REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 38 - JANVIER - FEVRIER - MARS 1977

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

TARIFS ANNUELS D'ABONNEMENT

4 numéros par an

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

Prix du numéro : **16 F**

Rédaction : INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
29 rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

Abonnement : C.N.D.P. B.P. 365-11 - 75526 PARIS CEDEX 11

Vente au numéro : dans les Centres régionaux
et 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° 38 - JANVIER - FEVRIER - MARS 1977

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

N° 38 SOMMAIRE

PREMIÈRE PARTIE

DEUXIÈME PARTIE

PREMIERE PARTIE

LES FINALITES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE-GEOGRAPHIE DANS LE SECOND DEGRE

Dans l'enseignement secondaire français, l'histoire est liée traditionnellement à la géographie et à l'« instruction *civique », les trois matières étant enseignées par le même* professeur ; en terminale, l'ensemble des trois matières a reçu une désignation globale : **Initiation au monde contemporain.**

Il est question à présent de relier ce complexe aux sciences économiques pour constituer un enseignement dit des **sciences sociales...** Nous ne voulons pas nous prononcer ici sur l'opportunité d'un tel enseignement, ni sur les importants problèmes, tant épistémologiques que pédagogiques, qu'il poserait. Nous tentons seulement d'indiquer ce que pourraient être, de l'avis d'une historienne, les finalités actuelles du complexe traditionnel, dont la valeur formatrice s'impose plus que jamais.

Les mots histoire et géographie peuvent faire surgir, dans l'esprit des non spécialistes, trois sortes de stéréotypes. Le plus répandu est sans doute celui qu'entretiennent (surtout pour l'histoire) certaines émissions de télévision (le « Calendrier de l'histoire » par exemple) et certains films (« Si Versailles m'était conté ») : image d'une histoire anecdotique et pittoresque, propre tout juste à divertir, et par conséquent « inutile » dans les études secondaires, indigne d'un effort soutenuu et d'une sanction aux examens. Un autre stéréotype, hérité peut-être de la IIIe République, veut que l'histoire et la géographie soient des véhicules privilégiés pour les idéologies politiques, des entonnoirs pour le « bourrage de crâne » ; on a pu les accuser de nourrir le nationalisme, ou l'anticléricalisme ; on a pu leur contester sévèrement (depuis Descartes jusqu'à Paul Valéry), tout statut « scientifique », et nier la valeur des connaissances qu'elles prétendent apporter. Enfin un troisième stéréotype sommeille en chacun de nous, souvenir de leçons ennuyeuses où *il fallait apprendre des suites de noms et* de dates ; l'histoire et la géographie sont alors perçues comme des disciplines de pure mémoire et de récitation, la « science des ânes » ; cette dernière image a été sans cesse assombrie par des réformes qui « n'allégeaient » les programmes qu'en apparence et leur laissaient en fait leurs prétentions encyclopédiques ; les programmes *ont retenti sur les manuels scolaires, toujours lourds et* denses, et que de louables efforts d'illustration, souvent très réussis, contribuent à épaissir. Il peut arriver d'ailleurs que le souci « d'alléger » l'encyclopédisme aboutisse dans les manuels à un simplisme proche de l'erreur (1).

Si peu flatteurs que soient ces stéréotypes, on voit chaque année les éditeurs publier un nombre élevé de livres à sujet historique ou géographique, sérieux ou fictifs, bon marché ou fastueux (grâce aux photographies), destinés aux adultes ou aux enfants (2) ; chaque année des cinéastes réalisent des films historiques, reconstitution attentive (du type « La Prise de pouvoir par Louis XIV » de Rossellini), ou pure imagination (comme l'inépuisable western ou « Caroline chérie ») ; *chaque année les* producteurs de la radio ou de la télévision achètent des documentaires, description souvent impressionniste et subjective d'un pays ou d'un groupe humain ; ils imaginent des émissions « historiques » qui peuvent contenir le pire, mais aussi le meilleur (par exemple « la Grande Peur de 1789 » (14 juillet 1976), et donner lieu à des débats *passionnants (3) ; chaque année les dessinateurs* de bande dessinée prennent l'histoire ou la géographie pour alibi (Asterix !). Bref la consommation de l'histoire et de la géographie est énorme dans le public fran-

(1) Des travaux de maîtrise sur l'enseignement de l'histoire, dans l'UER d'Histoire de l'Université de Provence, permettent d'étudier méthodiquement les manuels scolaires depuis un siècle.

(2) Une recherche est faite actuellement sur les livres destinés aux enfants, dans le séminaire de maîtrise mentionné note 1.

(3) Une recherche sur « l'histoire à la télévision » est en cours dans le séminaire.

çais (4) : il serait peut-être utile d'analyser de près cette consommation afin d'apprécier quels rôles, quelles fonctions, assument l'histoire et la géographie dans notre culture (culture populaire et culture d'élite), à quels besoins elles répondent, de quels truquages elles sont l'objet et pourquoi (5). Des réflexions de cet ordre sont conduites par Forum-Histoire (Université de Paris VII) et, de façon provocante et stimulante, par Jean Chesneaux, **Du passé faisons table rase ?**

Mais, dira-t-on, c'est de l'enseignement secondaire qu'on parle ici. A notre avis, il n'est pas bon, il n'est pas sain que l'enseignement (secondaire ou autre) soit dissocié de la culture sociale dans son ensemble. Est-ce que la notion même de « formation continue et éducation permanente » n'invite pas à relier les études et la vie ? Formation initiale et formation continue doivent constituer un ensemble aussi homogène que possible. Réfléchir sur l'histoire et la géographie dans le secondaire c'est donc réfléchir sur l'histoire et la géographie tout court, les remettre en question dans leur raison d'être, leurs épistémologies, leurs méthodes d'investigation, la part de connaissances qu'elles apportent. Sujet trop vaste pour un article consacré surtout à l'enseignement (6). Contentons-nous provisoirement de proposer une quatrième image : **l'histoire et la géographie sont des « sciences sociales »**. Dans un monde de spécialistes, elles restent des disciplines de synthèse qui tentent de coordonner sur les groupes humains, à travers le temps et l'espace, les résultats de recherches sectorielles (en écologie, économie, démographie, ethnologie, sociologie, archéologie, linguistique, sémiologie, psychologie sociale, droit, science politique etc...). Elles s'efforcent de décrire chaque société avec le maximum de précision, c'est-à-dire dans toutes ses manières d'être, dans toutes ses activités, techniques et économiques, ludiques et culturelles, juridiques et politiques, dans ses rapports avec la nature et avec les autres sociétés. Elles étudient aussi le changement au sein des groupes sociaux, avec sa cascade de réactions en chaînes, plus ou moins décalées dans le temps, souvent difficiles à déceler, plus difficiles encore à relier entre elles et à expliquer. Ces analyses prennent de nos jours une forme de plus en plus rigoureuse, par l'utilisation de méthodes scientifiques et de langages numérique, statistique, graphique.

L'étude des sociétés entre-t-elle dans les finalités de l'enseignement secondaire ? Pour répondre, il faudrait d'abord savoir quelles sont ces finalités. Des recherches récentes (7) ont révélé un consensus assez large durant le siècle 1860-1960 ; on a successivement reconnu, pour missions essentielles du secondaire : d'intégrer ses élèves à une élite en leur donnant accès aux « valeurs suprêmes » (le vrai, le beau, le bien) ; de les armer « pour transformer le monde » ; de leur « apprendre à apprendre » ; de leur procurer la jouissance esthétique d'une « culture gratuite » (8)... Mais depuis plus de trois lustres, le brouillard s'épaissit, et personne n'ose plus donner des objectifs à l'enseignement secondaire.

En fait il y a sans doute une finalité fondamentale qui les englobe toutes : élever un jeune (garçon ou fille) de 10 à 18 ans, c'est lui donner les moyens de construire son avenir. Si l'on garde ce souci présent à l'esprit, il semble que les différentes disciplines trouvent aisément leurs finalités respectives, et qu'en outre elles se conjuguent au lieu de rester séparées. Car s'il est artificiel, on l'a dit, de dissocier l'instruction des jeunes de la culture des adultes, il est tout aussi artificiel de dissocier les disciplines, chacune ayant son programme et ses méthodes, chacune ignorant les autres comme si elles n'avaient rien en commun (9). Elles ont en commun leur projet éducatif, et elles peuvent l'assumer ensemble, en se complétant. On pourrait concevoir le partage ainsi : la littérature et l'art (anciens ou actuels, français ou étrangers) peuvent aider l'enfant à développer ses rapports intimes avec les êtres et les choses, avec la nature, la vie, la mort, l'amour, la joie, la souffrance, à nourrir sa sensibilité et sa spiritualité ; les « sciences » peuvent cultiver sa curiosité, son intelligence logique, son besoin de découverte et de domination, en lui donnant prise sur le monde physique. L'éducation physique et le sport mettent le jeune en possession de son propre corps, lui révèlent le sens de l'effort gratuit et du jeu. Enfin le bloc histoire-géographie-instruction civique lui permet de se situer dans la société, de s'intégrer (ou non) dans son fonctionnement, de participer en conscience à ses transformations éventuelles, bref de devenir **un citoyen.**

Ces réflexions peuvent susciter bien des objections. On peut les taxer d'idéalisme, parce qu'elles oublient qu'on fait en général des études pour se procurer un gagne-pain ou mieux une « bonne situation ». Mais le métier

---

(4) Une enquête réalisée par la Société des professeurs d'histoire et géographie auprès des élèves de l'enseignement secondaire révèle que ces disciplines conservent un grand attrait pour les élèves.

(5) **Faire de l'histoire,** ouvrage collectif, NRF, Gallimard, 1974, 3 volume, t. I, 1re partie.

(6) Voir les trois volumes de **Faire de l'histoire,** L'Histoire aujourd'hui, Ed. Sociales, 1975.

(7) Cf. V. Isambert-Jamati, **Crises de la société, crises de l'enseignement,** PUF, 1970.

(8) Il est à peine utile de rappeler sur ces questions, les travaux si connus de Bourdieu et Passeron, de Baudelot et Establet.

(9) Les efforts des professeurs qui cherchent à dépasser cette survivance du positivisme sont souvent ruinés d'avance par l'incompatibilité des programmes et l'incommodité des horaires.

n'est-il pas la relation la plus importante entre l'individu et la société ? Pour le bien choisir, il faut connaître les deux termes de la relation : le jeune doit être conscient de ses goûts et de ses aptitudes, mais aussi des réalités économiques et sociales où son travail devra trouver place ; s'il ignore ces réalités, il risque de faire un choix aveugle, à la fois imprudent et égoïste, et de se trouver bientôt à la dérive. Ses parents ne sont pas souvent capables de l'informer et ce n'est pas leur faute. L'orientation scolaire, qui est le lieu par excellence de toutes les contradictions de l'Education ex-Nationale en France, n'a pas encore réussi à se montrer efficace. Et même si les parents et l'orientation scolaire avaient les moyens de le guider, le jeune aurait intérêt à prendre par lui-même une notion large et précise à la fois des réalités économiques et sociales ; au-delà de la conjoncture du lieu et du moment, il aurait intérêt à connaître et à comprendre, le mieux ou le moins mal possible, comment fonctionne une société, celle où il vit dépendant étroitement des autres, plus anciennes et plus éloignées. Cela, même si c'est surtout l'appât du gain qui le motive (ce qui n'a rien de choquant en soi). Cela, même s'il trouve injuste et mauvaise la société qui le nourrit, même s'il veut passionnément la changer (ce qui est naturel et plutôt sain, au seuil de la vie) ; faute de quoi sa révolte contre l'injustice reste une colère puérile, sans but précis, sans résultat, qui tourne vite à l'aigreur et au cynisme ; défauts qu'il est ensuite trop facile de dénoncer !

Ici surgit une autre objection : en donnant une information détaillée sur les sociétés, y compris les sociétés actuelles, l'histoire et la géographie risquent d'introduire « la politique à l'école » ; et bien des gens pensent que dans ce domaine l'école doit rester un lieu « neutre » et « protégé », à l'écart des conflits. Il faudrait s'entendre d'abord sur la notion de « protection », concept archaïque lié au souvenir des couvents et des internats. Qui prétendra de nos jours que l'absence d'information, le silence, les tabous, conservent l'« innocence » ? Il en va de l'éducation politique comme de l'éducation sexuelle : le silence n'engendre que l'ignorance, totale ou partielle, c'est-à-dire la passion et les fantasmes, l'échec, la souffrance, la rancune, la haine. Il faudrait s'entendre ensuite sur la notion de « neutralité » : il est bien évident que l'école doit être neutre en matière de politique comme en matière de religion. Mais la neutralité ne peut pas prendre la même forme dans les deux cas : nul n'est tenu de pratiquer une religion et l'école peut faire silence sur ce sujet sans compromettre la socialisation de l'enfant ; au contraire chacun est tenu de se conduire en citoyen et doit apprendre à le faire. La méfiance des familles devant « la politique à l'école » peut paraitre justifiée : dans le passé on a pu accuser la république radicale d'utiliser l'école comme moyen de propagande ; dans le présent on a pu prétendre que certains enseignants utilisaient leur chaire pour « endoctriner » leurs élèves au service de tel ou tel parti. Si les jeunes écoutent des sirènes c'est qu'ils s'intéressent à la politique et, en tant que futurs citoyens, ils ont bien raison : il faut donc leur en parler librement et dès l'enfance, afin de les habituer à ces problèmes, à ces débats, à ces affrontements. Dira-t-on que c'est l'affaire de leurs parents ? Certes ! Mais combien de parents se soucient vraiment d'assumer la formation politique de leurs enfants ? Et parmi ceux qui s'y obligent combien sont en état de répondre à toutes les questions ? de donner une information nourrie et à jour sur tous les sujets ? d'expliquer aussi bien l'autonomisme breton que la famine du Sahel, l'explosion libanaise que la hausse des prix ? La majorité légale a été abaissée à 18 ans : à cet âge (où nombre d'entre eux sont encore en classe), les jeunes doivent voter, c'est-à-dire faire des choix difficiles et de grande conséquence ; ils n'en deviendront pas capables par miracle le jour même de leur majorité ; il faut les y préparer peu à peu, leur donner l'habitude et les moyens de s'informer, de réfléchir, de choisir. **La culture politique est indispensable aux enfants de la démocratie.** L'interdire à l'école c'est la livrer au hasard, car la famille seule ne l'assure jamais entièrement : l'événement, la rue, les média, les camarades, les mouvements de jeunesse, plus tard les partis qui recrutent dès 16 ans, y concourent à des degrés divers. Cela n'est d'ailleurs pas mauvais, mais cela ne peut suffire. Une information large, solide, aussi complète que possible est la condition première de la liberté : l'école doit la donner (ou s'y efforcer car la perfection est sans doute inaccessible dans ce domaine). Les professeurs d'histoire et de géographie du secondaire, qui appartiennent à des familles spirituelles et à des formations politiques différentes, peuvent ensemble rassembler des documents et des textes idéologiques de toutes tendances pour les faire analyser ; ils peuvent ensemble consacrer une partie de leur temps de classe à des débats contradictoires, à la lecture commentée de périodiques, à la réalisation d'enquêtes et de sondages... Peut-être serait-il même souhaitable qu'ils organisent dans leur établissement un centre d'éducation permanente en « science politique », ouvert sur l'actualité, à l'intention des adolescents qui ont déjà quitté l'école, et des adultes qui manquent de temps et de courage pour lire des ouvrages sérieux, mais qui souhaiteraient pourtant comprendre ce qui se passe.

Va-t-on conclure de ce qui précède que seules la géographie et l'histoire immédiatement contemporaine méritent d'être enseignées ? Nous nous serions mal fait comprendre. Les sociétés plus anciennes, par exemple, sont moins populeuses et moins complexes que les nôtres ; elles sont plus faciles à décrire ; à partir des

exemples qu'elles offrent, on peut plus aisément montrer à un enfant, même encore jeune, comment se posent les problèmes de la vie en société ; on peut mieux leur faire comprendre comment les différents phénomènes (économiques, institutionnels, culturels) sont liés entre eux par une cohérence interne, une sorte d'inspiration commune qui constitue la civilisation ; on peut aussi faire apercevoir les déséquilibres, les facteurs d'instabilité, qui font qu'une société, une civilisation, changent, évoluent, inexorablement. On peut affiner des concepts en les étudiants à travers le temps et l'espace : par exemple les notions de démocratie, de décentralisation, de fédération, de révolution... Autre avantage : le recul dans le temps dépassionne les conflits et donne quelque chance d'en démonter à froid les mécanismes. Enfin, l'analyse d'une société différente, éloignée dans le temps ou l'espace, donne la connaissance de l'**autre**, et la notion d' **altérité**, indispensables à chacun (seul ou en groupe) pour se connaître soi-même et pour construire son **identité.**

Les finalités qui viennent d'être suggérées ne pourraient manquer de retentir sur la pédagogie. Il faudrait sans doute renoncer à l'encyclopédisme : plutôt que de galoper à la surface des siècles et de la planète, il vaudrait peut-être mieux choisir quelques « modèles » de sociétés et les observer de près, dans leurs techniques, leurs institutions, leurs hiérarchies, leur culture, avec leurs contraintes, leurs difficultés, leurs mutations successives. La découverte méthodique d'une société ne peut négliger l'événement ; peut-être a-t-on trop ridiculisé l'histoire « événementielle » à la suite de Lucien Febvre, dans une réaction légitime contre les historiens « positifs ». L'événement est certes un phénomène superficiel, mais toujours significatif (10) ; il permet d'ailleurs de creuser la notion si complexe et si importante de « fait essentiel ». L'étude de quelques modèles de sociétés, événements compris, aurait le double avantage d'éviter au professeur la répétition d'année en année d'un programme fixe (ce qui conduit au rabâchage), et de ne pas tarir prématurément la curiosité des enfants par des leçons superficielles sur tous les peuples ; elle aurait l'inconvénient de laisser des lacunes dans le tissu des connaissances : mais on peut et on doit donner aux jeunes l'envie de combler eux-mêmes ces lacunes, on doit aussi leur en fournir les moyens ; des centres de documentation fonctionnent déjà dans de nombreux établissements : il faut qu'ils soient attrayants et bien à jour, capables d'indiquer non seulement des lectures, mais des références de films, de video-cassettes, d'échanges culturels internationaux...

Il faudrait aussi sans doute, on l'a déjà dit, rapprocher les « matières ». Que les enseignants soient « bivalents » n'est pas nécessaire : il est beaucoup plus essentiel qu'ils travaillent ensemble, qu'ils donnent à leurs élèves un enseignement concerté, coordonné. L'histoire et la géographie, disciplines de synthèse, peuvent servir de ciment à d'autres disciplines : étudier une **société,** c'est étudier son outillage mental, donc sa **langue** et sa **littérature** à un moment donné ; les **sciences** et les **techniques** constituent un acquis progressif qui peut très bien être étudié dans la perspective historique, de découverte en découverte, de réalisation en réalisation ; et il est sans doute important que l'enfant comprenne dans quelles conditions, économiques, sociales, politiques, telle forme littéraire ou artistique a pu éclore, tel progrès scientifique ou technique s'accomplir. Cette façon d'enseigner s'accommoderait fort bien de la pédagogie de groupes, actuellement à l'étude.

Ces propositions semblent en désaccord avec la tendance actuelle qui veut consacrer le premier cycle à l'acquisition de « moyens d'expression », langues vivantes et mathématiques, les autres matières devenant des disciplines d'éveil. Mais peut-on acquérir des moyens d'expression indépendamment des connaissances ? Pour apprendre à dire, à formaliser, à symboliser, il faut en éprouver le besoin, il faut avoir quelque chose à dire ; c'est ce qui se conçoit bien qui s'énonce clairement ; les disciplines d'éveil sont donc forcément corrélées avec les moyens d'expression. Ce qu'il faut éviter c'est d'établir leurs programmes séparément, comme un tout en soi ; il faudrait donner un programme unique (pour le trimestre, le semestre ou l'année) à toutes les disciplines, obligées ainsi de collaborer. Un exemple pris au hasard : l'Egypte ancienne propose un thème non seulement au professeur d'histoire et géographie, mais aussi au professeur de français (textes de description et d'imagination à composer, à expliquer), au professeur de dessin, au naturaliste (le sol, le fleuve, les plantes, les animaux), peut-être même au géomètre (les Pyramides, les alignements, les colonnes) ; et le professeur de langue vivante peut prendre là aussi bien qu'ailleurs le vocabulaire de la vie quotidienne. A des élèves plus âgés, on peut proposer (autre exemple) l'étude du XVIe siècle en associant l'étude de la littérature et de l'histoire, les découvertes scientifiques et géographiques.

Il faudrait aussi, dans le premier cycle, tenir compte des aptitudes et des centres d'intérêt selon l'âge : entre bien d'autres exemples, il est peut-être difficile d'enseigner à des élèves de 5e les hérésies du moyen âge ; difficile et dangereux car cela risque de tuer à tout jamais leur sympathie et leur curiosité. Par contre, les enfants

(10) Un professeur de lycée d'Aix-en-Provence a réussi à faire comprendre tout l'essentiel de la crise révolutionnaire en faisant étudier le procès de Louis XVI dans le volume de la Collection Archives. Cf. Marie-Christine Bartoli, **Enquête sur l'enseignement de l'histoire-géographie** à Aix en 1974, DES - Université de Provence.

jeunes semblent mieux saisir l'originalité d'une société à partir des rapports de l'homme avec la nature : la nourriture, le vêtement, la maison, les outils et les techniques. Cette constatation conduit tout droit à revaloriser les musées « d'arts populaires » (et d'ailleurs tous les musées) comme lieu d'enseignement : il faudrait les aménager et les administrer de manière qu'on puisse y faire défiler toute l'anée des groupes de jeunes. On doit aussi se garder d'oublier que l'histoire et la géographie offrent des aliments de choix à l'imaginaire : il faut avoir vu des enfants mimer la découverte du tombeau de Toutankhamon, ou « jouer à Marco Polo ». Et pourquoi pas ?

La question se pose enfin de savoir comment traiter la chronologie : faut-il aller des sociétés plus anciennes aux plus récentes, c'est-à-dire du plus simple au plus complexe, mais de l'inconnu au connu ? ou bien partir du présent, du vécu, pour remonter des siècles ? ou bien encore étudier d'abord le lieu où l'on habite dans toute son évolution, puis élargir progressivement l'horizon ? ou bien enfin prendre pour sujet les zones sur lesquelles l'actualité attire l'attention ? Questions délicates à propos desquelles une collaboration des professeurs d'histoire-géographie avec les psychopédagogues serait peut-être fructueuse.

Dans le second cycle, la « pédagogie du choix » semble devoir s'imposer à l'avenir, des « matières à option » complétant un programme obligatoire : L'histoire et la géographie sont jusqu'à présent classées parmi les matières « littéraires », ce qui peut en détourner les élèves qui entreront dans des filières scientifiques. Mais si on veut bien les prendre pour ce qu'elles sont, une **initiation à la vie sociale,** on verra les services qu'elles peuvent rendre au jeune qui s'engage dans l'aridité des calculs : elles le gardent en contact avec le monde où il vit, elles lui décrivent celui où il va entrer, elles élargissent et humanisent son horizon professionnel. Elles peuvent d'ailleurs lui parler son langage puisqu'elles entrent peu à peu, surtout l'économie et la démographie, dans la formalisation graphique et numérique ; et elles peuvent s'adapter à ses préoccupations particulières en lui décrivant, par exemple, la société industrielle en Europe, ou l'évolution des sciences de l'homme, ou les migrations touristiques, etc...

Ces utopies sont réalisables presque du jour au lendemain (et les meilleurs professeurs du secondaire ont déjà tenté de les faire vivre (11), à condition que l'on change l'état et l'esprit des programmes, que l'on stimule la concertation par l'aménagement des emplois du temps et des locaux. Une telle mutation intéresserait au premier chef les enseignants du supérieur, en ce qu'elle imposerait à brève échéance une transformation des concours de recrutement (CAPES et agrégation) et par conséquent une adaptation de la formation supérieure des futurs enseignants d'histoire et géographie. Elle intéresserait les parents d'élèves et tous les adultes, car elle faciliterait le dialogue des générations en reliant mieux l'école à la vie.

Yvonne KNIBIEHLER
Maître de Conférences à l'Université de Provence.

(11) Au lycée Cézanne, un groupe de professeurs développe avec prudence et succès des expériences pédagogiques de grande valeur. Leurs efforts ont été analysés dans le mémoire de maîtrise de Marie-Christine Bartoli, stagiaire de C.A.P.E.S. (D.E.S. Aix-en-Provence, 1974).

Expérience : « ENTRAINEMENT A L'EXPRESSION » pour de futurs enseignants

AVANT-PROPOS

Les enseignants, même s'ils utilisent des méthodes audiovisuelles, passent l'essentiel de leur temps avec les enseignés, à s'exprimer par oral. On admet généralement que la façon d'exprimer un contenu a des incidences directes sur le contenu lui-même ou du moins sur ce qui est retenu, voire déformé, par l'auditeur.

C'est pour beaucoup, par l'expression orale que s'établit la relation pédagogique entre l'enseignant et l'enseigné.

Les futurs enseignants reçoivent-ils une formation à l'expression, proportionnelle à son importance ?

Les enseignants sont-ils convaincus qu'il est possible de s'entraîner et d'améliorer son expression ? Par ailleurs, les enseignants savent que l'enseignement ne se réduit pas à faire passer le mieux possible des informations, des concepts..., mais qu'il faut aussi être capable d'expliquer la méthode, la démarche que l'on a choisies, en un mot **d'argumenter** le choix qui a été fait : cette argumentation se fondant le plus souvent sur des éléments extérieurs à sa discipline (sur la psychologie de l'attention par exemple).

S'il y a innovation, l'argumentation est presque toujours une nécessité : songez à Pasteur et à tout le mal qu'il a eu à convaincre de l'utilité de ses découvertes.

FORMULATION DE LA DEMANDE

Les Instituts de Préparation aux Enseignements du Second Degré ont longtemps été considérés comme de simples organismes distributeurs de « supers bourses ». En fait, les élèves-professeurs ont le statut de fonctionnaires stagiaires et perçoivent un traitement actuellement légèrement supérieur à 2 300 F par mois (indice 266).

Le directeur de l'I.P.E.S. de l'Université de Rennes (sciences et philosophie) a estimé que la préparation à la carrière enseignante ne devait pas se limiter à la simple résolution des problèmes administratifs des élèves-professeurs. C'est pourquoi un certain nombre d'initiatives ont été menées à bien. Celles-ci sont essentiellement de deux types :

— Mettre le futur professeur en contact avec le monde extérieur à l'enseignement.

  En effet, il est impensable que des enseignants n'aient eu aucun lien avec le monde du travail et avec les réalités du milieu industriel, économique ou social. Pour répondre à cet impératif, nous avons organisé des séries de visites d'usines et de conférences, ces réunions étant régulièrement suivies de débats animés.

— Améliorer le niveau d'expression des futurs candidats au C.A.P.E.S. et à l'agrégation.

  Il existait déjà des séances de type classique : interrogations, montages reproduisant plus ou moins les conditions de ces concours. Grâce à la mise en service d'un circuit fermé de télévision, couplé à un magnétoscope, il a été possible de se rendre compte que la moyenne des résultats n'atteignait pas toujours le niveau correspondant aux espoirs légitimes des enseignants.

D'autre part, une enquête près des jurys de différents concours démontrait que les étudiants bretons, comme d'autres candidats provinciaux, manifestaient assez souvent une certaine inertie pour s'exprimer, évitant notamment de se mettre en valeur s'ils ne possèdent pas correctement leur sujet. La différence était parfois assez sensible entre nos candidats et certains étudiants de Paris ou du Sud de la France. Il serait d'ailleurs intéressant d'étudier le phénomène en profondeur, mais là n'est pas notre propos dans cet article.

Le jugement pédagogique d'un jury, malgré toute sa compétence, son souhait et sa bonne volonté de porter un

jugement le plus exact possible, est toujours difficile à cerner exactement. En effet, les membres du jury connaissant parfaitement l'exposé du candidat, n'ont en quelque sorte qu'une vision seconde de ses qualités pédagogiques. Les réactions des futurs élèves peuvent être notablement différentes, eux seuls pouvant vraiment se rendre compte s'ils ont **compris** ou non.

C'est pourquoi nous avons pensé qu'il était important de donner une formation fondamentale en **expression** — (orale - gestuelle) — à nos élèves-professeurs — l'affinement à la présentation type concours étant réservée aux spécialistes. —

OBJECTIFS VISES PAR L'ENTRAINEMENT A L'EXPRESSION

Le but (à long terme) est de former au métier d'enseignant, non seulement sous l'aspect purement pédagogique mais également sous celui plus général de l'individu en contact avec la vie de la cité.

Le but (à court terme) est d'augmenter les chances des étudiants à l'oral, en particulier pour le C.A.P.E.S. et l'agrégation. Ces buts sont très généraux et valables pour les autres formations suivies et ne sont donc pas présentés comme tels aux étudiants.

Les objectifs spécifiques sont ainsi présentés aux étudiants :

1 - s'entraîner à l'exposé en public,

2 - s'entraîner à l'argumentation,

3 - s'exprimer et se faire comprendre en public malgré une appréhension compréhensible.

Nous précisons que la dominante sera l'exposé en public, et que les objectifs 1 et 3 sont bien sûr corrélés, l'objectif 1 mettant l'accent sur la dimension **technique** de l'expression et l'objectif 3 sur la dimension **psychologique.**

MOYENS ET CONDITIONS DE L'EXPERIENCE

S'agissant d'un entraînement, le premier moyen est la **durée** pour l'étudiant. En effet, tout entraînement demande un temps long, relativement à la simple présentation des éléments « théoriques » sur l'expression.

Actuellement, chaque « stage » dure deux jours et intéresse un groupe de **12 à 14 étudiants.** Ce nombre est d'ailleurs élevé pour ce type d'entraînement, mais il tient compte d'une volonté de faire participer un maximum d'étudiants dans la limite des crédits disponibles.

L'I.P.E.S. dispose d'un circuit de télévision fermé avec enregistrement magnétoscopique qui est un outil indispensable pour analyser les exercices en profondeur. En effet, seul le magnétoscope met clairement en évidence les attitudes et les éventuels « tics » gestuels des participants. Il faut, par ailleurs, prévoir l'utilisation de deux salles : celle de l'enregistrement et une salle complémentaire qui servira à un petit groupe préparant un exercice.

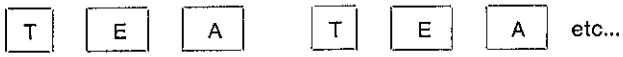
Notons aussi qu'actuellement les séances se déroulent **le samedi,** car il est impossible, vu la diversité des cours que suivent les étudiants, de les réunir dans la semaine pendant une journée. Ce point, apparemment peu important, n'est pas sans incidence : les étudiants acceptent de mobiliser un samedi mais plus difficilement deux. Il y a régulièrement deux à quatre étudiants en moins le deuxième samedi. A contrario, ceci indique une motivation certaine des présents. Notons que l'animateur étant assistant en psychosociologie des organisations de la même université, la mise en place a été grandement facilitée et a pu être réalisée pour un coût assez peu élevé.

METHODES PEDAGOGIQUES

Un entraînement — Les journées se veulent avant tout des séances d'entraînement, faisant la plus grande place aux exercices pratiques. Cependant, un minimum de « théorie » nous semble nécessaire afin que les exercices ne soient pas une simple répétition des erreurs habituelles.

Si nous représentons les différentes parties des exercices par des rectangles proportionnels à leur durée avec les conventions suivantes :

T : théorie E : exercice pratique A : analyse de l'exercice, nous obtenons le schéma pédagogique ci-dessus :



Nous nous arrangeons pour que la présentation des éléments théoriques ne dure pas plus d'une demi-heure à chaque fois, quitte à couper une présentation trop longues en deux parties ; cette durée, relativement courte pour des adultes, nous paraît celle qui permet la meilleure attention et une bonne intégration des éléments théoriques.

Une auto-évaluation — L'analyse des exercices fait une très large part à l'auto-analyse : chaque étudiant évalue les points forts et les points faibles de son exposé. Nous proposons pour chaque type d'exercice une grille d'analyse qui comporte cinq colonnes numérotées de un à cinq. Nous adoptons la convention suivante : « un » représente un point faible et « cinq » un point fort, les notes « deux », « trois » et « quatre », des positions intermédiaires. Après chaque exercice, c'est l'étudiant lui-même qui évalue chaque item de la grille d'analyse.

Pour concrétiser notre propos, le tableau n° 1 donne une grille d'analyse centrée sur les règles de base en expression, c'est-à-dire sur l'utilisation de son corps. En utilisant deux couleurs, il sera très facile de comparer le « profil » des points forts et faibles au début et à la fin du stage et ainsi d'apprécier les progrès réalisés.

Tableau n° 1 — UTILISATION DE SON CORPS

		1	2	3	4	5
1	Ai-je parlé assez fort (pour le groupe ici ?					
2	Aurais-je parlé assez fort pour un groupe plus nombreux ?					
3	Ai-je regardé l'auditoire avant de commencer à m'exprimer ?					
4	Ai-je parlé en regardant tout le monde et en feu-croisé ?					
5	Ai-je évité de regarder ailleurs (par la fenêtre, dans le vague, mes chaussures) ?					
6	Ai-je libéré et utilisé les deux mains, les deux bras ?					
7	Ai-je profité des silences de mon discours pour prendre volontairement une réserve d'air ?					
8	Ma respiration était-elle ventro-costale ?					
9	Mon débit moyen était-il adapté ? (ni trop lent, ni trop rapide)					
10	Ai-je utilisé les silences pour marquer les parties de mon exposé (titres, paragraphes, conclusion...)					
11	Ai-je suffisamment articulé ? (en appuyant sur les consonnes)					
12	Mes phrases sont-elles enveloppées ? (contraire de hachées)					
13	Ai-je des tics verbaux ? si oui, lesquels...					
14	Ai-je des tics gestuels ? si oui, lesquels...					
15	Ai-je évité de me balancer ? (bon point d'appui)					
16	Ai-je évité des gestes ou des mimiques ambiguës pour ceux qui m'écoutaient (ex : mimique de lassitude...)					
17	Ai-je évité les mains bloquées (dans les poches, sur la table...) ?					
18	Ai-je évité de manipuler un objet (stylo, bouton, feuille...) ?					
19	Ai-je utilisé le bon registre de la voix (éviter la voix de gorge) ?					
20	Ai-je modulé mon débit (ex : en ralentissant à un passage important) ?					
21	Ai-je utilisé différentes forces de la voix ?					
22	Ai-je évité la monotonie (en utilisant différents tons de la voix) ?					
23	Etais-je suffisamment décontracté (ni trop, ni trop peu) ?					
24	Ai-je **paru** normalement décontracté à ceux qui m'écoutaient ?					
25	Mon visage était-il ouvert ?					

Nous disposons de trois autres grilles d'analyse et c'est une originalité de la formation que nous proposons. Elles portent respectivement sur la qualité de la communication et de l'information, sur l'utilisation des aides visuelles et sur l'argumentation.

Ces grilles présentent les avantages suivants :

— elles permettent une analyse systématique de l'exercice, et évite d'oublier un point important : c'est le rôle de toute check-list ;

— elles permettent l'auto-analyse : psychologiquement, il est plus facile d'analyser soi-même ses points faibles ;

— elles facilitent le recours aux pairs : l'étudiant qui ne sait que répondre à un item demande l'avis des autres étudiants ;

— elles sont facilement réutilisables en situation réelle : pour ce qui nous concerne, nous utilisons deux ou trois fois, chaque année, ces grilles pour faire le point sur nos propres exposés ;

— enfin, elles offrent une souplesse d'utilisation, nous verrons qu'il est possible d'utiliser les grilles de différentes manières.

Nous sommes également conscients des risques de telles grilles qui ne visent en rien à établir un bon profil d'enseignant. L'objectif de ces grilles est limité aux aspects de l'expression.

Le Climat — Le Climat, pour des séances touchant de près le comportement individuel, a des incidences sur l'apprentissage. Quel climat instaurer ? Il y a problème, dans la mesure ou deux options contraires peuvent se justifier :

Option A : Créer un climat détendu, permissif, car les barrières à l'expression sont en grande partie psychologiques, et qu'il faut éviter de bloquer certains participants.

Option B : Créer un climat non-détendu, car l'expression du futur enseignant se fera assez souvent dans un climat non-détendu. Il s'agit de s'habituer à la dimension solennelle qui est une des causes du trac.

Nous avons personnellement opté pour l'option A, en pensant que même si les conditions de l'entraînement sont un peu privilégiées, par rapport à la réalité, les étudiants apprendraient mieux dans un climat détendu, et qu'une fois mieux armés techniquement, ils pourront affronter des situations plus difficiles. Il y a donc une idée implicite de progression dans notre choix.

Pour favoriser ce climat détendu, il est intéressant de montrer la double évolution que nous avons suivie.

1re phase (1973) : prise de conscience du problème

sans exercice particulier pour favoriser tel ou tel climat.

2e phase (1974 et 1975) : introduction d'un exercice particulier

visant l'instauration d'un climat détendu et la solidarité du groupe : c'est l'exercice de présentation des participants par la technique « des blasons » avec fond musical. Cette technique consiste à l'aide de matériel de dessin à créer un blason qui représente les antécédents et les aspirations de l'étudiant, qui ensuite commente sa création, ce qui facilite son expression.

3e phase (1976) : abandon de l'exercice

Nous n'utilisons plus actuellement l'exercice des blasons pour la raison suivante : la durée de cet exercice est trop importante eu égard au temps dont nous disposons. Nous demandons une présentation classique des participants, ce qui prend dix minutes au lieu de une heure trente pour les blasons... ; nous n'utilisons cette dernière procédure que pour des stages plus longs de quatre jours.

C'est donc finalement un choix en terme de pertinence que nous avons fait : dans les deux jours mieux vaut faire un autre exercice (de lecture par exemple). C'est actuellement par la relation enseignant-enseigné, par notre attitude d'animateur, que nous recherchons un climat sécurisant.

Exemple de déroulement d'un exercice — Afin de mieux préciser notre méthode pédagogique, nous allons détailler le déroulement d'un exercice, ceci nous permettra d'aborder les problèmes posés par l'utilisation d'un magnétoscope en pédagogie.

Prenons l'exemple de l'exercice « exposé avec un plan-guide ».

Les participants se sont préalablement regroupés par trois (éventuellement quatre). Cette triade est appelée « groupe-support » et elle joue un rôle important dans la pédagogie comme nous allons le voir.

1re phase : exposé sur le plan-guide

l'animateur présente les buts et les caractéristiques du plan-guide et montre un exemple (5 minutes environ).

2e phase : les participants préparent leur exposé

sur un thème choisi par eux. Cette préparation se fait le plus souvent en dehors des séances, « à la maison ». L'animateur leur a préalablement distribué une feuille de consignes qui rappelle les caractéristiques du plan-guide. La durée choisie pour l'exposé est fonction du nombre de participants (chacun doit pouvoir passer). Nous donnons souvent entre 8 et 10 minutes.

3e phase : exercice enregistré au magnétoscope

les participants d'un même groupe-support passent tous, successivement. Le plus souvent, le groupe des participants (12 par exemple) est divisé en deux, c'est-à-dire que 6 personnes (2 groupes-support) enregistrent leurs exposés, pendant que l'autre moitié, dans une autre salle, travaille sur un thème : (cette phase dure 1 heure 15).

4e phase : analyse des exposés

C'est sans doute là le point le plus délicat. Nous pouvons penser que la qualité de l'apprentissage est très directement liée à la qualité de l'analyse. Nous proposons, ci-dessous, les différents modes d'analyse que nous avons successivement employés. Vous constaterez que l'analyse prend de plus en plus d'importance et de temps. Il est certainement possible d'améliorer cette phase, c'est la raison pour laquelle nous vous présentons son évolution.

1er mode d'analyse possible : L'animateur repasse l'enregistrement de l'exposé, analyse sans l'aide d'aucune grille, en grand groupe. L'animateur engagera la discussion par des questions du type : « Que pensez-vous de votre exposé ? » Quels en sont, d'après vous, les points forts et les points faibles ? Cela vous a-t-il semblé difficile ? 2e mode d'analyse possible : Après avoir distribué et commenté la grille d'analyse (voir tableau n° 1), l'analyse se fait en grand groupe sur les questions nos 1, 4, 9, 13,

14, 23, 24. Pour les autres questions, le participant s'évalue seul. Là encore, la passation de l'enregistrement se fait avant l'analyse.

3e mode d'analyse possible : Ce mode commence comme le premier : analyse informelle en grand groupe, puis *analyse par le groupe-support, avec l'aide de la grille* pendant quinze minutes environ.

4° *mode d'analyse possible : C'est le mode* que nous employons actuellement : l'analyse commence tout de suite par celle du groupe-support, (aidé de la grille d'analyse) pendant vingt minutes environ. Le groupe-support va dans une salle à part pour être libre dans sa discussion. Chaque membre du groupe-support aide les autres à faire l'analyse.

Il y a donc inversion par rapport aux autres modes puisque l'enregistrement n'est repassé qu'après l'analyse en *groupe-support.*

L'enregistrement n'est donc là que pour illustrer ***l'analyse,*** *nous pensons qu'ainsi* les points forts et faibles seront mieux perçus. L'enregistrement est repassé en deux fois : le début de l'exposé et la fin de l'exposé. Entre les deux visionnements, l'ensemble du groupe donne ses impressions sur l'exposé, ainsi que l'intéressé lui-même, (ce mode d'analyse nécessite environ 1 heure 30 pour 6 personnes).

5e phase : évaluation de la préparation

Les participants échangent leurs plans-guides et jugent de leur qualité, ainsi que de la suffisance ou de l'insuffisance de la préparation, (durée de cette phase : *10 à 15 minutes).*

6e phase (éventuelle) : écoute et analyse de l'exposé du secrétaire-rapporteur

du groupe travaillant en commission sur un thème *(20 minutes environ). Le processus est ensuite, bien* sûr, alterné pour les participants : ceux qui présentaient leurs exposés vont travailler en commission et vice-versa.

Problèmes posés par l'autoscopie-vidéo — *Le magnétoscope* offre la possibilité de faire saisir par les intéressés leurs propres faiblesses d'expression, leurs propres erreurs, il est irremplaçable pour juger du comportement gestuel. L'instantanéité de la visualisation des enregistrements est une aide précieuse à toute formation visant une modification de comportement. Ce potentiel pédagogique *ne s'actualisera que sous certaines conditions.*

Voici quelques problèmes posés par l'autoscopie-vidéo :

1 - Dans un premier temps, les participants sont plus sensibles au spectacle qu'ils donnent qu'à l'analyse de leur exercice.

2 - L'animateur peut difficilement manipuler tous les appareils *et il est souvent* obligé de demander *l'aide d'un* participant pour manier la caméra ce qui est par ailleurs un bon moyen de démystifier l'appareillage.

3 - L'image peut avoir un effet de loupe et grossir exagérément les défauts ; l'animateur doit donc avoir beaucoup de doigté afin d'éviter de blesser psychologiquement un participant. Il doit créer un climat de sécurité et empêcher toute analyse sauvage.

Que faisons-nous pour pallier ses problèmes ou du moins en limiter les risques ?

— Pour limiter l'effet spectacle, nous commençons par un exercice court de trois minutes. Nous estimons normal d'être intéressé par son image ; l'effet spectacle *diminue fortement* après que tout le monde se soit *vu une* fois « à la télévision ».

— Pour assurer une bonne qualité et une bonne pertinence de l'image, nous consacrons un minimum de temps à l'apprentissage du maniement de la caméra (trente minutes environ).

— Réduire les effets psychologiques négatifs, passe en grande partie par une attitude positive et accueillante de l'animateur envers chaque participant. L'animateur *mettra toujours en valeur les points forts* que chaque participant possède. Nous pensons que les grilles d'analyse évitent en grande partie les analyses sauvages : le plus fort des participants a toujours des points faibles, le plus faible a toujours des points forts.

Nous voudrions citer ici un extrait de l'article de Marcel POSTIC :

« Observation objective des comportements et formation des enseignants. » Cet extrait nous semble bien situer l'intérêt et les risques de l'autoscopie-vidéo :

« Apporter au sujet en formation des moyens d'analyse « de son comportement, permettre au formateur d'établir « avec lui une relation d'aide, ce sont les services que « peuvent rendre les instruments d'observation objective « à la formation des enseignants. Les formateurs d'ensei- « gnants *savent en effet que l'utilisation passive de la* « vidéoscopie est peu utile au sujet en formation, et ils « attendent les critères précis pour conduire l'analyse des « séquences enregistrées et qui leur paraissent significa- « tives des comportements. Bien que la présence d'un « animateur au sein du groupe de formation paraisse né- « cessaire, surtout au début de l'expérience, qui doit « être *menée avec des volontaires,* le groupe peut, grâce « à la connaissance des moyens d'analyse, se prendre en « charge lui-même.

« On pourrait craindre toutefois que ces instruments « demeurent au niveau de la *technique éducative* et « qu'ils en présentent les dangers : limitation du champ « d'observation, rigidité d'un système fondé sur la fré-

« quence d'apparition d'une catégorie de comportement, « jugement statistique. Le *risque serait réel si l'on voulait* « imposer un modèle du « bon » enseignement et obser- « *ver un enseignant dans le but de contrôler que le profil* « de son comportement correspond bien au profil-type.

« On doit rester conscient de la relativité de la « *notion de compétence pédagogique : le type d'action* « d'un enseignant résulte des formes d'adaptation de « son rôle à un milieu scolaire défini psychologiquement « et sociologiquement. Les instruments d'observation ob- « jective sont conçus précisément pour combattre les ap- « plications stéréotypées des savoir-faire pédagogiques « et pour restituer les composantes d'une situation « complexe. »

PROGRAMME PROPOSE - CONTENU

Le *contenu du programme proposé a évolué depuis* 1973. A cette date, il présentait l'aspect suivant :

Première journée :

1 - **Introduction : Exposé des règles de base** de l'expression orale et de certaines erreurs à éviter. Les politesses de l'orateur. L'utilisation de son corps, des silences, des registres de la voix, des différents tons, etc. La respiration en expression orale.

2 - **Exercices préliminaires** (en groupe)
- — exercices **d'articulation** avec bâtonnet
- — exercices de **respiration**
- — exercices de **modulation de ton**
- — exercices de **relaxation** et de recherche du tonus optimal.

3 - ***Exercices individuels de prise de parole***
Chaque exercice sera évalué sous la forme, l'organisation des idées et la valeur de l'argumentation.

1er **exercice : Prise de parole sur un thème choisi** par le participant, sur un sujet qu'il connaît bien. L'exposé est improvisé et se fait sans notes pour le premier exercice, seule la forme sera analysée.

2° **exercice : Lecture d'un texte préparé,** (cet exercice montre que les tonalités apprises à l'école ne sont pas adaptées à l'expression orale en public).

3° **exercice : Exposé avec un plan-guide.** Le participant préparera un guide en trois ou quatre points, écrits *en gros caractères sur une feuille. Il ne doit pas donner* l'impression qu'il lit son guide. Un accent sera porté sur l'analyse de *l'introduction* et de la conclusion qui sont deux aspects importants d'un exposé.

Deuxième journée :

Exercices individuels de prise de parole

4° **exercice : Présentation d'un thème préparé par écrit.**

Il ne s'agit plus seulement d'un plan-guide, mais d'une préparation complète par écrit. La durée de cet exposé devra être environ de 10 minutes. Le participant devra se servir du tableau noir. Eventuellement, les participants pourront poser quelques questions sur le fond.

5° **exercice : Message à un public non présent** (cas de la télévision).

Le participant enregistre son message sans que les autres participant soient présents. Cet exercice montre très bien l'importance du ton et du regard pour faciliter la communication.

4 - **Exercices collectifs de prise de parole**

1er **exercice : « Conseil de classe. »** Le participant doit répondre aux questions des autres participants sur *un sujet qu'il connaît bien.*

2° **exercice type « débat à deux ».** Deux participants défendent des points de vues différents sur un *thème qu'ils auront choisi eux-mêmes. L'animateur* pourra proposer des thèmes d'ordre général (cet exercice met l'accent sur l'argumentation).

5 - **Evaluation des journées par les participants.**

Ce qui nous semble curieux avec le recul, est que nous arrivions à réaliser tous ces exercices dans le même temps (deux jours), à l'exception de l'exercice « conseil de classe ». Ceci nous paraîtrait impossible actuellement.

Deux choses essentiellement ont été modifiées :

1 - Nous avons remplacé l'exercice « débat à deux » par un débat collectif impliquant tout le groupe car nous pensons que cet exercice remplit mieux sa fonction *de libération psychologique. D'autre part, les exer*cices de relaxation et « message à un public non présent » ne sont plus mis en œuvre.

2 - La « disparition » des exercices ne s'explique que par une utilisation différente du temps : en effet, la *part de temps consacrée à l'analyse des exercices a* régulièrement augmenté. Les exercices nous paraissent ainsi mieux « exploités ». En 1973, à une heure de passation d'exposés, correspondait environ quinze minutes d'analyse ; actuellement l'analyse nécessite environ une heure trente minutes.

Nous pensons avoir augmenté l'efficacité pédagogique de *l'analyse* (voir ci-avant le paragraphe intitulé : exemple de déroulement d'un exercice).

