

REVUE  
FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE

N° 37 - OCTOBRE - NOVEMBRE - DECEMBRE 1976

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES

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.*  
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.*

REVUE  
FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE

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

*“ 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° 37 - OCTOBRE - NOVEMBRE - DECEMBRE 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<sup>me</sup> Viviane ISAMBERT JAMATI, *maître de conférence à l'U.E.R. de sciences de l'éducation à l'Université de Paris V.*

MM. Jean KUNTZMANN, *professeur à l'Université scientifique et médicale de Grenoble.*  
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 MAJULT, *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<sup>me</sup> 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<sup>lle</sup> Suzanne AUDEBERT, *chargée d'études documentaires à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

**PREMIÈRE PARTIE**

---

A.F.C.E.D.	Une heure avec Piaget	p. 5
P. DEMAROLLE & J. KOUIJMAN	Savoir lire : Elaboration d'une méthode de lecture pour le C.P.	p. 13
F. WINNYKAMEN & coll.	Evaluation d'une tâche cognitive et acceptation de cette tâche par des adolescents	p. 25
G. VAIDEANU	Le contenu de l'enseignement dans le contexte de l'éducation permanente	p. 30

---

**DEUXIÈME PARTIE**

---

	Notres critiques	p. 38
	A travers l'actualité pédagogique	p. 65

---

THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS

# PREMIERE PARTIE

CHICAGO, ILL., U.S.A.

1911

THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS

THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS

CHICAGO, ILL., U.S.A.

THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS

CHICAGO, ILL., U.S.A.

1911

THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS

CHICAGO, ILL., U.S.A.

THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS

## UNE HEURE AVEC PIAGET

(A propos de l'enseignement des mathématiques)

Nous reproduisons ci-dessous une interview qui a été demandée à Jean Piaget à l'initiative de l'Association Française des Chercheurs en Didactique (A.F.C.E.D.).

Les personnes participant au débat étaient :

Mlle A. Bessot, psychologue à l'I.R.E.M. de Grenoble,

M. F. Halbwachs, professeur à l'Université de Provence,

M. P. Jullien, directeur de l'I.R.E.M. de Grenoble,

M. J. Kuntzmann, professeur à l'Université de Grenoble.

Précisons à titre d'introduction, que le fond de tableau est la très profonde réforme de l'enseignement des mathématiques, entreprise depuis quelques années à tous les niveaux en France, en Suisse et dans plusieurs autres pays, réforme généralement connue sous le nom de « maths modernes ». Ce qui nous a amenés à demander une interview à Piaget, c'est le fait que les promoteurs de la réforme s'appuient très souvent sur des citations de Piaget. Bien entendu, et bien que les citations soient exac-

tes, dans une œuvre aussi riche que celle de Piaget, on peut isoler les formules séparées de leur contexte et en faire toute une doctrine. Aussi nous a-t-il paru très important de questionner directement Piaget pour avoir son opinion authentique sur un certain nombre de points qui pour nous font problème.

### Première question

*La notion d'ensemble occupe une place fondamentale dans la synthèse bourbakiste. Cela s'explique par la nécessité de bien préciser à quels êtres on s'intéresse (par exemple on ne peut pas définir une relation sans préciser d'abord l'ensemble de départ et l'ensemble d'arrivée). Il nous semble que les choses se passent tout autrement dans l'esprit de l'enfant. La notion d'ensemble s'y présente lorsque l'on veut parler « collectivement » de certains êtres. Par exemple passer des élèves considérés individuellement à la classe ou à l'école.*

*A notre connaissance, on trouve dans les travaux de votre école très peu d'allusions à la notion d'ensemble en tant que tel.*

*Pourriez-vous nous préciser vos conceptions ?*

**Piaget** — Je pense que vous avez complètement raison et que la notion d'ensemble propre aux mathématiciens se trouve tard chez l'enfant et se présente sous une toute autre forme, quand on leur parle d'ensembles et qu'ils pensent simplement à des collections, à des individus vus collectivement. Dans ce cas-là, je ne parlerai pas d'ensembles pour ma part, mais je parlerai de **classes**.

Ce qui est primitif, ce sont les relations et les classes, mais j'ai toujours cru (peut-être que c'est dû à mon incompetence mathématique) qu'il y avait ensemble à partir du moment seulement où on pourrait faire une correspondance cardinale entre une collection et une autre, en présentant une correspondance qui ne soit pas qualitative.

On peut faire des correspondances qualitatives : par exemple, vous mettez un carré, un rond, une étoile, un losange, etc. et l'enfant mettra en face d'un carré un autre carré, en face du rond un autre rond, etc. Je ne parlerai pas d'ensemble dans ce cas-là ; ce sont deux classes mises en isomorphisme et en correspondance ; il y a correspondance qualitative et non pas la correspondance, que dans mes papiers j'ai toujours appelée **quelconque**.

C'est peut-être un terme abusif, mais j'entends par là qu'on fait abstraction des qualités et que chaque élément est pris pour une unité. Alors, au carré pourra correspondre un rond, à l'étoile un losange, peu importe. L'enfant conclura qu'il y en a autant, puisqu'il y a correspondance. Ça c'est un **ensemble**. Ainsi l'ensemble suppose, dans ma perspective, la construction du **nombre**, et la conservation du nombre, surtout.

F.H. — *Autrement dit, la notion d'ensemble est beaucoup moins précoce qu'on ne le croit.*

**Piaget** — Beaucoup moins. En résumé, un ensemble défini comme une collection caractérisée par des caractères communs, je n'appelle pas ça un ensemble. C'est une **classe**.

Alors nous assistons, entre 5 et 8 ans, à la construction des classes, qui est loin d'être aisée. Les enfants font d'abord des petites collections juxtaposées, puis des collections emboîtées, mais sans arriver encore à l'inclusion, ni surtout, à la **quantification de l'inclusion**, c'est-à-dire à l'idée qu'il y a plus dans B que dans A si A fait partie de B. L'enfant comparera A non pas à B, mais à l'autre partie de B. Ceci jusque vers 8 ans (à peu près en moyenne chez nous).

Alors, à partir du moment où il y a classe avec tous ces caractères, y compris la quantification de l'inclusion, à partir du moment où il y a relation avec ses caractères de sériation possible, de transitivité surtout, à ce moment-là, je pense que c'est la fusion en un même système de l'inclusion et de l'ordre, qui engendre le **nombre**, à la fois cardinal et ordinal (on y reviendra tout à l'heure), c'est à partir de ce moment-là que je parlerai d'ensemble. L'ensemble c'est la collection, non dénombrée, mais **dénombrable**. Tandis qu'il me paraît abusif d'appeler ensemble n'importe quel petit paquet d'éléments.

F.H. — *Entouré d'un morceau de laine bleue.*

**Piaget** — Oui. Bon nombre de gosses quand on fait n'importe quelle expérience et qu'on leur donne un matériel quelconque et qu'on demande : *qu'est-ce que c'est que ça ?* Ils commencent par vous dire : c'est un ensemble. Où cela mène-t-il ? A rien.

P.J. — *Autrement dit, vous pensez qu'il n'y a pas d'ensemble s'il n'y a pas de structure.*

**Piaget** — Il y a structure dans les classes, il y a structure dans les relations sériales : il y a organisation partout.

F.H. — *Donc si j'ai bien compris, l'ensemble serait une collection qui s'apprêterait à recevoir un cardinal.*

**Piaget** — C'est ça.

F.H. — *C'est-à-dire, quand on aurait fait abstraction de toutes particularités propres aux différents éléments.*

**Piaget** — Les propriétés qualitatives propres aux individus.

F.H. — *C'est ça. C'est un travail d'abstraction qui implique toute une histoire.*

**Piaget** — Exactement, qui implique la construction préalable de la logique des classes et celle des relations,

enfin des éléments fondamentaux. Alors je n'ai pas parlé d'ensemble. J'aurais pu le faire à partir du moment où nous avons étudié la conservation du nombre quand on modifie la configuration d'une collection, mais à cette époque, ce n'était pas à moi de parler d'ensemble à propos de n'importe quoi.

### Deuxième question

*Vous dites, à propos des nombres, que le cardinal et l'ordinal y sont inextricablement mêlés. C'était la position de l'enseignement ancien. C'est aussi la position finale de l'homme évolué.*

*Nous sommes frappés du fait que les expériences sur les cardinaux dont on trouve la description dans les travaux de votre école sont à peu près toutes du type suivant :*

— *on aligne des objets, ou on fait une file, c'est-à-dire un être muni de la structure ordinale (passer au suivant) ;*

— *on effectue une succession d'actions (en général identiques). Ceci a aussi une structure ordinale (passer à l'action suivante).*

*C'est seulement à partir de cette base que l'on introduit les correspondances et par suite le cardinal.*

*Nous ne voyons par contre aucune situation où le cardinal précède l'ordinal.*

*Qu'en pensez-vous ?*

**Piaget** — Eh bien là, je ne suis pas entièrement d'accord avec vous. D'abord cette file où on aligne des objets me paraît, en effet, être une succession ordinale, si on veut la traduire en termes précis, mais cela supposerait qu'on **thématise** la chose, qu'on la conceptualise, tandis que, aligner les objets, c'est de l'ordination en **action**, et cette action ne suppose pas nécessairement du tout la thématisation ou la conceptualisation de la part de l'enfant, ou ce que Henriques appelait ce matin, **l'objectivation**. Ce n'est pas encore un « être de pensée ».

Alors pourquoi est-ce que vous ne trouvez pas d'expérience sur le cardinal pur ? Je suis malheureusement resté à la position de l'enseignement ancien et à la position finale de l'homme évolué, c'est-à-dire que si ma conception de la formation du nombre comme **synthèse de l'inclusion et de l'ordre** est exacte, il est impossible d'avoir un cardinal quelconque sans ordination et un cardinal quelconque sans cardination.

La loi fondamentale qui engendre les nombres entiers, naturels, c'est le  $n + 1$ , or le  $n + 1$  est à la fois ordinal et cardinal. Et puis comment voulez-vous définir l'ordinal sans le cardinal ? Le troisième c'est celui qui a deux prédécesseurs, le deuxième c'est celui qui n'en a qu'un, le premier c'est celui qui n'en a pas. Il y a toujours de l'ordinal derrière qui permet de les distinguer ; sans cela



il n'y a aucune distinction possible. Et réciproquement, quand le sujet fait des correspondances quelconques (au sens de tout à l'heure) entre deux collections, s'il fait abstraction des qualités, ou si on prend soin de lui donner des objets tous équivalents comme qualité (par exemple des jetons de même couleur), le seul moyen qu'a le sujet de distinguer les éléments pour pouvoir les définir cardinalement, c'est l'ordre ; c'est que l'un vient après l'autre. S'il n'y a pas un ordre spatial ou un ordre temporel-spatial c'est l'opinion habituelle, ou temporel, (c'était Kant et Brouwer) il n'y a pas de cardination possible. Alors je pense que les deux sont toujours liés.

Maintenant, vous dites qu'il n'y a pas d'expérience sur la cardination. D'abord, je nie qu'il puisse y en avoir à l'état pur, comme je viens de le dire, mais je crois tout de même que nous avons fait des séries d'expériences où le cardinal semble prédominer. Prenez par exemple les expériences récentes que nous avons faites sur les problèmes de conservation. Quand vous donnez une collection d'objets quelconques, ou en ligne peu importe, et que vous changez la configuration, tous les petits vous disent « maintenant il y en a plus, ou il y en a moins, ce n'est pas le même nombre ».

Notre hypothèse récente (relativement récente, elle date de 3 ou 4 ans) c'est que pour qu'il y ait conservation, il faut que le sujet comprenne que si l'objet a changé de forme, c'est qu'on a déplacé les parties. Deuxièmement, et surtout ceci : il faut qu'il comprenne que si on a déplacé des parties, le déplacement n'est pas un accroissement absolu du côté du point d'arrivée, mais toujours une correspondance précise entre ce qui arrive à un bout et ce qui a été enlevé à l'autre bout.

Alors nous avons fait des expériences de contrôle avec des collections discrètes ; c'est dès 5 ans, 5 ans et demi qu'ils arrivent à la conservation en procédant de la manière suivante :

— La collection (2 collections : une collection témoin, sans cela on ne peut pas raisonner). Vous prenez une collection semblable à la collection témoin. Vous enlevez quelques éléments, 3 ou 4, et vous demandez s'il y en a autant. Tous répondent, bien sûr, que non,

— Puis vous les remettez, mais à une autre place. On peut du reste faire la même chose dans le continu avec un boudin d'argile : au lieu de pousser en faisant un boudin, on enlève un bout derrière et on le recolle devant. Alors là, tous vous disent : « Mais c'est la même chose, on a remis ce que l'on avait enlevé. »

— Vous reprenez alors, avec des gosses de 5 ans et demi, nos expériences traditionnelles sur la conservation, sans enlever et remettre, mais simplement, en changeant la forme. Ceux qui ont compris ne tombent pas dans le panneau, ils vous disent : « C'est comme avant, seulement

vous avez poussé au lieu d'enlever. » Voilà alors une expérience où l'aspect cardinal me paraît jouer un rôle essentiel.

— Maintenant, une autre expérience plus ancienne que j'avais faite avec Bärbel Inhelder sur la récurrence. On donne à l'enfant un bocal transparent, un autre masqué par un écran. On lui demande de mettre d'une main une perle dans l'un, de l'autre main une perle dans l'autre, et puis de faire cela un certain nombre de fois. Alors au bout d'un moment on lui demande s'il y en a autant des deux côtés. Tous les petits vous répondent alors : « Bien sûr, j'ai mis chaque fois une. »

« Maintenant, si tu continues toute la journée, toute la nuit, toute la semaine, jusqu'à dimanche, est-ce que l'on peut être sûr qu'il y aura tout le temps la même chose ? » Alors les plus petits disent : « Ah non ! Ça, je ne peux pas dire, il faudrait voir ». Ils refusent de généraliser. Mais dès 5 ans et demi il y en a qui comprennent et je me rappelle un petit garçon en particulier, qui a dit : « Mais c'est sûr, ce sera toujours la même chose, quand on sait pour une fois, on sait pour toujours. » Ce « savoir pour toujours », c'est absolument la récurrence. Et cela me paraît beaucoup plus cardinal qu'ordinal.

Cela me paraît d'autre part une vérification de mon idée du nombre comme synthèse de l'inclusion et de l'ordre, parce qu'il y a les deux éléments dans l'action — ça n'est pas thématiqué tout de suite. Dans l'action, ils rajoutent chaque fois, donc il y a l'ordre des actions successives ; mais en même temps, ils ajoutent des deux côtés, en correspondance, et il y a l'élément cardinal ; il y a les deux de nouveau et vous ne pouvez pas les dissocier.

Mais avec ce genre d'action, vous arrivez à une synthèse locale, (locale : dans cette situation), tandis que avec le même gosse qui venait de dire : « On sait pour toujours », si on reprend sur la table une rangée, avec une rangée témoin, et qu'on allonge une des deux, il vous dira : « Il y en a plus de ce côté ». Il n'avait pas la conservation du nombre, en dehors de la situation particulière, où il y avait en fait, synthèse de l'ordre et de l'addition. Cela me paraît joli.

*P.J. — Oui, c'est essentiel, tout ça.*

*J.K. — En fait, si nous avons posé cette question, c'est parce que la notion de file au point de vue informatique, est une notion tout à fait fondamentale et qu'on rencontre, effectivement, dès qu'on ouvre les manuels. En particulier, dès l'enseignement élémentaire, on trouve des files partout.*

**Piaget** — Oui, mais dans l'action. Cela ne veut pas dire encore qu'il y ait thématisation et analyse des conditions logiques.

Les actions sont toujours en avance sur la pensée. Nous le savons par une expérience joyeuse au Symposium

d'Epistémologie, il y a quelques années, où Androulla Henriques avait fait pendant l'année des recherches sur la « prise de conscience ». On demandait aux gosses de marcher à quatre pattes, ensuite on leur demandait comment ils avaient fait.

Les petits vous donnaient des réponses farfelues : « Je mets les deux mains en avant, puis les deux pieds, et de nouveau les deux mains et de nouveau les deux pieds. » Second état : « Je mets une main en avant et puis un pied, ensuite l'autre main en avant puis le pied ». Ce qui est logique, mais qu'ils n'avaient pas fait. Et puis troisièmement : croisement, réponse correcte. Après quoi Androulla, avant de faire son exposé a pris les invités pour leur demander de marcher à quatre pattes un à un et les a interrogés sur ce qu'ils avaient fait. Eh bien ! résultat admirable, les physiiciens et les psychologues ont donné une description exacte, et les mathématiciens tous des réponses du second niveau. Parce que c'est le plus simple : c'est logique, ça se tient, mais ce n'est pas comme ça qu'ils l'ont fait. Vous voyez que même dans quelque chose d'aussi élémentaire, l'action est fortement en avance sur la thématization.

*F.H. — Il y avait même des cas où la thématization empêchait l'action : Après avoir analysé comment il fallait marcher à quatre pattes, le gosse devenait incapable de marcher.*

**Piaget** — Oui, c'est ça. Enfin, c'est pour dire : la file, de quoi parle-t-on ?

### Troisième question

*Qu'est-ce pour vous la mathématique ?*

*Les travaux de votre école portent sur l'acquisition de telle ou telle notion mais à notre connaissance, on n'y trouve rien sur la mathématique dans son ensemble elle-même.*

*Comment l'enfant de 5-6 ans puis de 11-12 ans voit-il la mathématique ?*

*Ne serait-il pas possible là aussi de distinguer des stades, sans doute d'une autre nature que pour les concepts eux-mêmes puisqu'on se place sur un plan plus global. En particulier, il semble étonnant de ne rien distinguer entre une phase totalement intuitive et une phase parfaitement déductive.*

*Un autre aspect important de cette même question nous semble être les rapports entre la mathématique et le monde extérieur, rapports qui évoluent sans doute d'une non-distinction à un divorce complet.*

**Piaget** — Je pense que ce problème posé à des enfants ne donnerait rien du tout jusqu'à l'âge des opérations hypothético-déductives, ou que j'appelle formelles aussi, vers 11-12 ans ; je ne vois absolument pas par

quelles techniques on arriverait à faire dire quelque chose de sensé à un gosse de 7 ans, qu'on interrogerait sur ce qu'est la mathématique. Et puis là, vous savez tous que dans les échecs aux classes de mathématiques, il y a des facteurs affectifs fondamentaux, l'enfant n'ayant pas tout de suite réussi, se bloque et se dit une fois pour toutes incompetent là-dedans, et ça fait boule de neige.

Alors j'ai fait... ça touche à votre question, bien que ce ne soit pas ce que vous demandez, j'ai fait dans le temps quelques recherches sur les faibles en mathématique. J'ai demandé aux maîtres des élèves particulièrement faibles. Puis, je leur posais des problèmes de maths plus ou moins analogues aux problèmes de classe, mais sans les nombres, sans quantification, seulement l'analyse du raisonnement logique, ils s'en sortaient parfaitement. J'ai demandé à chaque gosse : « Que penses-tu des mathématiques. » Il me disait : « C'est épouvantable, je n'y comprendrai jamais rien. » « Est-ce que tu crois que ce que l'on vient de faire a un rapport quelconque avec les mathématiques ? » Mais pas du tout, j'ai tout compris, etc. » Et puis, il a été stupéfait quand je lui ai dit que c'était exactement un problème mathématique : « Il n'y aurait plus qu'à mettre des nombres si tu veux compliquer les choses. »

Alors, interroger des enfants sur ce que c'est que les mathématiques, je crois que ça pourrait avoir un intérêt, mais limité, entre 12 et 15 ans. Je ne vois pas du tout ce que cela donnerait avant. C'est une abstraction terrible.

*F.H. — Mais si la mathématique est quelque chose qui est, soit complètement extérieure, soit en tout cas distincte du monde extérieur de l'expérience, l'éducation en mathématique, en particulier en mathématique moderne, consiste précisément à bien tourner dans la tête de l'enfant que...*

**Piaget** — Qu'il n'y a pas de rapport...

*F.H. — Que ce qu'on lui dit n'est pas expérimental, n'est pas dans le monde extérieur, que c'est lié à certains raisonnements logiques. Très tôt, on introduit cela chez l'enfant, actuellement. Est-ce que cela vous paraît absurde ?*

**Piaget** — Ah oui, cela me paraît absurde.

*F.H. — A nous aussi.*

**Piaget** — Que les mathématiques, en faisant abstraction de situations concrètes, puissent donner des théorèmes plus généraux, cela il faut bien qu'ils le comprennent, mais que cela n'ait pas de rapport avec le monde extérieur, c'est de la folie pure !

*J.K. — Je suis bien d'accord que ça ne rime à rien de demander à un enfant de 5-6 ans ce que c'est que la mathématique ; mais ne peut-on imaginer des méthodes indirectes pour essayer de savoir quel statut ce genre de*

connaissance possède chez lui ? En particulier, la situation des mathématiques vis-à-vis du monde, est-ce que c'est un outil qui fait partie du monde, ou autre chose ?

F.H. — Il y a toute une école qui considère par exemple, que le principal apprentissage des mathématiques, c'est le jeu, dans lequel on joue sur des conventions. Ça a été soutenu par Mlle Hugues. Par exemple, la preuve que les enfants sont capables de manier et de composer, de combiner des conventions, c'est le jeu, où, en fait, les notions sont conventionnelles et imaginaires. Des jeux combinatoires, par exemple.

Piaget — Oui.

F.H. — Et c'est une conception des mathématiques qui concerne les conventions et pas du tout les objets.

Piaget — Moi, je serais pour montrer la possibilité de raisonnements corrects sur des hypothèses fausses ou insuffisantes. Cela c'est justement le caractère de la pensée que j'appelle formelle, à partir de 11-12 ans. Là ça devient très intéressant. Raisonnement juste sur une hypothèse reconnue comme fausse. En disant : si on admet ça, alors il s'ensuit nécessairement... Alors là, vous pouvez très bien faire comprendre la différence entre la puissance d'un tel appareil qui peut fonctionner sur n'importe quoi et un raisonnement asservi uniquement à des données vérifiées expérimentalement.

P.J. — En ce qui concerne justement le réel, est-ce que vous ne pensez pas que l'activité de jeu consiste, en fait, à introduire un réel qui est moins complexe que le réel qu'on veut voir ?

Piaget — Oui, c'est tout à fait artificiel.

P.J. — Mais est-ce que vous pensez que c'est utile ?

Piaget — Non.

P.J. — Vous pensez qu'il faut s'attaquer au vrai réel, enfin à un réel qu'on va chercher dans ce qu'on voit extérieurement à nous, sans en fabriquer un spécifique.

Piaget — Moi, je serais plutôt pour penser au réel tel qu'il est. Il y a tellement de situations variées, qu'on peut tout faire.

P.J. — Mais il est très complexe, le réel tel qu'il est.

Piaget — Mais c'est là l'intérêt. L'élève aurait tout intérêt à comprendre que la complexité du réel empêche de dominer d'emblée les questions mathématiquement, et que la simplification des données permet des raisonnements rigoureux. Cela revient à faire comprendre la nature hypothético-déductive des mathématiques, et ça, sur des exemples du réel, c'est bien plus compréhensible.

P.J. — Lorsqu'on donne un jeu, si vous voulez, on gomme toute l'étape qui consiste à faire cette première

simplification, qui finalement, est la clé de tous les problèmes de la réalité et qui la fait comprendre.

Piaget — Oui.

#### Quatrième question

Très tôt, on fait utiliser aux enfants des schémas (dessins, formules...). Qu'est dans leur esprit le statut de ces êtres par rapport à ce qu'ils représentent ?

Etes-vous d'accord pour penser que les enfants acceptent facilement des représentations non figuratives (par exemple, une croix, ou un rond pour un enfant) ?

Piaget — Je ne sais pas si je réponds à votre question ; si je n'y réponds pas c'est que je n'ai pas les données. Mais cette question me paraît soulever le problème général des rapports entre ce que j'appelle l' « opératif » et le « figuratif ». Vous pouvez manipuler des opérations sur des exemples multiples à différents degrés d'abstraction, et vous pouvez aussi avoir la prétention — et je prétends que c'est une illusion — de faciliter les choses en renforçant l'aspect figuratif. Par exemple les nombres en couleur, c'est effarant !

F.H. — Oui c'est effarant !

Piaget — J'ai fait quelques expériences sur des gosses qui subissaient les nombres en couleur, imposés par l'Etat de Genève pendant quelques années...

F.H. — Ah oui ?

Piaget — Oui, c'est Roller qui voulait me convaincre, et il m'a fait visiter la classe de la meilleure institutrice, qui posait toutes sortes de questions astucieuses à ses élèves, et ils répondaient tous fort bien parce qu'ils étaient dressés à ce genre d'histoires. Alors, quand elle a eu fini, j'ai demandé la permission de poser, moi, une question, une seule simplement, en plus des siennes, qui n'entrait pas dans son programme, et j'ai mis deux séries de barres en couleur, mais couleurs différentes, permettant quand même de vérifier l'égalité des longueurs, après quoi, j'ai poussé une des deux, et j'ai demandé : « Elle dépasse de combien ? » il m'a dit : « De ça... », « et alors de l'autre côté, l'autre dépasse de combien ? » (je l'ai caché). Il n'a pas pu répondre. L'institutrice était consternée.

P.J. — Justement on comprend quand on fait l'analyse de cette introduction des couleurs, qu'on apporte dans le schéma plus d'informations qu'il n'y en a dans l'objet qu'on veut schématiser, et là je crois que c'est le type même de l'erreur qu'on peut faire lorsqu'on schématise. La schématisation, c'est au contraire, extraire d'une information trop copieuse, l'essence.

Piaget — C'est ça. Et à propos des nombres en cou-

leur, j'ai toujours soutenu qu'il y a un verbalisme de l'image aussi dangereux que le verbalisme du mot. C'est la même chose.

Maintenant, des schémas opératifs, là je n'ai rien contre.

*P.J. — Un exemple de schéma, c'est par exemple, la photo d'une certaine réalité. Pour moi, c'est un schéma, parce que ce n'est pas la réalité, c'est une représentation relativement honnête, de cette réalité. Par exemple, quand on dessine un cube, un dessin de cube, ce n'est pas un cube ; pour moi, c'est un schéma. Et pourtant, c'est là-dessus que je vais pouvoir me promener, monter, descendre, reculer, avancer.*

**Piaget** — Oui, mais vous avez là une définition assez personnelle du schéma. Vous prenez ici comme schéma une correspondance, terme à terme entre l'objet et l'image.

*P.J. — Mais non, pas du tout. Justement quand je fais une photo d'un espace à 3 dimensions, je la fais à 2 dimensions, j'ai une grosse perte.*

*F.H. — Oui, l'exemple du cube est très bon...*

*P.J. — Quand je dessine un cube, je dis : « Je recule, je monte... » ce n'est pas vrai. J'emploie sur ce schéma, le langage que j'aurais dans la réalité.*

**Piaget** — Je vois ce que vous voulez dire. C'est aussi un schéma dans ce sens... bien sûr.

*P.J. — Et c'est d'ailleurs pour ça que je dis à mes élèves qu'il n'y a pas de difficulté à refaire un schéma d'un cube à 4 dimensions. C'est parce que notre enseignement ne nous prépare pas à la bonne utilisation des schémas, que l'on traumatise les gens en leur faisant des dessins de cubes à 3 dimensions sur un morceau de papier, ils ne sont pas traumatisés. C'est parce qu'on ne leur a pas expliqué que c'est un schéma, et pas un cube.*

**Piaget** — Moi, si j'avais à faire des leçons dans ce domaine, je donnerais plusieurs positions, une coordination de perspectives sur le même objet...

*P.J. — Ça, c'est pour avoir une meilleure image, c'est-à-dire, un schéma beaucoup plus isomorphe à l'objet.*

**Piaget** — Oui, mais s'il est placé dans une série de perspectives différentes, je crois que vous renforcez de beaucoup la compréhension du schéma. Autrement dit, ça devient de plus en plus opératif, par opposition au figuratif.

### Cinquième question

*L'enseignement ancien, surtout à l'école primaire, donnait à l'enfant une ouverture sur les problèmes de la vie courante (économie familiale, professions artisanales). On constate aujourd'hui une tendance très nette des ou-*

*vrages d'enseignement à prendre leurs exemples dans un monde enfantin (poupées, bonbons,...).*

*N'y a-t-il pas le danger, sous prétexte de ne pas dépayser l'enfant, de l'enfermer dans un monde factice ?*

**Piaget** — Je pense que oui, bien sûr. Mais enfin, cela dépend des niveaux. Quand vous prenez des exemples dans le monde adulte, des problèmes de la vie courante, sur des gosses qui ne font pas encore de raisonnement hypothético-déductif, vous avez des surprises. Par exemple, ces problèmes idiots qu'on donnait autrefois dans les leçons d'arithmétique : une paire de chaussures coûte tant etc. et toutes sortes d'opérations à faire ; on trouvait des gosses qui donnaient des réponses apparemment farfelues, simplement parce qu'ils n'avaient pas admis les données : « C'est pas vrai qu'une paire de souliers coûte tant, ça coûte trois fois plus cher. » Alors, ils se refusaient à raisonner sur l'hypothèse, et ça avait l'air d'un raisonnement faux.

*F.H. — Et ça montrait que leur pensée n'était pas hypothético-déductive.*

**Piaget** — Oui, alors dans ces cas-là, évidemment, avec un monde de bonbons ou de poupées, etc. ça n'aurait pas eu cet inconvénient. Mais à partir d'un certain âge, ça me paraît tout à fait artificiel de se limiter à l'univers de l'enfant. Surtout qu'il va loin aujourd'hui l'univers de l'enfant.

*P.J. — Enfin, vous pensez quand même, qu'on doit être dans un univers accessible à l'enfant ?*

**Piaget** — Bien sûr. C'est ça le problème.

*P.J. — Parce que j'ai un collègue qui a rencontré la situation suivante : La maîtresse avait posé comme problème : la marchande apporte au marché 1 000 fleurs, elle en vend 200. Combien en reste-t-il ? Alors les enfants répondent : « 1 200 ». On refait deux ou trois problèmes comme celui-là, avec des grands nombres, et la réponse était une addition. On ne savait pas pourquoi ils faisaient une addition.*

*Alors mon collègue a posé le même problème : « Tu as 10 bonbons. Tu en manges 2. Combien t'en reste-t-il ? » Réponse : « Il m'en reste 8. » C'est-à-dire, cela jouait simplement, sur la grandeur des nombres. Il a varié pas mal d'énoncés et finalement on en a conclu que le gosse faisait une réponse juste, là où il pouvait appréhender la grandeur des nombres proposés.*

**Piaget** — Ça, c'est un cas typique de ce que Gréco appelait l'arithmétisation progressive des nombres.

*P.J. — C'est-à-dire qu'il y a des petits nombres et des grands.*

**Piaget** — Oui. Ça marche jusqu'à 30 et pas au-delà,

etc. D'abord, c'était 7, ensuite, deuxième étape, 15, puis une trentaine, et puis plus tard, la généralisation.

*P.J. — Justement, dans vos stades, à quel moment apparaît l'infinité ?*

**Piaget** — Le niveau hypothético-déductif.

*P.J. Parce qu'il y a un grave problème dans l'enseignement des mathématiques, c'est le problèmes de l'enseignement de l'analyse, c'est-à-dire, tout ce qui va ressortir de l'infini, et peut-être s'y attaque-t-on trop tôt ?*

**Piaget** — Oui.

*P.J. — Est-ce que vous avez des idées là-dessus ?*

**Piaget** — Je n'ai pas étudié cela ; pour l'infini, nous avions fait avec Bärbel Inhelder une petite recherche, qui consistait à demander combien on peut mettre de points entre deux points limites. C'était très drôle comme progression avec l'âge... les petits vous disaient qu'on peut en mettre une dizaine, pas plus ; ensuite c'est passé à 30, ensuite à 100. Mais ce n'est qu'à partir de 11-12 ans qu'ils commençaient à dire : « On peut en mettre tant qu'on veut. »

Alors, à ce niveau-là, on trouve des choses amusantes au point de vue de l'infini. Voilà un exemple : l'expérience consistait à tracer la ligne (sur un objet rectangulaire par exemple) à partir de laquelle l'objet va chuter, la ligne d'équilibre. Alors, problème : avec un rectangle ; combien est-ce qu'on peut trouver de ces lignes ; réponse : 4. Par contre pour un cercle, c'était une infinité.

Alors on reprenait le rectangle en disant : « Place-le comme tu veux. » Et au moment où il se mettait à le tourner : « Ah, je peux le tourner ? alors c'est la même chose, il y en a un nombre infini. » Mais ça, c'est à 11-12 ans.

*P.J. — Vous ne connaissez pas d'autres personnes qui ont fait des recherches sur l'infini ?*

**Piaget** — Carreras, sur l'infinitésimal...

*F.H. — L'infiniment petit est beaucoup plus pertinent à cet égard. L'analyse fait intervenir avant tout l'infiniment petit et il y a la notion du « tend vers » par exemple, qui — je ne sais pas si elle économise ou si elle implique cette notion — mais elle l'introduit d'une façon certainement beaucoup plus économique que la notion de l'infiniment grand.*

*L'infini grand et l'infini petit ne me paraissent pas du tout équivalents du point de vue psychologique.*

**Piaget** — Non, pas du tout.

*F.H. — On peut se passer du « aussi petit que l'on veut » quand on dit « tend vers... »*

*P.J. — Si tu veux, pour moi, l'infini c'est aussi l'infini*

*de répétition. C'est-à-dire que pour l'infini grand, tu penses aux entiers successifs et moi je pense à des actions répétitives à l'infini. Alors l'infini petit, tendre vers zéro, c'est pouvoir s'approcher de moitié chaque fois. Donc finalement, il n'y a pas tellement de différences, parce que « tendre vers » c'est finalement faire une infinité d'actions. Donc c'est faire un grand nombre d'actions, même si tu fais des choses petites.*

*F.H. — Je ne suis pas sûr que les enfants ne trouvent pas tout de suite qu'il y ait un paradoxe dans l'histoire d'Achille et de la tortue, par exemple. L'idée qu'Achille va « tendre » à rattraper la tortue, c'est la première réponse ; l'idée que c'est répétitif, il y a 1/10, 1/100, 1/1000 etc. rend la tortue inaccessible. Ce sont donc deux façons de poser le problème, qui sont complètement différentes : l'une qui est relative au bon sens, et qui dit qu'Achille va rattraper la tortue parce qu'il « tend vers » la tortue, et l'autre qui fait intervenir l'algorithme répétitif et qui aboutit au paradoxe des nombres.*

*P.J. — Le gosse refuse le paradoxe. Le gosse à partir du moment où il sait qu'il va rattraper la tortue refuse de discuter et d'entrer dans un autre schéma.*

*F.H. — Mais, cela veut dire que c'est un autre schéma répétitif et le schéma de « tendre vers » ne sont pas au même niveau, n'ont pas le même statut. Qu'est-ce que vous en pensez ?*

**Piaget** — Oui, je le pense en effet.

### Sixième question

*Vos recherches sur la construction de l'espace ont montré que l'enfant parvient à saisir et manier les aspects topologiques des figures avant leurs propriétés projectives, et leurs propriétés projectives avant leurs propriétés métriques. Pour les mathématiciens « modernes » la filiation : « Topologie donne géométrie projective, donne géométrie métrique, acquiert une valeur ontologique parce que c'est la filiation des axiomatiques.*

*— Fréquemment, ils s'appuient sur vos travaux pour défendre les conceptions didactiques actuellement en honneur, qui adoptent la même filiation dans l'enseignement, même élémentaire, de la mathématique. En pratique, cela revient à dire par exemple que l'enfant étant très tôt sensible aux aspects topologiques, il est capable de se former des concepts purement topologiques, organisés les uns aux autres sans référence aux figures elles-mêmes (puisque les figures se caractérisent par des systèmes complets de propriétés, qui sont, inséparablement, topologiques, projectives et métriques).*

*— Est-ce à cette capacité d'abstraction chez l'enfant, (abstraction qui serait d'emblée réfléchissante et même*

*réfléchi*) et à l'opportunité de la prendre pour base d'une pédagogie, que vos travaux vous paraissent aboutir ?

**Piaget** — Non, je suis d'accord avec votre scepticisme. Bien sûr, le primat du topologique ce n'est pas le primat d'opérations topologiques antérieures aux opérations projectives ou euclidiennes. Ce sont un certain nombre de notions de base, comme le voisinage et l'enveloppement, qui sont plus précoces que, par exemple, le dessin de figures euclidiennes.

A un âge où le gosse dessinera un carré comme une courbe fermée, il saura très bien, dans cette courbe fermée, distinguer un point à l'intérieur, à l'extérieur ou sur la frontière. Ils ont même quelquefois un vocabulaire à eux pour dire : sur la frontière. J'en ai vu un qui m'a dit : « Il est entre dehors. » « Entre dehors », ça veut dire moitié dehors, moitié dedans. Ça ce sont des **intuitions topologiques**, qui, je crois, sont primaires, et cela a été confirmé par Laurendeau-Pinard avec toutes sortes de statistiques qu'ils ont faites sur des petits Canadiens.

Mais le problème général, c'est qu'il y a deux sortes d'opérations chez l'enfant, qui se dissocient vers 8 ans en moyenne, et que j'appelle les unes **logico-arithmétiques**, qui sont fondées sur les notions de ressemblance et de différence, d'équivalence et de non-équivalence, etc. ; et puis les opérations que j'appellerai **infra-logiques** (infra, non pas au sens génétique, mais au sens de la théorie des types), portant sur l'objet et ses constituants, les morceaux de l'objet par opposition à l'objet comme élément d'une classe.

L'infra-logique et le logico-arithmétique sont indifférenciés dans toute la période pré-opératoire, et la notion d'enveloppement joue un rôle aussi bien pour une collection d'éléments discrets, et aboutit à ces résultats surprenants — et difficiles à comprendre si on ne voit pas cette indifférenciation — que entre deux collections de forme différente, on peut avoir le même nombre, mais il y a quand même plus dans l'une que dans l'autre. C'est le même nombre et pas la même quantité.

Autrement dit, l'enveloppe topologique joue un rôle perturbateur ici, pour la logique des classes. Alors c'est au moment où se dissocient ces opérations logico-arithmé-

tiques et infra-logiques que l'on peut parler d'opérations proprement opératoires, topologiques, projectives ou euclidiennes.

*F.H.* — Je voudrais, en terminant, vous signaler une opinion de mon collègue et ami Souriau que vous connaissez bien. L'autre jour, à une réunion que nous avions avec les gens de l'I.R.E.M. à Marseille, il nous a dit, avec son habitude des formules à l'emporte-pièce, que les mathématiques modernes constituent le plus grand fiasco pédagogique qu'on ait jamais connu en France, et qu'on s'en apercevra dans les années qui viennent.

**Piaget** — Je crois qu'il exagère. Mais là où il a raison, c'est qu'une mathématique moderne enseignée avec une pédagogie archaïque, une mathématique moderne qui voudrait être d'emblée axiomatique, à un âge où c'est un mode de pensée incompréhensible...

*F.H.* — C'est ça, c'est bien ce qu'il voulait dire, c'est ce que nous pensons tous.

*P.J.* — En France, il fallait faire cette erreur pour pouvoir rectifier le tir.

*F.H.* — Je me rappelle, le premier cahier d'enseignement de maths « modernes » (je crois chez Collin : math 001). Il s'agissait de cahiers donnés aux élèves, avec des tas d'images, etc. On leur faisait étudier les ensembles, ensuite on leur disait qu'il y avait des bijections entre des ensembles d'oiseaux et des ensembles de fleurs, etc. et puis, on leur disait que quand deux ensembles étaient en bijection, on leur mettait une étiquette, qui représentait un cardinal et qu'ils avaient le même cardinal : Ensuite vous tourniez la page et vous voyiez : « On dit donc que deux ensembles ont le même cardinal lorsqu'ils ont le même nombre d'objets ». L'enfant répondait alors : « Ah, c'est ça que vous vouliez dire ? » Parce que, bien sûr, les enfants savaient compter !

**Piaget** — ... Il fallait le dire tout de suite !

*F.H.* — Il me reste à vous remercier très vivement, en notre nom à tous et pour l'A.F.C.E.D. d'avoir bien voulu nous accorder cet entretien.

## SAVOIR LIRE : ELABORATION D'UNE METHODE DE LECTURE POUR LE C. P.

Nous voudrions présenter une recherche entreprise sur l'enseignement de la lecture au cours préparatoire, et conduite actuellement dans divers établissements de l'Académie de Nancy-Metz.

Cette recherche est née d'une réflexion portant sur l'orientation adoptée dans certaines méthodes en usage dans les classes, et sur la pratique de cet apprentissage. Plusieurs maîtresses de cours préparatoire ont bien voulu accepter d'inscrire leur pratique dans les perspectives que paraissait offrir notre réflexion théorique. Le travail d'équipe ainsi instauré a paru susceptible de déboucher sur l'élaboration d'une méthode de lecture ; d'ores et déjà, il nous a permis de mieux apercevoir des impératifs constants liés au contenu même de l'apprentissage de la lecture ; nous pensons enfin que l'enseignement ultérieur de l'orthographe — et plus généralement de la langue écrite — gagnerait à se référer davantage aux acquis de cet apprentissage.

Nous résumerons brièvement nos orientations théoriques, nos choix pédagogiques, les enseignements et les conclusions provisoires de cette recherche pédagogique.

On connaît la complexité des faits et des conditions qui interviennent dans l'apprentissage de la lecture (1). Nous ne voulons pas ignorer les éléments de maturité indispensables, ni les règles didactiques générales qui y trouvent leur application ; mais ce ne sont pas ces questions qui feront l'objet essentiel de ce développement. Ce sont les aspects strictement linguistiques du problème de l'apprentissage de la lecture qui ont surtout retenu notre attention. Ceux de nos lecteurs qui sont des pédagogues ou des spécialistes de psychopédagogie trouveront ici une approche nécessairement différente de la leur.

### Que signifie **savoir lire** ?

Cette expression a donné son titre à un numéro spécial de « **Education nationale** » (2) ; l'instruction officielle du 2 janvier 1958 indique qu'elle a un sens au cours préparatoire, et qu'elle « doit en avoir un autre au cours élémentaire, au cours moyen et dans la classe de fin d'études primaires » (3) ; G. Mialaret écrit (4) : « Une telle réponse ne peut guère être simple parce que la conduite d'un lecteur (...) correspond à un ensemble de processus biologiques, psychologiques et sociaux particulièrement complexes. »

Peut-être pouvons-nous donc nous demander ce que nous, qui savons lire, savons faire.

Incontestablement, nous lisons le plus souvent pour **comprendre** un texte : en d'autres termes, nous découvrons un rapport entre une suite de signes écrits et une pensée plus ou moins riche et complexe, qui constitue le contenu sémantique du texte. Dans cette perspective, la lecture étant généralement silencieuse, la forme « orale » des mots n'intervient pas.

Il en va tout autrement lorsque nous lisons à haute voix, de manière plus ou moins expressive : la compréhension du texte est certes indispensable pour une lecture correcte, mais un élément nouveau intervient : lorsque nous lisons à haute voix, nous associons une suite de sons à une suite de lettres, nous établissons — ou plutôt nous respectons — un rapport entre un texte écrit et un « discours » oral. Comment nous est-il possible de respecter ce rapport, autrement dit, de prononcer correctement ce qui est écrit ? Deux cas au moins nous paraissent devoir être distingués. Lorsque le mot appartient déjà à notre « compétence » orale, c'est-à-dire lorsque nous le connaissons sous sa forme « parlée » (parce que nous l'avons déjà entendu, et que nous savons l'utiliser en cas de besoin), on peut admettre que la lecture

(1) On trouvera dans nos indications bibliographiques des titres de livres et d'articles concernant divers aspects de cet apprentissage.

(2) En 1964.

(3) Parue au **B.O.E.N.**, n° 14 du 27 mars 1958.

(4) **L'apprentissage de la lecture**, p. 2.

consiste à associer à la forme écrite du mot sa forme orale, c'est-à-dire une suite de sons déjà liée en outre, pour nous, à un certain sens. En quelque sorte, notre « parole » orale, au lieu de refléter notre propre pensée, reflète un texte écrit, correspondant lui-même à la pensée exprimée par son auteur.

Lorsque nous nous trouvons en présence d'un mot que nous ne connaissons pas sous sa forme orale, sommes-nous capables de le prononcer correctement ? Nous pensons à des noms propres (listes de noms de nouveaux élèves, par exemple), à des mots rares, aux noms des médicaments... Dans certains cas, un seul « déchiffrage » (une seule prononciation) est possible : nous n'hésiterons pas sur la prononciation de **ténorrhapie**, **loutrophore**, **an-larsonique**, même si nous articulons moins vite et moins facilement que si le mot nous était familier ; il n'en va pas de même pour **scille** (faut-il prononcer **-ille** comme dans **ville** ou comme dans **filie** ?) par exemple.

Pourquoi cette différence ? Parce que la graphie **-ille** correspond en français à deux prononciations différentes ; il n'en va pas de même des graphies employées dans les trois mots rares que nous avons cités précédemment. Or, cette connaissance des relations existant entre graphies et sons est un aspect essentiel du fait de savoir lire : savoir lire, c'est aussi savoir déchiffrer un mot inconnu, trouver sa prononciation (lorsqu'il n'existe aucune ambiguïté), indiquer les prononciations théoriquement possibles lorsqu'il y en a plusieurs (elles sont toujours en nombre très limité) ; autrement dit, la forme écrite ne note pas toujours la prononciation de manière à éviter toute hésitation ; mais la personne qui sait lire peut soit prononcer sans risque d'erreur (lorsque les relations établies entre écrit et oral le permettent), soit indiquer les limites de ses incertitudes : **scille** ne saurait se prononcer comme **scie**, par exemple.

Des mots connus peuvent en outre provoquer eux aussi des difficultés, qui naissent également de l'ambiguïté de la prononciation notée par une graphie donnée ; mais, dans des phrases telles que : **Les poules du couvent couvent** ou : **La couturière cherche ses fils**, la prononciation correcte résulte d'une reconnaissance des mots (lexèmes) employés, reconnaissance fondée elle-même sur la perception de la syntaxe de la phrase et de son sens, lequel, dans le second exemple, exige un recours au contexte.

Naturellement, le fait de savoir lire permet l'acquisition de mots nouveaux (inconnus sous leur forme orale) par le moyen de la lecture : leur sens peut être trouvé dans le dictionnaire, leur prononciation, si elle prête à équivoque, peut aussi y être indiquée. Il nous paraît nécessaire de souligner que la « compétence linguistique » d'un adulte ou d'un enfant qui lit s'enrichit de la sorte, et ne saurait

se limiter aux mots dont la découverte a été d'abord de caractère auditif.

Somme toute, un texte se présente comme l'association de trois éléments de nature différente : une « forme écrite », une « forme orale » (prononcée, entendue), un contenu sémantique (sens). On peut en dire autant de chaque phrase, et aussi du mot. Cette association est de caractère « arbitraire » — non pas parce qu'elle dépend de la fantaisie de chacun de nous, mais au contraire parce qu'il n'y a, a priori, aucune raison pour que l'objet que nous appelons « table » soit désigné par le mot **table**, écrit ou prononcé. Quoi qu'il en soit, le concept de « table » est associé à la forme écrite et à la forme orale de ce mot (5). Dans des phrases diverses, ce mot est susceptible de garder le même sens (6) :

**La table est branlante. Je repeins la table. Je pousse cette table.**

Or, si nous procédons à la division du mot en syllabes (prononcées ou écrites), voire en sons et en lettres, il n'en va pas de même : dans les trois mots **mirage**, **remise**, **ami**, on trouve la même syllabe **mi**, mais aucun élément de signification n'est constamment attaché à la présence de cette syllabe (7). En dehors de cas particuliers (8), le mot (9) apparaît comme le plus « petit » élément auquel soit associé un « signifié » (sens). En d'autres termes, alors que le mot **table**, par exemple, se caractérise par l'association d'un certain contenu sémantique, d'une forme écrite et d'une forme orale, seuls les deux derniers éléments subsistent lorsque l'on envisage la syllabe **ta** ou la lettre **t** : la signification est « insécable » au-delà du niveau du mot. On sait qu'en revanche la présence de la syllabe **ta** au lieu de la syllabe **sa**, la présence de **t** au lieu de **s** permettent de distinguer les mots **table** et **sable**, et les « signifiés » correspondants.

Si le sens n'est plus « divisible » au-delà du mot, il pourrait se faire que le signe écrit qui note le mot — et qui correspond au sens — fût lui aussi indivisible en éléments correspondant aux sons prononcés : le mot écrit serait alors un idéogramme, et savoir lire consisterait à associer à ce signe écrit :

1° son « signifié » (sens)

2° la prononciation du mot, sans que chaque élément graphique corresponde à un son prononcé.

(5) « Le signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept et une image acoustique » (F. de Saussure, **Cours de Linguistique générale** (Payot, 1968), p. 98).

(6) Nous disons bien : susceptible ; nous ne nous attachons pas ici aux divers sens possibles du mot **table**.

(7) Nous reviendrons sur la syllabe dans la suite de cet article.

(8) Nous pensons au rôle des préfixes et suffixes auxquels un élément de signification est attaché...

