phase expérimentale, l'enseignement des sciences humaines (économie, sociologie, psychologie, anthropologie) destiné à compléter l'enseignement littéraire traditionnel. Par ailleurs, les méthodes changent complètement, ainsi que les rapports enseignant-enseigné; la pluridisciplinarité assigne à l'enseignant un rôle d'animateur au cours des discussions suscitées par un matériel pédagogique nouveau, et exige de lui une totale neutralité. Les élèves sont amenés à une constante participation individuelle ou collective, qui développe leur esprit critique. Dans cette expérience, l'enseignant est garant de la qualité du travail et des résultats obtenus. L'auteur propose, à titre d'exemple illustrant ces théories, le thème de la pauvreté.

Deux ans après l'expérimentation de ce projet, il ressort que la commission a négligé trois facteurs essentiels : 1) la position du directeur d'école; 2) la difficulté pour le maître d'observer une totale neutralité; 3) le manque de formation des maîtres. Des commissions de recherche étudient les modifications à apporter au projet et l'extension de la réforme aux autres matières enseignées.

KENYA

WANJALA (E.A.). — **Les écoles polytechniques rurales au Kenya.** — In : *Perspectives*, vol. V, n° 3, pp. 440-444.

Les objectifs de la création des écoles polytechniques rurales au Kenya à partir de 1966; l'organisation de ces écoles, sortes de centres d'apprentissage des métiers ruraux; les problèmes qui restent à résoudre et les plans pour l'avenir.

MOYEN ORIENT

HASSAN UBEYD (Ahmad). — **Pour une éducation rénovée dans les pays arabes.** — In : *Perspectives*, vol. V, n° 3, 1975, pp. 425-431.

L'auteur ébauche les grandes lignes d'un plan de rénovation de l'éducation dans les Etats arabes; la première démarche consiste en la définition des objectifs et des orientations, compte tenu de l'analyse de la nature de la société arabe et de ses traditions éducatives et des impératifs de la civilisation contemporaine; ensuite sont examinés les problèmes posés par les systèmes actuels (dilemme, quantité ou qualité, nécessité de l'instruction obligatoire postprimaire et de la révision des traitements, coopération entre les universités arabes, mise en œuvre d'un plan pour la formation des cadres). Quant aux institutions traditionnelles, bien qu'elles se heurtent particulièrement au niveau du primaire et du secondaire à certaines difficultés, il ne faut ni s'en désintéresser ni les supprimer car elles contribuent à la sauvegarde du patrimoine arabe.

O.C.D.E. **Classification des systèmes d'enseignement** (Islande, Nouvelle-Zélande, Portugal).
O.C.D.E., Paris, 1975, 81 p.

Ce volume est le dernier d'une série de descriptions détaillées des systèmes d'enseignement dans les pays membres. La classification, conçue en tant que cadre pour la compilation de statistiques comparables dans le domaine de l'enseignement, va des niveaux pré-primaires jusqu'à la formation des enseignants et à l'éducation des adultes.

Les volumes précédents portaient sur la Finlande, l'Allemagne, le Japon, les Pays-Bas, la Suède, la Turquie, la Belgique, le Danemark, les Etats-Unis, la France, la Norvège, l'Espagne, le Royaume-Uni, l'Autriche, l'Irlande, l'Italie, le Canada, la Grèce, Yougoslavie, l'Australie, le Luxembourg, la Suisse. Un volume récapitulatif comprenant des tableaux synoptiques par pays paraîtra prochainement.

**RÉPUBLIQUE
DÉMOCRATIQUE
ALLEMANDE**

RITA (S.). — Le temps de la formation. — In : R.D.A. Réalités, n° 1, janv. 1976, pp. 8

Récit, par une élève de la 12^e classe (baccalauréat) du bilan de sa scolarité, qui donne un aperçu du processus de maturation intellectuelle qu'elle a suivi, comme par son dernier professeur à l'école Friedrich Engels de Berlin.

TCHÉCOSLOVAQUIE

1945-1975 : Trente ans de l'école socialiste en République socialiste tchécoslovaque
(1) Ecoles fondamentales; (2) Ecoles moyennes; (3) Hautes écoles. — Editions pédagogiques d'Etat, Prague, 1975, 144 p. + 140 p. + 126 p. (suppl. ill.).

Ces trois brochures, publiées par le ministère de l'Education des pays tchèques, présentent l'organisation de l'enseignement tchèque depuis l'école maternelle jusqu'à l'enseignement supérieur (grandes écoles professionnelles et facultés), au cours des trois dernières décennies, sous la conduite du parti communiste de la Tchécoslovaquie, inspiré par l'expérience socialiste soviétique dans tous les domaines. Elles reposent essentiellement sur les trois principes révolutionnaires : démocratique, unitaire et étatique.

THAÏLANDE

JONES (Gavin W.). — Organisation de l'enseignement dans les pays en développement. — Incidences de la croissance démographique. — New York, The Population Council, 1975, 228 p.

Cet ouvrage traite d'une question essentielle pour les pays en voie de développement : la relation entre la quantité et la qualité des ressources humaines, c'est-à-dire entre les taux de fécondité et le niveau de l'éducation, entre l'évolution démographique et le progrès de l'éducation. Il y a d'importants rapports de cause à effet dans les deux sens; l'auteur propose quelques méthodes permettant d'examiner l'effet de différentes tendances démographiques sur le développement de l'éducation, avec trois exemples précis : celui de la Thaïlande, où l'on observe les effets d'un accroissement rapide de la population sur l'éducation; celui de Sri Lanka où est montré l'effet de quelques tendances possibles de la fécondité dans différentes hypothèses conc

nant l'avenir de l'enseignement; celui enfin de Singapour où la baisse de la fécondité a facilité le développement de l'éducation aux niveaux supérieurs et une nette amélioration de la qualité à tous les niveaux (longtemps après toutefois, puisqu'il a fallu attendre dix ans pour que la diminution des naissances se traduise par celle des effectifs du primaire).

Puis sont étudiées les interactions entre le progrès de l'éducation, la baisse de fécondité et d'autres éléments qui interviennent dans le processus de développement économique. Un dernier chapitre est consacré aux incidences politiques de cette analyse.

UNESCO **Education (L') au féminin.** — In : Perspectives, vol. V, n° 3, 1975, pp. 361-423.

Ce dossier débute par un article basé sur une allocution de Margaret Mead sur « Les femmes et l'avenir de l'humanité », où la célèbre anthropologue définit le nouveau rôle que les femmes devront désormais jouer dans le monde entier après les deux événements qui ont radicalement transformé les rôles traditionnels de l'homme et de la femme, à savoir la révolution industrielle du siècle dernier et la révolution médicale contemporaine, laquelle a permis la limitation et le choix des naissances.

Mme Sirimavo Bandaranaike, Premier ministre de Sri Lanka et première femme au monde à avoir accédé à ce poste, montre comment dans son pays se trouve réalisée l'égalité selon la tradition bouddhique, en particulier comment les femmes se sont vues offrir exactement les mêmes chances que les hommes dans l'éducation et dans le monde du travail.

Le rôle capital de « la femme, première éducatrice », est défini par Jeanne Martin Cissé, qui souligne l'importance de son éducation et de sa formation particulièrement dans les pays du Tiers-Monde, où sévit un analphabétisme — pourrait-on dire chronique.

Marie Elion, elle, montre comment a été détourné l'un des droits fondamentaux de la déclaration universelle des Droits de l'homme qui proclamait l'égalité des individus; c'est ainsi qu'elle analyse les discordances existant dans la plupart des pays entre des objectifs égalitaires et des rôles qui demeurent différenciés.

Un autre aspect de la question est abordé dans « Les rôles respectifs des deux sexes dans le cadre de l'école » : l'auteur, Fay E. Saunders, étudie d'après les réponses d'enseignants et les informations recueillies par différentes organisations enseignantes, l'influence de l'école sur les attitudes de l'enfant à l'égard des deux sexes.

« Fécondité et éducation sexuelle dans le Tiers-Monde »; M.A. Savané aborde cette question sous l'aspect de la protection maternelle et infantile et de l'émancipation féminine.

Les 3 derniers articles examinent la situation de l'éducation féminine dans 3 pays : « Alphabétisation fonctionnelle des villageoises : une expérience en Haute-Volta », par Claudia Fonseca; « La femme dans la transformation du système éducatif cubain », par Zoila Franco; « L'enseignement et la formation professionnelle des femmes en U.R.S.S. », par Galina Sergeva.

Disciplines

1. LANGUES ET LITTÉRATURE.

AFRIQUE

DAVID (Jacques). — **French in Africa. A guide to the teaching of French as a foreign language** (Le français en Afrique, guide pour l'enseignement du français comme langue étrangère), Unesco, 1975, 230 p.

Il s'agit ici de l'édition anglaise (celle en français étant épuisée) d'un guide élaboré à l'intention du BELC et de l'Unesco et destiné aux administrateurs et aux professeurs de français en Afrique noire, et plus particulièrement en Afrique noire anglophone. A la fois ouvrage de référence et manuel pédagogique, il a été conçu dans un double but : faire le point de la situation de l'enseignement du français dans les pays de l'Afrique anglophone et expliquer certains principes méthodologiques, couramment appliqués pour l'enseignement de cette langue comme une langue étrangère.

L'ouvrage débute donc par un panorama des institutions existant en Afrique anglophone, dans lesquelles le français est enseigné, de l'école primaire à l'université et dans l'éducation des adultes; ensuite sont examinés les problèmes de langage et les méthodes d'apprentissages, la question de la formation et du recyclage de enseignants, les méthodes d'évaluation (séances et tests), les moyens (livres et matériel audio-visuel) mis à la disposition des enseignants; tout ceci est complété par une bibliographie et un index de mots-clés très utiles pour le chercheur.

DANEMARK

HOUGAARD (Ruth). — **Sprogprojekt Espelunden III** (Le projet linguistique nommé Espelunden III). — In : *Dansk Paedagogisk Tidsskrift*, n° 9, déc. 1975, pp. 420-428.

Première évaluation du travail d'équipe effectuée par les professeurs de danois dans les six premières classes. L'intérêt du travail en groupe est souligné : une ouverture théorique est possible dépassant les possibilités de chaque professeur pris individuellement. Cinq principes guidant la pratique ont été définis préalablement. 1) l'enseignement de la langue maternelle a comme point de départ le langage de l'enfant; 2) la lecture ne se réduit jamais à des phrases stéréotypées mais doit avoir un contenu significatif; 3) la lecture doit voir dans un texte un tout; après seulement seront détachés et analysés les mots particuliers; 4) la lecture et l'écriture se suivent; 5) la lecture doit être le résultat d'une activité réelle pour montrer qu'une action a également une composante intellectuelle.

La méthode d'apprentissage ainsi que les problèmes rencontrés lors de cette expérience sont également décrits dans ce premier bilan de deux mois d'expérience.

ÉTATS-UNIS

Teaching reading in the secondary school, practices and perspectives (L'enseignement de la lecture dans les écoles secondaires : pratiques et perspectives). — In : *The High School Journal*, n° 2, nov. 1975, 102 p.

Ce numéro est entièrement consacré à l'important problème de l'enseignement de la lecture dans le second degré : les problèmes spécifiques des élèves; l'ensei-

gnement vu par les maîtres; son individualisation; l'humanisation de la lecture; l'influence des récentes découvertes de la psychologie et de la linguistique en vue d'une amélioration des stratégies de la lecture; leurs implications sur cet enseignement.

FRANCE

BERTRAND (Michel). — *Live English* (L'anglais en direct). — In : *La Brèche*, n° 13-14, nov.-déc. 1975, 55 p.

Dossier présentant une expérience d'enseignement direct de l'anglais dans le premier cycle secondaire entre 1972 et 1974, à la fin de laquelle une enquête a été menée auprès de 78 élèves afin de connaître leur jugement, leurs propres performances, leur goût pour les diverses méthodes employées, leur impression à leur entrée dans le cycle terminal en anglais avec ses difficultés (thèmes, versions, essais...). L'auteur donne des exemples concrets de ses méthodes pédagogiques : fonctionnement de la correspondance scolaire intégrée c'est-à-dire servant de support à des conversations ou à des débats dans la classe même; déroulement d'un échange scolaire « intégré » lui aussi, grâce auquel des enfants français suivent une session dans une école anglaise, aidés par leurs camarades anglais, tandis qu'à une autre période les jeunes Anglais venaient participer aux cours des C.E.S. français dans les mêmes conditions. A partir du texte et de disques, les élèves inventent des dialogues, créent des diapositives, des bandes dessinées. Au cours des discussions, le professeur introduit des expressions nouvelles, corrige les fautes de grammaire sans arrêter le débat. Les points de grammaire sont revus en détail postérieurement. Des exercices d'écriture spontanée où l'élève crée un texte au brouillon sont corrigés par le professeur : l'élève prépare son texte au magnétophone puis le lit devant la classe qui le commente.

Documentation et enseignement du français. — In : *Le Français dans le Monde*, n° 117, nov.-déc. 1975, 87 p.

Inventaire documentaire à l'usage des enseignants de français langue étrangère et langue seconde : sélection d'ouvrages pour bibliothèque de classe (enfant, adolescent et adulte, français langue étrangère et français langue seconde; encyclopédies, disques, diapos, films pour centre de documentation); bibliographie pour bibliothèque d'établissement (langue française, théorie et pratique de l'enseignement de la civilisation française, de la littérature française, description de la culture française, civilisations et littératures des pays francophones, pédagogie des langues étrangères, sources générales de documentation).

Enseigner le français. — In : *Littérature*, n° 19, oct. 1975, 127 p.

Le témoignage d'un professeur de lettres sur le malaise qu'il a vécu en enseignant la littérature de même qu'une analyse des règles du discours pédagogique imposé du Certificat d'Aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (C.A.P.E.S.) justifient le titre de la première section « l'institution et son jeu », de ce numéro où l'enseignement du français est surtout envisagé au niveau du second degré. L'aspect idéologique de cet enseignement est au centre de plusieurs études qui se réfèrent aux instructions et programmes officiels ou aux « propositions pour un programme d'enseignement du français dans les classes du second cycle » (1974) faites par

l'inspection générale. Parmi les articles surtout orientés vers la méthodologie, à côté de suggestions pour le second cycle du second degré (utilisation d'un journal de classe, création d'ateliers d'écriture romanesque, enseignement plus rationnel de la poésie), deux contributions sur le second cycle court technique traitent du choix et de l'approche des textes, comme moyen d'inciter les élèves à la communication sociale.

LE POÈTE (Edith). — Initiation au latin par le théâtre. — Rouen : C.R.D.P., 1975, 47 p.

Dans le cadre de l'initiation au latin, une expérience d'initiation par le théâtre a été menée dans une classe de 5^e du Lycée Camille Saint-Saëns de Rouen. Les élèves, après avoir étudié au cours du premier trimestre les trois premières déclinaisons et la conjugaison des verbes à l'indicatif, l'impératif et l'infinitif, consacreront leur second trimestre à l'étude de la pièce « Simulacri Villa » écrite par leur professeur en utilisant le thème d'une lettre de Pline le Jeune, avec autant de rôles que la classe comprenait d'élèves. Au fur et à mesure de l'expérience, l'histoire s'est enrichie de nouveaux épisodes, le professeur introduisant dans le dialogue les formes grammaticales qu'il souhaitait faire acquérir et glissant des notions de civilisation et des références à des objets que les élèves pouvaient examiner au musée de Rouen. Signalons toutefois que le professeur n'a pas cherché à expliciter toutes les structures utilisées dans le texte.

Encouragé par l'intérêt porté par les élèves, le professeur décida d'organiser une représentation publique utilisant l'exposition sur Pompée, qui se tenait alors à Paris, comme source de documentation pour les décors.

Nomenclature grammaticale pour l'enseignement du français dans le second degré. — I.N.R.D.P., 1975, 11 p.

Face à la diversité des terminologies grammaticales existantes, ce texte tente de faire une synthèse entre les notions traditionnelles et les apports nouveaux dans une perspective essentiellement pédagogique et recommande un usage généralisé de certains termes retenus, en prélude à des instructions sur les modalités de l'enseignement de la langue. Dans les trois parties de la nomenclature « le discours et ses constituants », « les mots dans le discours », « les fonctions dans le discours », parmi les notions les plus nouvelles par rapport au vocabulaire traditionnellement utilisé dans l'enseignement grammatical français, on relève celles de « registre de langue », « du groupe nominal », et de groupe verbal, de classe de « déterminants », et celle d'aspect verbal.

L'Orthographe. — In : Le Monde de l'éducation, n° 13, janv. 1976, pp. 6-18.

Un article de Jacques Cellard, qui assure la rubrique hebdomadaire du quotidien « Le Monde » sur le langage, ouvre le dossier : il montre la superposition des fonctions de l'orthographe et esquisse l'histoire du système graphique français qui s'est fixé en 1830 et apparaît comme un « monument de la société bourgeoise » et le signe de sa domination culturelle. Il convient de distinguer l'institution orthographique scolaire, la dictée, de l'orthographe dans la vie active adulte, et de voir que la difficulté majeure dans l'écart entre langue parlée et langue écrite, cette dernière n'étant guère enseignée comme telle. Suivent une analyse des raisons psychologiques, linguistiques et pédagogiques de l'inefficacité de la dictée comme technique, et de

propositions pour une amélioration de l'enseignement de l'orthographe, où l'auteur s'inspire d'acquis indiscutés de la linguistique et souligne la nécessité de faire prendre conscience à l'enfant de l'importance de l'orthographe dans la communication écrite. Différentes positions dans le débat actuel sont données : d'abord celle du ministre de l'Education qui propose plusieurs « mesures d'urgence » ; celle de l'Académie française dont dépend toute réforme ; les opinions de Jean Dutourd, Roland Barthes et Hervé Bazin exprimant les divergences de vues des écrivains ; des témoignages individuels ; des prises de position de syndicats et de divers groupes notamment des enseignants.

Pouvoir lire : Le Congrès de Luchon du 4 au 6 mai 1975 de l'Association française des enseignants de français de la maternelle à l'Université. — In : Le français aujourd'hui, n° 31, sept. 1975, pp. 1-57.