EVALUATION DE LA FORMATION

Nous savons qu'il est difficile d'évaluer une formation, car celle-ci ne se prête pas à une appréciation uniquement quantitative. Nous devons cependant nous efforcer d'évaluer cette formation.

Nous pouvons distinguer : a) l'évaluation à chaud (juste à la fin des journées),
b) l'évaluation à terme.

et, d'autre part,
— l'évaluation en terme de satisfaction,
— l'évaluation en terme de pertinence.

L'évaluation à chaud : A la fin des deux journées, nous faisons régulièrement passer un document d'évaluation. Dans l'ensemble, les participants sont satisfaits de ces journées, avec cependant des nuances. Nous allons donner quelques extraits qui nous semblent significatifs.

— « Exercices pratiques intéressants, nous permettant de prendre conscience de nos défauts. »

Affirmation à nuancer par celle-ci :

— « On ne passe pas assez de fois pour corriger tous nos défauts. »

— « Il semble que deux journées seulement soient un peu court pour que ce stage soit très efficace » ; il serait souhaitable que l'expérience soit renouvelée.

— « Content d'avoir été jugé publiquement », ce qui est important pour combattre le trac.

— « Ce stage m'a éclairé sur les réelles difficultés à pouvoir s'exprimer en public. »

Les évaluations sont surtout formulées en terme de satisfaction, elles ne répondent pas au problème : tel exercice est-il plus pertinent qu'un autre ?

Evalutation à terme. — La véritable évaluation consisterait à juger l'effet sur l'étudiant devenu enseignant. Nous apercevons facilement les difficultés de cette évaluation ; elle reste à faire.

Il est possible de juger les effets sur les résultats aux oraux des concours : il y a là des indices encourageants puisqu'une des participantes à nos séances a été reçue première au C.A.P.E.S. de sciences physiques : il est évident que c'est ici, outre la qualité de la candidate, l'ensemble de l'enseignement de l'Université qui est l'explication de cette réussite, mais il ne nous est pas interdit de penser que l'entraînement à l'expression a joué un rôle positif à l'oral. De l'avis du Président du Jury, cette candidate s'est détachée du peloton de tête par son aisance et son expression.

Nous avons par ailleurs réalisé en avril 1975, une évaluation à terme sur un échantillon de 22 personnes ayant suivi les séances depuis 1973. Nous respectons ici la formulation parfois un peu synthétique des réponses.

IMPRESSIONS GENERALES

— On perçoit mieux l'intérêt avec du recul,
— Séances isolées et non suffisantes du point de vue du temps,
— Suffisant du point de vue technique, mais pas assez psychologique,
— On a retenu des trucs précis, mais pas assez de psychologie,
— Si on travaillait en groupes plus petits (5 ou 6), on pourrait parler plus facilement de ces choses-là,
— On n'a pas eu tous à se servir de ce que l'on a appris,
— Bon entraînement pour le C.A.P.E.S.,
— Ce sont des extras, cela n'a donc pas la même importance que certains cours (on ne le retient pas de la même façon),
— Les exposés que font les autres peuvent nous servir s'il y en a peu,
— Il faut que ce soit progressif,
— Il faut que cela ressemble à la réalité.

Sur l'exercice blason

— Pas mal du point de vue de « dégeler » le groupe, mais un peu indiscret,
— Un peu artificiel, on retrouve la même chose,
— C'est plus facile de se présenter avec le blason.

Sur l'ambiance.

— C'est une illusion de recréer une ambiance solennelle,
— Ambiance telle que les obstacles se débloquent,
— Le matin, c'est dur, l'après-midi, ça va mieux.

Sur les exercices argumentation.

— L'exercice argumentation est artificiel,
— Il faudrait deux débats,
— C'est moins important qu'un exposé,
— Il ne faut pas imposer les rôles.

Que proposez-vous ?

— Faire plus d'exercices et de séances,
— En faire l'année du C.P.R. pour le C.A.P.E.S.,
— Oral du C.A.P.E.S. ou savoir parler en public,
— Le plus important, c'est le métier d'enseignant,
— Il faudrait intégrer ces séances dans un certificat de psychologie,
— Un exercice sur « pourquoi ce n'est pas facile de parler »,
— Une discussion qui résoudrait le problème de la présentation.

Ce qui vous paraît le plus utile.

— Exposé improvisé (5 personnes ont exprimé cette opinion),
— Lecture d'un texte (3 personnes),
— Les 2 exposés (18 personnes),
— Examen technique : apprendre à parler : articulation.

Ce qui vous paraît le moins utile.

— Le débat (7 personnes),
— L'exposé improvisé (1 personne),
— L'exercice respiration,
— L'exercice modulation des tons.

Il est certain que les différentes évaluations nous ont incité à réfléchir sur ce qui était fait et à le remettre en cause.

Nous voyons que cette évaluation à terme nous apporte une réponse plus marquée en terme de pertinence : nous avons d'ailleurs envisagé un changement de contenu à partir de cette évaluation. De plus, des séances d'application à des sujets scientifiques ont permis d'augmenter l'impact secondaire de ces cours.

Comparaison avec d'autres participants.

Nous avons animé des séances de même type avec d'autres participants :

— des étudiants en gestion (22 à 25 ans),
— *des cadres d'entreprises (30 à 50 ans),*
— des agents de maîtrise (30 à 55 ans),

Nous n'avons pas observé de différences fondamentales entre ces différents participants. Notons, cependant, paradoxalement, ce sont les cadres d'entreprises qui semblent avoir le plus de mal à se lancer dans ces exercices ; nous pensons que la raison en est dans la différence d'âge et de statut, **l'enjeu psychologique** est sans doute plus élevé pour un cadre qui a une image à défendre par rapport à lui-même et par rapport aux autres. Le problème se pose moins pour des étudiants, et pour les agents de maîtrise.

Il nous a semblé que les personnes qui faisaient le plus de progrès étaient les agents de maîtrise : pour eux, c'est une opportunité à saisir, à utiliser pleinement. Pour **certains** étudiants, la motivation est différente : ce sont des cours complémentaires dont l'utilité est à long terme. Il est vrai que ces séances peuvent être en concurrence de temps avec la préparation des « colles » du trimestre. Ceci pose le problème de l'intégration de cet enseignement dans son contexte.

INTEGRATION DE CET ENSEIGNEMENT DANS SON CONTEXTE

Enseignement marginal ou normal ?

L'entraînement à l'expression de soi est **pratiquement** à l'I.P.E.S. de RENNES, un enseignement normal puisqu'il se reproduit régulièrement depuis 1973.

Cependant un certain nombre d'éléments nuance cette affirmation :

— les « cours » ont lieu le samedi et ne sont donc pas intégrés dans l'horaire normal,

— le financement est assuré par des heures complémentaires,

— ce « cours » n'est pas sanctionné par un examen comme d'autres cours.

Notre position est la suivante : il ne nous paraît pas souhaitable que ce cours soit entièrement normalisé, (sauf pour le financement peut-être). En effet, il est souhaitable d'avoir des séances d'une journée pour que chaque participant soit sûr de « passer » au moins une fois (ce qui n'est pas assuré en une demi-journée).

L'absence d'examen peut dévaloriser le cours, mais présente l'avantage indiscutable de ne pas induire une dimension de sanction-jugement-personnel qui pourrait *être inhibiteur : l'animateur est là pour aider le participant* à progresser ; le jugement éventuel de l'animateur va dans ce sens, et non dans le sens d'une sanction (même positive).

Réactions des autres enseignants

Il est évident que les cours ayant lieu le samedi, cela ne favorise pas le contact avec les autres enseignants s'occupant de la préparation aux concours de recrutement. Nous nous posons simplement les questions suivantes :

— les autres enseignants perçoivent-ils positivement ces journées d'expression ? ou n'est-ce pas pour certains, implicitement, une remise en cause de la pédagogie classique.

— *y a-t-il un relais dans les autres enseignements ?*

— les autres enseignants sont-ils persuadés de l'utilité de ce type de séances, souhaiteraient-ils mieux connaître ou même suivre ces séances ?

Nous n'avons pas de réponses suffisantes à ces questions actuellement pour tirer une conclusion précise. Disons cependant que d'une réaction nettement négative il y a quelques années, nous sommes passés à un intérêt plus marqué.

CONCLUSION : L'AVENIR DE CETTE EXPERIENCE

Nous ne saurions le prédire, puisqu'il existe de nombreuses sources d'incertitude et par exemple :

— le financement,

— l'avenir du système I.P.E.S.,

— les contraintes liées au matériel (le magnétoscope est un instrument fragile qui tombe facilement en panne).

Nous voudrions faire ici deux propositions complémentaires :

1°) Inventer et mettre au point une série d'exercices simulant les conditions d'examen oral, dans une optique d'entraînement ; en intégrant des jurys d'enseignants. Nous avons conscience que cette proposition risque actuellement d'apparaître comme utopique... et pourtant !

2°) Augmenter la durée de l'entraînement afin de pouvoir corriger plus à terme les défauts constatés, mais aussi d'aborder des exercices qui ne peuvent l'être actuellement.

Nous proposons les thèmes suivants, le choix étant lié aux conditions de temps et aux objectifs poursuivis.

1 - **Exposé sur la conclusion** montrant des exemples variés de conclusions. Les erreurs à éviter.

2 - **Exposé sur l'introduction :** « Les erreurs à éviter, comment animer son introduction seulement », suivi d'exercices d'application.

3 - **Exercice d'articulation.**

4 - **Exercice de lecture,** texte lu préalablement, (mais sans préparation spéciale). Cet exercice montre que les tonalités apprises à l'école ne sont pas adaptées à l'expression orale en public.
Cet exercice sera suivi d'un exposé sur la lecture en public : comment être clair, audible, vivant.

5 - **Exercice de respiration** : la respiration en expression orale a des caractéristiques particulières qui demandent un entraînement : elle est ventro-costale, et consciente, prise à un rythme voulu.

6 - **Travail en commissions sur le thème** « les différents moyens de l'exprimer ».

7 - **Exposé sur l'exposé oral** préparé et présenté par 3 participants.

8 - **Exercice : exposés préparés** à partir de livres sur l'expression par 3 participants, un moyen de faire découvrir les ouvrages sur l'expression qui deviennent des aides précieuses après avoir participé à un séminaire d'entraînement.

9 - **Exercice : Présentation d'un thème préparé par écrit.** Il ne s'agit plus seulement d'un plan-guide mais d'une préparation complète par écrit. La durée de cet exposé devra être environ de 10 minutes. Eventuellement, les participants pourront poser quelques questions sur le fond.

10 - **Travail en commission sur le thème :** « Les réactions des auditeurs. »

11 - **Exercice pour placer sa voix :** comment placer sa voix en expression orale pour être plus audible et pour fatiguer moins ?

12 - **Lecture préparée à l'avance.** Des indications pour la préparation de la lecture seront proposées aux participants qui essayeront de les appliquer.

13 - **Exercices de modulation de la force de la voix,** un moyen de soutenir l'attention.

14 - **Exercice : message à un public non présent** (cas de la télévision). Pour cet exercice, le participant enregistre son message sans que les autres participants soient présents. Cet exercice montre très bien l'importance du ton et du regard pour faciliter la communication.

15 - **Exercice de modulation de la vitesse,** permet de marquer les passages importants de son exposé.

16 - **Exercice lecture non-préparée,** met en valeur la nécessité d'utiliser les silences et de bien respirer.

17 - **Exercices d'expression sur différents modes.**

18 - **Exercice de fluidité verbale,** pour faciliter le développement d'une idée.

19 - **Exercice de relaxation :** savoir se replacer avant de parler en public et rechercher le tonus optimum pendant la prise de parole.

20 - **Exercice « humour »,** oblige les participants à utiliser des modes d'expression variés.

21 - **Exercice mini-exposé,** en utilisant des transparents ou un tableau conférencier (à grandes feuilles de papier) - Ces supports sont de plus en plus utilisés dans l'enseignement. Il est donc nécessaire d'en connaître l'utilisation.

22 - **Exercice : exposé improvisé sur un thème imposé,** cet exercice entraîne le participant à développer et à utiliser au mieux chaque idée qui lui vient à l'esprit.

23 - **Exercice : graphique commenté :**
- comment rendre lisible un graphique,
- comment animer son graphique.

24 - **Exercice : exposés « complets »**, exposé devant utiliser les différents supports d'expression (exposé + lecture + graphique + démonstration + transparent).

Nous pensons aussi aux différents exercices d'argumentation qui libèrent beaucoup l'expression. Que ressent un enseignant dont l'expression n'est pas libérée ? Se sentir à l'aise devant ses élèves, devant sa classe, n'est-ce pas une condition nécessaire pour bien faire son métier d'enseignant ?

Mais il est également possible de se demander si non seulement les futurs enseignants, mais également tous les étudiants, ne devraient pas recevoir une formation de ce type au cours de leur scolarité.

Roger LAUNAY,
Edmond-Antoine DECAMPS,
Institut de Préparation aux Enseignements du Second Degré.
Université de Rennes.

BIBLIOGRAPHIE

1 Antonetti (Charles). — **Entraînement à l'expression orale.** Puteaux, Ed. Hommes et Techniques 1971, 6e édition.

2 *Ardoino (Jacques).* — ***Information et communications dans* l'entreprise et les groupes de travail.** Paris, Les Editions d'Organisation 1964, 196 p.

3 Baril (Denis), Guillet (Jean). — **Techniques de l'expression écrite et orale.** Paris, Ed. Sirey.

4 Belanger (Jean). — **Technique et pratique de l'argumentation.** Paris, Ed. Dunod.

5 Belanger (Jean). — **Technique et pratique de la parole en public.** Paris, Ed. Dunod, 1969.

6 Ducasse (P.). — **Formation intellectuelle et méthodes d'expression.** Ed. Bordas-Dunod T. 1.

7 Furey (Yves), Peltant (Sara). — **Savoir parler en toutes circonstances.** Paris, Ed. Retz - C.E.P.L. 1975 Coll. « savoir communiquer ».

8 Gourgand (Pierre). — **Les techniques de l'expression orale.** Toulouse, Ed. Privat 1975. Coll. Mésopé.

9 Perelman (C.)., Olbrechts-Tyteca (L.). — **Traité de l'argumentation.** La nouvelle rhétorique. Bruxelles, Editions de l'Institut de Sociologie 1970.

10 Salles (Pierre), Simon (Yves). — **L'expression et la communication dans la vie sociale et professionnelle.** Paris, Edit. Dunod 1970, Coll. Université et technique.

11 Wilcox (Roger). — **Techniques de l'exposé et des communications orales dans les entreprises.** Puteaux, Ed. Hommes et techniques, 1968.

12 Bauer (F.). — **Directives pour l'orateur.** — In : Management, n° 47, mai 1974, p. 50, 9 p.

13 Grize (J. Blaise). — **Recherches sur le discours et l'argumentation.** — In : Revue Européenne des sciences sociales. T. XII, n° 32, 1974, Genève, lib. Droz.

14 Fauquet (M.), Strasfogel (S.). — **L'audiovisuel au service de la formation des enseignants.** Coll. « Education et Pédagogie », 1972.

15 Guinchat (Pierre). — **Pour informer, les techniques de communication au service de l'animateur.** Presses d'Ille-et-Rance, 1971, 182 p.

16 Mucchielli (Roger). — **Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes.** Paris, Entreprise Moderne d'Edition, 1972.

17 Cuinier (Philippe). — **Un cas concret d'introduction du magnétoscope.** Ecole Supérieure de Commerce de Rouen. — In : Enseignement et gestion, n° 12, octobre 1975, p. 28.

18 Lartigue (Alain). — **Vidéo et formation, l'audioscopie-vidéo.** — In : Feed-Back, n° 2, avril 1975, p. 16 et 17, revue éditée par les Analyses Cinématographiques, Paris.

19 Linard (Monique). — **Les effets du feed-back par télévision sur le processus enseigner-apprendre en situation de groupes-classes.** — In : Bulletin de Psychologie, T. XXVIII, n° 316, 1974-1975, p. 589 (23 p.).

20 Postic (Marcel). — **Observation objective des comportements en formation des enseignants.** — In : Bulletin de Psychologie, T. XXVIII, n° 316, 1974-1975, p. 639 (4 p.)

21 **Les techniques audiovisuelles rendent-elles les facultés de l'esprit plus opérationnelles ?** — In : Management France, n° 6, juin 1971, p. 12.

22 Vezin (J.-François), Berge (Odile), Maurellis (Panicos). — **Rôle du résumé et de la répétition en fonction de leur place par rapport au texte.** — In : Bulletin de Psychologie. — T. XXVIII, n° 309, 1973-1974, p. 163 (5 p.).

L'ELARGISSEMENT DE L'EQUIPE EDUCATIVE

L'école est l'agent de sélection d'une société hiérarchisée, et cette sélection a, elle-même, un caractère sélectif, car l'humanité étant ce qu'elle est, s'il n'y avait que des critères de **compétence professionnelle,** beaucoup plus de gens pourraient être médecin et on en trouverait moins pour être infirmier. Cet aspect sélectif au deuxième degré ne frappe évidemment pas au hasard puisqu'il procède de critères non fonctionnels choisis d'une certaine manière. Voilà sans doute qui éclaire, pour reprendre une expression plaisante, comment le Bon Dieu s'y prend pour faire naître les infirmiers chez les pauvres !

L'école joue donc un double rôle : d'une part, elle dispense les savoirs nécessaires (généraux puis spécialisés) pour remplir des fonctions définies ; d'autre part, elle permet à chacun de s'insérer (ou l'oblige ?) à un niveau donné de la hiérarchie sociale. Ces deux aspects sont étroitement liés, et c'est la possibilité de suivre les études nécessaires qui garantit l'accès au niveau professionnel et social correspondant.

Les contraintes du nombre ajoutent donc à la nécessaire transmission d'un savoir assurant la compétence professionnelle, l'obligation de dresser des obstacles, de définir des exigences, afin que l'ensemble des individus se répartissent effectivement de bas en haut de la pyramide sociale. Ces exigences, **liées à l'étagement des insertions sociales et non à la compétence effective,** sont présentées comme des impératifs de culture générale dont l'école est alors la garante ; mais cette définition des exigences, l'école l'hérite inévitablement des classes dominantes ; si bien qu'il ne s'agit en aucun cas d'une **culture générale** qu'on pourrait définir à partir de la distance et de la maîtrise qu'un individu prend sur le milieu dans lequel il vit, mais d'une **culture très particulière,** propre à une classe sociale, faite de connivences, de règles, de savoirs, de conventions, le tout marqué d'un certain esthétisme et d'une certaine gratuité.

Et l'échec scolaire ?

Il est, comme la réussite scolaire, indissolublement lié à l'existence de la sélection. Le supprimer, ce serait supprimer la sélection, ce serait mettre en cause l'existence même d'une société hiérarchisée. Ce n'est probablement pas à cela que pensent la majorité de ceux qui veulent lutter contre lui.

La lutte contre l'échec scolaire prend alors deux aspects :

— d'une part, une humanisation de la sélection, de telle manière que ceux qui ne réussissent pas au-delà d'un certain niveau n'aient pas le sentiment d'une défaite, d'un échec, et que la course d'obstacles ne renie pas des valeurs jugées importantes ;

— d'autre part, une réduction de l'aspect sélectif de la sélection, c'est-à-dire la recherche de moyens pour que ce ne soient pas toujours les mêmes enfants qui échouent : on pourra estimer que l'école aura perdu tout aspect sélectif ou du moins ségrégatif lorsque les compétences nécessaires à l'insertion dans tous les niveaux de la pyramide sociale se répartiront dans une même proportion entre toutes les catégories socio-culturelles. Tant que cet objectif ne sera pas atteint, il faudra estimer que l'école introduit des critères de culture particulière et non de culture générale.

On voit, que, ainsi défini, l'échec scolaire n'est pas le fait de tel système social ou de tel autre, du moment que ce système est hiérarchisé, et qu'il ne disparaît pas dès qu'on ne rencontre plus d'enfants qui redoublent ou lorsque tous les enfants atteignent un niveau scolaire plus élevé. Le problème, en effet, ne se juge qu'ensuite, dans le devenir professionnel et social des individus.

Dans quelle mesure, la sélection par l'école s'écarte-t-elle des sélections par la naissance et par l'argent qui ont longtemps été utilisées ? **C'est l'accroissement de cet écart qui est le signe de la réduction de l'échec**

scolaire. Et c'est seulement lorsque l'écart est maximum qu'on peut parler d'orientation et non plus de ségrégation.

⁂

Le problème qui est posé *aux pédagogues, aux chercheurs*, aux politiques, est alors le suivant :

Que faut-il changer dans le fonctionnement actuel de l'école (à défaut d'adopter l'une des deux solutions extrêmes : supprimer la hiérarchie sociale - supprimer l'école) pour qu'elle n'ajoute pas à la sélection les aspects ségrégatifs que l'on sait ?

Le type de réponse le plus fréquemment donné à ce problème réunit un nombre considérable d'expériences diverses sous les appellations : pédagogie de groupes de niveau, pédagogie de soutien, pédagogie de compensation. Il s'agit, d'une manière ou d'une autre, a priori ou a posteriori, de venir en aide aux enfants qui seront ou qui sont en difficulté, menacés d'échouer ; venir en aide, *c'est-à-dire leur apporter ce qui leur manque, différencier* les modes d'enseignement, ralentir la progression, renforcer les temps d'enseignement.

Il est évident que cette forme d'action se révèle efficace dans un certain nombre de cas individuels : enfants qui ont été absents, qui ont, à un moment donné, des difficultés familiales, affectives, physiques, etc... Mais *l'ensemble des bilans entrepris, en France et à l'étranger*, et pour ne prendre qu'un exemple, l'étude effectuée à la demande du congrès américain et publiée sous le titre : How effective is schooling ? A critical review and synthesis of research findings », montre que cette voie, coûteusement explorée, n'offre pas de solution au problème posé et que les couches sociales défavorisées par l'école ne sont pas moins victimes de la ségrégation.

Ces résultats confirment l'analyse théorique que l'on peut faire du phénomène : puisque l'école introduit pour sélectionner les sélectionnés, des critères particuliers à certaines couches sociales et étrangers à certaines autres, ce n'est pas une action renforcée de la même école qui atténuera l'aspect ségrégatif de la sélection. Des actions annexes ne peuvent neutraliser l'action principale.

Devant ce constat, on s'achemine actuellement vers d'autres propositions qui convergent autour de la notion **d'élargissement de l'équipe éducative.** Que faut-il entendre par là ?

On peut, *dans un premier temps, proposer une description* formelle : Elargir l'équipe éducative, c'est s'efforcer de partager, plus ou moins, avec des personnes ou des groupes extérieurs aux structures administratives de l'école, la conduite seule ou la définition et la conduite de tout ou partie de l'action pédagogique.

Cette description recouvre des pratiques multiples qu'on peut recenser en les simplifiant ainsi :

Première pratique : l'équipe s'élargit...

— au niveau des disciplines, par l'intervention de spécialistes qui vont permettre grâce à leur action au sein de l'équipe (information, participation directe) une *meilleure conduite des actions d'enseignement* ;

— au niveau de techniques précises, par l'intervention de professionnels (animateurs, artistes, artisans, spécialistes) qui enrichiront grâce à leurs apports la gamme des activités offertes à l'école (clubs, ateliers) et la vie générale de l'établissement (foyer, classes vertes, de mer, etc...). Si les parents interviennent, ils le font *moins en tant que parent qu'en tant que spécialistes* ou personnes disponibles ;

— au niveau de l'enfant, par l'intervention d'un personnel spécialisé (médecins, psychiatres, psychologues, rééducateurs) qui tentera d'agir sur les difficultés individuelles grâce à des moyens qu'on ne croit pas être du ressort de l'instituteur.

En bref, il s'agit, dans cette pratique de créer les conditions **internes** d'une meilleure réussite du projet éducatif.

Deuxième pratique : l'équipe élargit son champ d'action...

Elle cherche à atteindre, à modifier le comportement, les attentes d'éléments extérieurs à elle et dont l'adhésion est ressentie comme souhaitable :

— les enseignants des autres ordres (maternelle - premier cycle), en vue d'une coordination d'objectifs, de démarches ;

— les personnes ayant d'autres responsabilités éducatives (personnel de service, animateurs socio-culturels), *pour augmenter la cohérence et ne pas se limiter* à des actions ponctuelles ;

— les enfants eux-mêmes pour les associer en responsabilité aux activités et les faire passer du statut de consommateur dans lequel ils s'enferment au rôle de producteur (monitorat, échanges, etc...) ;

— les parents, pour leur faire connaître l'école, diminuer la distance entre elle et certaines familles, pour modifier leur attente, leur comportement et agir à la source de certains blocages ou de certaines attitudes.

Ce désir d'élargir l'action aux éléments extérieurs à la seule équipe enseignante implique qu'on établisse et maintienne le contact entre les différents partenaires : l'entrée de ces personnes dans l'école et leur parti-

cipation à certaines tâches représentent un moyen efficace en ce sens.

En bref, il s'agit par ces pratiques de créer les conditions **externes** d'une meilleure réussite du projet éducatif.

Troisième pratique : l'équipe cherche d'autres alliances...

Si la diminution de l'aspect ségrégatif de la sélection *par l'école passe par une modification de l'échelle des* valeurs et une transformation des objectifs habituels, si le remède à l'échec consiste à desserrer le lien que l'école entretient avec un groupe social particulier et à l'étendre à tous les groupes ou à certains groupes *jusqu'alors tenus à l'écart, il devient nécessaire de* définir avec les intéressés un nouveau projet progressivement commun et cette définition suppose l'intervention des intéressés dans les différentes décisions, et dans les différentes étapes de l'acte éducatif.

Le moyen d'action sera probablement le même que précédemment mais on peut aussi imaginer des structures de rencontre qui ne se limitent pas à l'entrée des non-enseignants dans l'école.

En outre, tandis que dans les deux formes précédentes, le projet éducatif est, soit inchangé, soit défini par l'équipe enseignante de telle sorte qu'il s'agit toujours *de réunir les meilleures conditions de sa réalisation,* dans cette troisième forme apparaît le souci de définir en **commun** un nouveau projet.

Quatrième pratique : l'équipe s'élargit au corps social...

Ce qui est contesté ici, c'est le bien fondé de l'existence à l'intérieur du corps social d'une institution spéciale chargée des fonctions d'enseignement et d'éducation. L'institution ne se justifie que par la division du travail et la spécialisation, et contribue en fait à les reproduire comme elle reproduit la société dans son ensemble : l'échec scolaire apparaît alors comme la conséquence inévitable de cette forme d'organisation sociale, voire comme la raison d'être de l'école.

L'élargissement de l'équipe éducative est alors un aspect de la lutte contre la spécialisation et donc un des moyens d'action globale sur la société. L'apparition d'écoles « sauvages » ou « parallèles » relève parfois de cette analyse qui tend à restituer à la collectivité l'action *éducative regroupée en quelques mains.*

De tout ce qui précède, il ressort que l'entrée physique, la participation des non-enseignants dans l'école n'est pas en soi un objectif mais un moyen d'atteindre un objectif : l'essentiel est à chaque fois de réunir une communauté soit pour lui faire partager un projet, soit pour lui faire définir un projet.

***

Mais il serait dangereux d'admettre sans plus de précautions que la réunion d'une communauté autour de l'école pour prendre en charge un projet éducatif est en soi une innovation ; en d'autres termes, qu'on *introduirait par là un élément nouveau et qu'on aurait* le choix d'accepter ou de refuser de l'introduire.

Cela reviendrait à dire qu'un projet éducatif communautaire naît d'une décision d'innovation, et que, sans cette décision, le projet éducatif reste une chose privée.

Sans revenir longuement sur ce point, il est facile de montrer que l'école n'est pas une institution suspendue dans le vide et indépendante de la société pour laquelle elle fonctionne. Partout, quel que soit le type de société, les couches sociales dominantes définissent pour et avec l'école un projet éducatif et interviennent de multiples façons dans son fonctionnement :

— directement en définissant les structures, les *contenus, les méthodes, les diplômes, les concours,* et en contrôlant par l'administration le fonctionnement de l'ensemble ;

— indirectement, du fait que les valeurs culturelles et morales de l'école sont aussi celles des couches dominantes ; c'est le même langage, les mêmes préoccupations, les mêmes modes de pensée, les mêmes *références.*

Et il existe autour de l'école en général, mais aussi autour de *chaque école, une communauté qui se trouve* de plain-pied en connivence étroite avec elle. A tel point qu'il n'est même plus nécessaire qu'elle se manifeste physiquement dans la vie interne de l'école.

Pour toutes ces raisons, le projet communautaire est la condition naturelle de l'existence de l'école ; et le révéler, ce n'est ni définir une innovation ni adopter une perspective politique. Aujourd'hui, une communauté intervient constamment dans la définition et dans la conduite de l'action éducative de l'école. Mais cette intervention passe facilement inaperçue puisqu'elle s'est figée dans une institution et que l'équipe enseignante, à travers un ensemble de contraintes, apparaît comme une délégation de la communauté qui a la maîtrise du projet.

La question importante est alors de savoir qui compose la communauté qui a défini le projet. Recouvre-t-elle *l'ensemble du corps social ? Sinon, les enfants issus des* groupes exclus sont immanquablement défavorisés.

On voit ainsi que l'élargissement de l'équipe éducative qui se traduit par le fait que des usagers estiment devoir et pouvoir collaborer au projet communautaire, estiment de leur devoir et de leur pouvoir de ne pas l'abandonner à une équipe restreinte de spécialistes, **n'est pas nécessairement une innovation.**

L'entrée de non-enseignants dans l'école et leur participation à la conduite de tout ou partie de l'action pédagogique peut ne constituer qu'un élargissement formel de l'équipe éducative ; plus précisément, il peut constituer seulement un renforcement du projet de la communauté concernée.

⁂

Pour que l'élargissement de l'équipe soit une innovation, il faut le définir par sa fonction plus que par sa nature.

En faisant participer à la vie pédagogique des personnes ou des groupes jusqu'alors extérieurs au consensus établi dans la société, autour de l'école, il s'agit de créer les conditions de définition et d'application d'un nouveau projet éducatif.

De là on comprend que les deux premières pratiques *décrites, lorsque l'équipe enseignante s'élargit ou* lorsqu'elle élargit son action pour créer les conditions d'une meilleure réussite de son projet, provoquent surtout un **renforcement de l'équipe éducative** ; soit renforcement de son action à l'intérieur de l'école, soit renforcement de son action à l'extérieur de l'école en intégrant peu à peu à la communauté éducative (et à ses valeurs) des groupes qui en faisaient peu ou mal partie, en utilisant éventuellement comme moyen leur participation à des actions à l'intérieur de l'école. Il s'agit donc là d'un « élargissement-renforcement ».

Par contre, l'élargissement de l'équipe éducative est une innovation, par rapport à ce qui est actuellement, lorsque les intervenants ont un projet éducatif différent du projet communautaire actuel, lorsque l'action sur la communauté autour de l'école tend à lui faire modifier son projet éducatif, lorsque l'alliance avec certaines *couches sociales vise la définition d'un nouveau projet* éducatif, lorsque la négation d'un rôle spécifique de l'école conduit à redéfinir un projet communautaire global. « **L'élargissement-innovation** » est possible à travers les deux premières pratiques mais il est surtout l'objectif des deux suivantes, et plus précisément lorsque l'équipe cherche d'autres alliances.

On ne peut donc établir la différence entre le **renforcement** et **l'élargissement** de l'équipe éducative qu'en revenant à l'intention initiale qui est de lutter contre l'échec scolaire, contre l'aspect ségrégatif de la sélection : le renforcement est une stratégie qui ne modifie pas le projet éducatif communautaire et qui maintient les conditions de cette ségrégation ; l'élargissement est une stratégie qui tend à le modifier. Pour permettre cette modification, il faut agir sur la composition ou les attentes de la communauté qui définit le projet éducatif. Cette volonté, qui distingue l'élargissement du renforcement, recouvre des voies différentes et sans doute complémentaires :

— une voie d'**évolution** de la communauté par l'action de l'équipe enseignante et qui modifie en retour les conditions de fonctionnement pour un projet éducatif différent ;

— une voie d'**extension** de l'équipe éducative par l'adjonction de couches sociales jusqu'alors tenues à l'écart et qui modifient le projet communautaire ;

— une voie de **substitution** de l'équipe éducative par une alliance prioritaire avec certaines couches sociales et qui définissent un nouveau projet communautaire ;

— une voie d'**éclatement** de l'équipe éducative par la remise en cause des fonctions spécialisées et qui aboutit à un nouveau projet social.

⁂

Il est difficile, pour conclure, de ne pas souligner combien cette question de l'élargissement de l'équipe éducative est au cœur de toute réflexion sur la réduction *des inégalités de chances devant l'école, donc au cœur* de toute définition de l'innovation.

Si l'on admet, en effet, que le fonctionnement de l'école n'est pas l'œuvre du hasard mais qu'il est cohé*rent avec tous les éléments du système social*, il semble difficile de concevoir une innovation susceptible de réduire l'inégalité des chances qui puisse s'en tenir à des modifications internes et ne remette pas en question l'équilibre du projet éducatif global.

Cette question provoque des discussions sans fin entre ceux qui affirment que le changement de l'école est la condition du changement social et ceux qui maintiennent que le changement de la société est la condition du changement de l'école.

La stagnation que nous connaissons actuellement provient précisément de la volonté de circonscrire les transformations à un seul de ces domaines alors qu'ils sont dans une étroite interdépendance fonctionnelle. A l'ignorer, on limite, en ne créant pas une modification des conditions d'évolution du projet éducatif, l'innovation à la zone de jeu tolérable entre les éléments d'un système et qui ne le modifie pas — donc on n'innove pas.

Pour préciser encore, il est nécessaire de questionner une tendance actuelle des milieux novateurs en matière de pédagogie à penser que la réduction de l'échec scolaire peut se faire par un processus qui ne modifierait en rien le système éducatif ni le système social dans lequel il s'insère. Comme si le nouveau

système pouvait être exactement le même que l'ancien, avec les mêmes valeurs, les mêmes objectifs, **mais avec la ségrégation en moins...** Ne faut-il pas se persuader, au contraire, que toute modification du rôle ségrégatif de l'école définit pour l'école un autre projet qui ne peut s'établir que dans une modification de l'attente globale de la communauté ?

C'est pourquoi l'élargissement de l'équipe éducative est bien plus qu'une innovation, **la condition nécessaire de toute innovation** car il permet de sortir de la stérile mais réelle alternative : changement de l'école ou changement de la société.

L'élargissement de l'équipe éducative est le moyen de réunir, **sans attendre,** les conditions extérieures d'un changement de l'école : une communauté différente définit un nouveau projet éducatif.

Jean FOUCAMBERT
I.D.E.N., chargé d'études à l'I.N.R.P.

REMARQUES SUR LA DISCUSSION ACTUELLE POUR UNE RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ALLEMANDE EN REPUBLIQUE FEDERALE D'ALLEMAGNE

I. - INTRODUCTION

Nous ne prétendons pas faire une analyse exhaustive de toutes les publications dans ce domaine ces dernières années en R.F.A. Le nombre en est trop important. Dans le cadre limité de ce travail, nous avons seulement choisi quelques publications qui nous paraissent être représentatives de la tendance qui semble marquer actuellement les recherches pour une nouvelle orientation de l'enseignement de la langue allemande en tant que langue maternelle.

Nous verrons que toutes les publications s'inspirent pour les modèles théoriques et didactiques dont elles parlent, des plans d'orientation des ministères de la Culture des différents Länder, qui ont été de leur côté influencés par les progrès de la recherche en linguistique.

Notre choix comprend quelques articles parus dans la revue « Linguistik und Didaktik » (LuD), ainsi que l'ouvrage de W. Eichler, « Sprachdidaktik Deutsch » (1) que nous avons étudié de plus près. En effet, il nous a paru être une bonne introduction dans le domaine, parce que, bien documenté sur les tendances actuelles en matière de didactique et linguistique, il présente de manière assez objective les différentes positions et leur argumentation en définissant ainsi clairement sa propre place dans la discussion.

II. - SITUATION DE LA DISCUSSION ACTUELLE

1. Historique

Pendant un certain temps (la fin de cette période est marquée par le « Germanistentag 1966 » selon Eichler) on croyait que l'allemand allait perdre sa position centrale dans l'enseignement en R.F.A. Cette régression se manifestait par la baisse du coëfficient de la note d'allemand dans les passages aux classes supérieures. En substance, l'allemand devenait une discipline principale normale, alors qu'elle avait été considérée auparavant comme le véhicule d'une idéologie spécifiquement « allemande ».

Ce fut le résultat d'une première discussion. Elle a apporté une plus grande objectivité, une tendance à une méthodologie plus scientifique et à une plus grande rationalisation, parallèlement à une progression de la tendance scientifique de la germanistique dans les universités allemandes.

Avec l'arrivée dans les lettres, de nouvelles tendances scientifiques comme la sociologie, la linguistique, la psychologie, les anciennes méthodes d'interprétation esthétique et herméneutique sont aujourd'hui en régression.

Mais la discussion n'est point encore terminée. Ces derniers temps l'enseignement de l'allemand est devenu à nouveau la cible des critiques. Cette fois-ci, il ne s'agit plus de se débarrasser de certains principes méthodologiques dépassés ou de certains sujets, mais c'est la conception de base de l'enseignement qui est visée. La critique concerne un enseignement purement littéraire et esthétique qui devrait être remplacé par des présentations de problèmes généraux (supports : journaux, films, etc. Langage parlé), et utiliser des méthodes plus « sociologiques ». L'objectif serait de faciliter à l'élève son intégration sociale.

---

(1) Wolfgang Eichler. — **Sprachdidaktik Deutsch,** Ein kommunikations-wissenschaftliches und linguistisches Konzept, Wilhelm Fink Verlag, München, 1974.

L'auteur est professeur à la Pädagogische Hochschule Ludwigsburg et chargé de cours pour la didactique à l'Université de Stuttgart.

On rejette catégoriquement l'enseignement traditionnel de la grammaire : certains critiques pensent même qu'elle ne devrait plus figurer dans les programmes scolaires et être remplacée par l'entraînement à la communication et à l'élargissement de la compétence linguistique.

L'allemand est en train de reprendre de nouveau sa place centrale dans l'école, mais avec d'autres objectifs. Ce qui frappe, c'est que par exemple dans le cadre de l'école intégrée (Gesamtschule), la classe d'allemand n'est pas structurée selon le principe des résultats scolaires (groupes de niveau « Leistungsgruppe »), comme c'est le cas dans d'autres disciplines. On a l'intention de créer dans la classe d'allemand une sorte de micro-société pluraliste et démocratique.

Il y a d'autres tendances qui proposent de supprimer la discipline « allemand » et d'intégrer ses différents aspects dans des disciplines comme « littérature » (où l'on étudierait aussi bien la littérature allemande que des littératures des langues étrangères) et « langue » (où serait dispensé un enseignement linguistique général comprenant également les langues étrangères) (2). On voit facilement les problèmes que pose une telle conception. L'acquisition de la langue maternelle ne passe pas par les mêmes difficultés que celle des langues étrangères. Si on s'en tient aux objectifs formulés plus haut, la nécessité d'un enseignement de l'histoire et des théories linguistiques n'apparaît plus.

2. Tendances actuelles dans le domaine de la didactique

Dans le domaine de la didactique de la langue, la grammaire générative transformationnelle (GGT) est au centre de la discussion. La question qui se pose est la suivante : Peut-on utiliser les résultats de la GGT dans l'enseignement de la langue ? Quelles modifications faut-il y apporter ?

La plus grande partie des publications traitent de l'adaptation d'une GGT pour l'enseignement des langues étrangères (anglais, français, espagnol, latin, grec). Les articles concernant l'allemand, s'inspirent, selon H. Arndt (3), *des résultats de la recherche anglo-américaine*. La plupart d'entre elles préconisent l'application d'un structuralisme taxinomique dans la didactique (cf. pattern-practise — exercices structuraux). Il y a à l'heure actuelle beaucoup de scientifiques qui pensent que les techniques structuralistes auxquelles on reproche entre autres d'être trop mécaniques et d'empêcher la « réflexion ».

(2) H. Weinrich et W. Iser, dans : **Linguistische Berichte 2**, 1969 - D. Wunderlich, dans : Linguistische Berichte 3, 1969, (cité par Eichler dans « Sprachdidaktik Deutsch »).

(3) H. Arndt, **Tendenzen der transformationnellen Schulgrammatik in Deutschland**, dans : LuD, 1972, p. 247-265.

C'est essentiellement un problème de didactique et l'on constate une certaine compatibilité entre les techniques structuraliste et transformationnelle. C'est ainsi que Nickel et Graustein proposent une synthèse entre une grammaire traditionnelle, structuraliste et transformationnelle.

Le modèle de Eichler, comme celui de W. Hartmann (4), par contre *sont basés sur la GGT*.

Tous les auteurs s'inspirent des objectifs généraux mis en avant par les ministères de la Culture qui tiennent compte de l'importance de la « communication » dans la vie moderne et soulignent l'intérêt de la « réflexion ».

A quel point la discussion entre scientifiques est animée, la controverse entre *Jürgen Habermas* (5) et Dieter Wunderlich le montre. Dans son article « Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz » (6), Habermas déclare que le locuteur doit posséder en dehors d'une compétence linguistique de base, une capacité au discours et à l'interaction (les locuteurs adoptent des rôles), pour être capable de participer à un acte de communication. L'étude de la théorie linguistique et de la compétence du locuteur n'offre guère d'intérêt si l'on cherche à augmenter l'aptitude à communiquer. Tandis que Habermas énonce une théorie fondée sur une situation de communication idéale, Wunderlich se préoccupe de l'énonciation *concrète dans une situation donnée* et développe une théorie de la pragmatique empirique. Malheureusement, on peut trouver dans certains manuels de date récente (et K.-H. Göttert (7) s'en plaint), les retombées, en forme de pages entières d'arbres structuraux, d'une thèse qui prétend que la prise de conscience d'un mécanisme formel a une action, par récurrence, sur la pratique du langage, et donc sert à l'améliorer.

Le cercle de Francfort (8) se prononce aussi pour un modèle de grammaire transformationnelle. Avec des exemples empiriques, ils essaient de démontrer que ce modèle est mieux adapté à l'explication de certains phénomènes linguistiques. Ils précisent que cette orientation vers une *grammaire fondée sur le concept de la* compétence ne représente pas tout simplement le choix

(4) Wilfried Hartmann. — **Grammatik im Deutschunterricht**, F. Schöningh Verlag, Paderborn, 1975.

(5) *J. Habermas, dans : J. Habermas, N. Luhmann,* ***Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie***, Frankfurt, 1971, p. 101-141.

(6) D. Wunderlich, (éd.), **Linguistische Pragmatik**, Frankfurt, 1972.

(7) K.H. Göttert, **Kritisches zur Alternative von « formalen » und kommunikativen Lernzielen im Sprachunterricht**, in : LuD 22, 1975, p. 119-138.

(8) Frankfurter Kreis Junger Linguisten, « Zum Beispiel 'Reflexion über Sprache' », in : LuD 1, 1970, p. 56-71.

d'une nouvelle variante dans la liste des grammaires scolaires, mais exige de la part de l'enseignant une orientation fondamentalement nouvelle, aussi bien du côté du contenu que du point de vue de la forme. Cela implique avant tout une réflexion métathéorique englobant le domaine des possibilités linguistiques humaines tout entier.

III. - LES OBJECTIFS

Les ministères de la Culture des différents Länder ont publié ces dernières années des programmes généraux (Rahmenprogramme), et des idées directrices (Rahmenrichtlinien), *ainsi que des programmes éducatifs, qui* ont tous en commun la priorité accordée à la communication et son impact social. Partout on constate également la préoccupation d'amener l'élève à la réflexion sur les faits linguistiques et leurs implications sociales. Voici deux exemples de ce genre de programmes généraux. Le premier concerne le 1er et le 2e cycle du secondaire, le deuxième est destiné à l'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire (Hauptschule).

Exemples

Voici un extrait du programme éducatif pour l'allemand dans les lycées en Hesse : (9)

...« l'enseignement de l'allemand a la fonction de faire progresser les élèves dans la maîtrise de la langue... »

...« il est nécessaire d'organiser tous les exercices sur la langue de sorte qu'une réflexion en rapport avec le contexte social, sur la fonction de ce qui a été étudié, *devienne* possible et soit stimulée »...

...« Un entraînement aux normes de la langue standard sans réflexion est inacceptable, il éloignerait la plupart des élèves de leurs milieux (linguistiques) d'origine »...

On accepte cependant les exercices « qui permettent à l'élève d'acquérir la norme linguistique établie et de l'utiliser pour parler et écrire. Car il est nécessaire de préparer les élèves de façon à ce qu'ils n'échouent pas dans leur vie privée, professionnelle et publique quand ils se trouveront devant les barrières existantes de communication. »

Dans le cadre de ces idées générales se dégagent quatre objectifs :

— entraînement à l'expression orale et écrite qui vise à combler les différences de niveau linguistiques entre les élèves, différences dues au milieu social (Kompensatorische Sprachförderung) ;

— élargissement des possibilités de communication, particulièrement le développement de l'aptitude au changement des stratégies linguistiques (changement de code) ;

— activités de « mise-à-distance », formation d'un esprit critique à travers une confrontation avec des textes modernes et moins modernes de toute sorte ;

— développement d'une « *conscience linguistique* » avec pour but une « mise-à-distance » par rapport à la réalité linguistique de notre temps et par rapport aux idées de normes et de valeurs véhiculées par le langage familier.

Il est évident que des objectifs aussi ambitieux stimulent les pédagogues et les linguistes à proposer des modèles d'application. La production et la discussion qui s'ensuivent montrent que ces objectifs ont trouvé un écho *positif. Nous n'avons pas rencontré* de critiques qui portent sur le fond de ces objectifs.

Voici notre deuxième exemple. On verra que l'accent est mis ici sur l'entraînement à la communication, sur la maîtrise de la langue, et que la réflexion prend moins de place. Le facteur social est par contre aussi important.

Objectifs d'enseignement dans le domaine de l'allemand pour les écoles primaires en Westphalie : (10)

objectif global : entraînement à la communication
entraînement à la disposition pour la communication dans les situations concrètes de la vie moderne subdivisé *en* :

entraînement à :

— l'abstraction
— la communication extra-linguistique
— *au jugement des rapports sociaux*
— la maîtrise de sa personnalité en vue d'une décision éthique
— production d'énoncés/textes et réception
— *analyse du code émetteur/récepteur*
— nombre émetteur/récepteur
— formes de code
— analyse des canaux de transmission
— analyse des conditions énonciatives de l'acte de communication (intentions de l'émetteur/récepteur motivées par la norme ou la situation)

(9) Bildungsplan für das Fach Deutsch an den Gymnasien des Landes Hessen (Az E II 4 - 312/1 - (158) 12. Juni 1969).

(10) Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Deutsch, A. Henn Verlag, Düsseldorf, (sans date).

domaines d'application :

— production orale
— production écrite
— réception
— élucidation
— orthographe et ponctuation

Bien que ce deuxième exemple de plan soit d'orientation *plus pratique, on voit qu'ils ont en commun le* principe d'ouverture vers la problématique sociale manifestée dans le langage, et la communication, avec un accent plus ou moins fort sur la réflexion. Les bases linguistiques sont d'un côté la théorie de la compétence/performance de Chomsky, et de l'autre côté la théorie de la communication (Searle, « Speach Acts », *Habermas, Wunderlich*).