(9) Plus exactement, le monème.



Or, dans **table**, c'est bien ce que nous écrivons **ta** qui correspond à la première syllabe prononcée ; il n'en va pas autrement lorsque nous « réutilisons » cette syllabe écrite et cette syllabe prononcée dans **tapir**, **crotale**, etc. De même, la lettre **t** correspond au même son dans **table**, **lic**, **ouest**, etc.

On voit que « savoir lire » ne signifie pas la même chose suivant que l'écriture utilise des idéogrammes, ou fait intervenir au contraire des syllabes et même des lettres qui correspondent à des éléments de la suite de sons prononcée.

Il faut reconnaître que « savoir lire » ne signifie pas non plus la même chose lorsque le rapport entre lettre et son est toujours rigoureusement le même (lorsque l'orthographe est **phonétique**), et lorsque ce rapport est variable, une lettre pouvant correspondre à plusieurs sons (mais pas à n'importe quel son), et réciproquement (on reconnaît ici le cas du français, et de sa redoutable orthographe).

Aussi devons-nous conclure, avec Mme Borel-Maisonny : « Il y a des langues, comme le français, le danois ou l'anglais, qui sont plus difficiles à lire que l'italien ou l'espagnol, par exemple, et qui multiplient les échecs au cours de leur apprentissage. D'une manière générale, plus une langue s'éloigne de l'écriture phonétique de sa prononciation, plus elle est malaisée à lire. » (10)

On voit aisément que difficultés de lecture et difficultés orthographiques sont inséparables : leur cause commune réside dans le rapport entre forme écrite et forme orale du mot, la prononciation n'étant pas notée conformément au principe suivant lequel une lettre correspondrait toujours au même son, et réciproquement.

Toutefois, la connaissance de ce système de correspondance, dont l'existence est incontestable, en dépit de sa complexité et de son illogisme sur certains points, est absolument nécessaire pour « déchiffrer » un mot que l'on ne connaissait jusqu'à maintenant que sous sa forme orale, ou que l'on ne connaissait pas du tout.

Que le lecteur ne se hâte pas de retrouver ici la vieille querelle entre les partisans de la méthode globale et leurs adversaires, attachés à la méthode syllabique !

Nous ne parlons pas pour le moment de méthode, mais de compétence : quelle que soit la méthode employée, et même si l'on attache plus d'importance à l'association entre forme écrite, forme orale et sens d'un même mot, considéré globalement, qu'aux lois de correspondance entre prononciation et orthographe, il ne saurait être question de condamner l'élève qui quitte l'école (au sens large du terme) à se contenter toute sa

vie du vocabulaire constitué par les mots qu'il connaît alors sous leur forme écrite, ou même orale. Il devra être capable d'écrire et de reconnaître en les lisant des mots qu'il prononce actuellement (en connaissant leur sens) sans avoir eu jusqu'à présent l'occasion de faire connaissance avec leur forme écrite : pour les lire (donc les reconnaître), il devra savoir déchiffrer ; pour les écrire — même avec l'aide du dictionnaire — il devra pouvoir les trouver dans celui-ci, donc avoir au moins une idée sur les différentes graphies possibles, la graphie conditionnant précisément la place du mot dans le dictionnaire : pour orthographier correctement le mot **cytise** il cherchera logiquement à **ci-**, **si-**, **sci-**, **cy-**, **sy-**, **scy-**, mais non pas parmi les mots commençant par **b** ou **t**.

Si le mot est inconnu, il faudra, suivant que la forme sous laquelle il se présente pour la première fois est écrite ou orale, chercher dans le dictionnaire sa prononciation (11) ou son orthographe, et son sens dans les deux cas.

De toute manière, les besoins de compréhension et d'expression, qu'ils concernent la langue écrite ou la langue parlée, rendent inconcevable un enrichissement du vocabulaire qui ne serait pas fondé en partie sur la connaissance des rapports entre la forme écrite des mots et leur prononciation ; les problèmes pratiques posés en l'occurrence par le recours au dictionnaire ne sont évidemment que le reflet d'une réalité linguistique beaucoup plus vaste.

Ne parlons pas encore de méthodes, mais de buts et de contenu. Dans quelle mesure cette connaissance des rapports entre forme écrite et forme orale d'un même mot (connaissance de lois fondamentales de l'orthographe (12) ou plutôt de la notation de la prononciation) doit-elle être « explicite » aux diverses étapes de la vie scolaire ? Nous posons cette question moins pour y donner une réponse que pour souligner qu'elle concerne un ordre de réflexions largement indépendant du choix de la méthode. Lorsque l'enfant ou l'adulte s'interroge sur l'orthographe de **cytise**, est-il souhaitable qu'il ait en tête, de manière explicite et complète, le système des graphies théoriquement possibles, ou suffit-il qu'il sache se reporter successivement aux différents passages du dictionnaire où le mot pourrait se trouver ? Est-il possible — et quand est-ce possible — qu'un élève sache exposer (et non pas seulement respecter) la différence qui intervient dans la prononciation du **g**, suivant qu'il précède **e**, **i**, **y**, ou **a**, **o**, **u** ?

(11) Lorsque cette prononciation est indiquée grâce à un véritable alphabet phonétique, un troisième code intervient de ce fait ; la correspondance entre les signes écrits et les sons est naturellement biunivoque.

(12) Nous pensons aux lois qui mettent en rapport sons et lettres en ignorant pour les besoins de la cause les règles orthographiques de caractère morphosyntaxique.

(10) S. Borel-Maisonny : **Langage oral et écrit**, I, p. 6.

Encore une fois, de telles questions nous semblent se poser quelle que soit la méthode utilisée pour l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire. Elles présentent pour nous l'intérêt de permettre de cerner un fait essentiel à nos yeux : l'importance de la connaissance des lois qui régissent en français la notation de la prononciation, que cette connaissance soit plus ou moins largement explicite, et quels que soient les cheminements proposés à l'enfant lors de son apprentissage.

Dans cette perspective, le système de correspondance entre langue orale et langue écrite apparaît comme un objet d'étude, quelle que soient les conditions dans lesquelles sa connaissance doit être acquise. Il nous semble nécessaire de lever à ce sujet quelques ambiguïtés.

Peut-on concevoir qu'un lien **direct** soit établi, dès le début de l'apprentissage de la lecture, entre la langue écrite (le mot écrit) et le contenu sémantique (ou, si l'on préfère, la réalité désignée) ?

Certes, la langue (orale ou écrite) sert à s'exprimer et à se comprendre ; elle est par conséquent susceptible de donner une certaine image de la réalité. Les textes proposés aux enfants doivent donc présenter une signification, et concerner des aspects de la réalité susceptibles d'éveiller l'intérêt.

Mais l'écriture constituant en quelque sorte, par rapport à la langue parlée, un phénomène second (13), et le système d'écriture du français se référant, non pas directement à des concepts, mais à la prononciation des mots, l'enfant qui apprend à lire apprend d'abord (14) à mettre en rapport des signes écrits et des suites de sons (15) ayant une certaine signification ; il nous paraît difficile de concevoir une mise en rapport directe de la langue écrite et de la signification de la phrase, sauf évidemment pour des enfants sourds et muets (16) ; d'ailleurs, toutes les méthodes de lecture couramment employées prennent appui sur l'acquis de l'enfant dans le domaine de la langue parlée.

(13) Historiquement, et aussi pour chaque enfant.

(14) Ceci n'exclut naturellement pas la lecture silencieuse, qui nous semble seulement prendre de l'importance au fur et à mesure des progrès de l'enfant.

(15) Plus exactement, de phonèmes.

(16) Faut-il rappeler que tel était le cas du petit J..., dont parlent O. Decroly et Mlle J. Degand dans leur article des *Archives de Psychologie* (6 (1907), pp. 339-353) intitulé : « Contribution à la pédagogie de la lecture et de l'écriture — Comment un enfant sourd-muet apprend à lire et à écrire par la méthode naturelle » (Cf. t. 9 de cette même revue, pp. 176-191) ? Il y aurait beaucoup à dire sur le fait que la « rétentivité » soit plus grande pour une phrase (pourvue d'un sens et associée à un acte) que pour une syllabe ou une lettre (à laquelle n'est attachée aucune signification, comme nous le rappelons dans le présent article) ; les auteurs précisent (p. 343) qu'ils exigent de cet enfant atteint de surdi-mutité « l'émission articulée » pour la lettre et la syllabe...

Nous n'ignorons pourtant pas que, constatant que leurs élèves « lisent sans comprendre ce qu'ils lisent » — c'est-à-dire qu'ils établissent un rapport entre les deux formes (écrite et orale) de la langue, ou plutôt du signifiant, sans accéder au « signifié » — certaines maîtresses s'efforcent de créer une relation directe entre le mot écrit et son sens, par exemple à l'aide d'images, qui doivent être mises en rapport avec le mot écrit, sans que ce mot soit prononcé. Sans méconnaître l'intérêt de cette démarche, nous voudrions signaler le danger qui apparaît lorsque, en présence d'une même image, des enfants écrivent aussi bien **rose** que **fleur**, ou hésitent entre **chaussure** et **soulier**... Un même objet peut être désigné par un assez grand nombre de mots, correspondant à des concepts différents (**parabellum**, **révolver**, **pistolet**, **arme à feu**, **arme**, **objet**...). Comment savoir auquel de ces concepts l'image fait appel, et comment, par conséquent, associer à l'image le terme qui « recouvre » exactement le concept ? En dépit des caprices de l'orthographe (de la notation de la prononciation), les difficultés sont infiniment moins grandes dans le domaine de l'association entre langue orale et langue écrite (17).

Les tentatives pédagogiques dont nous venons de faire état montrent que les maîtresses sentent bien qu'elles se trouvent en présence, dans l'apprentissage de la lecture, d'une double tâche : **établir une relation entre l'écrit et l'oral, établir une relation entre le signifiant écrit et le signifié** (dans le cas de la lecture à haute voix, le signifiant oral intervient aussi, mais il dépend d'un signifiant écrit, lu plus ou moins péniblement, et ne saurait être confondu avec la parole orale habituelle de l'enfant qui parle sans lire).

Ajoutons que la relation entre signifiant et signifié, dans le cas de la parole habituelle de l'enfant, existe déjà : elle se manifeste lorsque l'enfant nomme un objet, ou le reconnaît lorsqu'on le désigne par son nom, et plus généralement lorsque l'enfant comprend ce qu'on lui dit, et s'exprime de manière compréhensible. Somme toute, s'il nous est permis de simplifier, un certain nombre de signifiés sont déjà accessibles à l'enfant qui va commencer à apprendre à lire, et associés pour lui à des signifiants oraux ; nous n'insisterons pas sur le rôle que ces associations — liées au développement du langage —

(17) Si une lecture « idéo-visuelle » (mettant en rapport forme écrite et sens) nous paraît nécessaire à un certain stade, il est manifeste que l'ignorance (ou l'oubli) des lois qui commandent la graphie des mots (et qui se réfèrent largement à la langue parlée) ne peut que ruiner l'orthographe, et l'ensemble de la langue écrite (il est impossible de limiter l'orthographe aux curiosités graphiques de mots isolés, en ignorant son rôle syntaxique) ; voir, dans *La Psychiatrie de l'enfant* (1958, pp. 379-436), l'article de M. Galifret-Granjon : « Exposé critique des principes psychologiques sous-jacents à quelques méthodes d'apprentissage de la lecture. »

ont joué dans l'édification du système conceptuel de l'enfant, dans l'élaboration de ses modes de pensée, et plus généralement dans son développement psychologique. Nous ne pensons pas que la présentation d'un nouveau système de signifiants — le code écrit — doive remettre en cause les éléments psychologiques que nous venons d'évoquer (18). Bien plus, nous pensons qu'il serait erroné de considérer comme indépendantes les trois relations suivantes :

1. signifiant oral — signifié (relation qui existe déjà chez l'enfant qui va apprendre à lire) ;

2. signifiant écrit — signifié (relation qui n'existe pas quand l'enfant ne comprend pas ce qu'il lit) ;

3. signifiant écrit — signifiant oral (relation qui permet de lire à haute voix).

A nos yeux, la relation 1 étant considérée comme acquise (19), la relation 2 s'établit d'abord par l'entremise de la relation 3. En d'autres termes, le dilemme devant lequel, nous l'avons vu, les maîtresses sont placées, peut trouver ici l'amorce d'une solution : il s'agit d'apprendre aux enfants à « retrouver », à partir d'un texte écrit, un « discours » oral familier, comportant une association évidente entre signifiant (oral) et signifié (sens).

Rappelons d'autre part que la relation entre signifié et signifiant (oral ou écrit) existe au niveau du texte, de la phrase, du mot : au-delà, si l'on tente de poursuivre une analyse conjointe des deux éléments, cette relation disparaît : la phrase, prononcée ou écrite, **Le chasseur range son fusil** correspond bien à un certain contenu sémantique, qui peut être « matérialisé » par exemple par une séquence cinématographique, ou par une scène mimée ; si nous analysons parallèlement ce contenu sémantique et la phrase (orale ou écrite), nous pouvons encore reconnaître une association entre le mot **fusil** et l'objet que ce mot désigne. Mais il est inutile de pousser plus loin l'analyse, si l'on s'attache à cette association signifiant/signifié : la syllabe **tu**, par exemple, n'est pas porteuse d'un sens qui lui serait associé dans tous les mots où elle apparaît : on connaît la méprise du sous-officier légendaire qui, voulant trop prouver, expliquait que le fusil se compose de deux parties : le **fût**, qui est en bois (ce qui est exact), et le **sil** (?), qui est en acier... Or, au niveau de l'analyse du mot, si l'association entre élément formel (du signifiant oral ou écrit) et élément sémantique est impossible (20), en revanche l'association demeure entre éléments appartenant respectivement au code écrit et au code oral.

(18) Nous n'insistons pas sur le rôle du langage dans le développement psychologique.

(19) Cela ne signifie évidemment pas que l'enfant ne progressera pas, à cet égard, durant l'apprentissage de la lecture.

(20) Sur les notions saussuriennes de signifiant et de signifié, voir le **Cours de Linguistique générale**, p. 99.

Nous nous excusons d'avoir été un peu longs, mais nous croyons nécessaire d'insister sur ce qui, d'un point de vue linguistique, semble essentiel dans l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire :

1) Si les textes lus doivent toujours avoir pour l'enfant un sens parfaitement clair, le rapport entre signifiant écrit et signifié ne saurait ignorer la relation entre ce signifié et le signifiant oral ; plus précisément, il ne saurait guère s'établir sans la médiation de celle-ci, et sans que soit utilisée la correspondance entre les deux codes (écrit et oral) ;

2) Cette correspondance présente un caractère systématique, en dépit de ses imperfections ; la connaissance de ce système, plus ou moins explicite, et susceptible d'être acquise par des méthodes différentes, parfois fort intuitives, est une condition majeure des progrès ultérieurs, en ce qui concerne des démarches telles que le déchiffrement, la reconnaissance de mots connus seulement sous leur forme orale, l'acquisition de mots nouveaux par la lecture, etc., sans parler de l'orthographe.

Il n'est pas surprenant que, pour des linguistes, apprendre à lire, ce soit dans une large mesure apprendre à connaître un système fortement structuré ; il va de soi qu'un tel point de vue serait inadmissible s'il prétendait épuiser la définition de l'apprentissage de la lecture, qui comporte évidemment des aspects psychologiques, sociaux, etc. que nous ne saurions ignorer.

Nous croyons devoir répéter que pour nous la connaissance plus ou moins explicite de ce système peut être acquise par diverses méthodes, sur lesquelles il appartient aux psycho-pédagogues, plus qu'à nous-mêmes, de se prononcer.

Cette connaissance doit-elle être implicite ou explicite ? Une connaissance trop explicite ne risque-t-elle pas de s'opposer à des automatismes nécessaires en particulier à la lecture rapide ? En revanche, une connaissance trop implicite ne sera-t-elle pas nécessairement incertaine ? Sur ce point encore, nos réponses ne sauraient être celles de spécialistes ; tout au plus, s'il nous est permis de risquer une comparaison, dirons-nous qu'une connaissance presque inconsciente ne s'oppose peut-être pas nécessairement à une attitude plus réflexive, nécessaire dans le cas de déchiffrages difficiles, de même qu'un automobiliste, qui observe presque sans y penser les règles du code de la route, doit aussi être capable, dans un cas épineux, de se rappeler ces règles de manière consciente et explicite (21).

Quoi qu'il en soit, la connaissance du système est au

(21) Il semble que l'Instruction du 2 janvier 1958 ait incité un certain nombre de maîtres à exiger des élèves une lecture à haute voix excessivement rapide, en dépit des risques qu'une telle pratique peut comporter.

centre des exigences « linguistiques » inhérentes à l'apprentissage de la lecture.

Nous objectera-t-on que cette connaissance est nécessairement « abstraite », donc rebutante pour l'enfant (22) ?

En premier lieu, nous rappellerons qu'il ne faut pas confondre connaissance et méthodes d'apprentissage.

Mais en outre, et ceci nous paraît plus important encore, nous nous refusons à qualifier d'« abstraite » toute étude portant sur le langage, et plus particulièrement sur la langue considérée comme un système. Certes, le langage est un moyen d'expression dont l'utilité apparaît souvent en fonction de besoins extérieurs à lui-même. Le langage est un instrument de description, d'étude, utilisé en particulier par les diverses sciences, dont l'objet peut apparaître comme plus ou moins concret ; mais il ne nous paraît pas justifié de parler d'« abstraction » en ce qui concerne une étude portant sur le fonctionnement très concret du langage, ou constituant une description objective de la langue. Il n'est pas inutile de souligner l'apport, à ce titre, de la grammaire structurale, et de ses applications dans le domaine pédagogique : que l'on nous pardonne encore une comparaison : l'étude du phénomène de subordination, des changements de signification liés à l'apparition d'un morphème grammatical n'est pas plus abstraite que l'observation d'un phénomène physique ou biologique. Que le langage cesse d'être un simple instrument pour devenir lui-même objet de connaissance n'implique nullement un passage à l'abstraction.

Ajoutons que la réalité de la langue est de caractère objectif, tout comme un phénomène naturel, précisément en raison de son caractère arbitraire : il n'existe aucun rapport entre la forme de la lettre **m** et les caractères du son auquel elle correspond ; il reste que, dans tel texte (d'où l'on aura volontairement banni les **m** correspondant à une voyelle nasalisée comme dans **ombre**), cette lettre notera toujours le même son.

Cela dit, nous ne saurions éluder les difficultés liées aux faiblesses du système de correspondance entre prononciation et écriture, et plus précisément entre les éléments de l'une et de l'autre : les sons et les lettres (23).

---

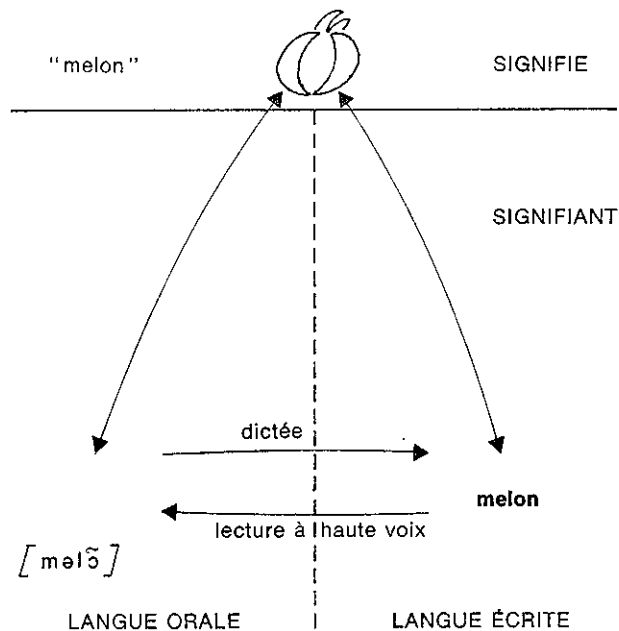
(22) « Le mot et la phrase sont perçus comme des tous, comme des ensembles, ayant une physionomie spéciale parce que, comme l'a fait justement remarquer le Dr Decroly, ils sont susceptibles d'intéresser l'enfant, étant liés à quelque chose de réel et de vivant ; tandis que la lettre est abstraite, vide, dénuée par elle-même de tout sens, et ne sollicite en rien l'attention » (E. Claparède : « Exemple de perception synchrétique chez un enfant » in : *Archives de Psychologie*, 7 (1908), pp. 195-198 ; p. 198).

(23) Sans entrer dans les détails, notons que nous donnons ici à **lettres** un sens large : dans la mesure où **on** correspond à un son unique, il apparaît, d'un point de vue fonctionnel, comme un graphème unique.

Une notation « phonétique » de la prononciation (une orthographe phonétique) se caractérise par le fait qu'une même lettre correspond toujours à un même son, et réciproquement ; il y a correspondance biunivoque entre l'ensemble des sons utilisés par la langue et l'ensemble des lettres servant à noter les sons. Telle n'est pas la situation en ce qui concerne le français. Toutefois, certaines lettres — le **b**, par exemple — notent toujours le même son, qui ne connaît de son côté qu'une seule notation ; d'autre part, des correspondances univoques ne sont pas rares ; enfin, il nous paraît peu souhaitable de mettre sur le même plan des graphies (ou des prononciations) à la fois illogiques et peu fréquentes et des notations simples et usuelles. Aussi une hiérarchie nous paraît-elle s'imposer dans la présentation des rapports entre les graphies et les sons : par exemple, le **o** nasalisé sera d'abord présenté comme correspondant à la graphie **on** de **bon** ; on sait que devant **b** et **p**, le **n** est remplacé par un **m** : **bombe**, **trompe** ; enfin, la présence de consonnes muettes permet à certains auteurs de parler d'une graphie **ond** pour ce **o** nasalisé dans **bond**, d'une graphie **ompt** dans **prompt**, etc. On nous permettra de faire un choix, de distinguer l'essentiel et l'accidentel, et de privilégier, autant que faire se peut, une graphie pour chaque son, et un son pour chaque graphie. L'introduction des exceptions et des cas particuliers nous paraît devoir se faire progressivement, lorsque certaines bases sont déjà assurées. Les maîtres savent d'ailleurs que les élèves retiennent plus aisément une curiosité sur laquelle on a attiré leur attention qu'un fait simple et général sur lequel on n'a pas cru devoir insister, et qu'ils tendent généralement à compliquer l'orthographe (en particulier en multipliant les consonnes doubles) plutôt qu'à adopter une graphie phonétique et simplifiée du type \* **ortografe**.

Quoique nos préférences aillent à une méthode à point de départ global, parce qu'elle semble respecter au mieux la démarche intellectuelle qui conduit vers la synthèse intuitive des éléments syllabiques repérés par l'enfant dans les phrases qu'il emploie oralement et observe sous leur forme graphique, il ne nous échappe pas que ce qui oppose les partisans de la méthode globale à ceux des méthodes syllabiques (qu'il vaudrait mieux nommer synthétiques) est en fait leur attitude pédagogique : les premiers sont plutôt tentés par une pratique non-directive et inductive, les seconds plutôt par une pratique directive et déductive. Pourtant, toute méthode d'apprentissage de la lecture, et la méthode globale n'y échappe pas, résulte d'une volonté théorique de mise en œuvre des observations psychologiques et linguistiques des spécialistes, et des tentatives de programmation des découvertes de son monde par l'enfant. Le rôle du maître est essentiel quelle que soit la méthode. Tout l'art de ce pédagogue, comme le rappelait Rousseau, est d'être le guide insoupçonné des pas incertains de l'apprenti, qui doit découvrir par lui-

même ce qu'on a prévu de soumettre à son expérience. Nos principes pédagogiques sont ainsi suffisamment exprimés : l'enfant n'a pas à inventer le monde, ni à subir un monde antérieur, il doit, guidé par son maître sur les voies les plus propices, « réinventer » le monde, et de la façon la plus économique pour lui et pour la société, c'est-à-dire d'une façon qui permette de limiter les cas d'échec ou d'insatisfaction. On voit que nous comptons beaucoup sur les maîtres des CP pour que les enfants apprennent à user de ces codes nouveaux que sont les codes écrits, en les mettant en relation avec sa compétence orale. Voici, schématiquement présentés, les parcours qu'il accomplit :



Tout part du sens, exprimé par des discours, segmentés en phrases puis en syntagmes, enfin en « mots » au stade de l'observation des phrases écrites (découverte de la symbolisation graphique).

Le sens n'est pas oublié lorsqu'est parcouru le chemin inverse (langue écrite → langue orale). C'est la lecture (d'abord globale) puis l'écriture qui commence par la copie. Le stade de l'analyse des constituants du discours écrit, stade décisif, invite à présenter notre méthode plus en détail, car c'est à ce point délicat de l'apprentissage que l'on observe les plus fréquents blocages et c'est donc à ce stade qu'il faut être sûr de favoriser, théoriquement et pratiquement, la progression des apprentis. Auparavant, il nous faut rappeler quelques vérités sur la syllabe, puisque notre apprentissage du code écrit utilise la syllabe comme segment opératoire.

On pense généralement que les utilisateurs « sentent » que la phrase française s'analyse en syllabes et non en mots ou sons, et la syllabe est comprise comme l'intermédiaire entre les groupes et les sons. Mais l'impression sonore, honnêtement évoquée, est plutôt celle d'un continuum de la phrase, ou plus exactement, du groupe de sens, et s'il faut se demander quelle unité retenir pour l'apprentissage de l'articulation du langage, les linguistes maximalistes auraient tendance à transposer dans la pratique pédagogique les analyses qui isolent les deux catégories de formants du langage, le monème et le phonème. Quoique théoriquement parfaite, cette vue rend délicate l'assimilation du code écrit, lorsqu'elle est appliquée pédagogiquement (24). Qu'il suffise d'évoquer la question de l'*e caduc* ([ɛ]) pour lequel nous estimons qu'une restitution provisoire (qui est d'ailleurs de règle dans la France du Sud) s'impose, même si les maîtres doivent ajouter : « Syllabe *ro-se*, qui se dit *ros*' ». L'orthographe est à ce prix. En outre, comme on le trouve rappelé dans : F. Carton, « Introduction à la phonétique du français » (Bordas 1974), p. 73, nous découpons le réel acoustique en fonction de nos consciences d'utilisateurs de la langue, c'est-à-dire avec le souci du sens : « Il part en camion » est coupé « part / en / camion » et non « Pa / ren / camion » comme la phonétique articuloire le voudrait, par « souci de préserver l'individualité sémantique du verbe » (*ibid.*, p. 74).

Ainsi, même lorsque la délimitation entre deux sons voisins est difficile, notre esprit catégorise et la cohésion interne des syllabes phonétiques est plus grande qu'il ne paraît, due pour une grande part à une réaction du système sémantique sur le magma phonétique : « *luette* » aurait pu être senti comme l(a)\**uette* (<\**uvitta*) avec élision si s'étaient opposés dans l'esprit des utilisateurs : *l'uette* ≠ *une uette*, mais l'absence de ce couple a condamné \**uette* à l'agglutination. Au contraire [*les \*Nours, un \*Lours*], des jeunes enfants, ne survivent guère à la prise de conscience du système synthétique de la détermination : « L'ours, un ours, des ours. » Les agglutinations, traditionnellement imputables à un état oral de la communication, ne s'observent plus, même pour les mots étrangers ou inconnus. On constate même, au sujet de la coupe syllabique que « la démarcation se développe en français contemporain » (F. Carton, *op. cit.* p. 76). En vue d'éviter les calembours du type « Il est ouvert (tout vert) », on fait régresser franchement les liaisons et on recourt à divers systèmes de mise en évidence des jointures (terme qui désigne les procédés d'enchaînement des sons de la chaîne parlée).

(24) Certaines méthodes de lecture, sous prétexte de modernisme linguistique, les introduisent jusque dans les livrets de l'élève, ce qui peut surprendre. Il reste toutefois que les maîtres ont grand profit à utiliser les acquis de la linguistique pour mieux cerner les problèmes de leur enseignement.

Ainsi, pour conclure au sujet de la syllabe, combinai-son élémentaire de la chaîne parlée, constituée de son noyau (normalement vocalique) et d'éléments marginaux éventuels (consonantiques), nous dirons que, même si elle n'apparaît pas sur un tracé instrumental (phonétique) elle devient le segment essentiel du système linguistique lors de l'apprentissage du code écrit, car elle seule nous permet de faire acquérir à l'enfant, dans les meilleures conditions, l'intuition des équivalences fonctionnelles entre *langue écrite et langue orale*. Nous ajouterons que nous nous sommes fondés sur les études de fréquences des formules syllabiques et que ce paramètre intervient dans la mise au point de notre méthode (voir plus loin).

Pour mettre au point une progression pédagogiquement efficace dans la manipulation par l'apprenti des codes écrits, nous nous sommes sans cesse préoccupés de *sécuriser le jeune enfant, dont les habitudes sont souvent bouleversées lors de son entrée au CP même s'il a fréquenté la maternelle (25)*. Le jeune élève sent vraiment qu'avec les codes graphiques, il acquiert la clé du monde des adultes. Sachant que les objectifs à atteindre étaient *ces maîtrises simultanées de la langue, écrite et orale, et de son système*, nous avons voulu éviter que l'écrit soit senti comme étranger, et nous insistons sur la commune référence des deux signifiants, oral et écrit, au signifié unique. De cette commune référence découle l'identité fonctionnelle des symboles, tant oral qu'écrit (26), du signifié linguistique et notre première idée était de limiter les apprentissages liminaires aux seuls termes dont l'orthographe est sans équivoque (type **chou** : si je connais [s] et [u] et sais qu'on écrit **ch/ou** ce qui se prononce [su] il n'y aura pas pour moi de problème d'orthographe lorsque j'aurai à transcrire le mot **chou**, par hypothèse entièrement nouveau pour moi. Il s'en poserait un pour **chat**, mais non pour **Natacha**). On voit tout l'intérêt qu'il y a à utiliser un système de termes ainsi choisis pour le caractère biunivoque de la correspondance quand on aborde le code écrit.

Les maîtres semblant croire que ce type de graphies biunivoques était assez peu répandu en français, nous en avons constitué une liste abondante, qui forme un lexique suffisant pour la pratique d'une classe de CP intelligemment menée.

(25) Il est certain que les expériences de démultiplication sur trois ans des programmes (5 à 7 ans) vont dans le bon sens, et les psychopédagogues en jugeront; on pourra ajouter qu'elles sont favorisées par l'intégration des groupes scolaires, qui permettent de mieux assurer une continuité de l'enseignement de la « Classe des Grands » de l'école maternelle à la fin du CE 1.

(26) Lorsque nous parlons de symboles graphiques, nous ne pensons pas nécessairement à la lettre isolée : **ou** note un son unique, même si les lettres **o** et **u** ont, de leur côté, leur propre valeur dans la notation d'autres sons. Voir aussi, dans notre exemple, le cas de **ch**.

Mais comme nous pensions faciliter à l'enfant ses premiers contacts avec le code graphique, nous avons cherché à établir l'ordre le plus favorable pour la présentation des nouveautés graphiques. On sait peut-être que les méthodes de lecture en usage n'ont jusqu'à présent évoqué qu'avec parcimonie les raisons qui poussaient leurs auteurs à proposer l'étude de **a**, puis de **o**, avant **ou** par exemple. La progression, quand elle peut être discernée, est presque gênante à l'usage. Nous avons voulu dégager notre progression des ornères issues des syllabaires et la fonder linguistiquement. Il fallait donc tenir compte des paramètres phonétiques, linguistiques, psychologiques et pédagogiques qui permettaient, sur des analyses de fréquences d'occurrences, d'établir un ordre de présentation des phonèmes et graphèmes. Cet ordre devait, et nos expérimentations semblent l'avoir validé, faciliter l'apprentissage du code écrit, éviter les blocages et fonder durablement les réflexes normatifs de l'orthographe. On trouvera un compte rendu de travail préparatoire dans la communication de notre collègue F. Carton : « Paramètres phonétiques d'une progression dans l'apprentissage de la lecture », in : « Travaux de l'Institut de Phonétique de l'Université de Nancy II », 1, 1974, p. 16. C'est donc la considération des rendements phonologiques, des fréquences d'occurrence, des nombres de graphies différentes, des difficultés articulatoires, graphiques, des rendements lexicaux, en fréquence (27), qui nous a conduits à établir le tableau annexé à cet article.

Ce tableau associe, selon la progression que nous avons définie, les consonnes et les voyelles en syllabes « biunivoques » (type « le, li, la ») pour une première phase d'apprentissage au cours de laquelle les voyelles e, i, a, é, è, (ê), o, u, ou, sont découvertes dans leurs associations avec des consonnes très fréquentes (l, r, t, d, p, b, m, n). On lira avec intérêt le travail que Wioland a consacré à l'étude statistique des distributions des phonèmes français (*Travaux de l'Institut de Phonétique*, Strasbourg, 4, 1972), pour comprendre de quelle façon nous avons voulu constituer notre progression. Il est clair que le tableau que nous citons constitue bien un guide méthodologique, à l'usage des maîtres, et leur propose une grille pour l'isolement successif des segments syllabiques et graphiques de la langue que leurs élèves doivent maîtriser. Il s'agit d'étudier les groupes li, lé, lo, etc., après avoir pris conscience de leur existence, phonétiquement puis graphiquement, au sein de phrases. Cela se fait plus

(27) Nous avons utilisé, pour le lexique, les tables de fréquence du CREDIF (Saint-Cloud), en les adaptant à notre propos : nous avons introduit de bonne heure, dans l'écriture, des termes très fréquents quoique de graphie non phonétique (**est, dans, à, bien, où, et**), et évité, dans nos textes, les mots trop rares. Mais il est certain que le paramètre de fréquence lexicale n'a plus guère d'importance dans un CP où des enfants français ont déjà acquis de longue date leur langue fondamentale.

facilement si les textes-supports, comme nous le prévoyions, ont été adoptés en conséquence et regroupent des termes qui guident vers l'isolement de syllabes, puis de sons semblables. On remarquera que cette première étape insiste sur la syllabe de type consonne + voyelle (CV) et sur le noyau vocalique. C'est qu'il s'agit, pour cette syllabe CV, de la structure phonématique la plus fréquente (54,9 % des syllabes, selon P. Defatire, alors que la syllabe CVC représente 17,1 %, la syllabe CCV 14,2 %, la syllabe VC, dite « inverse » par certains auteurs de manuels 1,9 % !). Notre première étape permet de déboucher sur la syllabe V, dont la fréquence, quoique réduite, est cependant notable (autour de 10 %) (28).

L'e caduc ([ə]) comme il a été dit plus haut, est restitué, pour mieux faire apparaître les coupes syllabiques de la langue écrite. Provisoirement, et pour les besoins de l'analyse, la langue orale se trouve soumise aux contraintes de l'écrit, mais cette torture n'est qu'apparente et prépare à mieux structurer le discours en favorisant la prise de conscience de la juxtaposition des éléments combinés.

Après qu'ont été explorées et acquises les combinaisons successives des éléments de ce premier groupe de voyelles et de consonnes, notre progression intègre les consonnes **s, z, j, ch, v, f**, et ajoute aux voyelles initiales la série **on, an, in, oi** (29). C'est d'ailleurs l'occasion d'introduire la règle : **on, an, in**, suivis de **p, b**, à l'intérieur d'un mot, deviennent **om, am, im**, et de découvrir la notion de règle d'orthographe (avec exception). La variante **è, ê**, déjà étudiée, ne pouvait faire aborder une telle notion, puisqu'elle n'offrait que l'annonce des polygraphies d'un seul son. On pourra remarquer que les textes possibles, constitués selon ces principes limitatifs (syllabes biunivoques) ne sont ni bien rares, ni indigents :

- Maman a acheté une salade
- La voiture est utile
- La moto est toute sale
- Dani retire son polo,

et qu'à l'aide d'un lexique adéquat, en jouant sur les formes verbales (présent-passé composé) on peut en construire de fort variés.

(28) Le français donne mentalement à la voyelle une place prépondérante ; dans une syllabe du type CV il anticipe la voyelle en articulant la consonne qui précède : [s] de *si* est articulé lèvres tendues, [-s] de *su*, lèvres arrondies, note F. Carton (**Introduction à la phonétique du français**, p. 74). La voyelle est bien le noyau de la syllabe française.

(29) Nous répétons qu'il ne s'agit pas de limiter les échanges linguistiques des élèves à des textes qui ne comporteraient que les syllabes déjà connues au plan graphique ; il s'agit, pour le maître, de limiter les découvertes graphiques à ces syllabes, et de les faire étudier selon la progression que nous évoquons.

Très vite (nous l'avons vue intervenir dès décembre dans un bon CP) une 2<sup>e</sup> étape ajoute les syllabes CCV et CVC (types **TRE** et **PAR**) pour terminer par la présentation des syllabes VC (type **AR**). Si ces dernières syllabes ont été introduites en dernier lieu, c'est à cause de leur rareté relative en fréquence d'occurrence et parce que nous pensons qu'il vaut mieux ne pas les traiter comme les pendants inversés des syllabes CV : **RA** → **AR** nous paraît offrir une symétrie inverse assez fallacieuse et présenter plus de risque de favoriser les dyslexies potentielles.

L'application de ce programme liminaire (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> étapes de notre progression) est à nos yeux indispensable à tout bon apprentissage et on n'aura pas intérêt à aller plus loin tant que les enfants n'auront pas maîtrisé la correspondance biunivoque. L'expérience prouve (cf. plus bas) que ce parcours pédagogique peut prendre de 6 à 12 semaines de travail dans une classe standard. Viennent ensuite des étapes plus connues, pour lesquelles la rigueur à laquelle nous tenons tant n'est plus aussi indispensable pour ce qui est de l'ordre de présentation : les enfants ayant acquis la pratique sécurisante des nouveaux codes, capables de dictées de phrases formées de mots (« biunivoques ») qu'ils n'avaient pas encore vus sous forme graphique, se ruent sans répugnance sur les nouveautés qui leur échappent et il est possible de souligner à leurs yeux les distorsions entre code oral et code écrit en introduisant les graphies diverses correspondant à un seul et même son. Il s'agit de progresser dans la découverte et l'acquisition de l'usage. Nous pouvons ici nous contenter de renvoyer à notre tableau en annexe pour l'évocation des 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> étapes de l'apprentissage. Nous tenons à dire seulement que si notre progression a été prévue et validée pour un apprentissage total en un an de CP, il ne nous échappe pas que l'important travail de reprise des acquisitions que l'on accomplit au CE pourrait laisser concevoir d'autres procédures pédagogiques, comme celle du fractionnement sur 2 ou 3 ans des acquisitions, avec modification des rythmes de révision. Mais il y a là l'amorce d'un autre débat et nous laissons aux psycho-pédagogues le loisir d'intervenir pour préciser l'utilisation la plus efficace d'une méthode telle que la nôtre. Nous préférons rendre compte brièvement des validations que nous avons entreprises.

Dès 1973, nous avons trouvé un accueil favorable auprès d'une Ecole d'Application de l'E.N.G. de Nancy (30). Dans une classe de CP, hétérogène et de recrutement

(30) C'est ici le lieu de remercier pour leur accueil et leur collaboration, et aussi pour leurs conseils et le secours de leur expérience, M. Grandgeorges, alors directeur de l'Ecole normale d'instituteurs de Nancy, M. Grégoire, alors directeur de l'Ecole d'Application d'Essey, et Mme Douard, maîtresse de classe d'application, qui eut le courage de réviser ses méthodes en fonction de nos orientations.

représentatif, notre recherche a pu s'affirmer au contact des réalités ; nous avons en bref découvert que les enfants qui purent acquérir ces habitudes que nous proposons de leur faire prendre, abordèrent plus librement l'écriture des mots. Il semble que les idées simples que nous voulions ancrer dans leurs esprits (« Ecrire c'est comme parler », « lire c'est communiquer »), aient été efficaces pour tous. La maîtresse orchestrait, d'abord avec difficulté, car elle devait, conservant la méthode en usage dans sa classe, essayer de tenir compte de notre progression, puis avec de plus en plus d'aisance, et dès la seconde année, ayant adopté une méthode un peu plus proche de nos propositions de progression, elle pouvait, choisissant textes et matériel en fonction du chemin à suivre, enrichir considérablement sa pratique pédagogique et constituer des fiches directrices fort utiles pour ses préparations de classe.

Cette évocation amène à dire quel matériel il fallait envisager de réunir pour cette expérimentation, et de quelle façon nous souhaitons que notre progression soit utilisée. La poursuite de nos validations dans divers autres CP de l'Académie permet d'évoquer 3 cas possibles :

**a) Classe où est pratiquée une méthode globale :**

Ce cas paraît idéal, puisque nulle méthode imprimée n'y est utilisée qui pourrait perturber le travail du maître. Ce dernier organise librement ses textes et sa progression en collaboration avec les enfants. Mais il faut bien noter que le souci de respecter le cheminement proposé rend un peu délicate l'application du principe de spontanéité. Aussi les maîtres qui pratiquent honnêtement de façon globale auront-ils à juger de l'intérêt ou non de suivre notre progression. Ils trouveront peut-être quelque profit à consulter notre lexique de termes à graphie phonétique, qui peut constituer un auxiliaire discret pour retrouver une progression trop rigoureuse en apparence.

**b) Classe « standard » :**

Une méthode quelconque y a cours, qui selon la culture et le tempérament du maître est plutôt globale, et qu'on nomme généralement « mixte » ou « syllabique à départ global ». Ces remarques non péjoratives sont simplement d'expérience, et nous avons constaté que les meilleures classes se trouvent parmi ces classes « standard » où le maître (la maîtresse) applique ce principe de souplesse qui dénote le vrai pédagogue. En principe la méthode de lecture est accompagnée de livrets et nous avons observé et soutenu des expériences d'adaptation de certaines de ces méthodes (les moins contestables !) à nos principes. Le résultat est encourageant et laisse penser que le seul support de notre **progression** (avec un livret-commentaire) accompagnée d'un lexique alphabétique des termes biunivoques, permet au maître de transfigurer son

enseignement, tout spécialement dans la pratique des exercices d'assimilation.

**c) Classe où nous fournissons une méthode conçue selon nos principes :**

Ce projet doit aboutir à brève échéance, et il répond aux vœux que les maîtres que nous avons rencontrés avaient exprimés. Nous travaillons à un ensemble pédagogique composé d'un livret de lecture, formé de textes conçus selon nos principes et notre progression, et d'un livret d'exercices et d'écriture, lui correspondant exactement. Peut-être préférons-nous, après avoir essayé la formule, le livret mixte **lecture-écriture, expression**, livret que les élèves conserveraient comme témoin de leurs premières découvertes graphiques.

Les maîtres disposeront d'un livret théorique et de fiches lexicales ad hoc, ainsi que d'un commentaire pédagogique du livret d'élève (livre du maître).

C'est de ces trois façons que pourrait être mise en œuvre notre méthode. Dès à présent, le recul de trois années nous en fait concevoir les aspects positifs : les élèves du 1<sup>er</sup> CP concerné ont pratiqué dès avril des dictées de phrases formées de mots nouveaux pour eux, mais dont l'orthographe est « phonétique », sans erreur et sans crainte. Leur sûreté dans la lecture (expressive) et la rapidité de leurs progrès après la 1<sup>re</sup> étape ont surpris. Dès la seconde année de l'expérimentation, nous avons recommandé l'écriture liée (pour les travaux manuscrits) et la lecture expressive. Ces acquisitions n'ont suscité aucune difficulté, d'autant que la maîtresse, progressivement acquise à l'intérêt du système, secondait nos intuitions en améliorant la méthode de lecture utilisée dans sa classe (**Caroline et Bruno. Lib. Istra**). Actuellement nous testons notre méthode en parallèle avec d'autres méthodes (Sablier, globale, syllabique) en vue de discerner nos insuffisances. Il semble possible d'avancer que malgré son apparente contrainte, notre progression permet d'éviter les laissés pour compte du premier apprentissage et de construire les bases d'une orthographe solide. La différence est sensible durant ces premières semaines du CP où l'on constate que nos principes font entrer plus vite et plus sûrement les enfants dans la familiarité du code écrit.

Il reste à dire que nos propositions supposent de la part des maîtres de la rigueur et une attention soutenue et que nous admettons la nécessité de leur fournir un matériel qui facilite leur travail. Nous nous y sommes employés comme déjà dit, et souhaitons que les utilisateurs nous aident à améliorer ce matériel. Mais comme le rappelait le début de cet article, il faut prendre conscience en linguiste d'un problème linguistique et il est certain que le maître de CP, outre qu'il doit être un pédagogue expert et inventif, est nécessairement, en tant qu'institu-



teur d'une conscience linguistique, un « maître de langue » qui, à ce titre, appréciera le profit que peut lui apporter notre progression.

Pierre DEMAROLLE et Jacques KOOIJMAN,  
maîtres-assistants à l'Université de Nancy II.

## ANNEXE

### Progression proposée : principales étapes

1<sup>re</sup> étape : étude des syllabes des types : consonne + voyelle (CV)  
voyelle (V)

Formation de syllabes à partir des éléments suivants :

	l	r	t	d	p	b	m	n	s	z	j	ch	v	f	c	g
e	le															
i	li ri...															
a																
é																
è/ê																
o																
u																
ou	N.B. : pour <b>c</b> et <b>g</b> , pas de syllabes comportant les voyelles <b>e</b> , <b>é</b> , <b>è</b> , <b>ê</b> , <b>i</b> .															

on (om devant b et p)

an (am » » »)

in (im » » »)

oi

2<sup>e</sup> étape :

- a) Etude des syllabes du type :  
consonne + R ou L + voyelle (CCV)

Prise en considération des deux premiers éléments de la syllabe :

	t	d	p	b	v	f
l	On sait que toutes les combinaisons ne sont pas possibles.					
r						

- b) Syllabes du type : consonne + voyelle + consonne (CVC)

Ex. : pa - par (partl)

- c) Syllabes du type voyelle + consonne (VC) :

Ex. : a - ar (arbre) o - or (ordure)

- d) Syllabes du type :  
consonne + liquide + voyelle + consonne (CCVC)

Ex. : vrl - vrlr (ouvrir)

3<sup>e</sup> étape : graphies diverses pour un même son : introduction de distorsions dans la correspondance oral/écrit :

- a) Eléments consonantiques : s prononcé [z], qu' prononcé [k] comme c - consonnes muettes - géminées

- b) Eléments vocaliques : â = a, ô au, eau = o, en = an, ai, ei = é/è, ein, zin = in ; eu peu différent de(e)
- c) Graphies correspondant à une suite de phonèmes :  
oin, ien, ille (de bille) (ille, dans ville, constituée pour nous une exception) ail/aille, eil/eille, euil/euille, ouil/ouille.

4<sup>e</sup> étape : amorces syntaxiques :

- a) Liaisons obligatoires : les amis, ils ont.  
b) Marques du pluriel.

5<sup>e</sup> étape :

- c, g + e, i ; puis : ç, ge, gu (+ e, i)  
er, ez = é ée = é  
et = è e = è devant l, r, s, t articulés  
oeu = eu  
y = i  
oy = oi + yod (noyer), ay = è + yod (payer),  
uy = ui + yod (tuyau)  
x = gz ; x = ks  
w

## COMMENTAIRE

1<sup>re</sup> étape :

La progression se fonde sur les analyses de fréquence orale et écrite ainsi que sur les commodités d'écriture. La syllabe la plus fréquente (Cs + voyelle) est enseignée au cours de cette première partie. L'e muet ([ə]) est restitué pour l'apprentissage, bien que la pratique de l'élocution orale l'élimine.

L'important est de proposer un apprentissage où l'oral et l'écrit soient symbolisables parallèlement, pour que la pratique de l'écrit (orthographe) paraisse d'emblée possible.

2<sup>e</sup> étape :

Les groupes fréquents pl, bl, br, etc. sont acquis aisément puisqu'ils respectent eux aussi le principe de la correspondance code oral/code écrit.

En b) et c) des exemples seuls sont donnés, à généraliser pour toutes les occurrences.

3<sup>e</sup> étape :

Inaugure les distorsions graphie/prononciation. Cette étape introduit à la lecture courante. Elle n'est à aborder qu'après que les précédentes ont abouti (validations).

4<sup>e</sup> étape :

Cette étape, par le biais des nouvelles acquisitions en lecture introduit des règles syntaxiques essentielles (liaisons obligées, pluriel).

5<sup>e</sup> étape :

Clôt l'apprentissage général et met l'élève en situation de lecture rapide après assimilation.

Note générale :

Il est surtout capital d'insister sur la progression initiale (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> étapes) en organisant les exercices en conformité avec le principe essentiel de la méthode : ce qui est dit correctement s'écrit simplement et se lit de même. Le rôle du maître est essentiel en cette affaire (rythme, choix des exemples).

**Remarque :**

De même que la restitution de l'[ə] évoque la prononciation méridionale, de même pourrait-on concevoir pour l'étude des différenciations é/è, o/o ([o]/[ø]) eu/œ ([ø]/[œ]) selon l'aperture une prise en compte des prononciations régionales et prévoir une discussion de la norme. Nous n'avons pas introduit l'opposition [ɛ]/[œ] dont le rendement est probablement nul et qui est caduque sur presque tout le territoire, non plus que [ɛ]/[a] qui semble disparaître et dont nous ne parlons que pour opposer strictement à et a en tant que graphies.

**INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES**

**Livres :**

- Bandet (J.). — **Vers l'apprentissage du langage écrit.** — A. Colin/Bourrellier, 1972, 1970.
- Borel-Maisonny (S.). — **Langage oral et écrit.** — Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1960, 2 vol.
- Carton (F.). — **Introduction à la phonétique du français.** — Bordas, 1974.
- Charmeux (E.). — **La lecture à l'école.** — CEDIC, 1975.
- Chassagny (C.). — **La lecture et l'orthographe chez l'enfant.** — P.U.F., 1968.
- Cohen (M.). — **La grande invention de l'écriture et son évolution.** — Imprimerie Nationale / Klincksieck, 1958, 2 vol.
- Inizan (A.). — **Le temps d'apprendre à lire.** — Bourrellier/Colin, 1972, (1963).
- Malmquist (E.). — **Les difficultés d'apprendre à lire.** — Bourrellier/Colin, 1973.
- Marin (E.). — **Problèmes posés par l'apprentissage de la lecture : les voyelles.** — Mémoire de maîtrise, Nancy, 1972 (dactyl.).
- Mialaret (G.). — **L'apprentissage de la lecture, étude psycho-pédagogique.** — P.U.F., 1969 (1966).
- Mialaret (G.). — **Psychologie expérimentale de la lecture, de l'écriture et du dessin.** — In : Fraisse (P.) et Piaget (J.). — **Traité de psychologie expérimentale.** — P.U.F., 1967-1972 (1963-1966), VIII, pp. 155-237.

- Mialaret (G.). — **La psychologie de l'éducation.** — In : Reuchlin (M.). — **Traité de psychologie appliquée**, vol. 1. — P.U.F., 1971, pp. 55-103.
- Mucchielli (R.) et Bourcier (A.). — **La dyslexie, maladie du siècle.** — Ed. sociales françaises, 1964 (1963).
- Priouret (J.). — **Le problème de la lecture.** — Limoges, C.R.D.P., 1974 (multigr.).
- Simon (J.). — **Psychopédagogie de l'orthographe.** — P.U.F., 1954.
- Simon (J.). — **La langue écrite de l'enfant.** — P.U.F., 1973.

**Articles et numéros spéciaux de revues :**

- Cahiers de l'enfance Inadaptée**, n° 1 et 2, oct./nov. 1958. — Les difficultés de l'apprentissage du langage écrit et parlé.
- Dehant (A.). — **Etude longitudinale du rendement de diverses méthodes de lecture et de leur incidence sur la dyslexie.** — In : **Revue de Psychologie et des Sciences de l'Éducation**, 4, 1969, n° 1, pp. 3-35.
- Carton (F.). — **Paramètres phonétiques d'une progression dans l'apprentissage de la lecture.** — In : **Travaux de l'Institut de Phonétique de l'Université de Nancy II**, 1, 1974, pp. 15-44.
- Dubosson (J.). — **Procédés pour l'apprentissage et le contrôle de la lecture.** — In : **Cahiers de l'enfance Inadaptée**, n° 6, mars 1958, pp. 22-35.
- Éducation Nationale (L').** — **Savoir lire**, numéro spécial, 9, 1964.
- Galifret-Granjon (N.). — **Exposé critique des principes psychologiques sous-jacents à quelques méthodes d'apprentissage de la lecture.** — In : **La psychiatrie de l'enfant**, 1958, fasc. 2, pp. 379-436.
- Gazette médicale de France**, 75 (1968), n° 27 du 5 nov. — **La dyslexie de l'enfant.**
- Kuény (L.), Paris (R.), Laillard (M.). — **De quelques aspects des troubles de l'orthographe dans les classes de perfectionnement.** — In : **Cahiers de l'enfance Inadaptée**, n° 8, mai-juin 1958, pp. 13-23.
- Leroy-Boussion (A.). — **La lecture silencieuse.** — In : **L'année psychologique**, 2 (1966), pp. 579-598.
- Leroy-Boussion (A.). — **L'intériorisation de la lecture entre 5 et 8 ans.** — In : **Journal de Psychologie normale et pathologique**, 61 (1964), 3, pp. 295-312.

# EVALUATION D'UNE TACHE COGNITIVE ET ACCEPTATION DE CETTE TACHE PAR DES ADOLESCENTS

## NATURE DU PROBLEME

Le domaine des acquisitions cognitives, et de la motivation qui les rend possibles, intéresse à la fois la psychologie des apprentissages et la psycho-pédagogie ; la première, plus particulièrement sous l'angle des processus qui commandent les acquisitions ; la seconde, entre autres, sous l'angle des variables de type éducatif qui peuvent influencer l'acceptation par le sujet des situations auxquelles on souhaite qu'il s'expose.

Une de ces variables, empiriquement appliquée de façon tout à fait constante, n'a fait que récemment l'objet d'études systématiques : il s'agit du mode d'évaluation appliqué aux performances des sujets. Sous des formes très variées (notes chiffrées, catégories normalisées, classements, appréciations qualitatives, etc.) l'évaluation généralement appliquée, et largement étudiée, est extérieure au sujet. Elle peut être considérée comme ayant, au moins partiellement, un rôle de sanction, positive ou

négative. Les effets d'une auto-évaluation, ou évaluation interne, ont été beaucoup moins étudiés. On y trouverait pourtant matière à mettre en évidence les activités cognitives d'un sujet qui, selon les estimations qu'il porte sur son travail, se trouve modifier son attitude à l'égard de ce travail ; on y trouverait aussi matière à mieux cerner les processus par lesquels les évaluations appliquées de l'extérieur peuvent être utiles, et dans quelle mesure elles peuvent l'être.

Maehr et Stallings (1972) ont tenté d'expérimenter sur ce point. Ils proposent à des adolescents des deux sexes d'effectuer une tâche de nature intellectuelle, puis, après l'avoir achevée, de répondre à un questionnaire portant sur leur acceptation de reprendre un travail de même nature. Ils estiment, d'après les réponses à ce questionnaire, le degré de motivation des sujets. Les tâches proposées présentent deux niveaux de difficulté ; les sujets sont placés en situation d'évaluation externe ou d'auto-évaluation. Les auteurs ne constatent pas d'effet du niveau de difficulté, ni du mode d'évaluation, pris isolément, mais il existe une interaction entre ces deux variables : en conditions d'évaluation interne, les sujets sont plus motivés pour reprendre une tâche difficile, alors que c'est le contraire qui est observé en situation d'évaluation externe. Cependant, lors d'une seconde expérience ou la variable sexe est prise en compte, en plus des précédentes, des résultats sensiblement différents sont obtenus. Le mode d'évaluation n'a pas d'effet à lui seul, mais la motivation est plus forte pour les tâches faciles. Les filles semblent plus motivées que les garçons, compte non tenu des autres variables ; les interactions ne sont pas significatives. Les auteurs attribuent les différences entre ces deux séries de résultats à un effet d'échantillon . dans le premier cas il s'agissait de sujets de milieu sélectionné (tous fils de membres de l'enseignement supérieur), dans le second, des enfants de milieu ouvrier. On n'avait pas non plus, dans le premier cas, isolé la variable sexe.

Il a semblé utile, étant donnés la nature et l'intérêt du problème, de reprendre l'étude, sur une population tout-venant cette fois, et en isolant aussi précisément que possible les différentes variables.

L'effet des évaluations externes a été largement étudié. On sait qu'elles aident à l'établissement d'un apprentissage. Si l'on doit conserver à la notion de renforcement le sens strict, qui lui est donné par les behavioristes, d'association entre la réponse et le stimulus renforçateur, il n'apparaît pas possible d'expliquer les effets des évaluations externes par un processus aussi simple. Il semble plus plausible de poser que le sujet accorde une signification à l'évaluation externe, et modifie sa conduite devant la tâche, de façon active, en fonction de cette signification. Il est à noter qu'il s'agit d'effets sur l'apprentissage lui-même, sur la performance, lorsque l'évaluation se produit de façon répétée, au cours de l'apprentissage.

Dans le problème qui nous préoccupe, il n'en va pas ainsi : l'évaluation se produit à la fin de la tâche considérée comme un tout, et ne peut donc influer sur son amélioration. Il s'agit de l'acceptation par les sujets de se soumettre à nouveau à une situation du même type. Il ne semble pas qu'on ait alors de raisons de penser que la nature de l'évaluation (interne ou externe), toutes choses égales par ailleurs, ait un effet dans un sens ou dans l'autre.

En ce qui concerne l'effet éventuel de la difficulté de la tâche, des études ont été menées, en particulier par Nuttin (1963). Pour cet auteur, le sujet adulte n'a pas tendance à répéter une tâche facile, mais se propose de progresser dans la même tâche, ou devant une difficulté plus grande. Le fait de reprendre de préférence des tâches déjà réussies est le signe d'un manque de maturité et de force constructive. Il s'agirait d'un trait typique de l'enfance. La reprise des tâches non réussies marquerait le passage à l'état adulte. Pour Atkinson (1966) on distingue deux groupes de sujets, ceux qui sont orientés vers la réussite, ou vers l'échec. Les premiers sont plus motivés à entreprendre des tâches difficiles que les sujets craignant l'échec.

De nombreuses études et réflexions ont été ainsi faites séparément sur la nature de l'évaluation, et sur les niveaux de difficulté. Il a paru intéressant d'étudier l'effet de ces deux variables sur la motivation pour un échantillon d'adolescents, et de vérifier dans quelle mesure elles pourraient interagir.

Y a-t-il lieu de s'attendre à une différence liée au sexe dans ce type d'étude ? La plupart des auteurs qui ont étudié l'adolescence s'accordent à reconnaître une maturité plus précoce chez la fille. De ce point de vue, on peut donc penser que l'adolescente de 14 ans aura un comportement plus voisin de l'adulte que son camarade garçon. Si l'on retient le point de vue de Nuttin, on doit donc s'attendre à ce que les filles de cet âge soient plus motivées pour reprendre des tâches difficiles.

Du point de vue de la psychopédagogie, de telles recherches paraissent aussi avoir leur importance. On peut en effet se demander si pour permettre à l'enfant de réussir, d'apprendre, pour lui donner le désir de travailler, il est plus efficace de lui laisser une certaine autonomie dans l'appréciation de son travail, ou de maintenir un système permanent d'évaluation externe, ou plutôt de tenter d'estimer le type de tâches et de situations où l'une ou l'autre de ces formules sont préférables.

## PROCEDURE

Pour l'essentiel, les procédures générales mises en œuvre par Maehr et Stallings ont été reprises, avec des précisions supplémentaires, chaque fois que cela s'est

avéré utile ; on reviendra sur ce point en particulier en ce qui concerne le matériel expérimental.

**Les sujets** ont été 160 adolescents, élèves de 5° de C.E.S. de Paris et sa banlieue, garçons et filles en nombre égal, âgés de 13 à 14 ans au moment de l'expérience.

**Le matériel expérimental** se composait de plusieurs éléments :

La tâche de type cognitif proposée aux sujets devait répondre à deux exigences : ne pas être trop semblable aux exercices scolaires, et, surtout, présenter deux niveaux de difficulté expérimentalement contrôlés. Nous avons utilisé, pour surmonter cette difficulté, le niveau quatre des cahiers I.N.E.D.-I.N.O.P. de Benedetto (1969). Cette épreuve se compose en effet d'exercices variés non scolaires. Trois séries ont été retenues : la série numérique, le vocabulaire, et les différences. Chacune de ces séries comprend, dans le test, des items gradués du plus facile au plus difficile, et cette graduation a été faite d'après un étalonnage sur des élèves de 5°. Nous avons retenu, pour chacune des séries utilisées, les trois premiers exercices pour constituer la tâche facile, les trois derniers pour la tâche difficile.

La consigne donnée aux sujets, commune à tous pour sa première partie, devait différencier les deux modalités de l'évaluation dans sa deuxième partie. Les sujets en situation d'auto-évaluation recevaient la consigne suivante : « Voici des carnets dans lesquels se trouvent des exercices qui ressemblent à des jeux. Au fur et à mesure, vous verrez qu'il y en a qui peuvent être intéressants. Ce n'est ni un examen ni un devoir, c'est un nouveau jeu que nous voulons créer. Vos résultats ne seront pas communiqués à vos professeurs, vous serez seuls à savoir si vous avez réussi ou non ». Les sujets en situation d'évaluation externe recevaient une autre consigne : « Voici des carnets dans lesquels se trouvent des exercices un peu différents de ceux que vous faites en classe ; toutefois vos résultats seront communiqués à vos professeurs qui verront si vous avez réussi ou non. Faites bien attention, travaillez le mieux possible, les résultats seront donnés à vos professeurs qui sauront si vous avez réussi ou si vous avez échoué ; de plus les notes que vous obtiendrez compteront dans vos notes d'école ». De plus, tous les sujets étaient avertis qu'ils recevraient, à la fin de l'exercice, les bonnes réponses, à quoi ils pourraient confronter les leurs. La manière de communiquer les résultats aux sujets est donc ici la même pour tous.

On trouvera en annexe le questionnaire de motivation à reprendre une tâche de même nature, et le système de notation y afférent. Brièvement résumé, il s'agit de trois items hiérarchiquement ordonnés portant, le premier sur l'acceptation de revenir exécuter un travail de même nature, le second sur le maintien de cette acceptation si le travail doit être effectué en dehors des heures de travail

habituelles, le troisième l'indication par le sujet d'un rendez-vous précis, et l'apposition de sa signature. Les notes obtenues s'échelonnent de 1 à 6. Ces notes, qui représentent différents degrés d'acceptation par un sujet à reprendre un travail de même nature que celui qui vient d'être exécuté, sont considérées comme une opérationnalisation de la motivation.

**Le plan expérimental** comporte 8 groupes de 20 sujets chacun, compte tenu des trois variables (nature de l'évaluation, difficulté de la tâche, sexe des sujets) à deux niveaux chacune.

## LES RESULTATS

Une première série de résultats concerne les performances des sujets sur la tâche proposée elle-même. En effet, l'existence de deux niveaux de difficulté contrastés était indispensable. Bien qu'ayant choisi l'épreuve en fonction de cette exigence, comme il a été dit plus haut, on a souhaité contrôler qu'il en était bien ainsi pour les sujets de l'échantillon eux-mêmes. On trouvera dans le tableau I les résultats moyens obtenus par les différents groupes de sujets aux exercices proposés.

**Tableau I**  
Moyennes des performances

	E. Int.		E. Ext.	
	G	F	G	F
T. Dif.	4,3	2,8	3,7	3,6
T. Facile	6,8	6,5	6,5	7,0

Exemple de lecture du tableau : les 20 garçons ayant reçu une tâche difficile, et placés en situation d'évaluation interne, ont obtenu en moyenne 4,3 points, sur un maximum possible de 9.

Une analyse de la variance a permis de vérifier que le niveau de difficulté introduit entre les sujets une différence significative au seuil de .01 ; les autres sources de variation sont sans influence sur la performance.

Ce contrôle effectué, on a procédé à l'étude des résultats concernant la motivation à reprendre une tâche de nature cognitive. On trouvera dans le tableau II les résultats moyens obtenus par les différents groupes de sujets à l'échelle d'acceptation.

**Tableau II**  
Moyennes des résultats à l'échelle de motivation

	E. Int.		E. Ext.	
	G	F	G	F
T. Dif.	4,1	5,2	3,1	4,5
T. Facile	5,0	4,5	4,5	5,1

Exemple : Les 20 garçons ayant reçu une tâche difficile, et placés en situation d'évaluation interne, ont obtenu en moyenne 4,1 points, sur un maximum possible de 6.

Une analyse de la variance a permis de faire les constatations suivantes :

La source de variation liée au niveau de la tâche a une influence sur la motivation (seuil .05, en faveur des tâches faciles) compte non tenu des deux autres sources de variation. La nature de l'évaluation, prise isolément, tend à avoir une influence, mais au seuil de signification de .10 seulement, et ceci en faveur de la situation d'auto-évaluation. Ces deux variables n'interagissent pas : quelle que soit la nature de l'évaluation, deux sexes réunis, les adolescents préfèrent reprendre des tâches faciles.

La source de variation liée au sexe a une action sur la motivation (seuil .05) ; ainsi, en faisant abstraction du niveau de difficulté et de la nature de l'évaluation, les filles sont plus motivées que les garçons pour reprendre une tâche de nature cognitive. On ne constate pas d'interaction entre le sexe et la nature de l'évaluation : la tendance à préférer reprendre la tâche en situation d'évaluation interne est semblable pour les deux sexes. Par contre on observe une interaction entre le sexe et le niveau de difficulté (seuil .05) : quel que soit le mode d'évaluation, les filles sont plus motivées que les garçons à revenir sur des tâches difficiles.

Si l'on examine isolément les résultats des filles, on constate que le niveau de difficulté seul n'a pas d'influence. On constate de même que le mode d'évaluation seul n'a pas non plus d'influence. Mais on constate une interaction (au seuil, faible, de .10) entre ces deux variables.

Si l'on examine isolément les résultats des garçons, on constate une influence du niveau de difficulté (seuil .01) en faveur des tâches faciles. On observe une tendance en faveur de l'auto-évaluation (seuil .10). Mais il n'y a pas d'interaction entre ces deux variables.

## DISCUSSION

Ce travail avait pour objectif d'examiner l'effet du mode d'évaluation (auto-évaluation ou évaluation externe) et du degré de difficulté de la tâche, sur la motivation à reprendre une tâche cognitive, chez des adolescents des deux sexes, élèves de 5<sup>e</sup> C.E.S. D'après les études antérieures, on n'avait pas lieu de s'attendre à une différence introduite par le mode d'évaluation, agissant seul, mais on s'attendait à une interaction entre le degré de difficulté et le mode d'évaluation. On s'attendait aussi, la maturité des adolescentes paraissant supérieure à celle des adolescents de cet âge, à ce que les premières soient plus motivées que les seconds pour des tâches difficiles.

En ce qui concerne ce dernier point, les résultats présentés ci-dessus confirment l'hypothèse : à 13 et 14 ans, les filles sont plus proches que les garçons de ce que Nuttin considère comme étant la caractéristique du comportement adulte, la tendance au dépassement de sa performance en reprenant des tâches difficiles, plutôt que la répétition de performances pour lesquelles la réussite est assurée. Sans doute cette plus grande maturité peut-elle être utilisée, puisqu'elle se traduit aussi par une meilleure motivation à reprendre, en général, des tâches cognitives. Mais ceci reste relatif au niveau de la comparaison avec les garçons. Si on se réfère au résultat des filles, indépendamment de la comparaison avec les garçons, on constate que le niveau de difficulté n'a pas par lui-même d'influence : elles sont également motivées pour les tâches faciles ou difficiles. On constate de même que leur motivation ne varie pas en fonction de la nature de l'évaluation seule. Mais (et c'est là nous semble-t-il un résultat particulièrement intéressant), on constate qu'il existe une interaction (faible il est vrai) entre ces deux variables : les adolescentes ont tendance à mieux accepter une tâche difficile quand elles savent qu'elles seront seules à en apprécier les résultats, à mieux accepter une tâche facile quand elles savent qu'elle sera l'occasion d'un jugement de la part de leurs professeurs. En se gardant d'aller trop loin dans l'extrapolation, à partir des résultats d'une seule expérience (qui se trouve cependant confirmer sur ce point l'expérience américaine prise en référence), on pourrait suggérer une réflexion sur une possible application. Peut-être aiderait-on les adolescentes, du moins celles de cet âge et de ce niveau scolaire, à trouver plus d'intérêt à la poursuite de l'effort scolaire en faisant intervenir principalement l'évaluation externe sur des exercices de difficulté modérée, réservant les exercices plus difficiles à des applications scolaires qui font l'objet d'une explication à l'issue du travail, mais ne sont pas évaluées par d'autres que l'élève elle-même.

En ce qui concerne les garçons considérés seuls, on ne trouve pas d'interaction entre les deux variables étudiées : les garçons sont plus motivés par les tâches faciles,

quel que soit le mode d'évaluation. Sans doute peut-on expliquer ce constat de fait par leur position encore proche de l'enfance. En ce qui concerne les tâches intellectuelles (on n'a pas de raison a priori de supposer qu'il en va de même, par exemple, pour les performances sportives), les adolescents de 13 et 14 ans préfèrent retourner aux tâches réussies dans leur plus grande partie qu'à celles qui ont donné lieu à un quasi-échec. De plus, les garçons sont plus motivés pour reprendre les tâches en situation d'auto-évaluation, quel que soit le niveau de difficulté. Une double interprétation peut être donnée sur ce point. Il peut s'agir d'un certain besoin d'autonomie ; il peut s'agir aussi de la crainte du jugement des professeurs (mais pourquoi serait-ce vrai aussi pour les tâches faciles ?) ; mais il peut naturellement s'agir d'une combinaison de ces causes, nous n'avons pas matière, dans cette expérience, à trancher sur ce point.

Filles et garçons ont tendance à accepter plus volontiers un travail si celui-ci, après vérification des résultats, donne lieu à une auto-évaluation seulement ; les filles, plus que les garçons acceptent, dans ces conditions de « jouer le jeu » de la difficulté dans l'effort. Il convient de se souvenir qu'il s'agit de motivation à continuer, non de performance sur la tâche elle-même, on a vu que sur ce dernier point seul le niveau de difficulté avait, comme on pouvait s'y attendre, quelque influence. Ceci nous amène à considérer ces deux aspects complémentaires : la performance accomplie par le sujet dans une tâche, et sa motivation à poursuivre son effort.

La réussite dans cette entreprise à longue échéance qu'est la scolarité, particulièrement dans l'enseignement secondaire, est fonction de ces deux éléments. A 13 ou 14 ans, âge des sujets de notre échantillon, les élèves ont en principe atteint au niveau du raisonnement hypothético-déductif, qui leur permet les performances que la scolarité implique. Qu'est-ce qui peut aider à accroître (voire à obtenir) leur motivation à effectuer ces performances ? Un très grand nombre de facteurs complexes, qui relèvent à la fois de la personnalité et de la situation, sont impliqués. Nous n'avons tenté d'en cerner que quelques-uns. Il apparaît cependant que le mode d'évaluation, combiné au niveau de difficulté, est un facteur intéressant, pour accroître la motivation, au moins chez les filles. Peut-être en irait-il de même chez les garçons un peu plus âgés, rattrapant ainsi le décalage de maturité. L'auto-évaluation, qui fait appel à un certain degré d'autonomie, est plus motivante ; elle n'est pas sans inconvénient : on sait par d'autres travaux qu'elle mène presque systématiquement à une surestimation des performances. Aussi conviendrait-il sans doute d'utiliser l'auto-évaluation, mais après une auto-vérification des résultats, et ces moyens ne devraient pas se substituer, mais plutôt se combiner, à une évaluation externe, moins restrictive de motivation si elle est ainsi tempérée.

Ce n'est pas sans intention que nous avons choisi des élèves de 5° : d'une part, ils ont atteint un niveau de développement qui devrait permettre l'autonomie, d'autre part, ils ont échappé déjà au dépaysement que provoque l'entrée dans le premier cycle du secondaire, par rapport aux modes de travail et d'évaluation de l'école élémentaire. Il serait intéressant de s'attacher à l'évolution des phénomènes que nous avons cherché à mettre en évidence, d'une part chez des adolescents plus âgés, de l'autre chez des enfants du niveau élémentaire.

Fayda WINNYKAMEN, avec  
 Françoise BOUDARD et  
 Nicole REVERDY  
 Université René-Descartes,  
 Paris V  
 Laboratoire de psychologie génétique  
 E.R.A. au C.N.R.S.

#### ANNEXE

##### Questionnaire de motivation

Vous pouvez maintenant répondre à ces questions en entourant votre réponse.

- 1°) Ces exercices vous ont-ils intéressés ?  
 Beaucoup - Moyen - Non.
- 2°) Accepteriez-vous dans quelques temps de refaire des exercices du même genre dans les mêmes conditions ?  
 Oui - Non - J'hésite.
- 3°) Si vous avez répondu oui à la question précédente, répondez à celle-ci :  
 Accepteriez-vous de les faire sur votre temps libre en dehors des heures de classe ?  
 Oui - Non - J'hésite.
- 4°) Si vous avez répondu oui à la question précédente, vous pouvez répondre à celle-ci :  
 A quel moment dans le mois qui vient vous serait-il possible de refaire des exercices de ce genre ?

à la récréation - le matin - le midi - le soir après la classe.  
 Quel jour ?  
 Signature.

##### Questionnaire de motivation à continuer une tâche de nature intellectuelle

Question 2	Question 3	Question 4	Note à l'échelle
NON	—	—	1
INCERTAIN	—	—	2
OUI	non	—	3
OUI	incertaine	—	4
OUI	oui	—	5
OUI	oui	le moment ou le jour et la signature	6

La question 1 n'est pas prise en compte, elle est destinée à une mise en situation des sujets.

#### RÉFÉRENCES

- Atkinson (J.), Feather (N.). — *A theory of achievement motivation*, New York, John Wiley, 1966.
- Benedetto (P.). — Echelle collective de niveau intellectuel. — In : *Cahier de l'I.N.E.D.*, n° 54, Paris, P.U.F., 1969.
- Diggory (J.C.). — *Self evaluation, concepts and studies*, New York, Wiley, 1966.
- Maehr (M.L.), Sjogren (D.D.). — Atkinson's Theory of achievement motivation : first step toward a theory of academic motivation ? In : *Review of educational Research*, 1971, 41, 143-161.
- Maehr (M.L.), Stallings (W.M.). — Freedom from external evaluation. — In : *Child development*, 1972, 43, 177-185.
- Nuttin (J.). — In : Fraïsse et Piaget. — *Traité de Psychologie expérimentale*, Tome V, 1-72, Paris, P.U.F., 1963.
- Nuttin (J.). — *Tâche, échec et réussite*, théorie de la conduite humaine, Louvain, Publuniver, éd. Erasme, 1961.

## LE CONTENU DE L'ENSEIGNEMENT DANS LE CONTEXTE DE L'EDUCATION PERMANENTE

L'idée que l'éducation doit devenir permanente n'est ni neuve, ni récente (\*). Elle a des précurseurs, ou des représentants qui appartiennent à d'autres époques. Platon (428-348 av. J.C.) par exemple, posait dans ses œuvres « République » et « Menon » le problème du lien fondamental entre l'éducation et la société, entre la philosophie et la philosophie politique, en préconisant une « société pédagogique ». J.-J. Rousseau (1712-1778) ou les philosophes des lumières ont élaboré des théories intéressantes et généreuses qui méritent d'être étudiées.

### I. OBSERVATIONS SUR LE CONCEPT D'EDUCATION PERMANENTE

Néanmoins, pendant des siècles, l'éducation permanente et globale ou intégrale a constitué uniquement une idée affirmée par certains philosophes ; sous l'influence de l'évolution sociale et scientifique rapide de notre monde, elle est devenue une exigence socio-politique et psycho-

logique concrète. Elle a été un idéal ou une aspiration, elle devient une réalité sociale (1). Plus significatif encore est le fait que l'éducation permanente commence à figurer parmi les principes qui orientent la réforme de l'enseignement dans certains pays. Elle devient donc un principe appliqué ; or, les vrais problèmes ou les difficultés commencent avec l'application, et l'application doit tenir compte dans chaque pays des traditions culturelles et des perspectives socio-économiques, des conditions démographiques et du niveau pédagogique de la communauté, etc. Mais, en soulignant la diversité des stratégies et des mesures à prendre, il ne faut pas ignorer l'unité conceptuelle du principe de l'éducation permanente ; parce que c'est cette unité qui existe derrière la diversité qui rend nécessaire et possible les études comparées et les collaborations.

L'idée de la permanence de l'éducation est presque unanimement acceptée et le concept commence à circuler, mais les acceptions données à cette catégorie pédagogique relativement nouvelle sont quelquefois différentes ou unilatérales (2). Il y a une tendance à réduire l'éducation permanente à l'éducation des adultes ou à une composante de cette dernière, à savoir l'éducation professionnelle. En réalité, l'éducation des adultes représente une expression de la continuité de l'éducation ou un niveau de l'éducation permanente, tandis que l'éducation professionnelle est et doit être conçue comme une composante de l'éducation des adultes. A son tour, l'éducation récurrente constitue uniquement une formule éducative par rapport à l'éducation permanente ou « une stratégie pour une formation continue » (3). Il semble qu'il y ait des réticences et des confusions quand il s'agit de traiter l'éducation permanente en tant que principe organisateur (organizing principle) capable d'orienter ou de générer une réforme profonde et efficace du système éducatif d'un certain pays, donc de toutes les formes et de tous les niveaux de l'éducation et notamment de l'enseignement scolaire. Dans la perspective d'une éducation permanente l'enseignement scolaire ou universitaire ne représente qu'une phase initiale, donc une formule éducationnelle qui n'est ni cloisonnée, ni unique dans la vie de l'individu, mais qui reste pourtant très importante pour la formation de la capacité d'auto-

(1) Voir Unesco : le Rapport de la Commission Edgar Faure, *Apprendre à être*, Fayard-Unesco, 1972 : « Le terme d'éducation permanente n'était guère d'abord qu'un terme nouveau appliqué à une pratique relativement ancienne : l'éducation des adultes... ; actuellement, il tend de plus en plus à désigner l'ensemble du processus éducatif considéré du point de vue de l'individu et du point de vue de la société », page 163.

(2) Cf. Rapport Edgar Faure, op. cit. p. 133 et 162 ; voir aussi : R. Davé, *Lifelong Education and School Curriculum*, U.I.E. Hamburg, 1973, p. 14.

(3) Voir, par exemple : C.E.R.I. ; *L'éducation récurrente : une stratégie pour une formation continue*, O.C.D.E., 1973.

(\*) Cet article n'engage pas l'Unesco.



éducation et pour le rendement des différentes formules qui interviendront après l'adolescence. Une école réorientée dans la perspective de l'éducation permanente, sans garder l'ambition de donner aux élèves une formation définitive et déterminée d'une manière rigide, doit pourtant bien utiliser la réceptivité des préadolescents, des adolescents en les aidant à découvrir leurs ressources latentes et à assimiler certaines capacités ou attitudes essentielles pour l'intégration dans la vie sociale : l'esprit critique, la responsabilité, l'imagination, etc. En offrant à l'individu, durant toute sa vie, une gamme de formules éducatives accessibles et appropriées du point de vue des contenus et des méthodes, l'éducation permanente lui donne la possibilité d'évoluer, de s'adapter et de jouer son rôle socio-politique. Ainsi, elle apparaît comme un trait caractéristique d'une société démocratique et, implicitement, comme une modalité efficace de démocratisation de l'éducation du point de vue de l'accès et du succès.

L'éducation permanente, dans le sens que cette étude lui accorde, est donc continue et globale par rapport aux besoins spirituels de l'homme et aux exigences d'une société en évolution rapide et difficile à anticiper (4).

L'effort de rénovation de l'éducation entrepris tant dans les différents pays que sous forme d'une réflexion concertée à l'échelle mondiale a largement porté sur les objectifs et les contenus. Il apparaît, en effet, que les objectifs et les programmes scolaires ne tiennent pas suffisamment compte ni des exigences de la société contemporaine, ni des acquis des sciences de l'éducation : « Malgré bien des obstacles et des difficultés », apprécie un spécialiste, « les progrès des sciences de l'éducation nous permettent de dégager des voies et une méthodologie dans la définition des contenus de notre enseignement. En particulier, nous pouvons maintenant mieux préciser la nature du développement affectif et intellectuel, mieux cerner nos objectifs éducatifs et orienter les curricula vers l'élève plutôt que vers les disciplines » (5). Dans la majorité des pays les réformes ont porté soit sur certaines disciplines, soit sur certains niveaux de l'éducation. Or, une réforme cohérente, donc une transformation d'ensemble des contenus de l'éducation devra s'inspirer d'un système de facteurs dont l'influence est difficile à séparer :

— des objectifs nationaux et internationaux assignés aux

développement social, économique et culturel définis dans les politiques nationales ;

- des acquis des sciences de l'éducation en ce qui concerne le processus d'enseignement-apprentissage de l'enfant et de l'adulte ;
- de la méthodologie et la structure de la science, la technologie et la culture contemporaine qui, sous rapport éducatif, sont plus importantes que les connaissances appartenant à un certain domaine ou à un autre ;
- du principe d'une éducation globale et permanente qui définit le processus éducatif comme un tout et qui s'inspire de la conception démocratique d'un droit généralisé à l'éducation. On peut considérer que l'éducation permanente est, en dernière analyse, une réponse donnée aux exigences générées par la science et la société contemporaine et qu'elle représente une synthèse par rapport aux facteurs ci-dessus mentionnés.

Comment transformer le droit à l'éducation permanente dans une possibilité et une réalité socio-pédagogique ? Quelles sont les incidences sur les objectifs éducatifs et les contenus de l'enseignement ?

Reconnaissons que cette nécessaire réorientation de l'enseignement dans l'esprit de l'éducation permanente représente une entreprise extrêmement complexe qui n'admet pas de réponses simples ou unilatérales. Mais, en suivant la bonne règle de Descartes il est possible, pourtant, d'identifier un certain nombre de problèmes centraux et de respecter un certain ordre dans leur approche. « In curriculum planning selection of objectives comes before selection of content... Content is important, certainly, but to derive purposes from a given body of knowledge, no matter how well organized, is to put the cart before the horse. In other words, the question « What outcomes are desired ? », necessarily precedes the question « What are we going to teach ? » (6).

L'expérience montre qu'après une période d'essais, les gouvernements sont de plus en plus préoccupés d'une part d'initier des réformes cohérentes et efficaces, dont la méthodologie respecte les relations entre les composantes du « Curriculum » ou, dans un sens plus large, la logique du système de l'éducation, d'autre part, d'éviter les transformations incomplètes et fragiles, même si les théories qui les inspirent sont parfois attrayantes et originales. Comment identifier, sélectionner et organiser les objectifs et les contenus de l'enseignement conçu en tant qu'institution ouverte et étage initial important

(4) Voir : *L'éducation en devenir*, op. cit., le chapitre « L'éducation ne peut plus être que continue dans le temps et dans l'espace », p. 175.

(5) L. d'Hainaut, *Cadre conceptuel pour la construction des curricula*, dans le Rapport du Séminaire de l'Unesco ; La réforme des programmes de l'enseignement primaire en Afrique, Dakar, 25-30 novembre 1974.

(6) Kenneth Richmond, *The School Curriculum*, Methuen and Co. Ltd., London, 1972, p. 36.

pour la préparation de l'individu à une éducation et une autoéducation continues ?

## II HARMONIE DANS LE DEVELOPPEMENT DE LA PERSONNALITE : LES OBJECTIFS DE L'EDUCATION.

Les finalités de l'éducation ont constitué pendant des siècles le domaine propre des philosophes (7). Les éducateurs étaient préoccupés notamment de véhiculer certains contenus plutôt que d'atteindre certains objectifs. La distance entre les finalités, présentées dans un langage philosophique général, et la pratique éducative, engagée obstinément dans le processus de transmission des connaissances et des examens, était inévitablement grande. Le rôle que l'éducation, en tant que sous-système social, joue dans le développement accéléré du monde contemporain d'une part, et les progrès des sciences pédagogiques d'autre part ont permis d'identifier les objectifs comme un paramètre essentiel pour la réforme et l'évaluation de l'éducation. Les administrateurs ont commencé à accepter l'idée que le plus sûr et fécond trésor d'une nation moderne est celui formé par les capacités intellectuelles, les attitudes et les savoir-faire ; d'où l'importance accordée presque dans tous les pays à la traduction des objectifs socio-politiques, économiques et culturels en objectifs pédagogiques, « en termes de comportement » (8). A leur tour les éducateurs commencent à être persuadés que les objectifs pédagogiques peuvent rendre plus claires et plus efficaces les activités éducatives, en leur offrant en même temps la possibilité d'évaluer d'une manière plus rigoureuse les résultats obtenus. Il y a maintenant une littérature abondante et en quelque mesure contradictoire sur la classification des objectifs pédagogiques et sur les méthodologies à utiliser dans ce domaine. Une fois adaptée, une telle classification peut aider les responsables à identifier, à sélectionner et à organiser les contenus et, ensuite, à évaluer les résultats obtenus par les élèves. Elle a donc un impact puissant sur l'activité des maîtres et des élèves. En même temps, une taxonomie des objectifs éducationnels est toujours l'expression d'une conception sur la personnalité et de l'adhésion à une certaine direction psychologique.

Cette étude n'a ni l'intention, ni la possibilité de réaliser une analyse pertinente des taxonomies des objectifs pédagogiques élaborées ou appliquées dans les différents pays ou d'arbitrer entre les différentes direc-

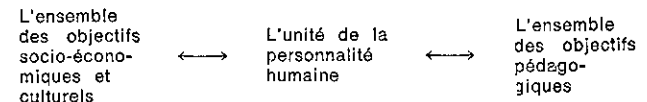
(7) Voir, par ex. : M. Debesse, G. Mialaret, *Tratté des sciences pédagogiques*, P.U.F., Paris, 1969, le chapitre « Pour une philosophie de l'éducation », pp. 83-120.

(8) Voir, par ex. : D. Krathwohl, B. Bloom, B. Masia, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Tome I, Domaine cognitif, 1969, Tome II, Domaine affectif, 1970.

tions de la psychologie contemporaine, éventuellement entre le behaviorisme et le structuralisme. En suivant le fil conducteur déjà annoncé, nous essaierons, en échange, d'identifier certaines incidences de l'éducation permanente sur l'ensemble des objectifs éducationnels.

### 1. Une école orientée dans la perspective de l'éducation permanente doit assurer l'équilibrage des différents groupes d'objectifs.

L'axiome ci-dessus énoncé semble banal et superflu ; pourtant, il exprime un impératif fondamental pour l'ouverture de l'école vers la vie sociale et signale une faute fréquemment commise. D'une part il s'agit de traduire intégralement et fidèlement l'ensemble des objectifs assignés à l'éducation par la société, donc par les exigences politiques, économiques, culturelles, artistiques, sportives, etc. D'autre part, il s'agit de respecter la complexité et l'unité psychologique réelle de la personnalité humaine, qui souhaite évoluer et maîtriser son évolution, s'adapter et assurer en même temps une certaine continuité à son existence. Cet impératif était souligné d'une manière convaincante in the Harvard Committee's Report in 1945 : « Education must look to the whole man. It has been wisely said that education aims at the good man, the good citizen, and the useful man... The aim of liberal education is the development of the whole man ; and human nature involves instincts and sentiments as well as the intellect. Two dangers must be mentioned. First, there is the danger of identifying intelligence with the qualities of the so-called intellectual type — with bookishness and the manipulation of concepts... Second, we must remember that intelligence even when in its widest sense, does not exhaust the total potentialities of human nature.... Thus the fruit of education is intelligence in action. The aim is mastery of life ; and since living is an art, wisdom is the indispensable means to this end » (9). Or cette liaison dialectique entre



n'est pas toujours observée et respectée et ainsi la contribution de l'école à la préparation de l'individu pour la vie sociale et l'éducation permanente est diminuée. Rendre l'homme responsable et capable d'apprendre à apprendre, lui donner les moyens de bien travailler et de bien utiliser son loisir, de se découvrir et de maintenir son optimisme et sa fraîcheur spirituelle supposent une éducation complète, guidée par un ensemble complet

(9) *General Education in a free society*, Report of the Harvard Committee, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1945.

d'objectifs. « L'avenir, affirme le Rapport de la Commission Edgar Faure, est à qui saura réunir, dans l'éducation, les forces de critique, de participation et d'imagination, aux pouvoirs de l'organisation opérationnelle, scientifique et rationnelle, afin de mettre en valeur les ressources latentes et les énergies potentielles qui résident dans les couches profondes des peuples » (10). D'où un certain nombre de problèmes :

— quel est le rôle des différents facteurs engagés dans une réforme de l'éducation — les utilisateurs, les chercheurs, les éducateurs, la jeunesse — dans l'élaboration des objectifs pédagogiques dans l'esprit de l'éducation permanente ?

— quel est le type d'institution capable d'assurer le caractère inter-disciplinaire (11) de cette activité et d'éviter ainsi les formules unilatérales ?

## 2. La restructuration des objectifs doit s'inspirer des nouvelles priorités imposées comme finalités à l'éducation contemporaine.

Soit qu'il s'agisse de la finalité désignée par l'expression « apprendre à apprendre », qui a gagné déjà une certaine place dans les programmes scolaires et les activités éducatives, soit qu'il s'agisse de la finalité encore plus complexe et complète « apprendre à vivre » ou « apprendre à être et à devenir » — le problème à résoudre est l'introduction de cette finalité sous forme d'objectifs pédagogiques dans la pratique éducationnelle en tant que priorité observée par tous les éducateurs, dans le cadre de toutes les activités scolaires et extrascolaires. Si l'assimilation des techniques et des méthodes de l'activité intellectuelle (trouver l'information, systématiser les données, élaborer des résumés, généraliser, etc.) est plus importante que les connaissances véhiculées, si l'invention est plus importante que la reproduction et les attitudes supérieures et l'intérêt pour l'application du savoir décisives pour la valeur de la formation scolaire de l'individu, la transformation à effectuer est profonde et difficile :

— quelles sont les mesures à prendre au niveau de la société pour favoriser l'insertion sociale des individus formés dans l'esprit d'une telle finalité ?

— comment assurer la continuité entre les différents

(10) Apprendre à être, op. cit., p. 165.

(11) « L'interdisciplinarité constitue le plus sûr rempart contre l'unilatéralité et l'inertie tant qu'elle est basée sur la réceptivité, le désir de collaborer, la modestie et l'art d'écouter, d'observer et de comprendre, sur une probité scientifique absolue. L'interdisciplinarité signifie convergence et non concurrence. » G. Vaideanu, « L'interdisciplinarité élément fondamental pour l'innovation de l'enseignement, dans le volume *Prognose, Innovation et Interdisciplinarité dans l'enseignement*, Bucarest, 1972, p. 26.

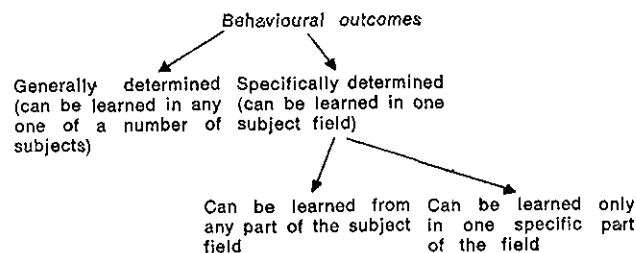
domaines d'objectifs et les objectifs des différents niveaux de l'éducation ?

— quel est le rôle de l'adulte spécialisé ou, dans un sens plus large, de l'école dans la formation de la capacité d'apprendre à apprendre et quelle est la relation optimale entre l'éducation et l'autoéducation dans l'assimilation de cette capacité intellectuelle et morale ?

— quel est le style pédagogique propre à aider l'élève à identifier ses ressources, à exercer ses facultés spirituelles et à assimiler lui-même un style d'activité et de vie ?

## 3. Dans la perspective de l'éducation continue sont valables toutes les classifications ou les divisions susceptibles de générer un ensemble complet et cohérent d'objectifs pédagogiques.

Soit qu'il s'agisse, par exemple, de la division devenue traditionnelle qui exprime les finalités sous forme de composantes de l'éducation : intellectuelle, éthique (morale-civique), esthétique, physique ; soit qu'il s'agisse d'une classification qui circule instamment les dernières décennies et qui nous propose la triade : domaine cognitif, domaine affectif, domaine psycho-moteur, l'essentiel est d'arriver à un ensemble complet et équilibré d'objectifs pédagogiques, capables d'incorporer les nouvelles priorités, d'exprimer fidèlement les exigences de l'éducation permanente et de conduire à un ensemble cohérent et pertinent de contenus. Les relations entre les différents groupes d'objectifs et entre les objectifs d'un même groupe deviennent très importantes pour la sélection des contenus et l'identification de leurs ressources formatives. L'interpénétration entre les différentes zones d'objectifs et la continuité existante entre les objectifs des différents niveaux éducationnels n'empêchent pas les spécialistes de déterminer les objectifs spécifiques à une discipline ou à une autre. D. K. Wheeler (12) distingue par exemple



(12) D.K. Wheeler, *Curriculum Process*, University of London Press, p. 35.

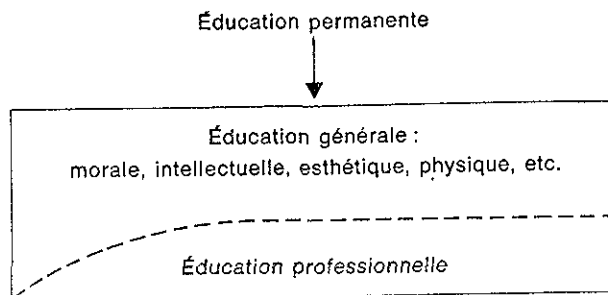
### III. EQUILIBRE ENTRE LES OBJECTIFS D'EPANOUISSEMENT INDIVIDUEL ET D'INTEGRATION DANS LA SOCIETE

La vie sociale se présente à l'individu comme un ensemble de possibilités et de preuves, comme une suite de situations en changement rapide et de sollicitations. Elle lui demande de s'informer et de se perfectionner, d'assimiler les règles de la communauté, de bien travailler et de jouer son rôle socio-politique. Il y a interpénétration entre les objectifs d'épanouissement individuel et d'intégration sociale, autrement dit entre l'autonomie et la socialisation ou, dans le domaine de la théorie, entre la condition subjective et la condition objective de l'éducation. L'individu souhaite s'intégrer pour se réaliser, pour être utile et pour communiquer ; il souhaite donc, en même temps, s'adapter et s'affirmer en tant qu'individualité ou personnalité. « Dans les faits, le développement de la créativité concourt à assurer l'autonomie des personnes, l'autonomie facilite et enrichit les relations sociales, et une bonne insertion sociale stimule à la fois la prise de responsabilité et le goût de créer. Le développement personnel ne se découpe pas en tranches. Cela est si vrai que, si parfois les difficultés d'ordre intellectuel viennent à compromettre l'équilibre affectif d'un individu, en retour une difficulté profonde à s'épanouir affectivement bloque gravement tout progrès dans le domaine intellectuel. En fait, il s'agit d'une interaction permanente. L'homme se perçoit comme mutilé, si un certain nombre de modalités d'expression de soi lui demeurent inaccessibles (13). L'interpénétration entre l'autonomie et la socialisation est une réalité, mais les exagérations ou les solutions unilatérales sont possibles. Au nom d'une certaine pédagogie non-directive on peut arriver à exacerber l'individualisme et l'égoïsme, en produisant des individus tellement « autonomes » qu'ils sont en réalité incapables de comprendre et de communiquer. Au nom de la lutte pour un développement accéléré, on peut arriver à demander aux jeunes de s'intégrer sans délibérer, en ignorant leurs talents et leurs aspirations et en acceptant une vie unilatérale. La moyenne entre l'autonomie et la socialisation, entre l'affirmation de l'individu et l'insertion sociale ne représente pas un compromis banal ou une formule équivoque, mais une synthèse équilibrée, difficile à trouver et maintenir, synthèse qui est l'expression du réalisme et de la sagesse.

La permanence de l'éducation devient une prémisses pour l'équilibrage de ces deux catégories d'exigences ou d'objectifs : sociaux et individuels. Dans les faits, l'éducation continue et globale maintient et accroît la valeur

(13) Bertrand Schwartz, *L'éducation demain*, Aubier-Montaigne, Paris, p. 189.

de l'individu en tant que citoyen, parent et spécialiste. Elle l'aide à se connaître et à découvrir ses ressources et ses talents ; elle l'aide à évaluer correctement ses possibilités par rapport aux exigences sociales et aux possibilités des autres membres de la société ; ainsi, l'éducation continue lui donne le courage et la modération, en l'aidant durant toute sa vie à prendre ses responsabilités, à évoluer et à jouer son propre rôle social. Ainsi,



l'interpénétration entre l'éducation générale et l'éducation professionnelle devient permanente.

### IV. SELECTION ET ORGANISATION DES CONTENUS ; INTERDISCIPLINARITE TOTALE OU PARTIELLE ?

La sélection et l'organisation des contenus doivent s'orienter à la lumière des objectifs établis dans l'esprit de l'éducation permanente et tenir compte du fait que l'enseignement représente uniquement une étape initiale organisée sous forme d'activités scolaires et extra-scolaires ; et quelquefois ou pour certains domaines les activités extrascolaires deviennent plus importantes sous le rapport éducatif que les activités scolaires. « L'école a ses limites, à la fois dans le temps et dans ses possibilités. Il faut donner aux adultes l'occasion de combler, au gré des nécessités qu'offre la vie les lacunes inévitables de la formation scolaire. Il est devenu normal qu'après la scolarité des besoins nouveaux apparaissent, des intérêts nouveaux se manifestent, des possibilités nouvelles se révèlent... L'acquisition des connaissances tout au long de la vie doit aller de pair avec une promotion sociale de plus en plus poussée » (14). Il est vrai que nous possédons un principe ou un ensemble de critères utiles pour l'approche d'un sujet extrêmement complexe — la sélection et l'organisation des contenus — sujet d'une portée logique et axiologique, politique et psychologique, mais les problèmes restent et nous

(14) A. Clause, *Philosophie et méthodologie d'un enseignement rénové*, Editions George Thone, Liège, 1972, p. 133-134.

essaierons, notamment, de les identifier (15). Notamment dans les pays en voie de développement, la sélection des contenus doit être précédée par « l'étude du milieu géographique, démographique et culturel du pays et l'élaboration des synthèses qui fourniront le point de départ de l'élaboration des programmes et des manuels scolaires » (16).