Les différents rapports ainsi que les directions de travail définies par discussions et motions montrent le souci de l'Association de modifier ses démarches et ses analyses selon les mutations d'un impératif à la fois d'ordre social, scientifique et pédagogique. Ainsi elle rappelle certaines positions de principe, notamment sur la formation initiale et permanente des maîtres, exprime son désaccord avec la plupart des propositions moyennes du projet de réforme de l'enseignement dit « projet Haby », en même temps qu'elle affirme la nécessité de reformuler l'ensemble de ses propositions et revendications dans un nouveau manifeste après celui de Charbonnières (1969). La publication d'un descriptif sommaire des ateliers du Congrès sur les divers aspects de l'acte de la lecture, de son apprentissage et de son enseignement est suivie du texte d'un exposé qui définit les étapes menant l'enfant à une lecture adulte. D'autres comptes rendus développés sont à paraître dans les prochains numéros.

SUÈDE

LAHRBY (Elsa). — *Engelskan fungerar bra på lågstadiet « Alla ungar älskar engelsk-timmarna »* (L'anglais fonctionne bien à l'école primaire « Tous les enfants admirent les leçons d'anglais »). — In : Pedagogiska Meddelanden, n° 8, pp. 18-21.

Le plan scolaire de 1969 a introduit l'anglais à l'école primaire : l'enquête effectuée par la direction scolaire et portant sur 200 professeurs du primaire et 200 du moyen est très possible quant à son résultat : la plupart des professeurs sont compétents dans leur enseignement de l'anglais, le magnétophone est un instrument valable et indispensable, la TV l'est moins, les professeurs sont contents de leur équipement, le travail d'équipe fonctionne au niveau de la planification mais moins dans la situation d'enseignement, les élèves reçoivent très bien l'enseignement d'une langue étrangère et aiment dramatiser. Les professeurs doivent fournir beaucoup d'idées pour mener ces cours à bien.

UNION SOVIÉTIQUE

La littérature russe pour les enfants d'hier à aujourd'hui. — In : VAAP (informations et conjoncture), 1975, pp. 3-7.

Si les contes et récits d'Andersen, Grimm, Swift et Marc Twain ne connaissent pas de frontières, ce sont surtout les contes de Pouchkine, les fables de Krylov et les

écrits de Tolstoï, Tourgueniev et Tchekhov que le pédagogue soviétique fera lire ses élèves, par souci et respect de la grande tradition nationale. D'autres genres plus modernes, sont toutefois apparus : la science-fiction, avec M. Gallai, A. Malakho ; la vulgarisation scientifique avec Tomiline et Dmitrieff; enfin, la propagande idéologique, avec Maïakovski, Kassil; publications illustrées par les artistes contemporains les plus célèbres.

2. MATHÉMATIQUES ET SCIENCES.

CANADA O'REILLY (R.). — **Classroom climate and achievement in secondary school mathematics classes** (Atmosphère de classe et résultats scolaires en mathématiques dans des classes de secondaire). — In : *The Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 21, n° 3, décembre 1975, pp. 241-248.

Le climat psychologique d'une classe a un retentissement sur l'apprentissage de ces élèves. L'atmosphère psychologique est étudiée comme une variable de l'éducation. Cette étude a été conduite sur 1 100 élèves de 48 classes de mathématiques dans l'est de l'Ontario pour tenter d'évaluer l'importance de ce facteur dans l'acquisition des connaissances.

ESPAGNE GONZALEZ CASTILLO (Antonio). — **Bloques multioperativos** (Blocs multiopératoires). — In : *Didascalía*, n° 55, Madrid, octobre 1975, pp. 41-57.

Après deux années d'expérimentation de blocs multiopératoires par des élèves de l'Education Générale de Base (1^{er} cycle, de 6 à 10 ans), il est prouvé que l'utilisation de ce matériel facilite l'acquisition des concepts théoriques fondamentaux de la théorie des ensembles et prépare psychiquement les enfants à la notion d'abstraction. L'élève, en jouant, acquiert la connaissance des structures de base qu'il utilisera ultérieurement dans l'apprentissage mathématique. Le matériel utilisé, la technique d'emploi, les exemples d'opérations effectuées sont décrits avec précision à l'aide de nombreux schémas.

FRANCE **Activités d'éveil scientifique à l'école élémentaire. — III. Initiation physique et technologique.** — In : *Recherches pédagogiques*, I.N.R.D.P., n° 74, 1975, 295 p.

Cette livraison fait suite au numéro 62 de la même revue « I. Objectifs, méthodes et moyens » (p. 78) et au numéro 70 « II. Approche des problèmes écologiques » (cf. *Revue française de pédagogie*, n° 29, p. 78 et n° 32, p. 138). Cette série de cahiers dresse un premier bilan du travail effectué par les équipes de recherche. Il a semblé inopportun de séparer, dans la publication, physique et technologie, bien que dans l'exposé des thèmes, les deux orientations et points de vue soient nettement divergents; en effet, cette différenciation n'est que partiellement effectuée à la fin de l'école élémentaire.

Ce fascicule comprend trois grandes parties : 1) « pourquoi et comment faire de la physique et de la technologie à l'école élémentaire »; 2) exposé des thèmes ayant fait l'objet d'activités contrôlées dans les classes; 3) objectifs d'attitude, de méthode

de connaissances et de savoir-faire qu'il est possible ou souhaitable d'atteindre à la fin du cycle élémentaire; manière de réaliser pratiquement dans la classe des activités orientées vers ces objectifs (planning annuel, évaluation, préparation du maître). En dernier lieu sont rassemblés quelques éléments sur les moyens matériels et documentaires.

Une seconde publication sur les sciences physiques et la technologie est prévue; elle permettra d'approfondir quelques questions fondamentales sur la pédagogie, qui n'ont pu qu'être effleurées ici.

Les mathématiques de l'enseignement : CHARLOT (Bernard). — Mathématiques modernes et politiques. — LURCAT (Françoise). — Mathématiques « rétro » ou mathématiques modernes? — In : Orientations, n° 55, juil. 1975, pp. 311-369.

L'introduction des mathématiques modernes dans l'enseignement a soulevé bien des controverses. Les débats sont d'autant plus passionnés que les mathématiques sont devenues instruments de sélection d'où « l'interrogation politique de l'enseignement des mathématiques ». Les opinions divergent également au sujet de l'origine et de la nature des mathématiques. Deux articles ici alimentent ces débats s'opposant sur la nature des mathématiques et « l'analyse pédagogique des choix qui en résultent ».

GRANDE-BRETAGNE

JONES (M.E.), GALTON (M.), EGGLESTON (J.F.). — A science teaching observation schedule (Un plan d'observation de l'enseignement des sciences). — Londres, Mac-Millan, 1975, 41 p.

Rapport du conseil scolaire sur un plan d'observation des méthodes pédagogiques dans des cours de sciences dans le cadre du « Projet d'évaluation des méthodes d'enseignement des sciences » lancé par le Conseil scolaire à la faculté de pédagogie de l'Université de Leicester. Description de l'organisation et du déroulement du programme d'observation. Commentaire des réactions des observateurs. Ce plan n'est pas en lui-même un instrument d'évaluation. Les recherches faites dans une centaine d'écoles concernant un nombre limité d'enfants, au-dessus de la moyenne mais non exceptionnels.

I.C.M.I. III^e Congrès international de l'enseignement des mathématiques, 1976.

La Commission internationale pour l'enseignement des mathématiques (I.C.M.I.) annonce que son III^e Congrès international se tiendra à l'Université de Karlsruhe (Allemagne fédérale), du 16 au 21 août 1976. Cette commission a pour but de promouvoir l'enseignement des mathématiques sur le plan international. Des sous-commissions fonctionnent dans près de cent pays. Plus de 2 000 participants (contre 900 à Lyon, et 1 700 à Exeter, les années précédentes), sont attendus à Karlsruhe, pour traiter notamment de l'enseignement des mathématiques aux différents groupes d'âge, de l'école maternelle à l'université (4-12 ans, 10-16 ans, 15-20 ans); de l'éducation des adultes (études par correspondance); de la formation et de la vie professionnelle des professeurs; de l'analyse des curricula; de l'évaluation; du rôle de la technologie et des ordinateurs; de l'interdisciplinarité, etc.

SUISSE PILET (P.E.). — L'enseignement expérimental de la biologie. — ROHNER (G.). — *Comment enseigner authentiquement la biologie au niveau secondaire.* — In : *Dialectica*, vol. 29, fasc. 4, 1975, pp. 249-278.

Ce numéro, entièrement consacré à l'épistémologie biologique, s'attache également aux problèmes que pose l'enseignement même des sciences de la vie. Les deux auteurs font part de leurs réflexions sur les techniques d'enseignement théorique et pratiques des sciences biologiques et nous montrent comment un examen critique des modes d'enseignement des programmes suggérés ou appliqués et des résultats pédagogiques obtenus implique un certain nombre de choix et de principes grâce auxquels l'élaboration raisonnée d'un plan d'études adapté aux exigences actuelles est concevable.

3. HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE.

FINLANDE CLEVE (Anders). — *Historien i nutiden* (L'histoire au présent). — In : *Läraren* n° 21/75, p. 539.

L'auteur qui est historien s'inspire dans son article de l'essai fait pour l'humaniste suédois AIF Ahlberg « A propos de la valeur des études historiques ». Comme Ahlberg il réfute un enseignement détaché des valeurs et traditions historiques qui laisserait libre cours à des exaltations diverses : celle de la guerre ou celle de la révolution. Les études historiques doivent être scientifiques et basées sur la critique des documents de base. Les livres utilisés en classe doivent savoir « raconter ». Quant à la population d'origine suédoise en Finlande, une étude spécifique doit être fournie de son passé historique. En étudiant correctement l'histoire, on évite les interprétations utopiques ou réactionnaires. L'homme comprend mieux sa situation d'individu aujourd'hui.

FRANCE *Inventaire des ressources pédagogiques pour la pratique des activités d'éveil.* — *Initiation à l'étude des faits naturels et humains dans le Cambresis.* — Lille : C.R.D.P. 1975, 91 p.

Travail collectif réalisé par les enseignants et pour les enseignants, cet inventaire se propose d'aider les maîtres du Cambresis à mettre en pratique les orientations sur les activités d'éveil qui leur ont été proposées depuis 1969. Les deux premières parties du fascicule fournissent des informations historiques, géographiques, économiques et sociologiques sur le Cambresis, d'une part et d'autre part des renseignements pratiques sur les ressources pédagogiques des communes de la région. L'exploitation pédagogique de ces données essentiellement documentaires et pratiques est éclairée par des études sur les problèmes méthodologiques psycho-pédagogiques posés par la mise en pratique des activités d'éveil. A signaler en particulier les comptes rendus des recherches conduites dans les Ecoles normales d'Institutrices de Caen et de Douai, des extraits du rapport de la Commission de rénovation de la Pédagogie pour le premier degré, un rapport de synthèse relatif aux débats sur le thème des activités d'éveil, soutenus lors du stage académique de rénovation pédagogique de Lille en 1969.

Ce guide, élaboré dans une région de France qui n'est pas particulièrement favorisée par ses sites géographiques et ses vestiges historiques, montre que si le maître se tourne vers l'extérieur, il peut trouver partout matière à recherche et concertation.

LE GALL (Jean). — **Une histoire sans société, une société sans histoire. Ou Notes sur l'agonie d'un enseignement de l'histoire à l'école primaire.** — Mémoire de maîtrise présenté sous la direction de Jean Devisse, 111 pages, pièces justificatives non paginées (Université de Vincennes, département d'histoire).

Après une enquête menée auprès de 110 instituteurs, 245 élèves et 85 parents, l'auteur soutient que le corps enseignant abandonne les contenus traditionnels de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire, le relais étant désormais assuré par les media. Il regrette que le risque soit pris de ne pas proposer aux instituteurs autre chose sous le nom d'activité d'éveil, que de petites enquêtes, exposés, monographies, au lieu d'envisager un important effort de formation théorique.

4. ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE.

FRANCE **Art contemporain et pratique pédagogique.** — In : Les dossiers de Sèvres, ELP, n° 53 juillet 1975, 149 p.

Les professeurs d'art plastique qui comptent parmi eux un certain nombre d'artistes se sont regroupés à Sèvres en avril 1974 sur le thème « Art contemporain et pratique pédagogique ». Les enseignants auxquels s'étaient joints des participants d'écoles d'éducation nouvelle et des professeurs venus de l'étranger se sont demandés comment l'école pourrait développer les activités créatrices et éveiller l'intérêt des élèves pour les œuvres contemporaines, souvent d'avant-garde. Les exposés furent complétés par des sorties-reportages chez les artistes parisiens, qui permirent de pénétrer dans le monde des créateurs.

L'enseignement des arts plastiques dans le cadre de l'enseignement général. — XXII^e congrès mondial, Sèvres, INSEA, 1975, 53 p.

Si le dessin n'a jamais cessé d'être enseigné à ceux pour qui il était un instrument de travail nécessaire, ce n'est que pendant la Révolution qu'il prit place dans les programmes d'instruction publique. Cette étude présente une histoire de cet enseignement depuis sa création, distinguant, selon les buts poursuivis, différentes périodes : de 1800 à 1865, de 1865 à 1909, de 1909 à 1970. Pour chaque période sont indiqués les emplois du temps, les programmes, les méthodes, le recrutement et la formation des maîtres. Des tableaux montrent l'évolution des horaires de dessin depuis 1880, le pourcentage de professeurs de dessin dans les lycées de 1962 à 1974, la situation des départements des universités et des U.E.R. (unités d'enseignement et de recherche) d'arts plastiques en 1973.

Recherches sur le dessin technique et la construction. — In : Recherches pédagogiques, n° 73, 1975, 119 p.

Ce numéro de « Recherches pédagogiques » rassemble : 1) un essai de quantification de l'information contenue dans un dessin technique; 2) les comptes rendus.

de deux enquêtes sur les débuts de l'enseignement du dessin; 3) la prise de renseignements sur un dessin technique et notamment une expérience sur la redondance relative d'un dessin technique, partant de la constatation qu'il existe dans de nombreux cas une information superflue.

Environnement scolaire

FRANCE **Classes de nature... des classes ailleurs de toutes les couleurs.** — In : Education développement, n° 104, oct. 1975.

Sans vouloir dresser un bilan des classes transplantées pendant un mois à la campagne, à la mer et à la montagne, ce numéro contient de nombreux comptes rendus de classes vertes, blanches et bleues, qui montrent la valeur pédagogique de ces expériences (renouvellement des contacts entre enseignants et enfants, sensibilisation des enfants à l'environnement, amélioration du travail scolaire). Nées d'initiatives privées prises avant que des dispositions réglementaires particulières aient été fixées, ces classes sont soumises à une réglementation faite de textes successifs qui manque de cohérence mais qui laisse toute leur souplesse à ces actions expérimentales. L'instituteur chargé d'encadrer une classe transplantée doit recevoir une formation adaptée qui peut être donnée soit au niveau des études initiales grâce aux dispositions de la formation continue. Les centres permanents d'initiation à l'environnement (C.P.I.E.) jouent actuellement un rôle important dans cette formation.

Enfant au jeu. — In : Informations sociales, n° 4-5, avril, mai 1975, pp. 2-104.

Partant de la constatation du malajustement de l'enfant et de la société, cette recherche se propose d'étudier du point de vue psychosociologique le rapport existant entre l'enfant et son milieu. Partant sur des enfants de 6 à 14 ans, cette étude a choisi pour terrain de travail quatre types d'environnement contrastés tant sur le plan sociogéographique qu'institutionnel : la Grande Borne de Grigny où l'enfant est présent dans un projet d'urbanisme moderne; la Villeneuve de Grenoble qui confronte l'enfant à l'expérience des équipements intégrés; le terrain d'aventure du quartier Sair Paul à Paris, et l'étude de deux villages de Lozère montrant les conditions de vie des enfants situés en milieu rural traditionnel.

Les observations faites sur ces quatre terrains ont montré certaines convergences (importance des conditions matérielles des familles, les différentes idéologies, les statuts de l'enfant existant, la distorsion entre les besoins manifestes des enfants et les réponses apportées) et ont mis en évidence la nécessité de revoir la politique actuelle : la question du temps libre de l'enfant ne pouvant plus être posée sans tenir compte de l'ensemble des milieux, de vie des enfants.

NORVÈGE **TVEITEN (Toralf).** — **Klimaet i skolen (Le climat à l'école).** — In : Norsk Pedagogisk Tidsskrift, n° 8, 1975, pp. 273-281.

L'enquête internationale sur le climat à l'école (the organizational climate descriptive questionnaire) a été adaptée au milieu scolaire norvégien. 1 282 professeurs proviennent de 12 pays.

nant de 71 écoles (maternelles) de plusieurs villes norvégiennes participent à l'enquête, lancée en 1973. Parmi les sept facteurs révélateurs de l'ambiance scolaire le souci de l'administration pour le personnel enseignant prime : dans les établissements ayant un principal qui communique bien avec les professeurs, l'ambiance est meilleure. Ce fait est significatif de l'organisation hiérarchique de l'école. Il convient de tenir compte de la constatation du rôle du principal dans l'organisation de stages de chefs d'établissement à l'avenir.

O.C.D.E. L'école et la construction industrialisée. — O.C.D.E., Paris, 1975, 82 p.

Ce rapport examine : les caractéristiques de la construction industrialisée (avantages et dangers); les besoins particuliers de la construction scolaire; la nécessité de planifier les dépenses et la production; enfin le type de politiques qui doivent être mises en œuvre pour produire le genre approprié de bâtiments scolaires.

Ce rapport est le troisième de la série publiée par le programme sur la construction scolaire créé pour promouvoir la coopération entre pays membres en vue d'améliorer la qualité de la construction des écoles, d'en accélérer le rythme et d'accroître le rapport coût-efficacité. Les deux premiers concernaient : la construction scolaire et l'innovation dans l'enseignement, et l'école à options multiples (incidences sur la construction). Le quatrième rapport de la série : pouvoir aux changements futurs (adaptabilité et flexibilité dans la construction scolaire) paraîtra prochainement.

UNESCO RESS (Paul E.). — L'éducation au service d'un meilleur environnement. — In : Information Unesco, n° 692, 1975, pp. 19-23.

