

REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

N° 40 - JUILLET - AOUT - SEPTEMBRE 1977

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PEDAGOGIE**

**Comité
de patronage**

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

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

TARIFS ANNUELS D'ABONNEMENT

4 numéros par an

Abonnement d'un an : **France 59 F - Étranger 64 F**

Prix du numéro : **17 F**

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

Abonnement : S.E.V.P.E.N. 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)

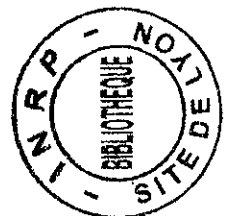
REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

“ 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° 40 - JUILLET - AOUT - SEPTEMBRE 1977



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

**Comité
de rédaction**

Rédacteur en Chef

Chefs de rubrique

Secrétaire de rédaction

MM. Guy CAPLAT, *inspecteur général de l'Administration de l'Education, chef de département à l'Institut national de recherche pédagogique.*

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

André DE PERETTI, *directeur de recherche à l'Institut national de recherche pédagogique.*

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

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

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

MM. Jean KUNTZMANN, *professeur à l'Université scientifique et médicale de Grenoble.*

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

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

Jacques PERRIAULT, *directeur de recherche à l'Institut national de recherche pédagogique.*

Docteur Pierre PLAT, *directeur de recherche à l'Institut national de recherche pédagogique.*

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

Jacques QUIGNARD, *conseiller de direction à l'Institut national de recherche pédagogique.*

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

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

M. Louis LEGRAND, *directeur de recherche à l'Institut national de recherche pédagogique.*

M^{me} Olga WORMSER-MIGOT, *responsable des Etudes documentaires et internationales à l'Institut national de recherche pédagogique.*

M. Jean HASSENFORDER, *maître de conférences à l'Institut national de recherche pédagogique.*

M^{me} Suzanne AUDEBERT, *chargée d'études documentaires à l'Institut national de recherche pédagogique.*

PREMIÈRE PARTIE

A. Giordan	Libération et conceptualisation. Problème de la transmission du savoir scientifique	p. 5
L. Maury E. Saltiel L. Viennot	Etude de la notion de mouvement chez l'enfant à partir des changements de référentiels	p. 15
D. Chevrolet L. Bertel E.-A. Decamps	Les problèmes d'adaptation des étudiants étrangers au système universitaire français	p. 30
Cl. Pujade- Renaud	Du corps enseignant	p. 45

DEUXIÈME PARTIE

	Notes critiques	p. 51
	Actualité des sciences de l'éducation	p. 83
	A travers les revues pédagogiques	p. 113

LIBERATION ET CONCEPTUALISATION

Problème de la transmission du savoir scientifique

LE MYTHE DE LA CONNAISSANCE DITE « SCIENTIFIQUE »

Il a fallu attendre de nombreux siècles pour que l'approche scientifique gagne des domaines qui jusque-là lui étaient étrangers. Mais la victoire de la raison et de la science sur le mythe et la croyance est loin d'être totale. Bien au contraire, la science loin de consacrer la mort des croyances (voir la vitesse avec laquelle elles resurgissent dans le quotidien) en a engendré elle-même à son tour : en particulier son propre mythe.

Mais comment se fait-il que l'esprit expérimental soit si vagissant et si peu répandu dans notre société ? Mais comment se fait-il que cet enseignement soit donné en pure perte pour la plupart des élèves qui y ont été soumis ?

Plusieurs causes sont sans doute à l'origine de ces tendances, mais le problème se situe au niveau de la **transmission du savoir scientifique et du rôle que joue ce savoir** dans une société. Ce n'est pas une simple question pédagogique, c'est un problème de culture donc de société. En effet peut-on ne pas être inquiet des conséquences socio-politiques d'une science qu'on ne sait pas « faire passer ».

- Une expérience réalisée en classe est-elle la même chose qu'une expérience de laboratoire ?
- Le concept d'évolution a-t-il encore la même valeur d'investigation pour l'élève, en situation d'assisté ?
- Une connaissance scientifique contient-elle encore, arrivée en classe à 8 h 15, ou arrivée par le canal de la TV pendant les repas, ce qui a fait sa valeur au niveau d'une recherche scientifique ?

Comment éviter que les connaissances soient dénaturées, au point d'en perdre tout intérêt, entre le chercheur et l'utilisateur ? Tel est le problème.

Et cela à cause du dogmatisme.

Chaque jour, le décalage de la science qui se fait, et de la science qui se transmet, s'agrandit au point qu'actuellement l'information scientifique (enseignement, vulgarisation) pour les 97 % de non-scientifiques oscille entre le discours-spectacle et la justification pseudo-scientifique des mythes en vogue.

Pour essayer de remédier à ces difficultés, ne faut-il pas procéder à l'analyse de leurs origines, et en particulier à l'analyse des trois paramètres qui composent la relation pédagogique ? C'est-à-dire : l'élève ; la science ; l'institution avec son projet éducatif dans lequel se situe cette relation enfant-science.

On se trouve dès lors confronté à des contradictions que d'aucuns voudraient techniques demandant des solutions techniques.