1. Quels pourraient être les critères à utiliser dans la sélection des contenus capables de préparer la jeunesse dans l'esprit d'une éducation permanente et globale ? (17)

- a) L'enseignement doit incorporer tous les groupes de contenus pertinents par rapport aux finalités prioritaires (« apprendre à apprendre », apprendre à vivre ») et aux différents groupes d'objectifs pédagogiques ; c'est notamment par ses contenus que l'enseignement peut jouer son rôle dans le cadre de la stratégie globale du développement d'un certain pays. Facile à énoncer, difficile à appliquer, ce critère représente pourtant une clé efficace dans l'approche des dilemmes de la théorie des contenus de l'enseignement et des disputes entretenues par les spécialistes cantonnés avec obstination dans leurs spécialités.
- b) Du point de vue logique et axiologique l'enseignement doit s'ouvrir vers les valeurs, les langages et les concepts qui correspondent tant à la structure et à l'importance des différentes branches de la science contemporaine qu'aux besoins et aux aspirations de la jeunesse. On peut considérer que les plans d'études et les programmes scolaires élaborés dans la perspective d'une éducation permanente devraient inclure :
  - langages : langues étrangères, langages mathématique, esthétique, etc ;
  - valeurs artistiques, morales, littéraires durables et stimulatives + critères d'appréciation et d'orientation ;
  - moyens et possibilités d'expression et d'affirmation : exercices artistiques et sportifs, concours littéraire ou scientifiques, etc.
  - concepts-clés concernant la structure et la méthodologie de la science et de la technologie contemporaine ;

(15) Voir, par ex. : R. Dave, *Lifelong Education and School Curriculum*, op. cit., p. 36-38 ; A. Clause, *Philosophie et méthodologie d'un enseignement rénové*, Editions George Thone, Liège, 1972, p. 118-136 et 159-167.

(16) Rapport du séminaire de l'Unesco, *La réforme des programmes de l'enseignement primaire en Afrique*, op. cit., p. 11.

(17) Voir, par exemple : C.E.R.I., *L'élaboration des programmes d'études, question de style ?*, O.C.D.E., 1972.

- connaissances indispensables sur le pays et la problématique de l'humanité contemporaine ;
- activités sociales et techniques-productives développées en liaison avec la communauté ;
- informations et activités applicatives dans le domaine de l'économie domestique et de la vie familiale.

On peut considérer qu'une école qui limite ses activités à des leçons traditionnelles, en excluant les activités sociales, les exercices et le travail, et en préparant les élèves uniquement pour l'enseignement supérieur est une institution démodée et antidémocratique.

- c) Par son contenu l'enseignement doit assurer la liaison entre le passé et l'avenir en apprenant à la jeunesse comment utiliser les valeurs et les traditions héritées dans la construction du monde de demain.
- d) La sélection des contenus doit réaliser une synthèse entre les valeurs nationales, fondamentales pour l'insertion de la jeunesse dans la vie sociale et les valeurs universelles, indispensables pour la collaboration entre les peuples et la compréhension de la problématique du monde contemporain.

Il faut reconnaître que, dans un monde dominé par la science et la technologie, l'application de tels critères n'est pas une opération facile. Même si l'art par exemple représente une forme indispensable de sentir, de penser et d'agir de l'homme, et un moyen fondamental pour la culture de la moralité et de la créativité, l'éducation esthétique est la première sacrifiée quand il s'agit d'opérer des réductions dans les plans d'études et les programmes scolaires.

**2. L'organisation des contenus.** Tant la sélection que l'organisation des contenus se diversifient en fonction de niveaux de l'enseignement, de types d'institutions, de besoins et de possibilités de chaque pays. Néanmoins, nous essaierons d'identifier les principales incidences de l'éducation permanente sur l'organisation des contenus de l'enseignement.

- a) Un enseignement démocratique, conçu comme étape initiale dans l'évolution de l'individu, offre à tous les niveaux et à tous les élèves une culture générale large, donc un tronc commun des valeurs, des langages et des connaissances et en liaison avec ce tronc commun, un éventail des options. Même au niveau de l'enseignement supérieur, un profil large est le support indispensable pour la réorientation ou le recyclage du spécialiste durant toute sa vie.
- b) Pendant des siècles les élèves et les étudiants ont appris pour savoir et reproduire. Pour correspon-

dre aux exigences de l'éducation permanente tous les contenus doivent être orientés vers l'application et l'utilisation des connaissances et des savoir-faire. Ainsi, l'enseignement donnera aux élèves le sentiment qu'apprendre signifie, en réalité, apprendre à vivre ou à être et à devenir.

- c) Rarement les réformes ont porté sur l'ensemble des contenus avec la préoccupation de réaliser l'articulation de tous les niveaux de l'enseignement. Or l'articulation des contenus, en suivant la dimension verticale, représente une modalité de préparation des élèves pour l'éducation continue, en leur offrant la possibilité d'utiliser et d'enrichir l'information et la formation acquises aux niveaux inférieurs de l'enseignement.
- d) Articulation des niveaux de l'éducation et coordination des différents types d'activités scolaires et extrascolaires représentent deux moyens d'échelonner et de répartir les contenus de l'enseignement en fonction des possibilités des enfants et des jeunes et dans la perspective d'une éducation continue. On peut considérer que la coordination signifie d'une part une bonne répartition des contenus entre le scolaire et l'extrascolaire, en fonction des possibilités de l'école et de la communauté, du spécifique des différentes disciplines, etc. D'autre part, elle signifie et doit signifier une valorisation éducative complète — éthique, esthétique, politique etc. — des nombreuses activités extrascolaires développées par les élèves ; ces activités sont variées, irrégulières, facultatives et de plus en plus importantes dans la formation de la jeunesse. Quelquefois, il y a une certaine complémentarité entre ces deux catégories d'activités ; d'autres fois, un désaccord ou une vraie barrière s'installe entre les activités organisées par l'école et celles initiées par la communauté ou par les élèves eux-mêmes. On peut considérer que l'école, en tant qu'institution spécialisée, doit et peut s'ouvrir largement vers les ressources éducatives de la communauté et vers les activités extrascolaires afin d'arriver à les connaître et à les valoriser pleinement à la lumière des objectifs éducatifs assignés à l'école par la société.
- e) L'interdisciplinarité en tant que modalité d'organiser les contenus et de réaliser le processus d'enseignement-apprentissage préoccupe de plus en plus tant les décideurs que les chercheurs et les éducateurs. Le problème est complexe et une

option qui irait vers l'interdisciplinarité totale ou partielle conduirait à des transformations profondes dans la formation des maîtres, le matériel didactique, le mobilier scolaire, etc. et à de grandes dépenses. Pourtant, nombreux sont les facteurs, mentionnés dans ce document, qui soulignent le fait que l'interdisciplinarité est devenue une nécessité. Nous considérons que la promotion de l'interdisciplinarité au niveau de l'enseignement scolaire devrait tenir compte :

- des exigences psychologiques et des possibilités des différents âges ;
- du spécifique et du profil des différents niveaux de l'enseignement ;
- de la structure et de la méthodologie de la science contemporaine et des différents groupes de sciences ;
- des exigences techniques de la production moderne et, dans un sens plus large, des exigences du monde du travail ;
- du besoin que ressent chaque homme d'avoir une vision globale sur l'univers, mais aussi une classification qui pourrait l'aider à comprendre et à choisir ;
- de la structure de l'enseignement supérieur et de la nature des concours ;
- de l'expérience et des possibilités techniques et économiques de chaque pays.

Compte tenu de sa nature scientifique, politique et psycho-pédagogique une telle réforme des contenus exige elle-même une approche interdisciplinaire, capable de produire des solutions réalistes, équilibrées et pertinentes par rapport aux besoins de la société.

Pour constituer une transformation efficace et justifiée sur le plan social et psychologique la réforme des contenus de l'enseignement doit s'inspirer d'une certaine philosophie de l'éducation, c'est-à-dire d'une certaine conception de l'homme et des valeurs, de l'univers et de l'avenir de l'humanité. C'est cette perspective philosophique qui souligne, d'une part la vocation nationale de l'école, d'autre part le rôle de l'école contemporaine dans la formation d'une génération capable de préserver la paix et la liberté et de construire un monde plus juste et exempt de violence.

Professeur Georges VAIDEANU

## DEUXIEME PARTIE

## NOTES CRITIQUES

Il est impossible de ne pas signaler cet ouvrage : il fera longtemps autorité pour l'histoire de l'enseignement sous le Second Empire. L'auteur connaît admirablement les sources manuscrites et imprimées ; il a effectué d'importants dépouillements d'archives, avec un sens aigu de l'essentiel ; il a lu les ouvrages et les revues de l'époque, les discours de distribution de prix, les rapports officiels, les histoires des collèges. Bref, son érudition est impressionnante.

R. D. Anderson ajoute à ces qualités une heureuse indépendance d'esprit. Il ne respecte pas les idées reçues, et fait preuve souvent de vues originales. Les premières pages qu'il consacre à nuancer la thèse de la centralisation du système éducatif donnent le ton. Duruy se voit juger de façon plus critique que de coutume : Anderson souligne qu'il n'est pas l'auteur véritable de son projet sur l'enseignement spécial, comme il le prétend, et il se demande perfidement pourquoi les historiens n'ont pas relevé que Duruy a démissionné Pasteur du poste de directeur adjoint de l'E.N.S.

Encore que très soucieux du détail historique, ce livre est construit autour d'une interrogation centrale : celle du lien entre l'évolution du système scolaire et celle de la société ou du système politique. Quelle école, quelles classes ? Le jugement d'ensemble porté sur la politique scolaire du Second Empire est assez sévère. Bien qu'il pratique le suffrage universel, le régime n'est pas assez démocrate pour encourager l'éducation des masses. L'instruction primaire est mal traitée. Fortoul en réduit les crédits : il supprime 3.560.000 francs de subventions aux communes pauvres, fait disparaître les inspecteurs de l'enseignement primaire, et crée les instituteurs « suppléants », payés 400 ou 500 francs, et non 600 comme le fixait la loi Falloux : ce sont des faits sur lesquels Maurice Gontard passe un peu vite, dans sa tentative de réhabilitation du ministre de l'Empire autoritaire. Duruy lui-même ne réussira pas à promouvoir l'instruction primaire obligatoire, et le régime lui imposera de mutiler son projet de gratuité. L'Empire dépendait trop des classes moyennes pour mener une politique audacieuse d'éducation populaire.

Il est plus surprenant qu'il n'ait pas davantage mené une politique saint-simonienne d'enseignement technique, professionnel ou scientifique. C'est là sans doute l'aspect le plus neuf du livre. Anderson montre bien que toute la politique suivie dans ce domaine prend sa source dans le rapport de J. B. Dumas qui, en 1847, inspirait déjà la réforme de l'enseignement spécial par Salvandy. Mais dans toutes les controverses de l'époque sur l'adaptation de l'enseignement aux classes industrielles et commerçantes, on n'a jamais distingué clairement ni les clientèles ni les finalités. En fait, trois types d'enseignement au moins sont confondus, que Dumas distinguait. D'une part l'enseignement scientifique préparatoire aux écoles du gouvernement et qui intéresse les enfants de la bourgeoisie. Puis l'enseignement scientifique appliqué, qui viserait à former les fils des commerçants ou des industriels, pour leur permettre de reprendre et de développer l'affaire paternelle. Enfin, l'enseignement proprement professionnel, destiné à former les « sous-officiers » de l'armée du travail, ou même les ouvriers les plus qualifiés. En fait, la bifurcation de Fortoul répond au premier besoin, en faisant semblant de croire qu'elle répond aussi au second, tandis que l'enseignement spécial résoud le second, mais non le troisième, faute de s'articuler efficacement sur l'enseignement primaire.

Anderson, qui suit de très près la question de l'enseignement professionnel, avec le bref engouement de Fortoul pour le directeur d'une école professionnelle, Fichet, puis les controverses de 1862-65, autour du journal « L'enseignement professionnel » (Corbon), ne l'aborde pas dans la même optique que Georges Duvaux dans son livre célèbre. Il s'intéresse moins aux idées qu'au cheminement administratif, et, finalement, à l'échec des projets. Il marque très fortement que Duruy lui-même ne réussit pas à obtenir les crédits qui lui auraient été nécessaires pour développer véritablement



l'enseignement spécial. Bref, il voit dans cette politique timorée du Second Empire beaucoup plus une résurgence du courant libéral de l'orléanisme qu'une tendance saint-simonienne.

Du moins le Second Empire réussit-il dans l'enseignement secondaire ? On ne saurait le prétendre. Il lui manque en effet le soutien et l'approbation d'un corps enseignant épris de liberté. L'échec est patent pour Fortoul. Il l'est aussi pour Duruy qui refuse même à son ami Jules Simon l'autorisation de professer un cours libre à la Sorbonne. Dès lors que le libéralisme de l'Empire libéral n'affait pas jusqu'à laisser enseigner les adversaires du coup d'Etat, comment aurait-il pu susciter une adhésion profonde parmi les universitaires jaloux des libertés de la chaire ?

Telles sont les lignes directrices de cette histoire de l'enseignement français entre 1848 et 1870, qui nous vient d'outre-Manche. Il ne s'agit pas d'un essai, limité à l'exposé de quelques thèses, mais bien d'une histoire complète, où se trouve traité l'ensemble des problèmes, y compris la question scolaire, au sens laïque du terme. Un index détaillé rend facile la consultation de cet ouvrage qui constitue une contribution majeure à notre propre histoire.

Antoine PROST

**JENZER** (Carlo). — **Erziehungsidee und Schulwirklichkeit** (Education et réalité scolaire). — Bern und Frankfurt-am-Main, Verlag Herbert Lang, 1975. — 22 cm., 276 p.

L'école est-elle l'instance éducative (Erzieherisch) que l'on s'imagine ? Telle est la question que pose C. Jenzer au cours d'une étude qui envisage tour à tour la mission éducative de l'école, son « déficit » en matière d'éducation et les moyens de rendre l'école et la vie extra-scolaire plus formatrices.

L'ouvrage s'ouvre sur une critique du mouvement pédagogique intellectualiste du début du XIX<sup>e</sup>, dont l'un des principaux représentants en Allemagne fut Friedrich Herbart, et qui affirmait qu'instruire (unterrichten) c'est éduquer, que la volonté prend naissance dans la connaissance et que plus l'on est instruit plus on est « vertueux ».

Si l'on reprend la définition de J. R. Schmid, le but de l'éducation c'est de « permettre au jeune de se créer une vie dans laquelle il puisse bénéficier au maximum des acquisitions de la civilisation ». Or, cet avantage n'est possible que si un équilibre harmonieux s'instaure entre les six domaines suivants : intellectuel, physique, socio-politique, éthique, esthétique et, ajoute l'auteur, religieux.

Cependant, au cours des siècles, certains domaines ont pris plus d'importance que d'autres. C'est ainsi que, pendant des siècles, religion et éducation furent confondues. Au début du XX<sup>e</sup> siècle seulement on prit conscience de la valeur éducative de l'art, puis tout récemment de celle du secteur politique et social.

Cependant, l'éducation formant un tout, l'étude de n'importe quelle matière implique les six domaines dans des proportions variables. C'est ainsi que les mathématiques privilégient largement le secteur intellectuel, l'écriture (l'auteur se situe volontiers au niveau de l'école primaire) fait appel aux secteurs esthétique, éthique, physique.

Dans la seconde partie de l'ouvrage sont étudiés et analysés les textes, les projets et la réalité de la classe du point de vue éducatif ainsi défini.

Si l'étude du libellé des programmes suisses actuels témoigne du souci constant d'une éducation sous les six aspects, on ne pourrait en dire autant des recherches sur les curricula des années 1960, recherches qui tendent d'ailleurs à se ralentir aux Etats-Unis. Ceux-ci sont construits beaucoup plus à l'intention du maître que de

l'élève et ne voient dans la classe que le domaine intellectuel. Par contre la pratique d'un enseignement souple (informeller Unterricht), sans programme déterminé à l'avance et ne se préoccupant que des intérêts et des motivations de l'enfant, présente une valeur éducative variable selon les cas.

Un bon enseignement se trouverait peut-être dans un compromis entre curriculum structuré et enseignement souple.

Puis l'auteur en arrive à l'analyse de la réalité scolaire. Que se passe-t-il dans la classe ? Le fait de venir écrire au tableau oblige l'élève à affronter des situations pédagogiques difficiles et complexes : exemple : maîtrise de la craie, divination de la pensée du maître, des élèves sur la valeur de sa réponse... C'est en considérant toutes les interactions qui peuvent se produire pendant une heure de classe qu'on en est venu à parler de « programme caché » de l'école (the hidden curriculum) qui conduit les élèves à apprendre à vivre dans les conditions caractéristiques de l'école. Mais, celles-ci sont-elles éducatives ?

D'où l'importance et la complexité de l'analyse de tout ce qui se passe durant le déroulement d'une leçon. Après avoir présenté la méthode d'analyse de N. A. Flanders et celle de W. Schulz, C. Jenzer expose celle qu'il a mise au point et qui consiste à étudier dans une situation d'enseignement toutes les émissions verbales du maître pour faire progresser l'activité d'apprentissage de l'enfant. Cette méthode lui a permis de mettre en évidence l'insuffisance de l'enseignement donné actuellement dans les écoles qui prive l'enfant de son autonomie intellectuelle, morale, esthétique et le condamne souvent à l'immobilisme.

L'ouvrage se termine sur une interrogation concernant la valeur éducative des nombreuses innovations actuelles. Il étudie en particulier le cas de l'enseignement audio-visuel des langues étrangères et de la Gesamtschule et conclut à l'extrême complexité du problème.

Mais, comme finalement le milieu socio-culturel d'origine et l'environnement semblent avoir un plus grand impact sur l'enfant que les innovations scolaires, C. Jenzer en arrive à la conclusion qu'il faut modifier totalement notre conception de l'école, ne plus en faire un monde isolé, protégé d'où l'enfant sorte déphasé par rapport à la réalité mais un établissement largement ouvert sur la vie et la réalité professionnelles, qui fasse appel aux adultes et inclue les parents dans son œuvre éducative. De même qu'I. Illich a montré qu'on pouvait apprendre ailleurs qu'à l'école, de même il faudrait s'efforcer de rendre éducative la vie quotidienne par la participation aux activités et aux problèmes sociaux dont l'auteur donne quelques exemples.

Cet ouvrage est écrit à une époque qui a étendu les possibilités d'éducation à la vie entière (éducation permanente) et ne les restreint plus à quelques années d'enfance. Les établissements spécialisés pourront certes poursuivre leur œuvre de formation mais celle-ci débordera leurs limites. Elle deviendra l'affaire de la société tout entière devenue éducative. L'étude rejoint les courants de pensée qui ont présidé aux dernières créations des comprehensive schools et des Gesamtschulen et semblent répondre à une évolution générale des mentalités. Mais, celle-ci sera-t-elle durable ? Dans quelle mesure ces propositions sont-elles utopiques et n'expriment-elles pas le rêve d'un éducateur né ?

A une époque où la recherche pédagogique s'intéresse beaucoup à l'évaluation des performances et à la socialisation, cette préoccupation d'un jeune auteur suisse méritait de retenir l'attention.

Michèle TOURNIER

Dans « *The management of the classroom* », Lois V. Johnson et Mary A. Bany (1) tentent, comme dans leur précédent ouvrage, (« *Dynamique des groupes et Éducation* », 1969) de mettre à la disposition des enseignants ou formateurs les notions et conclusions élaborées par les recherches psychosociologiques des 50 dernières années.

Ils sont convaincus que les maîtres ne peuvent enseigner ou guider les apprentissages de leurs élèves que s'ils ont d'abord maîtrisé l'animation et la conduite de leur classe :

« L'animation (the management) constitue un aspect fondamental de l'enseignement parce que la vitalité intellectuelle ne saurait se manifester, si l'énergie des élèves est constamment distraite par des problèmes organisationnels ou des relations insatisfaisantes... La conduite de la classe est l'ensemble des méthodes permettant de traiter et de résoudre les problèmes qui affectent **négalement** l'instruction ».

Aussi une véritable théorie opérationnelle illustrée de descriptions, de situations, que les maîtres vivent quotidiennement dans leurs classes, nous est présentée par les auteurs dans le but de former les maîtres à maîtriser les processus d'interaction dont leur classe est le lieu.

Mais, plus que l'originalité de la théorie, c'est le côté pratique de cette méthode de formation des maîtres qui retient l'attention du lecteur : à partir de descriptions d'*incidents recueillis durant les 10 dernières années auprès des enseignants de tous niveaux et de toutes disciplines*, une typologie des comportements des classes avec leurs « indices » ou signes distinctifs, est exposée. Elle doit rendre les maîtres capables d'agir **efficacement** sur les comportements qu'ils pourront ainsi diagnostiquer dans leurs classes. Car « le maître qui sait dans quelles conditions, tel comportement s'est produit et qui est capable de le prévoir, est dans une position stratégique qui lui permet d'effectuer les changements et modifications souhaitables ».

Et c'est bien en termes « d'actions » à réaliser que des solutions sont proposées aux maîtres. Ainsi, des exercices présentés sous formes de simulation d'incidents (mais qui se sont réellement passés dans les classes) sont analysés par les chercheurs-enseignants, et des solutions ou « marches à suivre » fournies.

Ces solutions d'ailleurs, s'attachent toutes — chacune à sa façon — à appliquer ce que les auteurs américains considèrent dans leur théorie opérationnelle comme les deux fonctions fondamentales du maître.

— La fonction de « facilitation » qui vise à renforcer et à maintenir l'unité et la cohésion des groupes.

— La fonction de « maintenance d'un climat favorable » qui consiste à contrôler (dans le sens sociologique du terme) les conflits en présence dans les groupes et à maintenir le « moral » du groupe.

Un tel ouvrage pourra choquer, à coup sûr, les lecteurs français qui estiment que les élèves sont réunis dans une classe avant tout pour « apprendre », et que la fonction des maîtres (fonction investie de l'autorité consacrée par la loi et l'usage) n'est pas de régler des problèmes d'animation (pour lesquels ils n'ont pas été formés) mais « d'instruire ».

D'autres lecteurs pourront être choqués aussi par la « naïveté » et la « minceur »

---

(1) Ouvrage traduit par E. Bollo, sous le titre « *Conduite et animation de la classe* », et présenté dans la collection Dunod (1974).

des incidents racontés par les maîtres. Ils seront nombreux à penser que c'est accorder beaucoup d'importance à ce qui n'en a pas ; et qu'il n'est pas sûr que le maître doive consacrer tant d'attention « au moral » du groupe. Enfin, certains maîtres ne manqueront pas de faire remarquer que les causes des conflits dépassent de beaucoup leur pouvoir, leur liberté d'action et que les climats de classe ne sont en réalité que les reflets des climats de l'institution pour ne pas dire de la société toute entière.

Il reste vrai, cependant, que ce livre aidera les futurs formateurs à repenser leurs schémas de formation dans une optique plus pratique même si elle ne peut pas, comme de bien entendu, être appliquée en France telle qu'elle est suggérée dans ce livre.

Nelly LESELBAUM

**DE LANDSHEERE (Viviane et Gilbert). — Définir les objectifs de l'éducation. — Paris, Presses Universitaires de France, 1975. — 282 p., 21 cm, bibliogr.**

« Définir les objectifs de l'éducation », un besoin, une recherche, une utopie ?... pour Gilbert et Viviane De Landsheere c'est une attitude permanente, par laquelle ils pensent, avec une perpétuelle quête de lucidité, « rendre l'action éducative plus efficace ». C'est précisément leur objectif et ils s'en expliquent dès l'introduction.

« Eduquer implique toujours un objectif », c'est le point de départ de la première partie de l'ouvrage au travers de laquelle par une suite de remarques très simples, à la portée de tout lecteur, ils nous présentent leur programme. Mais qu'on ne s'y trompe pas, ce n'est que le début de la démarche et si le lecteur pense, à ce stade, avoir affaire à un ouvrage facile grâce à un style et un vocabulaire particulièrement accessibles, il risque d'être surpris par la suite.

G. De Landsheere distingue trois types d'objectifs et le plan de l'ouvrage est dessiné ; trois chapitres essentiels, chacun soulevant mille problèmes spécifiques : les fins et les buts de l'éducation (partie qui, comme on pouvait s'y attendre par nature et encore plus en connaissant De Landsheere, a été traitée sur le plan philosophique), les objectifs définis selon les grandes catégories comportementales (les taxonomies) et enfin les objectifs opérationnels.

Certes on peut penser que les trois niveaux décrits sont insuffisants pour rendre compte de la complexité et de la diversité des objectifs de l'enseignement mais dans la perspective d'une opérationnalisation des méthodes d'approches liées à ces niveaux, il semble raisonnable de s'en tenir à ces trois catégories ; la plupart des spécialistes arrive à des choix comparables.

Avec l'analyse des buts et des fins de l'éducation nous sommes confrontés avec les options fondamentales de l'auteur dont la conception idéologique semble être proche d'une démocratie à la mode européenne s'orientant vers une participation de plus en plus importante de la population aux décisions ; une « autogestion libérale » fruit d'un esprit humaniste. Cette conception est en filigrane tout au long de ce livre sans qu'il y soit fait allusion, l'auteur prenant en apparence du recul par rapport à l'écrit.

Après avoir discuté d'un modèle culturel qu'il avait déjà évoqué avant ce livre, complété des références à d'autres modèles, il pose le très important problème du choix des objectifs, trop souvent éludé comme si ce choix était, soit une conséquence idéologique immédiate à ne pas discuter, soit un héritage culturel vague, restant ainsi dans un implicite permanent.

Sont évoqués les modèles de Tyler et de D'Hainaut pour la sélection des objectifs qui doivent concourir à organiser et surtout permettre aux décideurs de ne pas omettre de prendre en charge tel ou tel facteur, caractéristique des domaines étudiés et en particulier les spécificités de la société dont l'école n'est qu'une composante.

Pour bien montrer l'intérêt, la place, et la nature de tels choix, faits de manière consciente et cohérente, deux études à titre d'exemple sont analysées : l'étude d'Isambert-Jamati sur les discours de distribution des prix de 1860 à 1964 et celle faite sur les buts de l'enseignement primaire belge de 1897 à 1973. On peut regretter en parcourant ces lignes et en particulier le modèle de D'Hainaut, que les responsables des décisions ne fassent pas usage de tels outils : nous aurions peut-être des réformes moins vides ou partielles et surtout des transformations ayant un sens dans le cadre précis d'un type de société, et dont l'explication entraînerait une véritable discussion entre les partenaires.

Nous en arrivons à l'une des parties maîtresses de l'ouvrage : « les objectifs définis selon les grandes catégories comportementales : les taxonomies ». La moitié de cet écrit est consacrée à ces taxonomies, classées, comme Bloom l'avait fait pour les premiers travaux de ce genre, en trois domaines : cognitif, affectif et psychomoteur. Cette partition en trois tendances est sans doute contestable mais elle participe à l'effort de clarification nécessaire à ce type d'étude. Cependant des efforts sont faits actuellement pour construire des instruments qui intègrent les différents niveaux.

Tant en ce qui concerne les taxonomies, que les critiques qui les accompagnent, l'auteur fait preuve d'une remarquable culture. Une quinzaine de taxonomies sont présentées avec bien sûr celles de Bloom, l'ancêtre en la matière, mais aussi Guilford et son modèle tridimensionnel de l'intellect, Gagné-Mérell qui intègrent plus précisément les niveaux psychologiques successifs de l'apprentissage, De Block qui propose un instrument plus pédagogique, etc...

Dans le domaine affectif nous trouvons les travaux de Krathwohl (et leur adaptation par G. De Landsheere), de French et de Raven, dans le domaine psychomoteur les taxonomies de Guilford, Dave, Simpson, Kibler et Harrow. Enfin pour intégrer les trois domaines les études de Scriven et de Tuckman. Comme on peut le voir cette partie est très riche et justifie à elle seule notre intérêt, sans négliger pour autant le reste de l'ouvrage. Toutefois on peut regretter que certaines des analyses entreprises n'aillent pas plus loin, mais quelles dimensions auraient eu alors ce livre qui devait certainement, dans l'esprit de l'auteur, être utilisable par le plus grand nombre, donc de volume raisonnable ? Néanmoins la richesse des éléments évoqués en fait une source remarquable d'informations et un point de départ pour des travaux possibles.

Nous nous trouvons devant un texte où presque chaque phrase sous-tend une étude, un concept. Mais revers de cette qualité, le lecteur qui n'est pas au fait de ces problèmes, qui n'a pas eu un vécu important des problématiques liées à la présentation de ces outils, pourra très bien lire cet ouvrage sans le moins du monde se rendre compte de ce qu'il contient. C'est à la fois une analyse de la problématique générale et une synthèse de tout ce qui se fait en la matière sans oublier pour cela les perspectives qui sont dégagées. Et plus qu'à l'habitude G. De Landsheere replace tous ces travaux dans la relativité de leur contexte idéologique : chaque taxonomie est accompagnée d'une analyse descriptive, replacée dans un contexte d'utilisation mais aussi par rapport aux théories de l'apprentissage... pour aboutir à une critique appuyée par des études diverses à caractère scientifique (facteur g, par exemple).

Et de conclure « Dans l'état actuel des choses, le mouvement taxonomique en éducation est de toute façon bénéfique. Car, même si les instruments sont imparfaits, voire erronés, ils suscitent néanmoins une réflexion, une mise en question, un

dépassement dont l'éducation ne peut que profiter. A mi-chemin entre mes grandes options idéologiques et les micro-objectifs, les taxonomies semblent jeter des ponts entre la philosophie et la technologie de l'éducation... », c'est également notre avis.

De technologie de l'éducation il va être précisément question dans la partie de l'ouvrage consacrée aux « objectifs opérationnels ». Nous sommes là certainement au point le plus chaud de la détermination des objectifs de l'éducation (mis à part certains objectifs généraux en liaison avec certaines idéologies). Jusqu'alors en effet la discussion — même issue d'un vécu très concret parfois — est de nature théorique. Ces études rencontrent intérêt ou scepticisme tout au plus, mais le niveau de réflexion n'engage pas le praticien de l'éducation. Or il s'agit maintenant d'opérationnalisation, donc de confrontation avec les expériences de chacun.

Partir de la formulation des objectifs opérationnels, qui plus est, en termes de comportements observables, est sans doute le meilleur point de départ pour une prise en charge de ce niveau. Ce choix peut paraître limité, mais résiste fort bien à la critique, tant au niveau du risque de fragmentation des objectifs en micro-objectifs, qu'au niveau de ce qui est observable ou non observable. Il s'agit d'adapter son action et d'agir de façon spécifique dans chaque domaine visé et l'auteur a parfaitement raison, tout en restant critique, d'affirmer que ce n'est pas parce que certains comportements ne sont pas observables qu'il faut éliminer tout effort technologique pour ceux qui le sont d'une part, et de ne pas tenter, d'autre part, par des évaluations adéquates, d'approcher ceux qui ne le sont pas de manière directe. La spécification en « objectifs de maîtrise » et « objectifs de transfert et d'expression » répond entre autre à cette préoccupation.

La synthèse de d'Hainault est sans conteste la plus riche et la plus cohérente des taxonomies sur la formulation des objectifs opérationnels, certes un peu lourde à l'usage, mais complète. Elle mérite une attention particulière.

A partir de la formulation, la nature des objectifs est remise en cause, leur ordonnance également. Cet ensemble d'analyses, assorti de critiques est du plus haut intérêt. Mais c'est sans doute cette partie de l'ouvrage qui souffre le plus de ne pas avoir été développée. Le lecteur aura sans doute tiré assez directement parti de la description critique des principales taxonomies, domaine particulièrement bien analysé. Mais pour l'opérationnalisation, le sujet est difficile et je crois que personne n'est actuellement en mesure de le clarifier. Nous en sommes aux balbutiements dans un domaine pourtant essentiel de l'éducation. C'est à ce niveau que se fait le plus sentir, en particulier dans notre pays, l'absence de formation des maîtres en matière d'éducation, l'absence d'encouragement systématique de la recherche, par les spécialistes de ces problèmes, mais aussi par les praticiens sur leur lieu de travail. Et c'est à notre avis une composante essentielle de la formation initiale et continue des maîtres. Tendre à résoudre les problèmes évoqués, en fait, poser tous les problèmes de l'éducation.

Nous sommes en présence d'un ouvrage à la pointe de l'actualité (certains travaux évoqués ont moins d'une année) dont l'auteur, au cœur de ces recherches depuis de longues années, remarquablement informé, a du sujet une réelle maîtrise. Et si nous pouvons regretter certaines faiblesses (dans l'analyse de l'impact que peut avoir cette attitude vis à vis des problèmes d'éducation, dans l'absence d'une mise en garde sur les abus d'une telle pratique, sur l'utilisation qui peut en être faite à divers niveaux et en particulier sur le plan des évaluations, sur les dangers d'une certaine « technocratisation » de l'éducation...) l'auteur présente remarquablement bien un certain nombre de problèmes en général évacués. Nous faisons l'expérience, après bien d'autres, d'une réforme et combien se fait sentir l'absence de prise en compte de telles problématiques.

Par ailleurs cet ouvrage, nourri d'une quantité exceptionnelle de références et

d'indications bibliographiques est un précieux outil de référence pouvant se lire soit comme une synthèse actualisée pour les chercheurs en sciences de l'éducation non spécialisés dans ce domaine, soit comme un cadre et une base de départ pour de nombreux travaux possibles pour le praticien de l'enseignement. L'essentiel des problèmes du sujet ont été abordés, même si certains aspects fondamentaux liés à la psychologie expérimentale ne sont évoqués que trop succinctement. Il eut fallu une encyclopédie pour parcourir en profondeur les pages couvertes et l'objectif de l'auteur, toucher le plus grand nombre d'enseignants et de responsables de l'éducation, est atteint en matière d'éducation. Un livre qu'il faut lire et relire si on est enseignant ou décideur.

Daniel ROBIN

**LEON (Antoine), CHASSIGNAT (Annie).** — **Enseignement technique et formation permanente.** — Paris, éd. E.S.F. et Entreprise moderne d'édition, 1976. — 142 p., 24 cm, annexes, bibliogr. (Coll. « Information et formation »).

Le modèle typiquement « professionnel » des lois de juillet 1971 sur la formation permanente suggère un rapprochement évident avec l'enseignement technique, non seulement parce que celui-ci constitue le secteur de l'éducation le plus directement concerné par la vie professionnelle et occupe une position stratégique « entre l'école et le métier », mais surtout parce que l'« obsolescence » des contenus et le renouvellement qu'il exige accusent l'insuffisance d'une information qui ne se remettrait pas perpétuellement en question.

Du reste, un historique rapide des institutions de l'enseignement technique et de celles, plus récentes, de l'éducation continue, montre que ces deux structures, qui ont des origines et des motivations communes, sont « en quête de modèles pédagogiques comparables » (p. 13) et offrent des similitudes par le recrutement plus démocratique de leur bénéficiaire et l'orientation généralement plus pragmatique et plus réaliste de leurs programmes et de leurs méthodes.

Toutefois, il est apparu au cours de l'histoire que l'enseignement technologique a progressivement subi l'attraction d'une tendance plus aristocratique et intellectualiste, ainsi qu'en témoigne parmi d'autres exemples l'évolution du Conservatoire national des Arts et Métiers, fondé en 1794 pour vulgariser les techniques nouvelles et qui calque sa structure en 1819 sur le statut des grandes écoles d'ingénieurs, en devenant une haute école d'application de la science au commerce et à l'industrie.

Héritier de la tradition initiatique du compagnonnage, l'enseignement technique semble avoir recherché son identité par référence à deux modèles : un modèle empirique et inductif, axé sur la transmission de savoir-faire et un modèle déductif et expérimental, à partir de Diderot et des Encyclopédistes, soulignant « l'enchaînement circulaire des sciences » et qui privilégie la dimension culturelle et éducative, rationaliste et autodidacte, par opposition à l'apprentissage utilitaire sur le trimard.

Cette dualité d'origine se retrouve aujourd'hui dans la distinction de deux formations : un enseignement technologique long au lycée technique, dispensateur de l'humanisme technique, et un cycle court avec les collèges d'enseignement technique, issus des centres d'apprentissage de 1944 et destinés à l'origine à la préparation du C.A.P. en trois ans, encore que depuis 1966, ils tendent à élever le niveau d'études par la préparation d'un B.E.P. en 2 ans après la classe de 3<sup>e</sup>. Toutefois, malgré l'extension de la scolarité et une ouverture sur la polyvalence, qui répondait d'ailleurs aux vœux du patronat, la différenciation scolaire et sociale est maintenue entre les deux filières, puisque les passages sont rares du C.E.T. au lycée technique, comme si

le premier de ces établissements avait pour vocation de recevoir les élèves peu doués sur le plan conceptuel et prédestinés par leur appartenance sociale à n'exercer dans la vie active que des tâches subalternes et de pure exécution.

Les élèves de l'enseignement technique court ont-ils une formation qui les prépare à bénéficier d'une formation complémentaire ultérieure ? C'est la question centrale que deux chercheurs A. Léon, professeur en sciences de l'éducation à l'université Paris V (René Descartes) et A. Chassignat, qui enseigne les lettres dans un C.E.T. abordent sous différents angles à l'aide d'enquêtes par questionnaires ou d'entretiens non directifs individuels ou de groupe, auprès de professeurs et d'élèves, actuels ou anciens de C.E.T. interrogés sur leur formation initiale ou continue au cours des années 1972 à 75.

Si leur enquête originale concerne principalement des professeurs d'enseignement général de quelques C.E.T. de la région parisienne, elle est heureusement enrichie d'indications en provenance d'autres études et de déclarations des partenaires sociaux (C.N.P.F., syndicats ouvriers ou enseignants) qui permettent de nuancer la représentativité de leur échantillon, encore que cet essai ne prétende pas avoir une portée statistique et veuille se limiter à des « relations de faits et de réactions ».

Les résultats de cette analyse descriptive se situent à trois niveaux :

1) A celui des enseignants, saisis à la fois comme consommateurs de la formation permanente, pour leur propre compte (c'est l'objet du chapitre 3) et agents de cette formation auprès de leurs élèves (chapitre 4). Sous le premier de ces rapports, on note à la fois une demande d'éducation permanente (parfois dans des domaines d'intérêt étrangers à la spécialité « sortir du métier ») et une insatisfaction par les stages créés par le plan de formation qui leur était proposé (circulaire de mai 1973, citée en annexe, page 136). On leur reconnaît néanmoins le mérite de favoriser les échanges entre collègues et une certaine « convivialité ». Toutefois, les bénéficiaires, à leur propre dire (est-ce par excès de modestie ?) déclarent n'avoir pas amélioré pour autant la pratique de leur classe, ni avancé dans la réalisation d'une meilleure coordination des enseignements. Néanmoins, certains suggèrent (voir p. 50) la formule d'un recyclage sur place, où le C.E.T. s'érigerait en centre de promotion collective ; l'idée généralement admise étant qu'une formation personnelle devrait concourir à une rénovation pédagogique, privilégiant une « pédagogie du débat » (p. 102) et une sensibilisation aux techniques de groupe par un psychosociologue animateur, au besoin extérieur à l'institution, pour aider à l'élucidation des blocages et des situations relationnelles. (cf. p. 51 le bilan des souhaits exprimés lors d'une enquête écrite à laquelle 86 enseignants avaient répondu) ; mais cette rénovation n'est jugée possible que si elle passe par une refonte globale du système scolaire. « L'avenir des C.E.T. est inséparable de la transformation de l'école en général. » (p. 69). Comme on le voit, le pédagogique nous confronte à des choix politiques ; encore faut-il que ce ne soit pas là une réponse dilatoire. Comme agents de la formation permanente les professeurs interrogés se montrent encore plus pessimistes et découragés, en constatant que l'orientation des élèves vers le C.E.T. correspond à une sélection par l'élimination (inaptitude à suivre un enseignement général, classique ou moderne), comme cela ressort de l'enquête de l'O.N.I.S.E.P. en 1974-75 dans l'académie de Paris, ou/et que le C.E.T. joue un rôle de « reproduction sociale » et d'« inculcation idéologique », prédéterminant la main d'œuvre servile dont le capitalisme a besoin pour des tâches déqualifiées. (Cf. les études de C. Grignon et de N. Bousquet pp. 20 et 78). Tous sont néanmoins favorables au maintien des C.E.T., à une revalorisation du travail manuel, à la liaison école-entreprise, tout en craignant l'emprise du patronat (par le biais de l'attribution de la taxe d'apprentissage, de la participation aux jurys d'examen, et surtout des critères de l'embauche). Mais n'y a-t-il pas quelque contradiction à compter sur la formation continue pour remédier aux carences de la



formation initiale, quand on sait que la formation permanente ne vaut qu'en fonction des bases implantées par la formation initiale, de sa durée et du niveau atteint. Pourquoi, au demeurant, les maîtres demandent-ils à être mieux formés, s'ils ne sont pas davantage convaincus de l'efficacité de leur action ?

2) Quant aux élèves (chap. 5), la nécessité d'un perfectionnement professionnel est mieux ressentie par ceux qui ont reçu une première formation longue ; bien que les lycéens de terminales participent de la faible « maturité vocationnelle » que les sociologues décrivent comme un trait endémique de la jeunesse moderne, de moins en moins portée à considérer le travail comme une valeur d'épanouissement personnel et un élément du bonheur (voir à ce sujet la conclusion). Et si les élèves de l'enseignement technique souhaitent en majorité prolonger leurs études au lieu d'entrer dans la vie active à 16 ans, sauf raisons pécuniaires, c'est là le signe d'une certaine anxiété devant les aléas de la vie professionnelle, de sorte que l'allongement de la scolarité (comme le cas des I.U.T. en témoigne) ne garantit pas une meilleure adaptation au monde du travail. Ils ressentent que leur qualification est en règle générale fonction du niveau et de la durée de leur formation initiale, avec des exceptions dans certains secteurs, où prévaut la formation en cours d'emploi, qui vérifient la théorie de la segmentation du marché de l'emploi, à l'encontre de la théorie du capital humain en économie de l'éducation, misant sur l'investissement intellectuel pour égaliser les rémunérations (p. 108). Tout se passe comme si, alors que la vie appelle l'école, l'école n'appellerait que l'école, au lieu de retourner vers la vie. On observe toutefois chez les garçons, lorsqu'ils n'ont pas été trop meurtris par l'échec une certaine ouverture à l'idée de formation permanente (p. 97). Ils entrent aussi plus tôt dans la profession que les filles, plus nombreuses à suivre des formations tertiaires longues où le salaire dépend davantage du niveau d'étude obtenu.

3) D'où une ambivalence devant l'éducation permanente, que confirme le témoignage des jeunes travailleurs, issus de l'enseignement technique, encore qu'on ne puisse retenir l'hypothèse d'une « subculture jeune » : les difficultés des jeunes à s'insérer dans le marché du travail ne leur sont pas spécifiques ; elles concernent d'autres catégories désavantagées (femmes, travailleurs migrants). On ne peut non plus établir de corrélation entre le niveau d'études et l'emploi, celui-ci dépendant largement de caractéristiques propres à l'entreprise (taille et secteur d'activité) et les jeunes n'ont pas non plus de réactions univoques en tant que génération à l'égard des adultes et de la hiérarchie. Il ne constituent ni une classe d'âge, ni une classe sociale, ni une classe idéologique (106).

Il résulte de toutes ces données bien des ambiguïtés et des incertitudes, qui rendent assez surprenantes les réactions de méfiance à des formules d'études à temps partiel, « tout en travaillant », telles que la « pédagogie en alternance » (avec des stages en entreprises, comme par exemple dans les classes préparatoires à l'apprentissage), ou l'éducation « récurrente » après un cycle long, ou encore les C.A.P. par unités capitalisables. Un autre étonnement des auteurs — et combien je le partage ! — est qu'entre les conceptions antagonistes d'un enseignement utilitaire, préparation à courte vue aux servitudes du poste et un enseignement abstrait, complètement détaché des contingences de l'action, (on nous rappelle que 250 000 jeunes quittent le système éducatif sans formation professionnelle), la solution intermédiaire consistant à découvrir la fonction culturelle et formatrice du métier lui-même recueille si peu d'enthousiasme. Telle pourrait être la voie d'une « politique positive du travail », thème évoqué à Dijon au colloque international de juin 1975, voie dans laquelle commencent à s'engager des entreprises par les stages d'adaptation et les contrats emploi-formation. Encore faudrait-il que les dispositions des lois de juillet 71 et que les finalités et l'organisation de l'enseignement technologique soient mieux

connues qu'elles ne sont. Le mérite ne sera pas mince de ce nouvel ouvrage de A. Léon et A. Chassignat, s'ils peuvent espérer y avoir contribué.

Paul de LOYE

**MAIGRE (Andrée), DESTROOPER (Jean).** — **L'éducation psychomotrice.** — Paris, Presses Universitaires de France, 1975. — 196 p., 21 cm (Coll. « L'Éducateur »).

Les auteurs ont pris le temps de réaliser un texte relativement court qui sollicite attention et réflexion. Ils s'adressent non seulement aux spécialistes, mais encore — et peut-être surtout — à tous les éducateurs soucieux du progrès équilibré de leurs élèves.

L'actualité quotidienne — à travers sports, activités de plein air, mythe de la santé, théâtre et danse — restitue de plus en plus au corps sa signification existentielle. Sur le plan scientifique, psychologie de la connaissance, phénoménologie de la perception, principes biologiques de présence au monde, approches neurophysiologiques vont dans le même sens. Seuls, les systèmes éducatifs s'obstinent à demeurer généralement rétifs. Méthodes et techniques d'éducation psychomotrice se révèlent pourtant moyens indispensables de correction ou de prévention des troubles de la relation ou du développement.

Ce thème s'articule autour de six chapitres de volume différent mais d'égal intérêt. Le premier remonte au concept d'éducation psychomotrice et en dessine la genèse (18 p) ; le second présente le panorama de cette spécialité en France (36 p) ; le troisième en trace les développements multiformes en Union Soviétique, dans les pays anglo-saxons et particulièrement aux Etats-Unis (29 p.) ; le quatrième précise les différents moyens d'observation et d'action éducative (38 p) ; le cinquième montre comment passer de l'éducation psychomotrice à l'éducation intégrale (34 p) ; le sixième chapitre souligne finalement les rapports entre l'éducation corporelle et les grands axes de rénovation pédagogique (18 p). Jamais, aucun ouvrage n'avait, semblait-il, présenté l'éducation psychomotrice dans une perspective aussi vaste.

Le « langage corporel » est présent dans toute communication, comme le prouvent les films tournés à l'école maternelle. H. Wallon, en montrant l'unité biologique de l'homme, J. Piaget, en mettant en évidence que l'organisation cognitive dépend directement de la dynamique de l'action, la psychanalyse en soulignant la charge affective et la signification relationnelle du corps, préparaient l'épanouissement actuel de l'éducation corporelle. Les travaux de A. Gesell, de R. A. Spitz, de J. de Ajuriaguerra, d'I. Lézine et de bien d'autres, soulignent l'importance de la fonction tonique et le rôle fondamental du développement moteur.

Les méthodes et techniques d'éducation et de rééducation psychomotrice s'avèrent nombreuses, depuis les méthodes de relaxation de J. H. Schultz et de E. Jacobson, jusqu'à celles d'éducation de M. Montessori et de S. Borel-Maisonny, en passant par les méthodes de gymnastique corrective et les techniques gestuelles.

La première formulation d'éducation psychomotrice appartient à E. Guilmain (vers 1935), qui, fortement influencé par H. Wallon, affine les tests moteurs et psychomoteurs, corrige l'examen moteur d'Ozeretsky et parvient à définir des types en relation avec le caractère et le tempérament (après H. Wallon I).

L'évolution de l'approche psychomotrice en France, s'est faite en deux périodes, l'une de tâtonnements entre 1950 et 1960 environ, l'autre, caractérisée par une autonomie de plus en plus affirmée de 1960 à nos jours. De nombreux facteurs ont favorisé son développement ; en plus de la psychopathologie et neurologie infantiles,

en plus de la diffusion des travaux de H. Wallon et de J. Piaget, il faut signaler les échecs de l'enseignement du premier degré et l'essor de l'enseignement spécial à partir de 1950, les tentatives de renouvellement des écoles maternelles et, enfin, les critiques portées contre les techniques de rééducation.

Depuis les recherches de J. de Ajuriaguerra et de son école, on situe mieux l'importance des facteurs émotionnels et des activités corporelles pour le développement de la connaissance, la rééducation consistant alors à modifier le corps en tant que système de relation et d'orientation.