En 1975, à Belgrade, a été adoptée une charte internationale pour une éducation en matière d'environnement, par les représentants de 65 pays. Il s'agit de faire prendre conscience des problèmes les plus pressants : la pollution, l'épuisement des ressources, la surpopulation, aussi bien dans les pays industrialisés et capitalistes que dans les nations riches ou pauvres du tiers monde. Il importe de former les éducateurs spécialisés et de préparer et de rédiger le matériel pédagogique indispensable : livres, films, diapositives, etc. Cette éducation pour l'environnement doit faire partie de l'enseignement général dans tous les pays et doit s'étendre, au-delà de la population scolaire à la société tout entière. L'enseignement de cette discipline s'intégrera aisément à celui des autres matières, ainsi un cours de biologie peut étudier les effets de la pollution sur la santé, un cours de physique étudiera les techniques de lutte contre les nuisances, etc. Ce projet, prévu pour une mise en place sur trois ans est patronné par l'Unesco et le programme des Nations-Unies pour l'Environnement (P.N.U.E.).

Enseignements spéciaux

CANADA AUBERT (Nicoel). — *L'éducation en milieux défavorisés.* — In : Education Québec vol. 6, n° 2, oct. 1975, pp. 17-21.

L'article analyse dans ses grandes lignes le rapport « Education et développement préparé par un groupe multidisciplinaire et présenté en mai dernier par le ministre de l'Education. Il comporte deux parties : le texte d'orientation de la politique (cinq annexes. On évalue, au Québec, à 20 %, le pourcentage des familles défavorisées, ces milieux profitent peu des ressources du système d'éducation de dépendance des adultes à l'égard des institutions, qui touche les parents avant tout. Les stratégies d'intervention doivent se situer à plusieurs niveaux : parents, enfants, éducateurs, conditions de vie; pour les adultes les faire participer davantage aux décisions concernant l'éducation, leur donner prise sur les politiques, les programmes et les interventions qui leur sont destinés; établir la liaison entre l'éducation et le développement social; préparer le personnel apparaît tout aussi important, conviendrait de les sensibiliser aux caractéristiques, sociales, culturelles et psychologiques des enfants de ces milieux, s'occuper des défavorisés suppose de s'intéresser non seulement à leur instruction mais aussi et d'abord à les aider à résoudre leurs problèmes matériels.

Comme le dit le ministre de l'Education : « Tout plan de développement visant les milieux défavorisés devra miser sur le dynamisme et l'initiative des intervenants à tous les niveaux : les éléments actifs du milieu dit défavorisé, l'équipe-école, les institutions, la commission scolaire, les municipalités et les instances gouvernementales... »

CAMEROUN SANTERRE (Renaud). — *La pédagogie coranique.* — In : Recherche, pédagogie et culture, n° 20, nov.-déc. 1975, pp. 12-17.

A partir d'observations effectuées en 1965-66 et en 1970 en milieu Peul du Nord Cameroun, l'auteur dégage les caractéristiques de la pédagogie coranique dans ce milieu particulier, en la situant dans le contexte d'une éducation globale de l'individu à laquelle prétendait l'école coranique traditionnelle, et en s'interrogeant sur son apport possible à une pédagogie moderne, à l'âge de l'audio-visuel.

ESPAGNE DE PRADO (Ana). — *La delincuencia juvenil puede ir en aumento* (La délinquance juvénile peut s'accroître). — In : Servicio, n° 1371, Madrid, 10 déc. 1975, pp. 9-11.

Si les Cortes (Le Parlement espagnol) adoptent le projet de loi fixant à 16 ans minimum pour un premier emploi, les risques de délinquance juvénile vont s'accroître considérablement. En effet, la loi générale d'éducation fixe à 14 ans la fin de la scolarité obligatoire de l'Education Générale de Base. Il n'y a pas d'établissements scolaires en nombre suffisant pour occuper durant les deux années d'intervalle les jeunes Espagnols qui ne peuvent poursuivre leurs études vers le baccalauréat. Le problème est grave surtout dans les villes et les régions industrielles car, en zone rurale, les jeunes peuvent travailler avant 16 ans dans les exploitations familiales. Il apparaît

nécessaire de créer de nombreux postes de psychologues scolaires et de favoriser l'orientation professionnelle.

ÉTATS-UNIS

HEDRICH (Vivian). — *Training the mentally retarded, a proposal report* (L'éducation des retardés mentaux). — In : *American education*, n° 9, nov. 1975, pp. 10-13.

L'auteur relate dans cet article une nouvelle et encourageante approche de la rééducation des mongoliens qui est entreprise dans un centre préscolaire pilote pour handicapés mentaux de l'Université de Washington. Il semble que l'on puisse beaucoup contribuer à accélérer le développement mental de ces enfants, si l'on réussit à les prendre en charge dès leur naissance, avec la participation active de leurs parents, et une bonne dose d'espoir et d'effort.

FRANCE

Colloque sur la notion de handicap socio-culturel.

Un Colloque sur l'examen critique de la notion de handicap socio-culturel a été organisé du 21 au 23 novembre 1975 par le Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (C.R.E.S.A.S.). Pendant deux jours et demi, il a rassemblé des chercheurs (biologistes, généticiens, psychologues, historiens, linguistes, sociologues), des enseignants, et aussi des « usagers » de l'école : des parents et des représentants d'associations familiales. L'organisation rigoureuse de ce colloque : exposés, discussions en table ronde, interventions de la salle, a permis d'approfondir cinq thèmes : 1) place des déterminants biologiques dans l'échec scolaire ; 2) peut-on parler de handicap linguistique et de retard intellectuel ; 3) cultures et classes sociales : inégalités ou différences culturelles ; 4) le rôle de l'institution scolaire dans l'échec des enfants des classes populaires ; 5) les actions de l'école, des familles face aux problèmes de l'échec scolaire.

Approfondir, mais non conclure : depuis 6 ans qu'il mène des recherches sur les causes de l'échec scolaire à l'école élémentaire, le C.R.E.S.A.S. a dû remettre en question la description — a fortiori la mesure — des caractéristiques psychologiques individuelles pour établir un pronostic de réussite scolaire. Les généticiens présents au colloque ont admis que le rôle des facteurs biologiques n'était pas démontré et les psychologues, par de nombreux exemples, ont mis en lumière la rigidité des tests et la situation factice de l'examen psychologique à partir desquels on attribue des « capacités » ou des « aptitudes » qui devraient se manifester dans n'importe quelle autre situation, et plus particulièrement en situation scolaire. Par contre, la corrélation entre l'origine socio-culturelle des enfants et leur degré de réussite scolaire n'est pas niable. Mais s'il y a handicap, quelle est sa nature, et quels sont ses mécanismes ? N'y a-t-il qu'une seule « culture », à laquelle certains enfants — et ce sont électivement les enfants issus des classes populaires — n'accèdent que difficilement (ce qui laisserait entendre qu'ils n'en ont aucune), ou plusieurs cultures qu'il n'est pas admissible de discriminer par des jugements de valeur, dont une domine — c'est celle de la classe bourgeoise, et aussi celle de l'école.

Les enfants des classes populaires oscillent entre deux cultures, celle de l'école, et celle de leur vécu quotidien, et ce plusieurs fois dans la journée. Faut-il rechercher les causes de leurs difficultés dans leurs conditions de vie, et n'y a-t-il pas lieu de mettre en question aussi le milieu de vie qu'est l'école ? Le problème est complexe, mais des voies sont ouvertes maintenant pour essayer de le comprendre.

Education (L') spéciale : l'avenir de l'éducation spéciale, de la classe de perfectionnement au groupe d'aide psycho-pédagogique. Conférences prononcées au C.R.D.P. de Lille les 28 et 29 novembre 1973. — In : *Annales du Centre Régional de Recherche et de Documentation Pédagogique de Lille*, 1975, 25 p. + VI.

Ces deux conférences prononcées à l'occasion de la présentation de l'exposition franco-suédoise « Ni étrange, ni étranger » tentent de situer l'évolution des concepts et des structures relatives aux enfants en difficulté dans l'enseignement normal. Actuellement une politique de prévention et d'intégration se met en place dans les pays développés, ce qui conduit à définir une nouvelle orientation de l'éducation spéciale : l'adaptation à laquelle participent les milieux de vie de l'enfant et divers spécialistes travaillant en étroite collaboration.

En France, la circulaire du 9 février 1970 a institué des sections et des classes d'adaptation et des groupes d'aide psycho-pédagogique. Trois années de fonctionnement permettent de dresser un premier bilan et de s'interroger sur leur rôle auprès des enfants en difficulté, auprès des instituteurs et auprès de l'Institution scolaire.

Enfance inadaptée. Spécial C.M.P.P. — In : *Réadaptation*, n° 223, sept.-oct. 1975, 51 p.

Ce numéro est consacré au compte rendu des journées d'études de l'Association des centres médico-psycho-pédagogiques (C.M.P.P.), qui ont eu lieu à l'Hôpital de la Salpêtrière à Paris les 16 et 17 février 1974.

Après une présentation de l'histoire de l'Association et de l'évolution médicale et pédagogique des C.M.P.P. au cours des dernières années, les débats se sont orientés autour de trois thèmes principaux : 1) le travail pluridisciplinaire et la psychothérapie : la place et les limites de la psychothérapie, l'intervention psychothérapique dans les rééducations, la pédagogie relationnelle du langage; 2) les modalités du travail en équipe; 3) le C.M.P.P. et son environnement institutionnel médical et pédagogique : les relations avec les groupes d'Aide psycho-pédagogique et les centres d'hygiène mentale.

MALAVIALE (J.L.). — La place des éducateurs chargés de l'enseignement dans l'équipe pénitentiaire. — In : *Les Cahiers de l'Enfance Inadaptée*, n° 201, oct. 1975, pp. 20-22 et n° 202, nov. 1975, pp. 12-14.

Dans ce discours, prononcé lors des Journées d'études de Suresnes de 1975, J.L. Malaviale, inspecteur des services pédagogiques et éducatifs au ministère de la Justice, dresse un bref historique de l'enseignement dans les prisons et définit sa orientation actuelle : apprentissage de techniques et moyen de l'assistance éducative et morale. Il présente ensuite les différents personnels qui assurent cet enseignement (fonctionnaires du ministère de l'Education et du ministère de la Justice, visiteurs d'œuvres privées) et les types d'établissements dans lesquels ils exercent leur fonction (maisons d'arrêt, maisons centrales). En dernier lieu, l'auteur situe les rôles respectifs de l'éducateur de l'Education nationale, et de l'équipe socio-éducative de l'administration pénitentiaire. Etant donné la carence en personnel dans les services socio-éducatifs et la population qui leur est confiée, les éducateurs de l'Education nationale sont souvent amenés à sortir du cadre scolaire réservant une place importante à l'animation des activités d'éducation populaire.

Scolarisation et perspectives d'avenir des jeunes handicapés moteurs. — In : Réadaptation, n° 224, nov. 1975, pp. 22-24, tabl.

Cet article présente les résultats d'une recherche qui a fait par ailleurs l'objet d'une thèse de médecine à Nancy en 1974. Une étude portant sur cinq ans à propos de 650 observations a permis de constater une détérioration de la situation des jeunes handicapés moteurs : accroissement du nombre d'enfants suivis en milieu spécialisé, augmentation du nombre d'enfants orientés vers les collèges d'enseignement technique ou en section III, retard scolaire accru. Le handicap apparaît comme la cause de l'échec constaté. Seules une information générale de l'opinion publique et une étroite collaboration entre parents, médecins et pédagogues laisseraient espérer l'amélioration du rendement scolaire de ces enfants et l'intégration du plus grand nombre en milieu normal.

GRANDE-BRETAGNE

TILLEY (Pauline). — *Art in the education of subnormal children* (L'art dans l'éducation des enfants anormaux). — Londres : Pitman, 1975, 125 p.

Comparaison entre le développement intellectuel de l'enfant normal et celui de l'enfant dit « anormal » à travers les activités artistiques. Le rôle du professeur comme stimulateur et introducteur de nouvelles expériences. Description des divers types d'activité artistique enfantine avec des exemples concrets, des conseils pratiques pour les enseignants. Un chapitre est consacré au problème des enfants gravement handicapés (mentalement ou physiquement).

TCHÉCOSLOVAQUIE

BUZEK (Karel). — *K Novým Formám Péče O Děti Vychovávané Mimo Vlastní Rodinu* (Des nouvelles formes de prise en charge des enfants éduqués en dehors de leurs familles). — In : *Pedagogika*, n° 3, 1975, pp. 323-332.

L'article est consacré à l'expérience particulière d'un foyer d'enfants à Kasperské Hory. Dans les foyers de type courant, les enfants (qui y sont placés par la décision des tribunaux) peuvent difficilement oublier leur famille d'origine et s'attacher réellement aux éducateurs. La réalisation de ce transfert est constamment entravée par le contact avec les parents. L'incertitude quant à la durée du séjour dans le foyer, l'éventualité du retour dans la famille d'origine entraînent un sentiment de provisoire et d'insécurité. D'autre part, la disposition des locaux (des grands dortoirs, réfectoires, etc.) se prête mal au développement du sentiment de sécurité, d'intimité.

Après une longue expérience, les pédagogues de Kasperské Hory ont élaboré un type nouveau de foyer destiné aux enfants dont les parents ont été définitivement privés de leurs droits parentaux. Tout contact, même épistolaire, avec les familles d'origine est interdit. On a également abandonné la pratique de visites dans certaines familles sélectionnées qui recevaient les enfants périodiquement, comme si c'étaient par exemple leurs neveux. On s'est plutôt efforcé de créer une ambiance réellement familiale dans le foyer. Les dortoirs et les réfectoires ont été remplacés par des espaces plus réduits. Les enfants ont été divisés en groupes de dix à douze. Chaque groupe est constitué d'enfants d'âge différent. Comme c'est le cas dans les familles réelles — ce qui permet le développement des rapports protégéant-protégé au sein du groupe. Celui-ci est confié à deux éducatrices, dont l'une — généralement la plus âgée — joue le rôle principal. Cependant que dans les autres foyers le séjour

des enfants se termine à l'âge de quinze ans, à Kaspërské Hory on a prévu de modalités de passage dans la vie d'adulte. Jusqu'à 18 ans, et même au-delà, les adolescents restent en étroit contact avec le foyer, le plus souvent en logeant dans un centre d'apprentissage situé à proximité, dirigé par des éducatrices qu'ils connaissent déjà. Le foyer leur reste ouvert pour les fins de semaine et à toute occasion. Le foyer s'efforce également de défendre les intérêts matériels de ses pensionnaires, notamment vis-à-vis des parents devant verser des pensions alimentaires.

DEDIC (Miroslav). — *Cikanske Deti a Mladez Ve Vychovne Vzdelavacim Proces* (Les enfants et les adolescents tziganes dans le processus d'éducation). — In *Pedagogika*, n° 2, 1975, pp. 177-187.

Une importante minorité tzigane (plus de deux cent mille personnes) réside en Tchécoslovaquie, surtout dans sa partie orientale. Par son mode de vie, cette population se distingue toujours très nettement des autres habitants. Une évolution historique très particulière explique cette différence. Les autorités tchécoslovaques s'efforcent d'intégrer les Tziganes dans la vie sociale, économique et culturelle de la nation. La scolarisation est l'instrument privilégié de cette intégration.

Au cours de l'année scolaire 1972-1973 près de 13 000 Tziganes fréquentaient les écoles de base de neuf ans et près de 7 000 les écoles spéciales (pour des élèves incapables de suivre l'enseignement normal). Sur 1 043 élèves qui terminaient leur scolarité obligatoire, 131 sont sortis de la neuvième classe (c'est-à-dire qu'ils ont parcouru tout le cycle avec succès). L'intégration des enfants tziganes dans le collectif de la classe est un problème délicat où le tact, l'habileté psychologique et la patience du maître sont des atouts décisifs. Dans certains cas on a préféré former des classes composées uniquement d'enfants tziganes, pour mieux permettre à ceux-ci de s'habituer à l'ambiance de l'école, à ses exigences et contraintes. On veut leur éviter la comparaison avec des enfants tchèques et slovaques et éventuellement leur attitude de rejet, facteurs susceptibles de rendre cette adaptation encore plus malaisée. Les classes tziganes ne sont cependant conçues que comme des mesures transitoires. Une fois que l'élève tzigane a acquis des habitudes nécessaires, il est replacé dans une classe mixte. Un effort particulier du maître est indispensable dans ses rapports avec les enfants tziganes qui doivent surmonter de sérieux handicaps culturels et linguistiques. La bonne connaissance de l'histoire, de la culture et des particularités tziganes devrait être acquise par tous les pédagogues exerçant dans ces classes.

Enseignements supérieurs

AUPELF *Université et espace.* — In : La revue de l'AUPELF, juin 1975, 340 p.

Ce numéro spécial se propose d'apporter une information aussi large que possible sur les perspectives désormais ouvertes par les satellites d'un usage de l'espace extra-atmosphérique pour l'éducation, la recherche, la culture. Il faudrait pouvoir traiter du rôle des universités, de leurs recherches, de leurs fonctions formatrices à la fois avant le lancement des appareillages spatiaux, puis dans l'utilisation des engins spatiaux, en particulier pour développer les sciences de la terre, et pour rendre possible des réformes encore inimaginables des processus éducatifs et de la culture. Toutefois, les thèmes retenus dans cette livraison se limitent à : un

Introduction touchant la problématique et la mise en situation des principaux aspects; quelques exemples d'application scientifique des satellites; plusieurs articles concernant des opérations, en projet ou en cours, et touchant la recherche éducative et les pédagogies nouvelles tirant parti du satellite; une série d'annexes permettant d'approcher plus en détail certaines techniques mises en œuvre, ainsi que des opérations ou des projets concrets, dans un certain nombre de pays.

ESPAGNE YANIZ (Juan Pedro). — **La Universidad, conflicto abierto** (L'Université, conflit ouvert). — In : Destino, n° 1980, Barcelone, 11-17 sept. 1975, pp. 22-23.