IV. - DISCUSSION DE CES OBJECTIFS AVEC DES PROPOSITIONS POUR UNE DIDACTIQUE ADAPTEE

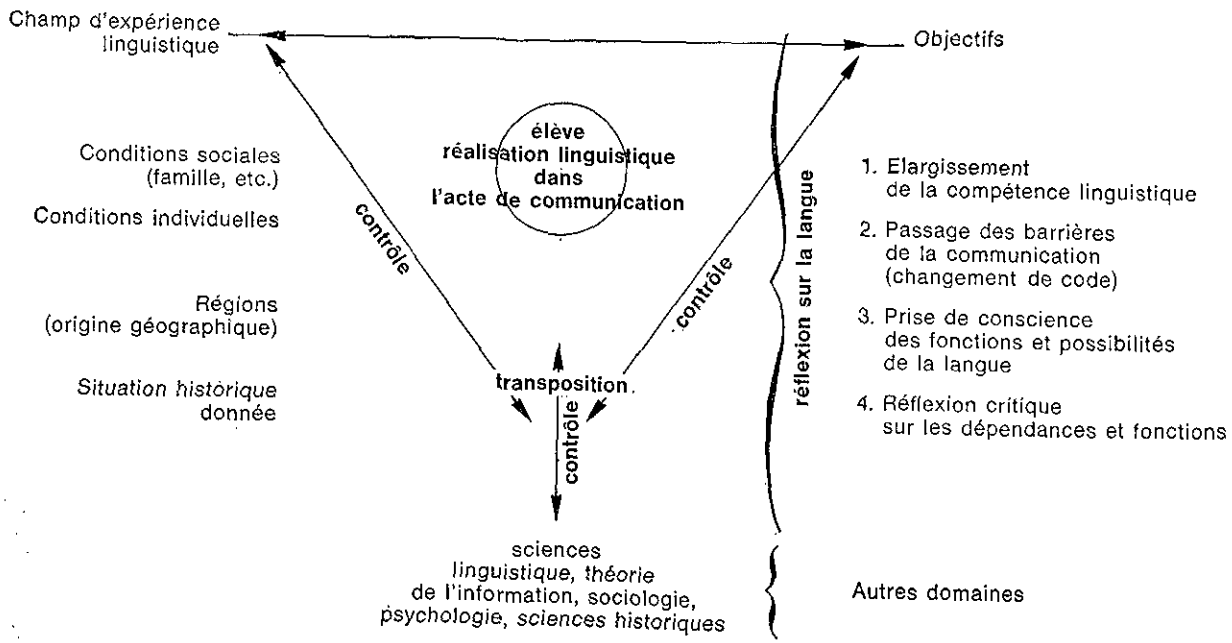
1. Présentation d'un modèle didactique concernant le domaine « réflexion sur la langue »

Le modèle présenté ici, s'inspire de notre premier exemple de plan éducatif. (cf. p. 5, note)

Ce modèle révèle que pour fixer les buts dans ce domaine, il faut examiner, en partant de l'élève, l'interaction entre le champ d'expérience linguistique, les *sciences et les obectifs de l'enseignement*. Le *champ* d'expérience linguistique de l'élève est défini par des conditions sociales et individuelles dans la situation historique donnée. Les sciences qui permettent une analyse de ce champ sémantique, comprennent en dehors de la linguistique la théorie de l'information, la sociologie, la psychologie et les sciences historiques. *Si l'on veut appliquer ces objectifs aux besoins des élèves* dans la pratique de l'enseignement, il faut effectuer une transposition méthodologique dont l'efficacité peut seulement être jugée à l'aide des sciences citées plus haut. Une « prise de conscience des structures de la langue » n'est donc pas une justification suffisante pour un enseignement de la grammaire.

Modèle didactique du groupe de travail « Réflexion *sur la langue* » (11)

(11) *Présenté par le cercle de Francfort* (D. Azert, M. Hartig, H. Krenn, H.L. Meyer, R. Moos, K. Müller, F. Zeißler dans LuD 1. *1970, p. 56-71.*



2. Présentation de la position de W. Eichler selon son ouvrage cité plus haut

Eichler s'inspire des objectifs généraux formulés dans les programmes des ministères de la Culture que nous avons cités, et les redéfinit en les commentant en vue *d'une didactique adaptée. Nous allons suivre son plan.*

a) explication détaillée des objectifs :

+ domaine de la compétence objective :
— aptitude à communiquer des suites de pensées logiques et de faits
— aptitude à décrire des faits complexes, à les structurer, à formuler des hypothèses, à établir des tests
— aptitude à communiquer sur la causalité, la condition, la finalité, temps et lieu, etc.
— aptitude à créer des modèles abstraits et à leur communication
— aptitude à une « mise-à-distance »
— aptitude à une communication métalinguistique
— aptitude à traduire les métalangues des sciences et la logique formelle dans les langues naturelles

+ domaine de la performance subjective
— *aptitude à exprimer des sentiments personnels sur* un événement ou un fait
— aptitude à exprimer sa solidarité
— aptitude à exprimer son opposition et sa contestation
— aptitude à exprimer la politesse et le respect
— aptitude à une analyse esthétique de la langue et son application

Eichler part de la thèse (cf. Sapir-Whorf) qu'il y a une corrélation entre la langue, la pensée et l'intégration d'un individu dans un groupe social. L'école, et plus précisément l'enseignement de la langue maternelle, auraient les moyens de stimuler la réflexion de l'individu et son intégration sociale.

b) objectif : communication bilatérale

D'après Eichler, on trouve dans tous les ouvrages didactiques traditionnels un chapitre consacré à l'expression orale, de même que dans les programmes scolaires, on *rencontre l'objectif « entraînement à l'expression ». Il* s'agit généralement d'un entraînement à la bonne prononciation de la langue standard 12).

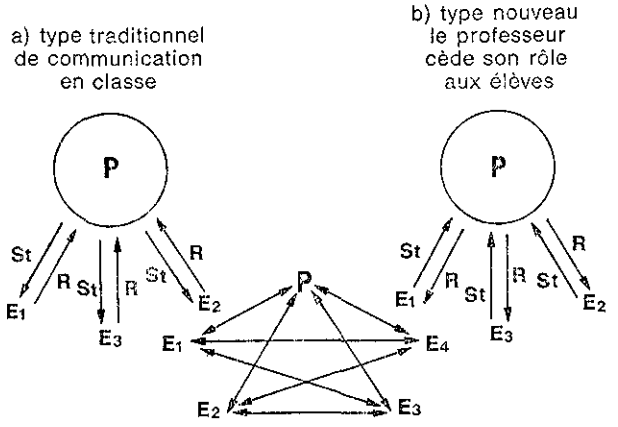
Dans le domaine de la didactique linguistique, on constate un grand intérêt pour la communication en classe. La question se pose de savoir si la communication en classe représente un véritable échange. Il est évident que cela dépend essentiellement du comportement du professeur. Est-il capable de donner les moyens aux élèves de devenir des partenaires à part égale dans une discussion sur la matière enseignée ? Ces derniers temps, il y a eu une évolution réelle vers une communication bilatérale en classe (13).

Nous reproduirons les procédés didactiques que Eichler propose pour établir une véritable communication bilatérale en classe.

— pocédés didactiques

L'entraînement des élèves se fait sur un thème constant dans différentes situations types. L'accent est mis sur la dynamique de l'interaction bilatérale. Les exercices et leur analyse sont précédés par une réflexion générale sur la fonction de ce genre d'entraînement dans le cadre de la réalité scolaire. Il faut tenir compte du fait que pour les élèves de tous les niveaux la communication bilatérale est une réalité quotidienne. Eichler s'étonne que dans une société où l'intégration sociale primaire se fait uniquement sur la base de la communication bilatérale, l'Etat et la société s'y intéressent si peu.

Une condition préalable à l'établissement d'un vrai échange bilatéral en classe est que le professeur favorise une communication élève-élève à côté de l'échange professeur-élève.



(12) Helmers, **Didaktik der deutschen Sprache,** 7e éd. Stuttgart, 1972, R. Ulshöfer, Methodik des Deutschunterrichts, 6e éd. Heidelberg 1958 ; R. Rutt, **Didaktik der Muttersprache,** Frankfurt, 1964 ; Graucob, Mündliches und schriftliches Sprachschaffen auf der Oberstufe der Volksschule, Kiel, 60.

(13) Sprachbuch V, (manuel pour une 5e année d'enseignement élémentaire), Klett Verlag, Stuttgart, 1970.

A propos de ce dernier mode de communication, on constate un certain paradoxe. Le professeur pose les questions dont il connaît la réponse à l'avance, et l'élève répond tout en étant conscient de ce fait. En effet, s'il s'agissait de vraies questions, c'est l'élève qui devrait les poser au professeur, puisqu'il possède un niveau inférieur d'information par rapport au professeur. C'est une situation de communication autoritaire.

Eichler propose deux types de communication bilatérale : (b) et (c). (c) se prête bien à un travail en groupes, où l'enseignant a seulement la tâche d'aider et de guider pour que l'unité du thème soit gardée. Il peut également stimuler de temps à autre la discussion et l'orienter. Ce genre de discussion libre peut être introduit dès le cours élémentaire. Le danger existe pourtant que cet échange bilatéral se transforme en une communication unilatérale. Les causes peuvent être, soit une stratégie autoritaire de la part de l'enseignant, et alors, le danger peut être évité, soit la différence de niveau d'information entre les participants à la discussion. Il est alors difficile de l'éviter.

Comment motiver les élèves pour une discussion libre et le travail en groupe ? Eichler propose la forme de travail du projet (ex. : préparation et réalisation d'un voyage de toute la classe, fabrication d'un calendrier, etc. Ces projets peuvent toucher plusieurs disciplines. Et le jeu (théâtre, sketchs) où l'élève est amené à se distancer de son propre comportement social, à s'imaginer dans le rôle de l'autre et à distinguer les différentes normes du comportement social (ex. pour une 2e année de primaire : « Nous faisons la connaissance d'autres enfants » — « Nous téléphonons » — « Nous nous défendons vis-à-vis des adultes », etc.) (14)

c) objectif : communication unilatérale

Ici Eichler fait la critique des différentes formes d'expression écrite traditionnelles et propose les formes de travail qui s'approchent davantage de la réalité quotidienne de la communication sociale. Plus intéressantes nous paraissent ses remarques sur l'introduction de la composante sociale et l'étude de celle-ci dans le cadre de l'entraînement à la communication :

d) objectif : performance, rôle social, situation sociale

La discussion autour du rôle social dans la situation polémique de l'acte de communication est relativement récente et se base sur des articles américains (15) qui mettent en avant la thèse que plus un individu peut adopter de rôles sociaux suivant les situations, plus sa flexibilité est grande, plus sa mobilité sociale est importante et par là même, ses chances dans notre société. Donc les objectifs plus précis seraient :

— analyse, interprétation et définition des rôles sociaux ;

— prise de conscience de l'élève de son propre rôle social ;

— acceptation des différents rôles (surtout secondaires) et acquisition d'une flexibilité sociale.

L'entraînement est prévu pour la *communication* unilatérale et bilatérale. Eichler reconnaît pourtant que l'introduction de cette nouvelle composante sociologique dans l'enseignement de l'allemand ne pourra pas se faire sans problèmes. Il y a d'abord la difficulté de l'information dans ce domaine de la part des professeurs, qui ne sont pas, pour la plupart d'entre eux, à cause de leur formation essentiellement littéraire, capables de donner les explications nécessaires sur les rôles *sociaux et leurs conflits.* Encore moins pourraient-ils les transposer dans des exercices adaptés.

Un autre problème plus grave vient du fait que la transposition de ces conflits dans des jeux (théâtre, sketchs, etc.) conduit souvent à une idéalisation et à une présentation trop grossière de données complexes.

Dans une remarque sur la psychologie de l'interaction communicative, en classe, Eichler précise que l'objectif ne peut pas être une formation psychothérapeutique de l'élève. Mais celui-ci doit apprendre à utiliser un métalangage dans les situations difficiles pour lui, il doit être capable de se charger d'une fonction diplomatique dans des conflits qui naissent en classe et arriver à analyser le comportement des autres en classant les communications qu'il rencontre et en les sélectionnant d'après ses propres intérêts. Il n'existe pas encore de modèle didactique de ce genre.

e) objectif : performance, étude des mass-media

Eichler propose d'utiliser en classe différents moyens de mass-media pour la transmission d'informations complexes avec comme but :

— de faire découvrir aux élèves les possibilités spécifiques à ces voies de communication ;

— de faire découvrir le code linguistique qui leur est propre.

Ce qui importe, c'est que les élèves soient informés du pourquoi de l'utilisation de ces voies de communication, de leur fonction sociale et de leurs conditions linguistiques.

---

(14) **Sprache und Sprechen,** Schroedel Verlag, Hannover, 1971, partie A.

(15) B.J. Biddle and E. Thomas, **Role Theory,** New York, 1966, et autres.

f) objectif : compétence et réflexion sur la langue

Dans ce chapitre Eichler nous expose le problème de la « grammaire » à l'école et nous soumet ses propositions suivies d'un modèle concret. Eichler entend le terme compétence tel qu'il est compris dans la linguistique de tendance transformationnelle et générative (cf. Chomsky). Comme d'autres auteurs, il constate des insuffisances d'application à la pratique du cours d'une théorie structuraliste logique formelle parce qu'elle fait abstraction des problèmes psychologiques et physiologiques qui apparaissent pendant l'entraînement à la compétence. D'après lui, le modèle d'une grammaire des dépendances (cf. Tesnière) se prête bien à une utilisation pratique, mais il reprend l'opinion d'autres linguistes (comme par exemple K. Baumgärtner dans son cours sur la syntaxe à Stuttgart, 1976), selon laquelle la structure de la langue ne peut être décrite correctement que par une synthèse du modèle de constituants et le modèle de dépendances.

— Le problème de l'enseignement de la grammaire à l'école

L'enseignement de la grammaire qui aurait pour but d'amener l'élève à une compréhension du fonctionnement du système de la langue (16, 17), est actuellement fortement critiqué. On critique d'abord l'objectif en soi, et ensuite on met en question les bienfaits d'un enseignement grammatical pour d'autres domaines (performance, interprétation) et l'on critique enfin le contenu des exemples choisis pour certains exercices (18).

L'espoir que la prise de conscience d'un mécanisme formel ait une action, par récurrence, sur la pratique du langage n'est pas permis. Eichler prétend que si un enseignement grammatical doit avoir une influence sur la compétence, il faut qu'il soit fondé sur la production linguistique.

— Modèle de grammaire proposé par Eichler

Son modèle est construit sur les bases théoriques de la GGT. Il fonctionne avec un inventaire de règles de génération très restreint. Eichler travaille essentiellement sur les structures profondes prétendant que l'on peut négliger les transformations morphosyntaxiques obligatoires, dans la mesure où l'enfant possède à partir de sa 3e année l'automatisme de la morphologie grammaticale (19), à des rares exceptions près. Eichler se tourne contre une simplification et une popularisation de la théorie de base, pour son application à l'enseignement.

Selon lui, il faut s'éloigner de la théorie de départ, dans la mesure où une simplification la fausserait. Sans quitter le cadre énonciatif de l'acte de communication, il propose une argumentation transformationnelle. C'est-à-dire, renoncer à une écriture des règles de transformation et faire opérer les transformations de manière intuitive par les élèves. Ses expériences en cours semblent avoir montré que les élèves sont capables de reconnaître intuitivement des relations de transformation entre différentes phrases, et sont capables de classer les exemples. Les transformations obtenues sont ensuite présentées comme des variantes stylistiques relevant de la performance. Voici quelques exemples pour la transformation :

parataxe vs enchassement

phrase de départ : « Ich sehe ein Flugzeug. Es fliegt vorüber. »

transformations :
- — ich sehe ein Flugzeug, das vorüfliegt.
- — ich sehe ein vorüberfliegendes Flugzeug.
- — ich sehe ein Flugzeug, ein vorüberfleigendes.
- — ich sehe, das ein Flugzeug vorüberfliegt.
- — ich sehe wie ein Flugzeug vorüberfliegt.
- — ich sehe ein Flugzeug vorüberfliegen.
- — ich sehe das Vorüberfliegen eines Flugzeuges.

La composante morphologique passant à l'arrière-plan, Eichler suggère l'ntroduction d'une composante déictique dans son modèle. Il préconise plus particulièrement l'étude de la déictique de certaines formes dans le champ de communication de la phrase :

- — la fonction déictique des cas (casus) en allemand (objet direct/indirect/agent)
- — les aspects actif/passif

Selon lui, il est possible de faire jouer aux élèves les fonctions mises en jeu.

- — la déictique des morphèmes de temps (temps absolu/relatif - itératif/ponctuel/duratif - connotations de l'implication/non implication du locuteur)
- — les pronoms personnels et possessifs

(16) F. Hebel, Zur Didaktik des Sprachunterrichts im Deutschunterricht der Sekundarstufe, in : **Diskussion Deutsch,** 3, 1971.

(17) H. Ide et d'autres, **Bestandsaufnahme Deutschunterricht,** Stuttgart, 1970.

(18) La critique de F. Hebel du modèle proposé par H.J. Heringer, Zur Analyse von Sätzen des Deutschen auf der Unterstufe, in LuD, 1, 1970.

(19) Cf. p. ex. J. Berendes, Einführung in die Sprachheilkunde, München, 1971 ; R. Luchsinger und G.E. Arnold (éd.) Handbuch der Sprach-und Stimmheilkunde, Bd. II, Wien 70.

Pour les cours élémentaires et les cours de niveau moyen, il suggère l'introduction d'un modèle de dépendances comme composante de base. Il semble qu'à ce niveau, les élèves comprennent particulièrement bien ce genre de structures. Le modèle de constituants pose selon lui des problèmes didactiques à ce niveau. Son modèle transformationnel est prévu pour une utilisation dans le 1er et 2e cycle du secondaire (Sekundarstufe I) où a lieu le dernier entraînement à la compétence linguistique. Les élèves des classes 5 à 8 sont généralement faciles à motiver pour des projets de « recherche » et il prévoit à ce niveau la constitution d'une grammaire de base simple. A partir de la 6e année, le système transformationnel constitué est renforcé et élargi. En 7e et 8e année, on apporte seulement quelques transformations complexes en mettant l'accent sur la pragmatique et la sémantique. Nous reproduisons ci-dessous un extrait du modèle composé en cycles d'unités d'enseignement pour la 5e et 6e année. La partie reproduite est celle prévue pour la 5e année.

— Esquisse d'un programme d'enseignement en unités sur la base du modèle de grammaire transformationnelle

1. *Système linguistique (performance - compétence) (unité 1)*

objectifs — motiver l'élève à une étude de la langue en tant que système en corrélation avec l'entraînement à la performance. Définir le terme de la compétence pour un émetteur/récepteur idéal

méthodes — on travaille sur des corpus enregistrés ou écrits de dialogues, ensuite sur des exemples choisis

2. *Construction d'une grammaire minimale du type du modèle des constituants (unité 2)*

a) Phrase, membre de phrase, syntagme

objectifs — Définition de la phrase. Définitions opérationnelles de membre de phrase, syntagme, manipulations linguistiques

méthodes — manipulations avec des corpus écrits. Commutation et permutation

b) Les groupes syntaxiques de base. Le syntagme minimal (unité 3)

objectifs — réduction de l'analyse aux groupes syntaxiques NP et VP introduction de sujet-prédicat
mise en forme de la 1re règle de génération S ⟶ NP + VP

méthodes — Exemples choisis de phrases à 2 groupes syntaxiques. Réduction de syntagmes élaborés. Mise en forme et verbalisation

c) Le syntagme nominal (unité 4)

objectifs — possibilités de réalisation (art. + nom., pronom, nom propre, adjectif facultatif), construction de la règle de génération

méthodes — travail sur un corpus avec des NPs de différentes réalisations, analyse par contraste.

Mise en forme par exemple :

de la règle : NP ⟶ { art. + (adj.) + N ; (adj.) + N_{plur} ; pp Nprop }

expérimentation à l'aide de cette règle et éventuellement améliorations. Entraînement à la compétence et à l'élucidation.

d) Le syntagme verbal (unité 5)

objectifs — reconnaissance des différentes classes verbales selon le choix de leur NP (objet) et distinction de différents types de syntagmes. Construction de la règle de génération. ex. :

$$VP \longrightarrow \left\{ \begin{array}{l} V_0 \\ V_1 + NP_{acc.} \\ V_2 + NP_{dat.} \\ V_3 + NP_{dat.} + NP_{acc.} \\ V_4 + NP_{gen.} \\ V_5 + NP_{nom.} \\ V_6 + NP_{prep.} \end{array} \right\}$$

méthodes — présentation d'exemples choisis où le verbe ne présente pas d'ambiguïtés de valence. Argumentation selon Tesnière. Expérimentation avec la règle de génération pour l'entraînement à l'élargissement de la compétence.

e) La déictique casuelle (unité 6)
(jugée nécessaire du point de vue didactique pour élucider la fonction du cas)

objectifs — reconnaissance des morphemes indicateurs de cas et de leur fonction à partir d'une étude des *syntagmes*, de la *sémantique* verbale. Définition des fonctions d'agent, directionnelle, locative, etc.

méthodes — études d'un corpus où les morphèmes de cas ont été volontairement supprimés. Problème de la déictique.

f) Transformations (unité 7)

la fonction syntaxique :

objectifs — par le changement de la position du verbe fini dans le syntagme, on peut transformer

des phrases affirmatives en questions et en subordonnées. Position de tête, de 2e place et, de fin de phrase.

méthodes — exercices sur l'ordre des éléments dans la phrase.

les attributs :

objectifs — les attributs adjectifs, apposition et syntagmes relatives seront distingués comme des étapes dans la dérivation transformationnelle.

méthodes — exercices avec chaque fois 2 phrases allant ensemble.

les substituts : (unité 8)

objectifs — reconnaissance de la transformation de pronominalisation.
la déictique du pronom personnel
introduction des catégories du genre et du nombre
pronom possessif

méthodes — travail sur un corpus (dialogue) assez complexe contenant de nombreux substituts. Texte contenant des erreurs de pron. pers., élucidation de la déictique sur la base du triangle de la communication

3. Sémantique

a) L'incompatibilité sémantique (unité 9)

objectifs — compatibilité et incompatibilité de mots dans le cadre de l'énoncé

méthodes — textes avec des blancs à compléter. Commutations. Exemples d'incompatibilités et leur explication par analyse en traits sémantiques (± humain, ± concret, etc.)

b) Analyse en traits sémantiques et champs sémantiques (unité 10)

objectifs — formes de travail pour l'élaboration de paires minimales, construction de champs sémantiques

méthodes — paires de mots de sens opposé (ex. grand vs petit) et paires de mots qui diffèrent seulement par un trait sémantique, construction de champs sémantiques autour d'un concept.

Remarques explicatives

Les unités présentées qui sont prévues pour 1 à 2 heures de cours, ont été mises à l'épreuve avec des classes de lycée et de C.E.S. Cette esquisse de programme en unités a été reprise en partie dans le manuel « Sprache und Sprechen » (20). On peut changer l'ordre des unités entre elles et en supprimer quelques unes.

CONCLUSION

Nous n'avons pas parlé dans ce cadre, de la discussion actuelle sur l'enseignement de la littérature et l'expression écrite. En effet, les contenus et la conception fondamentale de cet enseignement sont mis en question. Selon les différentes tendances idéologiques et politiques, l'éventail des propositions faites dans ce domaine est large.

Pour revenir à la didactique de l'enseignement de la langue maternelle, nous avons donné un petit aperçu de l'ampleur de la discussion et de ses facteurs marquants. L'exemple de Eichler pour un programme d'enseignement grammatical dans le 1er cycle du secondaire nous permettra de nous faire une image des nouveaux manuels scolaires qui sont utilisés dans certaines écoles. En étudiant de près les ouvrages récents sur la didactique, on pourrait facilement trouver d'autres exemples similaires.

Il serait évidemment hardi à partir de cette discussion entre théoriciens, de conclure sur la pratique de l'enseignement de la langue qui est dispensé dans les écoles allemandes. Le profeseur étant libre de choisir méthode et manuel, uniquement limité par le programme scolaire, souvent assez général, la réalité pratique a de nombreuses variantes, et de l'école au fond de la campagne Bavaroise à la « Gesamtschule » (école intégrée) d'une grande ville industrialisée, il y a souvent plus de différences que de traits communs.

Gisela EISENHARDT

(20) Cf. p. 30, note (14).

DEUXIEME PARTIE

NOTES CRITIQUES

AVANZINI (Guy). — **Introduction aux sciences de l'éducation : les orientations de la recherche et le développement des méthodes dans le champ de l'éducation moderne.** — Toulouse : E. Privat, 1976, 200 p., 18 cm. (Mésopé).

Ce livre s'inscrit dans le vif et pertinent mouvement de recherche et d'expression pédagogiques, que l'on appellera bientôt l'Ecole lyonnaise de pédagogie. Aujourd'hui, son animateur, Guy Avanzini, entend opérer une synthèse de ce qui se publie à propos de ce concept ambitieux et ambigu — qui se veut lui-même une synthèse : « Sciences de l'éducation »...

Apparemment, de multiples progrès ont été accomplis (entre le début du XIX° siècle, époque où Marc Antoine Jullien lançait l'expression de « Science de l'éducation » et le moment où (1966-1967) les professeurs Jean Chateau et Maurice Debesse faisaient officialiser la formule au pluriel). Mais l'évolution n'a pas été sans « imprécisions et divergences » (p. 17) — certains spécialistes tendant à ériger leur propre discipline en base fondamentale « exclusive » de l'action éducative (psychologie, sociologie...). D'autres, il est vrai, comme Binet ou Buyse, restèrent plus sagaces en affirmant que l'expression ne pouvait se sauver que par son pluriel, son pluralisme. Quant à l'auteur — qui ose à peine hasarder le néologisme « d'anthropagogie » — il pense qu'il vaut mieux « avouer l'absence d'un terme pertinent » et poser le problème lui-même (p. 29).

Au reste, cette confusion terminologique est davantage le signe que la cause de la carence des recherches. C'est ce qui explique, d'ailleurs, le caractère tardif et précaire de l'enseignement universitaire des sciences de l'éducation, le fait (propre à la France) que cet enseignement ne participe pas, officiellement, à la formation des maîtres. A quoi s'ajoutent ses incertitudes, à tout le moins l'extrême variabilité (d'université à université) des objectifs, des contenus, des méthodes, des clientèles. La définition de ces dernières dégage pourtant quelques traits communs : la part importante des étudiants âgés, souvent chefs de famille et travailleurs à plein temps ; « le fâcheux contraste entre la demande de formation et la pauvreté des débouchés qui correspondent à la compétence acquise » (p. 65).

Cependant, pour limité qu'il soit, le développement des sciences de l'éducation a soulevé l'opposition conjointe de ceux qui, à l'opposé, craignent la politisation des universités ou le renforcement du système politique, — de ceux aussi qui ne croient point en ce scientisme stérile. Ces critiques se neutralisent-elles ? Qu'en est-il, en réalité ?

L'auteur en convient : il est fâcheux d'inclure la philosophie dans les sciences de l'éducation (p. 68 et 69, n° 2) ; de plus, si le pluriel admis traduit une évidente richesse, un enrichissement réciproque, « la synthèse interdisciplinaire n'est pas encore réussie » (p. 75) : à plus forte raison, sommes-nous loin de la « trandisciplinarité » souhaitée par Jean Piaget. Ce qui apparaît, au contraire, c'est une rupture des consensus philosophiques et socio-politiques sur les objectifs, pourtant à poser en premier, de l'éducation. Au demeurant, « la diversité des sciences de l'éducation reflète des désaccords fondamentaux » (p. 84). A tel point qu'a été contestée la validité des sciences de l'éducation ; leur innocence aussi, car « elles serviraient à justifier la politique éducative et, par là, les structures économiques et culturelles de la société » (p. 89). Certes, Guy Avanzini pense que cette critique n'est pas elle-même innocente : fruit d'une autre idéologie, elle est loin de présenter « une objectivité absolue » (p. 95). Mais « par son âpreté », elle stimule la recherche et contraint à définir les conditions de validité des sciences de l'éducation : compétence, probité, indépendance du chercheur, même vis-à-vis des idéologies politiques. Il convient « d'éviter deux extrêmes : croire (la science) dissociable de son contexte et (le réduire) à la rationalisation des situations de fait » (p. 99) — et ce, même si

l'on admet que la science de l'éducation, *ni objective, ni théorique*, est « la seul science qui soit vraiment une science de la pratique » (Michel Lobrot). Moyennan quoi, nécessaire mais non suffisante, chaque science de l'éducation se valide par l propre rationalité de sa méthode, la propre rationalité de ses recherches...

La place de la philosophie fait l'objet du chapitre VI « Au niveau le plus élabor (se situent) des finalités toujours immanentes (...) à la fois régulatrices et dynamo gènes » (p. 105). Aussi ne faut-il pas opposer, pour exclure l'une ou l'autre, l science et la philosophie : « l'approche scientifique n'est pas secondaire, mai seconde ; l'axiologie appelle d'être prolongée par une démarche objective » (p. 112) « Pour préciser l'articulation de leurs rapports, notons que, des trois paramètres d l'acte éducatif (les deux autres étant constitués par l'objet et le sujet de l'éducation) le premier, le système de finalités (...), est lié au choix d'une culture, d'une philoso phie, d'une morale, d'une religion... » (p. 113).

A ce point de sa dialectique, l'auteur s'interroge sur la portée des science de l'éducation, leur aptitude « à contribuer à modifier la pratique éducative, l'écol et même, plus globalement, la société » (p. 119). Il est juste de souligner la distorsio entre les fruits de cette recherche et les progrès de la pratique. Mais même si le noms cités par Guy Avanzini sont limités aux pédagogues de langue française, i est non moins exact de noter les progrès de la recherche scientifique pédagogique A. Prost montre qu' « elle contribue directement à la démocratisation » et M Debesse évoque « l'influence de la psychologie sur l'éducation des enfants inadaptés » l'éducation banale en bénéficiant peu après.

Mais, peut-être, « plutôt que *celui de leur efficacité immédiate*, le problèm qui se pose est (il) celui de l'essor des sciences de l'éducation et des possibilité offertes à leurs travaux » (p. 135). La réponse à ce que M. Debesse appelle « le dé de l'avenir » est « largement subordonnée à l'image qu'elles (les sciences de l'édu cation) ont donnée, souvent et sauront donner d'elles-mêmes » (p. 137). De tout façon, il faut partir de l'analyse des besoins, en faisant leur part aux différentes disci plines, particulièrement à l'histoire et à la géographie de l'éducation, plus encor à la philosophie de l'éducation (p. 143). Le tout, sans négliger la didactique elle-même ni la rétroaction de l'éducation permanente sur la scolarité (p. 146).

L'auteur conclut sur l'avenir des sciences de l'éducation — d'abord comme il s doit, en université. Cet avenir dépendra de la manière dont seront conciliées l préparation à une culture sanctionnée par l'examen et « la contribution à certaine modifications professionnelles » (p. 154). Ce qui éloignera des expériences d formation à courte vue.

Voilà, incomplètement résumé, un livre d'une exceptionnelle densité, un livre qu est, c'est son mérite premier, beaucoup plus l'état honnête de la question et un incitation à la réflexion du lecteur qu'un plaidoyer de thèse. Nous serions presqu tentés d'écrire — mais c'est un défaut qui nous est commun — que les référence font souvent tort à la réflexion propre de l'auteur. Au moins ces « pièces empruntée d'autrui » s'ordonnent-elles en jeu réitératif ou oppositionnel — et la pensée d l'auteur se retrouve dans les replis d'une dialectique honnête et serrée, au demeurar dépourvue de complaisance pour les thèses exclusives, donc excessives en semblabl *propos*.

D'ailleurs, ce même propos comporte des difficultés qui lui sont particulière difficultés auxquelles aucun auteur ne pourrait échapper, celles qui tiennent a concept même des « sciences de l'éducation ». La simple association des deu termes est *aberrante, qui compromet tout à la fois la règle générale et la pratiqu* personnalisée, le caractère assuré des méthodes rationnelles, scientifiques et la pa d'éthique et d'art que comporte toute éducation. Et sans doute gagnerait-on en clart si l'on distinguait plus nettement l'éducation des sciences pédagogiques, si l'on falsa

un sort différent à ce qui éclaire les objectifs et à ce qui fonde les moyens — tout en marquant clairement la part de ce qui est propre à ce que l'on appelait, hier encore, la pédagogie elle-même, toute cette synthèse dans l'instant qui coordonne les connaissances antérieures sur l'objet, sur le milieu, sur le sujet, sur les agents... parce que c'est eux, et parce que c'est nous. L'auteur y a tendu de son mieux, qui a excellemment restitué la primauté des fins : les méthodes les mieux fondées nous conduisent à la catastrophe si l'orientation est erronée. Et c'est bien là le premier paramètre affirmé par l'auteur. Dira-t-on qu'il en reste plus de deux (sujet, objet) puisque le milieu, les milieux, la flèche sujet-objet, le rôle de l'agent jouent aussi un rôle dans une synthèse (ou un compromis) constamment remis en question. Comment, dès lors, recouvrir l'ensemble des disciplines engagées en une expression restant simple ? Qui oserait parler de philosophie, art et sciences de l'éducation ? Qui oserait invoquer les niveaux pourtant différents de l'éduqué, de l'éducateur et de formation d'éducateur, les secteurs pourtant différents de l'instruction, de la formation et de l'éducation, ce mot gardant d'ailleurs le privilège de la globalité ? Contentons-nous de parler des « Enseignements touchant l'éducation ».

Cela dit, les reproches que l'on pourrait faire à l'auteur sont bien mineurs : des propositions au piétinement un peu lourd ; des paragraphes parfois trop compacts ; des jugements à l'occasion hâtifs, comme p. 105, « la psychologie dit comment enseigner l'orthographe » (il est vrai amorti par « s'il est vrai que... ») ; un plan effiloché en 8 chapitres, qui aurait pu, plus logiquement, s'articuler en « finalités », « méthodologie », *enseignements universitaires* ; *perspectives*.

Oui, des critiques fort mineures au regard d'un tel condensé d'informations et d'idées, de surcroît pertinemment complété par une bibliographie de près de 140 titres et 6 annexes de la meilleure utilité pratique. Ce double travail est si sérieux que c'est sur la pointe de la plume que nous nous permettons de rappeler à l'auteur la publication de Comber L.C. et Keeves G.P. sur « Science education in 19 countries », paru en 1973 et l'existence de la revue « Paedagogica Europeia » (Amsterdam).

Bref, un ouvrage probe et solide qui contribuera avec bonheur à la solution de ce problème de notre temps ; la rationalisation maximale de l'éducation.

Jean VIAL.

CHARTIER (*Roger*). — ***L'éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle.*** Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère, Dominique Julia. — Paris : S.E.D.E.S., 1976. — 304 p., 22 cm.

L'histoire de l'enseignement semble décidément sortir d'un long sommeil. Après *les travaux de Paul Gerbod, de Jacques Ozouf, de Paul Gontard et de son équipe*, voici qu'une contribution décisive nous apporte sur l'époque moderne le manuel qui nous manquait. La création d'une commission d'histoire de l'Education auprès du ministère de l'Education n'est pas étrangère à ce renouveau : les lecteurs de cette revue se souviennent du numéro spécial publié en collaboration avec cette commission. L'un des trois auteurs du livre dont nous rendons compte est assistante du service d'histoire de l'éducation du ministère. Il y a là, croyons-nous, le gage d'un renouveau dont on regrette seulement qu'il ne se fasse pas sentir dans les programmes des divers concours pédagogiques ou administratifs où l'on rencontre trop souvent

encore une histoire des doctrines pédagogiques totalement périmée, alors que l'histoire de l'éducation prend enfin quelque consistance.

On trouvera dans cet ouvrage, présenté suivant un plan clair, l'essentiel des connaissances acquises sur l'enseignement des trois siècles concernés. Les auteurs ont puisé aussi bien dans les grandes thèses d'histoire démographique et sociale, que dans les histoires des collèges, dans leurs propres recherches, ou dans l'enquête actuellement en cours de publication sur l'alphabétisation. Plutôt que de résumer une telle synthèse, nous en retiendrons ici quelques traits saillants.

Le premier, le moins neuf, est la diversité des institutions éducatives, à tous les niveaux, et la variété des situations locales. On connaissait déjà l'importance des contrastes géographiques, la multiplicité des écoles primaires dans les villes (manécanteries, écoles de charité, écoles des municipalités), alors que la situation des campagnes était très inégale, avec un réseau d'écoles particulièrement clairsemé dans la France du Sud et de l'Ouest. On connaissait également l'opposition entre la France relativement instruite, celle du Nord et de l'Est, et l'analphabétisme des régions peu scolarisées. Les auteurs enrichissent ce tableau de nuances sociales dans une double direction. Ils montrent que le degré d'instruction varie d'abord suivant les milieux sociaux : les maîtres-artisans et les boutiquiers, notamment ceux dont l'activité demande un capital déjà important, comme les boulangers, sont beaucoup plus instruits que leurs compagnons. Mais l'attention portée aux différences d'instruction entre hommes et femmes réserve des constatations plus surprenantes. Tout au cours du XVIIIe siècle, dans la France du Nord, les femmes des classes supérieures urbaines, comme celles des laboureurs, un cran plus bas, rattrappent leur retard. Les femmes de manouvriers ou de vignerons, en revanche, ne progressent guère. Dans les Alpes ou les Pyrénées, des taux de signature fort élevés pour les hommes s'accompagnent de taux très faibles, et qui ne progressent guère, pour les femmes. Ces indices nous renvoient à une meilleure connaissance des structures familiales. Il s'en faut, en effet, de beaucoup, que les structures familiales de la France d'Ancien régime aient été conformes à l'image complaisamment développée de la « famille traditionnelle ». La cohabitation de plusieurs couples dans un même ménage, sous la tutelle d'un patriarche, est une image d'Epinal sans rapport avec la réalité. D'autres études récentes nous en apportent la preuve (1). Dans la France rurale du Nord et du Nord-Est, celle où se développe l'instruction des femmes, celle aussi où se manifeste dès le milieu du XVIIIe siècle un comportement malthusien sensible à l'augmentation nette des intervalles intergénésiques, la famille est déjà la famille actuelle, réduite au noyau conjugal : le couple et ses enfants. La taille moyenne des ménages y est de 5,5 personnes. La France analphabète du Centre, celle du Sud-Ouest ou du Midi, semble au contraire se caractériser par l'importance des ménages de structure complexe, avec cohabitation de plusieurs couples ou de plusieurs générations successives, tandis que les sociétés montagnardes des Alpes ou des Pyrénées se singularisent par des rôles masculins et féminins très spécialisés. L'inégale diffusion de l'instruction ne s'expliquerait donc pas seulement par l'inégale densité du réseau d'écoles : ces deux phénomènes seraient à mettre en rapport l'un et l'autre avec des différences de structure familiale.

Cette perspective est d'autant plus intéressante que les progrès de l'instruction s'inscrivent dans une modification du statut de l'enfant et des conceptions éducatives. L'idée de confier l'éducation à une institution spécialisée, l'école, et de ne plus la cantonner dans la famille, est une idée moderne : elle implique la prise en consi-

(1) Notamment à la suite de l'historien anglais Peter Laslett. Sur ces problèmes, on lira avec intérêt et sans peine l'ouvrage de Jean-Louis Flandrin, **Familles, parenté, maison, sexualité dans l'ancienne société,** Paris, Hachette, 1976, 284 p.

dération du destin de l'enfant. Celui-ci est considéré pour lui-même et devient plus précieux. Les promoteurs des écoles de charité, J.B. de La Salle ou Ch. Démia, se soucient d'arracher les enfants les plus pauvres à la misère et à l'oisiveté, mère de tous les vices, pour en faire des chrétiens par une maîtrise totale des comportements. Il s'agit d'une éducation totale de l'homme chrétien, et non d'abord de l'instruction. L'institution scolaire revendique ici une finalité éducative qu'elle juge les familles incapables d'accomplir, mais ce constat d'incapacité ne peut être dressé qu'à partir de conceptions nouvelles, plus ambitieuses de l'éducation. L'émergence d'institutions éducatives dans notre société est ainsi liée au développement d'exigences morales supplémentaires comme à la prise en considération de l'enfance comme moment critique de la formation de l'homme.

En ce qui concerne les collèges, nos auteurs ruinent ce que l'on pourrait appeler le « mythe » des jésuites. Et ce, de deux façons. D'abord, en montrant, preuves à l'appui, que les jésuites ne sont pas les inventeurs de ce type d'institution : les collèges sont nés en Hollande, à la fin du XIVe siècle, avec leur organisation en huit classes successives, et la nouvelle pédagogie s'est développée à partir de 1500, dans le sillage de l'humanisme, avec le recours à de nouveaux manuels, comme la grammaire de Despautère, et l'utilisation régulière de classiques comme les Colloques d'Erasme ou les Lettres de Cicéron. Les jésuites ont systématiquement utilisé cette forme d'institution pour lutter contre le protestantisme, même s'ils en ont infléchi la pédagogie dans le sens d'une rhétorique, appuyée sur des exercices comme la « disputation ». En second lieu, nos auteurs soulignent très fortement que le collège jésuite ne se caractérise pas par l'internat : les jésuites étaient hostiles à l'internat, et sur 105 collèges qu'ils tenaient au moment de leur expulsion, 16 seulement comprenaient un internat. L'internat progresse, dans la seconde moitié du XVIIIe siècle, dans le sillage d'un idéal d'éducation aristocratique dont les écoles militaires sont le modèle, et qui allie l'étude des sciences et des langues étrangères aux exercices physiques et aux habitudes mondaines indispensables aux officiers nobles.

Tous les collèges n'avaient d'ailleurs pas la même structure ni la même fonction, et c'est le troisième apport original de ce livre. Dominique Julia a longuement étudié le recrutement social de plusieurs collèges, et il montre bien la différence entre un collège comme celui d'Avallon, où la moitié des élèves achèvent leur rhétorique, et dont le recrutement, ouvert sur l'extérieur, est relativement élevé, et un collège comme celui de Gisors, qui prend déjà la figure d'un premier cycle, ou encore un collège comme celui d'Auch, beaucoup plus fermé sur la ville (2). Rien de comparable à l'uniformité, au moins apparente, des établissements secondaires du XIXe siècle finissant.

On pourrait prolonger l'analyse, et s'attarder sur les derniers chapitres consacrés à l'éducation des filles et à l'enseignement supérieur. La place nous manque. Une dernière précision s'impose cependant, quant à la nature du livre : c'est en fait un cours d'agrégation d'histoire. Il s'adresse à un public exigeant de spécialistes, et il ne fait guère de concessions à la vulgarisation. A la différence de trop d'ouvrages érudits, il a l'ampleur et le sens des perspectives nécessaires pour traiter un sujet aussi vaste, mais il le fait pour des historiens de métier, non pour le grand public. Pour tirer profit de ce livre rigoureux et dense, mieux vaut le lire la plume à la main.

Antoine PROST.

---

(2) Les quatre collèges d'Auch, Avallon, Condom et Gisors ont fait l'objet d'une étude approfondie : Willem Frijhoff et Dominique Julia : **Ecole et société dans la France d'ancien régime,** Paris, A. Colin, 1975, 119 p.

Groupe (Le) classe et ses pouvoirs. Sous la direction de Francis Imbert. — Paris : A. Colin, 1976. — 255 p., 21 cm.

La pédagogie coopérative élaborée par Oury et Vasquez (1) est mise en œuvre dans une école normale d'institutrices, *convaincues, les élèves-maîtresses tentent,* chacune à leur façon, de donner le pouvoir au groupe-classe qui leur est confié « en responsabilité » durant trois mois au début de leur deuxième année de formation. Un livre, préfacé par la directrice de l'école normale, rend compte de cette expérience encore peu banale.

L'ouvrage contient le compte rendu de quatre expériences ponctué par quelques pages de réflexion collective des auteurs ; celle-ci sera approfondie au cours de la deuxième partie du livre par trois études sur le conseil, le travail de groupe et la définition par les élèves de la classe.

Ce livre est avant tout un plaidoyer très vigoureux pour une transformation, limitée mais immédiate, de l'école par les enseignants eux-mêmes. Chaque « pièce à conviction » (p. 5) *évite le rêve d'un changement total comme le simple immobilisme,* justifié par un fatalisme institutionnel : « On ne peut rien faire, que voulez-vous, les parents, les enfants, la société, quoi, alors il faut attendre, attendre que cela change... » (p. 78). Ici au contraire les enseignants entreprennent de changer la répartition des pouvoirs dans la classe à *l'intérieur du cadre pourtant des plus étroits du stage dit* de FP2 ; une telle ambition suppose une formation des élèves-maîtresses, qui partent sur le terrain avec une stratégie pédagogique éprouvée à l'école normale, qu'elles tenteront de mettre en œuvre au cours de leur stage. Cette formation se poursuivra sûrement par une réflexion après coup à partir des *matériaux recueillis.*

On regrette l'absence d'information sur la façon dont les maîtresses se sont organisées pour recueillir leur matériel magnétophone, notes quotidiennes, présence d'un observateur (2) ; de même rien n'est dit sur le rôle de Francis Imbert, professeur de psychopédagogie qui traditionnellement « visite » ses élèves en situation. En fait ce livre aurait beaucoup gagné, s'il avait tenté l'analyse des articulations entre formation et pratique professionnelles, ici par exemple le stage en situation est considéré en fait comme lieu de réalisation d'un projet et pas seulement un lieu d'imprégnation de la réalité professionnelle par le futur maître.

On voit donc que ce livre fournira aux enseignants, en formation ou en exercice, un support de réflexion d'une rare richesse ; son utilisation notamment en école normale, *paraît, malgré son prix, indispensable.*

Parmi de nombreuses lectures possibles nous proposons de rechercher à travers ces quatre « histoires » les contours de la pédagogie coopérative appliquée : il semble que parmi les nombreux courants de pensée à l'origine de la pédagogie institutionnelle les institutrices tendent à délaisser l'éclairage apporté par la psychanalyse et insister surtout sur l'importance de la gestion collective « une éducation dans et par le groupe » (p. 83).

Cet essai de synthèse efface abusivement la spécificité indéniable des récits : chaque enseignante réagit à une situation concrète en fonction de sa formation, mais aussi de sa personnalité : « le chef de classe (proposé par l'une d'elles) va jouer pour moi le rôle d'un analyseur : il va me permettre de mieux voir sous tous ses *traits l'autorité dont je ne veux pas, et par là même m'en libérer* » (p. 115). *Il n'est*

(1) Oury (F.) et Vasquez (A.). — **Vers une pédagogie institutionnelle,** Maspero (1967) et **De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle,** Maspero (1971) sont les repères fondamentaux des auteurs.

(2) Signalé en passant dans la deuxième classe (p. 77) comme si de rien n'était.

d'ailleurs pas dit que toutes les élèves tentèrent pareille expérience et Christiane Vaneau n'hésita pas à attendre le 24 novembre pour provoquer un conseil : « j'étais dans la crainte d'un échec » (p. 87). Il reste que chaque récit insiste sur la rupture initiale, voire se plaît à décrire la surprise des élèves (p. 53) ; cette rupture qui *caractérise d'autres expériences pédagogiques* (3), *se traduit dans une nouvelle* disposition des tables (p. 21), associée à la constitution d'équipe dans trois cas et à l'élection de chefs de classe (p. 117) ou d'équipes. Ces équipes sont le plus souvent (p. 19, p. 53) constituées après passation, dès la première semaine d'un sociogramme : « Avec qui voulez-vous travailler ? Avec qui ne désirez-vous pas travailler ? » L'utilisation de cette technique (préconisée par Oury et Vasquez) paraît aller de soi « A la suite du sociogramme je décide de constituer des équipes. J'essaie de mettre *dans un même groupe des enfants qui ne s'apprécient guère, mais aussi* certains de leurs bons camarades. Ces équipes seront fixes durant une certaine période afin de voir si les différends (4) vont pouvoir se résoudre. Peut-être qu'en mettant ensemble des élèves qui ne s'entendent pas, ils apprendront à se connaître grâce au travail commun ; ainsi les inimitiés s'apaiseront-elles (p. 19) ». Puisque de toutes façons on va brasser les amitiés et les inimitiés (5), à quoi sert-il de les cristalliser en amenant les enfants à les exprimer par écrit, sinon pour satisfaire la curiosité du maître.

Passons au conseil : les comptes rendus démontrent à nouveau l'importance de sa solennité : horaire fixé, président élu, mots clefs, lois écrites. On remarque surtout que les élèves perçoivent les disfonctionnements longtemps avant de parvenir à prendre les mesures propres à les corriger ; chaque institutrice rappelle avec lucidité ses impatiences : « ils parlent de lois, de règles mais n'en font pas » (p. 29). Petit à petit la loi du groupe prendra le pas sur les relations despotiques entre enfants : « la loi de Denis est une mauvaise loi à laquelle doit se substituer la loi du groupe » (p. 99).

La prégnance du collectif peut paraître empreinte de rigidité « la mise en place de nouvelles institutions implique le consentement unanime, l'acceptation des lois du groupe ».

Face à une telle prétention de la collectivité chaque compte rendu accorde nécessairement une large place à l'enfant — cas dont le conseil devra assumer la guérison au moyen d'une *double action thérapeutique, auprès du déviant, et du* groupe qui a besoin d'un tel Marc ou d'une telle Florence. Il faut noter que chaque compte rendu parle d'une demande de relation priviléglée avec l'enseignante : essayer d'attirer l'attention de la maîtresse paraît un des délits les plus graves dans une classe coopérative, c'est nier la loi du groupe pour chercher une satisfaction affective individuelle. « Nous sommes tous égaux et personne ne doit chercher à prendre une attitude particulière pour attirer l'attention de la maîtresse » (6). Voilà *magistralement récrite la définition du groupe charismatique proposée par Freud* ; on comprend que les enfants cherchent à sauvegarder « un nouveau type de rapports qui les attire et les satisfait » (p. 36). Il faut souligner ici la persistance des phénomènes inconscients notamment transférenciels même après l'action thérapeu-

---

(3) Par exemple René Barbier. — **Une expérience de pédagogie institutionnelle à l'I.U.T. de Saint-Denis.**

(4) L'auteur ou le typographe a écrit différent, de là à interpréter que le différend soit difficile à accepter.

(5) Moreno justifie l'indiscrétion du psychologue par l'assurance qu'il groupera les cobayes selon leurs affinités, ici il n'en est rien.

(6) Les élèves de J. Lautrette à propos de Marc, p. 26.

(7) Les élèves de Martine Moulin au sujet de Florence ; la double action thérapeutique, point central de la psychothérapie institutionnelle est décrite avec beaucoup de précision, p. 65 et 69.

tique du conseil : « Si elle ne veut pas faire son calcul, qu'il faut qu'on lui explique elle pourra pas être maîtresse et compter les opérations de ses élèves. (7)

Dans leurs comptes rendus les quatre enseignantes n'abordent jamais ce point de vue pourtant selon nous explicite dans leur récit.