L'approche psychopédagogique qui débute surtout avec Picq et Vayer, repose sur la dynamique du comportement ; la description existentielle guide l'éducateur et détermine les situations aptes à restructurer la personnalité de l'enfant. Les ouvrages plus récents de P. Vayer revalorisent « le dialogue corporel » en l'intégrant dans une *texture éducative pensée en fonction de l'élève*. J. Le Boulch, en mettant au point une « psychocinétique » qui s'appuie sur l'unité de la personne, privilégie l'expérience vécue, insiste sur l'importance du schéma corporel et nous conduit à une « science du mouvement humain ». La conception psychomotrice s'étend maintenant à l'expression corporelle, aux activités sportives, et tente de s'intégrer à l'éducation générale (travaux de J. Azemar, A. Lapierre, B. Aucouturier, etc.). Des méthodes originales se développent, comme la « relaxation thérapeutique » du Dr Wintrebert ou la recherche de « l'eutonie » selon la Danoise Gerda Alexander.

Bien des conceptions étrangères demeurent encore du domaine de l'expérimentation. Les Soviétiques mettent l'accent sur le rôle social. Les travaux de N. A. Bernstein s'orientent vers l'étude de l'anticipation, de la précision et de la correction de l'action en fonction d'autrui ; l'analyse de l'attention fait l'objet des études de E. N. Sokolov ; l'autorégulation expérimentée par A. R. Luria met en relief l'influence réciproque et hiérarchisée des facteurs moteurs, visuels et verbaux. L'intervention éducative s'avère déterminante dès l'école maternelle sous la forme de situations favorisant l'action.

Les pays anglo-saxons réalisent surtout une approche pragmatique. J. P. Guilford intègre les données motrices dans un modèle factoriel de l'intelligence ; E. A. Fleishman distingue les « facultés motrices constantes dans le comportement » des « habiletés motrices qui ne s'expriment que dans le savoir-faire » ; J. S. Bruner oriente ses recherches vers les incidences du développement moteur sur les connaissances ; E. Conelly met l'accent sur l'unité fonctionnelle et dynamique de la perception et de la motilité ; N. C. Kephart insiste sur l'importance de l'acquisition des « pré-requis » — bagages de réponses — pour mener à bien les apprentissages scolaires ; B. J. Cratty tente la synthèse des diverses approches perceptives-motrices et met en valeur l'importance du rôle des parents.

Deux buts se dégagent de tous ces travaux : l'un, thérapeutique, qui vise à rétablir l'équilibre psychosomatique, l'autre éducationnel qui veut favoriser le développement de la personne. Cependant, si l'unité de l'être se trouve admise, on recule souvent encore devant la remise en cause pédagogique connexe. Les systèmes éducatifs n'arrivent pas à se défaire du dualisme corps-esprit. Le mouvement reste encore trop considéré dans sa signification extérieure et pas assez dans sa valeur intentionnelle et relationnelle. Pourtant, l'éducation corporelle, convenablement conduite assure une action bénéfique sur le développement général de l'enfant. L'action est alors vécue en tension équilibrée et les coordonnées spatio-temporelles s'épanouissent pleinement. L'éducation intégrale, construite en termes de vie, s'inscrit à la fois, dans la relation, l'environnement et l'action.

Andrée Maigre et Jean Destrooper tentent de sortir des stéréotypes culturels trop souvent reproduits et s'élèvent avec raison contre le fameux « dualisme cartésien » si tenace ; ils remplacent même, dans les deux derniers chapitres de leur livre,

l'expression « éducation psychomotrice » par celle, plus juste, « d'éducation corporelle » (que nous avons employée dès 1967 !). Mais pourquoi ne l'ont-ils pas conservée comme titre de l'ouvrage ?

Il est sans doute indispensable de faire un petit rappel historique pour replacer la pensée de Descartes dans sa véritable optique. Notre philosophe écrit, en effet : « Dès ma plus tendre jeunesse, j'ai connu l'esprit et le corps (dont je voyais confusément que j'étais composé) comme une seule et même chose » (in « La description du corps humain », T. IX p. 243 et T. VII. p. 455 des « Œuvres complètes » en 11 vol. éditées par Adam et Tannery). On lit aussi dans les « Principes » (I, art. 71) : « Dans notre premier âge, l'union de l'âme au corps est tellement étroite, que l'âme, si l'on peut dire, pense par le corps » (C'est nous qui soulignons). Félix Ravaisson avant 1900 et Jules Lachelier avant 1918 — entre autres — nous avaient mis en garde contre la confusion qu'il faut éviter, entre la philosophie et la psychologie de Descartes !.

La référence à la « Phénoménologie de la perception » s'avère indispensable lorsqu'on aborde les problèmes du corps, mais il ne faut pas en rester là et se reporter, surtout, à l'œuvre posthume de Merleau-Ponty, « Le visible et l'invisible » (non citée). Là, la transcendance du corps ne se réduit plus à l'avènement de ce qui apparaît, mais provient du pouvoir de l'être. Cette prise de position rejoint, en partie, les conclusions de Michel Henry et de Raymond Ruyer, (non cités) — (Michel Henry : « Philosophie et phénoménologie du corps », PUF, 1965 ; Raymond Ruyer : « La conscience et le corps », 2<sup>e</sup> édition. 1950. PUF).

En ce qui concerne l'importance prise par l'intentionnalité dans les recherches les plus récentes des « spécialistes », il est sans doute bon de signaler que Joseph Segond, dans son « Traité de Psychologie » paru en 1930 (A. Colin), insistait déjà tout particulièrement sur le rôle capital joué par l'intention dans le mouvement et l'action. Il faudrait encore faire appel à Cabanis, à Testut de Tracy, Schelling et Maine de Biran — au moins — pour préciser certains points historiques, mais cette démarche dépasserait le cadre limité du simple compte-rendu d'un ouvrage qui vise avant tout les éducateurs praticiens. Il atteindra normalement son but. Mais, une leçon doit s'en dégager : il faut de plus en plus penser pluridimensionnel car la pensée linéaire ne suffit plus !

Georges RIOUX

MOLLO (Suzanne). — Les muets parlent aux sourds. — Paris, Casterman, 1975. — 149 p., 20 cm.

Après une analyse des modèles éducatifs (« L'école dans la société », Dunod, 1969), S. Mollo mène actuellement des recherches sur la représentation de l'école par les élèves.

Cette perspective est présentée dans le premier chapitre de ce livre en contrepoint à une critique vigoureuse des « théoriciens de l'image de l'enfance » qui n'épargne ni les psychologues qui « appréhendent » l'enfant à l'aide de « batteries de tests » et aboutissent à un « prophétisme fanfaron, fiable dans la mesure où il renforce les déterminismes sociologiques » (p. 14), ni les chercheurs en sciences de l'éducation dont « la technicité du discours écarte tout risque d'efficacité, esquive la confrontation aux situations concrètes » (p. 22). L'importance, enfin, de la création littéraire dans la mythisation de l'enfance (et donc dans son isolement) n'est pas oubliée : « l'enfant est non socialisé, il ignore les usages et les rôles sociaux ; il est doué d'un savoir inné et d'un pouvoir de communication magique avec la

nature et les animaux » (1). Ces représentations, qu'on peut retrouver dans certains textes de « pédagogie nouvelle », relèvent de l'ordre du rêve et de la fuite dans l'imaginaire. Elles s'opposent d'ailleurs presque point par point à celles relevées par S. Mollo dans la littérature scolaire où « l'enfance est considérée (alors) comme un support de l'existence de l'adulte, un moyen pour parvenir à une certaine organisation sociale » (p. 20). (2)

Bref, il faut sortir d'une perspective, dans tous les cas, adultocentriste de l'enfance, et tenter de répondre à des questions apparemment simples : « comment l'enfant voit-il l'école ? », « comment s'y perçoit-il ? ». Une telle recherche passe nécessairement par l'analyse du discours de l'enfant sur l'école, objet de cet ouvrage.

La méthode élaborée par S. Mollo et ses justifications théoriques constituent un des apports essentiels de son livre mais, pour éclairer la démarche suivie, il faut exposer le plan complet des recherches menées par l'auteur, le présent ouvrage ne rendant compte « que d'une analyse partielle des documents réunis au cours de la phase de recherche intensive » (p. 37).

La recherche en cours comprend une phase extensive qui s'appuie sur 650 rédactions « une journée à l'école » effectuées en 7<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> dans la région parisienne et dans des agglomérations de moins de 10 000 habitants. L'analyse tient compte essentiellement de l'âge, des relations pédagogiques et du milieu social (p. 35). (3)

La recherche intensive, dont il sera question ici, s'appuie sur 3 classes. Les variables d'âge et de milieu social ont été volontairement neutralisées (4) puisque l'objectif est « l'analyse des formes et des structures du discours sur l'école **selon la distance au maître et les modalités de la relation pédagogique** » (p. 37, souligné par nous).

L'auteur distingue une 7<sup>e</sup> A où règne la relation autoritaire maître-élève, une 7<sup>e</sup> L moins autoritaire dans laquelle l'enseignant pratique le travail en groupe ; la 6<sup>e</sup> est aussi de type autoritaire. On verra que cette distinction qui, de prime abord, peut paraître peu élaborée, sera justifiée a posteriori par le matériel recueilli.

La démarche sera essentiellement comparative : d'une part, l'auteur comparera les discours tenus dans les 3 classes ; d'autre part, les discours recueillis dans deux situations scolaires aussi éloignées que possible sur un axe qui irait du plus conformiste — « les enfants ont écrit sur l'école, à l'école, dans une situation typiquement scolaire, la rédaction » — au plus « spontané » : après une discussion de groupe en l'absence du maître, « où l'on avait le droit de tout dire », les élèves ont dû imaginer une fin à la « Page d'Écriture » de Prévert. La comparaison entre les deux rédactions est d'une inquiétante richesse.

La deuxième partie du livre est consacrée à l'analyse de 90 narrations d'« une journée à l'école ». Leur première lecture donne une impression de pauvreté, de monotonie, « le déroulement suit purement et simplement un emploi du temps » (p. 59), les contenus sont rarement décrits : « nous avons géo ». Enfin, l'impor-

(1) M. J. Chombart de Lauwe. — *Un monde autre : l'enfance. De ses représentations à son mythe*, Payot, Paris, 1971 (cité p. 18).

(2) *L'école dans la société*, op. cité.

(3) La phase intensive comprend en outre une série d'entretiens individuels concernant « la représentation de l'école (...), le passage en 6<sup>e</sup>, à quoi sert l'école », dont il n'est pas rendu compte dans ce livre (p. 37).

(4) Un tableau les précise cependant page 36. La classe de 6<sup>e</sup> II a été choisie de façon à unifier la répartition des sexes et les origines socioprofessionnelles. « C'est pour éviter d'en donner une interprétation erronée, car partielle, que cette variable a été neutralisée dans cet échantillon restreint » (p. 58).

tance des sonneries et signaux divers ponctuant les textes apparaît dès la lecture des rédactions présentées en guise d'illustration (p. 55 et sq). Ces signaux sont présents dans les 90 devoirs, sans aucune exception. Nous sommes au cœur du conformisme (concept clarifié en fin de première partie) qu'au lieu de considérer comme un défaut des rédactions, l'auteur prendra comme objet central de son analyse. Elle s'appuiera ici sur trois traits caractérisant ce conformisme :

- le déroulement stéréotypé de la journée scolaire,
- l'emploi apparemment pauvre et répétitif des pronoms personnels,
- l'expression rare ou haletante, des jugements de valeur et des sentiments.

La combinaison des deux premiers traits s'avèrera d'une rare fécondité.

La journée scolaire révèle trois espaces strictement délimités, et caractérisés par une interaction dominante : la zone extérieure à l'école, tout d'abord, est celle du « je », le maître en est absent ; la zone périphérique (dans l'école, hors de la classe) est le lieu de l'interaction de l'élève avec le groupe de camarades, le « je » coexiste avec le « nous » ; enfin, dans la classe les « je » sont rares et le « nous » devient très fréquemment complément d'objet : « le maître nous fait calcul ».

La mise en rang, l'intervention du maître ou d'une sonnerie amène le passage dans le récit du « je » au « nous », ou plus précisément « d'un système de relations multidimensionnelles (je joue avec des camarades) (...) à la relation asymétrique entre le maître et l'élève » (p. 66).

L'auteur insiste, c'est un point capital, sur le rôle des espaces interstitiels (rangs, montée en classe, etc). Leur répétition maniaque — certaines copies ne parlent que de ces temps de transition — montre qu'il s'agit d'un rituel défensif permettant l'adaptation à la situation toujours angoissante d'autorité (5). S. Mollo retrouve ici les travaux de l'architecte J. Boris qui, amenant les élèves à construire eux-mêmes leur espace-classe au moyen de blocs de mousse, releva la nécessité impérieuse pour les enfants de prévoir des tunnels entre les différents lieux : « ils font disparaître celui qu'on était dans le premier volume pour devenir celui qu'on sera dans le deuxième volume » (6). Depuis la lecture de ce chapitre, l'acharnement de certains maîtres et architectes d'écoles expérimentales à supprimer ces espaces de transition me paraît mériter d'être questionné de près.

L'analyse comparative des devoirs selon les classes va permettre d'affiner les résultats déjà recueillis. La classe de 7<sup>e</sup> L se distingue incontestablement : 15 élèves ne citent pas le maître bien que celui-ci ait réglé l'ordonnement de la journée ; les « nous » sont extraordinairement nombreux, donnant une monotonie aux récits, mais les pronoms possessifs sont plus fréquents. Enfin, S. Mollo ne relève pas d'expression indiquant le passage de l'individu au groupe.

Les devoirs de 6<sup>e</sup> n'ont pas la même unité de ton, encore que le tableau (p. 89) de l'utilisation des expressions « je », « nous », « le maître » dans les trois zones d'activités et les espaces interstitiels soit des plus riches ; à titre d'exemple : « je » est utilisé 165 fois (dans les 30 copies de 6<sup>e</sup>), dont 82 fois dans la zone extérieure à l'école, 42 dans les espaces de transition, 29 dans l'école hors de la classe et 12 fois en classe.

Avant de conclure l'analyse des devoirs scolaires, l'auteur compare les expressions axiologiques (les maths, c'est chouette) dans les 3 classes. On soulignera la neutralité des textes de 7<sup>e</sup> L ; peut-on rapprocher cette neutralité affective des « nous » très nombreux et s'interroger alors sur la relation pédagogique effectivement

(5) C'est ici que l'auteur est proche des analyses de G. Mendel.

(6) J. Boris. — Des enfants conçoivent et réalisent leur habitat, Cahiers Sandoz, n° 19, mai 1971.

établie ? L'auteur délaisse cette piste pour insister sur l'anxiété présente dans les textes de 7<sup>e</sup> A et de 6<sup>e</sup>. Dans cette dernière classe, l'expression personnelle envahit les copies mais sur un mode fébrile confinant au « nervosisme » (p. 102) ; « un bon professeur apparaît comme une providence, un travail réussi comme une aubaine ».

Ainsi, ces rédactions rédigées, dans les conditions usuelles, ont éclairé la nature du conformisme, reflet de la situation dans laquelle le discours a été produit, voire « seule expression autorisée ou possible » dans cette situation.

Dans la troisième partie, la situation est très différente : le maître a laissé la place à des psychologues qui proposent aux 3 mêmes classes la lecture du poème de Prévert, « Page d'écriture ».

Dans un premier temps de discussion en groupe de 15, « l'approfondissement du poème a favorisé l'expression des premiers commentaires spontanés sur le texte » (p. 117) — une des discussions, très riche, est donnée in extenso —. Au moment où tout le monde parle à la fois, les psychologues proposent de rédiger une suite au poème.

Dans son analyse de cette deuxième série de textes, S. Mollo s'intéresse d'abord aux transformations apportées à la relation pédagogique, par exemple la victoire définitive du maître suivie de sanctions est plus fréquente dans la classe de 7<sup>e</sup> traditionnelle. Le tableau récapitulatif (p. 127) est loin de rendre compte du matériel recueilli. « Il nous faut maintenant faire face à une abondance verbale aussi déroutante que l'était l'indigence apparente du conformisme ».

Dans cette abondance, à elle seule démonstrative, nous ne pointerons que quelques traits : le maître est toujours exclu par la communauté des élèves, et le plus souvent de façon violente ; à tout le moins, est-il rendu muet à son tour (il crie mais les élèves ne l'entendent pas) ; les élèves de 7<sup>e</sup> A n'hésitent pas à le ridiculiser : « monstre affreux » ; « vache tigre », « monstre précipité dans un gouffre », etc...

Il suffira d'un « mais » pour marquer le retour au réel et la reconstruction de l'univers scolaire. Cependant alors que les descriptions oniriques fourmillaient d'images, les élèves n'utilisent aucun adjectif (sauf une fois : « sombre ») pour qualifier le retour à la réalité. « Mais le rêve est fini, l'oiseau s'en va, les murs se redressent tranquillement... et le maître crie « répétez ». Et tous les enfants répètent » (fille de 7<sup>e</sup> A).

Cette dernière partie d'un livre d'une lecture toujours très aisée, est bien brève (25 pages). On aimerait plus de commentaires même si la démonstration est faite : « ils parlent ». Pussions-nous les entendre.

Paul DURNING

**O.C.D.E. — Education, Inequality and life chances** (L'éducation, l'inégalité et les chances dans la vie). — Paris, O.C.D.E., 1975. — 2 vol. 612 p. et 448 p.

Les deux gros volumes publiés par l'O.C.D.E. sous le titre « Education, inequality and life chances » témoignent du rythme accéléré du développement cumulatif du savoir en matière d'économie et de sociologie de l'éducation. Car si on a ici la confirmation du retentissement des thèses de Jencks et de Boudon concernant le problème des déterminants et des effets sociaux de la scolarisation, c'est surtout le sentiment d'une « actualisation » ininterrompue qui prédomine, à travers le foisonnement des informations et analyses présentées au séminaire international.

de l'O.C.D.E. dont ces deux volumes reproduisent la matière. Et la vitalité qu'on observe ici dans la production (c'est-à-dire aussi l'obsolescence) des connaissances a quelque chose de vertigineux.

Bien sûr la présente publication, constituée de communications à un séminaire auquel n'ont pas participé moins de 66 chercheurs d'une quinzaine de pays, présente beaucoup moins d'homogénéité (de pensée, de conception, d'expression) que les ouvrages de Jencks et Boudon (cf. nos comptes-rendus dans les numéros 27 et 32 de la Revue Française de Pédagogie) et de ce fait ne peut pas prétendre à un impact de même nature. On y trouve en effet, à côté de textes de portée générale, des analyses consacrées spécifiquement à certains pays (France, Grande-Bretagne, Espagne, Allemagne Fédérale, Japon, Etats-Unis, Suisse, Hollande). Et il y a aussi un décalage entre les contributions de nature plus « documentaire » (comparaisons statistiques internationales par exemple), et celles, plus « théoriques », qui, soit recourent à la formalisation mathématique (texte de N. Keyfitz sur l'analyse de dépendance, modèle économétrique de J.-C. Eicher et A. Mingat pour comprendre les stratégies individuelles en matière d'éducation), soit s'appuient sur la littérature sociologique existante pour un examen synthétique et large des problèmes d'inégalités (cf. surtout les textes de A. Madison, T. Husen et S. M. Miller). Si on ajoute que chaque contribution importante est suivie de commentaires critiques de un ou deux autres auteurs (cf. par exemple les remarques de R. Boudon à propos du texte d'Eicher et Mingat, ces deux contributions étant les seules en langue française dans une publication internationale où l'anglais s'est imposé à toutes les autres), on comprend que cette trentaine de textes constituent un ensemble assez fortement hétérogène et certainement pas une œuvre, mais c'est en tout cas un excellent outil d'information et de travail.

L'O.C.D.E. a pour fonction, rappelons-le, de contribuer à l'expansion économique dans les pays membres (lesquels sont à peu près ceux du monde où le niveau de vie est le plus élevé), et un séminaire organisé par l'O.C.D.E. n'est pas exactement conçu de la même façon qu'un séminaire de type purement universitaire. Ici les données scientifiques, d'ordre économique ou sociologique, ne sont « convoquées » que comme témoins ou indicateurs pour éclairer des décisions politiques (ou plus exactement : de politique, puisque c'est des politiques d'éducation des pays membres qu'il s'agit ici). Ceci explique que dans l'organisation de ces deux volumes les parties proprement « informatives » et « analytiques » débouchent toujours sur des problématiques « opérationnelles », exprimées en termes d'options et d'alternatives aussi précises que possible. Mais par ailleurs « Education, inequality and life chances » ne fait pas exception à la règle qui veut que toute analyse d'économie et de sociologie de l'éducation se déroule selon deux grandes étapes : l'analyse des déterminants de l'éducation (l'amont), l'analyse des effets (sociaux) de l'éducation (l'aval). L'analyse des déterminants trouve sa formulation problématique privilégiée dans la question de l'inégalité des chances d'éducation. L'analyse des effets se polarise à deux niveaux : d'une part la problématique de la mobilité socio-professionnelle intergénérationnelle, d'autre part la problématique des inégalités de revenus. C'est ce schéma général d'organisation qui commande le plan du présent ouvrage en situant les différentes contributions les unes par rapport aux autres.

La première grande question est donc celle de l'inégalité des chances d'éducation : comment décrire la distribution des chances d'accès à l'éducation (entre les individus, entre les groupes sociaux) et quels sont les déterminants (psychogénétiques, socio-économiques, socio-culturels) de cette distribution ? Cette question est éclairée par l'importante étude documentaire de M. Kotwal sur les inégalités dans la distribution d'éducation entre les pays, les sexes, les générations et les individus, et par les données comparatives inter-pays de l'O.C.



D.E. rassemblées par G. Busch concernant les inégalités de chances d'accès à l'enseignement supérieur en fonction de l'origine sociale. La partie la plus spécifique de l'étude de J.-C. Eicher et A. Mingat porte également sur ce problème, pour l'élucidation duquel les auteurs proposent un modèle mathématique de la décision individuelle (qui nous fait comprendre pourquoi, en contexte social inégalitaire, le niveau d'études correspondant au point d'optimisation des coûts, risques et bénéfices n'est pas le même selon les classes sociales). Enfin, cette question, et celle des stratégies en matière de politique d'éducation les plus à même de réduire ces inégalités, donnent à T. Husen l'occasion de présenter un bilan remarquablement clair et bien informé de l'essentiel de travaux scientifiques récents sur le problème des rapports entre inégalités d'aptitudes, disparités de milieux socio-culturels et réussites en matière d'apprentissages scolaires. On retiendra aussi de la contribution de T. Husen l'effort de clarification notionnelle à propos de ce thème de l'égalité des chances, avec en particulier la distinction entre la conception libérale de l'égalité des chances, qui accepte l'idée de la compétition et de la sélection des talents en voulant seulement supprimer les obstacles (économiques ou culturels) qui en entravent le libre jeu (donner à chacun toutes ses chances et que le meilleur gagne) et ce qu'on pourrait appeler avec Husen la conception « rédemptrice » de l'égalité des chances, ou encore égalitariste-radical, qui, arguant du fait que la distribution des talents scolairement rentables n'est pas indépendante de l'origine sociale, oppose à l'égalitarisme formel du « darwinisme social » l'égalitarisme réel d'une éducation qui s'efforcerait de faire arriver tout le monde au même niveau par une contre-différenciation compensatoire systématique (faire porter l'effort éducatif sur les plus défavorisés). On voit tous les problèmes que posent les définitions contradictoires de l'égalité des chances, tant au niveau de l'organisation scolaire (problème de l'unification et de la différenciation des réseaux, ambiguïtés de la notion d'enseignement individualisé, etc...) qu'au niveau des formes de financement des systèmes éducatifs. Sur ce dernier point, M. Woodhall souligne la complexité du problème au niveau de l'enseignement supérieur, car il n'y a sans doute pas de mécanisme de redistribution unique et infaillible pour annuler les effets dissuasifs des coûts positifs et des manques à gagner entraînés par les études longues pour les étudiants issus de milieux économiquement défavorisés.

La deuxième grande question est celle des effets de l'éducation sur les phénomènes de mobilité sociale (et particulièrement sur la mobilité socio-professionnelle inter-générationnelle). D'une certaine façon on a pu dire que la problématique de la mobilité sociale « court-circuite » la question de l'égalité sociale, car ce qui importe à l'idéal de mobilité parfaite, ce n'est pas qu'il y ait des riches et des pauvres, des puissants et des dominés, mais seulement que les riches et les puissants ne transmettent pas leurs privilèges à leurs descendants, c'est-à-dire que la compétition inégalisante reparte à zéro à chaque génération.

La question se pose donc de savoir si l'augmentation de la mobilité sociale inter-générationnelle dans une société est un objectif politique auto-suffisant. De plus toute stratification sociale est multidimensionnelle, et les échelles de revenus, de pouvoir, de prestige, de qualité de vie professionnelle ne coïncident que partiellement. Enfin toute mesure de position et de distance sociale est discutable, car comment définir l'étalon-distance entre des statuts ? Si on retient, avec S. M. Miller, la seule distinction dichotomique travailleurs manuels - travailleurs non manuels, on peut espérer obtenir une réponse à peu près dépourvue d'équivoque à la question de savoir si le développement de l'éducation (aux niveaux secondaire et supérieur) tel qu'il existe dans la plupart des pays depuis plusieurs décades est susceptible d'accroître la probabilité de mobilité sociale ascendante des enfants de travailleurs manuels davantage que celle des autres catégories. On sait que, dans le contexte actuel des sociétés libérales compétitives fortement stratifiées, la

réponse de R. Boudon à cette question serait plutôt négative. L'étude de S. M. Miller ici présentée aboutit, elle, à des conclusions opposées selon les pays considérés. Et c'est surtout une extrême prudence et une difficulté de conclure quoi que ce soit qu'on retiendra de sa comparaison inter-pays, ainsi que de l'étude substantielle de H. A. Halsey concernant la Grande-Bretagne.

La troisième grande question est celle de l'impact de l'éducation sur les gains. On sait qu'il s'agit là d'une approche plus directe (ce qui ne veut pas dire forcément plus facile) des effets sociaux de l'éducation que celle effectuée à partir des phénomènes de mobilité sociale (1). Après l'étude générale (et comparative) de R. Shannon, celle de M. Pfaff et G. Fuchs tente de cerner le problème à partir du cas de l'Allemagne Fédérale. Ces auteurs montrent qu'à niveau intellectuel égal les chances d'éducation y demeurent inégales selon les milieux sociaux, que le niveau d'éducation détermine dans une large mesure le niveau de revenu, que les gens à revenu bas contribuent, malgré la progressivité de l'impôt, à subventionner les études, beaucoup plus fréquentes et longues, des enfants de milieux sociaux aisés, mais aussi que, par les impôts plus élevés qu'ils payent, les gens qui ont bénéficié d'études longues « remboursent » à peu près correctement la « société » de l'investissement éducatif qu'elle a placé en eux, et enfin que le mode de financement le plus efficace et le plus équitable du système éducatif supposerait une combinaison particulière de l'économie de marché (droits d'inscription, prêts aux étudiants remboursables après la fin des études, etc...) et de l'économie de redistribution (aide sous forme de bourses aux plus défavorisés).

Mais la question de savoir si le développement de l'éducation contribue à l'égalisation des revenus ne reçoit pas plus de réponse générale que celle concernant l'augmentation de la mobilité sociale. J. Watanabe affirme que cela a été le cas au Japon jusqu'à présent. B. A. Okner et A. N. Rivlin seraient assez d'accord avec Jencks pour minimiser au contraire cet effet égalisateur en ce qui concerne les Etats-Unis. Mais c'est peut être, comme le suggère J. Mincer que le problème n'est pas très bien posé. Car l'expansion de l'éducation en elle même ne signifie rien par rapport à la question de l'égalité sociale. Ce qui signifierait quelque chose, ce serait une modification dans la répartition des niveaux relatifs d'éducation en général et par rapport aux différentes classes sociales : non pas simple « translation vers le haut », mais déformation, transformation de la pyramide représentant la structure des chances d'éducation. Or, selon J. Mincer les écarts différentiels d'éducation sont restés à peu près les mêmes aux Etats-Unis, même si la masse globale de l'éducation distribuée a augmenté. Il ne faut donc pas s'étonner que les écarts différentiels entre les revenus n'aient pas beaucoup changé.

On retiendra également l'interprétation proposée par J. Tinbergen concernant la relative stabilité de la distribution des revenus aux Etats-Unis. C'est qu'il y aurait, selon lui, la coexistence de deux tendances contradictoires : d'une part le développement technologique provoque une augmentation de la demande en personnel hautement qualifié, ce qui tend à accentuer les inégalités de revenus (entre cette minorité et les autres) ; mais d'autre part le système éducatif en expansion produit de plus en plus de personnes hautement qualifiées, ce qui tend à restreindre leur avantage relatif et contribue à atténuer les écarts. Un développement encore plus rapide de l'éducation pourrait donc bien avoir un effet égalisateur, mais à condition aussi qu'on mette moins exclusivement l'accent sur des technologies demandant une main-d'œuvre de plus en plus qualifiée. De façon générale, J. Tinbergen croit, semble-t-il, que la tendance (constatée par lui en

(1) Signalons la parution récente (Paris, 1975), d'une étude de George Psacharopoulos, éditée également par l'O.C.D.E., sur *Revenu et Education dans les pays de l'O.C.D.E.*

Hollande et en Europe du Nord-Ouest) à une certaine atténuation des inégalités de revenus peut être imputée en partie (actuellement au moins) au développement de l'éducation dans ces pays, mais il reconnaît que tous les économistes ne seraient pas d'accord avec cette interprétation. Et ce qu'on retiendra surtout des communications consacrées au problème des politiques générales de redistribution des revenus, c'est l'idée que, s'il est vrai d'une part, comme le montre A. Lindbeck à propos de la Suède, qu'une politique de redistribution des revenus plus égalitaire serait possible dans les pays de l'O.C.D.E. et parfaitement compatible avec le maintien de la croissance économique et des libertés individuelles, il est vrai aussi que la part des politiques d'éducation dans cette redistribution ne saurait être que tout à fait incidente et incertaine, car les effets à long terme des politiques d'éducation sur la structure des emplois et la pyramide des statuts sociaux sont à peu près impossibles à maîtriser.

Si on cherche concernant les déterminants et les effets économiques et sociaux de l'éducation des évidences sans dissonances, des vérités simples et des perspectives bien tracées, on voit donc que la lecture de « Education, Inequality and Life chances » devra être évitée, car cette accumulation d'informations et d'analyses sophistiquées conduit finalement à une prudence de conclusions que certains assimileront peut-être à une forme savante et incurablement distinguée de scepticisme intellectuel.

Jean-Claude FORQUIN

**POSTIC (M.). — Observation objective des comportements d'enseignants. — Lille, Service de reproduction des thèses, 1974. — 617 p.**

Cette thèse (1) présentée devant l'Université de Caen est une analyse de situations pédagogiques reposant sur l'emploi de grilles d'observation du comportement du professeur.

De nombreux travaux ont été menés sur ce sujet, en particulier aux Etats-Unis à partir des premiers travaux significatifs de Gage (Measuring classroom behavior by systematic observation in Handbook of search on teaching — Rand Mac Nally). Cette recherche découle de ces études qui sont d'ailleurs examinées dans la première partie de l'ouvrage.

Cette étude chercherait à répondre sensiblement aux questions suivantes :

- Qu'est-ce qu'un bon professeur ? comment le savoir ?
- Comment faire pour que chaque professeur le devienne ?

Peut-être aurait-il suffit de le demander aux inspecteurs ? L'auteur semble rejeter cette idée ! L'auteur se propose de résoudre les questions en essayant de mettre au point et d'utiliser différentes grilles d'observation du comportement du professeur.

— Cette recherche est marquée par plusieurs préoccupations intéressantes.

- 1) Comment échapper au piège de l'impressionisme ?

« Comment passer du jugement de valeur à l'analyse de l'acte d'enseignement » Son objectif est de mettre au point des outils pédagogiques permettant à des

---

(1) A paraître en septembre 1976 aux Presses Universitaires de France, sous le titre : **Observation et formation des enseignants.**

observateurs d'évaluer ce que fait réellement le professeur dans sa classe, en limitant tout jugement préconçu.

## 2) Comment permettre l'auto-formation des professeurs ?

Son objectif est de permettre à chaque professeur de prendre conscience de la nature de ses interventions et de ses réactions face au groupe-classe ; ceci afin de lui permettre de savoir ce qu'il fait réellement, et non ce qu'il croit faire, ou ce qu'il est censé faire. Cela dans le but formateur de l'aider à dépasser ses difficultés.

« Toute introduction de méthodes nouvelles en éducation passe par des changements d'attitude et de comportement chez les éducateurs. Convaincre du bien fondé d'une méthode ne suffit pas à lever les obstacles intérieurs plus ou moins conscients... Les réactions constructives face à l'innovation se manifestent dès que l'intéressé entreprend volontairement une action sur lui-même... »

Comment contrôler l'accord entre l'idéal pédagogique et la pratique de l'acte d'enseignement sinon par des instruments d'observation ».

Pour essayer de répondre à de tels objectifs, quelle est la méthodologie proposée par l'auteur ?

Cette recherche est conduite « en essayant d'entreprendre l'étude des déterminantes de la conduite du professeur et des relations intentionnelles qui existent entre les composants de son acte d'enseignement ».

Schématiquement on peut décomposer la problématique de l'auteur en deux phrases :

1) Une tentative préalable de définir de façon opératoire les actes pédagogiques et les fonctions de l'enseignant.

2) Une tentative de formulation d'hypothèses susceptibles de permettre une analyse plus rationnelle de ce qui se passe en classe (au travers du comportement du maître, et en fonction d'un système de référence).

Cela dans le but d'élaborer des instruments d'observations permettant une observation fidèle et sensible grâce à l'utilisation de l'outillage mathématique des modalités de conduite de l'enseignant et des réactions qu'elles suscitent aux élèves, et pouvant ainsi révéler des renseignements sur la situation pédagogique vécue par l'enseignant, et sur son éventuelle évolution.

Mais que peut-on retirer de ces analyses ?

Si je dis que ce livre a 3,78 cm d'épaisseur, j'apporte une information précise mais qui traduit aussi mal la quantité et la qualité des informations apportées par l'ouvrage que les mesures rigoureuses proposées dans ce livre traduisent le comportement des professeurs.

Quel est l'intérêt de l'utilisation d'une telle méthodologie, faisant intervenir tout un arsenal mathématique dans l'étape préhistorique où se situe encore la recherche pédagogique, alors que les types de comportements du maître sont soit mal définis soit difficiles à définir ?

Quatre pages sont consacrées à la définition des catégories, dix aux conditions de l'observation et cent aux conclusions ! Voilà un autre type de quantification, peu utile, quoique dans une certaine mesure significative.

Ne risque-t-on pas de quitter le verbalisme pour tomber dans le mythe de la scientificité ? Cette apparence de rigueur ne risque-t-elle pas de cacher des faiblesses dans l'analyse de l'objectif proposé par cette recherche : observation objective de comportements d'enseignants.

Cette apparente neutralité des chiffres ne risque-t-elle pas de cacher en définitive un manque d'objectivité !

L'objectivité d'une observation peut-elle exister sans une analyse critique du système de référence qui la permet ?

Les actes pédagogiques identifiés et catalogués sont trop généraux : « le professeur adresse une question à la classe », la plupart anecdotiques : « le professeur passe dans les rangs », le plus souvent limitatifs. Les grilles n'énumèrent que les actes pris en considération par la pédagogie traditionnelle.

*Il en résulte que le niveau d'objectivité ne dépassera pas celui de l'inspecteur ou de l'administrateur, et cela n'aura pas plus d'incidence sur le « rendement pédagogique ». (Exemple d'item : « Froideur - chaleur » ; degré 1 : Semble s'ennuyer et ne pas croire à ce qu'il fait ; degré 5 : Semble redécouvrir la connaissance - a du « rayonnement ».)*

Il ne faudrait pas que la recherche pédagogique puisse se revêtir du luxe de l'objectivité de ses conclusions qui ne découlent en fait que d'hypothèses chargées de jugements de valeurs.

Une approche scientifique de la pédagogie ne peut être uniquement cognitive au sens strict. Interviennent dans son élaboration des critères de choix de valeurs, à la fois relationnels, institutionnels, sociologiques et politiques. Les conclusions ne sont relatives qu'à ce cadre de référence. Or la méthodologie proposée dans cette thèse ne permet pas aux professeurs d'accéder à ce cadre.

Une étude qualitative et critique des interventions du maître n'aurait-elle pas été plus importante, car plus formatrice qu'une étude quantitative ? Car manifestement c'est l'aspect quantitatif qui a été privilégié.

L'auteur a senti ses limites et a laissé des cases blanches à compléter dans ces grilles ! Malheureusement, il n'a pas développé ces points.

Or ces points me semblent primordiaux car ils posent des problèmes fondamentaux de la recherche pédagogique actuelle, problèmes à la fois d'épistémologie et de stratégie en innovations pédagogiques.

Comment la recherche pédagogique dont l'analyse doit comporter des éléments normatifs peut-elle aspirer à la même position que les autres sciences ?

Comment la technologie pédagogique peut-elle jouer un rôle formateur dans la formation et le recyclage des maîtres ?

L'intérêt n'est sûrement pas dans la technique trop souvent mystificatrice et qui dégénère rapidement, trop souvent en recette (malgré les précautions que l'on peut prendre). L'intérêt n'est pas dans la grille, mais dans le type de démarche qui amène à prendre conscience de l'intérêt d'une grille d'observation, qui amène à fabriquer une grille d'observation.

Dans un premier temps, il serait souhaitable plutôt, comme le dit d'ailleurs Postic, de provoquer « une situation de formation en groupe ». C'est la vie en groupe centrée sur la tâche qui déclenche un mouvement réflexif des membres sur son fonctionnement et qui les conduit à s'interroger sur leurs attitudes et leurs comportements »...

Ensuite la recherche devrait s'attacher d'abord à créer les conditions pour que chaque enseignant puisse faire sa propre recherche dans ses propres classes, en l'aidant à construire les instruments dont il a besoin, en l'aidant à confronter ses propres paramètres avec d'autres enseignants, en l'aidant à innover et à auto-critiquer sans cesse sa démarche en fonction de ses objectifs et de ses hypothèses.

Solution peut-être plus empirique, moins sophistiquée, mais peut-être plus réaliste et sûrement pas moins scientifique.

André GIORDAN

**PRECHEUR (Jean-Claude).** — **Etude sur les facteurs de répartition des candidats au baccalauréat.** — Nancy, Annales de l'Est publiées par l'Université de Nancy II, 1975. — 162 p., 24 cm.

L'étude porte sur une population de 4354 candidats s'étant présentés en juin 1972 dans les départements de Meurthe et Moselle, Meuse et Vosges : 4015 venaient d'un lycée ou d'une institution privée ; 339 n'étaient pas scolarisés ; les candidats de ce second groupe étant de sexe masculin dans 62,24 % des cas.

Pour série, l'auteur a relevé : l'âge, le sexe, le secteur géographique, les origines sociales, le type d'établissement fréquenté, les résultats à l'examen.

Un premier tri croisé : Série du baccalauréat / catégorie socio-professionnelle des parents fait apparaître le rôle joué par le niveau culturel des parents dans le choix des études. C'est là une constante de toutes les recherches analogues, et l'on constate ici encore que si 33 % des enfants d'ingénieurs se présentent en C, dans la même série l'on ne trouve que 9,5 % des enfants de manœuvres.

Quant à ceux qui ont préparé seuls, ou par correspondance, l'examen, ils ne représentent que 4,26 % de cette série C, tandis que leur proportion passe à 6,72 % en D et qu'on en trouve 1/10 en A.

Le **clivage enseignement public / enseignement privé** est également le reflet d'un choix des divers milieux socio-professionnels : ainsi 19 fils ou filles de gros commerçants sur 36 (soit plus de la moitié) fréquentaient un cours privé, de même que 43 % des enfants d'industriels et 42 % d'élèves issus du milieu « professions libérales ».

Les ingénieurs, les cadres supérieurs de l'administration, et les petits commerçants optent également pour le privé respectivement dans 34, 28 et 27 % des cas.

Toutes les autres catégories socio-professionnelles préfèrent le lycée dans une proportion qui va de 82 % à 97 %.

Le tri croisé sexe / série du baccalauréat fait apparaître le poids des traditions et l'attachement aux modèles si bien ancrés en ce qui concerne les aptitudes des garçons et des filles.

On trouve en effet 31,84 % de garçons et 68,16 % de filles en Série A ; et les proportions inverses en C : 66,44 % de garçons ; 33,66 % de filles.

La série D, qui comme on le sait est souvent l'objet d'un choix négatif des scientifiques moins doués en maths, est la seule où les 2 sexes sont si non à égalité (47 % de garçons - 53 % de filles), du moins très proches.

Toutefois l'introduction d'une 3<sup>e</sup> variable, celle de la catégorie socio-professionnelle nous révèle qu'en milieu agricole, la proportion de garçons et de filles en C est exactement la même ; tandis que dans la même série l'écart atteint son maximum (75 % de garçons, 25 % de filles) lorsque le père est patron de l'industrie ou du commerce.

Le milieu agricole se singularise également en D où se présentent 33 % de garçons et 66 % de filles.

Selon J.-C. Precheur ceci pourrait s'expliquer par le fait que : plus tôt appelés à participer à la vie de l'exploitation, les garçons de milieu rural seraient moins longtemps scolarisés ou bien orientés vers les établissements d'enseignement agricole. Mais faute de documents sur la question, l'auteur n'a pu vérifier cette hypothèse qu'il émet à nouveau pour les fils d'artisans, techniciens, ouvriers et manœuvres, catégories dans lesquelles se présentent au baccalauréat (les 3 séries étudiées réunies) 2 filles pour 1 seul garçon.

Il est dommage que J.-C. Precheur n'ait pu disposer d'informations sur les

baccalauréats techniques et comme nous l'avons déjà dit à propos des lycées agricoles, sur les divers types de scolarisation dans la région étudiée.

Ceci aurait permis de détecter quelles variables interviennent réellement dans les phénomènes observés.

Car l'écart maximum noté en série C entre les fils et les filles de chefs d'entreprises, trouve peut être son explication dans le fait que cette catégorie socio-professionnelle dans l'Est est particulièrement attachée aux valeurs d'une scolarité où le statut de l'homme et celui de la femme étaient bien différents l'un de l'autre et où survit cette idée qu'un haut niveau mathématique est réservé aux cerveaux masculins. Il serait intéressant de compléter l'étude de J.-C. Precheur pour une recherche sociologique sur ce point.

Un chapitre de l'étude est consacré à la répartition des âges en fonction de la série choisie. Comme on pouvait s'y attendre, compte tenu des résultats nationaux, dans l'Est comme ailleurs c'est en C que la moyenne d'âge est la plus basse : 18 ans 5 mois, contre 19 ans en A et D.

**Le tri croisé** : âges / catégories socio-professionnelles fait encore apparaître ici une constante : ce sont les candidats issus des milieux les plus favorisés sur le plan culturel (cadres supérieurs, professions libérales, professeurs) qui passent le plus souvent leur baccalauréat entre 16 et 17 ans. Ils représentent ici 63 % des plus jeunes candidats.

**Un autre tri** a été fait afin d'obtenir le % d'échecs dans chaque tranche d'âge et l'on trouve : 13 % d'échecs entre 17 ans et 18 ans ; 24 % de 18 ans à 19 ans ; 34 % de 19 ans à 20 ans etc. pour obtenir 66 % d'échecs à 22 ans.

On peut regretter que les variables masquées ici ne soient pas davantage recherchées. Faut-il dire en effet, que les plus jeunes réussissent mieux, ou que ceux dont les parents ont eux-mêmes fait des études secondaires (puis supérieures) obtiennent leur baccalauréat plus tôt que les autres parce que toute leur scolarité a été plus aisée ainsi que d'autres recherches l'ont déjà démontré.

Enfin, lorsqu'on apprend que 57 % des mentions T. B. et 42 % des mentions Bien ont été obtenues entre 16 et 17 ans tandis qu'entre 19 et 20 ans 1 % seulement obtient une mention T.B. et 23 % une mention Bien.

Est-ce la variable : âge, ou la variable : origines sociales qui est la plus significative ici ? Nous pencherions plutôt pour la seconde hypothèse.

Le fait que 28 % de ceux qui se présentaient pour la 2<sup>e</sup> fois (ou plus) ont échoué alors que les échecs ne dépassent pas 22,65 % chez ceux qui se présentent pour la première fois, ne peut guère surprendre et là aussi d'autres variables seraient à rechercher.

L'ouvrage de J.-C. Precheur se termine par l'exposé des résultats d'une enquête faite lors de l'inscription au baccalauréat. On demandait aux candidats : quelles études ils envisageaient de faire après succès à l'examen.

Notons que 34,84 % n'ont pas répondu à cette question, les options des autres candidats sont les suivantes :

— Formations universitaire longue (en Droit, Lettres ou Sciences) .....	27,51 %
— Formations universitaires courte .....	20,21 %
— Etudes médicales .....	9,05 %
— Ecole d'Ingénieurs .....	5,19 %
— Etudes artistiques .....	1,58 %

**Le tri par série** fait apparaître un choix pour les écoles d'ingénieurs de 20,20 % des candidats C, et un choix pour les études longues en université de 38 % des A.

**Le tri par sexe** révèle que la formation courte est choisie par 2 filles pour 1 garçon (25,66 % F. et 13,39 % G.).

Ces derniers résultats semblent plaider en faveur de l'hypothèse selon laquelle c'est un conditionnement social qui amène les filles à avoir un moins haut niveau d'aspiration que les garçons.

En conclusion, l'auteur souligne le rôle de l'origine sociale en tant que « l'un des facteurs déterminants dans la répartition des chances objectives ».

Cette conclusion est celle de tant de recherches sur les problèmes d'enseignement depuis tant d'années, au niveau national comme au niveau régional qu'on se demande, en lisant avec l'intérêt qu'elle mérite, cette nouvelle publication, si un jour les travaux des chercheurs seront pris en considération par les instances qui décident de notre avenir éducatif.

Claude DUFRASNE

**VIAL (Jean).** — *Vers une pédagogie de la personne.* (Des groupes de niveau au travail indépendant). Préface de Gaston Mialaret. — Paris, Presses Universitaires de France, 1975. — 21 cm, 220 p. (SUP, l'Éducateur).

Le livre de Jean Vial, malgré son titre rémanent, ne doit guère à Carl Rogers, non plus qu'aux pratiques qui s'en réclament ou se situent dans sa mouvance. C'est un ouvrage de pédagogie générale qui, dans la continuité des réflexions et propositions antérieures de l'auteur, s'adresse d'abord et avant tout aux praticiens de l'école fondamentale et obligatoire. Il doit, tout autant, retenir l'attention de tous ceux qui, à quelque titre que ce soit, ont affaire aux sciences de l'éducation.

L'auteur part de deux constats, banals au demeurant aujourd'hui, qu'il traduit en termes lapidaires : « la critique du système traditionnel n'est plus à faire » (p. 24) et « la démocratisation de l'éducation » a versé dans ses pratiques institutionnelles « dans l'aristocratisation de l'enseignement » (p. 12). C'est contre l'ampleur et la fixation de cette situation que s'élève l'auteur qui présente et suggère, en conséquence, des solutions expérimentées.

En se situant dans l'inéluctable perspective de procédures pédagogiques adaptées à la diversité des individus au sein d'un enseignement collectif de masse, Jean Vial se propose de dégager « la notion de pédagogie différentielle » (p. 21) et d'en esquisser les composantes.

Mais il assigne à l'école à laquelle il confère un rôle et un statut privilégiés, des fonctions diversifiées, présentement souvent inexistantes, ou, à tout le moins, très négligées. Ce qui importe, ce n'est pas seulement l'élève, concept quelque peu étriqué et réduit à la seule relation au savoir, mais l'enfant, appréhendé dans sa globalité existentielle, dans la totalité de sa personne face à l'éducateur, lui-même perçu dans sa complexité. Ainsi se justifie le titre de l'ouvrage qui tend à placer l'enfant au sein de sa collectivité naturelle de travail et de vie, l'école, afin de privilégier « une éducation coopérative et personnalisée et non un enseignement collectif et individuel » (p. 12). Encore faut-il que cette école, par son organisation, et dans son fonctionnement quotidien, offre à l'enfant cette double possibilité. Et c'est tout l'objet de ce livre.

Très classiquement construit, trois parties avec chacune trois chapitres, il



constitue l'un des plus solides répertoires des innovations majeures actuelles en matière de formules éducatives adéquates et fonctionnelles. C'est dire que les problèmes présentés sont très concrets, très pratiques, voire même, souvent, très techniques. Ils sont regroupés en trois thèmes correspondant aux trois parties du livre : réformes de structures, réformes de méthodes, réforme des mentalités.

Les réformes de structures sont peut-être les plus originales, très certainement les moins connues. Après un appel des tendances actuelles qui se développent à l'étranger (p. 26 et 27) (substitution aux systèmes sélectifs de formules compréhensives, constitution d'une école moyenne indépendante, établissement d'une école de base continue de 8 à 10 ans) l'auteur présente deux essais spécifiques de l'expérimentation en France qui se sont déroulés dans la dernière décennie.