De nombreux et graves problèmes se posent dans l'enseignement supérieur en Espagne et en affectent le bon fonctionnement. Il faut noter parmi les plus urgents : la situation des trop nombreux professeurs non titulaires exploités et sans sécurité d'emploi; les conflits politiques et les interventions policières; la multiplication des disciplines enseignées en plus des disciplines traditionnelles; les difficultés budgétaires entravant une véritable mise en place de travaux pratiques et de réelles expérimentations que ce soit en langue, en science, en médecine...; l'augmentation croissante de la masse étudiante, les difficultés de la sélection, de l'orientation, du contrôle des connaissances, des débouchés. L'inquiétude s'accroît, peu de solutions apparaissent.

EUROPE Apprendre l'Europe en 1976. — In : 30 jours d'Europe, n° 210, janv. 1976, pp. 25-36.

L'année 1976 doit marquer un tournant décisif pour l'enseignement universitaire européen. Ce numéro présente un dossier qui recense les principaux instituts de la communauté où l'on apprend l'Europe aujourd'hui, et donne les premières informations sur l'organisation et les programmes de l'Institut de Florence qui ouvrira ses portes en septembre 1976 aux étudiants de tous les pays de la communauté. Le recteur Cappelle explique d'autre part le but et l'organisation du concours de la journée européenne des écoles.

THEROND (Daniel). — **Université européenne et Europe des universités.** — In : Notes et Etudes documentaires, 5 novembre 1975, n° 4229-4231, 56 p.

L'Europe de demain appartiendra à ses étudiants d'aujourd'hui. Pourtant moins de 1 % des étudiants de chaque Etat de la Communauté poursuivent des études chaque année dans un autre Etat membre. Il semble que l'Europe universitaire a connu l'inconvénient d'une approche trop juridique et institutionnelle. Toutefois, depuis 1974, divers éléments présagent une approche nouvelle. La présente étude donne un aperçu de l'histoire européenne des universités, puis évoque les divers aspects de la coopération universitaire (motivation, développement, limites); enfin l'expérience spécifique de l'Institut universitaire européen de Florence; les problèmes de l'ouverture des enseignements supérieurs à la dimension européenne (les blocages à surmonter, le choix des solutions, la souplesse d'intervention des pouvoirs publics).

FRANCE **La rentrée universitaire.** — In : Le Monde de l'Education, nov. 1975, n° 11, pp. 3-16

Au moment où huit cent mille étudiants effectuaient leur rentrée dans les universités françaises le « Monde de l'Education » a consacré un dossier aux questions qui se posent sur l'avenir des candidats aux études supérieures et sur les voies sur lesquelles s'engagent les universités. Jean-Pierre Soisson, secrétaire d'Etat aux Universités précise que c'est aux responsables de définir leur politique compte tenu de leurs besoins. Il appartient au corps universitaire de fixer lui-même les conditions de son adaptation car il ne peut être question de réformer par la contrainte, contre la volonté des intéressés. « Etre autonome c'est être responsable » affirme de son côté Henri Bastant, vice-président de la Conférence des présidents d'universités, qui étudie comment pourraient s'établir les nouveaux rapports entre les universités et l'Etat. Mais quels que soient l'optimisme et la détermination des responsables, c'est l'enemble des gouvernements des pays développés qui, après le bond en avant de années 1960, soumettent leur politique universitaire à une révision difficile.

GRANDE-BRETAGNE **MOVRICH (Ronald F.). — The foundation and growth of the new British Universities (Création et développement des nouvelles universités britanniques).** — In : Western European Education, n° 3, automne 1975, pp. 5-29.

Vers les années 60, le système universitaire britannique s'engagea dans une période d'expansion, de réorganisation et de développement sans précédent depuis 800 ans. Plusieurs vieilles universités, comme Birmingham, Manchester et Leeds s'élargissent. Newcastle se sépare de Durham et d'autres collèges supérieurs de technologie acquièrent le statut universitaire; mais 9 nouvelles universités virent le jour, qui accueillirent rapidement jusqu'à 4 500 étudiants : Sussex (1961), York (1963), East Anglia (1963), Essex (1964), Lancaster (1964), Kent (1965), Warwick (1965), Stirling (1967), Ulster (1968). Des crédits publics furent accordés à ces nouveaux établissements indépendants qui eurent le droit de conférer leurs propres diplômes, et de fixer leurs propres programmes et méthodes d'enseignement. Il apparaît aujourd'hui que, malgré les innovations pédagogiques, les étudiants y préfèrent toujours les études littéraires aux carrières scientifiques dont le pays a pourtant besoin.

ROUMANIE **BUZATU (Stana). — Les femmes dans la vie universitaire.** — In : La Roumanie d'aujourd'hui, n° 9, 1975, pp. 16-17.

Les préoccupations constantes de l'Etat pour l'intégration de la femme dans la vie de la société, dans tous les domaines et à tous les niveaux du système social tendent à l'égalité entre la femme et l'homme; en particulier, dans l'enseignement les femmes bénéficient, au même titre que les hommes, d'une formation conforme à leurs inclinations et à leurs aspirations. Actuellement, elles représentent la moitié des effectifs du nombre total d'étudiants, alors qu'en 1938 elles n'en représentaient que le tiers.

SUÈDE **The reform of higher education (La réforme de l'enseignement supérieur).** — In : Western European education, n° 3, automne 1975, pp. 84-101.

Le 21 mai 1975, le Riksdag approuva une loi sur la réforme de l'enseignement supérieur proposée par le gouvernement et préparée par la commission de l'éducation

(U 68) et le comité d'accès à l'enseignement supérieur. Cet article résume les buts de cette réforme, qui devra entrer en vigueur le 1^{er} juillet 1977 : son contenu, son organisation, ses localisations géographiques, ses domaines éducatifs, en vue de répondre aux besoins des individus et du monde du travail.

TCHÉCOSLOVAQUIE

BALAZ (Ondrej). — **Pedagogické Aspekty Přípravy Vedeckých Pracovníků** (Les aspects pédagogiques de la formation des scientifiques). — In : *Pedagogika*, n° 4, 1975, pp. 409-422.

Afin de pouvoir déterminer une éducation communiste des cadres scientifiques, il est indispensable d'établir leur profil optimal. Le pronostique de l'évolution sociale, des transformations culturelles, quantitatives et qualitatives de la société détermine le contenu et les méthodes de cette formation. Celle-ci doit donc non seulement correspondre au développement de la société socialiste, mais aussi anticiper son évolution. Il faut lier plus étroitement la formation scientifique théorique dans une discipline donnée avec une formation méthodologique et philosophique. Jusqu'à présent, l'aspect théorique et cognitif était privilégié. Sans diminuer l'importance de celui-ci, il est nécessaire de développer d'autres qualités du jeune scientifique : l'aptitude à appliquer dans la pratique les connaissances théoriques, la capacité de transmettre aux autres les connaissances et les expériences acquises. Un système de consultations, stages, voyages et séjours d'études et d'autres formes de préparation sont alors nécessaires pour réaliser cet objectif. Les cadres du parti dans les universités et dans les centres de recherche orientent la formation des jeunes scientifiques, les sélectionnent et les placent. Ils garantissent à celle-ci le maximum d'efficacité conformément aux critères et aux buts du marxisme-léninisme.

UNION SOVIÉTIQUE

ABZAL'DINOV (S.). — **The effectiveness of various forms of instruction in higher education** (L'efficacité des différentes formes d'enseignement dans l'éducation supérieure). — In : *Soviet Education*, vol. XVIII, n° 1, nov. 1975, pp. 84-88.

Analyse comparative, faite d'après les données de l'université de Kazan, de l'efficacité respective de l'enseignement dispensé dans les cours normaux de jour, les cours du soir et les cours par correspondance.

Trois critères de base permettent de déterminer l'efficacité de la formation d'un spécialiste dans chaque forme d'enseignement : 1) l'efficacité de l'activité professionnelle du spécialiste qui poursuit des études supérieures; 2) la qualité de sa formation; 3) le coût de sa formation.

En ce qui concerne le calcul de l'efficacité sur la base du coût, une première analyse permet d'établir que les coûts de la formation d'un spécialiste dans les cours par correspondance et dans les cours du soir représentent respectivement 11,7 % et 29,6 % du coût de formation dans l'enseignement normal. Cependant, si l'on tient compte d'une part des abandons et des redoublements et d'autre part des dépenses engagées par les entreprises pour leurs employés suivant des cours du soir ou par correspondance, le coût de la formation par correspondance représente finalement 51 % du coût dans l'enseignement normal, et celui de la formation dans les cours du soir, 67,1 %. Le facteur décisif reste celui de la qualité de la formation. Les meilleurs résultats sont ceux obtenus avec les étudiants dont la spécialité est celle même de leur activité professionnelle. Ils représentent 42,3 % des effectifs du soir et 59,3 % des effectifs par correspondance.

L'analyse conclut à la nécessité d'une prépondérance de l'enseignement normal sauf dans les domaines où la plus haute qualité a été atteinte par l'enseignement du soir et par correspondance. L'efficacité maximum pour l'université de Kazan sera dans les prochaines années d'avoir des effectifs par correspondance et du soir représentant 25 à 30 % de ses effectifs totaux : c'est-à-dire à peu près, la proportion d'étudiants dont l'activité professionnelle coïncide avec la spécialité étudiée. Pour cela, il faudrait une plus grande sélection (étudiants travaillant depuis 3 ans au moins et recommandés par l'entreprise), une meilleure organisation du travail et la mise au point d'une simultanéité dans l'avancement professionnel et le curriculum.

LATYSEV (V.N.), SAVIN (N.V.). — Vaznoe prizvanie universiteta (La vocation majeure de l'université). — In : Vestnik Vyssej Skoly, n° 11, 1975, p. 7-9.

Dans l'étape actuelle de la réforme de l'enseignement secondaire en Union Soviétique, un rôle majeur revient à l'université : celui de la formation des spécialistes, qui dans les établissements d'enseignement général, d'enseignement secondaire spécialisé et d'enseignement technique et professionnel donneront désormais aux élèves une éducation secondaire (en vertu du passage à l'enseignement secondaire généralisé). Par rapport à 1965, le nombre de professeurs formés à l'université s'est accru de 70 %, et de 40 % dans les instituts pédagogiques en 1974. De plus en plus, ce rôle formateur sera assuré par l'université, le profil du professeur d'enseignement secondaire étant désormais celui d'un homme doué d'une vaste culture possédant la méthodologie marxiste-léniniste, toujours au fait des derniers développements de la science qu'il enseigne et des disciplines assurées, ayant de solides connaissances pédagogiques et psychologiques et enfin capable d'assurer lui-même sa formation permanente.

NUZHIN (M.T.). — The role of the universities in the current scientific and technological revolution in the USSR (Le rôle des universités dans l'actuelle révolution scientifique et technologique en URSS) — In : Soviet Education, vol XVIII, n° 1 nov. 1975, pp. 30-43.

Le progrès scientifique et technologique requiert au premier chef un apport constant de nouvelles découvertes et des spécialistes compétents. Ceci pose le rôle prépondérant des universités. Le développement et l'amélioration des établissements d'enseignement supérieur est donc part intégrante de la révolution scientifique et technologique. L'évolution récente de l'enseignement supérieur va dans le sens d'un accroissement du nombre des étudiants dans les universités par rapport aux autres établissements. Ainsi en 1970-71, le nombre moyen d'étudiants dans un établissement d'enseignement supérieur était de 5 603, et de 9 804 dans une université. A Kazan, la moitié des professeurs de disciplines scientifiques dans les établissements d'enseignement supérieur sont désormais des universitaires, et selon l'auteur, il serait temps de généraliser cette règle. L'université influence donc par le biais de la formation et de l'amélioration pédagogique, la totalité du système éducatif supérieur et donc aussi l'économie nationale directement et indirectement. C'est à l'université que se développent les nouvelles disciplines, et donc seule l'université offre à la recherche la pluridisciplinarité qui lui est maintenant indispensable. Seule, l'université offre au spécialiste la possibilité récente de poursuivre un curriculum individualisé. Il est urgent de reconnaître officiellement à l'université son

statut de centre de recherches, d'évaluer l'influence de l'éducation et de la recherche universitaires ou la totalité du processus socio-économique, et sur ces bases, de réviser complètement la question du financement des universités. Cette tâche revient à la branche la plus récente des sciences économiques : l'économie de l'éducation supérieure. D'ores et déjà, il faut considérer et développer les universités comme les principaux centres de « l'industrie lourde de la science et de l'éducation supérieure ».

Problèmes de la jeunesse

CANADA **LAFONTAINE** (Solange). — **Développer la personne par l'activité physique.** — In : Education Québec, vol. 6, n° 2, oct. 1975, pp. 11-13.

Une équipe de professeurs a mis sur pied à l'Institut Montfort de Shawinigan, une méthode inspirée du Plan Dalton et des expériences de Vanves et de Winnetka, où s'allient les principes de l'enseignement individualisé et du mi-temps pédagogique et sportif. On rencontre trois modalités d'encadrement pédagogique : l'enseignement individualisé, les cours d'éducation physique et le tutorat. L'étudiant travaille à l'aide de documents selon son rythme; il peut planifier son temps, l'horaire étant divisé en périodes de cours obligatoires, de deux périodes d'éducation physique, et de périodes de cours « disponibles » pendant lesquels l'étudiant peut étudier les matières de son choix, aller en bibliothèque ou rencontrer son tuteur. Le tuteur a en effet un rôle important; il est choisi par l'élève en début d'année, est l'intermédiaire entre l'école et les parents et le principal responsable de l'élève à l'école. Le troisième volet de cette méthode est l'éducation physique : les cours sont répartis en cinq catégories suivant des objectifs précis et programmés selon les saisons : individu avec soi-même (athlétisme, rythmique, etc.), individu avec autrui (badminton, judo), individu et groupe, individu et la nature (parcours d'orientation, raquettes...), individu et l'objet (gymnastique sur appareils...). Pour arriver d'une façon idéale, au développement complet de l'individu, la direction de l'Institut Montfort se propose d'accorder une place plus importante aux activités culturelles assez négligées jusqu'ici.

SUISSE **THOREL** (J.-P.). — **Le chômage des jeunes : un scandale.** — In : Coopération, n° 44, 30 oct. 1975, p. 6.

Il ne s'agit pas, selon l'auteur, de créer un système de « formation parking » destiné à réduire le nombre statistique des chômeurs, mais de donner un métier aux jeunes non formés, de fournir des stages d'entretien à ceux qui attendent un premier emploi, de permettre la reconversion de ceux dont la profession est condamnée à l'extinction.

UNESCO

La jeunesse devant la science. — Impact, science et société, n° 4, oct-déc. 1971, 358 p.

Le thème de ce numéro a été emprunté au Colloque sur la science dans le monde contemporain et le rôle de la jeunesse, qui s'est tenu à Trieste en septembre 1971. On y relève des articles sur : l'image de marque du scientifique chez les jeunes (résultats d'une enquête sur le statut de la science et le prestige des scientifiques); la jeune génération et la crise de la science (la jeunesse n'est pas tout entière antiscientifique et pour le retour aux sources); science et technologie : libération ou oppression (la science n'a pas eu l'effet libérateur promis : solutions proposées par le socialisme et la contre-culture); la science, la crise mondiale de la faim et la jeunesse en U.R.S.S., dans les pays en voie de développement; enfin, l'Unesco et ses programmes d'éducation en matière d'environnement.

Formation continue et éducation des adultes

AUSTRALIE

Literary and education (Alphabétisation et éducation). — In : Education news, vol. 11, n° 2-3, 95 p. ill. fotogr.

Ce numéro double est consacré à un problème considéré comme grave en Australie : l'analphabétisme absolu ou relatif. L'incapacité totale de lire ou écrire est rare. Mais l'insuffisance notoire en orthographe, en lecture courante et en vocabulaire est fréquente même au niveau de l'entrée à l'université. En dessous d'un niveau d'aptitude égal à celui d'un enfant normal de 9 ans 1/2 on considère le sujet comme retardé et justifiant d'un enseignement compensatoire. Les problèmes spécifiques des territoires du Nord où l'on pratique pour les aborigènes l'éducation bilingue sont exposés. Un article présente les recherches sur les méthodes de mesure des accomplissements en lecture. Les récentes méthodes d'enseignement de l'anglais aux enfants d'émigrés sont signalées (émissions télévisées, livres et fiches illustrées).

WHITELOCK (D.A.), PAYNE (Douglas). — **Wider horizons for Australian adult education** (L'éducation des adultes en Australie élargit ses perspectives). — In : Adult education, vol. 48, n° 4, nov. 75, pp. 244-250.

Article en deux parties : le premier auteur présente un rapport sur le continent australien; le second expose la situation dans les îles. Analyse des effets d'une aide récente des gouvernements fédéraux et du gouvernement central consacré à la formation des adultes, au recyclage. Examen des recommandations élaborées par les trois comités officiels, sur ce secteur de l'éducation. Deux stations de radio universitaires (Universités de New South Wales et d'Adelaïde) se consacrent uniquement à l'éducation des adultes. Le département de l'Education post-obligatoire d'Australie du Sud, avec un personnel de 1 000 membres, un complexe de radio-télévision, plusieurs centres pédagogiques dans la capitale et la campagne fait un effort important pour la formation continue qui devrait entraîner d'autres Etats à faire de même.

BELGIQUE **Lutte contre le chômage des jeunes diplômés.** — In : Formation et construction, n° 10, oct. 1975, pp. 18-19.

Reproduction de l'arrêté royal du 13 août 1975 relatif à la promotion de stages dans les entreprises pour les diplômés demandeurs d'emploi, qui a pour but de stimuler l'occupation de cette catégorie de chômeurs.

CANADA **CARD (B.Y.). — Community vocational centres in Northwestern Alberta** (Centres communautaires professionnels dans l'Alberta). — In: The Alberta of Educational Research, vol. 23, n° 3, sept. 1975 (pp. 168-182).

Etude d'une innovation dans le domaine de l'enseignement des adultes. Les « Community vocational centers » furent créés en 1970 et implantés dans le Nord-Ouest de l'Alberta pour répondre aux besoins spécifiques de la population autochtone adulte. Ce sont des entreprises d'éducation financées et gérées localement par un comité directeur qui choisit les enseignants « les techniciens d'éducation » et sélectionne les adultes susceptibles de suivre les cours. Les résultats obtenus sont importants. Ces centres favorisent l'insertion dans la vie active des Canadiens indiens et leur mobilité professionnelle.