- En fait, les solutions sont d'abord institutionnelles.
- En transmettant uniquement, lors de la scolarité obligatoire, des doctrines bloquées, fossilisées, ne fait-on pas économie des possibilités des individus ?
- En fait de formation, n'aboutissons-nous pas seulement à créer ce mythe ?

Je reprendrai ce que me disaient des élèves de première : « La science c'est sérieux, car je n'ai jamais rien compris, mais j'y crois. »

La plus grande partie des élèves n'est-elle pas amenée par un type de prestation qui les dépasse à se contenter de métaphore ou d'analogie vague et à faire confiance aux gens en principe compétents. Or, les conséquences de ce mythe sont considérables, car de plus en plus les décisions politiques se veulent justifiées par des arguments qui s'appuient sur l'autorité de la science. On constate de plus en plus une hiérarchisation sociale du savoir scientifique avec une succession de barrières étanches entre une élite technocratique qui organise le travail au nom de la compétence scientifique, et les autres, qui à des niveaux différents de compétences, exécutent au nom du mythe de scientificité ainsi créé.

Je ne développerai pas ce point plus longuement aujourd'hui, mais c'est dans ce contexte que doit se développer une réflexion pédagogique pour essayer de définir quels concepts transmettre ? comment les transmettre pour leur conserver leur intérêt d'investigation ?

COMMENT SE FAIT-IL QUE LE DOGME RESURGISSE DANS UNE DISCIPLINE DE PENSÉE ET D'ACTION QUI SE VEUT ANTI-DOGMATIQUE ?

Notre enseignement « scientifique » n'est-il pas placé sous le signe de la reproduction ? Nous (car je suis aussi enseignant) reproduisons le type de pédagogie que nous avons subie, en ravalant seulement la façade, c'est-à-dire en mettant à jour des connaissances factuelles. Englués par notre formation dans un engrenage de rites, le même type de raisonnement :

Observation	O
Hypothèse	H
Expérience	E
Résultats	R
Interprétation	I
Conclusions	C

laissant de côté le plus souvent les points controversés, et surtout l'histoire des idées scientifiques, nous en arrivons à accepter et à répéter tout ce qui est au goût du jour, selon la méthode habituelle. Nous l'avons si bien interiorisée qu'elle nous semble la seule méthode possible.

Nous enseignons par habitude, presque pour la beauté du geste, en oubliant de nous interroger sur nos objectifs réels. Nous ne cherchons pas à vérifier si nos objectifs sont atteints, c'est-à-dire à évaluer ce qui est passé chez l'enfant. Non pas ce qui est mémorisé pour l'interrogatoire de la semaine suivante, mais ce qui est réellement acquis en tant que savoir opératoire, dans la maîtrise de son milieu immédiat et futur.

Quels types de critiques peut-on faire à l'enseignement scientifique ? Elles sont schématiquement de deux ordres. Un certain nombre d'erreurs pédagogiques résulte d'une analyse épistémologique incomplète de la science. D'autre part, l'enseignant ignore à qui il s'adresse, c'est-à-dire à l'élève, surtout quand il s'agit de jeunes enfants de l'école primaire ou du premier cycle des collèges.

Si l'on analyse des livres de classe, ou des leçons faites en classe, nous nous apercevons que les points abordés ne sont qu'une accumulation de faits, de lois, de théories ! Or, sans rien nier de la matérialité des choses, les faits à l'état brut n'existent pas en soi ; ils n'existent qu'en fonction de la structuration antérieure obtenue par la science. L'existence d'un fait, en tant que valeur scientifique, implique donc la confrontation entre

les êtres scientifiques et les théories antérieures. Or l'expérience qui le permet est simplement utilisée comme illustration. Une telle présentation, non seulement ne donne pas la possibilité à l'élève d'acquérir la démarche scientifique, car c'est le maître qui la détient, mais en plus, elle lui donne une idée fautive de ce qu'est une démarche scientifique. On la présente comme quelque chose pour vérifier un long raisonnement déductif, or il est rare ou génial qu'il en soit ainsi.

Cette idée fautive est renforcée par l'utilisation constante du schéma didactique désormais classique (OHERIC) qui n'est pas celui de la science qui se fait, mais une reconstruction logique une fois que le résultat a été obtenu, et que le problème a été reposé à la lumière de la solution. En sorte que l'élève et le professeur en viennent à oublier que la démarche réelle de la science est différente.

D'autre part, n'a-t-on pas trop tendance à désincarner les connaissances et les méthodes scientifiques et à leur faire perdre toute valeur formatrice, en oubliant d'enseigner : les conditions de leurs naissances ; les questions auxquelles elles prétendent répondre ; les fonctions pour lesquelles ces concepts et ces méthodes ont été créés.

Nos pédagogies ne sont-elles pas faussées par une certaine conception de la science, conception trop empreinte de positivisme et d'empirisme ?