Le dernier point qu'il convient de souligner, après les institutrices elles-mêmes, est que la transformation tentée reste interne à la classe, ce qui n'empêchait pas les relations des stagiaires avec leurs collègues d'être difficiles. Les élèves reprennent avec précision les limites de leur pouvoir « Marc (l'ancien cas) = de toutes façons nos conseils ne servent à rien ce que nous décidons c'est pour la classe ; dans la cour, dans le couloir il faut faire autrement » (p. 35) ou encore dans une autre classe qui vient de créer une institution pour régler le problème des bagarres, et si c'est une fille d'une autre classe qui se bagarre avec une de notre classe ? (p. 62)... « Le problème est finalement réglé par la directrice : tout le monde finit la récréation en ramassant les papiers qui traînent dans la cour » (p. 73). Les maîtres « Freinet » ont insisté sur la récréation comme lieu d'apparition des conflits, cela apparaît évident dans tous les textes : « chaque fin de récréation apporte sa part à la contradiction entre nos institutions et celles de l'école » (Ibid).

L'absence de stratégie pour discuter avec les collègues est surprenante, peut-elle être reliée au silence de l'ouvrage sur les relations entre l'école normale et les écoles d'application ? Nous retrouvons ici l'absence d'information sur le projet de formation d'enseignants sous-jacent à l'entreprise. Concrètement les enseignantes continuent malgré les collègues hostiles (à une exception près (p. 113), espérant parfois les convaincre (p. 74) ; encore que Josiane Lautrette termine ainsi son compte rendu : « Il est parfois bien difficile de supporter les regards, les réflexions soupçonneuses et inquiètes des autres maîtres et de garder le désir de continuer » (p. 39).

La fin du stage risque alors de marquer le retour à l'ordre ancien : « rien dans l'établissement n'encouragera la poursuite de cette transformation » (p. 75) après un conflit presque inévitable « les nouvelles institutions sont très fragiles, il en faudrait peu pour les renverser. Pourtant les élèves ont beaucoup changé et devraient pouvoir les défendre ». (Ibid)

La deuxième partie du livre se veut explicitement une réflexion théorique sur la pédagogie coopérative, l'objectif est atteint sans conteste dans le premier chapitre. Les auteurs tentent d'y clarifier les différentes justifications théoriques du rôle du conseil ; l'enjeu est d'importance : nous avons tenté de montrer que les institutrices insistaient sur la primauté du collectif, de la loi du groupe bonne par essence et en sous-estimant l'importance des phénomènes relationnels et inconscients. On perçoit là une ligne de partage qui devrait aller (8) s'accentuant dans la mesure où certains pédagogues communistes envisageraient de cautionner la pédagogie institutionnelle, quitte à renoncer à l'apport de la psychanalyse et à insister sur sa proximité avec la pensée de Makarenko.

Les auteurs du chapitre sur le conseil sont beaucoup plus nuancés (9), leur hypothèse, un peu rhétorique à mon goût, articule la **distinction** entre les instituteurs internes et externes (Lapassade) à la **dialectique** des rapports de l'instituant et de l'institué (Lourau) avec le **jeu de contradictions** entre l'ancien et le nouveau (Lénine), pour définir les conditions d'une transformation de l'école — leur apport consiste en

---

(8) Par exemple J. Pain. — Relire l'Emile, ou = le cimetière des autruches de la pédagogie. — In : **Orientations** n° 53, janvier 1975 (p. 86) et d'une façon beaucoup plus nuancée G. Snyders. Cette caution n'est pas sans répercussions parmi les animateurs d'horizons très divers des groupes d'éducation thérapeutique (GET).

(9) La multiplicité des notes au cours des commentaires et de ce chapitre tranche avec l'absence quasi totale de références livresques dans les comptes rendus des institutrices. On regrettera l'absence de bibliographie récapitulative.

l'application à la classe de l'analyse léniniste : « la théorie de l'histoire nous permet de comprendre l'évolution spécifique des histoires que nous rapportons » (p. 159). La transformation naît de la contradiction surmontée d'éléments nouveaux avec les vestiges de l'ancien : ainsi le chef de classe entrera-t-il en contradiction avec les *institutions nouvelles, puis celles-ci avec celles de l'école, etc. L'utilisation du concept* de contradiction paraît féconde même si l'homologie entre la classe et la société surprendra de nombreux lecteurs.

« Le risque d'une bureaucratisation c'est-à-dire le refoulement des forces instituantes sous les forces instituées (p. 167) est souligné par les auteurs qui proposent de l'éviter en accentuant le rôle d'analyseur du conseil (Marc Guiraud) ce qui permet « de déterminer l'étape actuelle de l'histoire du groupe et par voie de conséquences d'agir sur cette histoire » (p. 170). Les praticiens risquent d'accorder dans les faits une importance variable à cette fonction « thérapeutique ».

Les chapitres sur le travail de groupe et la définition de la classe par les élèves m'ont semblé moins bien intégrés à l'ensemble de l'ouvrage. Pourquoi n'avoir pas conclu en approfondissant la réflexion sur la formation des enseignants ? Ce livre se voulait un plaidoyer en faveur d'une transformation par les maîtres, de l'école élémentaire, il est, par son existence même, la preuve de changements possibles *dans la formation des instituteurs, pourquoi n'en avoir pas explicité les conditions ?*

Paul DURNING.

JORGENSEN (Mosse). — **Un lycée aux lycéens : le lycée expérimental d'Oslo.** — Paris : Cerf, 1975. — 235 p., 20 cm.

Le livre paru à la fin de 1975 relate l'expérience norvégienne d'un lycée, correspondant à nos lycées de second cycle, cogéré par les élèves et les professeurs. La première directrice (élue) de l'établissement raconte la naissance et les trois premières années de fonctionnement de ce lycée (1966-1970), qui existe toujours. Ce livre a reçu au début de 1976 le prix de l'Association des Journalistes Universitaires et FR 3 a projeté, en novembre dernier, un film sur cet établissement. Un débat fut organisé à l'Ecole Alsacienne avec participation de l'auteur, de l'actuel directeur de l'école, un jeune homme de 32 ans, et de l'un des trois élèves fondateurs.

L'ouvrage pose le problème de l'exercice du pouvoir collectif dans une institution scolaire (autonomisation et cogestion). Le lycée expérimental a deux ambitions essentielles :

— l'expérimentation (« Nous devons servir de modèle ») qui illustre la possibilité d'autres formes d'écoles que le type classique ;

— la réalisation de la « démocratie à l'école ».

« Le maintien de l'équilibre entre nos deux visées est une réussite que l'école ne doit pas perdre de vue ». Il ne s'agit pas, comme dans l'école traditionnelle, de « refouler les problèmes » mais de les attaquer de front.

Une seule hypothèse : la démocratie directe (c'est-à-dire « les élèves comme autorité suprême de l'école ») est l'unique solution à la crise scolaire. « Les élèves et les maîtres auront mêmes droits : c'est ensemble qu'ils détermineront les règles nécessaires, réprimeront les infractions ».

L'absence d'esprit systématique doit être total, le tâtonnement est érigé en règle méthodologique et pédagogique. « On nous a reproché de n'avoir pas eu une

hypothèse de départ à laquelle référer nos résultats. Comment l'aurions-nous pu puisque nous ne savions pas où nous allions ? Qui sait d'avance à quoi mène la liberté ?... Nous faisions de notre mieux et regardions si ça marchait. C'est déjà une sorte de méthode »...

Quelles sont donc les vertus de la démocratie à l'école ? Il nous faudra distinguer la démocratie rêvée par les promoteurs de l'expérience, la démocratie comprise et vécue par « l'élève moyen » (1) dans les débuts anarchiques d'une institution où tout semblait permis, enfin la démocratie péniblement instaurée et codifiée pour répondre à l'idéal de départ. Sur le plan des valeurs idéales, semblable réalisation part évidemment du principe que « la liberté est bonne pour l'homme ». Les dirigeants d'Oslo opposent aux valeurs « des gens âgés et usés » celles de la jeunesse : « *l'amitié, la liberté, la sexualité* » *mais soulignent en même temps la* solidarité profonde d'une partie du corps enseignant et des élèves. Certains professeurs souffrent comme leurs élèves qu' « il existe rarement l'amitié entre ces deux catégories ».

Il s'agit également de rapprocher l'école de la vie. « La vie n'est pas facile mais *elle est excitante. La démocratie à l'école n'est pas facile non plus, c'est pourquoi* aussi elle est si excitante ».

Au départ, c'est un acte de foi dans la jeunesse : « Nous étions persuadés qu'individuellement, des enfants à qui l'on ferait confiance développeraient en eux la liberté et le sens des responsabilités. » L'idée maîtresse est le respect pour *l'originalité de chaque individu et pour son besoin d'épanouissement.* « Nous souhaitons une école qui, avant tout, crée une qualité de vie et pas seulement des qualifications professionnelles. » L'idéologie abstraite selon laquelle dans une société capitaliste il ne sert à rien de réformer l'école car « elle sera toujours un instrument au service de ceux qui possèdent » est vigoureusement rejetée : « Nous sommes persuadés que les écoles ont une position clef dans la société, qu'elles peuvent agir sur elles... En tout cas, nous pensons, que, même dans le cadre de la société actuelle, créer une école plus humaine reste possible — et nécessaire ».

On ne soulignera jamais assez combien la solidarité jeunes-adultes a joué dès l'origine. L'idée d'un nouveau type de lycée germe chez deux lycéens qui ont quitté l'école, dégoûtés, avec de mauvais résultats et qui ont expérimenté la voie de la formation autodidactique : l'un en préparant seul son bac, l'autre en exerçant le métier de camionneur, tous deux passionnés de pédagogie. Mais ce sont des adultes, dont la propre femme du recteur de l'Université d'Oslo, qui trouvent les moyens de faire du projet une réalité (appuis administratifs, autorisations, locaux, statuts,...). Finalement, si l'administration des écoles de la ville d'Oslo décide de soutenir le projet, c'est une véritable équipe de jeunes et d'adultes qui lance le nouveau lycée et qui élit le premier chef d'établissement.

Le lycée n'aura que 150 élèves répartis en six classes et 32 professeurs dont la directrice. Mais quels élèves ?... « Les élèves les plus conscients, les plus difficiles, les plus rebelles d'Oslo... ! parmi eux un nombre croissant de garçons et de filles qui avaient fait naufrage en l'une ou l'autre matière »...

Tout au moins, le soutien des parents était-il pleinement acquis malgré toutes les vicissitudes scolaires. « Quand les parents voient que leurs enfants sont heureux, ils acceptent n'importe quoi. »

Et les enseignants, pourquoi se lancent-ils dans l'aventure ? « Parce qu'à l'école, nous n'avions jamais eu avec ces jeunes de rencontre personnelle, et que nous voyions bien qu'ils n'avaient que trop de raisons de crier « l'école nous

(1) L'expression n'est pas dans le livre.

refuse l'amitié, l'école nous refuse l'amour » ! Et encore : Il n'est guère de lieux où l'on a autant de monde autour de soi qu'à l'école. Mais il est peu de métiers où l'on soit aussi seul. D'autres ont des camarades de travail avec qui discuter avec qui se comparer, avec qui apprécier les résultats. L'enseignant surtout le professeur de lycée passe des jours et des années dans sa classe, sans que rien mesure son travail, si ce n'est un examen lointain...

L'école instaure de nouvelles relations « triangulaires ». Professeurs et parents *participent aussi comme élèves ou comme moniteurs et conférenciers à certains* cours, conférences, activités socio-éducatives.

« Il n'y a aucun contact entre le lycée expérimental et les parents à l'insu de l'élève et sans que celui-ci puisse y prendre part. Les réunions parents-professeurs-élèves se déroulent dans une atmosphère détendue par petites tables autour d'une tasse de café et sont animées de préférence par les élèves eux-mêmes ».

Qu'est-ce que la liberté ? Au début fut le chaos. « Avant tout la liberté, c'était de ne pas être contraint d'aller au cours ». L'enthousiasme des premiers jours passé... l'école ne fut bientôt plus qu'un grand lieu de réunion avec du monde partout sauf dans les salles de classe à l'heure des cours. Chacun utilise à son gré appa*reils de projection, photocopieuses, les murs se couvrent* d'affiches électorales de tous les partis... ensuite vinrent les guitares, on les entendait partout accompagnant des chants »...

« Merveilleuse liberté pour laquelle nous nous étions battus ! Fumer n'importe où sans complexe, salir, abîmer, mettre du désordre, écouter des disques à pleine force sans souci de ceux qui travaillent à côté... N'avait-on pas adopté la démocratie ». Des maîtres, abandonnés, arrivaient en pleurs au bureau. De cette anarchie, *le système scolaire traditionnel était en grande partie responsable.* « *Les élèves* qui, pendant 9, 10, 11 ans, avaient subi une discipline qui avait empêché le développement de toute forme d'autodiscipline... » Le problème des drogues est aigu.

L'instauration progressive de la démocratie à l'école est facilitée par l'atmosphère d'accueil, de détente, de disponibilité, une véritable communauté éducative ouverte sur la vie, la participation des élèves à la création de leur propre environnement. « Pour ne pas dépenser trop d'argent en réparations, nous décidâmes d'attribuer 400 couronnes à chaque classe pour l'aménagement et la décoration des salles de cours... »

Les structures de la démocratie à l'école ont fini par se créer et par s'éprouver : *le conseil où élèves et professeurs sont élus par leurs condisciples, comporte autant* de représentants professeurs (3) et parents (1) que de représentants élèves (4). S'y ajoute le chef d'établissement. Ce conseil est le pouvoir exécutif de l'école mais le rôle central est joué par l'assemblée générale dont le président est, la plupart du temps, un élève.

Un des problèmes de la démocratie à l'école, c'est de tenir compte des minorités et de ceux qui restent muets « sinon l'on risque sérieusement de devenir une école pour élites ». Ce problème a été résolu par la création de groupes de travail de 12 à 14 personnes qui se réunissent, soit pour préparer l'assemblée générale, soit dans des commissions administratives et pédagogiques. « L'assemblée générale s'est décentralisée, elle a réparti les tâches ».

L'apprentissage à la responsabilité, l'autodiscipline s'impose à qui prétend former une jeunesse « consciente des réalités et autonome, prête à poursuivre sa route et à affronter la vie ». L'école traditionnelle se définit au contraire comme « un lieu où l'on n'a pas le droit de faire ses expériences en tâtonnant et de tirer, sans être puni, les leçons de ses propres fautes ». N'oublions pas cependant « qu'il y a de cela une génération à peine, les hommes de 15-16 ans étaient presque tous au travail et *pouvaient se considérer* comme des membres utiles à la société ». Pourquoi ne pas

utiliser l'habileté technique des jeunes pour leur confier la garde des moyens audio-visuels ? Confier à des élèves des tâches d'enseignement quand le maître est absent ou en travail de groupes, leur laisser faire la preuve de leur capacité — réelle — à prendre en charge l'économie de l'école ? Laisser les élèves travailler seuls pendant les deux heures hebdomadaires où les professeurs se concertent entre eux... ? « Etant donné que la présence aux cours est facultative, l'absentéisme n'est pas un délit... Les élèves qui le désiraient pouvaient demander une feuille avec leurs résultats mais l'école ne leur imposait pas de la remettre à leur famille... Le formulaire comportait aussi une rubrique où les élèves pouvaient porter un jugement sur l'enseignement reçu... Fumer en des lieux où il est convenu que cela ne doit pas se faire n'est pas chez nous puni, mais jugé comme une incapacité à assumer une responsabilité dans la vie commune... »

Les professeurs, en tâtonnant, découvrent, avec l'aide des élèves, une nouvelle pédagogie, une méthode qui se structure. « Une école n'est pas un lieu où l'on gave les jeunes, bouchée après bouchée, de ce que d'autres ont décidé qu'ils auraient à apprendre... Une école est, entre autres choses, un lieu de rendez-vous avec d'autres pour apprendre quelque chose ensemble ». Ce qui démarque l'école d'un simple centre de loisir c'est qu'une école « doit être un lieu où l'on apprend ». Or le lycée expérimental subit une forte contrainte institutionnelle du fait qu'on lui a imposé de respecter les programmes scolaires traditionnels menant au bac. Cela ne l'empêchera pas d'aller « puiser à d'autres sources » : utiliser largement des options, des périodiques et la photocopieuse à la place des manuels, de ne pas craindre d'aborder les les problèmes d'actualité et même leur aspect politique, de donner une place importante à la créativité, d'inclure dans les écoles quelques disciplines pratiques qui permettent aux élèves de s'orienter sans complexe vers des métiers manuels... « Il y a des jours où l'école n'est qu'une base de départ pour des travaux de toutes sortes qui peuvent très bien être exécutés en divers lieux ». Le travail en groupes est également mis en œuvre (grands groupes réunissant deux ou trois classes ou petits groupes de 13 ayant chacun comme leader un professeur). Les novateurs suggèrent un nouveau type d'examen avec « trois formes d'épreuves :

1) analyse des sources ;

2) exposé d'ensemble d'un sujet ;

3) discussion en groupe.

L'examen devrait manifester la connaissance d'une discipline et la capacité de la mettre en œuvre... »

Pourquoi la participation à la vie de travail ne compterait-elle pas pour les examens ?

Quatre ans après, le modèle a fait des adeptes : quatre écoles norvégiennes sont édifiées sur la même base. Voici les résultats appréciés par l'auteur : « Nous avons démontré qu'il est possible de faire confiance aux jeunes, qu'une école démocratique est un bon humus où les idées pédagogiques foisonnent à ras le sol. Nous avons démontré, non pas que les sujets décrochent un meilleur baccalauréat, mais peut-être qu'il est possible de réussir le baccalauréat traditionnel en s'épargnant tous les sacrifices de vie et d'activités qu'exigent les autres écoles ». Que dire à notre tour ?

Lorsque les systèmes scolaires sont bloqués, une façon de les débloquer, c'est d'aider ces expériences novatrices marginales pour qu'elles soient, non pas un modèle pour tous, mais un creuset d'énergie scolaire nouvelle, de méthodes nouvelles communes aux enseignants et aux enseignés. De l'utopie, soit en partie, mais créatrice !

On peut faire l'hypothèse que, dans le passé, l'école Decroly ou La Source, par exemple, ont rempli différemment des fonctions du même genre. Il y aura toujours heureusement des audacieux pour franchir le pas qui les coupe de la scolarité traditionnelle.

Un livre d'une grande richesse sur le plan humain, sur celui de la psychologie des jeunes, qui fourmille d'idées astucieuses pédagogiquement précieuses où chacun peut puiser à pleines mains ! Un livre chaud, optimiste dont on peut tirer parti non seulement au niveau du professeur désireux d'innover dans la modeste mesure où les structures pédagogiques périmées le lui permettent, mais également au niveau du chercheur ou de l'administrateur en France comme en Norvège !

Le succès d'une telle expérience n'est pas cependant une raison pour condamner le contrôle rigoureux des résultats pédagogiques par les sciences sociales, seule barrière contre l'illusion. Le témoignage lui-même de Mosse Jorgensen sur le lycée qu'elle a fondé ne serait-il pas plus convaincant si un contrôle objectif de ses résultats était fait selon la rigueur de l'observation scientifique ?

L'auteur condamne les processus d'expérimentation utilisés sur le plan scolaire qui n'arrive pas à généraliser à court et à long terme l'expérience jugée favorablement.

« Nous faisons 150, 180, 200 expérimentations, nous disaient le conseil des lycées et l'association des professeurs... Mais à quoi auraient servi 7 458 expériences si l'école restait pratiquement inchangée ? » Or cet échec de l'expérimentation n'est pas le fait des sciences sociales mais celui du système et du pouvoir qui la gèrent.

Quels que soient les résultats d'une telle expérience, on ne peut en présumer la possibilité de la généraliser à toutes les catégories de lycées et à tous les élèves. Les auteurs oublient un peu vite le caractère exceptionnel de leur création et de leur recrutement ! Adopter tel quel ce modèle ne serait-ce d'ailleurs pas admettre que chacun doit recommencer à zéro sa propre expérience en passant chaque fois *par le néant de l'anarchie ?*

Les critiques qui ont déjà été publiées sur ce livre ont été surtout intéressées par son aspect politique qui pose le problème du **pouvoir,** de l' « autogestion » dans l'école.

Sans nier l'intérêt et l'importance de la question, l'essentiel dans ce livre pour nous, serait plutôt son aspect de révélateur d'énergies créatrices pour libérer un système.

Hélène de GISORS.

LAWTON (Denis). — **Class, Culture and the Curriculum** (Classe sociale, culture et programme). — London, Boston : Routledge & P. Kegan, 1975. — 124 p., 22 cm.

Ce livre a surgi de la nécessité inhérente à la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans en Grande-Bretagne, par l'Education Act de 1944 d'attribuer à l'enseignement ainsi devenu commun à tous les jeunes d'une même classe d'âge un programme qui le fût également, et pût sans préjudice s'appliquer à tous les élèves, si diverses que fussent leurs origines sociales. On ne pouvait plus évidemment se contenter, en matière de justice scolaire, face à l'élitisme désuet et moribond des conservateurs, d'une conception « méritocratique », prônée au début du siècle par les travaillistes, laquelle loin d'être égalitaire, voulait rendre simplement plus loyale la sélection par l'aptitude (fairer selection, p. 3) en postulant que l'égalité des chances se soldait tout bonnement par l'égalité d'accès, et qu'il suffisait de corriger les inégalités pécuniaires pour imposer du même coup un terme aux infortunes

scolaires, qui ne sont qu'une forme sournoise de discrimination sociale, pénalisant électivement des enfants déjà désavantagés par leur statut familial. L'auteur soulève une question plus générale : « Nous avons aujourd'hui à nous demander, s'il est plus juste de favoriser une personne pour son quotient intellectuel élevé, que parce que son père a un revenu supérieur » (p. 113).

Il n'est désormais plus question de maintenir deux systèmes rivaux de scolarité, un enseignement classique long, celui des **grammar schools,** pour les héritiers de la classe dirigeante, et un enseignement technique court, tourné vers la vie active, sans ambition de qualification, pour les enfants de milieu modeste. L'école fondamentale doit donner les mêmes chances de succès à tous les enfants, pas seulement aux plus fortunés, ni même aux plus « doués ». A quoi cela rimerait-il « what is the point of common schools without a common curriculum ? » (p. 4).

Toutefois, le corollaire d'un programme identique pour tous paraît se heurter aux données convergentes des enquêtes statistiques de sociologie de l'éducation, attestant l'inégale distribution sociale de la réussite scolaire. Grande est alors la tentation d'incriminer le caractère de classe de la culture et d'alléguer avec Bernstein l'existence d'un « hidden curriculum », d'une sorte de conspiration secrète entre les tenants du pouvoir politique et les dépositaires de la culture consacrée, une « trahison des clercs ». Si l'école publique véhicule et officialise les valeurs et les modes de pensée de la classe dirigeante, comment ne pénaliserait-elle pas les enfants issus d'une sub-culture dominée ? Ne faut-il pas, dans ces conditions, « régionaliser » l'école, donner droit de cité aux minorités ? Il semble, en tout cas, qu'il y ait incompatibilité entre l'exigence d'une école commune et le pluralisme d'une société fortement stratifiée. Ou bien le succès de tous est assuré au prix d'une entorse à l'unité culturelle et, à terme, d'un éclatement de l'école. Ou l'institution scolaire réussit à sauver son unité, au risque d'aliéner les minorités qui la composent en ignorant leur identité. Comment ne pas perdre sur le plan culturel ce que l'on gagne sur le plan pédagogique et vice versa ? Tel est le problème auquel Lawton se trouve confronté. (p. 5).

Il serait onéreux d'entrer ici dans le détail de l'analyse historique, dans laquelle l'auteur insère sa propre réflexion. Elle occupe en effet les deux tiers de l'ouvrage, les quatre premiers chapitres, où une dizaine de contributions sont examinées. Le lecteur impatient se fera une opinion par les résumés donnés en fin de chapitre, et par celui que constitue le chapitre final. Le technicien retiendra sans doute les organigrammes du chapitre 7, applications à trois cas institutionnels de la problématique conceptualisée dans les deux chapitres précédents.

Pour saisir dans son ensemble le point de vue de Lawton, il faut partir de sa définition du programme comme « sélection de la culture d'une société » (6). Définition qui est reprise en plusieurs endroits : p. 25, 86, largement expliquée dans la première moitié du chapitre 6.

Ceci dit, l'auteur récuse simultanément les tenants de deux conceptions opposées de la culture : les **normativistes,** qui, à la façon de Bantock (voir chap. 2) chargent le mot culture d'une imputation de valeur, empruntée à une tradition scolastique ; ils en viennent à définir a contrario une culture populaire, décrite avec des connotations négatives, comme étant non-académique, ou non littéraire (p. 13), en quelque sorte allergique à la « vraie » culture ; ils ne voient pas tous les avatars (« events of history », p. 31), par lesquels la lutte des classes (théorie marxiste que Edouard Thompson a cherché à vérifier dans le contexte anglais de la révolution industrielle — cf. chap. 3) a réalisé les conditions d'une véritable aliénation culturelle. Ainsi ce qu'on a appelé improprement une culture de la pauvreté ne serait, selon l'auteur, que la *conséquence d'un appauvrissement contingent d'un certain milieu au regard de* la culture, considérée, elle, selon les idées de Hirst, que Lawton pour sa part

semble tenir en haute estime, comme « classless » (p. 28). *Et c'est là que s'engage* pour Lawton un combat sur un autre front, celui du culturalisme et de l'école de Young, pris à parti dans le chapitre 4, pour ses positions **nominalistes** (interpretive paradigm, p. 68), son relativisme outrancier qui lui vaut le type d'objection que Platon formulait contre Protagoras. Comment, si toutes les cultures se valent, se prévaloir d'une contre toutes les autres ? « If all knowledge is of equal worth, then why have schools at all ? » (p. 69). Si Young est conséquent avec lui-même, il ne créera pas de dérogation en sa faveur, il se refusera même à faire école. Lawton assigne à la sociologie de la connaissance une fonction cathartique, démythifiant le dogme d'une culture intemporelle. Mais il ne faut pas nier pour autant la spécificité des jugements de valeur, en oubliant les recommandations de Gurvitch (p. 63), au nom d'une sociologie attentive à la phénoménologie. Ainsi, la relativité sociale de la connaissance ne s'applique qu'à sa diffusion, non à son contenu intrinsèque. Lawton le note avec humour (p. 43). Est-ce parce que la bourgeoisie a enseigné les mathématiques et les sciences dans ses écoles qu'il faille n'y voir rien d'autre qu'un jeu de société ? Lawton estime au contraire que les facteurs sociaux influencent la connaissance, sans la déterminer (p. 65). L'analyse sociologique nous convie donc à **adapter** le programme aux caractéristiques des élèves, mais non à **adopter** tel programme pour des considérations étrangères au savoir : « Paradigms come and go *but all this takes place within a general framework of scientific methodology.* » (p. 67).

Tout est par conséquent bien clair : ce n'est pas à la sociologie, mais à l'épistémologie qu'il revient de définir ce programme didactique ; sociologues et psychologues ne sont là, que pour le rendre accessible : ils sont des spécialistes de la communication, c'est-à-dire de l'art, précisément, de rendre commun. Qu'est-ce, somme toute, que la connaissance, sinon dans son rapport profond l'interaction de l'esprit humain et de la réalité, même si cette relation est appelée à revêtir des expressions changeantes aux différents stades de l'évolution intellectuelle de l'individu et de l'espèce. Mais ce qui ressort avant tout de l'adhésion enthousiaste aux thèses de Bruner (p. 77), c'est que les structures profondes de la connaissance, pour reprendre le terme de Chomsky, sont des prédispositions mentales (« ways of thought », dit Bruner), des clés universelles (Key-concepts) fort peu redevables à l'appartenance socio-culturelle. C'était, on s'en souvient, déjà la conclusion à laquelle était parvenu Lévy-Bruhl dans ses « Carnets ».

Lawton avait proposé en 1969 et 1973 un plan d'études (curriculum planning), inspiré de la classification des sciences de Tykociner (voir p. 79) et destiné à servir de tronc commun : « basic common core curriculum for all pupils » (p. 99). Cet arbre, qui rappelle celui de Descartes, comportait cinq branches : mathématiques, sciences physiques et biologiques, sciences humaines, arts d'expression et d'imagination, morale (Cf. pp. 85-90, pour plus de détails) le tout étant couronné par une frondaison « interdisciplinaire ». Car le souci majeur de Lawton est d'assurer autant l'équilibre (« balance ») entre les facultés qu'une couverture (« coverage ») intégrale du champ de l'éducation, sans pour autant que ce programme, où les disciplines sont des *voies d'accès à la réalité, et qui exclut en tout cas la structure traditionnelle* « subject-based » (87) exposant à la désintégration du savoir, doive être essentiellement dispensé en fonction des spécialités elles-mêmes (discipline-centered) p. 82.

Et, lorsqu'on soupçonne son programme de favoriser un démagogique nivellement par la base, Lawton rétorque qu'il ne faut voir là qu'un commun dénominateur, susceptible de modulation, d'adaptations aux possibilités de chaque élève, à son rythme de progression, à ses motivations personnelles. « The advantage of the common-culture, individualized curriculum... is that all pupils can be allowed to work at their own pace and encouraged to go forward as fast and as far as they possibly *can.* » (p. 94).

C'est là, évidemment, que la créativité pédagogique des maîtres trouve à se

donner libre cours, grâce aux moyens audio-visuels, aux techniques de documentation, avec une répartition du temps et des élèves mieux adaptée aux nécessités du travail par groupes (« flexible grouping of pupils », 87), sans sacrifier en tout cas à l'usage dément qui réserve aux élèves les plus lents et qui ont le plus de difficultés à atteindre le niveau culturel désormais requis de l'hommme moderne, le cycle le plus court d'apprentissage. (p. 22). Lawton invoque à son tour la découverte célèbre de l'effet Pygmalion, selon lequel l'optimisme dynamique d'un maître compense dans la capacité d'apprendre (mastery learning) d'un élève les déficits engendrés par les handicaps socio-culturels. (p. 95 et suivantes).

Pour finir, trois exemples d'écoles expérimentales, toutes caractérisées par la suppression des filières (unstreaming) le travail par groupes hétérogènes (mixed-ability) et la pratique du **team teaching,** celle de Sheredes dans le Hertfordshire, où toutes les garanties de succès semblent avoir été réunies sur mesure, celle de Thomas Calton, qui connut plus de difficultés pour que la réussite n'en soit que plus probante, celle enfin de Chatham South, offrant une gamme particulièrement étendue d'options, témoignent de l'aveu même de leurs responsables, qu'un programme intégré, loin d'être un obstacle au travail indépendant en constitue plus encore qu'un prélude un point d'ancrage constant, absolument compatible avec des *approfondissements « à la carte ».*

Rares sont cependant les indications qui permettraient un bilan de telles expériences. L'auteur s'en tient, ici du moins, à un compte rendu narratif. Encore faudrait-il, et l'entreprise n'est pas aisée, convenir préalablement des critères, qui servent de pierre de touche au succès. Toute action éducative renvoie en fin de compte à une philosophie de l'éducation. C'est ce qui ressort suffisamment du texte. Mais chaque société est porteuse, à son tour, d'un projet éducatif. A vrai dire, ce point, en dépit de l'audience accordée à Williams (chap. 3) demeure en filigrane. Ce pluralisme latent au sein du sujet transcendental, cette diffraction transculturelle du moi de valeur, explique peut-être sur ce sujet les silences de l'auteur. Lawton avait surtout maille à partir avec le positivisme logique de Young, assez pour renoncer à s'écarter beaucoup d'une position moniste. « The sociology of knowledge cannot supersede all the other disciplines. » (p. 69). La sociologie tient sa partition dans le concert, au même titre que la psychologie et la philosophie de l'éducation (p. 88). C'est bien de ne pas les avoir oubliées. Sans doute eût-on souhaité que l'épistémologie génétique figurât plus expressément, malgré l'hommage un peu rapide rendu à Piaget (p. 76). Sinon, on peut toujours se gargariser en proclamant bien fort : « Teachers (c'est-à-dire nous) must all become experts in curriculum planning. » (p. 97). Mais sans un solide investissement de formation en ce domaine, sommes-nous sûrs de remplir le contrat ?

Paul de LOYE.

NIMIER (Jacques). — **Mathématiques et affectivité.** — Paris : Stock, 1976. — 236 p., 23 cm (Laurence Pernoud).

J'ai abordé ce livre au titre accrocheur avec une certaine appréhension, craignant trop d'y trouver les banalités faciles à imaginer.

En fait l'auteur, professeur de mathématiques, s'est intéressé à la psychologie et a passé une thèse, de 3° cycle je pense, dont le présent ouvrage donne sans doute le texte à peu près intégral. J. Nimier s'est demandé si ce que disent les élèves au sujet des mathématiques qui leur sont enseignées pouvait être interprété à la lumière de la psychanalyse. Le sujet n'est pas neuf comme le montre la bibliographie

qui termine l'ouvrage. Il semble cependant avoir été abordé surtout par des psychologues. Pour mener à bien cette tâche, J. Nimier a, d'autre part enregistré sur magnétophone une soixantaine d'entretiens avec des élèves de terminale, d'autre part fait remplir un questionnaire par tous les élèves de terminale A et C du département où il enseigne. Son livre est essentiellement une analyse, qui a toutes chances d'être bien faite (je ne suis pas spécialiste), des entretiens avec les élèves. Il y classe les attitudes des élèves suivant divers complexes sous-jacents et suivant leur réponse à ces complexes (par exemple crainte provoquant l'éloignement, ou crainte provoquant le désir de vaincre). Le questionnaire vise essentiellement à montrer l'existence de différences significatives entre filles et garçons d'une part, entre sections A et C d'autre part. L'ouvrage se termine par quelques considérations sur l'enseignement, la formation des enseignants, etc.

Malgré son sérieux, ce livre me laisse un peu sur ma faim. Les questions que s'est posées J. Nimier sont certainement raisonnables comme sujet de thèse. On y trouve des conclusions précises sur des points limités. Il s'agit d'une ou deux pierres apportées à l'édifice scientifique. Est-ce bien cela qu'il faut présenter au grand public ? Ne vaudrait-il pas mieux essayer de lui montrer l'édifice tout entier ? Il me semble qu'à partir des lectures que son travail personnel l'a mené à faire, J. Nimier peut faire le point de nos connaissances actuelles sur les interprétations psychanalytiques du rapport des élèves avec les mathématiques. Voici quelques questions qui se posent à moi après la lecture de son livre et auxquelles je ne sais pas répondre :

— Comment ont été choisis les élèves soumis à l'entretien. Forment-ils un échantillon représentatif de la population de leurs classes ou bien ont-ils été choisis de manière à obtenir des réponses fortement colorées ?

— Quelle est la proportion des élèves ayant vis-à-vis des mathématiques une attitude pathologique (c'est-à-dire nécessitant l'intervention d'un psychologue, ou encore susceptible de nuire à leur plein développement ou encore susceptible de nuire à leur insertion sociale) ?

— Le phénomène « fier d'être nul en math » ne date pas d'hier, mais s'est-il aggravé ces dernières années ? Si oui, est-ce en liaison avec l'atmosphère générale des établissements, avec les mathématiques modernes, etc. ?

— Les désordres affectifs causés ou aggravés par les mathématiques ne naissent certainement pas en classe terminale, mais probablement en troisième, seconde ou même peut-être avant. On aimerait savoir ce que l'on peut en dire.

— Il serait intéressant de savoir comment se présente le phénomène dans des systèmes d'enseignement étrangers.

Mais plus encore que tout cela, je regrette que J. Nimier après avoir pris la plume du psychologue, ne reprenne pas celle de l'enseignant de mathématiques pour nous dire ce qu'il pense de tout cela en tant que professeur.

Cela me paraît une consigne bien pauvre à donner à des enseignants que de leur dire « prenez conscience des rapports entre mathématiques et affectivité et des désordres qui peuvent se produire » car de ces désordres, on attend des enseignants qu'ils les préviennent et non pas seulement qu'ils les connaissent.

Je terminerai par une remarque personnelle. A travers les entretiens rapportés par l'auteur, j'ai eu souvent l'impression que la nature de la mathématique reste mystérieuse aux yeux des élèves. On ne leur a pas dit ou montré qu'elle était un outil dans la vie courante, on n'a pas osé leur dire ce qu'elle était pour le mathématicien professionnel (et ils ne l'auraient pas compris). Il ne faut pas s'étonner dans ces conditions que les élèves utilisent cette place vacante pour y accrocher leurs phantasmes.

Jean KUNTZMANN.

Primary French in the balance (*L'enseignement du français en question à l'école primaire*). — (Ed. by) Clare Burstall, Monika Jamieson, Susan Cohen and Margaret Hargreaves. — Windsor : N.F.E.R., 1974. — 304 p., 22 cm.

Ce livre est le dernier d'une série d'ouvrages (1) et d'articles sur l'introduction, à titre expérimental, de l'enseignement obligatoire du français dans un nombre important d'écoles primaires, en Angleterre et au Pays de Galles. Plus que les rapports précédents qui faisaient état de bilans partiels, il vise à évaluer de façon globale et définitive les résultats de cette vaste opération. Lancée sur le plan national et non par les responsables d'un comité ou d'une école en particulier, cette dernière procédure étant la plus courante Outre-Manche, cette expérimentation a duré environ dix ans (1964-1974) et, après échantillonnage, l'évaluation confiée à la N.F.E.R. (2) a porté sur près de 18 000 élèves, répartis en trois groupes qui, chacun, ont été suivis pendant cinq ou même huit ans (trois au niveau primaire, cinq au niveau secondaire).

Le but de cette évaluation à long terme et d'une ampleur assez inhabituelle avait été clairement défini dès la mise en place de l'expérimentation : alors que, de plus en plus, des chefs d'établissement prenaient l'initiative d'introduire dans leur propre école l'enseignement du français un, deux ou trois ans avant le début de la scolarité secondaire, il fallait se rendre compte s'il était d'une part possible, d'autre part souhaitable de généraliser l'enseignement du français à tous les petits Anglais dès l'âge de huit ans. Soulignons d'ailleurs tout de suite l'originalité de cette expérimentation : en effet, en Grande-Bretagne comme dans la plupart des pays européens, l'enseignement des langues n'était assuré qu'au niveau secondaire. Mais de nombreux élèves, groupés dans des filières comparables à nos anciennes classes de fin d'études n'en bénéficiaient jamais. De plus le système à option des examens anglais permettait d'abandonner l'étude d'une langue vivante dès la troisième ou quatrième année d'études secondaires. Or l'expérimentation mise en place concernait tous les enfants quel qu'ait été ou que puisse être leur passé ou leur avenir scolaires. On comprend qu'avant de généraliser cette expérience — généralisation qui, bien sûr, constituait un choix politique quant à l'objectif visé, la langue choisie, les moyens nécessaires etc. — on ait voulu procéder à une évaluation dont le champ d'investigations était extrêmement vaste, si vaste que certains ont pu déceler de nombreuses failles dans l'énorme dispositif d'évaluation mis en place, notamment en ce qui concerne la rigueur de l'appariement classes expérimentales / classes témoins. De ce fait les conclusions tirées ont donné lieu à de très vives et très nombreuses discussions, ont été sévèrement critiquées et parfois contestées.

Les premières préoccupations des chercheurs se situaient assez naturellement sur le plan du « rendement scolaire », aussi l'évaluation a-t-elle cherché d'abord à évaluer les résultats des élèves en français d'une part, dans les autres matières d'autre part, l'horaire consacré au français (une demi-heure par jour) étant pris sur les autres disciplines. Les conclusions que tire Mrs C. Burstall sont très nettes : réponse négative, sans ambiguïté possible, en ce qui concerne une éventuelle amélioration des résultats en français ; les élèves qui ne commencent l'apprentissage du français qu'à l'entrée dans le cycle secondaire rattrapent leurs camarades. Quant aux autres matières, au niveau primaire, elles ne souffrent ni ne tirent un profit quelconque de l'introduction du français ; au niveau secondaire, les inconvénients l'emportent du fait que certains élèves, qui ont « échoué » en français à l'école

(1) Cf. notamment : Burstall (C.) (1968). — **French from eight : a national experiment.** — N.F.E.R. — Burstall (C.) (1970). — ***French in the Primary School : Attitudes and Achievement.*** — N.F.E.R.

(2) N.F.E.R. : National Foundation for Educational Research.

primaire, rejettent ensuite complètement l'enseignement de toute langue vivante quelle qu'elle soit.

Une autre recherche portait sur l'existence d'une corrélation entre l'attitude des élèves vis-à-vis du français, celle des enseignants et des chefs d'établissement et les résultats obtenus par les élèves. Comme on pouvait s'y attendre, l'effet *Pygmalion fut constaté et l'accent mis sur l'importance d'un heureux début d'apprentissage* : « In the language-learning context, nothing succeeds like success ». Inversement Mrs C. Burstall conclut que l'apprentissage du français à partir de huit ans est, pour les élèves « peu doués », une entreprise vouée à l'échec et, par conséquent, néfaste pour eux. Il faudrait, constate-t-elle, un effort soutenu pour redéfinir et différencier les objectifs de cet enseignement en fonction des besoins spécifiques des élèves auxquels il s'adresse. Malheureusement elle ne va pas plus loin dans cette analyse des besoins et des objectifs et classe cet aspect des résultats comme un élément de plus pour faire pencher la balance en faveur de la suppression du français à l'école primaire.

En dehors de cette évaluation portant sur des résultats strictement scolaires, la N.F.E.R. a été amenée à étudier la relation existant entre la compétence — et, par conséquent, la formation — à la fois linguistique et pédagogique des enseignants et les performances des élèves. Très nombreux sont les témoignages d'élèves qui mettent en cause la méthode employée, le refus de la part des enseignants de donner des explications sur le « fonctionnement » de la langue enseignée, et l'utilisation abusive — voire exclusive — du magnétophone. Les qualités pédagogiques des enseignants semblent en effet indispensables, mais peut-être aurait-il fallu se demander plus sérieusement si, en dépit de tous ls efforts déployés pour recycler un nombre très élevé d'instituteurs, leur aisance à s'exprimer en français était suffisante pour qu'ils dominent vraiment leur enseignement et puissent le rendre plus intéressant (d'autant plus qu'à la lecture des tests cités en exemple, on ne peut s'empêcher d'avoir parfois des réticences quant au français utilisé).

De plus, de nombreux problèmes d'organisation n'ont pas manqué de se poser. Au niveau primaire, l'introduction de l'enseignement du français a souvent exercé d'énormes contraintes sur les emplois du temps ; au niveau secondaire, en dépit des souhaits des expérimentateurs, bien souvent les élèves ayant déjà trois années de français se sont trouvés mélangés à ceux qui débutaient, ce qui, bien sûr, faussait complètement les résultats. La généralisation de l'expérience aurait donc supposé une *réorganisation du système scolaire dont l'ampleur semble avoir été minimisée au* départ. D'autre part, une conséquence à long terme touchant à la politique éducative générale n'est pratiquement jamais évoquée dans le rapport : il est bien évident que, si elle avait été décidée, l'expansion de l'enseignement du français se serait faite au détriment des autres langues vivantes et que nombre de professeurs de langues autres que le français risquaient d'être touchés.

Après avoir longuement exposé les derniers résultats partiels obtenus tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire, Mrs C. Burstall conclut son rapport en affirmant que les résultats de l'ensemble de l'évaluation vont à l'encontre d'une éventuelle généralisation de l'enseignement du français à l'école primaire. On est un peu surpris devant le caractère péremptoire de cette affirmation qui clôt un chapitre de synthèse (« overview ») extrêmement sommaire dont la minceur — cinq pages — contraste avec le nombre et la relative diversité des résultats partiels commentés dans les quelque deux cent quarante autres pages de l'ouvrage, ce qui laisse au lecteur l'impression que les conclusions ont été un peu hâtivement tirées.

Mais en dehors de tout jugement sur le bien-fondé de la décision suggérée par cette étude, la recherche en pédagogie des langues ne peut que bénéficier du gigantesque travail entrepris. En effet, outre les lignes de recherche déjà mentionnées,

bien d'autres domaines ont commencé à être explorés à cette occasion. Citons, par exemple, *l'influence sur la motivation des élèves de variables telles que le sexe*, le milieu socio-culturel, l'intérêt porté par les parents à l'expérience, les possibilités ultérieures d'emplois, l'implantation géographique et les facilités de voyages et de contacts avec le pays étranger, etc. Il ressort aussi de cette étude que la taille de l'école, son caractère urbain ou rural, l'encadrement des enseignants sont apparus comme autant de facteurs de toute première importance, ce qui rend compte de bien des disparités à l'échelon local et expiique la déception d'enseignants qui avaient mis toute leur énergie dans l'expérience.

On peut certainement regretter que cette évaluation confonde aptitude et facilité d'adaptation à l'école, qu'elle ne soit pas allée plus loin dans l'analyse des méthodes employées et de leur adaptation à des enfants de huit à onze ans. Il semble en tout cas qu'en dépit d'une présentation quelque peu touffue et aux repères malaisés, la masse des informations recueillies ne restera pas caduque et formera un point de départ pour faire avancer les connaissances sur les processus mentaux qui entrent en jeu lorsque des enfants apprennent une langue étrangère à l'école.

Concluons sur une note positive qui nous semble essentielle : même si les résultats purement scolaires de cette expérience n'ont pas été aussi bons qu'on l'avait espéré, tous les témoignages s'accordent pour dire qu'au cours des années, il y a eu évolution de l'état d'esprit des élèves et plus grande ouverture à l'égard du pays dont ils étudiaient la langue. Il nous semble qu'on n'a peut-être pas assez tenu compte de ce « gain » éducatif au sens large.

Christiane LUC.

SNYDERS (Georges). — **Ecole, classe et lutte des classes.** — Paris : P.U.F., 1976. — 381 pages, 21,5 cm. — (Pédagogie d'aujourd'hui).

Ainsi Georges Snyders restaure, dans l'université, la vieille fonction de lecteur : un maître, c'est toujours en quelque sorte quelqu'un qui apprend aux autres à lire. Dans « Où vont les pédagogies non-directives ? » (1973), il nous avait convié à partager sa lecture d'un certain nombre d' « auteurs », comme il aime à dire, dont il pressentait le dénominateur commun. Lecture singulière que celle de Snyders, si l'on en juge aux polémiques, mais aussi aux rectifications que connurent les éditions successives de l'ouvrage.

Le voilà donc qui recommence, s'attaquant cette fois à un tout autre gibier, poursuivant pourtant le même dessein avec une patiente obstination, avec une passion que la bienséance de l'écriture ne fait que tempérer, pour mieux la révéler a contrario. Etonnant lecteur que Snyders, champion de la lecture prévenue qu'il est en passe de réhabiliter au rang de méthode scientifique. De même que Rogers, Lobrot ou Ferry, — les « non-directivistes » —, ne pouvaient avoir raison, de même il est établi à l'avance que Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet, et Illich plus qu'eux tous, conduisent la réflexion et l'action pédagogiques dans des impasses dont le seul marxisme-léninisme aux couleurs du peuple de France peut nous sortir. Sire, mon siège est fait, ma lecture est un confirmatur.

Or, ce qui est le plus remarquable en cette affaire, c'est qu'avec des méthodes criticables, et, il faut le reconnaître, par bien des côtés, exaspérantes, c'est qu'avec un « préjugé » aussi massif, Snyders parvient à une démonstration qui impressionne et, souvent, convainc. La polémique avec André de Peretti, autour de la lecture de

Rogers le montre bien (1) : De Peretti a beau jeu de relever toutes les faiblesses, toutes les habiletés du commentaire, mais aussi toutes les facilités que Snyders se donne vis-à-vis du texte rogérien. Snyders, sur le fond, garde la partie belle. Avec des procédés injustifiables, il pose des questions justes.

Et c'est l'intérêt paradoxal de ces exercices de lecture : Snyders a l'art de pousser les pensées qu'il combat jusqu'à l'extrême d'une logique qu'il lui faut parfois « arranger » pour qu'elle fasse vrai, mais qui, au bout du compte, se révèle souvent vraisemblable. Et son irrespect de la lettre lui permet de saisir un esprit à l'extrême de son horizon de fuite. « Je n'ai jamais dit ça », s'indigne le « lu ». Et c'est vrai qu'il n'a pas dit ça comme ça. Pourtant, à bien regarder, malgré la chiquenaude du « lecteur » pour que ça cadre, il faut convenir qu' « il y a de ça », plus qu'on ne le pensait.

Nous laisserons aux auteurs incriminés ou à leurs amis le soin de vérifier dans le détail le sort que Snyders réserve à leurs écrits. Les uns et les autres sont assez grands pour se défendre tous seuls si, par aventure ils en ont envie. Ils auraient tort cependant de traiter par prétérition ce long commentaire de leurs œuvres. Car il constitue, en soi, un signe des plus instructifs.