FINLANDE **Adult education in Finland** (L'éducation des adultes en Finlande), n° 3, 1975, 35 p.

Ce numéro présente un résumé du rapport du Comité d'Etat qui fut créé pour examiner les problèmes de l'éducation des adultes. Il comporte une série d'études sur le concept de l'éducation des adultes, ses buts, le cadre de son évaluation et de son développement (structures et pédagogie), son coût et son financement, l'application des propositions du Comité.

FRANCE **Bilan de 6 années de stages de formation continuée en Haute-Marne.** — In : Haute-Marne Education, n° 4, 1975.

Bilan quantitatif pour un département français des stages de formation continuée au cours des six dernières années, c'est-à-dire depuis leur création. Ce document constitue un instrument de travail pour l'équipe départementale chargée de la rénovation et de la modernisation des structures scolaires, et plus particulièrement de la formation initiale et continuée des enseignants du premier degré. Sont exclus de ce bilan tout jugement qualitatif sur les stages et sur leur efficacité pour les stagiaires et leur classe, par suite des difficultés que soulèverait la mise en place d'un instrument capable d'effectuer une telle mesure. Mais il n'est pas exclu d'envisager que cette étude pourrait servir de point de départ à un essai d'évaluation qualitative des stages et de leurs retombées.

Un essai de formation continue dans le premier cycle. — Orléans, C.R.D.F., 1975, 201 p.

Exemple de formation organisée dans une académie pour les maîtres auxiliaires de toutes disciplines enseignant dans le premier cycle. Différente d'une action de recyclage ou d'animation, cette formation se présente comme une auto-formation collective dont l'objectif est d'aider les enseignants à régler les problèmes pratiques qu'ils rencontrent dans leurs classes et leurs établissements. Les enseignants travaillent en groupes, six journées étant consacrées aux problèmes des disciplines et quatre aux questions interdisciplinaires. Soucieux de promouvoir une pédagogie centrée sur l'élève et non plus sur le maître ou sur les savoirs, ce plan de pédagogie cherche à être aussi une recherche sur cette action. Vingt annexes donnent des exemples concrets sur les moments précis de cette formation.

Pratique de la vie industrielle. Rapport collectif sept. 1974 - juin 1975. — Académie de Clermont-Ferrand, 54 p.

Au cours des sessions de regroupement qui suivirent le stage, les participants partagés en trois groupes de réflexion, rédigèrent un rapport commun à chaque groupe. Un rapport unique pouvant difficilement rendre compte de la variété des expériences individuelles et des divergences d'opinion de chaque groupe, la publication des trois rapports distincts a été décidée. Les rapports expriment tour à tour les raisons pour lesquelles les stagiaires décidèrent d'effectuer ce stage les relations qu'ils établirent au cours du stage avec l'entreprise d'une part, avec l'école d'autre part et les prolongements qu'ils souhaiteraient voir en découler.

SAUVETRE (Michel). — La pratique des stages dans la formation. — **DOMINICI (Pierre).** — **STROUZA (Johny).** — **Méthodologie de l'évaluation et éducation des adultes.** — In : Orientations, n° 55, juillet 1975, pp. 263-284.

La pratique des stages au cours des études ou dans le cadre de la formation continue tend à se généraliser. L'organisation de ces périodes de travail ou de recyclage post des problèmes de méthode, de finalité, d'évaluation.

Dans le cas d'enseignement en alternance les finalités semblent diversifiées, mais la nécessité d'acquisition nouvelle fait rechercher, par le formateur, le moyen de plus propice à cette acquisition; il serait bon d'organiser la concertation entre les formateurs, les stagiaires, les responsables du stage et le cas échéant l'usager. L'amélioration des contacts pourrait être obtenue par l'allongement du stage, et la connaissance du rapport de stage par ceux qui ont côtoyé le stagiaire.

Le développement de la formation des adultes pose les problèmes méthodologiques de l'évaluation. Des expériences ont montré que le modèle dit « expérimental » ne pouvait être utilisé dans la mesure où l'éducation des adultes s'écartait trop profondément du modèle scolaire traditionnel.

INDE **ADISESHIA (Malcolm S.).** — **Apprendre à faire.** — In : Discussion sur l'alphabétisation, tome VI, n° 2 (1^{re} partie), semestre d'été 1975, 139 p., bibliogr.

Les statistiques faites dans certaines régions de l'Inde révèlent que la déperdition d'élèves du primaire entre la première et la quatrième année est par suite de

abandons et redoublements, de 51 %. Le système éducatif est mis en cause : manque d'expérimentation, d'apprentissage au niveau des classes rurales, « nature dysjonctionnelle de l'éducation elle-même » dans la mesure où l'instruction donnée aux élèves pour en faire des hommes éduqués, prêts pour un métier débouche sur un manque d'emplois donc sur la non-utilisation des compétences. Contrairement au milieu industriel, le milieu enseignant ne s'est pas recyclé, adapté à la technologie. Par contre, de nombreux stages (assortis de bourses, de prêts) ont été organisés avec un taux de réussite divers pour développer chez les adultes éduqués l'esprit d'entreprise pour dévoiler des vocations d'entrepreneurs chez les jeunes ingénieurs ou techniciens. Des expériences d'innovations pédagogiques sur le thème « apprendre en faisant » ont été développées.

JAPON **Les employeurs mènent une enquête sur l'éducation et la formation dans l'industrie.** — In : Bulletin d'informations sociales (B.I.T.), n° 4, 1975, pp. 466-467.

Le département de l'éducation de la Fédération japonaise des associations d'employeurs a mené, en mars 1975, une enquête sur l'influence de la situation économique actuelle sur l'éducation et la formation des salariés dans l'industrie. La proportion des sociétés qui prévoient une diminution du budget de formation au cours du prochain exercice était particulièrement élevée dans les secteurs du textile, de la chimie et de l'électricité, et une proportion relativement élevée des sociétés du secteur de l'automobile prévoyait une augmentation au cours de la même période.

En réponse à une question concernant d'éventuelles modifications aux programmes de formation, la plupart des entreprises ont déclaré que les modifications qu'elles envisageaient avaient les trois objectifs suivants : 1) abaisser les coûts de formation; 2) utiliser au mieux le personnel et les programmes de formation au sein de l'entreprise au lieu de faire appel à des organismes de formation extérieurs; 3) réduire au maximum les programmes de formation par groupe et renforcer en revanche la formation sur le tas et les programmes de formation individualisés.

O.C.D.E. **LOWE (John).** — Possibilités d'apprentissage pour les adultes. — In : L'Observateur de l'O.C.D.E., n° 77, sept.-oct. 1975, pp. 16-18.

Pour permettre aux adultes de réaliser leurs potentialités, une expansion de l'éducation des adultes est nécessaire, l'auteur explique comment l'O.C.D.E. va s'attacher à ce problème, sous quatre aspects : 1) les rapports entre l'éducation des adultes et le système d'enseignement normal; 2) l'économie de l'éducation; 3) l'organisation de l'orientation et l'assistance pratique des adultes; 4) l'extension des possibilités d'apprentissage aux adultes sous-scolarisés.

UNION SOVIÉTIQUE **BOGATOV (G.).** — Le développement de la formation professionnelle en U.R.S.S. face au progrès scientifique et technologique. — In : Revue internationale du travail, vol. 112, n° 6, déc. 1975, pp. 513-529.

Le système soviétique de formation professionnelle s'est notablement modifié ces dernières années à la suite du progrès scientifique et technologique. La principale

innovation a été la création des écoles professionnelles secondaires, qui ont pour but de donner aux élèves une instruction secondaire complète et des connaissances professionnelles adaptées aux exigences de l'heure.

Technologie de l'éducation

AMÉRIQUE LATINE

GIBAJA (Regina). — ¿Es posible educar por TV? Reflexiones sobre la educación de adultos por medios de comunicación de masas (Est-il possible d'enseigner par TV? Réflexions sur l'éducation des adultes par les moyens de communication de masses). — In : Revista del centro de estudios educativos, n° 3, vol. 5, Mexico 3° trim. 1975, pp. 83-108.

Quel est le rôle réel de la télévision éducative sur les adultes? Quelles sont, en Amérique latine, les orientations pédagogiques des programmes destinés à l'éducation des masses? Les recherches actuelles sur le mode d'apprentissage des adultes, leur niveau social et intellectuel, l'influence des médias, l'aide apportée par des modèles dans les classes où sont reçues les émissions télévisées, peuvent permettre l'élaboration de programmes entièrement adaptés à ces auditoires d'adultes, non scolarisés dans leur enfance. Bibliographie.

BELGIQUE

DECAIGNY (T.) et BERGILEZ (A.). — Circuits fermés et médiathèques : de nouveaux outils pour une école nouvelle. — In : Revue de la Direction Générale de l'organisation des études, n° 7, sept. 1975, pp. 23-24.

L'enseignement connaît de profondes réformes, liées aux transformations qui bouleversent l'époque actuelle et principalement à l'évolution des techniques audiovisuelles. Au cours de ces dernières années, un équipement expérimental (circuits fermés de télévision et médiathèques) a été mis à la disposition d'un certain nombre d'écoles. Les écoles normales de l'Etat ont été les premières équipées afin de familiariser les futurs enseignants avec les méthodes audio-visuelles et d'autres expériences vont être tentées dans le cadre de la rénovation de l'enseignement secondaire.

L'auteur définit une médiathèque et énumère le matériel qui la constitue. Le circuit fermé de télévision étant considéré comme un outil de travail pédagogique, devra permettre de transformer le travail scolaire et l'école elle-même. Ses caractéristiques ne sont pas les mêmes dans les écoles normales et dans l'enseignement renouveau. Dans les premières, il est avant tout un outil de formation pédagogique. Dans le second, il permettra au maître et aux élèves d'apprendre à communiquer, à travailler et à penser ensemble avec un nouveau langage. Quant à la médiathèque, elle est plutôt un ensemble d'outils et de lieux coordonnés dont les destinations se complètent et elle ne peut fonctionner de manière satisfaisante que si l'école est axée sur la pédagogie du « problème à résoudre » et non plus uniquement sur la pédagogie de « la matière à assimiler ».

ESPAGNE

LOPEZ BARRUFET (J.J.), PANCORBO NEGUERUELA (F.), VILLAN PASCUAL (G.). — *Uso de micro computadores en le enseñanza del bachillerato (Utilisation de micro ordinateurs dans le secondaire).* — In : *Didascalía*, n° 56, Madrid, nov. 1975, pp. 30-37.

Compte rendu d'une expérience réalisée avec un groupe de quarante élèves d'un établissement du second degré de Catarraja (Valence). Il s'agissait d'établir le temps d'apprentissage minimum nécessaire à la manipulation d'un micro ordinateur (le P. 602 de Olivetti) par des élèves de 14 à 16 ans et d'étudier les possibilités et les limites que présente son emploi comme moyen auxiliaire d'enseignement aussi bien pour les élèves que pour les professeurs. Exposé des exemples utilisés ainsi que des possibilités d'application offertes et des programmes réalisés.

EUROPE

Besoins des utilisateurs d'information pédagogique. Première approximation en divers pays membres des communautés européennes. — Commission des Communautés (Education), Luxembourg, 1975, EUR 5413 f, 53 p.

Le but de cette étude est de fournir aux instances que préoccupe l'agencement de réseaux d'information pédagogique à l'échelle régionale un certain nombre d'indications relatives à la demande des usagers (administrateurs, chercheurs, enseignants), afin d'orienter vers une pratique effective la conception des systèmes d'information. Les données recueillies (bilan des études effectuées et sondages auprès de spécialistes) permettent d'établir que la problématique de l'information pédagogique demeure peu familière aux usagers, et de formuler plusieurs recommandations qui touchent au traitement de l'information, à sa diffusion et à la formation des spécialistes chargés de sa gestion.

FRANCE

La publicité. — In : *Cahiers pédagogiques*, n° 138, nov. 1975, pp. 3 à 33.

La publicité parmi d'autres éléments pénètre aujourd'hui à l'école devenant thème de recherches et prétexte à exercices. Cependant le discours de l'école à l'égard de la publicité reste superficiel. Des comptes rendus d'études publicitaires en classe montrent que l'étude et l'analyse de la publicité permettent la réflexion à propos de ce message, message imposant une image de la société. D'autre part, cette étude et cette analyse font ressortir la part faite à l'utilisation de l'inconscient par le biais de techniques précises. Le laboratoire coopératif d'analyses et de recherches créé en 1955 à l'initiative des consommateurs pour assurer leur protection contre les dangers de la publicité, met à la disposition des enseignants un matériel pédagogique susceptible de les aider.

GRANDE-BRETAGNE

BATES (A.W.) & PUGH. — *Designing multimedia courses for individualised study: the open university model and its relevance to conventional universities (Mise au point de programmes multimedia pour l'enseignement individualisé : l'exemple de l'Université ouverte et sa pertinence par rapport aux universités « classiques »).* — In : *British Journal of educational technology*, n° 3, vol. 6, 1975, pp. 46-56, tabl.

L'un des éléments essentiels de la mise au point du système de télé-enseignement dans l'université ouverte est la spécification, par l'équipe de professeurs, des objec-

tifs du cours et des moyens appropriés pour la présentation de ce cours (qui est en fait une « unité de travail » délimitée). L'avantage du travail par équipes de professeurs est aussi valable pour les universités ordinaires car il permet une utilisation optimale par les élèves des moyens audiovisuels grâce à une préparation dense et cohérente. Mais il prend beaucoup de temps pour une préparation donnée (par exemple une « unité de travail » d'une semaine) et par conséquent, il est peu rentable pour un public très nombreux comme c'est le cas dans les larges « classes » de l'université ouverte.

EGNER (W.E.). — School timetabling and the electronic computer (L'emploi du temps établi par ordinateur). — In : British journal of educational technology, vol. 6, n° 4, oct. 1975, pp. 4-14.

La caractéristique des nouvelles écoles secondaires dites « polyvalentes » est d'offrir aux élèves un programme très diversifié, avec de nombreuses options dans les disciplines académiques, artistiques et techniques avec des cours didactiques en grands groupes et des travaux personnalisés de type « atelier » (« workshop ») ou séminaire. Pour organiser ainsi les programmes un problème technique de répartition des tâches et du personnel se pose, que l'on s'efforce depuis une quinzaine d'années, de résoudre à l'aide de l'ordinateur. La construction de l'emploi du temps présente deux composantes : 1°) le travail de base qui dépend du groupement des élèves de caractéristiques des professeurs, de l'équipement et des locaux disponibles dans un établissement donné; 2°) les détails techniques : mise au point méticuleuse de chaque « période » de travail qui ressemble au montage d'un puzzle. Cette deuxième phase du travail peut aisément être accomplie par l'ordinateur. L'auteur décrit différents processus d'utilisation de l'ordinateur : système de Laurie et Keith à Strathclyde, système de Newcastle, de Birmingham.

NIGER **Télévision scolaire en marge. — In : Direct (Agence de coopération culturelle et technique), sept. 1975, pp. 15-49.**

Cette revue entame, avec cette livraison, une série d'enquêtes sur les opérations mondiales de télévision éducative. On relève au sommaire d'un dossier sur le Niger une présentation de la situation scolaire du Niger en 1963; un historique de la télévision scolaire; une tentative d'identification des principales caractéristiques originales de l'opération; un essai d'évaluation économique, pédagogique et politique d'une expérience dont l'avenir paraît incertain.

NORVÈGE **SØRENSEN (Bjørn). — Bildemediene og skolen (Les moyens audio-visuels de l'école). — In : Norsk Paedagogisk Tidsskrift, n° 9, 1975, pp. 344-349.**

Alors que les moyens audio-visuels ont depuis longtemps leur place dans la société ils sont particulièrement peu représentés dans l'enseignement norvégien. Faute de professeurs spécialement formés théoriquement et pratiquement dans ce domaine l'enseignement a recours aux médias dans de rares circonstances et alors il met l'accent sur le message, non sur la technique. Pourtant les plans scolaires, aussi bien dans le primaire que dans le secondaire, attirent l'attention sur le rôle des

films, etc. pour le développement de sens artistique et créatif des élèves. Il convient de prévoir les moyens de réaliser les intentions en accordant la formation des maîtres aux buts proposés.

SUISSE

PERRELET (Maurice). — **Les moyens audio-visuels et l'enfant.** — In : L'École valaisanne, n° 3, nov. 1975, pp. 15-18.

L'utilisation éducative des moyens audio-visuels : moyen d'écriture, de créativité, d'expression concrète de l'enfant. Présentation de trois expériences pratiques avec des enfants (la caméra-stylo, le scénario, les acteurs, etc.).

UNION SOVIÉTIQUE

ANDREEVA (E.). — **Caution! Children watching Television** (Attention, les enfants regardent la télévision). — In : Soviet Education, vol. XVII, n° 12, octobre 1975, p. 62.

La télévision mise en procès par les psychopédagogues soviétiques : d'après une enquête portant sur une population de 165 enfants (classes 2, 3, 4, 6 et 9) = 73 regardent la télévision 2 fois par jour et y passent de 4 à 6 heures. 55 la regardent une fois par jour. 30 la regardent tous les jours et 7 seulement 1 ou 2 fois par semaine. Les films de guerre et les policiers viennent au premier rang de leurs préférences et les films documentaires et éducatifs au dernier rang. Il faut donc se demander si la télévision est un mal ou un bien, si sa vision quotidienne favorise le développement harmonieux de l'individu ou crée au contraire des consommateurs passifs et égocentriques. La psychopédagogie soviétique (A. Makarenko, V.A. Suxomlinskij) répond de façon catégorique que le développement intellectuel de l'enfant est fonction de son activité indépendante. Comment la télévision peut-elle servir ce but? Elle montre ce que d'autres font. L'enfant reste passif. Les résultats de l'enquête mentionnée plus haut font état d'une réflexion minimum et d'une totale absence de conflit émotionnel chez l'enfant.