C'est, tout d'abord, le cycle élémentaire aéré, plus connu sous le nom de « cycle désenclavé » (p. 33). La constitution d'une unité pédagogique regroupant la grande section de l'école maternelle, le cours préparatoire et les cours élémentaires, permet de supprimer les redoublements, de constituer des groupements fonctionnels et modulés et, pour des actions temporaires et spécifiques, « le passage des élèves dans la classe du dessus ou du dessous pour telle matière fondamentale » (p. 34). Jean Vial ne juge pas mineurs les détails d'organisation d'une telle formule. Aussi présente-t-il minutieusement les grilles d'emploi du temps et les procédures pédagogiques qui y sont associées. Il ne cèle pas non plus les difficultés qui en émanent (p. 42).

L'expérience des groupes de niveau est présentée avec le même soin et la même honnêteté. La panorama des recherches étrangères, rapide mais très fourni (p. 44 à 48), précède le long développement des expérimentations conduites en France par l'Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. Les formules diversifiées utilisées dans le cycle élémentaire s'inscrivent, d'ailleurs, dans le prolongement des travaux amorcés avec le cycle désenclavé. Celles, plus neuves et plus unifiées, qui intéressent les premiers cycles de l'enseignement secondaire, sont particulièrement bien caractérisées dans leur esprit et dans leurs méthodes : « une expérience de novation souple et contrôlée, un véritable dialogue entre praticiens et chercheurs, avec tâtonnements, interprétations, réajustements constants, sinon des finalités, au moins des moyens et des conduites pédagogiques, afin de les adapter au mieux aux besoins des enfants eux-mêmes » (p. 51). L'auteur dégage les aspects saillants du système : rationalisation et fluidité de la ventilation des élèves ; collecte des informations dans des documents cumulatifs et continus ; étude des problèmes concrets résultant de l'inégalité des rythmes de travail et de la rapidité dans la compréhension des notions et des concepts ; importance de la concertation et de la spécialisation fonctionnelle au sein du travail d'équipe des professeurs ; enfin, nature des formules diversifiées utilisées suivant les disciplines et suivant les cycles (p. 52 à 60). Les risques et difficultés du système ne doivent, cependant, pas être négligés. Aussi, l'étude critique aborde-t-elle successivement les plans idéologique, éducatif, pédagogique et logistique (p. 67 à 73). Mais les chances et avantages de la formule font également l'objet d'une analyse approfondie car il s'agit, dans les pratiques quotidiennes, d'« une pédagogie récurante, (d') une pédagogie de progrès » (p. 74). C'est une structure évolutive et permissive. C'est pourquoi Jean Vial suggère, en terminant cette première partie, des aménagements désirables qu'il résume en six propositions.

La deuxième partie du livre est consacrée aux réformes de méthodes envisagées à trois niveaux : la classe, l'équipe, la personne. L'auteur insiste particulièrement sur le travail en équipe, qu'il affectionne, et dont il souligne les vertus (p. 116 à 121). Des tableaux et graphiques complètent et éclairent nombre de concepts que Jean Vial s'est attaché à expliciter. La présentation des coopératives scolaires n'est pas exempte d'un certain lyrisme mais celui-ci n'est-il pas justifié : « les

coopératives bien conçues se révèlent comme riches de possibilités matérielles, pédagogiques, psychologiques, morales, et, surtout, sociales (p. 126). Sans minimiser aucune des fonctions de l'école, il est clair que Jean Vial accorde une place éminente à cette fonction sociale concrétisée par la classe et son organisation coopérative (p. 134), avec toutes les composantes et les prolongements qui y sont associés : liaisons interscolaires, livres de vie, journal mural... Ainsi parvient-on à l'autonomie personnelle et au « self-government ». Peut-être même certains vont-ils jusqu'aux pratiques de pédagogie institutionnelle. Mais on pénètre alors dans un autre univers pédagogique dont l'auteur ne paraît pas prêt de franchir le seuil, si l'on en juge par sa critique ramassée et sévère : « nous ne pensons pas que des enfants puissent avec efficacité, assumer en même temps la responsabilité des buts et celle des moyens » (p. 148). Par contre les pratiques de travail « personnalisé », individuel ou indépendant, s'inscriront naturellement dans la chaîne coopérative, équipe, personne.

Mais « les réformes les plus importantes, les plus difficiles aussi, concernent les structures mentales » (p. 169). C'est à cette étude prospective qu'est consacrée la troisième partie du livre. Elle comporte trois volets : la nouvelle problématique, la nouvelle école, les nouveaux maîtres. Tout cet ensemble est riche, dense, argumenté. Le dernier chapitre, en particulier, retiendra l'attention car il éclaire la notion de « formation intégrée » des futurs maîtres, notion la plus fréquemment évoquée actuellement dans les sphères universitaires.

Enfin, le livre s'achève de façon très normative, par une série de réflexions pertinentes et acérées, où perce même parfois une indignation à peine contenue : « Dans les décennies qui viendront, les observateurs s'étonneront du discrédit dans lequel la recherche aura été tenue dans les milieux responsables, de la disette inimaginable qui aura compromis ses possibilités » (p. 218).

La seule réserve que nous émettrons concernant cet ouvrage tient à la forme, non au fond. L'introduction des notes et références dans le corps des phrases ne permet guère la lecture cursive et il est dommage de voir rompre une argumentation serrée. Nous sommes, en outre, privés d'une bibliographie regroupée qui eût été bien précieuse.

Mais les milliers d'enseignants engagés dans les innovations ou la recherche pédagogiques, tous ceux qui aspirent à une rénovation réelle des institutions de base trouveront dans ce livre une ample documentation et des propositions raisonnables et raisonnées.

Pierre LESAGE

## Histoire, structures et réformes de l'enseignement

### AFRIQUE

**Réformes des enseignements.** — In : Recherche, pédagogie et culture, n° 23-24, mai-août 1976, pp. 3-48.

Ce numéro présente les réformes de l'enseignement entreprises dans 4 pays africains d'expression française ou plus exactement deux réalisations en cours au Mali et en République de Guinée, une phase de recherches et d'innovations pédagogiques, préparatoire à la réforme décidée au Gabon, et un projet sur le point d'être adopté en Haute-Volta. Suit un article sur l'enseignement programmé qui est « une réflexion en profondeur sur la philosophie de l'éducation en général » et à ce titre trouve sa place dans ce numéro.

La réforme de l'enseignement malien intervenue en 1962, avait pour objectif de fournir un enseignement, à la fois de masse et de qualité, capable de procurer avec un minimum de temps et d'argent tous les cadres nécessaires au pays, un enseignement basé non seulement sur des valeurs spécifiquement africaines mais aussi sur des valeurs universelles et qui décoloniserait les esprits. L'innovation dans les structures était l'introduction d'un enseignement fondamental de 9 ans, sorte d'école populaire de base qui se substituait aux écoles primaires et aux collèges modernes, l'alphabétisation fonctionnelle était développée. Parallèlement, le contenu des programmes était remanié dans le sens de la réforme.

L'éducation est un des principaux objectifs de notre action révolutionnaire affirmait le président Sekou Touré, soulignant ainsi le caractère fondamentalement politique de la réforme de l'enseignement guinéen. C'est ainsi que tous les établissements d'enseignement sont devenus des Centres d'éducation révolutionnaire (C.E.R.) qui s'insèrent dans la vie du village et de la région et lient les activités éducatives du travail productif. Les structures de l'enseignement sont : 1) l'enseignement préuniversitaire qui s'étend sur 3 cycles et totalise 12 ans de scolarité obligatoire ; 2) l'enseignement supérieur ; 3) l'enseignement professionnel.

La République gabonaise s'est à son tour engagée dans un processus de réforme de son système éducatif dont la phase préparatoire se déroule actuellement avec l'aide du P.N.U.D. et de l'Unesco. Cinq étapes sont envisagées : 1) l'analyse du système actuel ; 2) la conception des finalités nouvelles de l'éducation des moyens nécessaires à leur réalisation ; 3) la planification des opérations préparatoires à la réforme et leur estimation ; 4) l'exécution coordonnée des programmes préparatoires et l'introduction de la réforme dans les classes ; 5) l'évaluation des résultats.

En attendant la mise en place de la réforme, la Haute-Volta a confié au Centre de documentation et de perfectionnement pédagogique, la mission d'améliorer les méthodes éducatives et la formation et le perfectionnement du personnel enseignant. Son action se situe surtout au niveau du 1<sup>er</sup> degré, avec la rénovation des méthodes d'apprentissage du français et des mathématiques, et l'expérience d'une méthode originale de pédagogie globale reposant sur l'étude du milieu entreprise au cycle de formation (cours moyens). Des innovations importantes ont eu lieu également dans l'enseignement secondaire, et aussi dans le domaine de la technologie éducative.

« L'enseignement programmé semble entré dans une phase de recul. » Cette régression paraît imputable à plusieurs causes, que l'auteur analyse selon 4 directions : 1) les représentations sociales ou les idées que se font les enseignants de l'innovation technologique ; 2) les contraintes économiques ; 3) les critiques proprement pédagogiques ; 4) la remise en cause des fondements de cette méthodologie.

**CHINE**      **Aspects de l'éducation en Chine.** — In : Perspectives (Unesco), n° 4, 1975, pp. 512-539.

Cette revue présente un dossier sur divers aspects de l'éducation en Chine, qui comporte 9 textes, courts et directs, avec illustrations à l'appui, qui ont été fournis par les autorités de la République populaire de Chine, et écrits par des nationaux : La révolution de l'éducation (par Yong Hong) ; L'enseignement primaire et secondaire (par Hsin Wen) ; Lier la théorie et la pratique (Souen Houa) ; Une usine gérée par une école de Pékin (par Fang Hsueh) ; Ecoles d'agriculture dans les campagnes (par Tung Yi) ; Une visite à l'école secondaire d'un village des environs de Pékin (par Fang Hsueh) ; Un nouveau type d'examen de fin d'études universitaires (par Tung Yi) ; Les ouvriers-paysans-soldats diplômés de l'université de Tsinghoua (par Tung Yi) ; La formation d'un million de « médecins aux pieds nus » (par Chi Wen).

**DANEMARK**      **ORUM (Bente) et JORGEN (Erik) HANSEN.** — **Middel-klasseskolen.** (L'école des classes moyennes). — In : Gymnasieskolen, n° 7, 8 avril 1976, pp. 326-329.

A propos du livre intitulé : « L'école des classes moyennes ; des illusions concernant l'éducation », Bente Orum et Erik Jørgen Hansen analysent la fonction de l'école en général, et au Danemark en particulier. Depuis qu'elle existe, elle se propose de former une main-d'œuvre ayant les qualifications requises pour la production. Celles-ci sont : 1) des qualifications d'intensité ; 2) des qualifications productives ; 3) la faculté d'innover nécessaire pour le progrès de l'industrie et qui concerne surtout les cadres. La contradiction devant laquelle se trouve l'école est de dispenser un savoir minimum à un maximum de jeunes, alors que le développement de l'industrie exige de chacun une responsabilité accrue. Ceci aussi bien dans le domaine du marché du travail que dans le domaine politique, la démocratie restant le modèle.

**ESPAGNE**      **¿ De quién es la escuela ? (A qui appartient l'école) ?** — In : Cuadernos de Pedagogía, n° 18, juin 1976, pp. 3-18.

Comment doit être contrôlée et gérée l'école espagnole de demain ? Une réelle démocratisation de l'enseignement est instamment demandée par les enseignants, les parents, les élèves, les associations syndicales, mais son application est encore trop souvent empêchée par « l'immobilisme autoritaire » de l'administration publique. Ces difficultés et cette contradiction font l'objet d'un débat qui met en parallèle ce qui existe et ce qui reste à réaliser. Cinq articles de ce numéro spécial proposent des réflexions sur : le caractère anti-démocratique de l'actuelle école espagnole, les possibilités d'une intervention populaire dans les décisions en matière d'enseignement,

une éventuelle et réalisable gestion démocratique des Instituts d'enseignement du second degré, le rôle d'intervention des associations municipales, locales, et de parents d'élèves au sein des établissements, l'expérience réussie de gestion publique de l'enseignement réalisée en 1936-37 par le C.E.N.U. (Conseil de l'Ecole Nouvelle Unique), les actuelles tentatives italiennes de participation démocratique à l'école.

**La evaluación de la Ley General de Educación** (L'évaluation de la Loi Générale d'Education). — In : Escuela española, n° 2320, avril 1976, pp. 4-15.

Une Commission pour l'évaluation de la Loi Générale de l'Education vient d'être constituée par le gouvernement espagnol pour porter un jugement, après cinq années d'application, sur les résultats obtenus par la réforme.

Dans cinq articles, dont une lettre ouverte au ministre de l'Education, les collaborateurs de la revue proposent des thèmes de réflexion sur tous les problèmes qui restent actuellement sans solution. Ils mettent l'accent sur les lenteurs administratives qui freinent les changements, insistent sur la crise des personnels enseignants et non-enseignants, sur les carences budgétaires, sur l'indispensable adaptation de l'enseignement aux réalités technologiques et économiques d'une Espagne en pleine mutation.

## ÉTATS-UNIS

**BURGESS** (Charles). — **The Goddess, the school book and compulsion** (La déesse, le livre scolaire et l'obligation). — In : Harvard Educational review, n° 2, mai 1976, pp. 199-216.

Les historiens de l'éducation s'intéressent de plus en plus aux origines de l'obligation scolaire. L'auteur place ce sujet dans un large contexte social, soulignant le désordre social, engendré par la guerre civile et par la croissance technologique. Il affirme que l'obligation scolaire intervint pour assurer la stabilité de la vie américaine et forger un nouveau sentiment de nationalisme, en réorientant le loyalisme des citoyens, de leur communauté locale vers l'Etat ou la nation.

**WENKERT** (Robert). — **The free-market model in educational reform** (Pour un libre-service dans la réforme scolaire). — In : Educational research quarterly, n° 1, printemps 1976, pp. 43-55.

Des réformateurs ont proposé récemment de transformer les établissements scolaires en libres-services où les « consommateurs » auraient le droit de choisir parmi un certain nombre d'options éducatives. Les avantages tactiques qu'en tireraient les administrateurs scolaires sont évalués d'après une expérience menée dans le district scolaire de la Caroline du Nord.

**FRANCE** **Ecole et/ou culture.** — In : **L'Éducation**, n° 275-276, 18 mars 1976, pp. 12-48.

La culture : quelle définition lui donner ? Qui concerne-t-elle ? Comment la transmettre ? Des entretiens avec des responsables de l'action culturelle en France d'une part, des interviews et des points de vue de pédagogues et d'éducateurs, d'autre part, tentent de répondre à ces questions. Le compte rendu d'expériences d'animation socio-culturelle, muséobus, animation de foyer socio-culturel en lycée agricole, la présentation de poèmes et de chansons en langues régionales ainsi qu'un article sur la littérature parallèle, illustrent et explicitent réflexions et propos théoriques.

**Ecole et socialisme**, n° 2, mars 1976, 32 p.

Cette revue, rédigée par des militants socialistes à la recherche d'une éducation conforme à leur engagement politique, consacre ce numéro 2 à deux thèmes : l'apprentissage de la langue et les grandes écoles, thèmes situés aux deux extrémités du circuit éducatif et particulièrement révélateurs des problèmes posés par l'enseignement, et de la relation entre inégalité sociale et inégalité scolaire.

**GRANDE-BRETAGNE**

**PLUCKROSE (Henry).** — **Open school, open society.** (Ecole ouverte, société ouverte). — Londres : Evans Brothers Ltd, 1975, 101 p., ill. fotogr., 21 cm.

L'ouvrage est une définition détaillée du terme « ouverte » appliqué successivement à l'éducation, à l'enfant, au fait objectif d'apprendre, au programme, à l'espace « classe » (comme lieu d'apprentissage), au professeur, puis du terme « école ouverte à » : à l'enfant d'âge préscolaire, à l'adulte, à l'avenir.

Au fil de ces définitions, l'auteur nous donne une image de l'école nouvelle anglaise centrée sur les besoins de l'enfant et également adaptée aux besoins, à l'attente des parents qui ont eux aussi changé. Il met également l'accent sur la nécessité de préparer les jeunes enseignants à la situation réelle dans laquelle ils entreront en les mettant en contact avec des élèves des centre-villes, dans la classe et dans les environs immédiats de l'école, afin qu'ils connaissent les conditions de vie des enfants, leurs parents, etc...

**NIGÉRIA**

**BABS FAFUNWA (A.).** — **History of education in Nigeria.** — Londres, George Allen and Unwin Ltd, 1975. — 264 p., 22 cm.

Cet ouvrage dresse un tableau très complet de l'évolution de l'enseignement au Nigéria depuis les débuts de l'époque coloniale jusqu'à maintenant. Tout d'abord, est consacrée une place très importante à l'éducation traditionnelle et à l'éducation islamique. Ensuite, est évoquée l'arrivée des missionnaires qui dispensent un enseignement chrétien ; puis l'auteur en arrive à la mise en place du système éducatif colonial (1882-1929) et à l'expansion de l'éducation (1930-1950).

L'indépendance est marquée par les efforts du gouvernement nigérien pour développer l'enseignement primaire et l'enseignement technique et professionnel ainsi que l'éducation des adultes. Le système éducatif est étudié aux différents niveaux d'enseignement et dans ses objectifs. L'ouvrage se termine par une importante bibliographie.

**O.C.D.E. FURTH (D.). — La sélection et le rôle des diplômes : conséquences pour la réforme du système d'enseignement.** — In : L'Observateur de l'O.C.D.E., n° 8, mai-juin 1976, pp. 21-24.

Les diplômes et la sélection jouent un rôle dominant dans la définition et l'organisation des structures de l'enseignement. L'auteur montre ici comment le choix de différentes procédures peut favoriser ou freiner la poursuite d'objectifs pédagogiques, professionnels et sociaux du système d'enseignement. Un rapport détaillé sur ce sujet sera d'ailleurs publié prochainement par l'O.C.D.E.

**Les options après la scolarité obligatoire, changements structurels dans le second cycle de l'enseignement secondaire.** — O.C.D.E., Paris, 1976, 101 p.

Les changements introduits à ce niveau d'études constituent une des réponses que les autorités nationales s'efforcent d'apporter aux problèmes auxquels sont confrontés à l'âge de 15-16 ans les adolescents à leur sortie de la scolarité de base obligatoire. La 1<sup>re</sup> partie de ce rapport présente une analyse succincte et critique des options offertes aux jeunes dès la fin de leur scolarité obligatoire, ainsi que des modalités de transition et de choix entre ces diverses possibilités. La seconde partie offre un examen des principales mesures politiques propres à améliorer, rénover, diversifier les options éducatives actuelles, ou à créer de nouvelles options à la lumière de certaines expériences nationales.

**POLOGNE KUBERSKI (Jerzy). — Kształt reformy oswiatowej (La réforme de l'enseignement).** — In : Badania oswiatowe, n° 1, 1976, pp. 8-16, Pologne.

L'auteur, ministre de l'Instruction et de l'Éducation, fait le point des réalisations du système d'enseignement durant les années 1971-1975. Il insiste plus particulièrement sur l'extension de l'éducation préscolaire, sur les multiples formes de préparation professionnelle, sur l'amélioration des programmes, ainsi que sur l'amélioration des conditions de travail et des qualifications des enseignants. Dans une deuxième partie, l'auteur présente les lignes essentielles du développement du système d'éducation jusqu'en 1990, ainsi que les principes qui ont guidé la réforme de l'enseignement qui doit démarrer à partir de 1978. Il insiste surtout sur l'école secondaire obligatoire de dix ans et sur la formation et le perfectionnement des enseignants.

**SUÈDE ARFUEDSON (Gerhard). — Vem ska formulera målen — läraren eller eleverna ? (Qui doit formuler les buts de l'enseignement, le professeur ou les élèves ?).** — In : Pedagogiska Meddelanden, n° 4, 1976, pp. 12-19.

Depuis quelques années se réalisent en Suède des expériences concernant un enseignement basé sur les besoins des élèves. Ceux-ci étant associés activement à la planification et à la programmation des études, dans le cadre des buts généraux formulés par la direction scolaire, participent avec plus de conviction à la réalisation de ces buts. C'est une loi de la psychologie de l'apprentissage. Mais cette participation leur

demande un grand effort et surtout aux professeurs qui doivent être capables d'adapter leurs connaissances aux besoins des élèves, d'abandonner leur rôle autoritaire sans pour autant abdiquer en tant que guides pédagogiques. Cependant, il serait faux de croire que cette forme de travail provoque des conflits. Il s'agit plus précisément de la mise à jour de conflits sous-jacents dans l'enseignement traditionnel et qui, s'ils n'étaient pas découverts auraient des conséquences néfastes pour l'enseignement.

## UNION SOVIÉTIQUE

**TANGJAN (S.A.). — Srednee Special'noe i Vysšee Obrazovanie v Kapitalističeskijh Stranah pered licom novyh Socio'no-ekonomičeskijh Trebovanij.** (L'instruction secondaire spéciale et supérieure dans les pays capitalistes face aux nouvelles exigences socio-économiques). — In : Sovetskaja Pedagogika 1976, n° 4, pp. 91-101.

I — Les fonctions de l'instruction et les problèmes posés par leur réalisation dans le monde contemporain. II — Les disproportions dans l'instruction et les tendances des progrès d'ordre qualitatif ou structural. III — Les conceptions de l'instruction permanente et l'organisation de l'enseignement aux adultes. IV — Le problème de la création des conditions pour un renouvellement des connaissances et une surqualification du personnel travaillant dans l'enseignement supérieur.

## Enseignements élémentaire et secondaire

### CANADA

**PERUSSE (Michèle).** — **Je vais à la maternelle-maison.** — In : Education Québec, vol. 6, n° 6, mars 1976, pp. 20-24.

Après le rapport Parent, le ministère de l'Éducation a mis en place un réseau d'écoles maternelles d'une année, de 5 à 6 ans : la maternelle-5 ans. L'expérience s'étant révélée positive, il fut envisagé la création d'une classe maternelle-4 ans qui serait une transition entre le foyer et l'élémentaire. Deux formules se sont développées : les maternelle-classe identiques aux maternelles-5 ans (15 élèves au lieu de 20) et les maternelles-maison. Cette dernière formule est très différente. Le local « classe » n'existe plus ; les enfants sont réunis par groupe de six ou huit dans le foyer respectif de chacun d'eux, sous la responsabilité d'une jardinière d'enfants, qui cumule les fonctions de pédagogue et d'animatrice sociale. Les objectifs pédagogiques sont : « Assurer la socialisation des enfants, les amener à communiquer, promouvoir leur autonomie. » La participation des mères, l'aspect sécurisant du « local de cours », le petit nombre d'élèves, contribuent beaucoup au succès du projet. 300 enfants y participent déjà et l'on peut envisager que les commissions scolaires offriront de plus en plus cette option.



Cette année 325 345 candidats ont passé le baccalauréat, lequel a connu de nombreuses modifications depuis sa création par Napoléon en 1808. Datant sous sa forme actuelle de 1968, sa transformation est prévue par la réforme Haby pour 1980. Plus que de présenter un historique de cet examen, ce dossier se propose de montrer comment se déroule actuellement le baccalauréat et comment corrigent les examinateurs

En liaison avec l'Institut d'éducation de la Fondation européenne de la culture, une enquête a été conçue, consistant en une série d'interviews non-directives de correcteurs, réalisées par des psycho-sociologues. Les résultats de cette enquête mettent en évidence le lien existant entre le comportement des correcteurs et leurs opinions concernant l'enseignement de leur discipline, l'éducation en général et le système français d'enseignement. Des comparaisons avec cinq pays étrangers montrent à quel point les façons de sanctionner les études secondaires varient selon les pays.

**Intuitions et constructions de l'espace. Ecole maternelle. Enfants de 4 à 6 ans.** — In : Recherches pédagogiques, n° 78, 266 p.

Ce numéro consacré à la construction de l'espace par les jeunes enfants à l'âge de l'école maternelle, fait apparaître quelques-unes des orientations des recherches conduites à l'I.N.R.D.P. au niveau pré-élémentaire, sur les problèmes concernant les découvertes intuitives et les démarches mobilisées par les enfants pour construire l'espace, lieu de leur dynamisme propre. L'objectif pédagogique commun à toutes les équipes engagées dans ces recherches est de favoriser les activités des enfants, afin de leur permettre de construire par ces activités les opérations indispensables à leur rapport actif au monde.

En privilégiant les situations vivantes où les enfants opèrent sur le réel, en plaçant l'activité « fonctionnelle », « transformationnelle » et « opérationnelle » au cœur de la relation pédagogique, les équipes se sont référées à un ou plusieurs modèles du développement infantin, certaines au modèle wallonien, d'autres au modèle piagétien, mais en refusant toute subordination par rapport à ces modèles.

Toutes les études et recherches regroupées dans ce dossier relatif à l'espace constituent un ensemble de propositions qui pourrait être discutées dans des groupes de formation d'enseignants.

**LAMOUREUX (Claude et Nicole).** — **Aménagement des cours de récréation.** — In : Education physique et sport, n° 139, mai-juin 1976, pp. 29-31.

Cour de récréation - cour de désolation. C'est à partir d'un tel constat qu'un groupe d'institutrices d'école maternelle en stage d'éducation physique ont recherché et expérimenté un équipement, peu onéreux, en quantité et en importance suffisantes. L'article présente, photographies à l'appui, les matériaux et objets divers utilisés (base de ciment, poteau de bois, roue de charrette, vieille voiture, pneu de camions...) leur transformation et l'usage qu'en font les enfants. En conclusion, le groupe souligne la possibilité de transformer, sans danger, une cour en terrain d'aventures en faisant preuve d'une part d'imagination créatrice, d'autre part d'une présence active, sécurisante pendant le temps des jeux.

50 % des élèves entrés en 6° sont éliminés avant leur entrée en 3° et de nouveau entre la 3° et la classe terminale, un tri de même importance s'opère. Comment ? Pourquoi ? Est-ce inéluctable ? Est-ce un phénomène naturel, un problème pédagogique, une réalité sociale, une volonté politique ? Comment enseignants et élèves vivent-ils cette réalité ? Autant de questions posées afin d'aider les enseignants à prendre conscience de ces problèmes et à susciter leur action.

**Vers un modèle prospectif de premier cycle secondaire.** Journées d'études, 3-5 décembre 1975, Gouvieux. — Paris : I.N.R.D.P., 1976, 48 p.

L'expérience des C.E.S. (Collèges d'enseignement secondaire) en groupe de niveau-matière définie dans le document désigné sous le nom de « Protocole de Saint-Quentin » (cf « Recherches pédagogiques » n° 58, 1973), qui devait s'achever à la fin de l'année scolaire 1974-1975, a été prolongée sur plusieurs points pendant deux années, en classe de 6° et de 5°, pour permettre d'étudier les transformations à apporter aux structures. Les participants à ces journées d'études qui regroupaient les chefs d'établissements des C.E.S. expérimentaux ont cherché à discerner les divers acquis qui devraient permettre une utilisation à grande échelle de l'expérience et à définir les insuffisances (tendance des groupes à se figer, parcellisation disciplinaire) auxquelles le nouveau modèle devra s'efforcer de pallier. L'interdisciplinarité qui devrait permettre de dépasser la situation actuelle marquée par la domination des programmes disciplines sanctionnés par des examens n'est possible dans sa conception étroite, comme dans sa conception large, que si elle s'appuie sur l'analyse des objectifs pédagogiques disciplinaires et sur les techniques d'évaluation qui la suivent.

## GRANDE-BRETAGNE

**HAGGITT** (Eileen M.). — **Projects in the primary school** (Les travaux dirigés à l'école primaire). — Londres : Longman, 1975 ; XI p., 136 p., fig., 20 cm (Education today).

Cet ouvrage est un guide pratique fort utile pour les enseignants d'école primaire : il donne des exemples concrets de « projets », travaux réalisés en équipe avec la participation active de chaque enfant à partir d'un thème donné d'intérêt géographique, historique, physique etc. Ce type de travail se rapproche des « dossiers » et des « enquêtes » que l'on fait en France, mais il fait partie intégrante du programme académique même dans l'enseignement traditionnel. Les différents « projets » sont décrits par l'auteur qui indique l'âge des enfants y participant, le thème choisi, le matériel et les différentes ressources utilisables par les élèves d'une part, et par les professeurs d'autre part. Les différentes phases du déroulement du travail sont analysées, les notions que le professeur a voulu inculquer aux élèves sont précisées.

**RINTOUL** (K.A.P.), **THORNE** (K.P.C.). — **Open plan organization in the primary school.** (L'école primaire à « aire ouverte »). — Londres : Ward Lock Educational, 1975 ; 141 p., fig. ; bibliogr., 22 cm.

Cet ouvrage trace, d'abord l'historique des inter-connections entre l'évolution des méthodes pédagogiques actives, et l'évolution de l'architecture scolaire vers des

schémas plus souples adaptés aux nouvelles conceptions du travail. L'architecture étant d'abord la conséquence, puis une cause supplémentaire du renouvellement pédagogique conforme à l'esprit des écoles à « aire ouverte ». L'objectif principal des auteurs, qui ont eux-mêmes longuement enseigné, est ensuite d'analyser divers aménagements possibles de l'espace de l'équipement et de l'emploi du temps dans un établissement à aire ouverte, afin d'en donner une appréciation pour guider les enseignants dans leur choix.

En conclusion, les auteurs ouvrent des perspectives sur la place de l'école dans la communauté, et tout d'abord sur le resserrement des liens, la continuité des efforts pédagogiques entre l'école primaire et le 1<sup>er</sup> cycle secondaire.

**ITALIE** **La lunga marcia della secondaria superiore** (La longue marche du deuxième cycle de l'enseignement secondaire). — In : Servizio Informazioni e Documentazione Pedagogica, n° 11-12, Florence, nov.-déc. 1975, pp. 1-35.

Bulletin ministériel où l'on trouve résumées les propositions de lois et les discussions sur la réforme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire italien depuis trente ans. On trouvera également, à la fin du fascicule, un tableau synoptique des propositions de lois des différents partis politiques sur ce sujet.

**NIGÉRIA** **MAKINDE (Olu), GESINDE (S.A.). — Préparation of guidance counsellors for the UPE beneficiaries** (Formation des conseillers d'orientation pour les bénéficiaires de l'enseignement primaire gratuit pour tous). — In : West African journal of Education, vol. XIX, n° 1, february 1975, pp. 153-158.

La mise en place du programme d'enseignement primaire gratuit pour tous (UPE) est actuellement à un stade avancé. Les autorités prévoient que les trois premières années de l'enseignement secondaire qui en comportent normalement six, seront gratuites et que les élèves pourront éventuellement quitter l'école à ce moment-là et entrer dans la vie active et professionnelle. Il leur paraît impératif de former de nombreux conseillers d'orientation pour suivre et aider les adolescents au cours de leur scolarité, leur nombre devrait s'élever à 10 000 en 1980-81 pour une population scolaire de 11,5 millions et un total de 280 000 professeurs ce qui donnerait en moyenne 1 conseiller pour 600 élèves. Les études durent trois ans et portent sur la psychologie, sociologie, philosophie, histoire, santé et culture du Nigéria.

**POLOGNE** **MACIASZEK (Maksymilian). — Tresé Kształcenia I wychowania w dziesięcioletniej szkole sredniej** (Les contenus de la formation et de l'éducation dans l'école secondaire de dix ans). — In : Badania, Oświatowe, n° 1, 1976, pp. 49-59.

Le choix du contenu des programmes de la nouvelle école secondaire de dix ans est fonction des objectifs visés par l'instruction et l'éducation socialiste, du niveau atteint par le développement des sciences et des techniques, ainsi que des régularités

du processus de l'apprentissage. La solution des problèmes compliqués qui se posent quant aux contenus de l'instruction et de l'éducation, requiert des recherches et des études complexes.

## Enseignements supérieurs

### ESPAGNE

**Universidad Nacional de Educación a Distancia. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid** (L'Université Nationale d'Enseignement à distance, Ministère de l'Education et des Sciences, Madrid).

Prévue dans la loi générale de l'Education de 1970, l'U.N.E.D. est créée en 1972 pour permettre, dans un souci d'égalité des chances, l'obtention de titres universitaires à toutes les classes de la société, sur toute l'étendue du territoire espagnol et à l'étranger. Elle utilise tous les moyens techniques actuels : radio, télévision, bandes magnétiques, video-cassettes et dispense son enseignement par correspondance. Des réunions périodiques de groupes de travail élèves-professeurs sont organisées dans les Centres régionaux associés, qui, en 1976, sont au nombre de 16, dont 3 privés. Les cours sont payants, et les tarifs comprennent les droits d'inscription, des frais de matériel, des taxes, soit environ 2 600 pesetas pour une matière. L'inscription peut être gratuite. Le contrôle des connaissances est continu, et des examens ont lieu dans les Centres régionaux ou dans les Ambassades d'Espagne à l'étranger. En octobre, un contrôle de rattrapage est prévu. L'U.N.E.D. organise également un cours d'orientation destiné aux élèves de plus de 25 ans n'ayant pas les titres requis à l'inscription, et aux maîtres de l'ancien enseignement primaire soucieux de se recycler. Il y a eu en 1975, 20 439 élèves inscrits.

Ces quelques informations diffusées par l'U.N.E.D. concernent son organisation, son fonctionnement, son rôle, les titres qu'elle décerne, le matériel qu'elle produit, le répertoire des professeurs et des centres régionaux, les statistiques.

### GRANDE-BRETAGNE

**The Open University system** (L'Université ouverte). — In : Education, vol. 147, n° 21, 21 mai 1976, pp. I-VIII.

Cet article donne une description condensée et cependant détaillée des caractéristiques académiques, pédagogiques et humaines de l'Université Ouverte britannique. Il définit tout d'abord la notion de système d'enseignement « ouvert » et compare brièvement le système anglais aux établissements d'autres pays. Ensuite, chaque élément servant d'outil pédagogique dans cette Université de télé-enseignement est analysé ; les cours écrits qui sont mis au point par des équipes d'enseignants et envoyés avec des livrets de documents qui constituent une « unité de travail » généralement hebdomadaire, (« packages ») et qui sont complétés par des cours radio-diffusés et télévisés ; les prises de contact directes : cours oraux l'été, rencontres avec des moniteurs itinérants et mêmes informations téléphoniques ; les divers auxiliaires pédagogiques tels que les disques, bandes magnétiques et films qui circulent parmi les étudiants. Il existe également un service de programmation qui permet aux étudiants de travailler sur 200 terminaux d'ordinateur disponibles dans les

Centres d'études régionaux ; un cours par correspondance permet également de s'exercer seul à la programmation.

L'article trace également un portrait socio-professionnel de l'adulte qui s'inscrit comme étudiant à l'Université ouverte (motivations, carrières envisagées, catégorie professionnelle) et donne les principales statistiques sur le nombre et l'âge des étudiants dans les diverses disciplines.

**O.C.D.E. Les étudiants dans l'enseignement supérieur court en France, Grande-Bretagne et Yougoslavie. — O.C.D.E., Paris, 1976, 186 p.**

Cette publication est une analyse comparative d'enquêtes-échantillons effectuées au début des années 70 auprès des étudiants fréquentant des établissements d'enseignement supérieur court dans trois pays : au Royaume-Uni (les « Polytechnics » créées en 1966), en France (les I.U.T. créés en 1966) et en Yougoslavie (les Vosa Skola créés au début des années 60). L'un des objectifs de cette analyse est d'étudier le rapport existant entre le statut d'un type particulier d'établissement dans le système post-secondaire d'ensemble, et les caractéristiques de ses étudiants, leurs attitudes et leurs aspirations.

**UNION SOVIÉTIQUE**

**KRASNOV (N.F.). — Novyje metody i tehničeskije sredstva obučenija v vysšej škole** (Nouvelles méthodes et moyens techniques d'enseignement dans l'enseignement supérieur). — In : Vestnik vysšej školy, février 1976, n° 2, pp. 7-13.

Cet article présente les axes de développement des moyens techniques modernes pour la diffusion des connaissances dans l'enseignement supérieur au cours du prochain quinquennat. Seront développés en particulier des systèmes audio-visuels sophistiqués mêlant des éléments statiques (diaporama) et dynamiques (cinéma), des systèmes vidéo avec utilisation de magnétoscopes, les moyens informatiques d'enseignement et de contrôle des connaissances. La télévision en couleurs doit être développée par l'enseignement à distance. Toutefois, le développement de ces moyens techniques doit augmenter les prérogatives des enseignants et non pas aboutir à une cybernétique de l'enseignement.

**MORACEVSKIJ (A.G.). — Tvorčeskij Potencial Universiteta v Dejstvii** (Recherches effectuées à l'Université). — In : Vestnik Vysšej školy. 1976, n° 3, pp. 49-53.

Le vice-recteur de l'Université de Leningrad note dans ces quelques pages qu'au cours du dernier quinquennat, des efforts ont été accomplis non seulement dans le domaine de l'enseignement, mais aussi dans celui de la recherche. Il cite ici une série de découvertes faites dans le cadre de cette université, en mathématiques appliquées, cybernétique, économie socialiste, géographie et biochimie.

## Enseignements spéciaux

### AUSTRALIE

**WESTERWAY (Val).** — **The Sidney Japanese school** (L'Ecole japonaise de Sidney). — In : *Inside education*, vol. 70, n° 1, 1976, pp. 9-14, ill. fotogr.

Brève description du système éducatif japonais. Plan schématique de l'école. Cette école est fréquentée par une dizaine d'élèves australiens, mais elle est entièrement conçue selon les principes japonais de l'éducation. Le trait frappant de cette école est la discipline naturelle, la coopération entre élèves et professeurs, bien qu'il n'y ait pas de supervision apparente et bien que les enfants jouissent durant les premières années d'une grande liberté. Ceci est une conséquence de la philosophie qui imprègne la mentalité japonaise : le désir d'éviter les heurts, les attitudes rudes. Le respect des professeurs et des règles de travail scolaire sont le résultat du type d'éducation familiale.

### DANEMARK

**BRESSON (Leo).** — **Mindst 10 % er orblinde** (Au moins 10 % sont dyslexiques). — In : *Gymnasieskolen*, n° 8, 29 avril 1976, pp. 403-404.

Lors d'un séminaire à Arhus sur les difficultés du langage, le 26-28 février 1976, le problème de la dyslexie a été au centre des préoccupations. Deux pédagogues, Alice Elbek et Vibeke Nykrog ont exposé leur expérience au lycée de Viby. La dyslexie n'est pas un phénomène isolé chez une personne. Si, en général, elle n'a rien à voir avec l'intelligence, elle est souvent liée à des problèmes moteurs. Le professeur peut largement contribuer, par des méthodes pédagogiques adaptées, à mettre à l'aise l'élève dyslexique et le faire progresser : lors d'un examen, la qualité technique du texte soumis doit être bonne, car le dyslexique déchiffre très mal une écriture mauvaise, et les questions peuvent être enregistrées au magnétophone ou lues à haute voix.

### ÉTATS-UNIS

**ANDELMAN (Fredericke).** — **Mainstreaming in Massachusetts under law 766.** — In : *Today's education*. Vol. 65, n° 2, mars-avril 1976, p. 20-27.

Récemment, les décisions des tribunaux et les lois fédérales ont reconnu que tout enfant handicapé a le même droit à l'instruction que les autres enfants, qu'il doit recevoir un enseignement adapté à ses besoins et ses possibilités. Dans le Massachusetts, sous l'impulsion de la loi, se développe le « mainstreaming », c'est-à-dire l'intégration, quand cela est possible, des enfants handicapés, dans des classes normales, les classes spéciales restant réservées aux enfants dont les handicaps sont trop importants. L'enseignement individualisé est établi après consultation des parents pour chaque enfant. Le but est de fournir un environnement favorable à tous les élèves. Cette méthode exige beaucoup des professeurs : formation, recyclage, plus grande disponibilité, responsabilité accrue.

**Education of the handicapped today** (L'éducation des handicapés aujourd'hui). — In : *American Education*, n° 5, juin 1976, pp. 6-8.

La nouvelle loi sur l'éducation de tous les enfants handicapés promulguée en 1975 par le Congrès américain n'intéresse en fait que la moitié des huit millions d'handl-

capés que compte la nation, et un million sont même totalement exclus du système scolaire, alors que tous ces enfants ont droit à l'éducation conformément à leurs besoins et leurs aspirations. Malgré tous les progrès accomplis depuis deux siècles et en particulier au cours des dix dernières années, ils doivent obtenir leur place, non seulement dans des classes « régulières », mais dans une société « régulière » où ils seront jugés non sur leurs handicaps, mais sur leur valeur en tant qu'être humain.

## **FINLANDE**

**The position of Swedish speaking children in the Finnish school system** (Situation des enfants de langue suédoise dans le système scolaire finlandais). — In : Information Bulletin, n° 1, 1976, 14 p.

La majorité des populations de langue suédoise en Finlande vivent sur les côtes ou dans l'archipel. A cause de leur mobilité, elles constituent des groupes isolés au milieu de populations de langue finlandaise. Cette livraison, qui leur est consacrée, traite de quelques problèmes du bilinguisme dans l'administration scolaire, la formation des maîtres, la production de matériel didactique et l'élaboration des programmes.

## **FRANCE**

**Enfance inadaptée. Composition et fonctionnement des commissions de l'Education spéciale et des commissions de circonscription.** — Circulaire n° 76-156 et n° 31 du 22 avril 1976, BOEN, n° 18, 6 mai 1976, pp. 1749-1775.

La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 avait créé de nouvelles structures pour leur orientation ; la circulaire précitée a pour objet de préciser les modalités d'application des dispositions relatives aux enfants et adolescents.

La Commission départementale de l'Education spéciale (C.D.E.S.) et les commissions de circonscription se substituent à toutes les instances existant jusqu'alors dans le champ de l'enfance inadaptée. Ces commissions sont compétentes pour tous les enfants et adolescents handicapés physiques, sensoriels ou mentaux, de la naissance jusqu'à l'entrée dans la vie active et, s'ils n'y entrent pas, jusqu'à vingt ans.

Elles ont pour rôle l'orientation de ces jeunes ainsi que l'attribution d'aides financières ; allocation d'éducation spéciale et son complément éventuel. La loi a posé pour principe l'intégration des handicapés en milieu ordinaire d'éducation, de travail et de vie. Aussi, l'enfant sera maintenu, autant que possible et grâce à des actions de soutien appropriées, dans son milieu habituel : famille, établissement scolaire normal. S'il relève de classes ou de sections d'adaptation ou d'éducation spéciale ou, à défaut, d'un établissement spécialisé, la révision périodique permettra, le cas échéant, sa réintégration en milieu normal.

Ces commissions ont pouvoir de décision à l'égard des établissements ; seule la C.D.E.S. a pouvoir à l'égard des organismes de prise en charge. Vis-à-vis des parents ou des personnes responsables de l'enfant, ces commissions n'ont qu'un pouvoir relatif.

La présente circulaire précise ensuite la composition de ces deux types de commissions et de leur secrétariat, leur fonctionnement et leurs articulations entre elles, leurs liaisons avec les diverses actions de dépistage et d'orientation.

**La prévention des inadaptations et les groupes d'aide psycho-pédagogique.** — Circulaire n° 76-197 du 25 mai 1976, B.O.E.N., n° 22, 3 juin 1976, pp. 2024-2027.

La circulaire du 9 février 1970 (B.O.E.N. n° 8, 19 février 1970) avait défini les structures de prévention diversifiées assurant la prise en charge des enfants rencontrant des difficultés au cours de leur scolarité ; parmi ces structures, elle avait notamment institué les groupes d'aide psycho-pédagogique (G.A.P.P.). La présente circulaire a pour objet de préciser les conditions et l'esprit qui doivent présider à leur développement.

Désormais, les actions de prévention et d'adaptation seront prioritaires afin que les enfants en difficulté soient maintenus, le plus possible, dans le milieu scolaire ordinaire. Dans ce but, les membres du G.A.P.P. apporteront leur appui et leur soutien à la fois aux enfants et aux maîtres qui en ont la charge. Ils assureront également la liaison avec les parents, le médecin de santé scolaire, et les travailleurs sociaux extérieurs intervenant éventuellement auprès d'eux. L'observation des enfants en classe constituera l'autre versant de leur tâche. Ils confronteront le résultat de leurs observations avec celles des maîtres et rechercheront avec chacun d'eux puis avec le conseil de classe les solutions possibles aux problèmes posés par chaque enfant.

La circulaire rappelle la composition de l'équipe du G.A.P.P. et définit son champ d'action « obligatoirement à partir de l'école maternelle » à laquelle s'ajoutent les écoles élémentaires et les classes et établissements spécialisés voisins. Interviennent ensuite les instructions concernant son rattachement administratif et le contrôle de son fonctionnement.

**La scolarisation d'enfants immigrés.** — In : Cahiers pédagogiques, n° 143, avril 1976, pp. 1-34.

Prenant comme point de départ l'analyse des réponses faites à un questionnaire diffusé par la revue, l'expérience du Centre régional de Lyon pour la formation permanente des enseignants ayant dans leur classe des enfants étrangers et les résultats des travaux du colloque organisé en mars 1974 à Marly-le-Roi par le Centre de liaison des éducateurs contre les préjugés raciaux (C.L.E.P.R.), ce numéro apporte une information sur l'importance du nombre des enfants de migrants dans nos écoles, sur les structures d'accueil prévues et sur les nombreux problèmes linguistiques, pédagogiques, psychologiques et sociologiques auxquels se heurte l'enseignement de ces enfants, problèmes qui sont soit communs à d'autres élèves, soit spécifiques à ces enfants.

## GRANDE-BRETAGNE

**SAMPSON (Olive C.). — Fifty years of dyslexia : a review of literature 1925-75. II. Practice.** — (Cinquante ans de dyslexies : Inventaire des ouvrages de 1925 à 1975 : Pratique). — In : Research In Education, n° 15, mai 1976, pp. 39-54.

Seconde partie d'un inventaire des auteurs fondamentaux dans le domaine de la dyslexie. La précédente partie traitait des théories sur la dyslexie (origine biologique, mise à jour de corrélations avec des déficiences du système nerveux...). Cette partie traite des problèmes pratiques : diagnostic et traitement des manifestations objectives du comportement dyslexique. Le premier groupe de références citées concerne l'élément diagnostic : définition des troubles réellement circonscrits par le terme



« dyslexie » à l'exclusion de toutes les autres formes de retard et de déformation des mots en lecture, ceci dans le but d'aider les enseignants à dépister et orienter les véritables dyslexiques (cf. Vernon, Hinselwood, Bakker, Jordan, Yule, etc.).

**ITALIE** **MULLAKARIYIL** (Elisabeth). — **Alcune caratteristiche della struttura familiare di un gruppo di adolescenti che usano la droga** (Quelques caractéristiques sur la structure familiale d'un groupe d'adolescents drogués). — In : *Orientamenti pedagogici*, n° 2, mars-avril 1976, pp. 220-246.

L'auteur fait un résumé exhaustif de sa propre thèse de doctorat sur les structures familiales d'un groupe d'adolescents drogués comparées à celles d'un groupe d'adolescents non drogués en Italie. Cet article a le mérite de nous renseigner avec clarté sur le problème de la drogue chez les adolescents en Italie, tout en se fondant sur des statistiques nombreuses et en tenant compte des récents travaux dans ce domaine. On trouvera également à la fin de l'article, une bibliographie relativement complète sur ce sujet.

**NORVÈGE** **BJERKAN** (Bertil). — **En kritisk vurdering av aktuelle behandlingsmetoder for stamming, og noen alternative synspunkter** (Une appréciation critique de quelques thérapeutiques du bégaiement). — In : *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, n° 5, 1976, pp. 147-157.

Selon que l'on considère le bégaiement comme un simple défaut technique de prononciation ou un symptôme d'autre chose, son traitement est différent. L'auteur examine tour à tour les méthodes qui prennent comme point de départ des situations où le bégaiement est absent (chant, chorale, chœur, etc.), mais le passage à une situation normale demeure difficile et des méthodes basées sur l'introduction d'un nouveau modèle du langage chez les personnes qui bégaient (1 % de la population) ce sont les thérapeutiques de Goldramond et de Azrin et Numm. L'hypothèse de l'auteur est que le bégaiement s'exprime en fonction de « mots critiques », c'est-à-dire de mots qui attirent l'attention dans une phrase d'une conversation. Le bégaiement disparaît, selon cette hypothèse, si l'attention de celui qui bégaie est attirée vers autre chose. Le problème qui reste à résoudre est alors de trouver les changements qui permettent d'attirer l'attention de celui qui bégaie vers autre chose que les mots critiques.

La thérapeutique la plus efficace demeure, selon l'auteur, la méthode prophylactique.

**RÉPUBLIQUE  
FÉDÉRALE  
D'ALLEMAGNE**

**De nouvelles chances pour les enfants défavorisés.** — In : *Bildung und Wissenschaft*, n° 3, 1976, 46 p.

La situation des handicapés en R.F.A. et les nouvelles mesures pour les éduquer et les intégrer dès l'âge préscolaire : les centres pour handicapés mentaux, visuels, auditifs et linguistiques, dyslexiques. L'information de la population et l'éducation des parents.

## TCHÉCOSLOVAQUIE

**SPANIK (Julius), HORANSKY (Viktor).** — **Problematika žiakov so zmenenou pracovnou schopnosťou v zďš z hľadiska zdravotnícko-pedagogickej spolupráce** (La problématique des élèves handicapés des Ecoles de base de neuf ans et la collaboration entre pédagogues et médecins). — In : Jednotna škola, n° 2, 1976, pp. 122-127.