Les trois cent quatre-vingts pages de ce livre servent un unique dessein : il faut rendre cœur à tous ceux qui œuvrent dans l'école, leur faire entendre que, aussi brillants et illustres que soient les « auteurs » étudiés, aussi classiques que soient devenues leurs analyses, ces dernières ne l'ont pas, lui, Snyders, « convaincu ». Cette dernière expression revient fréquemment sous sa plume. Sa conviction, forgée dans l'analyse léniniste de l'école, demeure inentamée par quinze ans d'une sociologie de l'éducation qui a pourtant dressé le plus impressionnant procès que l'école contemporaine occidentale ait subi. Voici le retour des hommes de conviction, après quinze ans d'un fatalisme sociologique et de cette vague défaitiste dont Illich représente le creux. Voici le retour des militants : aujourd'hui, immédiatement, dans l'école, grâce à l'école, on peut faire quelque chose, et, en particulier, on peut combattre l'idéologie dominante. Mieux, de ce combat, l'école demeure l'un des instruments les plus efficaces.

Ainsi l'ouvrage de Snyders n'est pas une entreprise d'exégèse à l'adresse des gens de « science », il n'est pas davantage un dialogue avec les cinq auteurs étudiés : c'est aux gens de la « base » scolaire que Snyders s'adresse, s'identifiant par un « nous » fréquent à ceux, instituteurs, professeurs, parents d'élèves, militants intéressés à l'action éducative, qu'il a senti découragés, désabusés par les analyses sociologiques de l'école auxquelles, en leur nom, il s'en prend. Cette identification fait qu'en sa forme, l'ouvrage est une réussite : de style simple et direct (bien des sous-titres sont de petits chefs d'œuvre), le livre est construit d'une manière très musicale : prélude, fugue et variations. Le thème revient souvent, mais enrichi à chaque retour, d'un « divertissement » nouveau. Ça se lit de manière plaisante, bien que ce ne soit pas un livre pour rire.

Car l'enjeu est de taille. C'est le propos de « Pédagogie progressiste » (1971) que prolonge Snyders. Mais, paradoxalement, ce propos de progrès doit s'attaquer à ceux qui, aux yeux de beaucoup, incarnent ce progrès même et qui, effectivement, ont contribué à rendre ce progrès possible. Face aux « non-directivistes » déjà, Snyders se trouvait dans la nécessité analogue de faire montre d'un surcroît de sévérité pour ceux qui, tout en contribuant au progrès de la lutte contre l'idéologie dominante, risquent de passer pour les détenteurs exclusifs de la bonne stratégie d'avenir.

---

(1) Cf. **Pensée et vérité de Carl Rogers** (Privat, 1974), où André de Peretti fait un relevé impitoyable des « erreurs » de lecture de Snyders. Ce dernier lui répond dans la 3e édition de **Où vont les pédagogies non directives ?** (Paris, Presses universitaires de France, 1975).

« Corruptio optimi pessima », écrivait des « non-directivistes », cet homme cultivé qui n'a pas peur des feuilles roses du Petit Larousse. Là encore, sauf sans doute pour Illich vis-à-vis duquel Snyders ne montre qu'une piètre estime, ce sont bien à ses yeux des « optimi » dont il lui faut, par devoir, démontrer la « corruptio ». Le propos de Snyders est, en ce sens, « réactionnaire » : il lui faut écrire « en réaction » contre ce que l'intelligenzia de gauche et d'extrême gauche compte de plus brillant, de plus savamment élaboré. Il lui faut parler à contre-courant des salons et des salles de cours. Et le risque est grand que son propos se confonde avec ceux des réactionnaires, au sens politique du terme. Car eux aussi dénoncent les non-directivistes, l'intelligenzia et les fossoyeurs de l'école. Dans la préface à la seconde édition de « Où vont les pédagogies non-directives ? » (1974), Snyders se défend contre une telle assimilation : non, son propos n'est pas réactionnaire. Que l'on ne se méprenne pas sur ses intentions. Pas question de ne pas entendre ce que la non-directivité porte comme espérance de progrès, comme réalisation de progrès. Mais c'est un progrès dévoyé.

De la même manière, et tout le livre ponctue régulièrement ce leit-motiv, il n'est pas question de revenir si peu que ce soit sur l'apport immense, décisif, déterminant que les œuvres de Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet ont fourni à notre connaissance du système scolaire et à notre action militante en son sein. Le « prélude » est ainsi fait d'une brève distribution de louanges : « Il n'y a pas de pédagogie concevable aujourd'hui qui ne prenne en compte l'apport de nos cinq auteurs » (p. 17). Même Illich (mais est-ce simple effet de symétrie ?) se voit décerner un brevet de bon compagnonnage progressiste, l'espace de quelques paragraphes. Mais si la louange d'Illich paraît de circonstance, il n'en va pas de même des éloges que décerne Snyders aux deux binômes de la sociologie française de l'éducation : leur brevet de progressisme est, à ses yeux, indiscutable.

Mais les uns comme les autres sont aux yeux de Snyders, comme une sorte d'ultras. A trop vouloir démontrer que le système d'éducation capitaliste tend à la reproduction de l'idéologie dominante, ou institue des filières qui divisent sans appel les populations scolaires, Bourdieu et Passeron, comme Baudelot et Establet en font trop. Leur démonstration devient absolue. Elle dogmatise sur des pratiques qui, justement, ne sont pas dogmatisables. L'action révolutionnaire suppose deux choses : que les contradictions soient portées à leur plus haut degré d'exaspération, mais qu'une marge de manœuvre demeure possible. Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet ont démontré amplement le premier aspect des choses, la présence permanente de la lutte de classes dans l'école, au sens où les enfants des travailleurs sont les victimes permanentes de l'oppression acharnée que leur imposent les classes dirigeantes pour empêcher leur promotion collective. Mais « nos auteurs », comme dit Snyders, oublient le second volet : il reste quelques brèches à travers lesquelles élèves prolétariens, enseignants progressistes et forces de gauche peuvent travailler ce système au corps et lui faire faire parfois autre chose que ce pour quoi les bourgeois veulent qu'il soit fait.

Mais ce propos, parce qu'il n'est pas de tout ou rien, entraîne son auteur à paraître modéré. S'identifiant aux milliers d'enseignants progressistes qui tentent de reprendre cœur à l'ouvrage, Snyders ne peut s'offrir le luxe intellectuel de la belle thèse ultra-lucide, pure et dure à force d'être coupée de l'action concrète. L'action est risque de compromis. Snyders le sait bien. Le P.C., auquel il adhère, le sait aussi qui se voit aujourd'hui en permanence débordé sur sa gauche par des jusqu'auboutistes doctrinaires, prophétiques ou rigolards. Il plaide contre l'*irresponsabilité des* intellectuels et des activistes, au nom d'un réalisme qui est pour lui une règle d'action et en même temps l'interprétation correcte du marxisme-léninisme. Il rappelle avec force la double conviction progressiste qu'il puise dans la lecture de Marx, Lénine ou Gramsci : rien n'est jamais absolument hors du champ de la

Révolution. La Révolution ne consiste jamais à faire table rase de ce qui l'a précédée. En ce sens, le système d'instruction ne peut être qualifié d'instrument à 100 % conforme à l'idéologie dominante, et d'autre part, la victoire des masses populaires ne réside pas dans l'abolition de la culture mais dans son appropriation.

On est frappé par la minceur de bien des arguments opposés aux démonstrations *classiques des quatre sociologues étudiés. Le ton est parfois proche* d'une espèce de « bon sens » centriste : « Les gars, faut pas exagérer ». Mais si ce bon sens n'était *pas tant centriste (ce qui, en l'occurrence, est une injure)* que l'écho de ce que j'appellerai, avec sérieux, la sagesse ouvrière ? Là est le double paradoxe du livre.

Cet intellectuel de cabinet nous prouve, en effet, encore une fois, combien son commerce familier est celui des « auteurs », donc des livres. Et pourtant son analyse, ses réticences, ses répliques, sa détermination à ne pas suivre les intellectuels en vogue rejoignent l'intuition même du « populaire », quand devenu et demeuré militant, il a acquis, par la pratique même des luttes, cette sûreté modeste du jugement dont l'intellectuel a tout intérêt à tirer instruction pour sa gouverne.

Le livre de Snyders illustre, par sa rédaction même, et par son argumentation, le paradoxe central de la vérité selon Marx : les masses savent et pourtant elles ne savent pas. Les masses ne savent pas, et pourtant elles savent. Ainsi Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet savent mieux que les métallos de Saint-Nazaire (je prends ceux-là en exemple parce qu'ils constituent ma propre expérience de la classe ouvrière par père, frère, oncle, cousins et copains d'école interposés) combien les métallos de Saint-Nazaire sont institués par l'école parfaits véhicules de l'idéologie dominante qui leur sort par tous les pores de la peau, pourrait-on dire, y compris quand ils trouvent que « l'école c'est important ». Mais pourtant, les métallos de Saint-Nazaire, instruits par les luttes qu'ils mènent, savent mieux que Bourdieu et Passeron, mieux que Baudelot et Establet, combien Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet deviennent, en démobilisant les enseignants par le fatalisme qu'ils engendrent, les alliés objectifs des classes dominantes. Et Snyders n'est, en cette affaire, que l'interprète de cette intuition. Le socialisme « scientifique » à la Snyders, est un mixte de sagesse praticienne et d'analyse théoricienne, mixte contradictoire qui caractérise tout ce livre : face aux intellectuels, la « conviction » permet de se déclarer sceptique. Mais cette conviction n'est pas refus de voir, pas davantage refus de guider. La conviction marxiste n'est pas crédulité mais expérience.

Ainsi la sagesse des masses n'est pas celle des bonnes gens. Illich, tel que Snyders le fustige, oppose les braves gens et l'expert. Mais les métallos de Saint-Nazaire ne méprisent pas l'expert. Ils savent qu'ils ont besoin de lui comme lui a besoin d'eux. Est-ce parce qu'ils ont intériorisé le respect de la hiérarchie que leur a inculqué l'école bourgeoise ? Il y a des risques, concède Snyders, que demeurent quelques traces de révérence pour les importants, et que les importants en profitent pour abuser de leur pouvoir. Mais dans la société transformée qui naîtra progressivement de la Révolution, cet abus disparaîtra car l'expert sera l'émanation même des masses, à la disposition des masses. Illich exaspère le risque de bureaucratie d'experts, le risque de technocratie, pour en faire une constante de la civilisation moderne, une tare transcendant toute Révolution. Voilà aux yeux de Snyders le type même du raisonnement faussement progressiste qui jette l'enfant avec l'eau du bain.

Sans doute aucune société socialiste, à l'heure actuelle, ne témoigne de cette nouvelle synthèse harmonieuse du pouvoir et du savoir. Qu'importe, on y tend. L'école, qui freine cette évolution, peut aussi y préparer. Dans ce livre, c'est bien de foi qu'il s'agit, ou plutôt d'espérance. Et je le dis sans dérision. Snyders se veut mobilisateur contre un effet de démobilisation. Mais on ne mobilise qu'en suscitant de l'espérance. Ce livre est un hymne. On n'a jamais eu autant de lucidité qu'aujourd'hui sur les fonctions de domestication du système éducatif : on serait en passe de

désespérer. Non, dit Snyders, restons fermes dans l'espérance. Ce que nous faisons n'est pas sans résultats. Notre projet n'est pas vain. Le prolétariat et ses fils ne sont pas éternellement condamnés. L'école n'est pas une invention fatalement démoniaque. Un jour viendra où nos efforts d'aujourd'hui prendront leur sens. Ce livre est un hymne, ce livre est une exhortation, une exhortation à ne pas se résigner. Snyders n'a pas de mots assez sévères pour flétrir Illich et ce qu'il entend chez lui d'appel au renoncement, à l'austérité par abandon du projet surhumain de renverser l'ordre des choses et d'assurer la victoire des justes, qui est suprématie de la joie sur le bonheur. Livre de moraliste que ce livre, mais sa morale n'est pas celle du méden agan, c'est la morale de la dilatatio cordis à l'usage des militants.

Œuvre de militant d'abord, le livre de Snyders échappe par là au risque de n'être qu'une spéculation de philosophe en chambre. Il n'est pas compréhensible si l'on ne le rapporte pas à une pratique, qui n'est d'ailleurs pas celle de Georges Snyders seul, mais, en l'occurrence, celle du Parti communiste français. On peut trouver inconvenant qu'un professeur titulaire de la Sorbonne - Sciences humaines se commette dans un pareil registre. On peut aussi lui en savoir profondément gré.

Le discours militant est-il la cause de quelques importantes faiblesses de l'ouvrage ? L'usage des informations concernant l'école polytechnique, en particulier en R.D.A., semble superficiel et insuffisamment critique. Une approche universitaire de ces tentatives de démocratisation dirigée ou d'alternance école-vie active exigerait l'usage contradictoire d'autres sources, d'autres recoupements. Snyders ne nie pas les difficultés. Mais il ne s'y étend guère.

Mais surtout, c'est dans l'usage même des concepts marxistes que l'on éprouve quelque insatisfaction. Et à commencer par le concept de « classe » dont la position dans l'ouvrage est fondamentale. Snyders donne l'impression de le prendre comme une évidence définitive, mais de ne pas l'avoir fait beaucoup évoluer depuis les premières ébauches marxiennes. Que vaut le concept de « prolétariat » aujourd'hui, autrement que par sa fonction connotative saturée d'imaginaire ? Snyders, utilisant beaucoup la forme de l'adjectif, « prolétarien », semble regrouper sous cette appellation, un ensemble vague d'usagers de l'école, depuis les enfants d'immigrés jusqu'à ceux des classes moyennes, victimes avec les premiers de la même oppression bourgeoise. Sans doute la conjoncture est-elle à des stratégies de vaste rassemblement. Mais, dans un ouvrage d'analyse, on aurait aimé que cette notion de classe, et son corollaire « lutte des classes », soient cernées avec plus de rigueur, face aux problématiques contemporaines.

On peut relever aussi, parmi les concepts utilisables quand il s'agit de l'école, un absent de marque, le concept althussérien d' « appareil idéologique d'Etat » dont on sait l'usage, presque incantatoire parfois, dans les milieux gauchisants. Snyders cite volontiers Althusser. S'il avait affronté ce concept, il lui aurait fallu sans doute, par une analyse des « appareils » en particulier, aborder le problème des fonctions invariantes d'inculcation idéologique qu'assume l'école en tout régime étatique.

Autres interrogations nées à la lecture de cet ouvrage : l'école n'y dialogue qu'avec le travail, et le travail technico-industriel. Le thème très « XIXe siècle » du salut par le travail semble sous-tendre tout le livre. Il n'est pas question, quand il s'agit de décrire les valeurs qui doivent présider à l'éducation, d'évoquer les valeurs du non-travail, pas davantage celles de la vie rurale (sauf pour ironiser sur les néo-bergeries illichiennes). Or, n'est-ce pas l'une des questions les plus contemporaines que de chercher la signification de l'apparition de ces autres valeurs, que véhiculent bien sûr des slogans faciles et des concepts flottants (créativité, autogestion, communauté, libération sexuelle, énergies douces, potentiel humain, charismatisme, groupes de rencontre, nouveaux fronts de lutte, « la fête »...). Ces valeurs ne sont pas portées par des classes paupérisées. Quelle est leur dérive : accentuation de la décadence petite-bourgeoise ? Redistribution de la donne des rapports sociaux

sur des bases que le marxisme ne peut encore analyser que de manière partielle, empêtré dans des catégories surannées ? La question est loin d'être simple. La seule chose à dire ici, c'est que Snyders la passe sous silence. Je crois que son aversion pour Illich y est pour quelque chose : à trop vouloir démontrer les faiblesses de ses réponses, Snyders n'a pas su reprendre à son compte la pertinence de certaines de ses questions.

Et c'est bien en définitive le problème de la culture que pose ce livre. Courageusement. Snyders illustre le propos de Jean Lacroix : les communistes ont de la mémoire, les anarchistes, de l'imagination. Et il ajoute : nous sommes tous un peu communistes et un peu anarchistes. Plaidoyer pour la culture, plaidoyer pour la mémoire. L'appropriation est d'abord assimilation avant d'être, dans les meilleurs cas, création. Et ce qui manque aux enfants prolétariens, c'est bien le moyen d'assimiler. Pour Snyders, le handicap n'est pas factice : il y a bien un manque. Sans doute, il existe un mode de vie ouvrier avec ses manières, ses richesses, ses traditions, son intelligence des choses. Et l'école a, à son égard, bien des attentes négatives. Mais la culture, ce n'est pas Verchuren. C'est Mozart. Mozart constitue un progrès historique de la société humaine, désormais inscrit dans un patrimoine auquel le prolétaire a droit, dont il est déshérité sans le savoir. Le rôle de l'école est de rendre aux héritiers, les vrais, leur héritage. Et c'est à cette condition que l'on fera du neuf. Ne pas avoir été mis à même d'aimer Mozart est un manque. Même si je prends mon pied en écoutant Verchuren. Les hommes ne sont créateurs qu'intégrés dans l'histoire, qu'intégrant les acquis de l'histoire. D'où le rôle de l'école : faire accéder à la liberté par la connaissance des vraies sources et mobiliser pour l'action, qui est commencement parce que suite, suite qui prolonge et contredit à la fois.

Mais ce rappel salubre fait passer sous silence de nouveau tout ce que notre époque compte de multilocation de la culture, toutes ces tentatives ambiguës pour *casser les modèles, ouvrir des voies, retrouver des traditions trop* tôt déposées aux poubelles de l'histoire centralisatrice, simplificatrice, persécutrice. Gauchisme que tout cela ? C'est vite dit.

Snyders a, je le pense sincèrement, écrit un beau et bon livre. Insolite sous ses apparences académiques. Inclassable parce qu'échappant aux règles. Voilà de nouveau de quoi parler dans les chaumières pédagogiques. De quoi parler de l'essentiel. Mais ce livre fait pour le dépassement de l'école vers son lendemain, s'il ne manque pas de souffre pour la « dynamisacion » des lecteurs, a quelque chose de retenu où la sagesse se fait méfiance et défensive. Certes il faut lutter contre le retour des chimères. Mais il faut tout autant assumer le risque de penser le futur, sans trop s'en défendre, pour accueillir ce qui vient et en assurer la maîtrise : l'instrument marxiste est un admirable outil prospectif. Encore faut-il se demander ce qu'il a pour fonction de nous empêcher de voir.

Daniel HAMELINE.

VERMEIL (Guy). — ***La fatigue à l'école***. — Paris : E.S.F. (cop. 1976). — 144 p., 24 cm (Sciences de l'éducation).

Cette critique de l'école qui paraît avec la bénédiction un peu effrayée du professeur Debré, est l'œuvre d'un praticien de la pédiatrie. Le malmenage scolaire, *il le constate comme un motif* souvent inavoué mais très fréquent de consultation médicale et c'est en praticien qu'il réagit. Ce malmenage est désigné dans le public, même averti, sous le terme tout à fait inadapté de fatigue. Courageusement, l'auteur *a accepté ce terme* puisque son livre s'adressait à un large public et les enseignants

seront peut-être heureux de trouver en trois chapitres une étude non pas sur la fatigue mais les fatigues. Celle-ci leur donnera clairement l'opinion actuelle des spécialistes de la médecine du travail qui ont étudié ce sujet. En effet, le docteur Vermeil n'a pas choisi la voie facile qui consistait à publier ses observations cliniques. Il a accompagné son expérience clinique d'un travail théorique qui constitue un aller et retour entre les données que nous apporte la médecine du travail chez l'adulte et ce que nous savons de la vie de l'écolier notamment français. Un large emprunt est fait à l'expérience étrangère et notamment à l'enquête remarquable de H.D. Rösler faite à Berlin-Est. (Elle montre que le changement le plus radical de régime politique ne résoud pas les problèmes scolaires à lui seul, même après de longues années). Successivement, l'auteur va s'attaquer à l'insuffisance d'études scientifiques des problèmes scolaires (p. 46, surtout si on la compare aux travaux de médecine du travail) puis à la journée de l'écolier : à son petit déjeuner insuffisant, à l'absence de détente vraie pour les repas, aux illusions du travail en étude (p. 68) et à ses inconvénients, aux problèmes de sommeil. La répartition du travail en France dans la journée, la semaine et l'année paraît objectivement indéfendable et l'auteur demande aux enseignants de prendre conscience de leurs responsabilités dans le maintien de ces structures injustifiables.

Un long chapitre dont l'intérêt est particulièrement d'actualité (p. 109-115) est consacré aux conséquences déplorables des apprentissages trop précoces, au danger croissant dû au non respect des différences individuelles. Je sais bien que les formules de Vermeil (p. 115) « le principe du tronc commun porte en lui l'injustice et la vraie démocratisation de l'enseignement passe par la diversification des méthodes » ou « uniformisation et démocratisation sont deux notions antinomiques » feront grincer beaucoup de dents. En tout cas, que ne protestent pas ceux qui veulent vraiment le maximum d'égalisation des chances ! Pour reprendre l'expression propre de Vermeil : « Il faudrait, avant toutes choses, que soit fait un choix entre les trois buts que peut se proposer une éducation : sélectionner des élites, assurer une formation professionnelle ou chercher à développer les potentialités et la personnalité de chacun. La troisième option nous semble la seule valable et conduit d'ailleurs aux deux autres par voie de conséquence. Elle implique une modification profonde de la conception et des méthodes de l'école. »

Le dernier chapitre avant la conclusion est consacré à la fatigue des enseignants. Je ne suis pas absolument sûr que sa proposition de travailler moins chaque jour et plus de jours dans l'année soit très populaire parmi eux (p. 122). Je n'en suis que plus libre pour dire qu'elle est la seule raisonnable et qu'elle ne s'applique pas seulement à l'école mais à toute la société française dont l'évolution sur le plan du rythme entre le travail et les loisirs me paraît compromettre gravement toute possibilité raisonnable d'hygiène mentale et puis peut-être doit-on être reconnaissant à une pensée révolutionnaire lorsqu'elle refuse d'être démagogique. C'est qu'en effet le dernier chapitre du livre sur le rôle de l'école risque de choquer un peu tout le monde et on souhaiterait qu'il fasse réfléchir ceux qui seront choqués. Il a le courage d'envisager toutes les conséquences de la démission de la famille et de l'effondrement de son rôle éducateur. Mais il pense que l'école ne peut telle qu'elle est remplacer la famille et qu'elle doit se fondre dans des structures spécialisées d'accueil à l'enfance.

Une importante bibliographie particulièrement intéressante par ses références en médecine du travail et ses références en langue allemande complète un livre stimulant et dont il sera difficile de ne pas tenir compte.

Henri PEQUIGNOT.

ZAZZO (René). — **Psychologie et marxisme : La vie et l'œuvre d'Henri Wallon.** — *Paris : Denoël ; Gonthier, 1975. — 218 p., 20 cm (Médiations).*

« Wallon, c'est une manière d'aborder les choses, une attitude, une méthode — et la plus difficile, la plus incommode de toutes. » Wallon ne s'explique pas, ne se *traduit pas, ne se résume pas. Il se mérite par la lecture minutieuse d'une œuvre qui* rejoint le quotidien après les longs détours d'une analyse scientifique. La pensée de Wallon refuse l'assimilation appauvrissante de la raison classique pour rendre compte de la complexité, des contradictions, de l'irrationalité de la réalité.

Si Wallon peut prendre place dans un courant de pensée contemporaine qui révèle un sens aigu des contradictions pouvant conduire à l'irrationnel, il s'en sépare totalement dans son désir de nier le caractère irréductible des oppositions entre l'être et la connaissance, l'individu et la société, le biologique et le sociologique, *toute l'œuvre de Wallon impose l'idée d'une union indissoluble* du biologique et du social dans la psychologie.

C'est tout l'intérêt du livre de René Zazzo que de nous inciter à lire et à bien lire Wallon sous divers aspects, en faisant *ressortir ceux qui ont fait progresser la psy*chologie et, on aurait tout lieu de l'espérer, la sociologie et la pédagogie.

Dans ce recueil d'articles et de conférences, Zazzo essaie de suggérer les liens étroits tissés entre l'homme, l'œuvre, et une certaine période historique, ainsi que ceux tissés entre le maître et le disciple.

Zazzo n'essaie pas d'expliquer, ni de commenter, ni de simplifier une pensée aussi complexe que la réalité qu'elle tente de décrypter. Il se contente d'en mentionner les temps forts, les découvertes les plus fécondes.

Dans chaque chapitre, Zazzo insiste sur l'importance — dans la pensée de Wallon — du refus de l'antithèse individu - société. « L'opposition individu - société *n'est pas d'ordre métaphysique, elle est d'ordre historique*, et donc perpétuellement modifiable et dépassable » (p. 21). La séparation n'est pas dans la nature de l'homme. C'est sur ces bases que Wallon élabore sa *conception des relations entre le moi et* l'autre, les autres. « De façon lapidaire la théorie de Wallon peut se formuler ainsi : entre le moi et les autres le rapport s'établit par l'intermédiaire de l'autre que chacun *porte en soi* » (p. 59). Et cet « autre secret », Wallon le saisit par son émancipation dans les cas pathologiques. « ... A la naissance, l'autre n'existe pas,... et la nature sociale du nouveau-né *est définie négativement : par ses incapacités* qui le lient immédiatement à autrui » (p. 63). L'enfant passe par une situation de symbiose affective avant que ne puisse s'élaborer sa conscience de l'autre. Le moi et l'autre se constituent conjointement et ils vont évoluer comme un couple indissociable.

Zazzo ne peut manquer d'aborder dans ce livre la controverse trop fameuse entre Wallon et Piaget à propos de la théorie de l'intelligence. Il l'aborde essentielle*ment dans un souci* d'apaisement, montrant que les points d'accord entre les deux hommes ont été plus solides et plus féconds que leur désaccord.

Jusqu'où va l'accord entre les deux grands chercheurs à propos de la théorie de *l'intelligence ? L'un et l'autre admettent* l'existence de stades, c'est-à-dire en somme de changements qualitatifs. Nos deux auteurs dépassent la thèse de la différence quantitative entre l'enfant et l'adulte *ainsi que celle des mentalités hétérogènes.*

Ensuite, Zazzo résume *ainsi le point de départ des divergences* entre Piaget et Wallon. « La préoccupation de Piaget est avant tout l'identité fonctionnelle, son intérêt avant tout l'axiomatique des états d'équilibre de la pensée, la logistique. La préoccupation de Wallon porte avant tout sur les différences, les changements de

l'évolution » (p. 70). Il convient ici d'engager le lecteur à anticiper sur la fin de l'ouvrage et à lire, dès maintenant, la postface retranscrivant l'hommage de Piaget à Wallon.

On peut considérer que Wallon est plus qu'un psychologue de l'enfant. Il est, pense Zazzo, le promoteur d'une psychologie générale, considérée dans une perspective génétique.

L'œuvre de Wallon est liée à un mouvement historique. Elle ne se comprend bien qu'à la lumière du marxisme. Il s'agit pour le psychologue de comprendre qu'il est engagé dans l'histoire, que ses conceptions sont déterminées directement ou indirectement par le système général des idées de son époque, par l'état des techniques, par les luttes sociales de son temps. La psychologie de Wallon dans toutes ses démarches est essentiellement matérialiste. Sa dimension sociale n'est pas ajoutée plus ou moins tardivement à une conscience individuelle autonome. « Elle est impliquée dans les premières adaptations de l'enfant incapable de rien être sans le truchement des autres » (pp. 115-116). « Sitôt qu'homme il y a le groupe et l'individu paraissent indissolublement solidaires ». Ainsi les causes physiologiques et sociales se mêlent et déterminent un nouveau plan, un nouveau règne de la nature.

L'œuvre de Wallon est une démonstration exemplaire d'une pensée dialectique : dialectique de l'immobilité et du mouvement, dialectique du langage et de la pensée, dialectique du moi et de l'autre.

Ainsi, tout au long de l'ouvrage, la complexité de la pensée de Wallon apparaît justifiée par la complexité de la réalité qu'elle cherche à décrire, complexité qui adhère aux difficultés de l'investigation psychologique. Cette pensée ne peut donc être clarifiante ou réductrice. Wallon lui-même la définissait ainsi. « ... C'est un enchaînement, une façon inhabituelle de poser les problèmes, de saisir les causalités, d'accepter et d'analyser les contradictions réelles auxquelles nous nous heurtons en psychologie. »

Avec un grand respect, Zazzo nous incite à relire ou lire Wallon en acceptant la difficulté comme gage de profondeur, de richesse et de vérité.

Suzanne MOLLO.

Structures et réformes de l'enseignement

AFRIQUE

BEN MADY CISSE (interview de). — **L'éducation en Afrique : de la dépendance à l'autosufisance.** — In : Perspectives, vol. VI, n° 2, 1976, pp. 192-207.

Après avoir évoqué la situation de l'éducation dans le Tiers Monde et en Afrique en particulier, B.M. Cisse aborde les problèmes de l'école africaine dont celui de l'inadaption des systèmes issus de la colonisation. Il retrace ensuite les efforts accomplis par les Etats et évoque notamment le rôle joué par l'Institut panafricain de développement dans le domaine de la formation des cadres, formation conçue et dirigée par des Africains et adaptée aux réalités africaines.

L'auteur en vient ensuite à l'expérience actuellement en cours au Sénégal, qui vise à « la promotion humaine » de toutes les couches de la population. Elle est basée sur l'introduction de « l'enseignement moyen pratique », lequel récupère les élèves qui ne peuvent poursuivre des études dans le secondaire, ainsi que les jeunes du même âge qui ne sont jamais allés à l'école. Une formation à la fois théorique et pratique est donnée dans des foyers qui accueillent les enfants originaires de cette zone, ceci en liaison avec les parents et les travailleurs ruraux. Un échange s'établit au cours duquel sont analysés le processus de la vie rurale et les méthodes de transformation et de modernisation de cette vie. Cette école, qui touche l'ensemble de la population, doit à la fois augmenter la production agricole et résoudre deux des graves problèmes du Sénégal : l'exode rural et le chômage urbain. Afin de mettre cet enseignement à la portée de tous, on a posé comme préalable l'utilisation des langues nationales. Six langues ont été transcrites et les vocabulaires fondamentaux de deux d'entre-elles, le sérer et le wolof, ont été mis au point.

AFRIQUE DU SUD

SEVRY (Jean). — **Education et apartheid en Afrique du Sud.** — In : Présence africaine, n° 97, 1er trim. 1976, pp. 60-80.

En 1967, le National Education Policy Act précisait la doctrine du ministère en matière d'éducation pour les Blancs : a) que l'éducation ait un caractère chrétien ; b) que l'éducation ait un caractère national ; c) que le véhicule de l'éducation soit la langue nationale ; d) qu'il y ait une coordination à l'échelle nationale, des programmes et des examens.

Les préoccupations nationalistes de la communauté afrikander sont évidentes. L'apartheid est institutionnalisé au niveau de l'école. Les communautés blanches, celle de langue anglaise et le bloc afrikander se partagent la formation des élites ; l'étude des programmes et des manuels montre la fonction idéologique de l'école. Quant à l'éducation pour les Africains, elle est quantitativement et qualitativement désastreuse : insuffisance de moyens, manque d'enseignants, de locaux, de manuels. Selon l'auteur, la fonction de l'école sud africaine peut se résumer en 5 axes principaux : maintien de la ségrégation sociale ; maintien de la ségrégation dans le travail ; maintien des idéologies dominantes et des barrières culturelles entre Blancs

et Noirs, mais aussi entre les Noirs de différentes ethnies ; idée que le Noir est intellectuellement parlant, moins doué que le Blanc. Enfin cette école a pour fonction de justifier l'injustifiable, l'idée que l'apartheid est une relation d'aide, faite pour respecter la personnalité bantoue.

CANADA

Examen des politiques nationales d'éducation : Canada. — O.C.D.E., 1976, 286 p.

Cet examen, qui s'est tenu à l'O.C.D.E. en décembre 1975, couvre l'évolution depuis 1960 et passe en revue, parmi les données relatives aux tâches futures, le cas des groupes défavorisés, le statut du travail manuel, les programmes pour les enfants handicapés, les coûts et la qualité de l'enseignement, les rapports entre l'école et la communauté, la participation locale au niveau de la prise de décision, la définition des objectifs du développement de l'enseignement.

CHINE

PRICE (R.F.). — **Community and school, and education in the People's Republic of China** (La communauté, l'école et l'éducation en République populaire de Chine). — In : Comparative education, n° 2, juin 1976, pp. 163-174.

En Chine, le terme « communauté » a un sens plus spécifique qu'ailleurs. Il est apparu au cours de la dernière décade qu'un nombre de plus en plus grand d'ouvriers et de paysans participent aux problèmes de l'enseignement (organisation et pratique), afin d'essayer d'associer l'enseignement au travail productif. Simultanément les jeunes ont été invités à sortir de l'enceinte scolaire pour participer à la production. Si cette tendance persiste dans le nouveau gouvernement, la formation de la jeunesse fera partie intégrante de la vie quotidienne des travailleurs et non plus seulement des pédagogues.

ESPAGNE

Balance y perspectivas (Bilan et perspectives). — In : Cuadernos de Pedagogia, n° 21, sept. 1976, pp. 3-25.

Les circonstances politiques et sociales de l'Espagne actuelle donnent un très grand intérêt à cette synthèse des réalisations de l'enseignement en 1975-1976 et aux prévisions pour l'année 1976-1977. Excepté la situation de l'Université qui fera l'objet d'un numéro spécial de cette revue en décembre 1976, les aspects les plus importants sont analysés : les *garderies* et l'éducation pré-scolaire, l'enseignement secondaire (d'Etat ou privé), la formation professionnelle et sa crise, les rapports entre la politique et l'enseignement, les problèmes propres aux régions. Parmi les conclusions il en apparaît d'essentielles : la difficile généralisation de la gratuité, les déficiences de la scolarisation à tous les niveaux, la méconnaissance des intérêts populaires et des réalités régionales par une bureaucratie trop centralisée, la grave crise du corps enseignant menacé par l'instabilité professionnelle (chômage, sous-emploi), les insuffisances salariales, les mauvaises conditions de travail. Cependant les mouvements revendicatifs s'étendent progressivement entraînant ainsi l'administration à négocier avec des organisations, ébauches des futurs syndicats d'enseignants. D'autre part la collectivité, représentée par les associations de parents d'élèves et de concitoyens, participe de plus en plus à la gestion de l'enseignement, prend conscience des problèmes du système scolaire et s'emploie à obtenir un enseignement accessible à tous, gratuit et scientifique.

Institucìon (la) libre de enseñanza (1876-1976) (L'Institution libre d'enseignement). — Revista de Educaciòn n° 243, mars-avril 1976, pp. 3-120.

Cette monographie est consacrée à la célébration du centenaire de l'I.L.E. créée en 1876 à Madrid par Francisco Giner de los Rios, pédagogue et philosophe en *protestation contre les atteintes gouvernementales à la liberté de l'enseignement* universitaire, pour appliquer et diffuser en Espagne de nouvelles conceptions pédagogiques et contribuer à la formation d'une jeunesse universitaire orientée vers la *rigueur scientifique et professionnelle, l'intégrité morale, la responsabilité sociale,* la persévérance. Face au retard culturel de l'Espagne, ce courant pédagogique et philosophique a influencé les futures réformes du système éducatif espagnol, a *redéfini les rôles de l'Etat et de sa société dans l'organisation de l'enseignement.* Il est à l'origine de la création au début du XX° siècle du Musée Pédagogique, de l'Ecole Supérieure des Enseignants et du Ministère de l'Instruction Publique. A partir de 1910 sont créés le *Centre d'Etudes historiques, la Cité Universitaire,* l'Institut National des Sciences physiques et naturelles, le Jardin botanique, le Musée d'anthropologie, l'Ecole espagnole de Rome. Une revue publiée à partir de 1877, le B.I.L.E. (*Bulletin de l'Institution Libre d'Enseignement*) *contribuera à la* diffusion de tous les courants pédagogiques ouvrant le débat sur les problèmes de l'enseignement en Espagne. Les innovations pédagogiques espagnoles sont donc redevables en grande partie de *l'action entreprise dès la fin du XIX° siècle* par Giner de los Rios et son institution. En annexe, texte des statuts et du programme de l'I.L.E.T.

MARTINELL (*Alfons*), **SEGALES** (*Joan*). — **Intento de renovar la educaciòn, especial en el campo. La experiencia de Sta Maria del Valles** (Tentative de rénovation de l'éducation spéciale à la campagne. L'expérience de Sta Maria del Vallès). — In : *Cuadernos de Pedagogia n°s 19-20, juil.-août 1976, pp. 24-28.*

La colonie agricole Santa Maria del Vallès est située dans la province de Barcelone et appartient à une association privée de bienfaisance qui accueille des enfants d'âge scolaire, tous cas sociaux, envoyés par le Tribunal des Mineurs. Cet internat fonctionne depuis quatre ans. Nous trouvons ici un récit de cette expérience et un bilan des résultats positifs obtenus. Après une très difficile situation au début : en 1972, 70 enfants, 1 surveillant, 2 enseignants, aucun confort matériel, discipline rigoureuse et inefficace (fugues, révoltes, etc.) ; en 1976, les progrès ont permis d'aboutir à : 48 enfants de 7 à 16 ans, une équipe de 6 éducateurs spécialisés, une organisation conçue pour les enfants avec leur participation, une ouverture sur la vie et la région. Malgré d'assez grandes difficultés économiques, ce centre de rééducation a rompu les anciens cadres rigides et a réussi sa rénovation en favorisant la responsabilité individuelle et collective, la participation, la critique, et en associant éducateurs et élèves à tous les événements, dans toutes les décisions concernant le fonctionnement de l'établissement. De nombreux témoignages permettent d'apprécier le chemin parcouru.

MORAL (Javier). — **Nuevo curso escolar 1976-77** (La nouvelle année scolaire 1976-1977). — In : *Servicio n° 1401, 15 sept. 1976, p. 3.*

Cet article apporte d'intéressantes précisions sur les effectifs et le budget scolaire espagnols. La rentrée scolaire concerne 8 millions d'enfants de 4 à 17 ans, soit 23 % de la population. Leur répartition est évaluée approximativement ainsi : 900 000 élèves dans le pré-scolaire (4 à 6 ans) ; 6 millions d'élèves dans l'Education Générale de Base (obligatoire, 6 à 14 ans) ; environ 400 000 élèves pour la formation professionnelle (14 à 17 ans) et environ 800 000 pour le baccalauréat unifié polyvalent et le cours d'orientation universitaire (14 à 17 ans). Les problèmes les plus urgents sont la gratuité, l'enseignement privé et l'insuffisance des établissements en nombre et parfois en qualité selon les régions (urbaines et surpeuplées, rurales et dépeuplées). Les difficultés d'accueil des enfants d'âge pré-scolaire dans les établissements publics favorisent les initiatives privées qui offrent cette année 200 000 places supplémentaires. La différence est encore plus sensible par les jardins d'enfants dont 90,7 % relèvent du secteur privé.

Pour l'E.G.B., l'enseignement public arrive à accueillir 60 % des effectifs ; d'autre part l'Etat subventionne la plupart des établissements privés.
Il faut noter que l'éducation féminine est, par tradition sociale et familiale, confiée de préférence aux établissements privés qui en majorité ne pratiquent pas la mixité.

Partidos y educaciòn (Partis et éducation). — In : Cuadernos de pedagogia, n°s 19-20, juil.-août 1976, pp. 2-22.

Ce numéro spécial confirme l'évolution intérieure de l'Espagne depuis la mort du Général Franco en consacrant le thème de ses articles aux partis politiques espagnols. La parole est donnée aux responsables des cinq plus importantes tendances : Parti Démocrate, Fédération Populaire Démocrate, Parti Socialiste Ouvrier Espagnol, Parti Communiste d'Espagne, Parti du Travail d'Espagne. Les entretiens ne portent que sur l'attitude de ces différentes formations politiques face à la situation de l'enseignement. Chaque interlocuteur exprime son appréciation sur la situation actuelle, dresse un bilan de la réforme et de la Loi Générale de l'Education, expose les problèmes prioritaires, propose des solutions à long et court terme dans un contexte social et économique en rapide évolution. Tous les aspects du système éducatif sont ainsi abordés : structures scolaires, financement, démocratisation, orientation, enseignants, laïcité et privatisation, gratuité, université, débouchés professionnels, etc. Cette libre confrontation des diverses opinions politiques offre un intérêt évident et donnera sans doute un ton nouveau aux débats sur la crise de l'enseignement en Espagne.

FINLANDE

HALLBACK (Mona). — **Spardirektiven som ger staten 60 miljoner** (Les directives visant à épargner à l'Etat 60 millions). — In : Läraren, n° 13, juin 1976, pp. 5 et 16.

Le budget du ministère de l'Education ayant été amputé de 60 millions, la direction scolaire est chargée de réaliser des économies en réduisant le nombre de classes par un élargissement des groupes. Le syndicat des professeurs conteste cette décision défavorable au plein emploi des professeurs et à la qualité pédagogique de l'enseignement. Il craint, en outre, qu'il ne s'agisse là que de fausses économies car l'organisation de l'emploi du temps peut entraîner une réorganisation des transports scolaires (recours aux taxis). Ce que l'on croit épargner d'un côté est perdu de l'autre.

WIKHOLM (Viviann). — **Nu ska lärarna slösa andliga resursed och spara de ekonomiska** (Maintenant les professeurs doivent dépenser leurs ressources spirituelles et économiser l'argent). — In : Läraren, n° 13, juin 1976, p. 4.

L'école de base est en danger. Telle qu'elle sera réalisée en Finlande méridionale, où l'opposition à son égard était déjà forte, elle ressemble très peu au modèle initial. Non accompagnée de moyens financiers pour sa réalisation, l'école de base reste une réforme morte. La direction scolaire, bien que n'étant pas à l'origine de ce programme d'austérité, la cautionne en recommandant aux professeurs de faire jouer leurs ressources spirituelles, les ressources économiques n'étant pas indispensables.

FRANCE

Le compte économique de l'éducation et des formations. — In : Etudes et Documents, n° 34, 1976 (Ministère de l'Education).

Fruit des travaux menés depuis deux ans, selon les recommandations du VI° Plan, principalement par le ministère de l'Education nationale et par l'I.N.S.E.E. en vue de la mise en place d'un « Compte économique de l'éducation et des formations » qui permette de suivre l'évolution des flux financiers s'opérant à ce propos entre les divers agents économiques : innovation d'importance pour l'établissement des bases de comparaison internationale en matière de coût de l'éducation, en particulier au sein de la communauté européenne.

L'exercice de chiffrage de l'année 1971 a conduit à un double bilan, qualitatif (faiblesse de l'information pour certains domaines — apprentissage, enseignement privé... pour les dépenses de certains secteurs de financement — administrations locales, familles, entreprises ou du secteur de production — établissements...) et quantitatif au sujet du coût de l'éducation en France, supporté pour 90 % par les administrations publiques. En 1971, le prix de revient de l'élève du 1er degré public s'est élevé à 1 700 F, celui de l'élève du second degré général et technique à 3 570 F et celui de l'élève de l'enseignement supérieur à 4 540 F. Le chiffrage du compte portant sur l'année 1974 devrait aboutir en juillet 1977.

Mais dans tous les secteurs y compris le ministère de l'Education et le secrétariat d'Etat aux Universités — Groupe d'Analyse et de Recherche sur les Activités et les Coûts des Enseignements Supérieurs (G.A.R.A.C.E.S.) — de grands progrès restent à faire pour préciser les aspects économiques de l'éducation, en un temps où les dépenses liées au système éducatif atteignent, en France comme ailleurs, des proportions sans précédent.

Ecole (L') : Quelques problèmes qui se posent aux communes. — In : Correspondance municipale, documents mensuels pour l'information et l'action locale, n° 168, 57 p. (Revue mensuelle de l'Association pour la Démocratie, l'Education locale et sociale, 94, rue Notre-Dame-des-Champs, 75006 Paris.)

Dans le cadre d'une information et d'une sensibilisation des élus locaux aux problèmes éducatifs et socio-éducatifs, présentation des points les plus préoccupants en matière de fonctionnement du service de l'enseignement et des organismes parascolaires.

Au niveau de la petite enfance, exposé des expérimentations actuellement en cours dans la Villeneuve de Grenoble. Au niveau élémentaire, problème du dépérissement de l'école rurale et du ramassage scolaire ainsi que celui de la scolarisation des

couches marginales (émigrés, handicapés). Enfin, à tous les stades de la scolarisation, réflexion conduisant à une remise en cause de l'architecture scolaire actuelle, réflexion menée à partir de données concrètes. Ce numéro se termine par une réflexion plus politique sur le rôle que les collectivités locales plus autonomes pourraient à long terme jouer pour la rénovation d'un système éducatif qui a besoin, lui aussi, d'être considérablement plus autonome et responsable à la base.

INDE

NAIK (J.P.). — **En quête d'un système éducatif national : l'expérience de l'Inde.** — In : Perspectives, vol. VI, n° 2, 1976, pp. 208-222.

Le professeur Naïk, membre du Comité consultatif central de l'éducation fait le point sur les succès et les échecs de soixante-dix ans d'efforts pour établir un système éducatif satisfaisant les aspirations de la nation indienne.

La tradition indienne était élitiste. Une minorité recevait un enseignement, la masse se contentait d'un savoir expérimental transmis oralement par la famille. L'invasion britannique imposa son modèle d'enseignement en contradiction avec la philosophie indigène et qui profita également à la classe privilégiée. Autour des années 20, l'Inde se forgea peu à peu un système d'éducation indianisé en langue indigène et contrôlé par les hindous. En 1947 le contenu des programmes était largement indianisé et l'on avait constitué un corps d'enseignants qualifié. De 1947 à 1975 on s'est attaché à assurer à l'ensemble des enfants 8 années d'enseignement général en passant de 25 % *des enfants de 6 à 14 ans scolarisés (16 millions) à 63 % (83 millions). Il reste* que 20 % des enfants ne vont jamais à l'école, que le taux d'abandon est très élevé et que la moitié des adultes est encore analphabète.

L'auteur propose des réformes du système actuel : création d'un enseignement pré-*élémentaire, enseignement élémentaire à mi-temps pour ceux qui ne peuvent s'y* consacrer totalement, développement des 3 années d'enseignement secondaire avec, parallèlement au programme général, des programmes techniques et professionnels et posibilités de passage du premier aux deux autres ; développement de l'enseignement supérieur à temps partiel ou par correspondance.

Il faudrait également modifier radicalement le contenu de l'enseignement ; on a trop négligé les finalités sociales de l'éducation au profit des finalités individuelles. L'éducation est trop coupée du développement socio-économique du pays.

IRAN

The new educational system of Iran (Le nouveau système éducatif iranien). — In : Education in Asia, Unesco, Bangkok, n° 9, mars 1976, pp. 1-14.

Description de la réforme de l'enseignement iranien adoptée en 1975 : les raisons de cette réforme, ses principes, les bases de l'enseignement général, les structures scolaires au niveau général, secondaire académique, technique et professionnel, l'année terminale, les caractéristiques du nouvel enseignement secondaire, organigramme et exemple du programme des écoles techniques et professionnelles.

ISRAEL

KAHANE (Reuven), **STARR** (Laura). — **The impact of rapid social change on technological education** (Impact du changement social sur l'enseignement technique). — In : Comparative éducation review, n° 2, june 1976, pp. 165-178.

L'intégration des immigrants et le développement constant de l'économie et des techniques qui exigent un haut niveau de qualification posent au système éducatif israélien un dilemme : car si l'on élève le niveau des études pour répondre aux besoins technico-économiques l'on risque en même temps d'éliminer de l'enseignement la majeure partie de la population. Néanmoins puisque le système éducatif doit théoriquement remplir ces deux fonctions, la stratégie adoptée par Israël pour l'enseignement secondaire et technique fut d'instaurer deux systèmes, deux filières différentes par leur durée, leur niveau, l'un permettant éventuellement l'accès à l'université, l'autre débouchant sur la vie active évitant ainsi aux jeunes les sentiments de frustration qui accompagnent souvent l'échec et l'abandon scolaires. Mais vers 1970, le ministère de l'Education a décidé de changer ; les filières ont toutes la même durée (quatre ans au moins) mais des niveaux différents ; le niveau du curriculum s'est élevé ; actuellement elles représentent plus que 40 %. Ce système diminue les chances des élèves les moins doués et renforce la discrimination envers les défavorisés.

ITALIE

SCURATI (C.) et alt. — **Aggiornamento, sperimentazione, problemi educativi** (Recyclage, expérimentation et problèmes d'éducation). — In : Scuola di Base, n°s 1-2, 1976, pp. 3-117.

Dans le cadre de la réforme de l'enseignement italien, Scuola di Base se propose dans ce numéro de montrer la nécessité de recyclage des maîtres italiens et tente de répondre à quelques problèmes pédagogiques concrets tels que la notation, l'interdisciplinarité, les livres de textes... Ce numéro permet au lecteur de mieux saisir le sens et le contenu de cette réforme de l'enseignement.

PAYS-BAS

Examens des politiques nationales d'éducation : Pays-Bas. — O.C.D.E., 1976, 99 p.

Les principes directeurs élaborés par les autorités néerlandaises pour l'évolution de l'éducation au cours des vingt prochaines années ont servi de base à l'examen tenu à l'O.C.D.E. en mai 1976. L'étude traite en particulier des estimations financières pour la planification de l'enseignement, l'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans et ses rapports avec l'éducation récurrente, la réforme des programmes et la formation des enseignants, la planification et la mise en œuvre.

POLOGNE

KUBERSKI (Jerzy) (Ministre de l'Enseignement et de l'Education). — **Reforma oświaty, program, realizacja, zadania** (Réforme de l'enseignement, programme, réalisation, devoirs). — In : Nowa szkoła, n°s 7-8, 1976, pp. 2-5.