Un film est forcément plus pauvre qu'un livre en ce qu'aucune image n'atteint au même degré de généralisation qu'un mot. La télévision ne peut donc assurer le développement de l'activité pratique et intellectuelle d'un enfant puisqu'elle ne sollicite de lui aucune démarche. De même, la personnalité, agrégat des relations sociales, ne se forme que dans le processus des interactions humaines au sein d'une société. Or, la télévision ne demande rien. Les heures passées devant un objet ne peuvent former une personnalité active et humaine. Si A. Makarenko admet que l'on peut voir un film par semaine, Suxomlinskij bannit de son école la télévision au profit de toutes les activités qui favorisent la créativité : bibliothèque, ateliers, serres, etc. Les enfants des petites classes composent eux-mêmes des contes de fées au lieu de les regarder. Selon ce pédagogue, les enfants devraient lire 6 fois plus que ce que demande le programme. Ils n'ont de toute façon jamais assez de temps pour un travail créatif et une lecture indépendante.

KRUCHKOV (V.), EGORO (A.), KURCHEVSKII (V.). — **Children's television in the USSR** (La télévision pour enfants en Union Soviétique). — In : Soviet Education, vol. XVII, n° 12, octobre 1975.

Au centre de télédiffusion soviétique, les programmes spécifiquement destinés aux enfants existent depuis 1951. En 1970, ils ont été réorganisés et regroupés. Il y a

désormais un seul studio de production au niveau de l'Union. Ce studio diffuse 48 heures d'émission mensuelle, autrement dit, les émissions enfantines constituent un tiers de la programmation totale. Certaines émissions sont réservées aux adolescents de 15 à 17 ans (classes 9 et 10 ou jeunes travailleurs) : programmes qu'ils animent eux-mêmes, concours scientifiques, entretiens avec des personnalités ayant essentiellement trait à la vie professionnelle; mais l'essentiel de la programmation s'adresse aux enfants d'âge préscolaire et scolaire. Pour les plus jeunes (4 à 7 ans) les émissions supposent la participation des parents ou des instituteurs. Pour les enfants de 7 à 10 ans (classes de 1 à 4), particulièrement tournés vers l'action, on fait des émissions du type « Do it yourself... » par exemple, un magazine animé par les enfants où jeux et sujets sérieux se succèdent. Pour les enfants de 11 à 14 ans (classes 5, 8), les émissions tentent de faire appel aux ressources quasi illimitées d'énergie et d'imagination qui caractérisent ce groupe d'âge. Les plus typiques sont les grandes opérations lancées par la télévision, dont l'exécution est confiée aux enfants soviétiques : il y a eu ainsi une opération de récupération de métaux pour la construction d'un navire scientifique.

Statut et formation des maîtres

AFRIQUE

African geography for schools. A handbook for teachers (La géographie scolaire africaine, manuel pour les maîtres). — Unesco, 1974, 309 p., 27 cm.

Ce manuel écrit à l'intention des enseignants du primaire et du secondaire et des institutions pour la formation des maîtres en Afrique, donne d'abord une vue générale de la situation économique du continent, suivie d'une série d'études de cas régionaux. La dernière partie est un ensemble de suggestions pratiques pour l'enseignement de la géographie dans les écoles africaines, en classe et hors de la classe, avec ou sans l'aide des moyens audio-visuels.

ERNY (Pierre). — Réflexion sur la formation des professions de l'enseignement secondaire de l'Université. — Recherche pédagogie et culture, nov.-déc. 1975, pp. 18-22.

Les problèmes posés par la double formation des professeurs de l'enseignement secondaire (formation universitaire dans la matière choisie, et formation proprement pédagogique) ont été résolus de façons fort diverses d'un système à l'autre (escamotage de la formation pédagogique, introduction de programme de pédagogie dans les facultés traditionnelles, création de véritables institutions de sciences de l'éducation ou d'établissements orientés spécifiquement vers la formation de professeurs...); l'auteur mentionne un certain nombre de facteurs qui se retrouvent à des titres divers dans la plupart des pays africains, parmi lesquels on peut signaler la nécessité de réhabiliter la fonction enseignante discréditée et de former des maîtres polyvalents à large culture générale; enfin, il formule quelques propositions relatives à une formation échelonnée, valable également pour d'autres professions, ceci dans une optique de formation permanente.

BELGIQUE

LEMAIRE (Y.). — Le recyclage des maîtres de français. Une initiative de l'enseignement par correspondance de l'Etat. — In : Revue de la direction générale de l'Organisation des études, n° 6, juin 1975, pp. 23-33.

Il s'agit de la Belgique francophone où le français est évidemment la langue maternelle. L'enseignement du français évolue. Les changements portent sur les objectifs, les méthodes, les matières, les rapports entre enseignants et enseignés. La principale action découlant de ce changement concerne la formation des maîtres. Depuis 2 ans, dans le cadre des cours par correspondance de l'Etat, des groupes d'enseignants préparent un cours multimedia qui doit amener les instituteurs à repenser les activités de langue maternelle.

Le recyclage par correspondance apparaît comme un moyen d'atteindre un grand nombre d'enseignants et permet à chacun de travailler à son rythme. Ce cours par correspondance, qui dépasse la pure information, amène les instituteurs à utiliser dans leur classe, les exercices structuraux, le magnétophone, la bande dessinée. Il dégage une philosophie de l'enseignement du français.

L'auteur décrit le cours dont les groupes de rédaction sont composés d'inspecteurs du primaire et du secondaire, d'instituteurs, de romanistes, de pédagogues et de spécialistes de l'enseignement par correspondance. Le cours est placé sous le signe de la recherche, du dialogue et de l'empirisme. Un premier bilan des résultats de ce cours paraît encourageant. Des aménagements se sont révélés souhaitables (trouver un meilleur équilibre entre la méthodologie théorique et les suggestions pratiques, confier aux seuls maîtres intéressés le soin de mesurer leur acquis, utiliser plus rationnellement la technologie moderne, etc.). Cette initiative de l'enseignement par correspondance a paru transposable au niveau des professeurs de français du secondaire. La tâche est complexe de par l'organisation de l'enseignement secondaire : programmes différents, distinction entre rénové et traditionnel, isolement des professeurs dans leur discipline... L'expérience continue...

COTE D'IVOIRE

ROUSSEL (J.). (montage de). — De Côte d'Ivoire : dans les classes télévisuelles, un nouveau style de maîtres. — In : Vivante éducation, n° 253, oct. 1975, pp. 16-19.

L'un des aspects de la rénovation pédagogique apportée par la télévision scolaire est l'instauration d'un nouveau type de relations entre maîtres et élèves, avec notamment l'apparition des « télé-maîtres », les instituteurs qui présentent l'émission dont l'impact sur la classe est considérable, et qui peut être un frein ou un accélérateur puissant pour la réalisation des objectifs pédagogiques (d'où l'importance de leur rôle). Malgré de nombreuses difficultés, il semble que l'expérience soit positive à la fois pour les élèves moins inhibés, plus « critiques » et plus libres, et pour les maîtres, qui se sentent à la fois aidés et plus proches des enfants, plus sollicités aussi.

ÉTATS-UNIS

JUDD (Charles H.). — The training of teachers for a progressive educational program (La formation des maîtres à un programme scolaire progressif). — In : The elementary school journal, vol. 75, 1975, pp. 78-85.

Les enseignants à méthodes « progressives » subissent actuellement de nombreuses critiques. L'auteur plaide donc en faveur de ces méthodes jugées formalistes et présente les raisons pour lesquelles les maîtres doivent être préparés à enseigner

les disciplines, les enfants ne doivent pas bénéficier d'une liberté illimitée, car aucun d'entre eux n'apparaît, à aucun moment et nulle part, dans sa totalité.

MARCOVICH (Sharon). — **Waiting in the window for teacher** (En attendant la visite du professeur). — In : *American Education*, vol. II, n° 6, juillet 1975, p. 9-12.

La participation des parents à l'éducation de leurs enfants est un élément important de leur formation et contribue aux progrès qu'ils peuvent réaliser par la suite dans l'acquisition des connaissances. Cette absence d'intérêt et de participation se ressent particulièrement dans les milieux défavorisés. Pour y remédier, une expérience a été tentée à Superior Wisconsin et dure depuis trois ans. Une équipe de professeurs, de psychologues et d'éducateurs spécialisés dépendant du School district de la ville s'est constituée; chaque membre visite les familles une fois par semaine et enseigne les enfants de 3 à 5 ans en présence de leur mère. Les objectifs de ce « Preschool Education Programm » sont : de déceler les besoins individuels de jeunes enfants ayant des problèmes spéciaux, d'établir un programme du niveau du jardin d'enfants pour 25 enfants visités 1 fois par semaine, d'enseigner aux mères à apprendre à leurs enfants. A partir du mois de mai, ils vont à l'école deux heures par semaine. Les résultats sont encourageants. La majorité des enfants est capable de suivre une classe normale de jardin d'enfants.

FINLANDE

L'association « Maison-Ecole » ne veut pas être « les rideaux de la salle de classe ». — In : *Läraren*, 22/75, pp. 559-560.

Lors d'une conférence à Esbo en Finlande, organisée le 12 novembre 1975 par l'Association « Maison-Ecole », a été mis au point, dans une résolution, le rôle particulier de l'Association qui est d'améliorer les relations entre les participants scolaires : professeurs-élèves-parents. La tâche principale restant celle du professeur, il a été indiqué des modes de fonctionnement en classe afin d'alléger le travail de celui-ci : réduire le nombre d'élève par classe, améliorer le salaire de l'enseignant afin de lui éviter la nécessité de trouver de petits travaux parallèles pour vivre, demeurent, selon l'assistance, des mesures urgentes à réaliser.

The reform of teacher education in Finland (La réforme de la formation des maîtres en Finlande). — In : *KTL Newsletter*, 1975, n° 1, 5 p. ronéo.

La réforme du système scolaire (introduction de l'école de 9 ans) dont la mise en place doit être terminée en 1977, nécessite une réorganisation de la formation des maîtres (qui apparaît dans les programmes dès 1860). Cette nouvelle formation est entrée en vigueur le 1^{er} août 1973, et prévoit une concentration des unités de formation, une élévation du niveau de formation en transférant tous les élèves-maîtres dans des Instituts d'enseignement supérieur, et une intégration de cette formation dans les différents degrés de l'enseignement (c'est-à-dire l'école de 9 ans et le second cycle de l'enseignement secondaire). Les autres enseignants (formation professionnelle, éducation des adultes, etc.) doivent être également préparés dans les unités d'éducation des universités. Il faut signaler aussi l'importance de la recherche dans la formation des maîtres.

FRANCE

Apports de la psycholinguistique et de la sociolinguistique à la formation des maîtres de français, langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère (Colloque de la Fédération internationale des professeurs de français, Université de Montréal, du 10 au 15 juin 1974). — In : Bulletin de la Fédération internationale des professeurs de français, n° 10-11, 2° sem. 1974, 1^{er} sem. 1975, pp. 1-130.

La première partie, consacrée à la section « Français langue maternelle », rassemble les documents de base et les rapports des cinq ateliers qui s'étaient constitués dès l'ouverture : mises au point d'ordre pratique et essais de synthèse théorique formulée dans une langue commune par praticiens et spécialistes, sur l'apprentissage de la partie mécanique de la lecture et de l'écriture, celui de l'énonciation orale, l'enseignement d'un dialecte standard, le développement d'une pédagogie centrée sur la fonction communicative du langage.

Dans la section « Français langue seconde ou langue étrangère », les recommandations faites par la section sont précédées de communications individuelles. La première répond à la question « Quel français enseigner? » et propose, en l'absence d'une norme dialectale enseignable, un modèle qui correspondrait au noyau commun aux diverses formes de français. Différents aspects de l'apprentissage d'une langue seconde sont ensuite envisagés : ainsi sur le plan théorique, une analyse des erreurs faites dans les langues secondes aboutit à l'introduction du concept d'interlangue et de la notion de systèmes approximatifs de communication; les études orientées vers la psycholinguistique et la sociolinguistique soulignent le rôle fondamental de la motivation individuelle, elle-même tributaire des rapports sociaux qui seuls assurent l'usage effectif d'une langue seconde.

GRANDE-BRETAGNE

TIDMARSH (W.M.). — Objectives in pre-retirement education (Les objectifs de la préparation à la retraite). — In : Adult education, vol. 48, n° 4, nov. 75, pp. 251-257.

De même que les besoins, les situations psychosociales des petits écoliers diffèrent, ceux des futurs retraités demandent eux aussi à être analysés et différenciés. La première différence visible est celle des hommes et des femmes : beaucoup de femmes ont eu une carrière discontinue, travaillent à mi-temps et continueront à assurer leurs tâches ménagères : la rupture est donc moins complète. Cependant les femmes comme les hommes ont besoin qu'on les aide à trouver de nouveaux centres d'intérêt pour aborder positivement le troisième âge.

ITALIE

GIANNELLI (Carlo Arutro). — La libertà d'insegnamento nel nuovo stato giuridico del personale della scuola (Nouvelle législation sur la liberté pédagogique du corps enseignant). — In : Servizio Informazione e documentazione Pedagogica, n° 11-12, Florence, 1975, pp. 3-5.

Le décret du 31-5-74 n° 417 « garantit aux enseignants des maternelles, des établissements secondaires et artistiques leur totale autonomie en matière de pédagogie ». Jusqu'alors prévalait la loi du 30 avril 1924, selon laquelle les enseignants dépendaient directement du Président de la République et devaient suivre les consignes reçues. En 1968, une loi, toutefois, garantissait l'autonomie du personnel enseignant des écoles maternelles. Des décrets ont transformé les institutions scolaires en communautés éducatives. Ainsi la création, par l'article 3 du décret 416 des conseils

de classe a réuni professeurs, parents d'élèves, élèves du second degré et personnel non enseignant en vue de proposer aux enseignants de nouvelles idées pédagogiques. Conseil à pouvoir consultatif. L'article 6 instaurait un Conseil d'administration, à pouvoir de délibération, apte à fournir son avis sur les activités scolaires et extrascolaires, à promouvoir des échanges avec d'autres établissements. L'article n° 2 du décret 419 autorise les « recherches et expérimentations d'innovations pédagogiques ». Leur réalisation dépend, selon l'article n° 3, du ministre de l'Éducation et de l'Institut Régional de Recherches d'Expérimentations et de Réalisations Pédagogiques. Le conseil de gestion sociale de l'école a soulevé des critiques devant le risque d'ingérence de personnes étrangères à l'enseignement et Incompétentes. L'enseignant isolé est bien sous tutelle. L'expérience dira si c'est l'esprit de médiation qui l'emportera ou bien si des conflits rejetés entre l'enseignant et le collège conduiront à de profonds remaniements législatifs.

**RÉPUBLIQUE
DÉMOCRATIQUE
ALLEMANDE**

DUNY (André). — La formation des enseignants en R.D.A. — JOLIVET (Josette). — Le perfectionnement des enseignants. — In : *Connaissance de la R.D.A.* (Université de Paris VIII), n° 3, oct. 1975, pp. 61-70.

Ces deux articles sont un condensé des témoignages recueillis par les auteurs, professeurs d'écoles normales, au cours d'un voyage d'études en R.D.A., et notamment à l'Institut supérieur de pédagogie d'Erfurt. Ils présentent les types d'établissements de formation des maîtres (formation bivalente théorique et pratique), les problèmes que pose la formation polytechnique, la lutte contre le didactisme, ainsi que l'organisation du perfectionnement des maîtres (contrats individuels, stages, moyens).

KITTLER (Gerhard), ZEHNER (Kurt). — Aufgaben und Probleme der weiteren Vervollkommnung der Psychologieausbildung von Diplomlehrern (Nouvelles tâches et problèmes soulevés par la nécessité d'une meilleure formation en psychologie des professeurs). — In : *Pädagogik*, cahier 10, 1975, pp. 958-967.

Parmi les modifications destinées à enrichir la formation des maîtres, l'introduction de l'enseignement de la psychologie théorique et pratique s'impose. Dans le cadre de la société socialiste, le but de l'enseignement est de développer tous les aspects de la personnalité tant de l'élève que de l'enseignant, érigé en modèle, qu'il s'agisse de son attitude politique, ses convictions, ses connaissances et aptitudes ou de son engagement moral. Les auteurs constatent que plus les connaissances théorique des maîtres sont approfondies en psychologie, plus ils sont en mesure d'apporter des solutions pratiques aux problèmes auxquels ils sont confrontés. Le développement de la psychologie, science marxiste-léniniste (qui se démarque de la psychologie bourgeoise) permet de comprendre la structure de la personnalité dans la perspective de la conception marxiste du monde. Cette formation repose sur le fait que théorie et pratique sont étroitement liées. Partant de ses connaissances théoriques, le maître pourra adapter son enseignement aux diverses situations. Cette position s'appuie sur les conclusions des travaux de recherche menés en U.R.S.S. et en R.D.A. sur la fonction spécifique de la psychologie. Après une analyse des contenus, les auteurs mettent l'accent sur les rapports dialectiques entre abstrait et concret.

A l'occasion d'une réunion tenue du 8 au 19 septembre par les directeurs nationaux et les conseillers techniques de près de 70 projets de formation des personnels de l'éducation bénéficiant de l'aide du PNUD sont exposés ici 3 projets menés dans 3 continents et à 3 niveaux de l'enseignement : en Côte d'Ivoire : l'enseignement primaire par la télévision; aux Caraïbes : l'enseignement moyen; en Thaïlande : l'enseignement technique et professionnel.

En Côte d'Ivoire a été créé le complexe d'éducation télévisuelle de Bouaké qui comprend une école normale chargée d'assurer la formation des nouveaux maîtres et aussi le recyclage et le perfectionnement des inspecteurs et moniteurs, un centre de production de télévision, cinéma, radio et supports écrits appuyé par une unité de recherche psycho-pédagogique appliquée et un centre d'animation et de formation pédagogique (CAFOP). D'autres CAFOP, où les instituteurs adjoints et les instituteurs reçoivent un an de formation pédagogique, sont répartis dans l'ensemble du pays. A côté de la formation initiale a été lancée en 1972, une opération massive de recyclage de l'ensemble des 16 000 instituteurs du pays qui a duré 3 ans.