Les auteurs se penchent sur les problèmes pédagogiques et médicaux des enfants déficients ou chroniquement malades qui ont, à cause de leur maladie, des résultats insuffisants au moment où ils finissent leur scolarité obligatoire. Plus de 28 % d'entre eux n'arrivent pas à la classe terminale du cycle de neuf ans. Pour remédier à cette situation, une attention particulière doit être accordée à ces élèves, sous forme de leçons particulières et d'une aide pédagogique appropriée. Dès les classes de 6° et de 7° (qui correspond à la 5° en France), on devrait se préoccuper de leur future profession. On doit absolument éviter des situations comme celles où l'adolescent apprend que son état de santé ne lui permettra pas d'exercer la profession pour laquelle pourtant il se prépare déjà dans un centre d'apprentissage ou dans une école professionnelle.

Le problème ne peut être résolu que par une collaboration des médecins et des pédagogues. Il nécessite une approche strictement individuelle. Certains conseillers d'orientation professionnelle devraient être spécialement formés pour savoir faire face aux problèmes de jeunes handicapés.

## Education des adultes

### ESPAGNE

**Formación profesional** (Formation professionnelle). — In : Revista de Ciencias de la Educación, n° 84, octobre-décembre 1975, pp. 383-593.

Panorama et bilan actuel de la formation professionnelle en Espagne avec le texte des documents officiels extraits du « Livre blanc » de 1969, de la « Loi Générale de l'Education » de 1970 ainsi que celui des débats de la Commission des Cortes sur le projet de loi, en 1970. Des retards et des complications administratives entravent considérablement la mise en application de la Réforme. Différents articles traitent de l'histoire de la formation professionnelle en Espagne, des types de métiers et des catégories professionnelles techniques, des établissements spécialisés, de l'orientation et de la recherche des aptitudes, de l'expérience réussie des écoles professionnelles « San José » à Valence créées en 1946.

### EUROPE

**SEM (Ragnar).** — **Le Centre européen de la Jeunesse.** — In : Ici l'Europe, Conseil de l'Europe, n° 1, 1976, pp. 9-11.

Le directeur du Centre européen de la jeunesse, Ragnar Sem, décrit les activités et précise les différents organes et la structure de cet établissement éducatif du Conseil de l'Europe dont le principal objectif est de faire participer la jeunesse européenne et les organisations internationales non gouvernementales de jeunesse à l'édification de l'Europe. Une des caractéristiques de sa structure est la cogestion ; son budget est autonome et lui permet entre autres de fournir aux O.I.N.G.J. des équipements

matériels et des possibilités éducatives. Ce Centre est un véritable forum permettant le dialogue et la coopération entre les gouvernements et les organisations de jeunesse. Sa capacité d'accueil actuelle est de 35 personnes, son programme prévoit en 1976, 23 sessions d'une durée de 8 à 10 jours et 3 stages linguistiques. Il importe de les développer et de les intensifier.

## GRANDE-BRETAGNE

**BARRY (Malcolm).** — **The amateur orchestra in adult education** (L'orchestre amateur dans les programmes pour adultes). — In : *Adult education*, vol. 49, n° 1, mai 1976, pp. 18-23.

L'enseignement musical (solfège et instruments) n'a pas été oublié dans les programmes d'enseignement aux adultes en Grande-Bretagne où l'importance de la musique est reconnue à tous les niveaux scolaires. Les amateurs de musique sont considérés dans les « centres pour adultes » comme des étudiants à part entière avec des cours et travaux pratiques hebdomadaires. M. Barry étudie quelques problèmes techniques ; il pense par exemple que les cours hebdomadaires ne sont peut être pas la meilleure formule pour organiser un travail d'orchestre dans le but de réaliser de véritables représentations. Une organisation plus souple, avec un rythme de répétitions accru juste avant la représentation, serait préférable. Il faudrait également développer les recherches sur les motivations des adultes qui choisissent la musique instrumentale, ce qu'ils en attendent.

**OGLESBY (K.L.).** — **General education courses for adults** (Cours d'enseignement général pour adultes). — In : *Adult Education*, vol. 49, n° 1, pp. 11-17.

Miss Oglesby, professeur pour adultes à l'Université de Leicester, a enquêté, à l'aide de questionnaires et de groupes de discussion, sur la portée des cours d'enseignement général organisés pour les adultes. Il faut signaler que ces cours sont principalement suivis par des femmes encore jeunes qui souhaitent compléter leur formation générale après une dizaine d'années d'interruption et qui envisagent d'obtenir par la suite une qualification professionnelle pour assurer leur satisfaction personnelle et leur avenir. L'investigation a donc porté sur les problèmes que rencontraient ces jeunes femmes en suivant les cours, et sur l'organisation et la conception des cours, l'auteur ayant expérimenté pendant son enseignement la réticence des femmes à exprimer leurs difficultés et leurs besoins. Parmi les difficultés citées : le manque de transports, de crèches, et garderies, la peur de n'être plus apte à étudier, l'anxiété de la prise de contact sociale.

## TIERS-MONDE

**Literacy and development.** — In : *Convergence*, vol. VIII, n° 4, 1975, pp. 1-80.

Ce numéro spécial consacré à l'alphabétisation dans ses rapports avec le développement, débute par la déclaration adoptée au Symposium International de septembre 1975 à Persépolis ; l'alphabétisation ne sera plus poursuivie aveuglément pour elle-même, mais en tant que partie intégrante de l'éducation, et comme stratégie importante pour arriver à un développement économique et social équilibré.

Un aperçu de la recherche dans le domaine de l'alphabétisation est ensuite donné ; celle-ci se situe à 2 niveaux : au macro-niveau sont les études des relations entre l'alphabétisation et le développement, et au micro-niveau, les études des systèmes et méthodologies. L'alphabétisation, dans un contexte révolutionnaire est évoquée à travers l'expérience vietnamienne qui donne lieu à plusieurs conclusions : la cohésion politique (lutte pour l'indépendance) est une force pour éliminer l'ignorance ; elle doit être renforcée par une organisation adéquate ; la possession d'une langue écrite aisée à apprendre facilite la tâche, une attention particulière doit être accordée aux minorités.

Un article étudie le problème des résistances paysannes à la modernisation, alors que tout programme de développement demande une participation active de la communauté même.

Les deux dernières études portent respectivement sur un projet rural au Ghana, et sur l'expérience de la reconversion des foyers d'animation de la jeunesse en Algérie, expérience qui échoua en raison de plusieurs causes : la résistance au changement des parents, et une conception erronée de ce changement à opérer, et aussi le fait qu'on ne tient pas suffisamment compte des résultats d'études économiques entreprises.

## Disciplines

### 1. LANGUES ET LITTÉRATURE

---

#### AFRIQUE

**Réflexions sur la langue maternelle.** — In : Revue pédagogique de la République centrafricaine, n° 113, févr.-mars 1976, pp. 66-74.

Voici exposée la question du choix de la langue d'enseignement pour les pays africains.

Dans un premier article, Bernard Gbandi, après avoir défini une langue à la fois, comme principal instrument de communication et d'expression, instrument de lutte et de développement de la société, fait social et historique, montre les inconvénients de l'enseignement en langue étrangère et les avantages de l'enseignement en langue maternelle du point de vue pédagogique.

Un deuxième article, d'Emmanuel Namsene, vient compléter le premier en proposant une réflexion sur l'aspect culturel et psycho-pédagogique d'une langue. De cet examen, il ressort qu'il est indispensable d'assurer la valorisation des langues africaines et leur utilisation comme langue d'enseignement, d'entreprendre des essais de littérature africaine en africain et d'établir de nouveaux programmes scolaires mieux adaptés à l'enfant et à son milieu.

#### CANADA

**DUHAMEL (Ronald J.). — Bilingual Immersion (Immersion linguistique).** — In : Education Canada, printemps 1976, pp. 28-34.

Les programmes d'enseignement bilingue (anglais-français) se développent considérablement au Canada. Il peut être défini comme un enseignement donné en partie ou en totalité dans une autre langue que sa langue maternelle, afin de permettre aux élèves d'apprendre une seconde langue, tout en étudiant les disciplines traditionnelles.

Les programmes varient d'une école à l'autre et l'immersion linguistique n'est pas nécessairement totale. Tous les projets d'immersion linguistique mis en place actuellement ont été évalués aussi bien en ce qui concerne le développement affectif et cognitif des élèves que l'acquisition des connaissances. Les résultats nettement positifs encouragent parents, professeurs et administrateurs à poursuivre et développer le bilinguisme.

**ESPAGNE** **SANCHIS SINISTERRA (J.). — La creatividad en la enseñanza de la literatura** (La créativité dans l'enseignement de la littérature). — In : Cuadernos de pedagogía, n° 17, mai 1976, pp. 22-24.

L'enseignement de la littérature est, en Espagne, encore trop souvent académique et traditionnel. Un professeur soucieux de rendre son cours vivant et dynamique, expose sa propre expérience pédagogique dont le but essentiel est de permettre à l'élève une approche personnelle avec la création artistique et littéraire. Cette sensibilisation à la littérature à travers les auteurs du programme, consiste en la lecture et l'étude des textes suivies d'une pratique de la création. Ces exercices successifs font appel uniquement à la spontanéité et à la sensibilité de l'élève ; ses capacités intuitives étant développées par un contexte pédagogique antidogmatique. L'expérience donnée en exemple porte sur une leçon à propos du mouvement surréaliste et qui s'accompagne de la rédaction spontanée, collective ou individuelle, de textes poétiques appliquant les théories de cette école.

Le professeur considère comme valable toute impression ou expression subjective et reste entièrement disponible face aux goûts et aux intérêts de chacun. Cette approche familière et non directive des grands auteurs modifie considérablement le contexte psychopédagogique de classe et renouvelle les rapports entre le professeur de littérature et ses élèves.

**ÉTATS-UNIS** **EDMONDS (Marilyn H.). — New directions in theories of language acquisition** (Nouvelles orientations des théories de l'acquisition du langage). — In : Harvard Educational Review, n° 2, mai 1976, pp. 175-198.

De nombreuses théories sur l'acquisition du langage accordent plus d'importance à l'innéisme qu'à l'environnement. L'auteur discute ce principe, examine et critique des théories sur la syntaxe et souligne la tendance en faveur d'une description sémantique du développement linguistique. Recourant à la sémantique et à Piaget, elle affirme qu'une explication satisfaisante de l'acquisition du langage n'émergera que d'une perspective du développement beaucoup plus large.

**FINLANDE** **LEINO (Anna Lisa). — Implementation of some affective objectives in different foreign language teaching situations as rated by student teachers** (Opinions d'élèves-maîtres sur la réalisation de quelques objectifs affectifs de l'enseignement des langues vivantes). — In : Research Bulletin (Université d'Helsinki), n° 45, nov. 1975, 45 p.

Cette étude tente de combler le fossé qui sépare les objectifs affectifs et les objectifs cognitifs psycho-moteurs dans l'enseignement des langues étrangères, en recherchant dans quelle mesure on peut mettre en œuvre certains objectifs, affectifs, généraux ou spécifiques, dans différentes situations de l'enseignement des langues.

Ce stage qui réunissait des enseignants de Collèges d'enseignement secondaire (C.E.S.) expérimentaux, des inspecteurs et des chercheurs de l'I.N.R.D.P., dans le cadre de travaux sur les structures propres aux C.E.S. expérimentaux, s'est déroulé autour de trois axes de réflexion, faisant l'objet d'exposés et de rapports de commissions reproduits dans ce compte rendu : 1) Les situations de communication dans la classe. Pour l'analyse de celles-ci, L. Legrand propose une grille qui permette de situer toute activité pédagogique à la fois par rapport aux objectifs et aux situations d'apprentissage possibles. 2) Le team-teaching selon une formule anglo-saxonne. D'après le bilan des pratiques très diverses dont témoignent de nombreux rapports d'établissement, (deux d'entre eux sont reproduits en annexe) le dépassement des groupes homogènes de niveau par matière est l'aspect positif le plus important au niveau des structures. 3) Le mode d'utilisation des centres de documentation. Les études de trois centres font apparaître que les conditions matérielles sont décisives pour une utilisation originale.

Parmi les annexes, des documents sur une expérience de sketches conformément à une proposition faite lors d'un stage précédent, illustrent un aspect de l'étude des objectifs non cognitifs de l'enseignement.

**Linguistique fonctionnelle et enseignement du français.** II. Etudes descriptives et perspectives d'application. — Paris, I.N.R.D.P., Recherches pédagogiques, n° 79, 203 p.

Les études de ce volume, comme celles du précédent (brochure 2357, 1973), s'inscrivent dans une recherche dont les préoccupations majeures sont de décrire les connaissances de l'élève, et en fonction de celles-ci et des variétés de la langue, de définir une progression grammaticale susceptible de structurer un enseignement de la langue maternelle, dans lequel l'observation directe des faits par les enfants est privilégiée. Ainsi à d'indispensables remarques théoriques font suite des tests de connaissances, accompagnés parfois d'exercices, ou pouvant en suggérer, qui ont pour objet des problèmes de syntaxe, en particulier la recherche de l'énoncé minimum comme procédé d'appréhension de l'organisation d'une phrase, les constructions coordonnées, la subordination par relatifs, la fonction de sujet. Trois contributions traitent de l'orthographe dans la perspective d'une rationalisation de son enseignement.

**Objectifs, modalités et techniques de l'enseignement du français :** comptes rendus de stages au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres. — Annales du Centre Régional de Recherche et de Documentation Pédagogiques de Rennes, mars 1976, 39 p.

Trois conférences sur les problèmes fondamentaux et l'enseignement des lettres dans le second degré analysent la crise actuelle, les besoins des adolescents aujourd'hui et affirment la nécessité de repenser la valeur éducative et méthodologique de l'enseignement littéraire.

Vient ensuite le compte rendu d'un stage consacré aux problèmes de l'enseignement du français dans le premier cycle : apprentissage de la grammaire et de l'orthographe en tant que pratique, maniement conscient de la langue ; réalisation d'un enseignement décloisonné de la langue et d'une culture qui participe directement à la culture de notre temps. Pour une approche technique de ces sujets, les suggestions d'exercices

et de travaux faites dans les groupes de travail sont complétées par des descriptions précises de méthodes pratiquées par des enseignants dans leurs classes : exercices d'emploi du temps, de lecture rapide de textes imagés et littéraires, emploi du questionnaire à choix multiples en orthographe, en grammaire analytique, en lecture expliquée...

**Pour une socio-linguistique appliquée.** — In : *Le Français dans le Monde*, n° 121, mai-juin 1976, 73 p.

Différentes contributions éclairent les fondements d'une discipline qui réexamine les implications du social et du linguistique, et proposent des modèles d'utilisation à l'enseignant de langue étrangère. Font notamment l'objet d'une étude, la notion de variété linguistique, et la mise en système des éléments dont il faut tenir compte pour la conception d'une activité pédagogique ou le choix d'un matériel didactique.

Ce numéro donne aussi un aperçu de la diversité des premières tentatives d'intégration des apports de la sociolinguistique aux démarches concrètes des enseignants de français langue étrangère, grâce au compte rendu d'un cours de sensibilisation à la diversité du français, à partir de textes écrits, destiné à des étudiants anglais de licence, et à celui d'un stage de recyclage de professeurs anglais chargés de la formation des maîtres, organisé par l'Institut Français du Royaume Uni de Londres (Tours 1974), où le travail était centré autour d'enquêtes.

Une bibliographie analytique et critique complète ce dossier qui invite les enseignants à ne pas sous-estimer le dynamisme d'une discipline encore jeune malgré les modicités des applications actuelles et à contribuer à la promotion des recherches par une attitude de prudence constructive.

**THIMONNIER (M.). — L'orthographe en question.** — In : *Bulletin de la Société française de pédagogie*, n° 183, mai 1976, 24 p.

Dans ce dossier est repris l'essentiel des thèses et des propositions de l'auteur du « *Système graphique du français* » (Paris : Plon 1967, nouvelle édition à paraître en 1976). Analysée comme un système certes complexe, mais cohérent, l'orthographe ne comporte qu'un petit nombre d'anomalies qui font l'objet d'un projet de normalisation, soit environ cinq cent formes à rectifier. Son enseignement doit être rationnel, — les procédés définis par l'auteur dans « *Pour une pédagogie innovée de l'orthographe et de la langue française* » (Paris : Hatier, 1974) sont brièvement rappelés —, et permettre à l'élève d'acquérir une connaissance de plus en plus approfondie des structures de la langue maternelle. L'orthographe est donc essentielle, dans un enseignement renouvelé du français.

## GRANDE-BRETAGNE

**HAWKINS (Eric). — Modern language study for the serious linguist** (L'étude des langues vivantes pour le linguistique motivé). — In : *Trends in education* n° 1, mars 76, pp. 4-12, tabl.

L'auteur part de la constatation (d'après les résultats au baccalauréat) que les filles réussissent mieux que les garçons en langues vivantes, et se pose les questions conséquentes : les filles sont-elles plus douées ou plus motivées ? L'apprentissage des langues devient-il un sujet privilégié pour la « classe moyenne » ? Quelle peut-être l'importance de la contribution des langues vivantes dans un curriculum bien

équilibré ? Les recherches du professeur portent sur des résultats en français et en allemand. Elles sont suivies d'un ensemble de suggestions pédagogiques pour un enseignement « sérieux » des langues, c'est-à-dire au rendement concrétisé par une utilisation ultérieure de la langue apprise dans le cadre du programme académique.

**Modern language teaching** (L'enseignement des langues vivantes). — In : The Times educational supplement, n° 3174, 2 avril 1976, pp. 4-3-54, ill., fotogr.

Ce dossier fait le point sur l'enseignement des langues vivantes dans une optique de compréhension européenne et d'échanges professionnels internationaux : investigations sur les émissions en français de la BBC, l'équipement rentable des laboratoires de langues, l'introduction de l'enseignement des langues dans les écoles d'enseignement post-obligatoire, l'utilisation de l'« assistant » étranger en France et en Angleterre, la situation en ce qui concerne l'enseignement oral des langues, l'initiation à la littérature française, avant l'école secondaire.

**WILLIAMS (R.C.)**. — **Problems in language learning** (Les problèmes que pose l'étude d'une langue étrangère). — In : Trends in Education, n° 1, mars 1976, pp. 13-18.

L'inspecteur R.C. Williams, chargé des relations européennes au ministère de l'Éducation, signale d'autres problèmes qui nécessitent une réflexion et une action concertée des spécialistes de la pédagogie des langues vivantes. Les Anglais ont été, pendant très longtemps, peu attirés par l'apprentissage des langues et, faute d'une motivation forte, le taux d'abandon par niveaux qui s'engageaient dans l'étude d'une langue étrangère était très élevé. L'auteur analyse les problèmes que pose l'enseignement des langues à l'école secondaire actuellement. Il étudie les moyens d'aborder cet enseignement avec efficacité et agrément.

#### **NORVÈGE**

**MAURUD (Oivind)**. — **Reciprocal comprehensive of neighbour languages in Scandinavia** (La compréhension réciproque des langues voisines en Scandinavie). — In : Scandinavian Journal of Educational research, n° 2, 1976, pp. 49-72.

Exposé d'une recherche menée auprès de soldats ressortissants de Norvège, Suède et Danemark sur la façon dont ils comprennent mutuellement leur langue écrite et parlée. Leur réponses jettent quelque lumière sur les résultats du test de langage.

#### **RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE ALLEMANDE**

**GERNENTZ (Hans-Joachim)**. — **System und Verwendung der Existenzformen des Deutschen im Norden der DDR** (Système et emploi des formes réelles de la langue allemande dans le Nord de la RDA). — In : Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock, n° 5, 1975, pp. 385-394.

L'auteur présente l'origine des formes réelles linguistiques du haut allemand courant et du dialecte bas-allemand parlé dans le nord de la RDA. Il décrit ensuite les modifications survenues dans les conditions de communications socialistes : leur intégration, les rapports d'interférence et d'alternance entre elles. Enfin, il explique le champ d'application et les perspectives du dialecte et de la langue parlée couramment.



**PROWATKE** (Christa). — **Untersuchungen von moederdeutschen Wortmaterial aus den drei Nordbezirken der DDR unter Berücksichtigung phonologischer Erkenntnisse** (Etude de mots de bas-allemand tirés du vocabulaire des trois départements du Nord de la RDA, en insistant sur les connaissances phonologiques). — In : *Wissenschaftliche Zeitschrift der Unuversität Rostock*, n° 5, 1975, pp. 395-402.

L'objet de cette étude est le dialecte bas-allemand parlé en RDA. Le matériel de mots du dialecte est soumis à une analyse phonologique qui révèle la liaison de deux phonèmes existant déjà dans le dialecte bas-allemand.

**RICHTER** (Wolfgang). — **Visuelle Hilfsmittel in der spezielsprachlichen Ausbildung von Medizinstudenten im Fach Latein** (Moyens visuels dans l'enseignement du Latin comme langue de spécialité pour étudiants en médecine). — In : *Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock*, n° 6, 1975, pp. 489-495.

Dans l'enseignement audio-visuel est présentée une tentative de l'enseignement du latin comme langue de spécialité pour les étudiants en médecine. On utilise un matériel d'illustration comprenant les faits anatomiques et les explications terminologiques nécessaires. Les résultats positifs offrent la possibilité méthodique et didactique de retenir les termes d'anatomie, facilitant l'assimilation des connaissances spéciales à l'étudiant. Ce moyen visuel permet à l'étudiant d'être à la hauteur des exigences des cours, des exercices de préparation et des certificats.

**ZENGEL** (E.). — **Sprachlabor und fachbezogene Fremdsprachenausbildung** (Laboratoire de langue et enseignement de langues de spécialité). — In : *Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock*, n° 6, 1975, pp. 465-477.

Après avoir réuni les tendances de développement dans le travail du laboratoire de langue vers les années soixante, l'auteur décrit les principes fondamentaux de l'enseignement des langues de spécialités sous les conditions du laboratoire de langue. Puis sont abordées les possibilités pratiques concernant l'élaboration des programmes.

## **SUÈDE**

**HOLMGREN** (Uno), **TERNBERG** (Eivor). — **AM Lära sig tala jämlikhetsfråga** (Apprendre à parler : une question d'égalité). — In : *Pedagogiska Meddelanden*, n° 3, 1976, pp. 14-19.

Savoir parler, c'est une question de classe, même en Suède, selon les auteurs qui estiment que l'école doit intervenir pour offrir des exercices adaptés aux élèves qui ont l'angoisse de parler en public. Au Lycée de Brännkyrka où ils enseignent, les auteurs ont réalisé une enquête touchant 600 élèves qui devaient répondre à des questions comme : 1) avez-vous peur de faire un exposé en classe ? 2) avez-vous peur de faire une réponse longue ? Un tiers des interrogés éprouvaient des angoisses dans cette situation. Pour remédier à ce problème, un programme de communication a été réalisé à Brännkyrka, la bonne communication étant le principal objectif du plan d'enseignement. Le théâtre devient alors une méthode d'entraînement à l'expression orale. A l'aide d'images, de textes, d'improvisations, les élèves doivent s'exprimer

oralement à deux ou en groupe : le sentiment de ne pas être isolé est très important dans le résultat.

## **UNION SOVIÉTIQUE**

**LEONTEV (A.A.). — Myslitjel nyje processy v usvojeniji, inostrannogo jazyka** (Les processus de la pensée dans l'acquisition d'une langue étrangère). — In : Innostrannyje jazyki v škole, n° 5, septembre-octobre 1975, pp. 72-76.

L'article est divisé en trois volets. L'auteur pose d'abord le problème de l'intensification de l'activité de la pensée chez les élèves en soulignant la nécessité de leur donner des exercices qui dépassent légèrement le niveau de leurs connaissances. Il se demande ensuite comment définir le fait de penser du point de vue de la psychologie. Enfin il étudie les rapports entre le fait de penser et l'étude d'une langue.

**LEONTOV (A.A.). — Social naja psihologija v obučenju inostrannym jazykan** (Psychologie sociale dans l'enseignement des langues étrangères). — In : Innostrannyje jazyki, 1976, n° 2, pp. 70-74.

L'auteur propose d'abord une définition de la psychologie sociale dans une optique marxiste et rappelle le point de vue occidental. Il étudie en second lieu les situations sociales ayant un rapport immédiat avec l'enseignement scolaire ; l'élève et la classe, l'élève et la famille, l'élève et la « rue », l'élève et la société dans son ensemble, l'enseignement d'une langue : l'enseignement d'une langue est perçu comme l'enseignement d'un contact par le biais d'une langue étrangère.

**ROGOVA (G.V.). — Tehnologija, obučenija inostrannym jazkam** (Technologie de l'enseignement des langues étrangères). — In : Innostrannyje jazyki, 1976, n° 1, pp. 74-80.

L'auteur étudie quel contenu est conféré à l'expression technologique de l'enseignement et pourquoi l'on a ressenti la nécessité d'utiliser un terme aussi spécifique.

La technologie de l'enseignement présuppose une approche scientifique du contenu de l'enseignement. Elle est liée également à une approche scientifique de la façon d'enseigner : sur la base de quels principes, à l'aide de quelles méthodes et de quels moyens d'enseignement (techniques et non techniques), doit être organisé l'enseignement d'une langue étrangère.

## **2. MATHÉMATIQUES ET SCIENCES**

---

## **BELGIQUE**

**GOFFARD (J.), JERONNEZ (L.) et LEJEUNE (I.). — Une opération de recyclage en mathématique moderne dans l'enseignement primaire de l'Etat.** — In : Revue de la Direction générale de l'organisation des Etudes, n° 2, février 1976, pp. 29-42.

La mathématique moderne devant être introduite dans l'enseignement primaire à la rentrée scolaire 1977-1978, un recyclage des instituteurs et institutrices a été entre-

pris depuis septembre 1974 à l'Athénée royal de Waterloo. L'organisation du stage porte sur 3 périodes de 3 jours s'étalant sur l'année scolaire. Les groupes de 15 à 20 enseignants sont encadrés par l'inspection, par un mathématicien, un préfet honoraire et une institutrice spécialisés dans l'enseignement de la mathématique. En plus du recyclage théorique, les stagiaires assistent aux cours donnés dans les classes de l'Athénée royal de Waterloo. Les aspects pédagogiques du stage visent à aider les maîtres du primaire à acquérir la connaissance des éléments de cette matière nouvelle qui est la mathématique moderne. Un plan de travail leur est distribué afin de les aider dans leur tâche future. Un extrait de ce plan est joint au présent article.

Enfin un dernier paragraphe traite des résultats déjà obtenus. Il apparaît que les enseignants ayant bénéficié de ces stages, sont en général satisfaits de la formule adoptée.

**FRANCE** **BETTINELLI** (Bernard). — **Mathématiques et jeux de société.** — Besançon, C.R.D.P., 1976, 26 p., 30 cm.

L'auteur part de l'idée suivante : l'activité que le mathématicien propose à l'enfant est toujours celle d'un groupement (donnée d'un ensemble d'états et de quelques opérations élémentaires exprimant le passage d'un état à un autre état). D'autre part, il y a parenté entre groupement et jeu de société. Il serait donc important de fabriquer des jeux éducatifs sur le modèle des jeux de société. L'auteur nous montre dans ce fascicule quelques exemples de ces jeux possibles (jeu de repérage et de combinaisons vectorielles, les diagrammes de Venn, papygrammes, la suite des nombres naturels, l'écriture décimale, batailles de nombres, le magicien, le système binaire) qui permettent à l'enfant de progresser à son rythme et de façon active sans que le lot des connaissances scolaires ne soit modifié dans son contenu.

**BRIANÇON** (R.). — **Quelques idées pratiques sur une modernisation raisonnable de l'enseignement mathématique au C.E. et au C.M.** — Marseille : C.R.D.P., 1975, 44 p., 30 cm.

L'auteur, dans ce fascicule, expose quelques idées concernant le contenu, la forme, la progression de l'enseignement mathématique au cours élémentaire et au cours moyen. Ces idées, ces conseils doivent être utilisés par le maître en fonction de la situation particulière de sa classe : classe unique C.E. 1 - C.E. 2, ou bien C.E. 1 distinct du C.E. 2, niveau des élèves, travail effectué l'année précédente. Il y a tout intérêt à éviter des répartitions trop rigides, il vaut mieux prévoir des répartitions plus souples se modifiant selon le degré d'avancement des élèves. L'auteur traite de différents chapitres (progressions logiques au C.E. et au C.M., la mesure, sa pratique, ses propriétés, son utilisation ; la proportionnalité, importance du modèle linéaire, nécessité de l'étude de la géométrie) en accompagnant ceux-ci de différents exemples et applications.

**La formation de l'esprit scientifique**, dossier établi par Gabriel Gohau. — In : Cahiers pédagogiques, n° 141, février 1976, pp. 1-29.

Les auteurs de ce cahier ont cherché à répondre à la question : pourquoi les professeurs de toutes disciplines se sentent-ils honorés de former l'esprit scientifique de

leurs élèves alors que la culture scientifique n'occupe dans notre société qu'une place modeste bien inférieure à la culture littéraire ? La division sociale du travail conduit l'école à s'intéresser essentiellement à la formation intellectuelle. La science, fondamentalement activité mixte : intellectuelle et manuelle, est fortement rejetée du côté intellectuel et subordonnée à la culture abstraite et verbale. D'où une certaine tendance à identifier l'esprit scientifique à l'esprit logique, et en conséquence à privilégier la mathématique.

Ce cahier est divisé en cinq parties : 1) La grande misère de la formation de l'esprit scientifique (situation actuelle, témoignages) ; 2) Est-il possible de former l'esprit scientifique ? ; 3) Qui forme l'esprit scientifique ? (Tous les enseignants peuvent devenir des « scientifiques ». Témoignages d'enseignants en biologie-géologie, physique, français, dessin) ; 4) Qu'est-ce que l'esprit scientifique ? (Etude de la composante heuristique (esprit de recherche) de l'esprit scientifique, l'accent étant souvent mis sur la composante logique) ; 5) Pourquoi l'esprit scientifique ?

## **GRANDE-BRETAGNE**

**Mathematics** (Les mathématiques). — In : The Times educational supplement, n° 3177, 23 av. 76, pp. 47-58, ill., photogr.

L'incompétence des jeunes recrues de l'industrie et de l'université dans le domaine de la résolution de problèmes mathématiques a créé un vaste mouvement de réflexion et de réforme dans l'enseignement des fondements mathématiques. On constate notamment que les concepts de base qui pourraient être enseignés à diverses phases de l'éducation primaire et secondaire du 1<sup>er</sup> cycle, sont en fait enseignés de façon concentrée dans les premières années de la scolarité.

Ce dossier se compose de plusieurs articles qui analysent différents aspects ou problèmes de l'enseignement mathématique : la transformation du matériel pédagogique et notamment des manuels en faveur d'un maximum d'illustrations colorées, de schémas etc., les interférences du concret et de l'abstrait en mathématiques, l'évaluation des nouveaux programmes primaires, l'usage opportun des calculateurs à l'école, comment favoriser, en l'analysant mieux, le développement conceptuel, la faculté d'assimilation de l'enfant, comment enseigner les statistiques, sciences de plus en plus utiles dans la vie professionnelle.

### **3. ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES**

---

## **FRANCE**

**LANDOWSKI (M.). — La nouvelle politique musicale scolaire. — Grenoble : C.R.D.P., 1976.**

Au moment où le ministère de l'Education prend conscience de la nécessité de procéder à une transformation profonde des disciplines de la sensibilité notamment de la musique, l'Inspecteur général Landowski précise les structures qu'il se propose de mettre en place pour permettre à chaque enfant de s'exprimer par le son, les moyens qu'il estime nécessaire pour rendre ces structures opérationnelles et les grandes lignes de l'action pédagogique envisagée en attendant que contenus et méthodes pédagogiques soient élaborés au cours de stages et rencontres diverses.

Ces quelques pages sont consacrées à un résumé détaillé d'un livre sur la « Recherche des intérêts artistiques des écoliers » sous la rédaction générale de E.V. Kvjatkovskij et J.U. Fohta-Babuskin, Moscou, Pedagogika, 1974. Le premier chapitre donne les caractéristiques des types essentiels d'écoliers d'après la structure de leurs intérêts et la place de l'art dans cette structure. Le chapitre suivant met l'accent sur la question du contenu des intérêts artistiques des écoliers. Préparation des intérêts suivant les formes d'art. Dans le troisième chapitre, les auteurs étudient la signification de l'influence de l'étude de tel ou tel objet sur le développement de l'intérêt qui lui est porté. Enfin, le dernier chapitre contient un abondant matériau sur le rôle des enseignants et des parents dans la formation des intérêts artistiques des écoliers.

## Sports et santé

**CANADA** **RIGAL** (Robert). — **Prévention et santé mentale au niveau pré-scolaire.** — In : Prospectives, vol. 12, n° 1, février 1976, pp. 29-43.

Les professeurs constatent de plus en plus de troubles du comportement psychologique et social chez les jeunes enfants, troubles qui se traduisent par des difficultés d'apprentissage. Les spécialistes en santé mentale cherchent par différentes mesures préventives à réduire ces inadaptations. On peut distinguer trois niveaux de prévention : la prévention primaire qui cherche à éviter tous risques en surveillant le développement physique dès la naissance, en combattant carences alimentaires et affectives ; la prévention secondaire qui est plus un dépistage précoce des troubles mentaux et leur traitement, enfin, la prévention tertiaire, qui est une réadaptation des enfants présentant des troubles graves.

**ESPAGNE** **Reglamento provisional de sanidad escolar** (Règlement provisoire de la santé scolaire). — In : Vida escolar, n° 174, déc. 1975, 16 p. h.-t.

Dans un contexte politique général pour l'amélioration de la qualité de la vie et dans l'attente d'une réforme générale de la santé publique, prend place le « Règlement provisoire de la santé scolaire » approuvé le 31 octobre 1975 par le gouvernement espagnol. La revue « Vida escolar » en publie le texte intégral dont les principaux titres sont : secteurs d'application ; activités médicales scolaires, concernant les élèves, les établissements, le matériel éducatif, le personnel enseignant et administratif ; organisation et rôle des services de santé scolaire : médecins, auxiliaires, directeurs des établissements, inspection sanitaire ; mesures transitoires d'application. L'accent est mis sur l'importance que revêt le bon fonctionnement du contrôle médical préventif, physique et mental, de la population scolaire qui atteint, pour tous les niveaux de la scolarité, environ 8 millions d'élèves. De l'efficacité de ce service dépend l'avenir sanitaire de l'Espagne.

**FRANCE** **Spécial sportifs et champions.** — In : L'Education, n° 284-285, 3 juin 1976.

Tandis que le flambeau olympique s'allume pour la XXI<sup>e</sup> fois à Montréal, et peu de temps après la première conférence internationale des ministres et hauts fonctionnaires responsables de l'éducation physique, « l'Education », dans son numéro consacré au sport, donne tour à tour la parole à Pierre Mazeaud, secrétaire d'Etat, initiateur d'une loi sur l'éducation physique et sportive du second degré, aux professeurs d'éducation physique et sportive, aux jeunes : futurs champions ou simples amateurs, et à un médecin spécialiste de l'enfance. Cette réflexion sur le sport a également porté sur les grandeurs et perversions du sport de haut niveau, sur l'actualité de l'héritage de Pierre de Coubertin et sur les multiples visages empruntés par le sport au cours de sa longue histoire.

## **Statuts, formation et perfectionnement des maîtres**

**AUSTRALIE** **WESTERWAY** (Val). — **Three teachers in one classroom ? Haberfield shows hour and why ?** (Trois professeurs dans une seule classe ? Le « pourquoi » et le « comment » illustrés à Haberfield). — In : Inside education, vol. 70, n° 1, 1976, pp. 2-6, ill. fotogr.

Expérience de pédagogie pratique dans une école de centre urbain dont les élèves appartiennent à 31 nationalités différentes. Les élèves de 3<sup>e</sup> année ont trois maîtres qui travaillent ensemble dans la même classe. Les avantages de cette méthode sont apparus très nettement. Un professeur est toujours disponible pour aider un enfant, en particulier sans que cela arrête l'ensemble de la classe : l'enfant ne se sent pas inférieur aux autres. De petits groupes d'élèves s'isolent dans un coin avec un professeur et étudient un problème précis sans s'occuper des autres activités en cours et l'on constate que les enfants se concentrent très bien dans un tel environnement. Selon le directeur de l'école, cette expérience, si réussie soit-elle, ne justifie pas qu'on l'étende à toute la scolarité. Certains enfants se sentiront plus à l'aise dans une communauté plus réduite, d'autres préféreront programmer eux-mêmes leurs activités. La diversité des styles d'enseignement est finalement bénéfique.

**BELGIQUE** **WARZEE** (L.). — **L'évaluation dans l'enseignement normal primaire.** — In : Revue de la Direction générale de l'organisation des études, n° 1, janvier 1976, pp. 19-32.

Afin d'évaluer la formation acquise par les futurs maîtres à l'école normale primaire, une nouvelle forme d'appréciation a pris naissance à partir de l'année scolaire 1969-1970 : le « dossier d'évaluation ». Cette profonde modification dans les appréciations a débouché sur l'élaboration d'un plan-guide à l'usage des professeurs pour les aider à évaluer les résultats obtenus par leurs élèves. Le professeur doit consigner chaque appréciation par écrit et chaque élève-maître connaît ainsi l'opinion que l'on a de lui. Cette pratique implique un climat de confiance mutuelle. Certains élèves-maîtres abandonnent en première année, de leur propre initiative, au vu de leur dossier, et après discussion « d'homme à homme » entre le professeur et l'élève.

Ce dossier d'évaluation est appliqué dans 88,2 % des écoles normales. L'élève peut en prendre connaissance à tout moment et contester le jugement du professeur, lequel

jugement peut alors être remis en cause. L'unanimité n'est pas faite au sujet de ce dossier. Pour les professeurs, il implique un surcroît de travail. Les présidents des jurys y sont favorables dans la proportion de 52,9 %, les autres regrettent la baisse du niveau des connaissances attribuée à la suppression d'une évaluation chiffrée. Le débat est ouvert.

**ESPAGNE** **Oposiciones (Las)** (Les concours). — In Cuadernos de pedagogia n° 17, mai 1976, pp. 3-15.

En Espagne, le recrutement des professeurs, à tous les niveaux de l'enseignement, s'effectue uniquement par la voie des concours. Le débat est ouvert actuellement sur le bien-fondé d'un tel système qui, demeuré inchangé dans ses grandes lignes depuis la réforme libérale de 1834, entendait supprimer les injustes nominations au choix. Centralisation excessive, bureaucratie, autoritarisme : tels sont les arguments actuels des opposants. Trois articles et le texte des débats d'un groupe de spécialistes proposent quelques réflexions sur les tentatives de réforme au cours de la II<sup>e</sup> République espagnole, durant les années 30 ; le marché du travail et l'évolution des offres et demandes d'emploi des enseignants avec la comparaison des salaires entre enseignement public, privé et d'autres catégories professionnelles ; la situation des fonctionnaires dans l'actuel système économique espagnol (en 1973 sur 460 000 fonctionnaires civils, environ 177 000 soit 38 % dépendaient du ministère de l'Education) ; la formation universitaire, pédagogique et les critères des concours ; les syndicats d'enseignants ; le rôle que devraient jouer les municipalités, les équipes pédagogiques, les associations de parents, les organismes régionaux dans le recrutement des enseignants. Il est difficile de conclure actuellement un débat de cette importance.

**ÉTATS-UNIS** **ACLAND** (Henry). — **Are there great teachers ?** (Y a-t-il de grands maîtres ?) — In : Educational research quarterly, n° 1, printemps 1976, pp. 38-42.

Le grand maître se définit suivant son impact sur les résultats de ses élèves. D'après une analyse menée auprès de 89 maîtres, il semble qu'il existe peu de grands maîtres. Il en découle deux implications : l'une relative au moyen de récompenser les maîtres qui obtiennent de bons résultats, la seconde concernant le moyen de faire acquérir aux autres maîtres de bonnes qualités d'enseignants.

**FINLANDE** **JOUTSIMAKI** (Asseri). — **Arbetslid, arbetsmängd** (Le temps, la quantité de travail). — Läraren, n° 6, 1976, pp. 6-9.

L'auteur a réalisé une enquête sur l'emploi du temps des professeurs : Combien d'heures par semaine travaille un professeur ? La répartition du travail entre la préparation des cours et la correction des devoirs. Comment est évalué le travail « non précis ». Actuellement on est placé devant la nécessité de définir le travail supplémentaire des professeurs. Cette enquête a été réalisée dans le but d'élaborer un modèle permettant de calculer ce travail supplémentaire.

**LEINO** (Anna Lisa). — **The need felt for in-service education by foreign language teachers** (Pour un perfectionnement des professeurs de langues vivantes). — In : *Research Bulletin* (Université d'Helsinki), n° 46, mars 1976, 53 p.

Présentation, procédures et résultats d'une enquête menée auprès des futurs professeurs de langues sur leur opinion à l'égard de leur perfectionnement et de l'amélioration de leur enseignement.

**MATTSSON** (Ralf). — **Overproduktion av lärare** (Une surproduction de professeurs). — In : *Läraren*, n° 8, 1976, pp. 6-9.

Le Syndicat des professeurs suédois a réalisé une enquête sur le besoin de professeurs en vue d'obtenir une image claire de la situation, longtemps basée sur des impressions vagues. Il en ressort que le nombre des postes diminue, les retraités augmentent. Le nombre de professeurs sans qualification requise est généralement considéré comme un baromètre du besoin en professeurs mais alors on ne tient pas compte de la quantité de professeurs qualifiés occupant des postes pour lesquels ils sont formellement incompetents. Il y aura bientôt une surproduction de professeurs : les professeurs spécialisés manquent alors qu'on forme une grande quantité de professeurs de primaire.

## **FRANCE**

**Les enseignants et le syndicalisme.** — In : *Vivante Education*, n° 256, mars-avril 1956, 31 p.

Dans le milieu enseignant, où le pourcentage des syndiqués est particulièrement élevé, de nombreux problèmes d'orientation se posent concernant l'avenir des élèves, c'est-à-dire l'avenir de la nation. « *Vivante Education* » publie aujourd'hui les réponses apportées par des représentants des diverses orientations du syndicalisme enseignant à des questions sur les relations du syndicalisme enseignant avec le syndicalisme ouvrier en général et concernant son projet syndical dans la perspective d'un projet global de société. Après un certain nombre de rappels historiques, la dernière partie de ce numéro donne la parole à la base dont on entend rarement la voix et qui a pourtant quelque chose à dire, ce que montre le grand nombre de réponses reçues.

Au-delà d'un but informatif, ce dossier se propose d'aider le lecteur, quel que soit le syndicat auquel il appartienne, à repenser au choix qu'il a fait, en meilleure connaissance de cause, afin que les forces vives du syndicalisme puisse promouvoir l'avènement d'une société nouvelle.

**La formation des maîtres : demande, désir et institution** — In : *Cahiers pédagogiques* n° 139, décembre 1975, pp. 3-26.

Sont exclus de ce cahier, les stages officiels de formation continuée, notamment celle des maîtres du premier degré. Seules sont analysées : a) des formations à « distance moyenne » de l'institution éducative telles les stages de perfectionnement des professeurs d'école normale et des journées de formation des maîtres d'équipe de recherche en français dans le domaine de la poésie ; b) des formations à



« distance maximale » de l'institution éducative comme les rencontres C.R.A.P. (Cercle de recherche et d'action pédagogique) ; c) la solution apportée en République Fédérale Allemande au thème de la formation des enseignants.

## GRANDE-BRETAGNE

**ERANT (M.R.). — Some perspectives on curriculum development in teacher education** (Regards sur l'évolution du curriculum dans la formation des enseignants). — In : *Education for teaching*, n° 99, printemps 76, pp. 11-21.

L'auteur constate qu'il existe depuis plusieurs années dans la formation pédagogique un hiatus entre l'idéal d'éducation « progressiste » et la continuation effective des méthodes traditionnelles. La contradiction entre les innovations dans l'élaboration de nouveaux programmes pédagogiques et d'autre part ce que les Collèges d'Enseignants et les écoles pratiquent se maintient. M.R. Erant envisage alors la notion complexe « d'évolution du curriculum pour les élèves-maîtres » selon différentes perspectives susceptibles de l'éclairer : perspective politique (le gouvernement insiste sur les qualifications « académiques » par exemple) ; perspective d'anticipation des problèmes et des besoins ; perspective d'innovation et de recherche sur la théorie du curriculum et sur la dynamique de groupe.

**HILDEN (Jonga). — Can classroom control be taught ?** (La maîtrise de la classe peut-elle s'apprendre ?). — In : *Education for teaching*, n° 99, printemps 76, pp. 42-49.

Les problèmes de discipline s'intensifient dans les écoles, d'où la nécessité pour les collèges d'enseignants de prendre en considération dans les cours de pédagogie pratique l'aspect concret de l'obtention de la discipline en classe. Les techniques de « modification du comportement » sont difficiles à maîtriser, car l'élève-maître a tendance à remarquer les signes de « mauvaise conduite » plutôt qu'à noter et mettre en valeur les attitudes positives, afin de dégager un modèle et d'encourager les attitudes coopératives. L'auteur donne des exemples pratiques d'utilisation d'un incident pour expérimenter la manipulation psychologique (au bon sens du terme), qui font partie d'un cours récemment créé incluant l'enseignement de la discipline. La réponse des étudiants ayant suivi ce cours pendant 3 ans et ayant terminé leur première année d'enseignement à un questionnaire d'évaluation, a prouvé l'utilité de cette innovation, qui a satisfait l'ensemble des élèves-maîtres et facilité largement leur entrée dans la vie professionnelle.

## POLOGNE

**PECHERSKI (Mieczyslaw). — Changes in the Polish system of teacher education since 1972** (Evolution du système polonais de formation des maîtres depuis 1972). — In : *Revue Internationale de pédagogie*, n° 4, 1975, pp. 407-421.

Etude de la « loi sur les droits et devoirs de l'enseignant » promulguée le 27 avril 1972, soit trente ans après l'instauration d'une formation des maîtres en Pologne. Exposé des problèmes surgis des séquelles de la II<sup>e</sup> guerre mondiale. Mise en application d'une formation unique et académique des enseignants de tous types d'écoles, ainsi que d'une nouvelle échelle des salaires. Depuis la rentrée 1973-74, les nouveaux

programmes sont appliqués dans les cours d'études uniques d'une durée de 4 ans. Statistiques.

**RÉPUBLIQUE  
FÉDÉRALE  
D'ALLEMAGNE**

**HELLFELDT (Günther).** — *Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Diplomlehrer der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen der DDR* (Liaison entre la théorie et la pratique dans la formation d'enseignants diplômés des écoles secondaires d'enseignement général polytechnique de la RDA). — In : *Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock*, n° 2, 1976, pp. 141-147.

Cet article précise la relation qui existe entre l'organisation ultérieure des écoles secondaires de la RDA et les exigences qui en découlent et se posent à la formation d'enseignants diplômés. Ce rapport est un objectif essentiel et un problème de la formation des futurs enseignants. Il conclut sur des principes de réalisation des rapports théorie-pratique dans la formation générale polytechnique.

**BAYER (M.), KOLBE (M.).** — *Curriculare schwerpunkte und entwicklungstrends im erziehung — und gesellschaftswissenschaftlichen studium für den lehrerberuf in der Bundesrepublik Deutschland.* — In : *Revue internationale de Pédagogie*, n° 4, 1975, pp. 465-492.

Etude du contenu des cours universitaires offerts aux futurs enseignants en R.F.A., eu égard aux connaissances et compétences qu'ils doivent acquérir pour exercer dans les écoles secondaires. D'après une enquête menée de 1965 à 1972 sur les cours et conférences universitaires de sciences de l'éducation, philosophie, psychologie, sciences politiques et sociologie dispensés à Berlin, Göttingen, Hambourg, Heidelberg, Kiel, Cologne et Tübingen, il semble que la formation universitaire des futurs enseignants dépend de facteurs locaux et ne répond pas aux problèmes qui les attendent.

**SUÈDE**

**STEEN (Lennart), SODERBERG (Ullabritf).** — *Ergagemanget viktigt för samlevnads- undervisningen* (L'engagement est important quand il s'agit d'enseigner la vie sexuelle). — In : *Pedagogiska Meddelanden*, n° 3, 1976, pp. 20-23.

Dans le modèle d'éducation sexuelle que les auteurs ont élaboré à l'usage des lycées, l'accent est mis sur la nécessité d'un engagement personnel de la part des enseignants chargés de cette discipline. Trop souvent, le professeur de sciences naturelles seul est chargé d'expliquer cette question dont il maîtrise généralement l'aspect biologique et technique mais pas suffisamment le côté psychologique. L'idéal c'est la participation de l'infirmière (pour les contraceptifs), du psychologue scolaire (mesures sociales dans le domaine familial), du professeur de sciences naturelles et de religion (côté éthique du problème), le bibliothécaire scolaire ayant également un rôle important à jouer dans le domaine de l'information. Une journée entière consacrée à ces questions peut être d'une grande utilité pour cet enseignement mais généralement les élèves demandent davantage de temps.