Les travaux préparatoires à la réforme de l'enseignement abordent maintenant l'élaboration du programme d'enseignement pour l'école de 10 ans.

Parmi les directives et les principes de la réforme de l'enseignement, on peut distinguer deux groupes : les uns se rapportent aux problèmes d'organisation et de structure, les autres au programme.

L'auteur présente les principes du nouveau programme : celui de l'unité du processus didactique et éducatif, de la liaison entre la théorie et la pratique, de l'éducation permanente et parallèle, de la structuralisation du contenu de l'enseignement, de l'objectivité de l'éducation, de la participation des élèves, et de la souplesse des programmes.

Le principe du programme homogène et celui de l'éducation cyclique pour l'école à scolarité de 10 ans ont été adoptés. On a également opté pour le principe de la conception des contenus des matières d'enseignement.
Ces principes généraux et ces bases de travail doivent déterminer les cadres communs de chaque discipline.

ZARZECKA (Barbara). — **Z dyskusji nad nowym modelem szkolnictwa — wspòtczesna technika a kstatcrenie politecniczne** (De la discussion sur le nouveau modèle de l'éducation technique et polytechnique moderne). — In : Nowa szkoła, n° 2, 1976, pp. 19-21.

La préparation à la vie dans le monde de la civilisation technique est un devoir important de l'école moderne. Elle doit la réaliser non seulement par l'enseignement des disciplines scientifiques mais aussi en introduisant dans les programmes d'enseignement la matière spéciale qui permettrait de mieux connaître les problèmes de la technique moderne.

Le but de l'enseignement technique est d'assurer à l'ensemble des jeunes les bases de la culture technique. La réalisation dépend surtout du choix du contenu de l'enseignement. Les travaux sur ce choix sont liés à la systématisation des connaissances techniques.

D'après l'auteur, la cause principale de la divergence entre le contenu de l'enseignement et l'état actuel du développement de la technique est qu'elle est traitée comme une réalité stable sans tenir compte du rythme de son développement ; une autre cause étant d'attirer l'attention sur les éléments séparés de la technique, par exemple sur la mécanique ou l'électrotechnique sans essayer de voir l'ensemble du problème.

Trois domaines principaux, autour desquels sont rassemblés les contenus techniques, doivent trouver leur reflet dans les programmes de l'enseignement des matières polytechniques : les nouveaux matériaux, les nouvelles sources et les nouveaux systèmes d'information.

RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE ALLEMANDE

L'Enseignement polytechnique. — In : Réalités, juin-juil. 1976, pp. 20-21.

Tous les écoliers reçoivent en R.D.A. une instruction polytechnique c'est-à-dire des connaissances de base sur les techniques modernes, la protection et l'économie. Ils apprennent aussi à connaître les relations humaines au niveau de la production. *Les élèves de la 7° et la 10° classes ont chaque semaine cinq heures de travaux* pratiques dans les entreprises industrielles, les coopératives de production agricole ou les centres spéciaux d'enseignement polytechnique. Leur travail consiste à réaliser des pièces, à acquérir les rudiments du montage. Ils suivent un enseignement théorique « l'Introduction à la production socialiste » pour comprendre les bases et l'organisation de la production socialiste. Cet enseignement offre d'excellentes bases à leur future vie professionnelle. En R.D.A., 99 % des jeunes quittant l'école suivent un apprentisage ou des études.

RÉPUBLIQUE DOMINICAINE

Perfil educativo de la República Dominicana. Situación actual y proyecciones. (*Schéma* du système éducatif de la République Dominicaine. Situation actuelle et prospective). — In : **Plana — O E I,** n° 196, févr. 1976, pp. 4-8.

En 1970, la République Dominicaine comptait 4 006 400 habitants répartis, pour 40 % en zones urbaines et 60 % en zones rurales. Plus de 60 % de la population a moins de 20 ans. Les enseignements primaire et secondaire, l'un et l'autre d'une scolarité de 6 ans, dépendent du Secrétariat d'Etat de l'Education, des Beaux Arts et des *Cultes. L'enseignement supérieur autonome, relève du secteur privé.* Le niveau primaire est gratuit et obligatoire. Il concerne environ 78,9 % des enfants âgés de 7 à 13 ans. Le niveau secondaire offre le choix entre le baccalauréat traditionnel avec un cycle de base (2 ans) et un cycle de durée variable selon les 6 options possibles, et le plan de réforme avec un cycle de base commun (4 ans) et un cycle supérieur diversifié (2 ans). Les élèves sont âgés de 13 à 20 ans.

Cet article offre des précisions statistiques sur les pourcentages des élèves selon les niveaux et les orientations, la répartition des enseignants, le budget. Il définit les objectifs nationaux et les projets en ce qui concerne la scolarité obligatoire, la formation professionnelle et permanente, l'éducation des adultes et l'alphabétisation, l'enseignement à distance. La République Dominicaine bénéficie de l'aide de l'Organisation des Etats Américains et de l'Unesco.

ROUMANIE

BARBULESCU (Petre). — **Educatia tehnologica, compomenta essentiala a personalitatu** (L'éducation technologique, composante essentielle de la personnalité). — In : Revista de pedagogie, n° 4, 1976, pp. 27-31.

Dans le contexte de l'accélération du procès d'obsolescence des connaissances utilisées dans la production, l'éducation technologique s'impose aujourd'hui à tous les niveaux de l'enseignement, constituant en même temps l'aspect dominant de l'éducation permanente.

Après un aperçu historique de l'évolution du concept « éducation technologique », l'auteur se propose de discuter les objectifs de l'éducation technologique dans l'acception moderne du terme : l'étude des applications des sciences aux activités utiles.

La dernière partie de l'étude est consacrée aux éléments dont il faut tenir compte pour l'élaboration de la méthologie de ce type d'éducation.

BARBULESCU (Petre), **CHIREA** (Fernande), **ANDRE** (Ion), **COMAN** (Ion). — **Educatia tehnologica, compomenta essentiala a personalitatu** (L'éducation technologique, composante essentielle de la personnalité). — In : Revista de pedagogie, n° 5, 1976, pp. 21-25.

Le « Complexe expérimental intégré pour l'instruction et l'éducation par et pour le travail », qui assure un enseignement unifié, à partir de l'école maternelle et jusqu'au baccalauréat est le résultat de la recherche et des propositions faites par les auteurs de cet article. Dans le cadre de ce système, l'éducation technologique constitue le centre de toute l'activité éducative. En plus de l'instruction, le département de technologie se propose de répondre aux nécessités de la recherche scientifique et aux besoins de la production, ce qui lui permettra d'élever l'efficience économique du complexe.

Les auteurs analysent et ensuite plus précisément les fonctions de chaque laboratoire du département.

L'enseignement en Roumanie. — In : La Roumanie d'aujourd'hui, n° 9, 1976, pp. 12-40.

Il s'agit d'une série d'articles sur l'évolution de l'enseignement par rapport au développement économique et social et aux progrès rapides de la science et de la technique. Ces articles traitent essentiellement des principes, des méthodes, des systèmes mis en œuvre afin que l'enseignement roumain forme les générations futures, en fonction des besoins de la société.

Le programme roumain à long terme (15-20 ans) répond aux impératifs de développement en perspective de toutes les branches de l'économie nationale conformément à la politique d'élévation du niveau général de culture et d'instruction. L'accent est mis sur la préparation effective de l'étudiant pour la vie.

Les jeunes qui gravissent les échelons de l'enseignement à tous les degrés ont la certitude d'un avenir assuré conforme à leur formation.

TIERS MONDE

Techniciens pour le développement. — In : Perspectives, vol. VI, n° 2, 1976, pp. 237-294.

Après deux articles généraux traitant respectivement des « aspects quantitatifs et qualitatifs de la formation des cadres moyens » et de « la planification de l'éducation » dans les pays en développement, une série d'études exposent des expériences de formation entreprises dans un certain nombre de pays : le programme du S.E.N.A. (Service national d'apprentissage en Colombie) ; les efforts d'innovation accomplis en Inde dans le domaine de l'enseignement technique ; les réalisations de l'école Mohammadia d'ingénieurs (E.M.I.) au Maroc ; les programmes du collège de formation pédagogique du Plan de Colombo ; les activités du centre international de perfectionnement professionnel et technique de Turin : créé il y a plus de dix ans par l'O.I.T., ce cente constitue pour les ressortissants de pays en voie de développement une institution de formation spécialisée unique en son genre et un lieu de rencontre où sont confrontées des expériences diverses.

Le Plan de Colombo, mis en place en 1950, est l'une des plus anciennes institutions de coopération économique limité au départ à 7 pays (l'Australie, le Canada, Ceylan, l'Inde, la Nouvelle Zélande, le Pakistan, le Royaume-Uni). Il réunit aujourd'hui 27 pays ; dès le début, l'accent avait été mis sur l'importance qui devait être accordée à la formation technique dans tous les pays en voie de développement, c'est pour répondre à ce besoin qu'a été créé à Singapour, le Collège de formation pédagogique, lequel est administré par les pays membres. Il est à la fois centre d'enseignement et centre d'information et de recherche sur les problèmes d'éducation et de formation des techniciens.

ZAIRE

UDIEKILA, MAMBA, KOTA. — Un examen critique du contenu de l'enseignement Zaïrois : Etude générale. — In : Revue de pédagogie appliquée, n° 7, avril 1976, pp. 449-464.

Les insuffisances de la politique coloniale en matière d'éducation et les efforts accomplis depuis l'indépendance. Les problèmes actuels de l'enseignement : manque de planification et inadaptation, insuffisance de l'éducation non scolaire, inadéquation et lacunes des programmes, insuffisances de l'enseignement technique et professionnel, manque de recherche pédagogique et d'enseignants qualifiés.

UNESCO

MIALARET (Gaston). — **L'éducation préscolaire dans le monde.** — In : Etudes et documents d'éducation, n° 19, Unesco, 1975, 75 p.

Une enquête menée, sous l'égide de l'Unesco, par l'Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire permet à Gaston Mialaret, alors président de l'O.M.E.P., de présenter un bilan abjectif et précis de la situation et des tendances de l'éducation préscolaire en 1974. Soixante-sept Etats membres ont répondu à un questionnaire très complet recouvrant tous les aspects structurels, pratiques, administratifs, pédagogiques, de l'enseignement préscolaire. Une synthèse des réponses obtenues regroupe les thèmes de l'enquête sous les titres suivants : aspects généraux, établissements, enfants fréquentant les établissements d'éducation préscolaire, objectif, méthodes et matériels, activités de l'enfant, place des adultes, relations avec les parents, l'école obligatoire, et la communauté, avenir.

Les commentaires de la conclusion font regretter l'absence du témoignage de nombreux Etats et la trop grande part accordée aux renseignements théoriques généraux et statistiques au détriment de renseignements concrets sur la vie et les activités quotidiennes de l'enfant. Des sujets de réflexions sont proposés sur le rôle des organismes et des spécialistes responsables, la formation des éducatrices, la place de l'expérimentation pédagogique, les liens avec la scolarité obligatoire, le coût de l'éducation préscolaire. Cette étude doit « ouvrir la voie à d'autres travaux ». En annexe, liste des Etats participants et texte intégral du questionnaire de l'enquête.

UNION SOVIÉTIQUE

PLEKHANOV (A.V.). — **Russkie revolucionery — demokraty o trudovom vospitanii detej** (Les démocrates du travail aux enfants). — In : Skola I Proizvodstvo, 1976, n° 7, p. 792.

Ces quelques pages ne prétendent pas donner une analyse complète des idées des démocrates révolutionnaires sur les rapports entre l'enseignement et le travail productif. Mais une série d'emprunts à des textes de leaders démocrates révolutionnaires (Lerwyčevski, Pisarev, Dobroljubov, Selgunon, Taneev...) permette de conclure que des idées professées dans la seconde moitié du XIX° siècle n'ont rien perdu de leur activité à présent.

SELIVANOV (V.S.). — **Perspektivy razvitija seti sel'skih obseobrazovatel'nyh skol.** (Perspectives de développement du réseau des écoles d'enseignement général à la campagne). — In : Sovetskaja Pedagogika. — 1976, n° 6, pp. 62-70.

Le 25° congrès du P.C.U.S. a posé le principe d'adaptation des structures scolaires en milieu rural (cadres, lieu de l'école avec la production) à celles des exploitations agricoles modernes, à la suite de mutations survenues dans la structure agricole (concentration, spécialisation).

Enseignement secondaire

BELGIQUE

Enseignement rénové. — Ministère de l'Education nationale et de la culture française, Bruxelles, 1976, 24 p.

Le but de cette brochure est de fournir aux parents des élèves qui vont entrer dans l'enseignement secondaire, des renseignements simplifiés sur l'enseignement rénové, conformément à la réforme actuelle qui a débuté en 1969 et dont la loi du 19 juillet 1971 a fixé les structures de l'enseignement secondaire.

ITALIE

LETTIERI (Ada). — **La studentessa di scuola secondaria** (L'étudiante de l'école secondaire). — In : Quaderni di sociologia dell'educazione, n° 29, juin 1975, pp. 5-83.

Résultats d'une enquête faite à Rome sur les jeunes filles des écoles secondaires qui nous permettent de connaître la vision qu'ont ces jeunes Italiennes de leur condition de femme.

MEXIQUE

Enseñanza (La) media en México, 1974-1975. (L'enseignement secondaire au Mexique). — In : Revista del Centro de Estudios educativos, n° 2, vol. VI, pp. 155-175.

L'enseignement secondaire mexicain comprend deux cycles : inférieur et supérieur. Le permier cycle, dit « de base », comprend une voie « terminale élémentaire » qui prépare directement à l'exercice d'un métier dès la fin de l'enseignement primaire, et une voie « secondaire générale » avec différentes options : technique, agricole, audio-visuelle et pour adultes. Le second cycle « supérieur » offre également le choix entre les écoles techniques, les écoles normales, et le baccalauréat qui avec deux ou trois années d'études précède l'accès à l'enseignement supérieur. Cet article fournit les statistiques concernant ces différentes orientations de l'enseignement secondaire pour l'année 1974-1975 avec références aux quatre années antérieures ; elles font état de la situation sur les deux plans : national et fédéral (32 Etats). Chaque tableau statistique fait l'objet d'un commentaire.

NORVÈGE

Uttalelse fra Norsk Lektorlag om bibliotek i den videregående skole (Point de vue donné par l'Association des professeurs certifiés sur le rôle des bibliothèques dans l'école secondaire). — In : Skoleforum, n° 11, 7 mai 1976, p. 439 (FFI-17).

Un comité a été chargé par l'Association des professeurs certifiés de faire une enquête sur le manque de bibliothèque dans l'école secondaire, leur fonctionnement et la qualification du personnel. Brève historique de la fonction. La situation au Danemark et en Suède. Les besoins matériels et pédagogiques de son fonctionnement.

ROUMANIE

DASCALESCUV (Roméo). — **Un an scolar de bilant prentru treapta I a liceului** (Une année scolaire de bilan pour le premier cycle du secondaire). — In : Revista de padagogie, n° 5, 1976, pp. 3-5.

La fin de l'année scolaire 1975-1976, où la première promotion d'élèves sort de l'enseignement obligatoire de dix ans, est l'occasion d'une analyse des résultats obtenus dans le premier cycle du secondaire, étape de la scolarité devenue obligatoire par décision du P.C.R. du 18-19 juin 1973. Dans la Roumanie d'aujourd'hui la proportion

entre lycées techniques et lycées classiques (lettres-sciences) est favorable aux premiers (72,5 %). Les programmes scolaires sont identiques dans tout le pays pour des lycées du même type, ce qui assure une éducation unie, des chances égales au concours d'admission dans le deuxième cycle du secondaire. Il est possible de changer de type de lycée à la suite d'un examen d'équivalence.

SUÈDE

HOGFLYKT (Anita). — **Skola i glesbygd : Tidsbegränsad trygghet** (L'école dans une *zone à faible densité scolaire* : une sécurité limitée dans le temps). — In : Skolvärlden, n° 18, 11 juin 1976, pp. 10-11.

Une organisation spéciale de l'enseignement secondaire (SSG) est mise sur pied dans des localités de moins de 300 élèves. L'école Hjalmar Strömer à Strömsund fonctionne suivant ce principe qui consiste à coordonner certains enseignements. L'inconvénient de ce système est qu'il réduit le nombre des options et oblige les élèves de filières différentes à étudier certaines disciplines ensemble au détriment du niveau de chacun. Mais ceci a l'avantage d'assouplir l'obligation de choix des élèves qui se spécialisent plus tard. C'est ainsi que des élèves-filles venant de la filières sciences naturelles ont pris le goût de la technologie et de la pratique mécanique après un enseignement en commun. Elles se consacreront par la suite à cette spécialisation.

Sö och gymnasieskolan (La direction scolaire et l'école secondaire). — In : Skolvärlden, n° 21, 3 sept. 1976, p. 3.

Un memorandum de la direction scolaire pour 1977-78 concerne : 1) la prochaine réforme de l'enseignement secondaire ; 2) les années antérieures à cette réforme (la perspective à court terme). En ce qui concerne le premier point, le problème de la formation continue interrompue par des stages dans la vie active dépend de l'offre de travail sur le marché. Il faut faire attention à l'effet discriminatoire que pourrait avoir cette mesure (difficulté de reprise des études théoriques après une interruption. Par ailleurs, la direction scolaire envisage la création d'une filière pour le service social et les soins aux enfants. D'autres filières dans l'école secondaire doivent être orientées vers celle-ci.

TCHÉCOSLOVAQUIE

GRMANOVA (Eva). — Sučasny stav polytechizacie v gymnaziu (L'état actuel de la polytechnisation des lycées). — In : Jednotna škola, mars 1976, pp. 202-211.

L'auteur énumère les différents aspects de la tendance au renforcement du caractère polytechnique de l'enseignement secondaire. Il s'agit d'une part d'un changement d'optique dans l'enseignement des disciplines scientifiques et des matières facultatives, d'autre part de l'établissement des plans d'enseignement des matières comme la construction mécanique, l'électrotechnique, la chimie appliquée, les techniques de bâtiment, l'économie et la gestion, l'informatique. Il analyse ensuite la signification de l'éducation polytechnique dans l'enseignement socialiste. Son but est de développer chez les élèves une forme active d'acquisition de connaissances, une aptitude à les appliquer d'une manière créative dans la pratique.

L'auteur enfin retrace l'histoire de la place de l'éducation polytechnique dans l'enseignement en Tchécoslovaquie depuis la fin de la 2° guerre mondiale.

ESPAGNE

MIGUEL DIAZ (Mario de). — **La orientación para la toma de decisión** (L'orientation pour la prise de décision). — In : Educadores, n° 89, sept.-oct. 1976, pp. 477-500.

A la suite d'enquêtes menées auprès d'élèves désireux d'entreprendre des études supérieures et suivant l'enseignement de l'année du C.O.U. (cours d'orientation universitaire), postérieure au baccalauréat, il paraît essentiel d'intensifier le rôle des conseils académiques d'information. Les adolescents interrogés sur leur future orientation et leurs choix professionnels n'ont pas toujours trouvé dans le C.O.U. les options proposées, une réponse à leurs goûts et à leurs aptitudes, ni une préparation à la méthodologie spécifique de l'enseignement supérieur ; souvent sceptiques à l'égard des tests ils subissent l'influence du milieu familial, de relations, etc., et estiment très insuffisantes les informations sur les carrières fournies par les organismes académiques. Les membres des conseils d'orientation doivent établir des liens étroits avec les familles et les professeurs et prenant conscience des difficultés qu'éprouvent les jeunes à trouver leur voie, doivent s'attacher à leur fournir une information détaillée sur les orientations les plus favorables à leur épanouissement personnel et professionnel.

ÉTATS-UNIS

MARTIA (Dominic F.). — **Career education and liberal arts : proceed with caution** (Enseignement professionnel et humanités : agir avec prudence). — In : University College Quarterly, vol. 21, n° 3, mars 1976, pp. 11-16.

L'auteur insiste sur les dangers qu'implique le désir d'adapter l'enseignement aux besoins du monde du travail ainsi qu'aux besoins économiques et sociaux du pays. Le concept de « career education » qui fait pression sur les universités et les collèges pour que leur enseignement soit « productif », « rentable », risque de changer profondément les curriculum et de modifier la philosophie et les buts de l'enseignement supérieur. La tension entre le rôle utilitaire et les valeurs humanistes de l'enseignement ne doit pas aboutir à privilégier le premier. Plus que jamais, les universités doivent former des techniciens sans négliger la formation et l'éducation de l'individu.

GRANDE-BRETAGNE

GOODERSON (Peter). — **Careers and curricular guidance in the 14-19 age group.** (L'orientation scolaire et professionnelle pour le groupe d'âge de 14 à 19 ans). — In : Secondary education, vol. 6, n° 1, juin 1976, pp. 11-13.

La difficulté de l'orientation réside dans le fait qu'il est souhaitable de conseiller et d'éclairer les élèves dès le début de l'école secondaire surtout quand ils ont fréquenté une « école moyenne » de 11 à 13 ans et qu'en même temps il faut leur éviter de fixer définitivement un choix et de se concentrer trop tôt sur certaines disciplines. En général les élèves choisissent leurs options à partir de 14 ans. Ils peuvent abandonner un sujet qui les intéresse mais ne s'harmonise pas avec leur emploi du temps et reprendre ce sujet en classe terminale, soit pour leur culture, soit dans le but de présenter le sujet au niveau « ordinaire » du baccalauréat. Une assistance est indispensable pour l'adolescent qui, ayant choisi une carrière, ne sait pas toujours quels sujets sont prioritaires pour la suite des études qu'il envisage. La complexité de ces problèmes justifie la mise en place à l'intérieur des programmes secondaires, d'un cours régulier sur les carrières incluant des stages sur les lieux de travail rationnellement reliés aux cours et non pas occasionnels.

TCHÉCOSLOVAQUIE

ZAJICEK (Zdenek), **AULEHLA** (Vladimir). — **Nova sustava foriem pripravy mladeže na robotnicke povolania** (Le nouveau système de préparation des jeunes à la profession d'ouvrier). — In : Jednotna Skola, mars 1976, pp. 188-200.

Le nouveau projet de formation professionnelle des futurs ouvriers et techniciens est basé sur une analyse théorique des besoins de la société. Il s'efforce d'unifier les différents aspects de la formation professionnelle. Par rapport au système ancien, sa principale innovation réside dans la différenciation structurale. Il assure à tous les jeunes, hormis ceux qui poursuivent par ailleurs leurs études, une véritable formation professionnelle. L'ancien système considérait que certaines activités manuelles ne nécessitaient pas de formation particulière. De nombreux jeunes entraient alors directement dans la vie active, à l'issue de la scolarité obligatoire. Ce système n'offrait donc que des possibilités très réduites d'une amélioration ultérieure de la qualification professionnelle d'une large catégorie de travailleurs. Le nouveau système, comportant une formation théorique poussée, tend à assurer à tous les jeunes une formation équivalente aux possibilités de poursuivre des études.

Enseignements supérieurs

AUSTRALIE

CALDWELL (Geoff). — **Asian students and professionals in Australia : some initial comparisons** (Les étudiants et les professions libérales d'origine asiatique en Australie : quelques comparaisons initiales). — In : Education News, n° 7, 1976, pp. 27-31.

Le « drainage des cerveaux », son extension, sa nature et ses conséquences, ont fait l'objet d'une enquête internationale entreprise depuis 1972. Les premiers résultats montrent que les étudiants d'outre-mer en Australie (dont ceux d'origine chinoise, de Malaisie, Hong-kong, Philippines, Indonésie, Inde, Singapour et Fiji, sont les plus nombreux) ont les mêmes problèmes que les étudiants nationaux, en particulier ceux qui vivent hors de leur domicile. De plus, ces étudiants originaires de sociétés et cultures différentes s'adaptent aux conditions de vie et d'études australiennes avec des taux de succès variables.

ESPAGNE

GALINDO (Jesus D.), **PEDRENO** (Eduardo), **CANOVAS** (Francisco G.), **LOZANO** (José A.). — **Una experiencia sobre enseñanza auto regulada de bioquimica en el primer curso de la Facultad de medicina de Murcia** (Une expérience sur l'enseignement individualisé de la biochimie en première année de la faculté de médecine de Murcie). — In : Revista de Educación, n° 244, mai-juin 1976, pp. 112-122.

Comment appliquer la méthode d'enseignement individualisé de Keller à l'enseignement de la biochimie ? Une expérience dont nous suivons le déroulement, a été effectuée à la faculté de médecine de Murcie en 1re année, en 1974-1975. Elle a porté sur un échantillon (représentatif de l'ensemble des étudiants) de 61 élèves dont 24 redoublants, représentant environ 12 % de l'effectif total qui a suivi l'enseignement « ex cathedra » traditionnel. Le programme de la discipline, le rythme du contrôle des connaissances, l'organisation des groupes, le rôle des professeurs et des moniteurs ont été précisés aux étudiants qui reçurent également les informations bibliographiques sur chaque partie du programme. A la fin de l'année, chaque élève

fut soumis à une enquête générale, en 12 points, sur l'intérêt de la méthode, sur les changements psychologiques survenus, sur les difficultés d'apprentissage, sur la qualité des progrès réalisés, etc. Les résultats obtenus par ces étudiants-témoins au terme de cette année d'étude et l'analyse de leurs réponses au bilan final permettent certaines observations : cette méthode nécessite plus d'effort et de temps que le cours traditionnel mais l'autonomie dans l'organisation du travail est très appréciée, il est difficile de concilier travail individualisé par une discipline et travail traditionnel pour les autres (biostatistique, biophysique, biologie, anatomie) : il faudrait généraliser la méthode, le matériel et les locaux ne sont pas adaptés à la pratique d'un tel travail. Néanmoins la qualité d'ensemble des résultats obtenus est un encouragement à la généralisation de semblables expériences.

EUROPE

Mass higher education and the elitist tradition (L'enseignement supérieur de masse et la tradition élitiste). — In : Western European Education, n°s 1-2, printemps-été 1976.

Ce numéro offre cinq articles qui ont été présentés en juin 1975 au Centre d'études européennes de l'université de New York, sur ce thème. Les professeurs Brown et Perkin y analysent le développement critique de l'enseignement supérieur en France, et en Grande-Bretagne. Le docteur Teichler examine quelques-uns des problèmes qu'a soulevé en République fédérale d'Allemagne l'évolution vers un enseignement supérieur de masse. Le professeur Wasser formule des réflexions sur l'étude comparative des expériences américaine et européenne dans ce domaine. Enfin, *le professeur Fomerand traite de l'université ouverte en tant qu'exemple de la* politique d'innovation britannique. Ces études font apparaître que le même dilemme se pose aux universités prises entre la recherche et la formation professionnelle, c'est-à-dire entre la tradition élitiste et la démocratisation.

FRANCE

GAUSSEN (Frédéric). — **Université (L') abandonnée. Deux hauts fonctionnaires mettent en cause la politique du gouvernement.** — In : Le Monde de l'éducation, n° 21, oct. 1976, pp. 3-11.

Deux hauts fonctionnaires de l'enseignement supérieur, interviewés par l'auteur, dénoncent l'absence de politique universitaire et la démission du gouvernement qui, incapable d'entreprendre les réformes de fond nécessaires, s'accommode de la situation du double secteur de l'enseignement supérieur : d'une part, les grandes écoles et quelques secteurs professionnels des universités qui ont le monopole de la formation des cadres de la nation, de l'autre, les universités improductives auxquelles on accorde le minimum de moyens. Jean-Louis Quermonne qui, après avoir mis au point la réforme du deuxième cycle, a démissionné de son poste de directeur des enseignements supérieurs et de la recherche comme André Casadevall, recteur démissionnaire de l'académie de Créteil, dénonce l'urgence d'un important effort de réflexion accompagné d'une volonté politique clairement exprimée pour trouver une solution aux nombreux problèmes qui se posent actuellement dans les universités.

GRANDE-BRETAGNE

GRANT (W.A.), **CARTER** (G.). — **MSC in atomic collisions on solids : the anatomy of an Inter-University modular course** (Maîtrise sur les collisions atomiques dans les solides : anatomie d'un cours multi-disciplinaire). — In : British journal of educational technology, n° 2, 1976, pp. 4-17.

Les professeurs du département du Génie électrique de l'Université de Salford et du Sussex ont pris l'initiative d'élaborer un cours qui chevauche plusieurs disciplines ; l'étude des collisions d'atomes dans les solides intéresse à la fois la physique pure,

la physique appliquée et la technique. Cet article fait le point sur les méthodes d'enseignement et les processus d'acquisition des connaissances adoptées dans ce cas et analyse les objectifs de ce type de cours modulaire qui intéresse la recherche industrielle et permet à des techniciens d'acquérir un diplôme de maîtrise, soit en une, soit en plusieurs années par un système de crédits accumulables. Le cours se compose de 10 modules : collisions atomiques, défectuosités possibles, dommages causés par irradiation (A et B), implantation ionique, technologie du rayon ionique, analyse des compositions (2 unités), analyse des structures (2 unités).

Les auteurs décrivent également les différents types d'exercice d'évaluation des connaissances des étudiants : épreuves courtes d'examen à la faculté (1 h ½), travaux à faire chez soi, et ils donnent leur appréciation sur la valeur de ce cours.

POTTER (Franck), **HILLS** (Philip). — **Self-directed learning for 16-19 year olds** (L'apprentissage auto-dirigé pour les élèves de 16 à 19 ans). — In : Trends in education, n° 2, juin 1976, pp. 20-25.

Un problème se pose pour les professeurs depuis l'expansion du nombre d'élèves dans les « sixth forms » (classes secondaires terminales) : l'élargissement du recrutement a produit une hétérogénéité dans les goûts, les aspirations, le patrimoine culturel de ces élèves d'origine très diverse. D'où la nécessité d'adapter les méthodes pédagogiques à ces nouveaux types d'élève. En particulier, il faut aider les élèves à acquérir la capacité de travailler de façon autonome. En effet, l'aptitude au travail indépendant « non dirigé » ne se développe pas souvent aussi rapidement que la maturité intellectuelle dans son ensemble. Beaucoup d'adolescents ne savent pas comment conduire leurs études et se découragent. Un projet a été conçu dans le but d'analyser les problèmes auxquels font face les étudiants en première année d'université et, dans un contrôle plus vaste, les élèves de plus de 16 ans. L'auteur dresse une liste des objectifs les plus importants pour l'accomplissement de l'autonomie cognitive. Puis il donne le schéma d'un programme court destiné à former les élèves à cette autonomie.

TIERS MONDE

Coopération (La) interuniversitaire. — In : La revue de l'AUPELF, vol. XIV, n° 1, juin 1976, 363 p.

Ce numéro spécial regroupe l'essentiel des travaux et témoignages du colloque international tenu à Lomé du 15 au 20 décembre 1975. La coopération internationale, entendue ici dans son sens le plus large, c'est-à-dire à la fois la coopération « verticale » (entre universités des pays industrialisés et des pays en voie de développement) et la coopération « horizontale » (entre universités d'un même pays ou d'un même continent) a été examinée dans ses différents aspects : d'abord dans le contexte de la coopération en général, puis dans ses différentes manifestations, dans ses rapports avec le développement et le dialogue des cultures. Ensuite ont été déterminées les priorités où elle doit s'exercer dans les domaines suivants : la recherche, l'enseignement, la gestion et la documentation. Enfin ont été analysées avec précision les conditions de l'exercice fécond de cette coopération, qui sont d'ordre juridique, technique, psychologique et matériel.

Un certain nombre de recommandations ont été adoptées portant sur les modalités et conditions des échanges (échanges d'information et d'enseignants) la formation de spécialistes, le financement, le rôle de l'AUPELF.

En annexe figurent quelques conventions-types entre universités, suivies d'une bibliographie sélective sur la question.

UNION SOVIÉTIQUE

CETVERIKOV (V.N.). — **Realizuja Namečennye Plany** (En réalisant les plans fixés). — In : Vestnik Vysčej Skoly, août 1976, n° 8, pp. 29-40.

Le N.I.I.V.C. (Institut de recherche scientifique pour les problèmes concernant l'enseignement supérieur) dresse le bilan de ses activités au cours de l'année 1975. Au nombre de quatorze, les tâches qu'il s'était données répondaient à deux orientations : 1) L'enseignement et l'éducation communiste dispensés aux étudiants et aux élèves des établissements secondaires spécialisés ; 2) L'organisation de l'enseignement supérieur, la planification des recherches scientifiques, l'économie et les pronostics de développement des enseignements supérieur et secondaire spécialisés.

MARTYNOV (I.A.). — **Issledujutsja Voprosy samostojatel'noj Raboty studentov** (Etude du travail individuel des étudiants). — In : Vestnik Vysčej školy, août 1976, n° 8, pp. 13-21.

L'ampleur du travail fourni par chaque étudiant en dehors des cours invite les enseignants à organiser et diriger ce travail individuel. L'auteur, recteur d'institut, se propose donc d'étudier le volume et la structure de ce travail, et tire les conclusions d'une vaste enquête menée auprès des établissements d'enseignement supérieur. Ces recherches ont donné lieu à plusieurs expositions et à des interventions lors des conférences d'établissements supérieurs et elles ne constituent sans doute que le début d'une longue série d'études semblables. C'est du moins le souhait de I.A. Martynov.

Education permanente

FRANCE

Vieillesse et vie sociale. — In : Problèmes politiques et sociaux, n° 286, 11 juin 1976, 63 p., annexes.

Important dossier qui, en rassemblant les principaux textes officiels et quelques études de spécialistes, permet de faire le tour du problème de la vieillesse en France où les « plus de 60 ans » comptent pour 18 % de la population. Au programme finalisé du VI° plan, favorisant le maintien des personnes âgées dans leur cadre de vie habituel devra succéder le programme d'action prioritaire du VII° plan, destiné à lutter contre la ségrégation des 3° et 4° âges auxquels, selon les gérontologues, il reste un rôle à jouer dans la vie de la société tout entière. Différentes conceptions françaises et étrangères, du logement et de l'accueil sont exposées. Le comportement des intéressés est analysé, fruit d'une chaîne de déterminismes sociaux accumulés tout au long de l'existence. Aussi la préparation à la retraite s'impose-t-elle, de manière à hâter l'épanouissement des clubs, déjà multipliés, et des universités du 3° âge, créées, depuis 1973 à l'exemple de celle de Toulouse, les uns et les autres n'ayant encore qu'une portée limitée, eu égard au nombre de leur bénéficiaires virtuels.

GRANDE-BRETAGNE

JACKSON (Roy). — **Day release an educational priority** (Le jour libre : une priorité pour l'éducation). — In : Secondary education, vol. 16, n° 1, juin 1976, pp. 14-16.

Actuellement le système éducatif britannique divise les jeunes en 2 catégories : ceux qui quitteront l'école à 16 ans pour travailler et ceux qui continuent leurs études et entrent à l'université dont le modèle pédagogique est l'un des meilleurs si l'on considère le pourcentage d'achèvement et de succès des études. Pour que cette division ne soit pas irréversible, il est indispensable d'améliorer les services d'éducation post-obligatoire pour les jeunes travailleurs. Le « jour libre » accordé par les employeurs chaque semaine dans le cadre de la promotion sociale est un premier effort dans ce sens, mais il ne touche actuellement encore que 30 % des garçons et 10 % des filles et est consacré à la formation professionnelle uniquement (pratiquement pas d'enseignement général). Il faudrait diversifier les possibilités d'éducation et notamment fournir une aide spécifique aux jeunes qui ont des difficultés dans les matières fondamentales : lecture, orthographe, calcul ou dans le processus d'insertion sociale parmi les adultes. L'expérimentation de nouveaux programmes du point de vue du contenu devrait également s'accompagner d'une reconsidération de l'agencement des emplois du temps et des lieux d'étude : le jour bloqué n'est pas la meilleure solution pour tous ; on peut concevoir de répartir les cours à temps partiel sur plusieurs jours, de permettre aux jeunes de suivre des cours dans leur ancienne école où ils seront plus à l'aise, etc.

RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE ALLEMANDE

SCHMELZER (Peter). — **25 Jahre D.D.R. 25 Jahre ausserunterrichtliche Bildung und Erziehung** (25 ans de la R.D.A. 25 années de formation et d'éducation extra-scolaire). — In : Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock, n° 10, 1975, pp. 833-837.

Cet article aborde la question de l'activité extra-scolaire à l'époque de l'organisation de la réforme scolaire antifasciste et démocratique de 1945 à 1949. Le travail extra-scolaire n'était pas considéré comme une affaire scolaire mais était pris en main par les organisations d'enfants et de jeunesse. Objectifs, contenus, formes et méthodes de la formation et de l'éducation extra-scolaire pratiquées dans les écoles de la R.D.A. depuis sa fondation jusqu'à nos jours : développement des cercles d'études des élèves, groupes d'intérêts communs, groupes sportifs. De multiples efforts ont été faits pour obtenir de meilleurs résultats dans l'enseignement, l'éducation et l'organisation des loisirs.

SUÈDE

BONNET (Ch.), **ESCANDE** (M.). — **L'éducation des adultes en Suède.** — In : Objectif — formation, n° 8, juin 1975, et Production et gestion, n° 285, juil.-août 1976, pp. 13-19.

C'est au seuil de la vie professionnelle qu'entrent en jeu les différents mécanismes de l'éducation des adultes permettant à la fois — dans les cercles d'étude des associations, l'enseignement communal, les écoles populaires supérieures, les émissions de radio-télévision et les cours par correspondance — de répondre à la demande de millions de Suédois en formation générale et de satisfaire aux exigences de la formation professionnelle continue. Celle-ci est, pour une large part, dispensée dans les entreprises et les administrations. Mais elle l'est également dans le cadre du marché du travail en vue de faciliter reconversions et réadaptations ainsi que dans les organisations syndicales. Elle s'exerce en outre au bénéfice des travailleurs immigrés, des handicapés et des prisonniers récupérables, témoignant d'une extrême diversité des filières et des enseignements.

Les spécialistes de l'A.F.P.A., membres de la mission d'étude dont ce texte est un compte rendu, disent avoir été « impressionnés par l'ampleur des moyens mis à la disposition de la population au niveau communal, régional et national, par un système éducatif et formateur qui crée une attitude favorable à la formation permanente, par une pédagogie fondée sur l'auto-formation favorisant le sens de la responsabilité et de la dignité humaine, par l'utilisation de l'enseignement personnalisé qui développe le sens de l'effort, par la souplesse des mécanismes existants et ce respect de l'homme qui se dégage de partout.

UNESCO

ERDOS (R.F.). — **La mise en place d'une institution d'enseignement par correspondance.** — Unesco-B.I.E., coll. Expériences et innovations en éducation, n° 17, 1976, 61 p.

Cette brochure, de manière détaillée, s'inspire de l'expérience acquise par le centre national de l'enseignement par correspondance de Dar-es-Salam. Le processus global de mise en place d'une institution d'enseignement par correspondance y est décrit, depuis le stade initial de la conception et de la discussion, en passant par toutes les étapes de la planification et de l'organisation, jusqu'aux tâches quotidiennes du personnel et à la planification avancée. Les techniques examinées, même si elles sont en grande partie propres à la République Unie de Tanzanie, peuvent universellement s'appliquer à tout schéma d'établissement d'un système d'enseignement par correspondance destiné à des ruraux adultes qui, bien qu'ayant déjà atteint un certain niveau d'instruction, n'ont cependant qu'un accès limité à d'autres ressources éducatives.

UNION SOVIÉTIQUE

BALOV (N.). — **Soveršenstvovat obučenie Rabotajuščej molodeži** (Améliorer l'enseignement donné aux jeunes travailleurs). — In : Nardonoe Obrazovanie, sept. 1976, n° 9, pp. 74-79.

L'intensification de la production ne peut se faire sans un développement intensif des connaissances de toutes les couches laborieuses de la population. A cet effet, il convient de reconsidérer le système des cours du soir et des cours par correspondance qui donnent aux travailleurs la possibilité de recevoir une instruction secondaire sans pour autant qu'il soit coupé de la production. Améliorer cet enseignement signifie d'abord le rendre accessible à tous, et en particulier à la jeunesse paysanne qui constitue une minorité chez les étudiants par correspondance, et rénover les programmes régulièrement.

1. LANGUES MODERNES

AFRIQUE

DIOUF (Demba). — **Enseignement des langues africaines.** — In : L'Afrique littéraire et artistique, n° 41, 3e trim. 1976, pp. 61-66.

L'auteur analyse les buts de l'enseignement des langues africaines qui sont d'assurer un meilleur maniement de la langue dans toutes les situations et de permettre une réflexion théorique sur le langage en général et les langues africaines en particulier. Il se penche ensuite sur la détermination de la matière à enseigner et la procédure à suivre pour atteindre les buts assignés. C'est à la lumière des connaissances apportées par la psychologie et la psycho-linguistique que l'on peut étudier les mécanismes de l'apprentissage.

Langue (La) dans l'éducation en Afrique de l'Ouest. — In : Revue Ouest africaine des langues vivantes (West African Journal of modern languages), n° 1, janv. 1976, pp. 1-143.

Le présent numéro s'inspire des réformes en cours dans les différents Etats africains et pose la question du choix de la langue d'enseignement.

Actuellement les politiques nationales de langues s'orientent selon 3 directions principales ; l'une préconise un enseignement, à l'école primaire, dans la langue maternelle, ceci quelle que soit l'importance du groupe ethnique qui la parle. Mais étant donné les coûts énormes, ce projet n'a jusqu'ici été retenu par aucun gouvernement d'Afrique Occidentale.

Certains Etats, le Bénin (Le Dahomey), le Ghana, le Nigéria, le Togo, le Zaïre choisissent un nombre minimum de langues (de 2 à 5), largement diffusées, ce qui présente l'avantage de maintenir la cohésion nationale et de réduire les coûts.

Enfin un 3e groupe, la Côte-d'Ivoire, le Cameroun, opte pour une politique résolument francophone et / ou anglophone. Le Nigéria, qui développe à la fois une politique fédérale et des politiques régionales, voit les 3 types représentés.

Le problème du passage de la langue maternelle à la deuxième langue fait l'objet de plusieurs articles : « Propos sur une analyse des situations de bilinguisme », par M. Morris. « Bilinguisme à l'école maternelle. Projet d'expérience », par C. Rakowska Jaillard. « Déviance grammaticale et interférence de la langue première », par I.K. Chinebuah. « Passages et transitions de la langue maternelle vers une autre langue », par J. Ure.

On débouche ensuite sur la question plus générale de l'enseignement des langues vivantes. Un article de M.C. Grayshon porte sur les stratégies d'enseignement des langues vivantes à l'Université, tandis que J.B. Fashola traite des problèmes de l'enseignement oral des langues européennes autres que l'anglais, français, allemand, russe, au niveau universitaire au Nigéria.

R. Gauthier, se fondant sur l'expérience réalisée à l'Université d'Abidjan, brosse les perspectives d'une rénovation de l'enseignement des langues à l'université.

AUSTRALIE

EYLES (Enid). — **Necessity the mother of innovation** (La nécessité fait l'innovation). — In : The primary school journal, vol. 2, n° 4, pp. 9-14, ill. photogr.

Description d'un programme commencé, fin 1974, dans une école maternelle recevant 90 % d'enfants d'immigrants qui doivent apprendre l'anglais comme une seconde langue. Le but est de compenser autant que possible leur handicap linguistique avant l'entrée dans la scolarité obligatoire. L'article donne un résumé de l'emploi du temps des enfants de cette école spéciale, du contenu des programmes et des méthodes employées pour présenter le langage « en situation ». La méthode audio-orale est prédominante : il s'agit surtout par la répétition (le « surapprentissage ») de créer des automatismes de langage que l'enfant indigène acquiert depuis la naissance dans le milieu familial. Il faut que le professeur de langue connaisse les différences entre la langue maternelle et la langue anglaise pour que son enseignement puisse être efficace. L'acquisition du vocabulaire se fait surtout grâce à des images et à des objets familiers, ainsi qu'à des histoires racontées ou filmées et à des chansons relatant des actions vécues par les enfants.

CHILI

FERNANDEZ (Julio C.). — ***Las dificultades ortográficas de los alummos de enseñanza básica en Chile*** (Les difficultés orthographiques des élèves de l'enseignement primaire au Chili). — In : Revista del Centro de Estudios educativos, vol. 6, n° 1, 1976, pp. 91-107.

C'est durant l'enseignement élémentaire que les enfants apprennent les notions fondamentales de leur langue maternelle Cette recherche sur l'apprentissage de l'orthographe a été menée sur 700 élèves (350 garçons et 350 filles) des 7 niveaux du 1er degré. Les dictées, d'une vingtaine de lignes, ne comportaient que des mots tirés du vocabulaire usuel des enfants. Pour les 700 exercices remis, il y a eu 6811 fautes, ce qui démontre l'ampleur du problème. L'analyse des résultats permet un classement par type de fautes : syllabique, omission, confusion de lettres (b/v, s/c, s/z, i/y...), substitution, déplacement, accentuation. Parmi les causes possibles de ces fautes peuvent être retenues : la difficulté de l'analyse du discours chez le jeune enfant, l'influence du langage parlé et son évolution plus rapide que celle de l'écriture, l'absence de valeur phonétique de certaines lettres, l'absence de valeur informative de certains accents, les défauts méthodologiques de l'enseignement de la langue.

Cette étude qui ne veut être qu'une étape dans une recherche plus approfondie montre les difficultés réelles de l'apprentissage de l'espagnol, langue maternelle.

DANEMARK

AVERY (Alan). — **Danish in the English lesson** (La leçon d'anglais en danois). — In : Folkeskolen, nos 32-33, 12 août 1976, pp. 1362-1363.

Assistant d'anglais, l'auteur s'étonne de ce que les professeurs d'anglais du primaire enseignent en danois. Il explique que beaucoup de professeurs danois se sentent incapables de s'exprimer en anglais pendant toute une leçon, leur formation étant plus « académique » que pratique. Elle est également plus encylopédique que spécialisée, la tradition danoise voulant qu'un professeur du primaire, avant d'être un spécialiste doit connaître « un peu de tout ».

ROSENDAL (Axel). — **Stavevanskeligheder** (Les difficultés en orthographe). — In : Gymnasieskolen, n° 11, 10 juin 1976, pp. 541-544.

Les difficultés d'ortographe se font de plus en plus sentir au niveau même des copies de bac. Des lacunes antérieures apparaissent qui sont dues à des défauts de type auditif ou visuel. Des exercices répétés peuvent améliorer l'orthographe. L'attention du professeur doit dans tous les cas s'orienter vers l'origine de la faiblesse pour mieux y remédier.

ESPAGNE

MEDINA ALONSO (Evaristo). — **Apuntes para la didactica del uso del diccionazio en la E.G.B.** (Notes sur la didactique de l'utilisation du dictionnaire en E.G.B.). — In : Vida escolar, n° 175, janv.-févr. 1976, pp. 19-24.

L'enseignement du langage maternel, écrit et parlé, au niveau de l'Education Générale de Base (obligatoire, 6 à 14 ans) a pour but essentiel de favoriser l'acquisition et le perfectionnement de la capacité de communication et d'expression de l'enfant avec autrui et de lui permettre le meilleur accès à l'apprentissage des autres disciplines. Les habitudes acquises au cours de l'étude du langage et les exercices pratiqués tels que résumés, analyses de texte, recherches documentaires, utilisation d'un fichier... seront éminemment profitables à toute étude ultérieure. L'utilisation d'un dictionnaire doit être l'un des premiers objectifs. Les orientations pédagogiques pour l'E.G.B. le rappellent clairement. L'apprentissage du maniement du dictionnaire doit se faire progressivement. Cet article indique les différentes étapes à respecter depuis la connaissance parfaite de l'ordre alphabétique jusqu'à l'emploi de dictionnaires spécialisés (de synonymes, par exemple). Le choix d'un dictionnaire adapté à l'enfant pose quelque problème que tente de résoudre la description d'ouvrages espagnols suggérés aux professeurs. Ces exercices à l'aide du dictionnaire peuvent être évalués à l'aide de différents tests portant sur la rapidité des recherches, le choix du sens le plus approprié, la mémorisation de la signification des mots, etc. De nombreux exemples sont donnés. En conclusion, l'utilisation raisonnée du dictionnaire développe progressivement le vocabulaire et forme l'élève à une technique de travail.

ÉTATS-UNIS

BEEZER (Bruce). — **Bilingual education and State legislatures** (L'enseignement bilingue et la législation des Etats). — In : The Educational Forum, vol. 49, n° 4, mai 1976, pp. 537-541.

Les différentes décisions prises par les tribunaux dans des procès qui opposent des minorités et certaines écoles à propos des difficultés d'apprentissage et des échecs scolaires dus à leur méconnaissance de l'anglais, influencent les législations scolaires d'Etats et contribuent à leur faire obligation de fournir aux enfants dont la langue maternelle n'est pas l'anglais un enseignement qui est appelé tantôt bilingue, ou multiculturel. La nécessité de dispenser un enseignement va entraîner les universités à élaborer des programmes de formation ou de recyclage des enseignants concernés. Il sera aussi nécessaire d'encourager le recrutement de professeurs parmi les minorités elles-mêmes.