Le problème était différent pour les Caraïbes, disséminées dans la mer des Antilles, ces anciennes colonies britanniques (Bahamas, Barbade, Honduras britannique, Jamaïque, Trinité, Tobago, etc.) disposaient d'un système d'éducation commune qui correspondait plus aux nécessités du moment. Elles décidèrent d'harmoniser leurs efforts pour entreprendre une vaste opération de caractère régional; les enseignants seraient formés dans la région même et le matériel éducatif produit sur place, on décida d'utiliser le micro-enseignement pour améliorer la formation des professeurs; étant donnés les résultats obtenus, le coût de l'équipement a été très raisonnable; le centre de production multimedia établi à Saint-Augustine au sein de la faculté de pédagogie fournit toute la région en matériel éducatif très divers et peut répondre à la demande.

Désireuse de doter le pays des techniciens dont il avait besoin, le gouvernement thaïlandais créait en 1960 l'Institut technique de Thonburi, mais très vite se faisait jour la nécessité de disposer d'un corps de professeurs suffisamment nombreux pour assurer l'enseignement technique et professionnel aussi bien à l'institut que dans les autres établissements. C'est ainsi qu'un projet fut conçu avec l'aide du PNUD, pour mettre sur pied les structures nécessaires; la mesure essentielle a été la création à Thonburi d'un département de pédagogie qui devait procéder à une révision des programmes d'enseignement comportant notamment des cours de recyclage, malgré certaines difficultés, la Thaïlande dispose désormais d'une structure lui permettant de faire face aux exigences de l'industrialisation.

Psycho-pédagogie, recherche pédagogique

AUSTRALIE

MC GREGOR (Vincent). — **Group processes in small autonomous work groups** (Les caractéristiques du groupement dans le travail en petits groupes autonomes). — In : *The Primary Journal*, vol. 2, n° 1, pp. 6-9 et 19.

L'auteur part d'une observation faite sur une classe de « langage » pendant 3 trimestres de travail organisé par petits groupes de 4-5 élèves : un des groupes formé

d'enfants d'aptitude hétérogène réussit étonnamment bien, un autre groupe d'aptitude « convenable » n'obtint que des performances médiocres qualitativement et quantitativement. V. McGregor s'efforce d'analyser cette situation. Il en déduit l'importance des rapports psychologiques entre les leaders et les « suiveurs ». Il faut que le leader soit accepté par les « moyens », qu'il ne s'adresse pas exclusivement aux plus doués sinon on parvient à une attitude de rejet systématique (actif ou passif) et de dénigrement.

BELGIQUE SAND (E. Alfred), EMERY-HAUZEUR (Cl.) et alt. — **L'échec scolaire précoce, variables associées, prédiction.** — In : Recherche en éducation, n° 7, 1975, 296 p.

Les échecs coûtent cher : ils mettent en péril l'adaptation sociale ultérieure des enfants. Le présent travail se propose d'étudier les facteurs, ou un certain nombre de variables associées au succès et à l'échec scolaire précoce, de définir au plus tôt ce qu'on peut appeler l'enfant « à haut risque », c'est-à-dire, celui dont la probabilité de se trouver en situation d'échec est élevée. La connaissance des variables associées pourra être utilisée dans l'élaboration de programme d'action. Au cours de cette recherche, de tels programmes n'ont pas été soumis à évaluation. En cours d'analyse, l'objectif précité, c'est-à-dire la définition de l'enfant à haut risque, a été complété, voire modifié de façon à mieux s'adapter aux problèmes posés en Belgique.

CANADA BOUCHARD (Colette). — **Quelques changements observés chez les professeurs engagés dans le projet EPEL à Trois-Rivières.** — In : L'école coopérative, n° 31, oct. 1975, pp. 9-27.

Le projet EPEL est un projet de recherche-action qui s'est donné pour but d'introduire dans les classes une conception organique de l'éducation opposée à la conception mécaniste et d'étudier les processus éducatifs chez les enfants et les adultes. Cet article fait état des observations recueillies au cours de l'expérimentation dans une école primaire publique et se limite à l'analyse des changements de comportements intervenus chez les enseignants engagés dans le projet EPEL.

DANEMARK GYNTHNER (Bent). — **Vejen til eleverne (L'accès aux élèves).** — In : Dansk Paedagogik Tidsskrift, n° 8, nov. 1975, pp. 377-383.

La majorité des professeurs enseignant dans l'île de Groenland sont des Danois. Alors que le but recherché est une « groenlandisation » de l'enseignement, cet état de faits pose des problèmes sérieux de communication. Comment, en effet, un professeur danois imprégné du modèle culturel danois et ne connaissant que sommairement la langue et l'univers culturel des enfants groenlandais pourrait-il répondre aux besoins de ces élèves ? Des efforts ont été faits, des manuels bilingues ont été réalisés : il s'agit malgré tout d'une simplification forcée de la réalité à laquelle on ne pourrait remédier qu'en renforçant à juste titre la position de la langue groenlandaise. A partir de là seulement une compréhension approfondie des autres langues et civilisations pourrait être possible.

VIBELLE FLEISCHER (Anne). — **Konfliktløsning i klasse værelset** (La solution des conflits en salle de classe). — In : Dansk Paedagogisk Tidsskrift, n° 9, déc. 1975, pp. 393-403.

Une tâche importante du professeur, en dehors de la transmission de connaissances, est de renforcer la confiance des élèves en eux-mêmes et dans les ressources humaines de la collectivité. En tant que guide pédagogique d'une classe, le professeur doit résoudre des problèmes conflictuels entre les élèves ou favoriser leur dénouement. Une série de techniques pédagogiques a été élaborée à cet effet (celle de John Carpentier, Glasser, Fischer, etc.) : par l'intermédiaire du jeu, de la dramatisation de situations conflictuelles en inversant les rôles on arrive à faire prendre conscience aux enfants de leur comportement agressif en y associant toute la classe en tant que spectateur et commentateur. La technique du jeu sert également dans les premières classes de l'école primaire à faire prendre conscience aux enfants de leur responsabilité sociale : des « villages d'enfants », agglomérations fictives où les enfants jouent le rôle du postier, du charcutier, du boulanger, etc., ont cette fonction tout en stimulant à des activités complémentaires : exercices du calcul, comptabilité, lectures.

FRANCE **L'accès des élèves à l'autonomie. A la recherche d'une méthode de travail.** Centre d'autodocumentation du C.E.S. de Marly-le-Roi. — In : Recherches pédagogiques, n° 76, 1975, 92 p.

Le C.E.S. (Collège d'enseignement secondaire) audiovisuel de Marly-le-Roi dispose d'un centre de documentation dont le fonctionnement et l'organisation pédagogique ont été décrits dans le volume 66 de cette collection « Le travail indépendant — Le Centre d'autodocumentation du C.E.S. de Marly-le-Roi — Le travail indépendant au second cycle ». Le présent volume décrit la mise au point et l'application d'un projet de sensibilisation des élèves à l'acquisition d'une méthode générale pour le travail autonome. Cette initiation s'adressait aux élèves de sixième concernés par le Centre d'autodocumentation en septembre 1974. Cet ouvrage retrace l'élaboration du projet, en expose le contenu et reproduit partiellement les documents de travail mis à la position des élèves. Les observations faites par l'équipe de recherche pendant la mise en œuvre du projet sont également notées; observation qui mettent en évidence les difficultés rencontrées pendant cette période et permettent une approche des problèmes posés par l'accès des élèves à l'autonomie.

Cahier du Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (I.N.R.D.P.), n° 12, 1975, 218 p.

Dans ce numéro, on trouvera cinq études : 1) un examen critique des travaux scientifiques qui montrent que l'échec scolaire des enfants des milieux socio-économiques défavorisés est dû à leur insuffisance linguistique. Cet examen remet en cause le concept des handicaps linguistiques, les pédagogies dites de compensation et l'institution scolaire; 2) une étude réalisée au Chili présente la notion de justice chez l'enfant de 10 à 16 ans. Il apparaît que le développement de cette notion est fonction de l'âge de l'enfant mais aussi de son appartenance sociale et du système scolaire, c'est-à-dire de l'idéologie sous-jacente au code moral; 3) une recherche partant d'observations faites dans des classes de cours préparatoire à propos des performances en lecture des élèves a tenté d'objectiver la pratique pédagogique des

enseignantes en se référant particulièrement aux interactions au sein du groupe classe, leur qualité et leur quantité, les protagonistes et leur classe sociale; 4) un rééducateur fait le point sur la psychomotricité à l'école, en France, et situe son travail et celui du C.R.E.S.A.S. dans ce champ de la recherche; 5) en dernier lieu, les psychologues scolaires collaborant avec le C.R.E.S.A.S. font part de l'état actuel de leur réflexion à propos des problèmes que soulèvent leurs pratiques quotidiennes, leurs relations avec les membres du C.R.E.S.A.S., la manière dont ils sont perçus

Le corps enseigné. — In : Orientations, n° 55, juil. 1975, pp. 287-308.

Le corps de l'élève, objet pédagogique, assujéti par le rituel scolaire, est également l'objet de revendication et de libération pédagogiques alors que seuls verbalisme et intellectuelisme ont droit de cité à l'école. C'est dans la perspective d'une reconnaissance et d'une valorisation du « langage » du corps que se situent les deux articles de ce volet.

Une pédagogie non verbale est envisagée dont la source serait nécessairement la communication non verbale enseignant-enseigné. Ses éléments seraient : la prise de conscience de l'acquis antérieur à l'école apporté par l'enfant, l'utilisation de cet acquis en cherchant à l'enrichir, l'analyse et la maîtrise des structures non verbales, l'apport de techniques non verbales. L'essentiel de cette approche pédagogique serait de parvenir à pratiquer les langages verbaux et non verbaux en prenant conscience de leur articulation dialectique. Des orientations pour une éducation corporelle à l'école élémentaire sont proposées. Cette éducation, à distinguer de l'éducation physique ou psychomotrice, parlerait du corps de l'enfant — « corps charnel, sexuel, lourd d'angoisse et de désirs » — et non de normes techniques adultes. Commencant par une réhabilitation du corps au sein de la classe elle-même elle se situerait à des croisées d'activités diverses : musique, chant, danse, dessin, jeux, soins corporels, discussions sur la sexualité, sur les matchs sportifs... La pratique d'une telle éducation serait du ressort de tout instituteur capable de prendre en considération son propre vécu corporel.

Le dialogue en classe. Recherches au niveau du cycle d'observation. — Marseille: C.R.D.P., 1975, 135 p.

Après avoir été soumis à l'ensemble des inspecteurs généraux et des inspecteurs pédagogiques régionaux de sciences naturelles, le thème majeur de recherche pour l'année scolaire 1971-1972 a été arrêté. Intitulé « Le dialogue et le développement de la personnalité des élèves » ce texte prévoyait deux étapes : 1) une enquête préalable permettant de connaître la valeur et les imperfections de la situation actuelle; 2) une tentative pour définir les conditions les plus favorables au dialogue, pour formuler des actions nouvelles permettant une meilleure approche des objectifs de l'enseignement des sciences naturelles, l'expérimentation de ces actions et leur évaluation.

Les professeurs du lycée Périer de Marseille ont accepté les premiers d'entreprendre ce travail. Devant l'ampleur des problèmes à étudier, l'équipe a décidé à l'unanimité de limiter la recherche d'une part aux classes de biologie 6^e et 5^e, d'autre part à l'établissement d'un constat le plus objectif possible de la situation actuelle et des principaux problèmes qui se posent.

Cette brochure présente un premier bilan de ce travail qui montre l'importance et la complexité du problème et les difficultés rencontrées. Malgré les imperfections

et les incertitudes qui subsistent dans certaines réponses des solutions, des améliorations commencent à apparaître. Parallèlement à la recherche menée au lycée Périer de Marseille, d'autres lycées et des collèges d'enseignement secondaire de différentes académies ont mené une expérience sur le même thème dont il a été rendu compte dans une brochure éditée par le C.R.D.P. de Marseille et intitulée « Biologie - Géologie. Recherches sur le dialogue, journées d'Aix-en-Provence, 22-23 octobre 1974 ».

ITALIE

Educazione (l') sessuale : dimensione delle'educazione integrale (L'éducation sexuelle : une dimension de l'éducation intégrale). — In : Servizio informazioni scuola e famiglia, anno XXI, février-avril-juin 1975, 160 p.

Cette revue du « Centre didactique national pour les relations école-famille et pour l'orientation scolaire » consacre un numéro spécial à l'éducation sexuelle en Italie. Comme dans les autres pays, il apparaît comme indispensable d'associer cet enseignement à celui des autres disciplines. La publication propose aux parents et aux enseignants des thèmes de réflexion. Dans une première partie théorique, elle met l'accent sur la signification et la place de la sexualité dans le contexte de la formation intégrale de la personnalité de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte. En deuxième partie sont rapportées deux expériences d'éducation sexuelle menées dans des établissements du second degré à Rome entre 1970 et 1972 = texte des enquêtes menées auprès des élèves (enfants et adultes), thèmes et orientations des cours, intérêts suscités, résultats obtenus. Bibliographies italiennes destinées aux enfants et aux éducateurs .

RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

GOTON NOUZON (N.). — Essai d'analyse de la pédagogie initiatique. — In : Revue pédagogique (I.P.N., Bangui), n° 111, oct. 1975, pp. 16-19.

La pédagogie occidentale appliquée à l'Afrique a provoqué ce qu'on appelle le déracinement de l'intellectuel africain. L'auteur analyse la morale traditionnelle africaine en particulier dans l'éducation de l'adolescent : c'est d'abord un bain cosmique, puis une préparation au contrôle de soi, à l'endurance physique et morale pour une mise en rapport avec la condition humaine.

RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE

L'éducation commence dans la famille. — In : Bildung und Wissenschaft, n° 15-75 (f), pp. 212-216.

Sur la requête du gouvernement fédéral, le ministère fédéral de la Jeunesse, de la famille et de la santé a élaboré un deuxième « Rapport sur la famille » (le premier, donnant un vaste aperçu de la situation des familles en R.F.A., a paru en 1968). Le second rapport de 188 pages, est intéressant dans la mesure où il traite, à côté des aspects sociaux, économiques et juridiques de la question, de la fonction pédagogique qu'exerce la famille. Le sous-titre l'illustre déjà : « Famille et socialisation : rôle et limites du rôle de la famille dans le processus d'éducation et de formation

de la jeune génération ». Car l'éducation et aussi la politique de l'éducation, commence dans la famille. « Socialisation » est le concept central du rapport employé à la place du terme habituel d'éducation. Puis les experts traitent des parents « non qualifiés », du « familisme », nouvelle maladie de la famille moderne de deux enfants garante des inégalités sociales, du rôle de la femme, des instruments, objectifs et institutions actuelles de l'éducation des parents, enfin des priorités de la politique de la famille.

SUÈDE NILÉHN (K.). — *Eleverna : mer kontakt skola-hem skulle minska mobbning och skolk* (Les élèves : davantage de contacts entre l'école et la maison réduirait l'absentéisme et d'autres problèmes à l'école). — In : *Pedagogiska Meddelanden*, n° 7, 1975, p. 6.

De l'avis même des élèves un échange accru école-maison favoriserait une fréquentation régulière. L'auteur qui s'est livré à une étude sur le rôle de la famille dans les succès scolaires des enfants s'étonne du peu de place consacrée dans la littérature aux contacts maison-école. A cela, il y aura désormais un remède puisque l'on étudie lors des conseils de classe, des journées de portes ouvertes, etc. Le rapport doit être terminé en 1976-77.

SKIÖLD (Bo-Arne). — *UI är många som har svårt att tala i (stora) grupper* (Nous sommes nombreux à avoir des problèmes lorsqu'il faut parler devant (de grands) groupes). — In : *Pedagogiska Meddelanden*, n° 8, pp. 2-5.

Un nombre important de personnes, jusqu'ici non recensées, souffrent de l'incapacité de s'exprimer devant un auditoire de la taille d'une classe. L'auteur de l'article qui donne des cours du soir pour résoudre ces problèmes chez les élèves adultes de l'école secondaire du soir à Stockholm analyse le problème en fonction des difficultés techniques et émotionnelles en jeu. Les blocages psychologiques chez ces élèves muets sont en effet souvent tels que la collaboration avec un psychologue semble être indispensable pour l'obtention d'un résultat.

TCHÉCOSLOVAQUIE KRIVY (Vladimír). — *K vymedzeniu aktivity zlakov a jeho niektorým dôsledkom* (La définition de l'activité des élèves et certaines de ses conséquences). — In : *Jednotná Škola*, n° 5, 1975, pp. 404-415.

L'auteur s'efforce d'abord de définir la notion même d'activité. Il analyse l'une de ses définitions existantes, celle où l'activité de l'élève n'est perçue que sous son aspect quantitatif. Il la trouve insatisfaisante et montre les conséquences négatives possibles d'une telle approche. Il propose une solution qui part de la notion de mobilité individuelle (autokinesis). Suivant la mesure de la mobilité d'une personne, ses manifestations peuvent être divisées en actives et passives. Il analyse l'activité des élèves sous ses deux dimensions : 1) le niveau de la dynamique; 2) le degré de la mobilité telle qu'elle se manifeste dans les différents actes de la vie. Il pose aussi la question de savoir lesquelles des activités des élèves sont les plus souhaitables. Enfin, il se penche sur le problème des activités dites internes et externes.

PRUCHA (Jan). — *Vyuzivani Informaci V Ceskoslovenskem Pedagogickem Vyzkumu* (L'utilisation des informations dans la recherche pédagogique tchécoslovaque). — In : *Pedagogika*, n° 4, 1975, pp. 461-477.

Une analyse de l'utilisation des informations dans la recherche pédagogique est réalisée dans le but de : a) découvrir les principales données factorielles ; b) vérifier certaines méthodes d'analyse susceptibles d'être utilisées dans la mise au point d'un système d'information en pédagogie ; c) indiquer les liens existants entre l'analyse du système d'information et des pronostics du développement des sciences pédagogiques.

Avant cette analyse des sources d'information, on avait effectué une analyse des principales publications pédagogiques tchécoslovaques. (Ainsi 3 252 données furent publiées dans la revue *Pedagogika* au cours des années 1970-1974). Celle-ci a abouti à des conclusions utilisables d'une part dans la pratique pédagogique, d'autre part dans la théorie et la planification de l'enseignement.