## Psycho-pédagogie

### AFRIQUE

**Mélanges pédagogiques II : l'enfant en Afrique, son milieu, son école.** — In : Recherche, pédagogie et culture, vol. IV, n° 22, févr.-mars 1976, pp. 2-55.

Ce numéro réunit, sous ce titre, un ensemble de textes extraits de précédents volumes actuellement épuisés. Tous sont centrés autour du thème de la psychologie de l'enfant africain et de ses rapports avec l'école et le milieu.

Le 1<sup>er</sup> article : « L'enfant africain et les sciences psychologiques », de Manga Bekombo, est un court historique de la recherche psychologique conduite sur l'adaptation des méthodes utilisées en Europe et en Amérique. Suit un article de Jean Sauvy sur les étapes de la formation de l'intelligence jusqu'à l'âge de 6-7 ans.

P. Marks Greenfield, à partir d'expériences de conservation de quantité réalisées chez des enfants algériens et sénégalais, tire des conclusions quant à la valeur de la théorie de Piaget dans la recherche interculturelle.

L'article suivant, de Geneviève Calame-Griaule, montre le rôle de la parole dans l'adaptation au milieu, tandis que le jeu est étudié du point de vue pédagogique par Comoe Krou et d'un point de vue plus sociologique par Chantal Lombard, qui fait ressortir le lien existant entre les jeux et les changements socio-culturels. La pédagogie est ensuite abordée : les rapports entre la pédagogie traditionnelle et la pédagogie moderne, lesquels, selon P. Evry, pourraient être développés de façon à ce que ces deux systèmes d'éducation, qui émanent des cultures étrangères l'une à l'autre se complètent en vue d'une intégration de la pédagogie traditionnelle avec toutes les valeurs et le passé culturel qu'elle véhicule. Après une étude des difficultés psychologiques en milieu scolaire africain, par R. Le Guérinel, G. Belloncle propose des solutions pour changer l'école dans le sens de son intégration à un effort global de développement.

### BELGIQUE

**DURIAU (J.) et VASAMILLET (Cl.). — Education technologique et créativité.** — In : Revue de la Direction Générale de l'organisation des études, n° 1, janvier 1976, pp. 3-18.

L'un des buts de l'éducation en général et de l'éducation technologique en particulier, consiste à développer la créativité des élèves. L'imagination étant la principale source de la créativité, tout le système scolaire fondé sur l'écoute passive et la reproduction intégrale n'a plus aucun sens. Or, il en est ainsi dans tous les cours traditionnels : le professeur ne contrôle en fait que les aptitudes verbales et mnémoniques de ses élèves. De créativité, il n'est jamais question.

L'auteur cite une définition de la créativité par M. Stievenart qui se réfère à Guilford, d'après laquelle l'idée de créativité est rattaché à celle de neuf, de nouveauté. Elle peut prendre de nombreuses formes et nécessiter la présence de différents facteurs retenus par Guilford (auteur de : la créativité, rétrospective et prospective). Ce dernier propose un modèle explicatif de la résolution de problèmes, fondé sur celui de la structuration de l'intellect. Ce modèle est reproduit dans cet article, avec exemples à l'appui. Les auteurs souhaitent que ces pages servent de base à une réflexion plus approfondie sur le sujet traité et à des travaux pratiques réalisés dans le cadre de l'éducation technologique.

**ESPAGNE**

**ARROYO BARCINA** (Fermín). — **Autoevaluación** (Auto-évaluation). — In : Escuela española, n° 2325, mai 1976, pp. 23-24.

Préconisée par la Loi Générale de l'Éducation de 1970 et les nouvelles orientations pédagogiques, l'auto-évaluation présente des risques psychologiques et pédagogiques. Il s'agit, comme dans la notation traditionnelle effectuée par l'enseignant, d'apprécier les progrès accomplis, les connaissances acquises par l'élève et son comportement, à un moment précis de la scolarité, en les comparant à des modèles et aux résultats antérieurs. Dans l'auto-évaluation, l'enfant doit nécessairement se connaître lui-même parfaitement mais en évitant toute partialité : trop de vanité égocentrique ou trop de scepticisme critique. L'auto-évaluation peut être publique, privée, individuelle, collective. Dans l'enseignement programmé, elle est à la fois privée et individuelle, avec le professeur elle revêt la forme d'un dialogue didactique. L'auto-évaluation publique présente de nombreux dangers psychologiques de frustration, complexe d'infériorité, envie, rancœur.

Une autre formule, par équipe, mutuelle et réciproque, entraîne aux techniques de groupe et paraît favoriser la tolérance, le respect d'opinions et d'intelligences différentes. Il paraît judicieux d'encourager la pratique de cette auto-évaluation dans le cycle E.G.B. (6 à 14 ans). Néanmoins pour la recherche d'appréciations justes et équilibrées, cet apprentissage à l'auto-évaluation par équipe favorise certainement la formation du sens civique du futur citoyen.

**SOLER FIERREZ** (Eduardo). — **La evaluación en los Centros de E.G.B.** (L'évaluation dans les Centres d'Éducation Générale de Base). — In : Vida escolar, n° 174, décembre 1975, pp. 21-33.

Comment est pratiquée en Espagne l'évaluation continue imposée depuis 1971 par la Loi Générale de l'Éducation et dont on dresse actuellement les premiers bilans de mise en application ? Cette recherche analyse les informations recueillies dans la totalité des établissements d'éducation générale de base (6 à 14 ans - obligatoire) de la province de Barcelone. Elle porte sur la notation de 46 491 élèves répartis ainsi : 14 268 dans les établissements d'État et 32 223 dans les établissements privés (laïcs ou confessionnels). Les normes légales de notation basées sur la terminologie suivante : insuffisant, suffisant, bien, très bien, excellent, sont en général appliquées dans tous les centres dont les structures sont très diverses. Ils diffèrent en effet par leur importance, les effectifs d'élèves, la qualification des professeurs, leurs relations avec leurs collègues et les élèves, l'organisation des cours, l'orientation pédagogique, etc. Ces données sur les différents niveaux de notation sont présentées sous forme de tableaux statistique commentés.

**FRANCE**

**Créativité et éducation.** — In : Education et Développement, n° 110, juin-juillet 1976.

Qu'est-ce que la créativité ? Est-il possible de donner un aperçu de ses techniques, de ses cheminements, de ses champs d'application ? N'est-ce pas tout d'abord à l'école qu'il revient de développer l'aptitude à poser des problèmes nouveaux ? En consacrant un numéro à ce sujet, cette revue a tenté de répondre à ces questions en se référant à l'expérience de ceux qui de part et d'autre de l'Atlantique, ont écrit ouvrages ou articles sur le sujet.

**Deux ans de formation initiale des documentalistes-bibliothécaires 1973-1975.** — Lille : Centre Régional de Recherche et de Documentation Pédagogiques, 1976. — 121 p., 30 cm. (Annales du Centre Régional de Recherche et de Documentation Pédagogiques).

Compte rendu du stage de formation initiale des documentalistes-bibliothécaires de l'Académie de Lille 1973-1974 et 1974-1975. Les exposés présentés aux stagiaires et rassemblés dans ce fascicule constituent un véritable guide pratique du documentaliste-bibliothécaire par les nombreux exemples concrets qu'ils apportent. Ces exposés traitent des sujets suivants : la C.D.U. et les principes de classement ; catalogues et index ; les dossiers documentaires ; l'information dans un établissement scolaire ; l'information scolaire et professionnelle ; les relations publiques ; les crédits d'enseignement.

Un bilan de ce stage au niveau des formateurs et des stagiaires clôt le présent document d'un grand intérêt pour les documentalistes-bibliothécaires des Centres de Documentation et d'Information des lycées et collèges ainsi que pour les personnes chargées de la formation de ces documentalistes.

**Echec scolaire.** — Document de travail établi par R. Despois. — Rennes : C.R.D.P., 1976, 85 p.

Sans avoir la prétention de cerner et d'analyser tous les aspects du problème cette enquête, qui a porté sur l'ensemble des écoles élémentaires de la ville de Fougères, a étudié l'influence d'un certain nombre de facteurs extra-scolaires : composition des familles, la profession de la mère, petite enfance, école maternelle, aide apportée par les parents, engagement social des parents, activités socio-culturelles des enfants.

Les résultats de cette recherche trop incomplète pour prétendre atteindre à une rigueur scientifique, apportent au maître des éléments concrets susceptibles de l'aider à modifier son comportement éducatif dans le sens d'une meilleure adaptation aux besoins des élèves.

**L'École sans frontière.** — In : Les Amis de Sèvres, n° 2, juin 1976, 106 p.

Ici s'expriment les pionniers de l'école sans frontière, individus, établissements d'avant-garde, associations qui tentent de créer un nouvel état d'esprit favorable à la découverte de l'étranger par les élèves et à l'accueil des étrangers au sein de l'école.

Leur action, différente mais convergente, guidée par le principe de réciprocité, qu'il s'agisse de correspondance scolaire internationale, de séjours organisés à l'étranger courts ou longs, individuels ou en groupes risquait de rester dispersé.

Ce numéro, en faisant prendre conscience aux enseignants de la globalité du problème, en donnant à tous ceux qui y consacrent leurs efforts l'occasion de se connaître, apporte une synthèse qui devrait aider à trouver une solution aux nombreux problèmes psychologiques, pédagogiques, administratifs et financiers que posent ces échanges.

Les solutions proposées ne sont pas en concurrence ; elles sont complémentaires et peuvent convenir à un même établissement.

**L'enfant et l'image.** — In : Sonovision, numéro spécial, 150, décembre 1975, pp. 30-40.

Une table ronde composée d'animateurs audiovisuels de collègues d'enseignement secondaire et de spécialistes de l'Office Français des Techniques Modernes d'Education (OFRATEME) a traité des stratégies pédagogiques en milieu scolaire et parascolaire.

Le reportage du congrès de Media forum consacré à l'enfant et l'image constitue une sorte de prolongement technique et pratique à cette table ronde : de nombreuses photographies illustrent l'originalité de ce congrès, à savoir la réunion des enfants des participants dans des ateliers de création graphique ou audiovisuelle. Ultime volet du dossier : l'utilisation et le rôle de la télévision dans la production et l'exploitation d'images destinées aux enfants. Cette réflexion est menée à partir de la présentation de deux projets originaux d'émission de télévision destinée aux tout jeunes enfants, projets rejetés par les chaînes de la télévision française.

**Hommage à Jean Piaget.** — In : Archives de Psychologie, vol. XLIV, n° 171, juin 1976, 228 p.

A l'occasion du quatre-vingtième anniversaire de Piaget, la revue « Archives de Psychologie » consacre un numéro spécial aux recherches actuelles menées par les collaborateurs et continuateurs de Piaget. Les nombreuses études contenues dans ce gros volume montrent la fécondité de la pensée de Piaget qui se prolonge dans des directions très variées. Des illusions perceptives à la symétrie, de la logique à l'analyse clinique, de l'éthologie aux sociocentrisme, des conceptions anatomiques de l'enfant à la psycholinguistique, de la fonction représentative à l'étude des processus de découverte apparaissent des perspectives et points de vue nouveaux qui s'appuient et s'articulent sur les différents aspects de l'œuvre de Piaget.

**Journée internationale de l'O.M.E.P.** Comité français. 28 avril 1976, Maison de la Chimie à Paris : l'œuvre d'Edouard Claparède.

Placée sous la présidence de Mme Herbinière-Lebert, présidente du Comité Français pour l'Education Préscolaire et de l'Inspecteur général Auba, directeur du Centre International d'Etudes pédagogiques de Sèvres, cette journée consacrée à Edouard Claparède a débuté par un hommage rendu au disparu par l'une de ses élèves, Mme Lacombe, pour qui Claparède fut un maître et un ami.

C'est aussi à la personnalité du pédagogue tout autant qu'au penseur que M. Debesse, professeur honoraire à la Sorbonne, s'est attaché dans un exposé situant Claparède dans l'histoire de l'éducation et plus particulièrement dans son temps. L'actualité pédagogique de la pensée de Claparède et la contribution de son œuvre dans la pédagogie contemporaine ont été successivement présentées et analysées par Gaston Mialaret, directeur de l'Institut des Sciences de l'Education de l'Université de Caen et Germaine Duparc, directrice de la Maison des Petits de Genève créée par Claparède. Illustrant son propos par la projection d'un film montrant Claparède chez lui et dans son laboratoire, G. Duparc a évoqué le disparu en tant que chercheur mais aussi en tant que créateur en présentant la Maison des Petits de Genève. A partir de quelques textes clés, G. Mialaret a évoqué le psychologue et le pédagogue de l'éducation nouvelle et le précurseur de la pédagogie contemporaine que fut Claparède.

L'OMEP publiera l'intégralité des interventions de cette journée en octobre 1976.

Au moment où il devenait urgent que l'école redéfinisse des objectifs culturels liés au développement personnel des jeunes dans la société actuelle, les 10 % ont apporté des conditions nouvelles dans lesquelles pouvait s'exercer cette mission culturelle : connaissance des œuvres d'art, développement des apprentissages, de l'expression, de la communication, participation à la vie culturelle locale. Cette possibilité offerte a été largement utilisée puisque la moitié des opérations 10 % se sont orientées spontanément vers des activités culturelles : activités théâtrales, visite de musées, de différents services de conservation, de monuments, de quartiers, initiation aux techniques audiovisuelles, activités musicales, etc.

Les liens et les points de contact entre enseignants, élèves et personnels des institutions culturelles ont été développés et multipliés à cette occasion ; les différents comptes rendus de ce numéro montrent le grand effort de découverte mutuelle, d'information, d'expérimentation de formules pédagogiques, de mise en commun des moyens qui a été tenté.

### **Possible.**

Nouvelle revue éditée par le groupe « Des Enfants et des Hommes » et diffusée par les éditions Parallèles à Paris, elle se propose de rendre compte des aspirations des jeunes et de ceux que l'on appelle les « marginaux de la société et de l'éducation », aspirations et réalisations que tout pédagogue et éducateur a intérêt à connaître.

Au sommaire du 1<sup>er</sup> numéro : des articles sur la psychologie scolaire ; sur les terrains d'aventure ; un poème d'enfant ; des bonnes feuilles d'un ouvrage de Christiane Rochefort ; un entretien avec des enfants à propos de la majorité. Le numéro 2 contient une expérience d'école parallèle, la remise en cause de la notion d'obligation scolaire, une expérience d'école itinérante où adultes et enfants expérimentent une vie commune.

**Petites filles en éducation.** — In : Les Temps modernes, n° 358, mai 1976, pp. 1769-2032.

But d'une recherche sur l'éducation à donner aux petites filles : pour quelle femme, dans quelle société ? Ce travail ne veut pas être une réponse à cette question mais apporter une meilleure compréhension du problème pour pouvoir mieux agir.

Cette recherche s'ouvre sur une critique du V<sup>e</sup> livre de l'Emile, consacré à l'éducation des filles, dans lequel Rousseau prend une position radicale : retrouver la place « naturelle » de la femme. Les thèmes ensuite se suivent et s'entrecroisent. Une étude de la relation mère-fille-poupée montre comment la poupée sert d'apprentissage et de dressage pour la petite fille. L'analyse de la littérature enfantine et des émissions de télévision pour enfants permettent de mieux comprendre que la femme n'a pas d'histoire sinon celle de la simple répétition d'une aliénation. L'entretien avec dix petites fille montre bien cette répétition mettant en évidence que ce sont les mères qui parlent à travers elles. La place de l'institutrice est prépondérante dans l'univers des petites filles : deux articles la mettent en scène ; « Les femmes et l'école au XIX<sup>e</sup> siècle » de G. Fraisse et « L'institutrice au lieu des petites filles » de M. Storti.

La recherche se termine par une analyse du livre de E. Belotti : « Du côté des petites filles ».

## GRANDE-BRETAGNE

**WOODLEY (Alan), TRAVERS (Tony).** — **Academic results and comprehensives.** (Les écoles polyvalentes et les résultats scolaires). — In : *Comprehensive education*, n° 32, printemps 76, pp. 11-19, tabl. graph.

L'enquête sur les résultats scolaires dans les écoles polyvalentes comparés à ceux des « Grammar schools » se compose de deux rapports, résultats des recherches de Alan Woodley de l'Université ouverte et de Tony Travers de la « North London Polytechnic ». Dans le premier article, A. Woodley conteste d'abord les conclusions du récent rapport Baldwin qui affirmait que les résultats scolaires des écoles polyvalentes n'égalait pas ceux des écoles secondaires classiques et modernes en démontrant que le tableau tracé par Baldwin est partiel et partial. En utilisant les mêmes données officielles (résultats aux examens) il montre que compte tenu de l'échantillonnage des niveaux des élèves admis dans les écoles polyvalentes, les résultats de celles-ci sont tout à fait conformes aux normes nationales. De plus, le second article montre à l'aide de statistiques du Département de l'Éducation, que les écoles polyvalentes améliorent leurs performances aux examens à un rythme plus rapide que celui des autres établissements secondaires.

## ITALIE

**ANTONIOLI (Giacomina).** — **Orientamento e valutazione nella scuola** (Orientation et appréciation à l'école). — In : *Servizio informazioni scuola e famiglia*, n° 5-6, Rome, oct.-déc. 1974, pp. 1-112.

Ce numéro entièrement consacré au problème de l'orientation scolaire, s'inscrit dans le cadre des préoccupations des éducateurs italiens et étrangers depuis une trentaine d'années. Dans une première partie, l'auteur se livre à une analyse du concept d'orientation, des différents organismes d'orientations italiens et de l'apport de l'école dans ce domaine. Dans la deuxième partie de l'étude, il examine les programmes et les méthodes des écoles du second degré italiens par rapport au problème de l'orientation.

On trouvera à la fin de ce volume deux enquêtes faites dans le second cycle de l'enseignement secondaire par dix enseignants italiens, ainsi qu'une importante bibliographie.

**TROMBETTA (Carlo).** — **Espressività e formazione** (Expressivité et formation). — In : *Quaderni di sociologia dell' educazione*, n° 27, Rome, juin 1974, pp. 5-191.

L'auteur pose ici essentiellement trois questions autour desquelles il organise sa recherche : Comment a été vécue et comprise l'éducation expressive dans notre civilisation occidentale ? Qu'est-ce qui a le plus influencé le concept d'éducation dans le domaine de l'esthétique, de l'art et de l'expressivité ? D'un point de vue historique ces activités humaines ont-elles modifié une certaine pratique et une certaine réflexion dans le domaine de l'éducation ? Cette vaste recherche met en évidence



le rôle de la psychologie en ce qui concerne l'éducation esthétique, artistique et expressive de l'enfant. Elle s'appuie dans le dernier chapitre sur de nombreux documents et statistiques sur les établissements scolaires primaires italiens. Elle permet d'apprécier les connaissances de l'enfant italien en poésie, musique, etc.

## SUÈDE

**SKOLD (Lar).** — **Vad har politik i skolan att göra?** (Quelle est la fonction de la politique à l'école). — In : *Pedagogiska Meddelanden*, n° 2, 1976, pp. 2-17.

L'abaissement de l'âge de vote des jeunes a créé une nouvelle situation politique à l'école. Un grand nombre d'élèves du lycée auront le droit de voter. Il sera donc important pour l'école de rendre plus actif le contact entre les élèves et les associations politiques pour jeunes. La direction scolaire indique dans un manuel d'instructions le cadre de la participation de ces groupes à l'école de base et au lycée : leur participation a lieu dans un cadre bien défini. Elle est considérée comme une chose naturelle, l'auteur cite des exemples de participation politique à Malmö, à Stockholm, à Sundvall.

**WALL (Håkan).** — **Vi lär genom hela oss** (Nous apprenons avec tout notre corps). — In : *Pedagogiska Meddelanden*, n° 4, 1976, pp. 20-27.

L'auteur rend compte d'un entretien avec Jean Piaget concernant le développement intellectuel de l'enfant. Les différents stades de développement de l'intelligence, la pensée senso-motrice, concrète, abstraite sont illustrés à travers l'évolution d'un petit bébé. L'auteur tire les conclusions de l'enseignement de Piaget en soulignant que les élèves du primaire ont besoin d'un soutien pour arriver à penser correctement, ce soutien est généralement de nature senso-motivée ou concrète. Le problème du professeur est de savoir comment combiner les diverses activités en vue d'une compréhension totale chez les élèves. « L'escalier de méthode » inventé par Piaget est utilisé à cet effet.

## TCHÉCOSLOVAQUIE

**JURCOVA (Marta).** — **Ku konkretizácii vyučovacích cieľov pri rozvíjaní tvorivého myslenia žiakov na príklade dvoch vyučovacích predmetov** (La concrétisation des buts de l'enseignement dans le développement de la créativité des élèves). — In : *Jednotná škola*, n° 2, 1976, pp. 129-145.

L'auteur analyse les facteurs essentiels de la créativité, ainsi que le rôle de celle-ci dans l'enseignement. Il confirme la thèse des différentes manifestations de la créativité suivant les caractéristiques de chaque matière enseignée. Il vérifie cette affirmation dans l'enseignement des mathématiques et des arts plastiques et analyse les programmes d'enseignement de ces disciplines du point de vue des exigences sur la créativité des élèves, d'après une enquête effectuée auprès des enseignants.

**Education (L') et l' « approche systématique manuel pour améliorer la pratique de l'éducation dans les pays en voie de développement.** — Paris, Unesco, 1976, 207 p., tabl., fig., 24 cm.

Ce manuel traite d'une méthodologie, l'approche systématique, qui permet d'analyser des situations éducatives pratiques en vue d'améliorer l'efficacité du processus d'enseignement ou d'apprentissage.

Après avoir montré en quoi consistait la pensée systématique, les auteurs examinent la façon de déterminer une stratégie optimale, celle-ci étant définie comme « la combinaison et l'organisation chronologique de l'ensemble des méthodes et des matériels choisis pour atteindre certains objectifs ». L'exposé didactique est illustré de nombreux exemples de situations et de questions pratiques, la construction d'un *mini-laboratoire de langues économiquement efficace, la fabrication de matériels pédagogiques* à partir de ressources locales, l'utilisation des traditions culturelles à des fins éducatives, l'utilisation de méthodes et techniques pédagogiques simplifiées, l'apport des techniques et méthodes modernes à la formation des éducateurs.

Les 2 derniers chapitres sont consacrés respectivement à la pratique de l'évaluation « et à la conduite de l'innovation ».

## UNION SOVIÉTIQUE

**FILLI POVA (E.V.). — O psihologičeskoim mehanizme perehoda k operacional'noj stadii razvitija intelekta u detj doskol' nogo vozrasta** (Le mécanisme psychologique du passage à un stade opérationnel du développement de l'intellect chez les enfants d'âge préscolaire). — In : *Voprosy psihologii*, n° 1, janv.-févr. 1976, pp. 82-92.

Cet article étudie la formation des opérations logiques chez huit enfants de 5 ans et 6 mois dans le cadre d'une expérience d'enseignement. Il est montré que les enfants de cet âge sont capables de passer du niveau pré-opérationnel de développement de la pensée au niveau opérationnel et dans une certaine limite jusqu'au niveau des opérations formelles. Il est suggéré que l'attitude conditionnelle des enfants vis-à-vis des objets et leur capacité à agir dans une situation conditionnelle sont à la base de cette transition. Cette nouvelle attitude vis-à-vis des objets se forme dans la sphère des relations sociales, sur la base de relation conditionnelle entre l'enfant et les autres.

**GRIGORIEV (V.A.). — Franko-sovetskij Seminar po Programirovannomu obučeniju** (Séminaire franco-soviétique sur l'enseignement programmé). — In : *Vestnik Vysšej školy*, mars 1976, n° 3, pp. 86-89.

Cet article donne un résumé détaillé des travaux du IV<sup>e</sup> colloque franco-soviétique sur l'enseignement programmé. Les différents rapports abordent les questions suivantes : 1) problèmes d'élaboration du programme à enseigner, rapport avec les connaissances préalables requises et la finalité de l'enseignement ; 2) problèmes de présentation de l'enseignement ; forme des questions et présentation des connaissances ; 3) problèmes d'utilisation des systèmes informatiques existants : les différents matériels, les systèmes d'enseignement utilisés et les problèmes rencontrés dans leur utilisation.

**KUDRAJAVCEV (T.V.). — K voprosu ob izučenij strukturngh komponentov tehničeskogo myšljenija** (Sur la question de l'étude des composants structureaux de la pensée technique). — In : Voprosy psihologii, janv.-février 1976, n° 1, pp. 55-64.

Cet article présente les résultats de recherches sur les composants structureaux de la pensée technique avec utilisation de méthodes statistiques. On a établi que la mesure ou niveau de formation de composants séparés n'est correcte que si la structure du processus de pensée est définie par l'analyse et ses différents composants identifiés préalablement à la mesure. D'intéressants résultats théoriques et pratiques permettant de porter un jugement sur le degré de formation de composants séparés sont établis. Sur la base de cette étude expérimentale, une procédure de tests a été mise au point ; elle permet d'examiner un grand nombre de personnes en peu de temps. Les conclusions de ce travail ont été utilisées pour améliorer le contrôle ou processus de formation technique.

**SUDAKOV (N.K.I.). — Izučenije npravstvenneyh obrazcov u sel' skih škol' nikov** (Etude des modèles moraux chez les écoliers ruraux). — In : Voprosy psihologii, janv.-févr. 1976, n° 1, pp. 65-71.

Etude des caractéristiques quantitatives et qualitatives des modèles moraux chez les écoliers ruraux. Le but principal de cette recherche est de montrer expérimentalement les caractéristiques dépendant de l'âge dans la formation des modèles moraux chez les enfants scolarisés dans les collèges d'enseignement général à la campagne. Il est montré que le nombre de personnes que les enfants prennent pour modèles et le nombre de traits de personnalité augmentent considérablement avec l'âge.

**VOROBEV (G.V.). — Nekotoryje statističeskije harakteristeki učelnogo processa** (Quelques caractéristiques statistiques du processus d'étude). — In : Sovetskaja pedagogika, 1976, n° 3, pp. 68-77.

Cet article résume des expériences destinées à formuler des conclusions quantitatives sur des phénomènes pédagogiques de nature qualitative. Dans la présentation des résultats, la nature stochastique des lois gouvernant le processus d'étude est prise en considération ainsi que la nature probabiliste des résultats. Sur la base de statistiques représentatives, on étudie la dépendance des progrès constatés avec l'intervalle de temps séparant les contrôles des connaissances et les notes obtenues au précédent contrôle. On dégage des critères permettant d'apprécier les progrès sur une période de tests. La signification pédagogique des différents paramètres est donnée.

**VENDROVSKAJA (R.K.). — Voprosy Trudovogo Vospitanija Učaščihhsja v Peredovom opyte škol'** (Problèmes de l'enseignement du travail aux élèves dans le cadre d'une expérience pédagogique). — In : Sovetskaja Pedagogika, 1976, n° 4, pp. 71-76.

Cet article présente l'expérience des dernières années dans le domaine de l'enseignement des habitudes de travail. L'auteur y analyse des rapports d'enseignants et de responsables d'établissement. Il étudie en particulier l'enseignement du travail dans les écoles citadines et rurales, pendant des activités scolaires ou extra-scolaires, par la participation des élèves au travail productif.

# Congrès

## A.F.E.C. Le Congrès de l'Association francophone d'éducation comparée (A.F.E.C.)

Ce congrès a eu lieu au Centre international d'Etudes pédagogiques de Sèvres, du 13 au 15 mai 1976, sur le thème « éducation et mobilité ». Il réunissait une centaine de personnes parlant français, de vingt nations différentes dont un certain nombre seulement étaient issues de pays francophones. Les travaux se sont organisés autour de quatre thèmes : 1) mobilité des élèves dans l'enseignement secondaire ; 2) les réponses des systèmes éducatifs aux problèmes des migrations ; 3) les relations de l'éducation avec la mobilité sociale et professionnelle après la sortie du système éducatif ; 4) les aspects conceptuels et de méthodologie comparée concernant les relations entre éducation et mobilité.

Le devenir personnel scolaire et social d'un individu dépend en grande partie de sa famille, premier terrain d'apprentissage à la communication, premier champ d'expériences et première source d'excitation et de transmission des compétences intellectuelles. Son action précède et s'exerce parallèlement à celle de l'école qu'elle soutient ou freine. Sans son appui, tout effort pédagogique est de faible portée. L'école doit alors être l'intermédiaire entre la culture familiale reçue dans la première enfance et la culture officielle et doter l'enfant d'outils intellectuels nécessaires à l'exploration des différents domaines de l'activité humaine. Mais, lorsque la famille est défaillante, c'est à l'école de la suppléer dès le jeune âge. Dans tous les cas, à mesure que l'enfant grandit, il serait souhaitable que le passage d'un cycle d'enseignement dans un autre se fasse sans ruptures brusques des programmes et des méthodes et que des filières d'enseignement ne soient constituées que lorsque la personnalité de l'adolescent se dessine avec précision (vers 16 ans). Les problèmes concernant un enseignement visant davantage à montrer à l'enfant comment acquérir des connaissances en partant de ses besoins et de ses intérêts qu'à lui masquer un savoir ont été abordés, ainsi qu'à la lumière des C.E.S. expérimentaux français, les problèmes concernant le groupement des élèves.

Les discussions sur l'éducation et la mobilité sociale et professionnelle ont pris comme point de départ les travaux des sociologues et des économistes qui, actuellement, aboutissent à démontrer, soit la reproduction du système scolaire (surtout au niveau supérieur), soit la relative autonomie des deux sous-systèmes, école et vie professionnelle.

En ce qui concerne les émigrés, un grand nombre de problèmes ont été évoqués : le régime des émigrés diffère selon leur pays d'origine et le secteur d'activité qui les accueille. Leur mobilité sociale n'est pas la même selon qu'ils veulent s'intégrer au pays d'accueil ou retourner au pays natal. On s'est demandé si la formation qu'ils recevaient était un facteur de mobilité sociale et dans quelle mesure elle leur permettait de maintenir leur vie intellectuelle d'origine et de se préparer au retour dans leur pays. On s'est interrogé aussi sur les raisons qui expliquent la présence surabondante des enfants d'émigrés dans les filières dépréciées et qui subissent de nombreux échecs scolaires.

Le Groupe IV s'est efforcé de mettre en lumière certains aspects un peu oubliés de la mobilité (mobilité descendante due à l'école, les effets parfois divergents de la mobilité qui peut entraîner un déracinement, augmentation du nombre d'étudiants et dévalorisation des diplômes...) et de systématiser l'étude du concept.

**ESPAGNE** **VI Congreso nacional de Pedagogía** (VI° congrès national de Pédagogie). — In : Escuela española, n° 2325, mai 1976, pp. 4-8.

Le Sixième congrès national de Pédagogie a lieu du 30 octobre au 2 novembre 1976 à Madrid. Le thème général s'intitule : « Critique et avenir de l'éducation ». Six sections abordent, chacune sous un angle particulier, différents aspects de l'enseignement espagnol. Le programme des travaux prévoit : l'éducation en fonction des valeurs, la rénovation pédagogique, les métiers de l'éducation (publics ou privés), l'éducation et le monde du travail, nouvelles perspectives sur la place de la famille dans l'enseignement, le système éducatif et ses choix. Les enseignants sont invités à réfléchir aux problèmes ainsi posés avant leur participation au Congrès.

**U.M.O.S.E.A.** **VI° Conférence internationale de l'Union Mondiale des Organismes pour la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence.**

*Cette manifestation se déroulera à Genève du 31 mai au 4 juin 1977 sur le thème général : « Les professionnels des actions socio-éducatives dans les interventions en faveur des enfants et adolescents handicapés et défavorisés. » Les travaux seront centrés sur cinq axes principaux, étudiés par des groupes de travail et discutés en séance plénière : 1) Complémentarité ou polyvalence des actions et globalité de l'enfant ; 2) Pratique professionnelle, carrières et déontologie des différentes catégories d'intervenants ; 3) Attentes, besoins réels et participation des clients ; 4) Fidélité à sa spécialité et recherche d'un consensus d'actions efficaces ; 5) Prospective des formations.*



## FICHES ANALYTIQUES





372.851

PIA

PIAGET (J.). — *Interview sur l'enseignement des mathématiques.*  
— In : Revue Française de Pédagogie, n° 37, oct.-nov.-déc. 1976,  
p. 5.

Opinions de Jean Piaget, interrogé par l'Association française des chercheurs en didactique, sur la réforme de l'enseignement des mathématiques, appelées mathématiques modernes, et qui constitue le plus grand échec pédagogique connu en France.

372.41

DEM

DEMAROLLE (P.) et KOOIJMAN (J.). — *Savoir lire.* — Revue Française de Pédagogie, n° 37, oct.-nov.-déc. 1976, p. 13.

Elaboration d'une méthode de lecture au cours préparatoire (1<sup>re</sup> année d'étude), à la suite d'une recherche entreprise dans divers établissements de l'académie de Nancy-Metz : les orientations théoriques, les choix pédagogiques, les avantages de cet apprentissage pour l'enseignement ultérieur de l'orthographe et de la langue écrite.



37.015.31  
WIN

WINNYKAMEN (F.) et alt. — *Evaluation d'une tâche cognitive et acceptation de cette tâche par des enseignants.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 37, oct.-nov.-déc. 1976, p. 25.

Cette recherche a pour but d'examiner l'effet du mode d'évaluation (auto-évaluation ou évaluation externe) et du degré de difficulté de la tâche, sur la motivation à reprendre une tâche cognitive, chez des adolescents des deux sexes, élèves de 7<sup>e</sup> année d'étude.

374.7  
VAI

VAIDEANU (G.). — *Le contenu de l'enseignement dans le contexte de l'éducation permanente.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 37, oct.-nov.-déc. 1976, p. 30.

Essai d'identification de certaines incidences de l'éducation permanente sur l'ensemble des objectifs éducationnels, qui doivent s'inspirer d'une philosophie de l'homme et des valeurs, de l'univers et de l'avenir de l'humanité.



372.851  
PIA

PIAGET (J.). — *An interview about mathematics teaching.* — In :  
Revue Française de Pédagogie, n° 37, Oct.-Nov.-Dec. 1976, p. 5.

Jean Piaget gives his opinion to the French Association of didactic researchers about "modern mathematics", a new concept of mathematics which unfortunately failed in France.

372.41  
DEM

DEMAROLLE (P.), KOOLIJMAN (J.). — *Teaching to read.* —  
In : Revue Française de Pédagogie, n° 37, Oct.-Nov.-Dec. 1976,  
p. 13.

Elaboration of a teaching method for reading for the first elementary year after an investigation conducted in several schools of Nancy-Metz Academy : perspectives in theoretical area, educational choices, advantages of this learning for further teaching of spelling and written language.



37,015.31  
WIN

WINNYKAMEN (F.) and alt. — *Evaluation of a learning task and acceptance of this task by teachers.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 37, Oct.-Nov.-Dec. 1976, p. 25.

This research aims at observing the effect of the evaluation mode (self-evaluation, external evaluation) and of the degree of difficulty of the task among teenagers of both sex at the seventh grade level of schooling.

374.7  
VAI

VAIDEANU (G.). — *Teaching content in the context of recurrent education.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 37, Oct.-Nov.-Dec. 1976, p. 30.

An attempt to identify some effects of recurrent education on the general educational objectives which must find roots in a philosophy of man and values, of the universe and mankind future.





372.851  
PIA

PIAGET (J.). — *Entrevista sobre la enseñanza de las matemáticas.*  
In : Revue Française de Pédagogie, n° 37, oct.-nov.-dic. de 1976,  
p. 5.

Opiniones de Jean Piaget, interrogado por la Asociación francesa de los investigadores en didáctica, sobre la reforma de la enseñanza de las matemáticas, llamadas matemáticas modernas y que constituye el más importante fracaso pedagógico conocido en Francia.

372.41  
DEM

DEMAROLLE (P.) y KOOIJMAN (J.). — *Saber leer.* — In :  
Revue Française de Pédagogie, n° 37, oct.-nov.-dic. de 1976, p. 13.

Elaboración de un método de lectura en el curso preparatorio (1<sup>er</sup> año de estudios), a continuación de una investigación intentada en diversos establecimientos de la Academia de Nancy-Metz : las orientaciones teóricas, las opciones pedagógicas, las ventajas de tal aprendizaje para la enseñanza ulterior de la ortografía y de la lengua escrita.



37.015.31  
WIN

WINNYKAMEN (F.) y alt. — *Evaluación de una tarea cognoscitiva y aceptación de esta tarea por unos enseñantes.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 37, oct.-nov.-dic. de 1976, p. 25.

Esta investigación tiene como finalidad examinar el efecto del modo de evaluación (auto-evaluación o evaluación externa) y del grado de dificultad de la tarea, sobre la motivación a reemprender una tarea cognoscitiva, en adolescentes de ambos sexos, alumnos del curso 7°.

374.7  
VAI

VAIDEANU (G.). — *El contenido de la enseñanza en el contexto de educación permanente.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 37, oct.-nov.-dic. de 1976, p. 30.

Intento de identificación de algunas incidencias de la educación permanente sobre el conjunto de los objetivos educacionales que tienen que inspirarse en una filosofía del hombre y de los valores, del universo y del porvenir de la humanidad.



372.851

ПИА

ПИАЖЕ (Ж.). — Интервью об обучении математике.  
— Из: Ревью Франсез де Педагожи, № 37, окт.-  
ноябрь.-дек. 1976, стр. 5.

Французская Ассоциация ученых по дидактике  
спрашивает Жака Пиаже о том, каковы его взгляды  
на реформу обучения математике, так называемой  
современной математике, являющейся самой важной  
неудачей известной во Франции.

372.41

ДЕМ

ДЕМАРОЛЬ (П.), и КУЙМАН (Ж.). — Уметь читать.  
— Из: Ревью Франсез де Педагожи, № 37, окт.-  
ноябрь.-дек. 1976, стр. 13.

Выработка метода чтения на подготовительном курсе  
на первом году учения, из опыта проведенного в  
различных учебных заведениях академии Нанси-  
Меца: теоретические направления, педагогический  
выбор, преимущества этого метода обучения для  
обучения орфографии и письменной речи в дальнейшем.



37.015.31  
УИН

УИННИКАМЕН (Ф.) и др. — Оценка познавательной задачи и согласие преподавателей на эту задачу. — Из Ревью Франсез де Педагожи, № 37, окт.-ноябрь.-дек. 1976, стр. 25.

Цель этого эксперимента выявить результат способа оценки (само-оценки или внешней оценки) и степени трудности поставленной задачи для мотивировки этой познавательной задачи у юношей и девушек-подростков, учащихся седьмого года обучения.

347.7  
ВЭД

ВЭДЕАНУ (Г.). — Содержание преподавания в рамках непрерывного обучения. — Из Ревью Франсез де Педагожи, № 37, окт.-ноябрь.-дек. 1976, стр. 30.

Идентификация некоторых последствий непрерывного обучения на образовательные задачи в целом, которые должны вдохновляться философией человека и его ценностей, вселенной и будущего человека.









**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**

<b>AIX - MARSEILLE</b>	53, 57, rue Sylvabelle, 13291 Marseille Cedex 2. Tél. : 37-40-39
Avignon	8, rue Frédéric-Mistral, 84000 Avignon. Tél. : 61-36-08
Digne	C.E.S. Maria Barrely, 5, place des Cordeliers, 04000 Digne. Tél. : 587
Gap	7, avenue Marechal Foch, 05000 Gap. Tél. : 51-36-84
<b>Saint-Denis de la Réunion</b>	10, rue Jean Chotel, 97403 Saint-Denis de la Réunion. Tél. : 21-35-97
<b>AMIENS</b>	33, rue des Minimes, B.P. 348 G, 80026 Amiens Cedex. Tél. : 92-07-08
<b>Beauvais</b>	??, avenue V-Hugo, B.P. 321, 60030 Beauvais. Tél. : 445-13-30
<b>Laon</b>	Impasse de l'Eglise, 21, rue Fernand-Thuillort, 02000 Laon. Tél. : 23-25-02
<b>ANTILLES - GUYANE</b>	
Cayenne	Boulevard de la République, B.P. 762, 97305 Cayenne. Tél. : 31-24-90
<b>Fort-de-France</b>	École normale mixte de la Martinique, Pointe des Nègres, Route du Phare, B.P. 529, 97206 Fort-de-France Cedex. Tél. : 71-48-04 et 72-25-98
<i>Fort-de-France</i>	(C.I.R.D.P. en cours de création) École normale, B.P. 677, 97262 Fort-de-France. Tél. : 71-65-66
<b>Pointe-à-Pitre</b>	Cité scolaire de Brimbridge, B.P. 378, 97154 Pointe-à-Pitre. Tél. : 62-09-56
<b>BESANCON</b>	16 et 17, rue Ernest-Renan, B.P. 1153, 25003 Besancon Cedex. Tél. : 83-74-49
<b>BORDEAUX</b>	75, cours d'Alsace-Lorraine, 33015 Bordeaux Cedex. Tél. : 44-12-92
<b>Agen</b>	15b, avenue Jean-Jaures, 47000 Agen. Tél. : 66-55-86
<b>Mont-de-Marsan</b>	École du Poyrouat, B.P. 401, 40000 Mont-de-Marsan. Tél. : 75-43-11
<b>Pau</b>	Villa Nitot, B.P. 299, 64016 Pau. Tél. : 27-83-18
<b>Périgueux</b>	Inspection académique, rue Alfred-de-Mussot, 24016 Périgueux. Tél. : 08-11-63
<b>CAEN</b>	21, rue du Maulin-au-Roy, 14034 Caen Cedex. Tél. : 31-09-60
<b>Alençon</b>	Cité administrative, place Bonet, 61013 Alençon. Tél. : 26-16-80 (poste 314)
<b>CLERMONT-FERRAND</b>	15, rue d'Amboise, 63037 Clermont-Ferrand Cedex. Tél. : 92-41-91
<b>Le Puy</b>	2, rue Mouton-Duvernet, B.P. 132, 43012 Le Puy. Tél. : 09-26-82
<b>DIJON</b>	Campus universitaire de Montmuzard, boulevard Gabriel, B.P. 490, 21013 Dijon Cedex. Tél. : 30-53-92
<b>Macon</b>	Maison de l'Éducation, 22, rue de l'Heritan, 71000 Mâcon. Tél. : 38-71-77
<b>Nevers</b>	1 bis, rue Charles-Roy, 58000 Nevers. Tél. : 61-45-90
<b>GRENOBLE</b>	11, avenue du Général-Champion, 38031 Grenoble Cedex. Tél. : 87-77-61
<b>Annecy</b>	64, avenue de France, 74000 Annecy. Tél. : 57-57-36
<b>Chambéry</b>	289, rue Marcoz, 73018 Chambéry. Tél. : 34-11-40
<b>Valence</b>	"Ancienne Prefecture", place Le Cardonnel, B.P. 2110, 26021 Valence. Tél. : 43-17-74
<b>LILLE</b>	3, rue Jean-Bart, B.P. 3339, 59018 Lille Cedex. Tél. : 57-78-02
<b>Arras</b>	39, rue aux Ours, 69022 Arras. Tél. : 21-60-10
<b>Valenciennes</b>	(C.L.D.P.), Lycée technique, 1, avenue de Villars, 59326 Valenciennes Cedex. Tél. : 46-22-81
<b>LIMOGES</b>	44, cours Gay-Lussac, 87031 Limoges Cedex. Tél. : 77-79-53 et 77-60-69
<b>Tulle</b>	Avenue Sylvain Combes, 19000 Tulle. Tél. : 26-32-88
<b>LYON</b>	47, 49, rue Philippe-de-Lassalle, 69316 Lyon Cedex 1. Tél. : 29-97-75
<b>Bourg-en-Bresse</b>	6, rue Jules-Ferry, 01000 Bourg-en-Bresse. Tél. : 21-21-36
<b>Saint-Etienne</b>	16, rue Marcellin-Allard, 42000 Saint-Etienne. Tél. : 32-80-44 et 32-80-58
<b>MONTPELLIER</b>	Allée de la Citadelle, 34064 Montpellier Cedex. Tél. : 72-25-20
<b>Carcassonne</b>	56, avenue du Docteur-Henri-Gout, 11012 Carcassonne. Tél. : 25-25-02
<b>Mende</b>	Avenue du Père Coudrin, 48000 Mende. Tél. : 65-10-32
<b>Nîmes</b>	10, Grand'Rue, 30000 Nîmes. Tél. : 67-85-19
<b>Perpignan</b>	23, rue Émile-Zola, 66020 Perpignan Cedex. Tél. : 50-26-66 (poste 57)
<b>NANCY</b>	69, rue de Metz, 54000 Nancy. Tél. : 52-85-14
<b>Epinal</b>	Avenue Henri Sellier, 88025 Epinal. Tél. : 35-06-42
<b>NANTES</b>	17, rue Gambetta, B.P. 1001, 44036 Nantes Cedex. Tél. : 74-85-19
<b>Angers</b>	14, rue de la Juverie, 49000 Angers. Tél. : 87-53-79 et 87-70-81
<b>Le Mans</b>	31, rue des Maillets, 72000 Le Mans. Tél. : 28-01-47 et 28-85-49
<b>NICE</b>	117, rue de France, B.P. 227, 06001 Nice Cedex. Tél. : 87-63-30
<b>Ajaccio</b>	8, cours Général Leclerc, B.P. 229, 20000 Ajaccio. Tél. : 21-70-78
<b>ORLEANS - TOURS</b>	55, rue Notre-Dame-de-la-Recouvrance, B.P. 2219, 45012 Orléans Cedex. Tél. : 62-23-90
<b>Bourges</b>	9, rue Édouard-Branly, 18000 Bourges. Tél. : 24-54-91
<b>Tours</b>	1, rue Gutenberg, 37000 Tours. Tél. : 05-42-94
<b>PARIS</b>	29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05. Tél. : 329-21-64
	Librairie, 13, rue du Four, 75006 Paris. Tél. : 326-36-92
<b>POITIERS</b>	6, rue Sainte-Catherine, 86034 Poitiers Cedex. Tél. : 41-34-83
<b>Angoulême</b>	1, rue Vauban, 16017 Angoulême. Tél. : 92-16-60
<b>La Rochelle</b>	Rue de Jérôme Bratton, 17028 La Rochelle Cedex. Tél. : 34-13-82 et 34-04-05
<b>Niort</b>	1, rue Jules-Ferry, 79009 Niort Cedex. Tél. : 24-82-65
<b>REIMS</b>	47, rue Simon, B.P. 387, 51063 Reims Cedex. Tél. : 47-94-25
<b>Charleville-Mézières</b>	18, rue Voltaire, B.P. 427, 08109 Charleville-Mézières. Tél. : 32-47-54
<b>Chaumont</b>	École Robespierre, 20, rue Haesler, 52000 Chaumont. Tél. : 03-12-85
<b>Châlons-sur-Marne</b>	Cité administrative, 51036 Châlons-sur-Marne. Tél. : 64-91-12 (poste 533)
<b>Troyes</b>	1, rue Begand, B.P. 4042, 10014 Troyes Cedex. Tél. : 43-26-71
<b>RENNES</b>	92, rue d'Antrain, B.P. 158, 35003 Rennes Cedex. Tél. : 36-05-76 et 36-10-15
<b>Brest</b>	108, rue Jean-Jaures, 29200 Brest. Tél. : 44-29-28
<b>Saint-Brieuc</b>	30, rue de Brizeux, 22000 Saint-Brieuc. Tél. : 33-60-04
<b>Vannes</b>	6, avenue de Lattre-de-Tassigny, B.P. 1110, 56008 Vannes. Tél. : 54-27-20
<b>ROUEN</b>	2, rue du Docteur-Fleury, Le Mont-Saint-Aignan N° 3038, 76041 Rouen Cedex. Tél. : 74-16-85
<b>Rouen</b>	(C.D.D.P. de la Seine-Maritime) École E. Herriot, rue François 1 <sup>er</sup> , 76600 Le Havre
<b>Évroux</b>	43, rue St Germain, 27000 Evroux. Tél. : 33-03-58
<b>STRASBOURG</b>	5, quai Zorn, B.P. 279-R / 1, 67007 Strasbourg Cedex. Tél. : 35-46-13, 35-46-14 et 35-57-74
<b>Colmar</b>	École normale, 12, rue Messigny, 68025 Colmar. Tél. : 41-29-58
<b>TOULOUSE</b>	3, rue Roquetaine, 31069 Toulouse Cedex. Tél. : 62-54-54
<b>Albi</b>	Centre administratif, 3, rue du Général-Giraud, B.P. 160, 81010 Albi Cedex. Tél. : 54-26-97
<b>Auch</b>	Centre administratif, rue Boissy-d'Angias, 32007 Auch Cedex. Tél. : 05-24 69 (postes 535 et 536)
<b>Cahors</b>	Cité administrative, quai Cavaignac, 46009 Cahors Cedex. Tél. : 35-16-87
<b>Foix</b>	31 bis, avenue du Général de Gaulle, 08008 Foix Cedex. Tél. : 65-08-48
<b>Montauban</b>	9, rue du Fort, 82000 Montauban. Tél. : 63-21-18
<b>Rodez</b>	École normale d'Instituteurs, 12, rue Sarrus, 12000 Rodez. Tél. : 68-13-53
<b>Tarbes</b>	Rue Georges-Magnac, B.P. 205, 65013 Tarbes Cedex. Tél. : 93-07-18