DALZEU (Bonnie). — **Exit Dick and Jane ?** (La fin de Dick et Jane ?). — In : American Education, vol. 12, n° 6, july 1976, pp. 9-13.

Il y a quelques années, un professeur d'une école élémentaire de Philadelphie, désespéré de voir ses élèves peiner sur leurs livres de lecture et peu progresser a imaginé une méthode fondée sur l'intérêt des élèves pour la télévision et les feuilletons télévisés ; les « scripts » ont remplacé les manuels et la télévision les illustrations. Les progrès des élèves étant remarquables, l'expérience est devenue un programme de lecture d'une cinquantaine d'écoles de la ville. Le matériel nécessaire n'est pas trop complexe, un magnétoscope, une télévision. Une leçon type se déroule selon un schéma bien découpé : survol du « script » afin de prendre connaissance des principaux personnages et de l'action ; explication d'un certain nombre de mots de vocabulaire extraits du texte, et écrits au tableau ; projection du passage du feuilleton pendant laquelle les élèves suivent le texte puis des exercices qui constituent la partie la plus souple de la leçon ou exercices techniques, discussions à partir du scénario, prennent place. Cette méthode permet non seulement un meilleur apprentissage de la lecture, mais développe chez les élèves les aptitudes à la communication.

FRANCE

Langues, discours et pédagogie. — In : Etudes de linguistique appliquée, nouvelle série, n° 32, avril-juin 1976, 127 p.

Ensemble représentatif des options du bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (9, rue Lhomond, 75005 Paris) quant à l'utilisation de la linguistique dans ses travaux. Ainsi un premier type de recherches reste centré sur la ou les langues : utilisation des inventaires de constructions de M. Gross, analyse contrastive des temps et des aspects en arabe et en français ; dans deux études centrées sur le discours, sont analysés les effets de sens que déclenchent les procédés de l'ironie et le discours didactique utilisé pour l'enseignement des mathématiques. Enfin les modèles rhétoriques qui sous-tendent les discours de presse sur un événement (la mort de Georges Pompidou) sont envisagés dans la perspective d'une sémiologie para-linguistique.

Faisant appel à des considérations largement extra-linguistiques, deux articles, à partir d'expériences pédagogiques concrètes, proposent des procédures pour le renouvellement de l'enseignement du français aux enfants de travailleurs migrants à l'école élémentaire, pour une pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Poésie (la) à l'école. — Les dossiers pédagogiques de l'éducation. — Pédagogie Freinet. — In : L'Educateur, n° 10, sept. 1976, pp. 9-32.

Dossier élaboré par des « enseignants Freinet » de différents départements à partir de documents qui proviennent de classes maternelles et élémentaires : réflexions d'enfants, réflexions d'adultes et de poètes, enregistrement de débats et interviews, recueil de poèmes, cahiers de roulement (ces cahiers qui circulent entre quatre ou cinq classes de tous niveaux contiennent des poèmes d'enfants et d'auteurs, des remarques de ceux qui reçoivent ces cahiers ; ils peuvent être accompagnés de bandes magnétiques). Ces documents illustrent et explicitent les questions suivantes qui constituent les principaux volets de ce dossier : Qu'est-ce que

la poésie ? Qu'est-ce qu'un poète ? L'école peut-elle être un lieu de poésie ? Comment et par quels moyens ? Quelle est la part du maître et du groupe classe ? Témoignages.

Ce dossier se termine par la présentation du « fichier coopératif de poésie », présentation matérielle, contenu et utilisation, destiné à mettre à la portée des élèves un grand nombre de textes d'auteurs et d'enfants. Des références bibliographiques, discographiques et des adresses d'enseignants animant des groupes de réflexion sur la poésie complètent ce fascicule.

Reconstitution (La) de texte à l'école élémentaire. Bilan provisoire de plusieurs années de travaux de recherches dans une circonscription. — Rouen : C.R.D.P., 1976. — 94 p., bibliogr.

Cette publication en faisant connaître les recherches menées par un groupe d'instituteurs sur la reconstitution de texte, s'est proposée d'aider les maîtres désireux d'utiliser cette technique, dont la pratique est conseillée dans les instructions officielles du 4 décembre 1972.

Le groupe de chercheurs ne disposait au départ que de brèves indications puisées dans le Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire qui a précédé l'élaboration des instructions ministérielles.

Les objectifs et les méthodes d'application de cette technique présentés dans les premiers chapitres du fascicule sont explicités par de nombreux exemples puisés dans la vie réelle de la classe. Un choix de 200 textes d'auteurs ainsi qu'une bibliographie complètent cette brochure.

Le réveil des langues régionales. — In : Le Monde de l'éducation, n° 20, sept. 1976, pp. 3-18.

Un historique des problèmes linguistiques en France et une vue d'ensemble de la vivacité actuelle des différentes langues régionales montrent la complexité des faits et par là même la difficulté des choix à un moment où les revendications régionalistes retrouvent de la vigueur en opposition avec la doctrine de l'unité nationale de langue établie par la Révolution. A travers l'analyse de la loi Deixonne (11 janvier 1951) et des principaux textes d'application qui inaugurent une politique d'enseignement des langues régionales, ainsi que dans un point de vue donné par le directeur du cabinet du ministre de l'Education, il apparaît que langues et cultures régionales font partie aujourd'hui d'un patrimoine à préserver sans qu'un enseignement linguistique puisse être obligatoire pour les élèves et les enseignants. Les enquêtes circonstanciées pour les langues qui ont la plus grande extension : breton, occitan, alsacien, plus brèves pour le corse, le basque et le flamand, dressent un tableau de l'enseignement scolaire et extrascolaire des langues régionales en France dans leur contexte propre.

GRANDE-BRETAGNE

FORREST (Ronald). — **Five uses of the language laboratory with advanced students** (Cinq usages du laboratoire de langues à l'université). — In : English Language teaching journal, vol. XXX, n° 4, juillet 1976, pp. 332-339.

L'auteur regrette que la majorité des recherches sur l'usage du laboratoire de langues aient été faites dans l'optique de l'enseignement élémentaire et moyen des langues alors que c'est dans les universités et écoles normales, c'est-à-dire au niveau avancé, que la plupart des étudiants en langues disposent d'un laboratoire, équipement coûteux, donc plus rare dans les écoles. Au niveau du perfectionnement de la langue étrangère déjà assimilée, l'auteur propose 5 types d'activités linguistiques qui favorisent l'usage du laboratoire afin de tirer le maximum de cet investissement : 1°) exercice de résumé d'un discours (résumé écrit ou enregistré par l'école) ; 2°) exercice d'évaluation de la compréhension en groupes : après écoute d'une conversation un couple d'élèves écrit une question, le couple suivant y répond, le troisième commente et apprécie, etc. ; 3°) travail de mise en contexte : la répétition d'expressions de formules grammaticales ennuie les élèves au point de perdre toute efficacité. On peut la remplacer par de petits textes que l'élève entend et lit en même temps sur un exemplaire où les expressions nouvelles sont soulignées. Puis le test consiste à écouter une bande où les termes nouveaux sont remplacés par un silence : à l'élève de compléter ; 4°) transcriptions : exercices de dictée qui combinent la compréhension orale et l'assimilation de l'orthographe ; 5°) préparation d'une discussion, d'un débat : d'après l'enregistrement d'un programme de radio, d'une discussion contradictoire que les élèves écoutent individuellement, chaque élève élabore une réponse pour ou contre l'opinion initiale.

SALT (M.J.). — **Vocabulary acquisition with the help of photographic transparencies** (Acquisition de vocabulaire à l'aide de diapositives). — In : English language teaching journal, vol. XXX, n° 4, juil. 1976, pp. 320-326.

L'auteur examine, à l'aide d'exemples pédagogiques précis pouvant servir de point de départ à des leçons d'anglais, les différents moyens d'utiliser les projections de diapositives pour aider l'étudiant en langue étrangère à acquérir ou à préciser du vocabulaire. Les diapositives sont couramment utilisées pour présenter le vocabulaire de base, l'auteur donne plusieurs exemples de déroulement des questions-réponses pouvant découler de la projection d'un tableau de la vie quotidienne dans le pays étranger étudié. Il propose ensuite des modèles de conversation autour d'une diapositive pour acquérir un vocabulaire spécialisé orienté vers un milieu professionnel (par exemple l'Armée de l'Air), puis pour distinguer les nuances entre des termes voisins, pour exprimer les différentes appréciations esthétiques (par exemple différents mots exprimant la beauté, différentes nuances d'une même couleur). L'auteur pense que les diapositives ont l'avantage de placer les éléments de vocabulaire dans leur contexte linguistique et social et de stimuler l'intérêt et le désir de participation orale chez les élèves.

ITALIE

FINZI (Daniele). — **Fumetto - Violenza - Educazione** (Bande dessinée - Violence - Education). — In : Servizio informazioni scuola e familia, n° 4, 1975, pp. 2-48.

L'auteur analyse la place de la bande dessinée dans la culture italienne d'aujourd'hui. Il s'attache au problème que pose la bande dessinée violente aux éducateurs en étudiant en particulier « Diabolik » pour montrer l'inutilité de la censure dans ce domaine. On trouvera à la fin de l'article une importante bibliographie.

NORVÈGE

GLEINSVIK (Albert). — **En realist ser pa utdannigen itysk** (Un scientifique donne son point de vue sur l'enseignement de l'allemand). — In : Skoleforum, n° 17, 4 sept. 1976, pp. 686-692.

L'enseignement des langues diffère de celui des sciences pures en ce sens qu'il ne suffit pas, pour apprendre l'allemand par exemple aux autres, de bien le connaître, mais une pratique sérieuse de la langue, des exercices répétés sont nécessaires. L'auteur, ancien professeur de sciences, a fait cette constatation après avoir étudié l'allemand pendant des cours d'été. Il critique la méthode actuelle, basée essentiellement sur la lecture et la connaissance de la littérature, car d'après l'expérience psychologique, le contenu et la forme ne peuvent pas également attirer l'attention. Il conteste d'autre part l'efficacité de la méthode, dite directe, si ce n'est par l'apprentissage direct de la langue dans le pays en question.

STRAND (Lisbeth). — **Agatha Christie som engelsklaerer** (Agatha Christie, professeur d'anglais). — In : Skoleforum, n° 11, 7 mai 1976, pp. 443-445.

Représentant le point de vue des élèves, l'auteur donne une recette à ceux qui aimeraient, comme elle, moderniser leur anglais et apprendre la richesse de vocabulaire et d'expressions de cette langue : les romans de détective qu'a produits Agatha Christie par centaines sont ici d'un recours appréciable : la recherche du criminel nécessite la description de détails quotidiens que la lecture des classiques ne peut pas nous donner ; la variété des situations, les thèmes multiples nous initient à un nombre varié de faits : ces livres sont bon marchés, peu encombrants et peu ennuyeux.

POLOGNE

ZAWADZKI (Tadeusz), **DOLINSKI** (Ryszard). — **Esperanto W Szkole** (L'esperanto à l'école). — In : Nowa Skola, n° 1, 1976, pp. 28-30.

A partir d'une expérimentation pratique effectuée dans les écoles élémentaires de la voïvoolie Rzeszòw en Pologne, les auteurs présentent quelques aspects des valeurs éducatives de l'esperanto. Etant donné sa grammaire très simple et son vocabulaire à base grammaticale et lexicale des langues indo-européennes, l'esperanto peut servir d'aide et d'introduction à l'étude des langues étrangères. Il influe sur le développement des aptitudes linguistiques des élèves. Contrairement aux autres langues étrangères, enseignées à l'école, l'esperanto peut être écrit déjà après quelques mois d'étude. Les enseignants accentuent les valeurs éducatives de la correspondance qui constitue l'élément important de l'éducation internationale des jeunes et qui permet d'approfondir les connaissances en histoire et géographie.

SUÈDE

Fri läsning gav eleverna större intresse för litteratur (La lecture libre stimule l'intérêt pour la lecture chez les élèves). — In : Pedagogiska Meddelanden, n° 6, 1976, pp. 16-20.

Relation d'une expérience en vue de stimuler l'intérêt pour la lecture parmi les élèves des filières professionnelles de l'école de base d'Arnika. S'inspirant des indications données pour l'enseignement de la littérature dans le plan scolaire, à savoir « approfondir la connaissance des milieux divers, des problèmes et des hommes » quelques enseignants ont décidé de s'intéresser à la littérature moderne, mettant

à la disposition des élèves un choix varié d'auteurs, organisant des discussions, préparées à l'avance, avec certains d'entre eux. L'effet de cette expérience est probant : le nombre de livres lus a augmenté de 7 à 12 en moyenne par élève et par trimestre. La lecture a eu un effet stimulant sur l'expression écrite et le goût pour la recherche documentaire en bibliothèque s'en trouve amélioré.

UNION SOVIÉTIQUE

DESEREV (J.D.). — **Perspecktivy razvitija dvujazicija v nacional'nyh skolah SSSR** (Perspectives de développement du bilinguisme dans les écoles nationales d'U.R.S.S.). — In : Sovetskaja Pedagogika, 1976, n° 8, pp. 19-23.

L'importance du bilinguisme (langue d'une république régionale russe) dans la vie du peuple soviétique et le rôle joué par les écoles primaires et secondaires n'a pas encore donné lieu à des études scientifiques dans les revues de pédagogie. Nous sommes sans doute en présence d'un des premiers articles qui sérient les questions soulevées par la multiplicité des nationalités soviétiques (questions d'ordre méthodologique, sociologique, purement linguistique, pédagogique et sociopsychologique).

DUBOVIS (D.M.). — **K voprosu ob intuitivnom Diskursivnom Ponimanii Teksta** (Compréhension intuitive et discursive d'un texte). — In : Voprosy psihologii, mai-juin 1976, n° 3, pp. 58-68.

Selon l'auteur, la compréhension intuitive d'un texte vient du rapport de l'expérience du sujet avec les faits contenus dans le texte. Le processus est spontané et incontrôlable. La compréhension discursive requiert l'étude du contenu logique du texte et présuppose la faculté d'analyse. Un enseignement spécial a été organisé pour les élèves des classes élémentaires, destiné à apprendre aux élèves à comprendre un texte de cette façon. Les enfants apprennent à réduire la structure logique à un plan complexe et à l' « étendre » par des paraphrases.

NIKOLAICEVA (A.). — **Razzkazy Vospitatelja** (Les récits de l'enseignant). — In : Doskol'noe Vospitanie, juin 1976, n° 6, pp. 7-13.

A. Nikolaičeva analyse les diverses formes de récit destinées à développer l'horizon moral et esthétique de l'enfant et la cohérence de son discours. (Récits de perception, de mémoire et d'imagination). Elle propose une série d'exemples : récit tiré de la vie quotidienne ; récit explicatif (à partir d'une œuvre artistique, images...) ; récit tiré d'une biographie d'hommes célèbres ; récit qui paraphrase ; récit résumé ; récit où l'on change le narrateur ; récit de vulgarisation ; récit improvisé ; récit modèle.

The teaching of Russian to national minorities in the U.S.S.R. (L'enseignement du russe aux minorités nationales de l'U.R.S.S.). — In : Soviet Education, vol. XVIII, n° 7, may 1976. — pp. 12 à 92.

Numéro spécial consacré à la conférence annuelle sur l'enseignement du russe comme seconde langue. Cet enseignement est une des tâches les plus importantes du système scolaire soviétique. Etant la langue véhiculaire de toutes les Républiques soviétiques, le russe est enseigné à toutes les minorités nationales, ce qui représente plus de la moitié de la population de l'U.R.S.S. C'est un facteur de cohésion social de l'Union soviétique. De nombreux problèmes se posent, notamment l'absence de professeurs qualifiés d'origine russe, ou parlant couramment le russe, le manque de manuels, d'aides audio-visuelles adaptés aux besoins spécifiques de différentes nationalités.

BELGIQUE

MONTLUC (Michel). — **Pour une méthodologie du cours de sciences économiques.** — In : Humanités chrétiennes, n° 5, juin-juil. 1975-1976, pp. 498-518.

Au terme de la *première période d'expérimentation du nouveau programme des* sciences économiques, l'auteur dresse un premier bilan relatif à la méthodologie de ce nouveau cours. Il expose les deux principaux objectifs généraux du professeur, à savoir : donner à l'élève le goût du travail et les moyens d'acquérir une méthode de travail ; adapter les moyens pédagogiques et didactiques utilisés à la formation de l'élève et à son développement psychologique.

Les cours d'économie de l'enseignement traditionnel et les cours d'économie, option de base de l'enseignement général rénové, sont passés en revue. L'auteur définit leurs objectifs et commente les différents moyens pédagogiques appliqués au cours concerné.

Diffusion et exploitation dans l'enseignement secondaire d'un cours programmé de mathématique. Une expérience en cours (par un groupe de professeurs). — In : Revue de la direction générale de l'Organisation des études, n° 4, avril 1976, pp. 17-22.

Le ministère de l'Education nationale vient d'éditer des cours programmés présentés en mai 1975 par des professeurs de mathématiques et des chercheurs de l'Université de Liège. Ces cours sont consacrés à « la résolution des équations » et comprennent 14 fascicules. Un débat a eu lieu à la suite de cette publication et l'auteur expose les questions et les réponses qui ont été échangées : Quest-ce qu'un cours programmé ? Y-a-t-il un schéma d'utilisation de l'enseignement programmé ? Toutes les matières de mathématiques peuvent-elles être programmées ? Quels avantages présente l'enseignement programmé par rapport aux méthodes d'enseignement traditionnel ? Les réponses à ces questions apportent des indications très claires sur cet enseignement.

ÉTATS-UNIS

Mathematics curriculum and methods (Programmes et méthodes de l'enseignement des mathématiques). — In : The High School Journal, n° 6, mars 1976, 39 p.

Numéro spécial comportant 6 articles sur les objectifs d'attitudes du point de vue *mathématiques, les effets* inquiétants du calcul infinitésimal dans les collèges, des commentaires sur l'algèbre de base et les perspectives de la géométrie, les erreurs comme facteur important du processus d'apprentissage, la genèse de l'enseignement et de l'apprentissage, les programmes et les règlements.

RAPPAPORT (D.). — **Mathematics, for whom ?** (Les mathématiques, pour qui ?). — In : The arithmetic teacher, n° 5, mai 1976, pp. 343-345.

Si l'année 1957 marque le début des mathématiques modernes, leurs programmes et leur contenu, la fin de la seconde décade est marquée par les méthodes de cet enseignement. L'auteur discute les critiques formulées par Morris Kline sur les mathématiques modernes qui ont échoué parce qu'elles sont enseignées comme un système abstrait et très structuré qui n'a plus aucun rapport avec le monde physique, alors qu'autrefois elles représentaient le résultat de l'expérience humaine de la réalité.

COUSIN (C.). — **Enseigner les sciences.** — In : Bulletin de l'Union des Physiciens, n° 585, juin 1976, pp. 1181-1191.

L'auteur, en partant de différents ouvrages : « Le partage du savoir » de Philippe Roqueplo ; « La pensée scientifique chez l'enfant et le savant » de Francis Halbwachs ; « Les fondements philosophiques de la physique » de Rudolf Carnap, analyse les conditions de mise en place dès l'école d'une attitude scientifique, permettant de prendre racine dans la société ambiante par l'intermédiaire d'une vulgarisation scientifique valable.

Mathématiques au cours préparatoire. — Compte rendu d'une expérimentation : représentations ensemblistes. — In : Recherches pédagogiques, n° 81, 1976, 195 p., I.N.R.D.P.

Ce cahier présente le premier rapport de l'expérimentation réalisée au niveau du cours préparatoire sur le thème « Représentations d'ensembles ». Cette expérimentation se situe dans le cadre de la recherche sur l'étude du rôle des moyens d'expression dans l'apprentissage mathématique élémentaire du service des études et recherches pédagogiques de l'I.N.R.D.P. Trois documents sont fournis : 1) présentation générale de la recherche ; 2) cadre de la recherche au cours préparatoire (la progression adoptée, les contrôles, les tests psychologiques) ; 3) expérimentation sur les représentations ensemblistes au cours préparatoire (contenu mathématique, résultats intra et inter-épreuves par groupes expérimentaux, les conclusions).

Mathématiques en 6° et 5°. — Vers la définition d'un programme moyen et d'une pédagogie différenciée. — In : Recherches Pédagogiques, n° 80, 1976, 179 p., I.N.R.D.P.

Ce document est le produit d'une activité de recherche poursuivie durant cinq ans par les professeurs de mathématiques de dix-sept collèges d'enseignements secondaire expérimentaux. Cette recherche a été entreprise à partir des problèmes soulevés par la création d'établissements polyvalents de premier cycle (les C.E.S.) avec trois filières parallèles : comment placer les élèves dans ces différentes filières, selon quels critères, quelle type de pédagogie pour chaque filière ? Elle comporte cinq parties : 1) orientation générale de la recherche ; 2) comment analyser un programme de mathématiques ; 3) l'assimilation du programme ; 4) vers une pédagogie différenciée ; 5) bilan d'apprentissage (épreuve de contrôle des connaissances de mathématiques en fin de cinquième).

Travaux d'Orléans. — In : Bulletin de l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public, n° 303, avril 1976, pp. 319-436.

Cinq-cent-dix enseignants, dont 20 % de mathématiciens, se sont réunis pendant trois jours pour réfléchir sur « les mathématiques dans l'enseignement scientifique et technologique » en septembre 1975, à Orléans. Les rapports des différents groupes de travail sont présentés ici, groupes de travail à propos de la liaison des mathématiques avec différentes matières (géographie, éducation physique, biologie, technologie, sciences physiques, économie, informatique) pour l'enseignement élémentaire et secondaire. Vu les résultats positifs de ces journées, une nouvelle rencontre de ce type est prévue à Rennes en septembre 1976.

GRANDE-BRETAGNE

CAWLEY (Norman). — **Social mathematics remediation or stimulation ?** (Rôle social des mathématiques : rattrapage ou stimulation ?). — In : Remedial education, vol. **11**, n° 2, 1976, pp. 84-88.

N. Cawley, professeur de mathématiques pour les élèves retardés dans une école spéciale, veut élargir la portée des mathématiques dans la contribution au développement intellectuel des enfants lents. Pour lui, les mathématiques ne sont pas seulement une technique utilisant les chiffres et les figures mais un véritable moyen de communication et de découverte de soi et des autres : un programme pratique propose de prendre ses mensurations, de mesurer différentes forces musculaires, de faire des tests d'acuité visuelle et auditive et d'en tirer des tableaux comparatifs, etc. Une autre série d'exercices est basée sur la famille : en recenser les membres, comparer les facteurs héréditaires de chacun, établir le budget de l'alimentation familiale, un « index du coût de la vie » d'après les marchandises connues, etc. Un autre programme est centré sur l'école : architecture de l'école, nombre d'écoles fréquentées, les trajets vers l'école (étude des distances sur une carte, à vol d'oiseau en traçant des cercles concentriques), fréquence des prénoms, des dates de naissance, des inscriptions à la cantine, projets concernant une nouvelle planification de la vie quotidienne à l'école, etc.

On peut également tirer des informations mathématiques de nombreux sujets intéressant les enfants : les voyages, les loisirs, les sports, le travail. L'auteur donne des exemples pédagogiques précis.

3. HISTOIRE

AUSTRALIE

WASSON (M.J.). — **Bringing history home** (L'histoire dans son contexte familier). — In : Inside education, vol. 10, n° 2, 1976, pp. 2-8, ill. photogr.

De nombreux professeurs australiens ont attaqué l'histoire abstraite, privée de vie, pour introduire un enseignement centré sur l'évolution de la vie des êtres humains, leurs mœurs, leurs efforts en utilisant la très nombreuse documentation que la nation a conservée depuis sa fondation. Un projet est actuellement en cours afin de regrouper les documents et ressources diverses sur l'histoire de la Nouvelle Angleterre et de fonder un « Centre régional des ressources historiques ». Les programmes d'histoire surtout au niveau primaire s'orientent vers des études locales au moyen d'enquêtes dans les musées et les sociétés historiques. Ces enfants doivent s'habituer à faire eux-mêmes des recherches et des interprétations d'observation.

La création de ce Centre régional implique trois types d'action : 1) localisation des documents ; 2) fabrication de fac similé ; 3) catalogage et conservation du matériel pour le rendre aisément accessible à des jeunes peu expérimentés. L'article est illustré de photographies représentant la vie des premiers habitants, paysans et chercheurs d'or.

DANEMARK

PETERSEN (Palle). — ***Man kan ikke blot sidde ved et skrivebord og skrive historiebøger*** (L'on ne peut pas produire des livres d'histoire en restant assis à sa table de travail). — In : Folkeskolen, n° 35, 26 août 1976, pp. 1476-1477.

Pour l'écrivain d'histoire il convient de trouver une source d'inspiration capable d'intéresser les enfants au passé de leurs pays. Pour Palle Petersen, auteur de plusieurs romans historiques tels que « Avn, la lutte contre le peuple des bois », « Sol, un esclave de l'époque de bronze », c'est la conception du monde, les modèles culturels des temps passés qu'il faut chercher à transmettre aux enfants. Le mode de vie des populations sous-développées est riche d'enseignement à cet égard. L'auteur est allé vivre avec certaines d'entre elles pour se faire une idée de la vie que menait le peuple travailleur aux temps historiques. L'inspiration livresque n'est pas suffisante si ce n'est pour décrire le règne des rois et les guerres menées par eux, événements dont est fait souvent exclusivement, l'histoire racontée aux enfants.

FRANCE

Enseignement de la civilisation. — In : Les Amis de Sèvres, n° 3, sept. 1976, 90 p.

La recherche des implications latentes contenues dans la notion de civilisation permet, sinon de la définir, au moins de l'aborder comme ensemble des imbrications qui, à l'intérieur des déterminismes historiques, géographiques, technologiques, mentaux, instituent en chaque groupe humain des manières collectives de penser, sentir, organiser le monde. Il n'y a donc pas de spécialistes en enseignement de la civilisation, mais une convergence nécessaire d'approches parmi lesquelles le professeur de langue qui dispose de moyens efficaces pour décoder les documents, a une place privilégiée.

Les documents audiovisuels, s'ils sont d'une utilité incontestée, doivent être d'une grande variété pour tenir compte de la diversité des sous-groupes.

La civilisation en même temps que l'environnement culturel quotidien a pénétré en force dans nombre de classes secondaires en France ; son enseignement doit apporter aux élèves une compréhension active du monde dans lequel ils vivent.

TCHÉCOSLOVAQUIE

VALACHOVA (Anna). — **K dtazkam vyberu a štrukturovania obsahu dejepisu v učebnych osnovach gymnazii** (Le contenu des programmes d'histoire dans les écoles secondaires). — In : Jednotna škola, avril 1976, pp. 228-300.

L'auteur analyse le rapport entre le contenu du programme d'enseignement de l'histoire et la conception générale de cette discipline. Le point de départ est l'acquisition de la conception marxiste-léniniste, d'une vue scientifique et matérialiste de l'évolution des sociétés, de la lutte de classe en tant que force motrice du progrès social. L'acquisition de connaissances par des élèves doit alors être comprise comme une partie intégrale de l'éducation communiste, de l'épanouissement général de la personnalité.

Le programme d'enseignement de l'histoire correspond à ces objectifs. Il comprend une somme de connaissances à acquérir, mais aussi des aptitudes à développer.

L'aspect cognitif est étroitement intégré dans un ensemble de principes et d'attitudes à l'égard du monde, à l'égard du groupe social ; il est subordonné aux exigences de l'éducation communiste.

CANADA

PAQUET (André). — **La Croix-Rouge à l'école.** — In : La revue scolaire, n° 1, vol. 27, sept. 1976, pp. 31-33.

Une des activités de la Croix-Rouge se développe en milieu scolaire par l'intermédiaire du « Service Jeunesse ». Son rôle est d'informer les jeunes Québécois et son attention s'est particulièrement portée sur l'environnement et les questions raciales. Son action est conçue de façon à s'insérer dans les programmes scolaires. Quatre dossiers pédagogiques sont déjà parus « Dossier environnement », « La pollution va bien », « Quand tous les enfants du monde », « Moi et les autres ». A la demande des enseignants, des animateurs du service rencontrent des élèves dans les classes et les font participer par des discussions et des mises en situation. Ils mettent aussi à leur disposition une documentation audio-visuelle. Le service ne conçoit pas de limiter son action aux seules questions posées par le racisme et l'environnement, mais prévoit la constitution de dossiers sur l'hygiène, les mauvaises habitudes alimentaires, le tabac... Ces programmes visent à sensibiliser les enfants aux lois qui régissent la nature, aux problèmes de santé, aux attitudes vis-à-vis des autres races et des autres cultures et s'adressent aux élèves de l'élémentaire et du secondaire.

CENTRE INTERNATIONAL DE L'ENFANCE

Problèmes sexuels des adolescentes. — In : Le Courrier du C.I.E., n° 4, 1976, pp. 345-346.

L'évolution rapide de la société dans les pays développés et en voie de développement s'est accompagnée de modifications majeures du comportement sexuel de nombreuses adolescentes. Ce numéro présente des références bibliographiques d'articles traitant notamment de la grossesse des adolescentes et de ses conséquences, de la contraception et de l'avortement de ce groupe d'âge, ainsi que de l'éducation sexuelle indispensable à la prévention de ces problèmes.

ESPAGNE

Educación para la salud en la escuela (L'éducation pour la santé, à l'école). — Revista de educación, n° 244, mai-juin 1976, pp. 5-81.

L'Unesco et l'Organisation Mondiale de la Santé ont récemment défini une politique de la santé en milieu scolaire, chaque Etat devant en élaborer l'adaptation à son propre système éducatif, en recherchant la plus grande efficacité. Le 31 octobre 1975, le gouvernement espagnol a promulgué un décret sur le « Règlement provisoire de la santé scolaire » qui unifie les services de la santé scolaire dans les trois cycles : Education Générale de Base, Baccalauréat Unifié Polyvalent, Formation Professionnelle. En accord avec les recommandations internationales, ce décret prévoit la participation de la collectivité dans le processus de la protection sanitaire, avec l'intervention des parents d'élèves, des autorités municipales, des enseignants. Dans le cadre de ces préoccupations s'est tenu à Malaga du 31 avril au 2 mai 1976, la 7° Assemblée de l'Association Espagnole de Médecine et Hygiène scolaires. Cette monographie publie les principales interventions qui ont traité de : l'hygiène alimentaire et les intoxications en milieu scolaire, l'éducation de la santé, l'influence de la nutrition sur le développement de l'élève, l'éducation sexuelle, le rôle du médecin scolaire dans cette éducation, la morale sexuelle.

ÉTATS-UNIS

BRYAN (Cl.), **HORTON** (R.). — **School athletics and fan agression** (L'athlétisme scolaire et l'agressivité des fanatiques). — In : Educational researcher, n° 7, juil.-août 1976, pp. 2-11.

Chaque Américain doit être un sportif complet, et celui qui ne l'est pas est généralement considéré comme un déficient. Mais les services de sécurité des terrains de sports doivent faire face à un net accroissement de l'agressivité des « fans », spectateurs des tribunes, et en particulier des grands-mères. Deux éthiques s'opposent à propos du sport : certains pensent que la victoire doit être le seul objectif, d'autres que la manière de jouer importe seule. Le choix de l'une ou l'autre de ces philosophies influence l'attitude des « fans » et des spectateurs. Les auteurs relatent une recherche sur l'agressivité menée dans un milieu rural, plus calme que le milieu urbain, et recommandent une reconnaissance du sport individuel sur le sport compétitif en équipe, qui permettrait à chacun de participer à des activités sportives, au lieu d'être réduit à extérioriser son agressivité du haut des gradins des terrains de sports.

FRANCE

Enfant (L'), le sport, l'école. — In : L'école et la nation, n° 263, août-sept. 1976, pp. 20.

En présentant les thèmes du Parti Communiste Français sur l'éducation physique et le sport, ce dossier insiste sur la nécessité de développer les activités physiques dans l'ensemble de la population et de promouvoir le sport pour tous, par une politique sportive socialiste. Signalons dans ce numéro : un entretien avec le *secrétaire général du syndicat national de l'éducation physique, quelques réflexions* sur l'éducation physique et sportive à l'école élémentaire, un témoignage d'un membre de l'équipe pédagogique du lycée de Corbeil, deux études portant d'une part sur la place du jeu (et des jeux) dans le développement de l'enfant, d'autre part sur les rapports entre sport, santé et éducation, une présentation du rôle des municipalités vis-à-vis de l'éducation physique et sportive, un bref aperçu sur la politique sportive dans les pays socialistes, notamment en Union Soviétique.

Pour une démarche active en éducation physique scolaire. — In : Dialogue (G.F.E.N.), n° 20, mai-juin 1976, pp. 38, tabl.

Ce *dossier, consacré à l'éducation physique à l'école, présente différents aspects* d'une démarche pédagogique « militante » qui restitue à cette activité sa spécifité et son originalité dans le processus éducatif global. Le travail présenté s'inscrit dans la lutte « Groupement Français d'Education Nouvelle » pour résister aux tentatives de démantèlement de l'enseignement et pour préparer dès aujourd'hui les bases *de l'école de demain...*

Au sommaire : l'activité motrice chez l'enfant, l'exploitation d'un chant ou d'une musique, la natation à l'école élémentaire, le jeu de la longue paume, le travail au sol et aux agrès, l'utilisation des pneus à la maternelle, l'éducation physique et sportive au lycée de Corbeil, le rôle spécifique du professeur d'éducation physique et sportive parmi les autres intervenants sur la motricité, de la nécessité de « contenus » dans l'enseignement physique et sportif.

RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE ALLEMANDE

GRUNWALD (Dietrich). — **Zur Gestaltung des asserunterrrichtlichen Sports in Schulhorten** (Aménagement du sport extra-scolaire dans les garderies-études scolaires). — In : Hissenschaftliche Zeitschrift der Universitât Rostock, n° 7, 1975, pp. 595-598.

L'activité sportive touristique fait partie intégrante d'un emploi du temps de la journée et de la semaine selon les principes d'hygiène et de psychologie des garderies-études. Les formes de cette activité qui ont fait leur preuve sont, en particulier, les heures d'exercice en groupes de sport, les récréations consacrées au jeu et au mouvement, les après-midi de jeu et les compétitions dans les groupes de garderie-études, les écoles. Le succès de ce système est basé sur la formation permanente des éducateurs de garderie et des élèves plus âgés, pour diriger les exercices.

Mass-media et enseignement

AUSTRALIE

SCHOENHEIMER (H.). — **Education for global perspectives** (Pour une éducation planétaire). — In : Education News, n° 7, 1976, pp. 19-21.

L'auteur passe en revue les livres destinés à initier les étudiants australiens aux autres cultures. Il considère que ces ouvrages contribuent à l'apparition d'un humanisme universel qui doit être encouragé si nous voulons comprendre les problèmes à l'échelon du globe. Ceci implique la création de relations complètement nouvelles entre les êtres et leur environnement : les media ont depuis plusieurs décades ouvert la voie. Il faudrait lancer une campagne dans ce sens, non seulement dans les écoles, les collèges et les universités, mais aussi dans les corridors du pouvoir et le conseil des nations.

ÉTATS-UNIS

PARSON (B.). — **Homogenised culture ? The ABC and education** (Vers une culture homogène, la radio-télévision américaine et l'éducation). — In : News, Education and the media, n° 8, 1976, pp. 18-21.

Au cours des trente prochaines années, le globe terrestre sera probablement couvert d'une communication vidéo. Le courage et la ténacité que déploient les éducateurs pour développer un réseau de communications télévisuelles et des modes d'apprentissage adéquates, entraîneront l'humanité du XXI° siècle vers une culture planétaire homogène, tel semble être malheureusement l'impact de la télévision. Et l'auteur note que déjà 400 millions de télespectateurs ont vibré ensemble chaque semaine devant la série d'aventures télévisées américaine « Bonanza ».

FRANCE

Les lycéens, les mass-media et le monde contemporain. — Paris : I.N.R.D.P., 1976, 197 *p.*

Pour connaître les conséquences de l'introduction de la presse, de la radio et de télévision à l'intérieur des établissements du second cycle, un questionnaire-test a été mis au point et soumis à une population d'adolescents représentative des lycéens français. Les résultats de ce sondage fournissent des renseignements statistiques concernant l'utilisation par les élèves de la presse, la radio et la télévision ; leurs réactions face à certaines opinions couramment exprimées sur la vie politique

et sociale ; leur niveau de connaissances culturelles, politiques et économiques. L'analyse des réponses a été menée en fonction des caractéristiques des lycéens (âge, sexe, niveau scolaire, origine socio-professionnelle), du choix qu'ils font entre les divers media et de leurs opinions.

Ces résultats sont particulièrement intéressants au moment où le souci de voir l'école s'ouvrir sur le monde contemporain préoccupe les responsables de l'enseignement.

NORVÈGE

BJORGEN (Ivar) — **Skolekino et løft som gir falske løfter** (Le cinéma scolaire. Une promesse qui ne promet pas). — In : Norsk Pedagogisk Tidskrift, n° 6, 1976, pp. 219-226.

Le cinéma scolaire vient d'être introduit dans l'enseignement. L'auteur conteste, en tant que parent d'élève, et unique représentant des parents dans le comité local de choix des films, la présentation enthousiaste qu'en donne « le Courrier du Cinéma ». Le terme « cinéma scolaire » fait appel à une certaine crédibilité des parents quant au choix des films. L'auteur constate qu'il n'y a aucune intervention proprement pédagogique de la part des responsables scolaires susceptible de modifier la gamme habituelle des films commerciaux. Faute de moyens et de capacité sur ce plan précis, l'école n'apporte aucune dimension nouvelle à la compréhension du cinéma par les enfants. Dans ces conditions, il demande qu'on ôte à cette expérience son côté crédible (représenté par l'expression « cinéma scolaire ») faute de mieux la préparer et informer les intéressés et que l'on nomme les choses par leur nom : dans ce cas il s'agit d'un échantillon de films provenant du cinéma local.

Enseignements spéciaux

ESPAGNE

PEREZ SERRANO (Gloria). — **Para una autoeducación permanente ¿ Porqué fracasan los niños españoles emigrantes ?** (Pour une auto-éducation permanente. Pourquoi échouent les enfants espagnols migrants ?). — In : Revista de Ciencias de la Educación, n° 86, avril-juin 1976, pp. 199-212.

L'échec scolaire est un grave problème international. Les enfants des travailleurs migrants qui doivent affronter de multiples difficultés dans les pays d'accueil souffrent d'inadaptation et de perturbations scolaires. Cet article rend compte d'une enquête menée auprès des familles espagnoles émigrées en Suisse et qui a concerné 500 enfants de 9 à 14 ans, des deux sexes, dans des zones urbaines et rurales, de langue allemande et française. 22 % des enfants ont été redoublants au moins une fois. Des questionnaires portant sur tous les facteurs susceptibles d'influencer la scolarité ont été remis aux parents. De leur analyse il est permis de tirer des conclusions d'ordre psychosociologique : influence de la rupture avec le milieu familial d'origine, blocage affectif, carence en stimuli culturels, changement trop fréquent d'établissements scolaires et des conclusions d'ordre pédagogique : pratique d'un bilinguisme différenciant l'école et la maison, rigidité des systèmes scolaires nationaux entravant l'adaptation des enfants migrants.

ÉTATS-UNIS

RIST (Ray C.). — **Race and schooling : key policy issues** (Ethnies et enseignement : solutions politiques). — In : The Educational Forum, vol. 49, n° 4, mai 1976, pp. 513-524.

Les Etats-Unis qui se sont longtemps enorgueillis de posséder un système éducatif permettant par l'éducation pour tous la mobilité sociale et économique, ont à faire face, pour que ce but soit atteint, à l'amélioration de l'enseignement des pauvres et des minortés. L'auteur pense que l'on ne peut séparer le problème pédagogique des problèmes politiques et sociaux et tente de délimiter les problèmes-clés qui pèsent sur l'enseignement des minorités et freinent son développement : insuffisance des ressources financières, organisation du système éducatif qui privilégie trop les *valeurs anglo-saxonnes, les orientations culturelles du curriculum. Ce qui apparaît* le plus viable est le développement et la mise en place d'un programme d'éducation multiraciale qui arme l'enfant et le prépare à vivre dans les deux systèmes sociaux. Telle est la voie que semble avoir choisie actuellement les Etats-Unis.

LEROY V. GOODMAN. — A Bill of rights for the handicapped (Loi pour les handicapés). — In : American Education, vol. 12, n° 6, july 1976, pp. 6-8.

La loi 94-142 sur l'enseignement des handicapés sera mise en application en 1978 *et son importance se fera sentir à tous les niveaux et dans tous les Etats. Elle* accorde aux handicapés physiques et / ou mentaux un droit à l'éducation et une aide importante pour atteindre ce but. Il y a plus de 8 millions d'enfants handicapés aux Etats-Unis et jusqu'à présent plus de la moitié ne recevait pas un enseignement approprié et environ 1 million était exclu du système scolaire publique.

La loi prévoit : un enseignement public gratuit pour tous les enfants handicapés de 3 à 18 ans et à partir de 1980 jusqu'à 21 ans ; un programme d'enseignement individualisé pour chaque enfant ; chaque fois que cela sera possible, enfants handicapés et enfants normaux se retrouveront dans les mêmes classes, les premiers n'allant dans les classes spéciales « que lorsque la nature ou la sévérité de leur handicap est telle que l'enseignement dans des classes régulières ne peut être réalisé d'une manière satisfaisante » ; les tests et autres matériels d'évaluation seront présentés dans la langue maternelle et tiendront compte des différentes cultures ; un effort accru sera fait pour dépister très tôt les handicapés et évaluer leurs besoins ; les parents participeront à toutes les décisions concernant leur enfant ; des programmes de formation pour le personnel enseignant seront élaborés, et des stages de recyclage prévus aussi bien pour les professeurs traditionnels que pour les enseignants spécialisés.

FRANCE

Enseignement (L') en milieu pénitentiaire. — In : Le Courrier de Suresnes, n° 18, *1976, 137 p.*

Ce numéro spécial rend compte des journées d'études qui ont réuni au Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée (C.N.E.F.E.I.) de Suresnes, en 1974, des maîtres mis à la disposition de l'administration pénitentiaire. Précédés d'études théoriques générales sur le phénomène de la délinquance ; handicaps sociaux et délinquance, aspect psychologique de la délinquance, hérédité et milieu, des textes précisent les nouvelles mesures prises dans le cadre de la réforme pénitentiaire et le rôle du délégué à la probation. Un long article retraçant l'historique de la mise en place et du fonctionnement du service pédagogique et éducatif est

illustré par l'exemple du centre scolaire des maisons d'arrêt de Paris. Précédant le compte rendu des tables rondes, une réflexion cherche à *définir une pédagogie de la* réussite scolaire, premier pas vers la réhabilitation pour les jeunes délinquants « *handicapés sociaux* ». En annexe, on trouvera un certain nombre de textes officiels qui régissent le fonctionnement des classes en milieu pénitentiaire.

CELIER (P.). — **Contribution à l'analyse des causes de l'échec scolaire de certains enfants d'origine étrangère.** — In : Bulletin de liaison des maîtres d'E.P.A. et de maisons de cure (C.N.E.F.F.I., Suresnes), mai 1976, pp. 22-25.

Voici une nouvelle étude sur le devenir scolaire des enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés, qui pose le problème des causes des échecs scolaires et des moyens d'y remédier. Déterminer au moyen d'épreuves psychologiques — Batterie Prédictive d'Inizan (B.P.I.) et test des concepts de base de Boehm (B.T.B.C.) — *l'aptitude à l'apprentissage de la lecture d'une population d'enfants* de migrants (ici d'origine maghrebine) entrant à l'école primaire, tel est l'objectif que s'est donné une psychologue scolaire de l'école du Petit Nanterre, école qui compte 90 % d'enfants d'origine étrangère. Si l'on considère la validité de ces épreuves (B.P.I.) les enfants manifestent pour la plupart les capacités requises pour l'apprentissage de la lecture. Par contre, on constate (épreuve du B.T.B.C.) des lacunes importantes au *niveau du* développement du langage.

La pauvreté du langage, qui tient au milieu *socio-économique défavorisé de ces* enfants, constitue un handicap indiscutable de leur réussite scolaire. Mais bien entendu, d'autres facteurs interviennent (motivation et investissement scolaire, désir d'apprendre, image de soi) ; la question est de savoir si ces facteurs sont indépendants ou intriqués.

Intégration (L') des enfants handicapés dans le milieu scolaire normal — In : Bulletin de liaison des maîtres d'E.P.A. et de maisons de cure (C.N.E.F.E.I., Suresnes), mai 1976, pp. 2-21, tabl., bibliogr.

Un premier article présente les différents modes de scolarisation des enfants déficients auditifs en Grande-Bretagne et rend compte d'une expérience « d'intégration individuelle » de six enfants âgés de 8 à 9 ans dans des écoles ordinaires. Le bilan *est tel que, malgré un coût encore très élevé, il serait souhaitable* d'étendre ce type de scolarisation non seulement à la majorité des enfants atteints de surdité mais également à ceux souffrant d'autres handicaps.

Le second article commente les résultats d'une enquête réalisée auprès de tous les inspecteurs départementaux spécialisés en vue de recenser les expériences d'intégration en cours à tous les niveaux du système scolaire français.

Il convient de relever que si, figurent ici des actions d'intégration de toutes les catégories d'handicapés, une nette prédominance a été donnée aux expériences concernant les handicapés auditifs, et le plus souvent d'expériences se situant au *niveau du premier cycle. Une place à part a été réservée à l'étude des déficients* intellectuels.

VI° conférence internationale de l'Union Mondiale des Organismes pour la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence. — U.M.O.S.E.A., 28, place Saint-Georges, 75442 Paris cedex 09, France.

Cette conférence, qui se tiendra à Montreux du 12 au 16 avril 1977, aura pour thème général : « Les professionnels des actions socio-éducatives dans les interventions en faveur des enfants et adolescents handicapés et défavorisés ». Les travaux, introduits par des exposés et approfondis dans des groupes de travail, seront centrés autour des cinq axes suivants : 1 - Complémentarité ou polyvalence des actions et globalité de l'enfant ; 2 - pratique professionnelle, carrière et déontologie des différentes catégories d'intervenants ; 3 - attentes, besoins réels et participation des clients ; 4 - fidélité à sa spécialité de recherche d'un consensus d'actions efficaces ; 5 - prospective des formations. Les langues officielles de travail seront le français et l'anglais.

WAROQUIER. — Une expérience de G.A.P.P. (Waroquier, Radzyner, Dassonville). — Lille : Centre régional de Recherche et de Documentation Pédagogiques, 1976, 39 p., bibliogr. (Annales du C.R.D.P.).

Ce document concrétise par un exemple vécu « l'idée souvent abstraite et confuse que l'on se fait d'un groupe d'aide psycho-pédagogique (G.A.P.P.) » : l'expérience réalisée à Avesnes-sur-Helpe, depuis sa création en 1974, ses buts, les moyens mis en œuvre par les différents intervenants et les résultats après une année d'activité. A travers l'analyse de plusieurs cas d'enfants, apparaît l'action de cette équipe au niveau des écoles élémentaires et pré-élémentaires. Ce bilan se termine par une réflexion sur les possibilités et limites du G.A.P.P. Bibliographie sommaire et liste de l'équipement minimum.

GRANDE-BRETAGNE

BEAUMONT (Sister Mary), **SCOURFIELD** (Gwilym). — **1. The use of language laboratory in the teaching of reading ; 2. The use of language laboratory for group remedial work in secondary schools** (L'utilisation du laboratoire de langue : 1. pour l'enseignement de la lecture ; 2. pour le travail de rattrapage de groupe à l'école secondaire). — In : Remedial education, vol. 11, n° 2, 1976, pp. 72-78.

Ces deux articles suggèrent des moyens d'utiliser les laboratoires de langue pour le rattrapage des handicaps scolaires.

Le premier décrit un programme compensatoire de langage pour des enfants de 13 ans en dernière année d'école moyenne se préparant à entrer dans une école secondaire polyvalente et ayant besoin d'un supplément d'aide en orthographe, lecture et rédaction.

Chaque enfant a suivi un programme individualisé et cette méthode a présenté plusieurs avantages pédagogiques : les enfants étaient tous complètement occupés pendant la période de lecture, le travail en console supprime les distractions auditives et visuelles et augmente le prestige, donc l'attrait du travail aux yeux des enfants.

Le second article signale les possibilités d'utilisation du laboratoire de langues pour des groupes de niveau différent puisqu'il est possible de faire fonctionner jusqu'à 4 programmes enregistrés sur des bandes séparées. Ainsi quatre groupes d'enfants peuvent travailler à leur rythme sur des sujets différents sans comparer leurs performances à celles des autres ; le lecteur hésitant n'a donc pas l'impression d'être inférieur à l'élève qui lit couramment. G. Scourfield donne ensute un tableau descrip-

tif des différents types de programmes particulièrement adaptés aux ressources du laboratoire de langues : a) discrimination auditive (tests et exercices) ; b) techniques de concentration, d'attention ; c) techniques de compréhension et de mémorisation ; d) développement de la lecture courante ; e) travail oral créatif ; f) enseignement phonique et phonovisuel ; g) entraînement à la perception visuelle rapide.