UNION SOVIÉTIQUE

ZELNOV (A.F.). — *Povtorenie - Vaznejsee sredstvo zakreplenija znanij ucascihsja* (La répétition — un moyen capital de fixer les connaissances). — In : *Srednee special'noe obrazovanie*, n° 11, 1975, pp. 25-26.

La répétition est un moyen trop peu ou mal utilisé pour fixer les connaissances des élèves. Le succès scolaire dans l'enseignement technique dépend en grande partie du bagage acquis à la sortie de l'école. Au début de l'année, les professeurs doivent sonder les connaissances de leurs élèves et si nécessaire, organiser immédiatement des répétitions pour combler les lacunes observées et permettre ainsi une meilleure assimilation des nouvelles connaissances. La répétition assure ainsi le passage de l'école à l'enseignement technique. Cependant, cette méthode devrait avant tout servir à empêcher l'oubli, à systématiser les connaissances, et donc être proposée de façon systématique pour toutes les disciplines dès la 2^e ou 3^e semaine de l'année scolaire = répétitions thématiques, répétitions semestrielles faisant appel à une méthodologie novatrice (discussions, excursions, travail indépendant, moyens techniques) au lieu de se contenter de répéter ce qui a déjà été vu sous la même forme.

FICHES ANALYTIQUE

371.333

MEN

MENOT (O.). — *Enseignement audio-visuel rénové et formation des professeurs.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 35, avril-mai-juin 1976, p. 5.

L'enseignement audio-visuel est-il un échec ? Le déroulement classique de cette méthode est généralement ressenti comme puéril. L'auteur relate une expérience de classe audio-visuelle et conclut qu'il faut modifier l'emploi pédagogique de cette technique en suscitant l'activité des enseignés, ce qui implique une redéfinition radicale du rôle du professeur.

371.142

POS

POSTIC (M.). — *Technique de groupe et formation permanente des enseignants.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 35, avril-mai-juin 1976, p. 15.

Les enseignants sont animés d'un désir de changement allié à la peur de ne pouvoir s'y adapter. Les techniques de groupe semblent les plus appropriées pour leur permettre une évolution personnelle et une ouverture aux innovations. Description de l'emploi des groupes de base, son apport dans la formation permanente des enseignants.

371.314
MIL

MILLOT (R.). — *Vers une pédagogie communautaire.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 35, avril-mai-juin 1976, p. 24.

Analyse d'une expérience communautaire, exceptionnelle par sa cohérence et son ampleur, entreprise à la Villeneuve de Grenoble pour permettre de sortir du dilemme des réponses quantitatives et qualitatives à l'échec de l'école, et ouvrir peut-être une voie nouvelle.

371.13
POL

POLITZER (G.). — *Pour une étude de l'activité didactique de l'enseignant : analyse de la formation de règle.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 35, avril-mai-juin 1976, p. 33.

Description d'une expérience au cours de laquelle des sujets doivent expliquer oralement et sans préparation les règles d'un jeu. L'application de techniques d'analyse du contenu et de la matière de leurs réponses révèle que 40 % ne peuvent donner une information minimale, et la totalité donnent une information dégradée. Interprétation et discussion didactiques de ces résultats.

371.333
MEN

MENOT (O.). — *Renewed audiovisual teaching and teacher education.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 35, April-May-June 1976, p. 5.

Is audiovisual teaching a failure? The typical process of the method is usually considered as childish. The author reports a case of audiovisual class and comes to the conclusion that we must modify the pedagogical use of this technique and stimulate the activity of the learners, which implies a drastic redefinition of the teacher role.

371.142
POS

POSTIC (M.). — *Team methods and in-service training of teachers.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 35, April-May-June 1976, p. 15.

Teachers want change and in the same time are afraid of being not able to adapt to it. Team technique seems the most appropriate to allow a personal evolution and an open mind for innovations. Description of the use of basic grouping, its impact on the in-service training of teachers.

371.314
MIL

MILLOT (R.). — *Toward a community pedagogy.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 35, April-May-June 1976, p. 24.

Analysis of a community experiment, exceptional because of its relevance and expansion, which took place in Grenoble New City to help getting out of the dilemma of quality and quantity answers to the problem of school failure and maybe to open a new perspective.

371.13
POL

POLITZER (G.). — *For a study of didactic teaching policy : analysis of the forming of rules.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 35, April-May-June 1976, p. 33.

Description of an experiment in which persons must explain orally and without preparation the rules of a game. The application of techniques of analysis of the content and of the matter of their answers reveals that 40 % cannot give a minimum information and the whole group gives a mis-stated information. Didactic interpretation and commentary of these results.

371.333
MEN

MENOT (O.). — *Enseñanza audio-visual renovada y formación de los profesores.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 35, abril-mayo-junio de 1976, p. 5.

¿ Es un fracaso la enseñanza audio-visual ? El desarrollo clásico de este método es, en general, resentido como pueril. El autor relata una experiencia de curso audio-visual y concluye que hay que modificar el empleo pedagógico de esta técnica suscitando la actividad de los enseñados, lo que implica una nueva y radical definición del papel del profesor.

371.142
POS

POSTIC (M.). — *Técnica de grupo y formación permanente de los enseñantes.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 35, abril-mayo-junio de 1976, p. 15.

Los enseñantes están animados por un deseo de cambio unido al miedo de no poder adaptarse. Las técnicas de grupo parecen las más apropiadas para permitir su evolución personal y una apertura hacia las innovaciones. Descripción del empleo de los grupos de base, su aportación en la formación permanente de los enseñantes.

371.314

MIL

MILLOT (R.). — *Hacia una pedagogía colectiva.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 35, abril-mayo-junio de 1976, p. 24.

Análisis de una experiencia colectiva, excepcional or su coherencia y su amplitud, emprendida a Villeneuve de Grenoble para permitir salir del dilema de las repuestas cuantitativas y cualitativas al fracaso de la escuelas y abrir acaso una vía nueva.

371.13

POL

POLITZER (G.). — *Para un estudio de la actividad didáctica del enseñante : análisis de la formación de regla.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 35, abril-mayo-junio de 1976, p. 33.

Descripción de una experiencia en la que los sujetos tienen que explicar oralmente y sin preparación las reglas del juego. La aplicación de técnicas de análisis del contenido y de la materia de sus repuestas revela que 40 % no pueden dar una información mínima y la totalidad dan una información degradada. Interpretación y discusión didácticas de esos resultados.

371.33
МЕН

МЕНОТ (О.). — Восстановленное зрительное-звуковое обучение и подготовка учителей. — Из: Ревю Франсез де Педагожи, № 35 — апр-май-июнь 1976, стр. 5.

Зрительное — звуковое обучение — провал? Это Классический процесс этого метода испытывается вообще ребяческим. Автор рассказывает об опыте зрительного-звукового класса из которого он вы заключает, что надо изменить педагогическое применение этой техники в направлении активизации-деятельности учащихся, и что на это требуется новое, радикальное определение учительской роли.

371.142
ПОС

ПОСТИК (М.). — Групповая техника и непрерывная подготовка преподавателей. — Из: Ревю Франсез де Педагожи, № 35 — апр-май-июнь 1976, стр. 15.

Преподаватели побуждены желанием изменения, но и в то же время опасением, что они не приспособятся. Групповые техники представляются лучшим способом для того, чтобы дать преподавателям возможность личностного развития и открытия к нововведениям. Описание использования основных групп и вклад этой техники в непрерывную подготовку преподавателей.

371.314
МИЛ

МИЛЛОТ (П.). — К общинной педагогике. — Из :
Ревю Франсэз де Педагожи, № 35, апр-май-июнь 1976,
стр. 24.

Анализ общинного опыта — чрезвычайного в своих сплочённости и размахе — испытанного в квартале «Вильнёв» у Гренобля для того, чтобы справиться с дилеммой количественных и качественных товетов на неудачу школы, и если можно открыть новый путь.

371.13
ПОЛ

ПОЛИТЦЕР (Г.). — Для исследования дидактической деятельности преподавателя : анализ формирования правил. — Из : Ревю Франсэз де Педагожи, № 35, апр-май-июнь 1976, стр. 33.

Описание опыта в течение которого субъекты должны объяснить устно и без подготовки правила какой-то игры. Анализаторские техники приложенные кАМ содержанию их ответов обнаруживают, что 40 только дают лишь минимальную информацию, а в целом поврежденную информацию. Дидактические. истолкование и обсуждение этих результатов.

Les publications de l'I.N.R.D.P.
(dont le catalogue gratuit vous sera envoyé sur demande)
sont diffusées par les services de vente des

**CENTRES RÉGIONAUX DE RECHERCHE
ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES**
et des

Centres Départementaux de Documentation Pédagogique

AIX - MARSEILLE	55, 57, rue Sylvabelle, 13291 Marseille Cedex 2. Tél. : 37-40-39
Avignon	8, rue Frédéric-Mistral, 84000 Avignon. Tél. : 81-36-08
Digne	C/ S. Maria Borroly, 5, place des Cordeliers, 04000 Digne. Tél. : 587
Gap	2, avenue Maréchal-Foch, 05000 Gap. Tél. : 51-36-84
Saint-Denis de la Réunion	10, rue Jean Chatel, 97489 Saint-Denis de la Réunion. Tél. : 21-35-97
AMIENS	33, rue des Minimes, B.P. 348 G, 80026 Amiens Cedex. Tél. : 92-07-08
Beauvais	22, avenue V.-Hugo, B.P. 321, 60030 Beauvais. Tél. : 445-13-30
Laon	Impasse de l'Eglise, 27, rue Fernand-Thuillort, 02000 Laon. Tél. : 23-25-02
ANTILLES - GUYANE	
Cayenne	Boulevard de la République, B.P. 762, 97305 Cayenne. Tél. : 31-24-90
Fort-de-France	École normale mixte de la Martinique, Pointe des Nègres, Route du Pharo, B.P. 529, 97206 Fort-de-France Cedex. Tél. : 71-48-04 et 72-25-98
<i>Fort-de-France</i>	<i>(C.I.R.D.P. en cours de création) Ecole normale,</i> B.P. 677, 97262 Fort-de-France. Tél. : 71-85-86
Pointe-à-Pitre	Cité scolaire de Brimbridge, B.P. 378, 97154 Pointe-à-Pitre. Tél. : 82-09-56
BESANCON	16 et 17, rue Ernest-Renan, B.P. 1153, 25003 Besancon Cedex. Tél. : 83-74-49
BORDEAUX	75, cours d'Alsace-Lorraine, 33075 Bordeaux Cedex. Tél. : 44-12-92
Agen	126, avenue Jean-Jaures, 47000 Agen. Tél. : 66-55-86
Mont-de-Marsan	École du Peyrouat, B.P. 401, 40000 Mont-de-Marsan. Tél. : 75-43-11
Pau	Villa Nitot, B.P. 299, 64016 Pau. Tél. : 27-83-18
Périgueux	Inspection académique, rue Alfred-de-Musset, 24016 Périgueux. Tél. : 08-11-63
CAEN	21, rue du Moulin au-Roy, 14034 Caen Cedex. Tél. : 81-08-60
Alençon	Cité administrative, place Bonet, 61013 Alençon. Tél. : 26-16-80 (poste 314)
CLERMONT-FERRAND	15, rue d'Amboise, 63037 Clermont-Ferrand Cedex. Tél. : 92-41-91
Le Puy	2, rue Mouton-Duvernet, B.P. 132, 43012 Le Puy. Tél. : 09-26-82
DIJON	Campus universitaire de Montmuzard, boulevard Gabriel, B.P. 490 21013 Dijon Cedex. Tél. : 30-83-92
Mâcon	Maison de l'Éducation, 22, rue de l'Heritan, 71000 Mâcon. Tél. : 38-71-77
Nevers	1 bis, rue Charles-Roy, 58000 Nevers. Tél. : 61-45-90
GRENOBLE	11, avenue du Général-Champion, 38031 Grenoble Cedex. Tél. : 87-77-61
Anncy	64, avenue de France, 74000 Annecy. Tél. : 57-37-36
Chambery	289, rue Marcoz, 73018 Chambery. Tél. : 34-11-40
Valence	"Ancienne Préfecture", place Le Cardonnel, B.P. 2110, 26021 Valence. Tél. : 43-17-74
LILLE	3, rue Jean-Bart, B.P. 3399, 59018 Lille Cedex. Tél. : 57-78-02
Arras	39, rue aux Ours, 62022 Arras. Tél. : 21-60-10
Valenciennes	(C.L.D.P.), Lycée technique, 1, avenue de Villars, 59326 Valenciennes Cedex. Tél. : 46-22-81
LIMOGES	44, cours Gay Lussac, 87031 Limoges Cedex. Tél. : 77-79-53 et 77-60-89
Tulle	Avenue Sylvain Combes, 19000 Tulle. Tél. : 26-32-88
LYON	47, 49, rue Philippe-de-Lassalle, 69316 Lyon Cedex 1. Tél. : 29-97-75
Bourg-en-Bresse	6, rue Jules-Ferry, 01000 Bourg-en-Bresse. Tél. : 21-21-36
Saint-Etienne	16, rue Marcellin-Allard, 42000 Saint-Etienne. Tél. : 32-80-44 et 32-80-58
MONTPELLIER	Allée de la Citadelle, 34064 Montpellier Cedex. Tél. : 72-25-30
Carcassonne	56, avenue du Docteur-Henri-Gout, 11012 Carcassonne. Tél. : 25-25-02
Mende	Avenue du Père-Coudrin, 48000 Mende. Tél. : 65-10-32
Nîmes	10, Grand'Rue, 30000 Nîmes. Tél. : 67-85-19
Perpignan	24, rue Émile-Zola, 66020 Perpignan Cedex. Tél. : 50-26-86 (poste 57)
NANCY	99, rue de Metz, 54000 Nancy. Tél. : 52-85-14
Epinal	Avenue Henri Sellier, 88025 Epinal. Tél. : 35-05-42
NANTES	17, rue Gambetta, B.P. 1001, 44036 Nantes Cedex. Tél. : 74-85-19
Angers	14, rue de la Juiverie, 49000 Angers. Tél. : 87-53-78 et 87-70-81
Le Mans	31, rue des Maillets, 72000 Le Mans. Tél. : 28-01-47 et 28-85-49
NICE	117, rue de France, B.P. 227, 06001 Nice Cedex. Tél. : 87-63-30
Ajaccio	8, cours Général Leclerc, B.P. 229, 20000 Ajaccio. Tél. : 21-70-78
ORLEANS - TOURS	55, rue Notre-Dame-de-la-Récouvrance, B.P. 2219, 45012 Orleans Cedex. Tél. : 62-23-90
Bourges	9, rue Edouard-Branly, 18000 Bourges. Tél. : 24-54-91
Tours	1, rue Gutenberg, 37000 Tours. Tél. : 05-42-94
PARIS	29, rue d'Ulm, 75200 Paris Cedex 05. Tél. : 329-21-64 Librairie : 13, rue du Four, 75006 Paris. Tél. : 326-36-92
POITIERS	6, rue Sainte-Catherine, 86034 Poitiers Cedex. Tél. : 41-34-83
Angoulême	1, rue Vauban, 16017 Angoulême. Tél. : 92-16-60
La Rochelle	Rue de Jericho prolongée, 17028 La Rochelle Cedex. Tél. : 34-13-82 et 34-04-05
Niort	1, rue Jules-Ferry, 79009 Niort Cedex. Tél. : 24-82-65
REIMS	47, rue Simon, B.P. 387, 51063 Reims Cedex. Tél. : 47-94-25
Charleville-Mézières	18, rue Voltaire, B.P. 427, 08109 Charleville-Mézières. Tél. : 32-47-54
Chaumont	École Robespierre, 20, rue Haessler, 52000 Chaumont. Tél. : 03-12-85
Châlons-sur-Marne	Cité administrative, 51036 Châlons-sur-Marne. Tél. : 64-91-12 (poste 533)
Troyes	1, rue Bagand, B.P. 4042, 10014 Troyes Cedex. Tél. : 43-26-71
RENNES	92, rue d'Antram, B.P. 158, 35003 Rennes Cedex. Tél. : 36-05-76 et 36-10-15
Brest	108, rue Jean-Jaures, 29200 Brest. Tél. : 44-29-28
Saint-Brieuc	30, rue de Brizeux, 22000 Saint-Brieuc. Tél. : 33-60-04
Vannes	6, avenue de Lottre-de-Tassigny, B.P. 1110, 56008 Vannes. Tél. : 54-27-20
ROUEN	2, rue du Docteur-Fleury, Le Mont-Saint-Aignan N° 3038 78041 Rouen Cedex. Tél. : 74-16-85
Rouen	<i>(C.D.P. de la Seine-Maritime) Ecole E. Herriot, rue François 1^{er}, 76600 Le Havre</i>
Evreux	43, rue St Germain, 27000 Evreux. Tél. : 33-03-58
STRASBOURG	5, quai Zorn, B.P. 279-R7, 67007 Strasbourg Cedex. Tél. : 35-46-13, 35-46-14 et 35-57-74
Colmar	École normale, 12, rue Messigny, 68025 Colmar. Tél. : 41-29-58
TOULOUSE	3, rue Roquelaine, 31069 Toulouse Cedex. Tél. : 62-54-54
Albi	Centre administratif, 3, rue du Général-Giraud, B.P. 160, 81010 Albi Cedex. Tél. : 54-26-97
Auch	Centre administratif, rue Boissy-d'Anglas, 32007 Auch Cedex. Tél. : 05-24-89 (postes 535 et 536)
Cahors	Cité administrative, quai Cavaignac, 46009 Cahors Cedex. Tél. : 35-16-87
Foix	31 bis, avenue du Général-de-Gaulle, 09008 Foix Cedex. Tél. : 65-08-48
Montauban	9, rue du Fort, 82000 Montauban. Tél. : 63-21-18
Rodez	École normale d'Instituteurs, 12, rue Sarrus, 12000 Rodez. Tél. : 68-13-53
Tarbes	Rue Georges-Magnac, B.P. 205, 65013 Tarbes Cedex. Tél. : 93-07-18

Imp. Nat. 6 568 002 5 — C.P.P.P. n° 45636

Le directeur de la publication : G. Palmade