POLOGNE

KURANT (Gabriela). — ***Program grupowej reedukacji pisania dzieci z parcjalnymi deficytami rozwojowymi*** (Programme de la rééducation en groupe de l'écriture des enfants ayant des troubles partiels de développement). — In : Zycie szoły, n°s 7-8, 1976, pp. 61-65.

Les difficultés de maîtrise des connaissances de l'écriture et de la lecture concernent le plus souvent les enfants qui ont des troubles partiels de développement. Ces enfants ont besoin d'une aide supplémentaire sous la forme d'exercices. Tous les enfants manifestant des troubles, même peu importants, devraient être suivis par les instituts médico-pédagogiques. Le nombre de ces instituts étant insuffisant, il faut y diriger seulement les enfants ayant des troubles audio-visuels et moteurs très importants. Dans ces cas, il est nécessaire que les enseignants se chargent de leur rééducation. L'auteur présente le programme expérimental de rééducation en groupe afin de développer la perception des formes et des sons observés et exécuter certains exercices de manipulation. La rééducation a deux étapes : psychothérapique et psychodidactique. Des exemples d'exercices sont donnés.

RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE ALLEMANDE

LEKSZAS (Gehrard). — **Standardisierte Trainingsprogramme nach dem Hausaufgabenprinzip für haltungsschwache und am Bewegungsapparat leitungsgeminderte Schüler** (Programmes d'entraînement-standard fondés sur le principe du travail à la maison pour les enfants souffrant de faiblesse du maintien et pour les handicapés-moteur). — In : Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock, n° 7, pp. 623-628.

La société socialiste s'efforce d'assurer à tous les enfants, même handicapés, les meilleures conditions de développement physique. Les sports de récréation et de rééducation sont continuellement améliorés et étendus pour enfants handicapés physiques. L'auteur explique aussi des programmes de gymnastique pour guérir un mauvais développement de la colonne vertébrale, des extrémités supérieures et inférieures, programmes utilisés déjà avec succès dans les institutions médicales de la R.D.A.

Echecs scolaires, contrôle des connaissances

FRANCE

BARTHELEMY (M.). — **Comment envisager le fonctionnement d'une « classe d'adaptation maternelle » dans une stratégie de lutte effective contre l'échec scolaire.** — In : Les Cahiers de l'Enfance inadaptée, n° 208, juin 1976, pp. 24-28.

A travers l'analyse critique de deux années de fonctionnement d'une « classe d'adaptation maternelle », l'auteur montre comment le souci de prévention de l'échec scolaire a conduit l'équipe éducative à supprimer ce type de classe et à expérimenter une toute autre utilisation du poste : l'institutrice « d'adaptation », déchargée de classe qui intervient à tous les niveaux de l'école auprès de petits groupes hétérogènes proposent aux enfants des activités « ordinaires » de maternelle. L'emploi du temps de cette institutrice et quelques données chiffrées accompagnent la synthèse réalisée à la suite de la première année d'expérimentation.

Les retards scolaires en Martinique. — In : Annales 1976 du C.D.D.P. de Fort-de-France, 1976, 79 p.

Le présent numéro des Annales du C.D.D.P. de Fort-de-France rend compte des journées d'études consacrées au problème des retards et des échecs scolaires en Martinique. Au cours de ces journées de réflexion, éducateurs, rééducateurs, psychosociologues et médecins ont essayé de saisir, par une approche globale, les mécanismes de l'échec scolaire afin de trouver les moyens propres à en réduire les causes. Les causes familiales qui tiennent au travail domestique très fréquent dans les couches populaires ainsi que les comportements familiaux face à l'école ont été particulièrement soulignés. La responsabilité proprement dite de l'école n'a pas pour autant été élucidée puisque les participants ont tenté de dégager dans quelle mesure le cadre *architectural, les structures scolaires, la mobilité et la formation du personnel* enseignant, les programmes et les méthodes pédagogiques influaient sur les retards scolaires. Notons que chaque étude est accompagnée de données statistiques.

ITALIE

BALLANTI (Graziella) et alt. — **Le iniziative di sostegno nella scuola dell'obbligo** (Les initiatives de soutien dans l'école obligatoire). — In : Scuola di Base, n° 3, 1976, pp. 4-69.

A la suite de la suppression des examens dans le premier et le second cycle de l'école obligatoire, Scuola di Base se penche sur le problème des échecs scolaires. Dans une suite d'articles, elle aborde d'abord les différentes causes de ces échecs, puis, elle tente d'apporter quelques solutions à ces problèmes.

TCHÉCOSLOVAQUIE

SVEC (Vlastimil). — **Diagnostické metódy a vyučovací proces** (Les méthodes didactiques et le processus d'enseignement). — In : Jednotná škola, n° 1, 1976, pp. 42-50.

L'article traite du diagnostic parallèle des connaissances et des réussites concrètes des élèves, plus particulièrement de la méthode du « diagnostic didactique de base ». Le but essentiel de celle-ci est de mesurer la « validité » et la « fiabilité » des exploits des élèves. L'auteur classe les questionnaires suivant l'importance de la matière enseignée, le degré d'effort intellectuel qu'ils exigent. Il met à part ceux qui impliquent des constructions formelles et qui comportent des réponses ouvertes ou à choisir. Parmi les méthodes du diagnostic didactique, l'auteur analyse celles de tests, du diagnostic par dialogue, de l'observation des élèves. Pour conclure, il souligne la nécessité de combiner les méthodes du diagnostic dans la pratique scolaire aussi bien que dans la recherche pédagogique.

HELUS (Zdenek). — **Rozvoj osobnosti a optimalizace pedagogického procesu** (L'épanouissement de la personnalité et l'optimalisation du processus pédagogique). — In : Pedagogika, n° 2, 1976, pp. 155-165.

L'auteur définit l'idéal socialiste du développement harmonieux de la personne humaine. Il procède à une analyse critique de certaines théories pédagogiques ayant actuellement cours en Occident. Il aborde ensuite le rôle que joue la psycho-pédagogie dans la création des conditions optimales de l'éducation. Il s'agit d'harmoniser les différents facteurs d'une expérience socio-historique vécue individuellement, dans

une autorégulation permettant la réalisation de l'individu dans la société. Pour cela, la psycho-pédagogie doit réviser les notions apportées par d'autres branches de la psychologie. Elle doit notamment analyser la *genèse et le rôle des blocages psychiques*. Il semble en effet que les échecs scolaires sont moins imputables au manque d'aptitudes qu'au rôle des émotions et des motivations. Tous ces problèmes doivent être résolus dès l'âge pré-scolaire, où la socialisation de l'enfant doit déjà s'effectuer. L'auteur insiste enfin sur le rôle de l'instituteur, dont les qualités pédagogiques et psychologiques sont déterminantes.

UNION SOVIÉTIQUE

GIL'BUCH (J.Z.). — **Reamizacija av ucebnom processe funkcii obucenija, razvitija i Diagnostiki** (Réalisation des fonctions d'enseignement, de développement et de diagnostic dans le processus d'étude). — In : Sovetskaja Pedagogika, 1976, n° 7, pp. 88695.

Cet article donne une approche de l'organisation et du contrôle du processus d'étude fondée sur les découvertes de la psychologie soviétique et sur les données fournies par la recherche expérimentale.

NJUSENKOVA (M.L.). — ***Gravnenie uspevaemosti na razlicnih etapah obucenija metodom korrelacionnogo rangovogo analiza*** (Comparaison des résultats scolaires à des niveaux d'étude différents par la méthode d'analyse corrélative du rang). — In : Sovetskaja pedagogika, 1976, n° 6, pp. 84-91.

Des méthodes statistiques sont employées pour déterminer la relation entre les résultats scolaires à divers niveaux d'étude des écoles et collèges. La méthode de Spierman a été utilisée dans cette étude. Les données statistiques primitives ont été obtenues par l'étude des résultats d'étudiants de deux collèges. Les calculs de corrélation entre diverses notes (notes à l'examen d'entrée, au cours des études de la 5° à la 10° classe, notes au certificat final) ont été menés sur ordinateur. L'analyse de ces résultats mène à des conclusions d'un certain intérêt pratique.

VEKSLER (S.). — ***Važnejsij kriterij ocenki dejatel'nosti učitelja, znanij učaščihsja*** (Critère essentiel d'évalutation de l'activité de l'enseignant et des connaissances des élèves). — In : Narodnoe Obrazovanie, sept. 1976, n° 9, pp. 81-87.

Le contrôle des connaissances est défini comme une correspondance entre un niveau *de connaissances effectif et un niveau souhaité par l'enseignant, contrôle et activité* enseignante sont donc étroitement liés. Après avoir étudié les diverses formes de contrôle, l'auteur les écarte, car elles ne satisfont pas à la définition du contrôle idéal qui doit être axé non seulement par le niveau des connaissances de chaque élève, sur l'évalutation de leur travail, mais aussi sur le niveau des connaissances de la classe entière. Il propose un contrôle, dit « combiné » qui semble répondre à cette définition.

Recherche pédagogique, innovations

CANADA

DESRUISSEAUX (Robert). — **Le « 4 et 1 » ou l'apprentissage de la liberté.** — In : La revue scolaire, vol. 6, n° 9, mai 1976, pp. 14-17.

Evaluation par trois professeurs de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, de l'expérience de réaménagement de l'horaire pédagogique de la Polyvalente de Charlebourg.

Depuis deux ans est en place le programme « 4 et 1 », c'est-à-dire une journée d'activités libres plus quatre jours d'enseignement traditionnel. L'éventail des activités de la « journée ouverte » est très large et va du karaté à l'art culinaire en passant par les mathématiques, la danse... L'objectif fondamental de cette rénovation pédagogique était de « développer toutes les dimensions de la personne physique, *intellectuelle, sociale et culturelle* ».

Le bilan est nettement positif. La Polyvalente s'humanise ; les élèves apprennent d'autres choses que pendant les cours, ils ont le sentiment de se détendre tout en acquérant une plus grande culture générale et de « nouvelles connaissances techniques et artistiques ».

ESPAGNE

ARAGON (Emilio). — **Los planes de desarrello y la investigación** (Les plans de développement et la recherche). — In : Revista de Educación, n° 244, mai-juin 1976, pp. 101-111.

L'analyse des 3 plans de développement réalisés en Espagne entre 1964 et 1976 démontre l'urgence de rémédier au sous-développement de la recherche scientifique. En 1964, il y avait 2 327 chercheurs, soit 7 pour 100 000 habitants, le budget de la recherche représentait 0,21 % du P.N.B. En 1976, le nombre des chercheurs atteint seulement 28 pour 100 000 habitants et le budget 0,37 %. Le nombre des thèses à caractère scientifique ou technologique est passé de 869 en 1970, à 1 753 en 1975. Durant ces douze années, le ministère de l'Education et des Sciences a tenté de favoriser le développement de la recherche en renforçant l'infrastructure scientifique des universités, en aidant, par des subventions, les chercheurs, professeurs et universitaires, en programmant la formation du personnel de recherche, en finançant la réalisation d'un certain nombre de programmes spécifiques. Les résultats obtenus sont très insuffisants, l'Espagne rencontre de réelles difficultés à surmonter le handicap de la faiblesse de sa vocation scientifique.

ÉTATS-UNIS

EPSTEIN (J.L.), **McPARTLAND** (J.M.). — **The concept and measurement of the quality of school life** (Conception et évaluation de la qualité de la vie scolaire). — In : American educational research Journal, hiver 1976, n° 1, pp. 15-30.

La qualité de la vie scolaire est définie par trois réactions de l'élève : 1) sa satisfaction de l'école en général ; 2) sa confiance dans le travail scolaire ; 3) son attitude vis-à-vis des programmes. Un test de 27 items soumis à 4 266 élèves montre la facilité et la crédibilité de cette qualité de la vie scolaire à ses différents niveaux (élémentaire et secondaire, 1er et 2e cycles) portant sur les résultats scolaires, la participation, la personnalité, le contexte familial, les données socio-métriques des maîtres et assimilés.

JOYCE (B.-R.). — **Model for an alternative approach to curriculum development** (Modèle d'une contre-approche du développement des programmes). — In : School media quaterly, n° 3, printemps 1976, pp. 219-223.

Proposition d'une réforme des programmes par la création de centres d'apprentissage utilisant le support technologique des multimedia. Alors que le modèle de l'école d'autrefois était « le village industriel » avec des maîtres conduisant un troupeau d'élèves à travers un matériel élémentaire, le principe aujourd'hui est de fournir à l'étudiant une grande variété de modèles qu'il pourra utiliser pour ses propres fins, afin d'assurer sa maîtrise sur lui-même et sur le monde.

PAGES (E.B.), **JARJOURA** (D.), **KONOPTEA** (C.D.). — **Curriculum design through operations research** (L'établissement du programme scolaire par la recherche opérationnelle). — In : *American educational research Journal*, n° 1, hiver 1976, pp. 31-49.

Les techniques de la recherche opérationnelle ont déjà été appliquées à une grande variété de problèmes éducatifs, mais jamais ou presque jamais à cette décision essentielle de l'école : que faut-il enseigner, à quel niveau enseigner, et que faut-il laisser tomber ? Les instruments formels nécessaires paraissent maintenant valables : les valeurs requises peuvent être calculées par le recours à la « stratégie du signe » ou autre technique d'évaluation. Les « coûts de temps » requis peuvent être chiffrés indépendamment de l'analyse des matériaux. Parmi ces techniques, celle de la méthode récursive dite « programmation dynamique » convient tout à fait au contenu du programme idéal.

FRANCE

Sens et communications II. — In : Pédagogie et narrativité. — Paris : I.N.R.D.P., 1976, 129 p.

Reprenant le principe déjà énoncée dans le fascicule I (Recherches pédagogiques n° 69), selon lequel la pédagogie n'est pas un lieu d'application des sciences humaines mais un lieu de réflexion et d'activité autonome qui tire parti de ces sciences, les chercheurs ont essayé de mettre en place une problématique pédagogie de la communication écrite, en utilisant des concepts de sémiotique narrative. Les élèves, quel que soit leur niveau culturel, ont une compétence culturelle dont il s'agit de leur faire prendre conscience. Les expériences faites en classe ont étudié la différences entre la fonction et la qualification et se sont portés ensuite à l'étude de la séquence puis d'une unité textuelle comme le conte fantastique. La présentation d'essais d'enchaînements clôt ce numéro.

Le travail indépendant. Journées interacadémiques, Lyon, 28 et 29 avril 1976. — Lyon : C.R.D.P., 1976, 34 p. **Travail (Le) indépendant dans le second cycle**. Académies Versailles — Rouen, stage interacadémique à Sèvres, 26, 27 et 28 avril 1976. — Paris : C.R.D.P. (1976), 19 p. **Stage-bilan sur le travail indépendant** Académies de Créteil et de Paris, 18-20 mai 1976. — Paris : C.R.D.P. (1976).

Plusieurs rapports des stages interacadémiques ont été publiés, stages regroupant des représentants d'établissements engagés dans l'expérience de travail indépendant. L'objectif de ces stages était de tirer un premier bilan des actions de formation mises en place auprès des professeurs engagés dans l'expérimentation et d'approfondir la réflexion sur certains thèmes et problèmes rencontrés.

BURDEN (R.L.). — **Training educational psychologists to work in schools 1)** The Exeter appraoch (Pour une formation des psychologues scolaires). — In : Remedial education, vol. 11, n° 2, 1976, pp. 61-68.

Rapport fait dans le cadre du programme de formation des psychologues scolaires de l'Université d'Exeter, dans le but d'informer les éducateurs sur cette profession en expansion et d'inciter les psychologues en exercice à diffuser leurs propres expériences, leurs opinions. La formation des psychologues en Grande-Bretagne est longue car ce métier exige un mûrissement et une expérience pratique de l'enseignement. Les conditions d'admission au cours sont généralement : un diplôme de psychologie mention « Honneurs », une formation pédagogique et au moins deux années d'exercice dans l'enseignement ou exceptionnellement dans une tâche relative aux enfants.

A Exeter les étudiants et les professeurs du cours de formation de psychologue ont été mis à contribution par un établissement scolaire pour apporter leur aide à la création d'un service spécialisé de rattrapage scolaire. Il fallait dépister les enfants souffrant d'un handicap intellectuel, psychologique ou moteur, et mettre au point des « programmes remèdes » spécifiques.

Reading tests. A guide to tests of reading ability (Guide des tests d'aptitude en lecture). — In : Education, vol. 148, n° 10, 3 sept. 1976, pp. I-XII.

Cet article fait le point sur l'état actuel des connaissances et du maniement des tests d'aptitude dans le domaine de la lecture en Grande-Bretagne après avoir tracé l'historique de l'évaluation des résultats. Dès 1862, le ministère de l'Education avait institué un règlement : à chaque fin d'année les écoliers devaient passer un examen en lecture avant de passer au niveau supérieur et s'ils réussissaient ils obtenaient des points pour l'attribution de subsides à l'école. Ce système de « paiement à la rentabilité » existe encore sous une forme similaire. Le premier test de lecture fondé sur la recherche en psychologie est le test à compléter (remplir les blancs d'une phrase incomplète) en 1897. Par la suite, la Grande-Bretagne a largement contribué à l'élaboration de tests raffinés malgré l'attribution de moyens assez pauvres et les tests sont devenus beaucoup plus qu'une simple mesure de l'acquisition cognitive. Actuellement, il existe deux principaux types de tests : 1°) les « tests de lecture objectifs normatifs » qui permettent de mesurer les différences de niveau entre les enfants (ce qui exclut les éléments du test auxquels tous les élèves réunissent ou échouent) ; 2°) les « tests avec critère de référence » ; dans ce cas, les éléments contenus dans le test sont censés être connus de tout le groupe d'enfants à un certain stade de développement : ces tests permettent d'évaluer la maîtrise qu'a l'enfant des éléments qu'il connaît. En conséquence, ils permettent au maître de mieux structurer son enseignement en fonction des résultats.

Une liste des tests utilisés dans le Royaume Uni avec l'adresse de leurs éditeurs, ainsi qu'une courte bibliographie, sont données avec un tableau comparatif du degré de popularité des principaux tests.

SHAYER (M.), **KUCHEMANN** (D.E.), **WYLAM** (H.). — **The distribution of Piagetan stages of thinking in British middle and secondary school children** (La répartition des stades de pensées selon Piaget parmi des enfants britanniques d'écoles moyenne et secondaire). — In : The British journal of educational psychology, vol. 46, n° 2, juin 1976, pp. 164-173.

L'expérience a porté sur un échantillonnage de 10 000 enfants de 9 à 14 ans, afin d'évaluer la proportion d'enfants montrant une capacité précoce et tardive de pensée concrète opérationnelle et une capacité précoce et tardive de pensée formelle opérationnelle. On a utilisé un groupe de tests de « Tâches en classes » dérivés des situations en entrevue individuelle décrites par Piaget. Les tests ont prouvé que la majorité des enfants acquièrent le mode de pensée concrète dès le début de l'adolescence, tandis qu'un cinquième seulement atteignent le niveau de la pensée formelle opérationnelle par la suite. La validité de ces résultats a été vérifiée à l'aide de tests standards de raisonnement non-verbal appliqués à chaque tranche d'âge correspondant aux stades de développement selon Piaget.

ITALIE

BERTIN (Giovanni Maria) et alt. — ***La filosofia dell'educazione, oggi*** (La philosophie de l'éducation, aujourd'hui). — In : Scuola e città, n°s 1-2 janv.-févr. 1976, pp. 1-88.

Ce numéro spécial consacré au problème de la philosophie de l'éducation est à mettre en relation avec les numéros 11-12 de 1974 et 4-5 de 1975 sur les sciences de l'éducation de cette même revue. Il tente de donner une vue d'ensemble du problème grâce à une suite d'articles contradictoires où spiritualistes, marxistes, etc. s'expriment. Le grand nombre de participants, la variété des opinions permettent au lecteur de faire le point sur un débat d'actualité et confère à ce numéro un grand intérêt scientifique.

NORVÈGE

RAASTAD (Kaja). — **Det barn ikke spørom om overleveringer av holdninger og innstillinger** (Ce que les enfants ne demandent pas sur le transfert de comportement et d'attitudes). — In : Norsk Pedagogisk Tidskrift, n° 7, 1976, pp. 255-259.

Répondre aux questions des enfants est difficile et nous ne devons pas leur cacher si quelquefois nous restons sans réponse. Il est des questions que les enfants ne posent pas, qui découlent de notre comportement et que souvent ils adoptent tel quel : notre action, notre exemple disent parfois plus que nos paroles et ils peuvent être en contradiction avec ce que nous disons. Nous devons chercher à nous exprimer avec les enfants tels que nous sommes, pour établir une qualité éducative dans nos rapports avec eux.

SUÈDE

AHSTROM (Anne-Marie). — **Smidigare stadieövergangar genom samarbete mellan äldre och yngre elever** (Un passage plus souple d'un niveau d'enseignement à un autre par la collaboration entre élèves d'âge différent). — In : Pedagogiska Meddelanden, n° 6, 1976, pp. 8-13.

Permettre aux élèves venant du niveau moyen de fréquenter les élèves plus jeunes s'est révélé être un moyen efficace de familiariser ces derniers avec celui-ci. Pour les élèves plus « vieux » se confronter avec les jeunes et participer à l'enseignement

dans les classes est d'un grand intérêt : même les élèves « faibles » éprouvent la satisfaction d'en savoir plus que d'autres, la communication, aussi avec les professeurs se trouve facilitée. En effet, *ceux-ci préparent les assistants-élèves à la prochaine leçon* en donnant des indications de programme préalables. C'est la partie administrative du projet dit « S.O.S. » qui laisse encore à désirer avec ses nombreuses difficultés d'organisation.

Etiska problem viktiga ath lösa inom forskningen (Les problèmes éthiques doivent être résolus dans le cadre de la recherche). — In : Pedagogiska Meddelanden, n° 6, 1976, pp. 2-6.

Dans le cadre de la recherche sociale comme dans le domaine de la santé, il est important de garantir la protection de l'individu. Le chercheur en éducation doit également respecter certaines normes de l'information, le secret, etc., pour maintenir la confiance des personnes participant à l'expérience, surtout quand ce sont des élèves.

TCHÉCOSLOVAQUIE

MARES (Jiri), **SEDLACEK** (Jan). — **Pedagogicka banka dat discipulus.** (La « banque de données » pédagogiques « discipulus »). — In : Jednotna škola, avril 1976, pp. 302-314.

Cet article a pour but d'informer les lecteurs sur la « banque des données » pédagogiques. Il traite surtout de ses aspects formels, à savoir du rôle de la banque, de sa structure, de son fonctionnement, du caractère des données entrantes et des données sortantes. La « banque des données discipulus » contient des informations sur 240 élèves. Chaque élève est décrit par 450 données. La banque fut établie sur un ordinateur « Odra 1204 » avec une capacité de 254 K mots. Le programme permet un stockage index-sequentiel. Les usagers pensent obtenir toutes les données statistiques courantes. Les résultats sont présentés d'une façon commode et claire. Le programme peut être étendu librement. La « banque des données » non seulement rend plus rapide le travail des chercheurs, mais elle leur permet de travailler exactement au niveau plus ou moins général ou spécifique, suivant leurs besoins.

On peut dire que si l'ordinateur traditionnel exigeait une adaptation particulière des chercheurs, la « banque de données » est adaptée à ces derniers.

UNION SOVIÉTIQUE

IVANOVA (E.F.). — **O Sootnosenii Tipov myslenija i sposobov Zapominanija.** (Corrélation entre type de pensée et procédés de mémorisation). — In : Voprosy Psihologii, 1976, mai-juin, n° 3, pp. 48-58.

Ce texte illustre de manière expérimentale la relation entre la façon de pensée et la façon de mémoriser. Pour ce faire, deux groupes d'individus ont été sélectionnés, les uns raisonnant de manière théorique, les autres de manière empirique. On leur a demandé de mémoriser des données. Le premier groupe les a mémorisées en analysant les régularités dans les données, tandis que des individus du second groupe ont mémorisé les données sans les analyser.

KUSIN (N.). — **Naučno — Issledovatel'skij institut doškol'nogo Vospitanija** (L'Institut de recherche scientifique pour l'enseignement préscolaire). — In : Doskol'noe Vospitanie, juin 1976, n° 6, pp. 51-54.

Au cours d'une session du présidium de l'Académie des Sciences pédagogiques de l'U.R.S.S. le bilan des activités du N.I.I.D.V. (*Institut de Recherche scientifique pour* l'Enseignement Préscolaire) au cours du dernier quinquennat est fait.

Celui-ci envisage également de mener une série de recherches tout au long du nouveau quinquennat (1976-1980), recherches touchant aux domaines pédagogique, psychologique et physiologique.

Statut et formation des maîtres

ÉTATS-UNIS

Evaluation and assessment (Evaluation et participation). — In : NASSP Bulletin (Edition du bicentenaire), n° 401, sept. 1976, 125 p.

Le concept de la responsabilité prend de plus en plus d'importance dans l'éducation d'aujourd'hui. Les Etats et les communautés cherchent à vérifier si la jeunesse est bien préparée à constituer des citoyens productifs. Ce qui implique que les administrateurs, en tant que responsables des écoles de la nation, doivent être au fait de l'évaluation des compétences et des résultats de chaque individu de la communauté scolaire, de l'élève aux maîtres et à eux-mêmes. Ce bulletin présente donc plusieurs articles sur cet important sujet et comporte plusieurs messages, notamment la nécessité pour chaque membre de l'équipe scolaire de s'engager dans la responsabilité, de participer aux programmes, de les évaluer et d'en définir les objectifs.

EUROPE

REGUZZONI (M.). — **La formation des enseignants dans la Communauté européenne.** — In : Communautés européennes-Information, n° 2, 1976, 27 p.

L'école est largement ce qu'en font les enseignants, et son ouverture sur le monde et sur la réalité contemporaine dépend pour une bonne part des efforts de ces derniers et de la façon dont ils auront été préparés. Le problème pour tous les pays de la Communaué est donc de créer un système de formation permanente dans lequel la formation initiale soit plutôt courte, et qui offre ensuite la possibilité d'un recyclage permanent pendant le reste de la vie professionnelle. La formule adoptée en Angleterre semble être celle qui pourra le mieux répondre à ce besoin, d'autant plus qu'elle s'accompagne d'un développement des « centres pour enseignants » qui permettent un dialogue continuel entre enseignants de toutes catégories et de tous grades.

FRANCE

GONTARD (Maurice). — **La question des écoles normales primaires de la révolution de 1789 à 1962.** — Toulouse : C.R.D.P., 1975, 137 p.

Après avoir établi les fondations de l'école primaire laïque, la République dut faire face, à ses débuts, à la nécessité de recruter ses propres maîtres face à l'hostilité des catholiques nostalgiques de leur ancien privilège. L'école normale primaire, puis l'*école normale* départementale connurent de nombreuses vicissitudes qui traduisaient les remous de l'opinion et dont l'historique est retracé ici.

Actuellement l'école normale est à la recherche d'un équilibre qui lui permettrait de s'adapter aux bouleversements contemporains du système éducatif.

GRANDE-BRETAGNE

MOORWODD (Helen). — **Participation techniques in teacher training** (Techniques de participation dans la formation pédagogique). — In : English language teaching journal, vol. 30, n° 4, juil. 1976, pp. 293-301.

Trop de programmes de formation des maîtres consistent en une série de cours sur les principes pédagogiques et académiques de l'enseignement d'une langue accompagnés de quelques leçons modèles à titre d'illustration. Ensuite les étudiants sont envoyés en stage pratique dans une école, sans aucune expérience personnelle. L'auteur suggère un mode de préparation concrète avant l'épreuve de la mise en situation réelle (dans une classe) : 1) démonstration d'une technique ou d'un ensemble de techniques ; 2) processus de travail proposé par les étudiants ; 3) démonstration complémentaire avec divers exemples ; 4) application pratique en groupe des exemples donnés ; discussion : ce qui a marché, ce qui a échoué ; 5) application du processus avec un exemple mal choisi : discussion sur les défectuosités de l'outil de travail ; 6) application du processus avec un bon exemple ; 7) le point sur les problèmes que l'on a eu à résoudre. Ce travail demande un cours de triple durée (environ deux heures et demie). Ensuite le programme est complété par deux activités : 8) les étudiants fabriquent leur propre matériel de travail ou adaptent des documents donnés dans un cours pratique; 9) les méthodes d'observation de ses pairs et de micro enseignement sont employées par l'étudiant afin d'améliorer sa maîtrise de la conduite d'une leçon.

RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE ALLEMANDE

EWERT (Elga). — **Der Klassenleiter und die Pioniergruppe** (Le professeur principal et le groupe de jeunes pionniers). — In : Wissenschaftliche der Universität Rostock, n° 10, 1975, pp. 817-820.

Cet article traite de l'autonomie des organisations de la jeunesse dont l'application concerne les jeunes pionniers « E. Thälmann ». Cette autonomie se fait dans le cadre des groupes par l'auto-activité des membres et par des méthodes pédagogiques adéquates appliquées par le professeur principal. Les pionniers discutent les différents modes de gestion pédagogique du professeur principal dans les écoles de la R.D.A. et justifient l'importance essentielle d'un bon travail réalisé par le professeur principal en commun avec le groupe de jeunes pionniers pour la réalisation des tâches éducatrices.

SUÈDE

STROM (Asa). — **Högstadielärane om klassförestån davarbetet. Det fims ingen gräns för elevernas behov** (Les professeurs du secondaire à propos du travail du responsable de classe). — *In : Skolvärlden*, n° 18, 11 juin 1976, pp. 8-9.

Les professeurs de l'école de base (storvretskolan) à Tumba proposent une décharge d'enseignement pour les professeurs responsables de classe, celle-ci pouvant varier selon les besoins des élèves des classes en question. Le métier de professeur ne cesse de se compliquer : les travaux de groupe et le recours au matériel audio-visuel demande chaque jour de nouveaux efforts aux professeurs et beaucoup de temps de préparation. Viennent s'y ajouter les problèmes personnels des élèves auxquels doivent s'intéresser les professeurs responsables de classe. Cela équivaut à la responsabilité qu'assumerait une mère de 30 enfants.

TCHAD

BERNARDIN (J.). — **La formation dans une école normale : problèmes théoriques ; pratique vécue.** — In : Bulletin du C.R.D.P. d'Eure-et-Loir, n° 3, mai 1976, pp. 24-32.

L'auteur relate une expérience de formation des enseignants à laquelle il a participé à Abeché, dans le Nord du Tchad.

Il s'agissait de former des normaliens qui devaient être les agents de la rénovation pédagogique nécessaire, donc, non seulement de futurs instituteurs, mais des formateurs en puissance.

Le principe de base est l'auto-formation permanente par la création d'un « collectif de classe » se composant d'un petit groupe de normaliens de 1re et 2e années et du maître titulaire de la classe, l'ensemble des collectifs d'une même école formant un « collectif d'école ».

Ceci permet une confrontation d'idées et une auto-critique constantes. Les professeurs animateurs de l'école normale se répartissent dans les collectifs d'école et dirigent cette « dynamique » des groupes qui fera l'auto-formation.

Les cours qui peuvent se présenter sous des formes diverses, sont étroitement rattachés à des stages de sensibilisation axés sur la remise en cause par les normaliens du savoir appris à l'école et à des stages en responsabilité, lesquels ont pour but d'étendre la rénovation pédagogique dans les écoles (modification des rapports maîtres-élèves, travail en équipes, modification des progressions et des contenus, invention sur le plan des techniques).

ZAIRE

DIAS (Patrick V.). — **La formation des enseignants au Zaïre.** — In : Revue internationale de pédagogie, vol. XXII, n° 1, 1976, pp. 25-39.

La formation des enseignants Zaïrois aux niveaux primaire, secondaire et supérieur. Les faiblesses du système et les causes de la pénurie de personnel qualifié. Les solutions possibles et les réformes à apporter en particulier quant à l'orientation, à la structure et aux programmes de la Faculté des sciences de l'Education.

FICHES ANALYTIQUES

372.893
KNI

KNIBIEHLER (Y.). — *Les finalités de l'enseignement de l'histoire-géographie dans le second degré.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 38, janv.-fév.-mars 1977, p. 5.

L'histoire-géographie sont des sciences sociales qui permettent à l'enfant de devenir un citoyen. L'auteur propose notamment l'introduction d'une éducation politique, l'abandon de l'encyclopédisme pour l'étude de quelques modèles historiques, une mutation de la pédagogie, qui faciliteraient l'adaptation de l'école à la vie.

371.133
LAU

LAUNAY (R.), DECAMPS (E.-A.). — *L'entraînement à l'expression pour de futurs enseignants.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 38, janv.-fév.-mars 1977, p. 10.

Relation d'une expérience de formation fondamentale en expression orale et gestuelle entreprise avec des élèves-professeurs de l'I.P.E.S. de Rennes : les buts, moyens et conditions de cette formation ; les méthodes, programmes et contenu proposés ; son évaluation, son intégration et son avenir dans l'enseignement.

371.11
FOU

FOUCAMBERT (J.). — *L'élargissement de l'équipe éducative.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 38, janv.-fév.-mars 1977, p. 20.

L'appel à des personnels extérieurs à l'administration de l'école pour partager la conduite de l'action pédagogique est une expérience tentée pour remédier à la ségrégation scolaire. Cette nouvelle communauté éducative est à la fois une innovation et la condition nécessaire de toute innovation, car elle définit un nouveau projet éducatif.

372.88 (430.1)
EIS

EISENHARDT (G.). — *Remarques sur la discussion actuelle pour une rénovation de l'enseignement de la langue allemande en R.F.A.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 38, janv.-fév.-mars 1977, p. 25.

Analyse de quelques publications représentatives d'une nouvelle orientation de cette discipline. Historique de l'enseignement de l'allemand, langue maternelle, tendances actuelles et objectifs. Propositions d'une nouvelle didactique adaptée.

372.893
KNI

KNIBIEHLER (Y.). — *Objectives of history and geography teaching in secondary scools.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 38, Jan.-Feb.-March 1977, p. 5.

History and geography are parts of social sciences which help children to become citizens. The author proposes the introduction of political education, the study of some historical cases instead of the whole history, a renewal of pedagogy which would facilitate the adaptation of school to real life.

LAU
371.133

LAUNAY (R.), DECAMPS (E.-A.). — *Oral expression training for student teachers.* — In Revue Française de Pédagogie, n° 38, Jan.-Feb.-March 1977, p. 10.

Report from an experience of basic training in oral and physical means of expression started with student teachers from Rennes College of Education : objectives, means and conditions for this training, methods, programmes and their content, evaluation ; its integration and its future in teacher training.

371.11
FOU

FOUCAMBERT (J.). — *Widening the educational team.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 38, Jan.-Feb.-March 1977, p. 20.

Calling in persons outside the school management to share the responsability of pedagogic action is an experiment which has been tried to cope with school segregation. This new educative community is in the same time an innovation and the necessary condition for any innovation, because it defines a new educational prospect.

372.88 (430.1)
EIS

EISENHARDT (G.). — *Comments on the present discussion of the German language teaching reform in West Germany.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 38, Jan.-Feb.-March 1977, p. 25.

Analysis of some relevant publications about the new orientation of this subject. Historical account of the teaching of German language as a mother tongue, new tendencies and objectives. Proposition of new specific didactics.

372.893
KNI

KNIBIEHLER (Y.). — *Las finalidades de la enseñanza de la historia-geografía en la enseñanza media.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 38, Enero.-Feb.-Marzo de 1977, p. 5.

La historia-geografía son ciencias sociales que permiten que el niño llegue a ser un ciudadano. El autor propone particularmente la introducción de una educación política, el abandono del enciclopedismo para el estudio de algunos modelos históricos, un cambio de la pedagogía que facilitarían la adaptación de la escuela a la vida.

371.133
LAU

LAUNAY (R.), DECAMPS (E.-A.). — *La preparación a la expresión para futuros docentes.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 38, Enero.-Feb.-Marzo de 1977, p. 10.

Relato de una experiencia de formación fundamental en expresión oral y física emprendida con alumnos-profesores del I.P.E.S. de Rennes : los propósitos, medios y condiciones de tal formación, los métodos, programas y contenidos propuestos, su evaluación, su integración y su porvenir en la enseñanza.

371.11
FOU

FOUCAMBERT (J.). — *El ensanchamiento del equipo educativo.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 38, Enero-Feb.-Marzo de 1977, p. 20.

El llamamiento a personas extrañas a la administración de la escuela para compartir la conducta de la acción pedagógica es una experiencia intentada para remediar a la segregación escolar. Esta nueva comunidad educativa es a la vez una inovación y la condición necesaria de toda inovación, porque define un nuevo proyecto educativo.

EIS
372.88 (430.1)

EISENHARDT (G.). — *Notas sobre la discusión actual para una renovación de la enseñanza de la lengua alemana en R.F.A.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 38, Enero.-Feb.-Marzo de 1977, p. 25.

Análisis de algunas publicaciones representativas de una nueva orientación de esta disciplina. Historia de la enseñanza del alemán, lengua maternal, tendencias actuales y objetivos. Proposiciones de una nueva didactica adaptada.

372.893
КНИ

КНИБИЛЕР (И.). — Цели обучения истории и географии в средней школе. — Из: Ревью франсез де Педагожи, № 38, январь-февраль-март 1977, стр.5

История и география-обществоведение, которое дает ребенку возможность стать гражданином. Автор предлагает именно введение политического воспитания, отмену энциклопедизма в пользу изучения некоторых образцов, изменение педагогики; в таких условиях приспособление школы к жизни было бы легче.

371.133
ЛО

ЛОНЭ (Р.). ДЕКАМ (Е.-А.). — Будущие учителя упражняются в выражении. — Из Ревью франсез де Педагожи, № 38, январь-февраль-март 1977, стр.10

Сообщение об опыте основной подготовки к устному и телесному выражению, сделанном с студентами Педагогического Института Средней Школы Ренна: цели, средства и условия этой подготовки, методы, программы и содержание, её оценка, её внедрение и её будущее в обучении.

371.11
ФУ

ФУКАМБЕР (Ж.). — Расширение воспитательного коллектива. — Из: Ревью франсез де Перагожи, № 38, январь-февраль-март 1977, стр.20

Вызвали кадров, не служащих в администрации школы, чтобы они участвовали в педагогическом действии: этот опыт даёт себе цель устранить учебную сегрегацию. Этот новый воспитательный коллектив — и новшество и нужное условие всякого новшества, потому что он определяет новый воспитательный проект.

372.88 (430.1)
ЭЗ

ЭЗЕНАРТ (Ж.). — Примечания к актуальному вопросу об обновлении обучения немецкому языку в ФРГ. — Из Ревью франсез де Педагожи, № 38, январь-февраль-март 1977, стр.25

Анализ отдельных записок, свидетельствующих о новом направлении этой отрасли. История вопроса обучения немецкому языку, родному языку, актуальные тенденции и цели. Предложения новой подходящей дидактики.

INDEX DES ARTICLES ET COMPTES RENDUS PARUS DANS LA REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE EN 1976

par ordre alphabétique d'auteurs

ARTICLES

COMPTES RENDUS

Les publications de l'I.N.R.P.

(dont le catalogue gratuit vous sera envoyé sur demande)

sont diffusées par les services de vente des

CENTRES RÉGIONAUX DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE

et des

Centres départementaux de documentation pédagogique

AIX-MARSEILLE	55, 57, rue Sylvabelle, 13291 Marseille Cedex 2. Tél. : 37 40-39
Avignon	8, rue Frédéric Mistral, 84000 Avignon. Tél. : 86 49 12
Digne	C.E.S. Marie Borrely, 5, place des Cordeliers, 04000 Digne. Tél. : 31 05 87
Gap	2, avenue Maréchal Foch, 05000 Gap. Tél. : 51 36 84
Saint-Denis de la Réunion	10, rue Jean-Chatel, 97489 Saint-Denis de la Réunion. Tél. : 21-35 97
AMIENS	45, rue Saint-Leu, 1, rue Boudeloque, B.P. 348 G, 80026 Amiens Cedex. Tél. : 92 07 08
Beauvais	22, avenue Victor-Hugo, B.P. 321, 60030 Beauvais Cedex. Tél. : 445-25-30
Laon	Avenue de la République, 02000 Laon. Tél. : 23 25-02
ANTILLES-GUYANE	
Cayenne	Boulevard de la République, B.P. 702, 97305 Cayenne. Tél. : 31-24 90
Fort-de-France	Ecole 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
Fort de France	*(C.R.D.P.)* Ecole normale, B.P. 677, 97262 Fort-de-France. Tél. : 71 85-86
Pointe-à-Pitre	Cité scolaire de Baimbridge, B.P. 378, 97162 Pointe-à-Pitre. Tél. : 82-09-56
BESANÇON	16 et 17, rue Ernest Renan, B.P. 1153, 25003 Besançon Cedex. Tél. : 82-10-90
Lons-le-Saunier	2, rue Georges-Trouillot, Ecole normale, B.P. 324, 39015 Lons le Saunier. Tél. : 24 26 25
BORDEAUX	79, cours d'Alsace-Lorraine, 33075 Bordeaux Cedex. Tél. : 44-12 92
Agen	156, avenue Jean-Jaurès, 47000 Agen. Tél. : 66 55-86
Mont-de-Marsan	Ecole du Peyrouat, B.P. 401, 40012 Mont de Marsan. Tél. : 75-43-11
Pau	3, avenue Nitot, B.P. 299, 64016 Pau Cedex. Tél. : 27-83-18
Périgueux	Inspection académique, 20, rue Alfred-de-Musset, 24016 Périgueux Cedex. Tél. : 08 11 63
CAEN	21, rue du Moulin au Roy, 14034 Caen Cedex. Tél. : 81-08-60
Alençon	Cité administrative, place Bonet, 61013 Alençon. Tél. : 26-66 80 (poste 314)
Saint-Lô	Ecole Jules-Ferry, rue des 29 et 35 divisions, 50000 Saint-Lô. Tél. : 57-52-34
CLERMONT-FERRAND	15, rue d'Amboise, 63037 Clermont-Ferrand Cedex. Tél. : 92-41-91
Aurillac	160, rue deÉgalère, 15000 Aurillac. Tél. : 48 60 26
Le Puy	2, rue Monton Duvernet, B.P. 132, 43012 Le Puy Cedex. Tél. : 09-26-82
Moulins	2, rue Paul-Carpentier, 03000 Moulins. Tél. : 44-05 91
CORSE	8, Cours Général-Leclerc, B.P. 299, 20000 Ajaccio. Tél. : 21 70-68
DIJON	Campus universitaire de Montmuzard, boulevard Gabriel, B.P. 400, 21013 Dijon Cedex. Tél. : 30-83 92
Mâcon	Maison de l'Education, 22, rue de l'Hôpital, 71000 Mâcon. Tél. : 38-71-77
Nevers	1 bis, rue Charles-Roy, 58000 Nevers. Tél. : 61 45-90
GRENOBLE	11, avenue du Général Champon, 38031 Grenoble Cedex. Tél. : 87 77-61
Annecy	64, avenue de France, 74000 Annecy. Tél. : 57-37 36
Chambery	269, rue Marcoz, 73018 Chambéry. Tél. : 34 11 40
Valence	36, avenue de l'Ecole normale, B.P. 21 10, 26021 Valence Cedex. Tél. : 44-55-85
LILLE	3, rue Jean Bart, B.P. 3329, 59018 Lille Cedex. Tél. : 57-78-02
Arras	39, rue aux Ours, 62022 Arras. Tél. : 21 60 10
Valenciennes	(C.I.D.P.), Lycée technique, 1, avenue de Villars, 59326 Valenciennes Cedex. Tél. : 46 22 81
LIMOGES	23, avenue Alexis-Carrel, 87036 Limoges Cedex. Tél. : 01-32-50
Tulle	Rue Sylvain Combes, B.P. 214, 19012 Tulle Cedex. Tél. : 26-32-88
LYON	47, 49, rue Philippe de Lasalle, 69316 Lyon Cedex 1. Tél. : 29-97-75
Bourg-en-Bresse	6, rue Jules-Ferry, 01000 Bourg-en-Bresse. Tél. : 21-21 36
Saint-Etienne	16, rue Marcellin Allard, 42000 Saint-Etienne. Tél. : 25-20 91
MONTPELLIER	Allée de la Citadelle, 34064 Montpellier Cedex. Tél. : 72 25-30
Carcassonne	56, avenue du Docteur Henri-Gout, 11012 Carcassonne. Tél. : 25 25-02
Mende	Avenue du Père Coudon, 48005 Mende. Tél. : 65 10 32
Nîmes	10, Grand Rue, 30000 Nîmes. Tél. : 67-85-19
Perpignan	Place Jean-Moulin, 66020 Perpignan Cedex. Tél. : 34-00-10
NANCY	99, rue de Metz, 54000 Nancy. Tél. : 52-85-14
Epinal	Avenue Henri-Sellier, 88025 Epinal. Tél. : 35-06-42
NANTES	Chemin de l'Hébergement, B.P. 1001, 44036 Nantes Cedex. Tél. : 74-85-19, 74-85-20 et 74-85 21
Angers	14, rue de la Juverie, 49000 Angers. Tél. : 66-91-31 et 66-92-82
Laval	25, rue de Maillardière, 53000 Laval. Tél. : 90-26-08
Le Mans	31, rue des Maillets, 72000 Le Mans. Tél. : 85 43-70
NICE	117, rue de France, B.P. 277, 06001 Nice Cedex. Tél. : 87-63-30
ORLEANS-TOURS	55, rue Notre-Dame-de-la Recouvrance, B.P. 2219, 45012 Orléans Cedex. Tél. : 62 23-90
Bourges	9, rue Edouard Branly, 18000 Bourges. Tél. : 24-54-91
Chartres	1, rue du 14 Juillet, 28000 Chartres. Tél. : 21-69-88
Tours	1, rue Gutenberg, 37000 Tours. Tél. : 05-42-94
PARIS	29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05. Tél. : 329-21-64
	Librairie : 13, rue du Four, 75006 Paris. Tél. : 326-36-92
POITIERS	6, rue Sainte Catherine, 86034 Poitiers Cedex. Tél. : 41-34 83
Angoulême	1, rue Vauban, 16017 Angoulême. Tél. : 92-16-60
La Rochelle	Rue de Jericho prolongée, 17028 La Rochelle Cedex. Tél. : 34-13-82 et 34-04-05
Niort	1, rue Jules-Ferry, 79000 Niort Cedex. Tél. : 24-82-65
REIMS	47, rue Simon, B.P. 387, 51063 Reims Cedex. Tél. : 47-94-25
Châlons-sur-Marne	Cité administrative, 51036 Châlons-sur-Marne. Tél. : 64-91-12 (poste 533)
Charleville-Mézières	18, rue Voltaire, B.P. 427, 08109 Charleville-Mézières. Tél. : 57-51-58
Chaumont	Ecole Robespierre, 20, rue Haeusler, 52000 Chaumont. Tél. : 03-12-85 et 57-41-76
Troyes	Adresse postale : inspection académique de l'Aube, services pédagogiques, 10025 Troyes Cedex
	Implantation : école Michelet, 10, rue Saint-Martin-ès-Aires, 10000 Troyes. Tél. : 72-28 00
RENNES	92, rue d'Antrain, B.P. 158, 35003 Rennes Cedex. Tél. : 36-05-76 et 36-10-15
Brest	108, rue Jean-Jaurès, 29283 Brest Cedex. Tél. : 44-29-28
Saint-Brieuc	30, rue de Brézeux, 22000 Saint-Brieuc. Tél. : 33-60-04
Vannes	6, avenue de Lattre-de-Tassigny, B.P. 1110, 56006 Vannes. Tél. : 54-27-20
ROUEN	Adresse postale : 3038 X, 76041 Rouen Cedex
	Implantation : 2, rue du Docteur-Fleury, 76130 Le Mont-Saint-Aignan. Tél. : 74-16-85
Rouen	(C.D.D.P. de la Seine-Maritime), 2, rue du Docteur-Fleury, 76130 Le Mont-Saint-Aignan. Tél. : 74-16-85
Evreux	43, rue Saint-Germain, 27000 Evreux. Tél. : 39-00-91
STRASBOURG	5, quai Zorn, B.P. 219 R7, 67007 Strasbourg Cedex. Tél. : 35-46-13, 35-46-14 et 35-46 15
Colmar	Ecole normale, 12, rue Mossmy, 68025 Colmar. Tél. : 23-30-51
TOULOUSE	3, rue Roquelaune, 31060 Toulouse Cedex. Tél. : 62-54-54
Albi	3, rue du Général Giraud, 81013 Albi Cedex. Tél. : 54-26-97
Auch	Centre administratif, rue Bossy-d'Anglès, 32007 Auch Cedex. Tél. : 05-24-89 (postes 535 et 536)
Cahors	Cité Bessières, rue de la Barre, 46010 Cahors Cedex. Tél. : 35-16-87
Foix	11 bis, avenue du Général de Gaulle, 09008 Foix Cedex. Tél. : 65-03 48
Montauban	9, rue du Fort, 82000 Montauban. Tél. : 03-51-18
Rodez	Ecole normale d'instituteurs, 12, rue Saurus, 12000 Rodez. Tél. : 68-13-53
Tarbes	Rue Georges-Magnaldi, B.P. 205, 65013 Tarbes Cedex. Tél. : 93-07-18

76-241 - 741141

Imp. Nat. 7 568 001 5 — C.P.P.P. n° 45633

Le directeur de la publication : P. Magnin.