Comment prétendre former à la pensée scientifique quand nous faisons déduire une théorie d'expérience plus ou moins simplifiée, comme nous pouvons le faire en classe ? Et cela sans que la théorie déduite soit reliée aux conceptions en vigueur au moment de la découverte, conceptions qui ont motivé l'hypothèse et sa vérification. Quel est le sens des expériences de Lavoisier si nous ne parlons pas de la théorie du Phlogistique ?

De même, quel est l'intérêt de la notion d'adaptation quand nous l'enseignons comme nous le faisons aujourd'hui sans référence à la théorie de l'évolution ? Si la notonecte est adaptée à la nage grâce à ses grandes pattes munies de longues soies, doit-on en conclure que la népe, animal aquatique voisin ne possédant pas ces caractères, est moins bien adaptée à son milieu ? Existe-t-il des animaux inadaptés ? Nous sommes là devant un concept dont la part socio-philosophique est au moins aussi grande que la part scientifique, et qui, surtout, ne prend sa signification actuelle qu'en fonction de la théorie de l'évolution quasiment inconnue des élèves.

D'ailleurs toute la biologie moderne ne prend son sens qu'en référence à cette théorie ; il est dommage donc de l'enseigner en dehors de ce contexte. En effet, la théorie de l'évolution est enseignée en fin d'études, en dernier chapitre des classes terminales (et encore

est-elle supprimée dans les derniers allègements), comme le couronnement de tout ce qui a été dit avant. C'est une conception très positiviste de la science, qui va des faits à la théorie et qui ne correspond en aucun cas à la science qui se fait.

Il faut ajouter que ces faits sont présentés sans perspective et complètement déformés par la série de miroirs simplificateurs qu'ils ont dû traverser du chercheur à l'élève.

L'ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE NE REPOSE-T-IL PAS SUR DES ÉVIDENCES ?

Notre enseignement ignore à qui il s'adresse : l'enfant, l'adolescent au sein d'une institution : l'école.

La pédagogie des sciences a toujours consisté à communiquer à l'élève un certain nombre de connaissances pour l'amener à participer à la pensée du groupe auquel il appartient. Il suffisait donc de déterminer quelles étaient les connaissances nécessaires et de les enseigner à l'élève. Or, les différentes études de psychologie génétique ont montré que le mode de pensée de l'enfant et de l'adolescent n'est pas celui de l'adulte en raccourci, mais qu'il est tout autre. Autrement dit, il n'y a pas de structure mentale, qu'il suffit d'accentuer en volume, il y a des structures mentales qui se succèdent. L'élève n'est pas une page blanche qu'il s'agit de remplir, il a déjà ses représentations, ses modes de pensée.

Ce problème de psychologie génétique, semble-t-il, se pose dans ces termes : notre enseignement ne repose-t-il pas sur des évidences ?

Evidences qui ne sont évidentes que pour le professeur, qui a un mode de pensée à un niveau de maturation et de culture scientifique différent. Quand nous faisons observer au microscope, nous faisons tout interpréter à travers le concept de cellule, tel que nous le connaissons. Nous sommes tellement imbibés de ce concept que nous percevons des cellules dès que nous voyons le moindre indice de noyau ou de membrane. Un jeune enfant verra tout autre chose et ne nous comprendra pas.

Pour illustrer ceci, donnons un exemple simpliste mais significatif : un élève pose la question : « A quoi sert un globule rouge ? » Le maître répond : « Ce sont des cellules qui transportent l'oxygène. » L'élève répond alors : « Alors les globules rouges c'est des sortes de bulles d'air. »

Nous développons nos idées d'une manière qui nous semble logique en nous appuyant sur des notions qui nous paraissent évidentes, mais en oubliant que c'est le fait d'un long cheminement, que c'est un stade d'abstraction important, qu'elles ne sont compréhensibles et opé-

ratoires que dans le cadre d'une théorie ou d'un contexte donné que les élèves ne connaissent pas.

Il y a actuellement un décalage total entre le schéma d'apprentissage que le maître doit pratiquer et l'apprentissage réel, tel qu'il s'opère chez l'élève. Le maître fait des interventions selon son plan, selon son mode de pensée et ses concepts. L'enfant, l'adolescent, qui possède d'autres structures, d'autres concepts, ne peut comprendre le maître. Suivant un schéma tout à fait différent il va se construire une autre image, en même temps qu'il mémorise sous la contrainte un tas de connaissances dont il n'a que faire, car il les comprend mal, car elles ne le concernent pas. En sixième, un groupe d'élèves, à propos de la respiration du poisson rouge, était capable de me dire, parce qu'ils l'avaient appris au CM2 : « Le poisson rouge respire par les branchies, il absorbe l'oxygène dissout dans l'eau et rejette le gaz carbonique. »

Ils se proposaient d'approfondir ce point sur des poissons rouges vivants et morts. La première chose qu'ils firent, ce fut de disséquer un poisson rouge mort. Je leur demandais pourquoi ? « Pour voir où étaient les poumons » (schéma n° 1). Ils avaient mémorisé quelque chose, qui ne s'était en aucun cas substitué à leur représentation initiale, qui n'avait donc eu aucune valeur opératoire.

En évacuant le questionnement spontané de l'enfant, ne stérilise-t-on pas son attitude scientifique ?

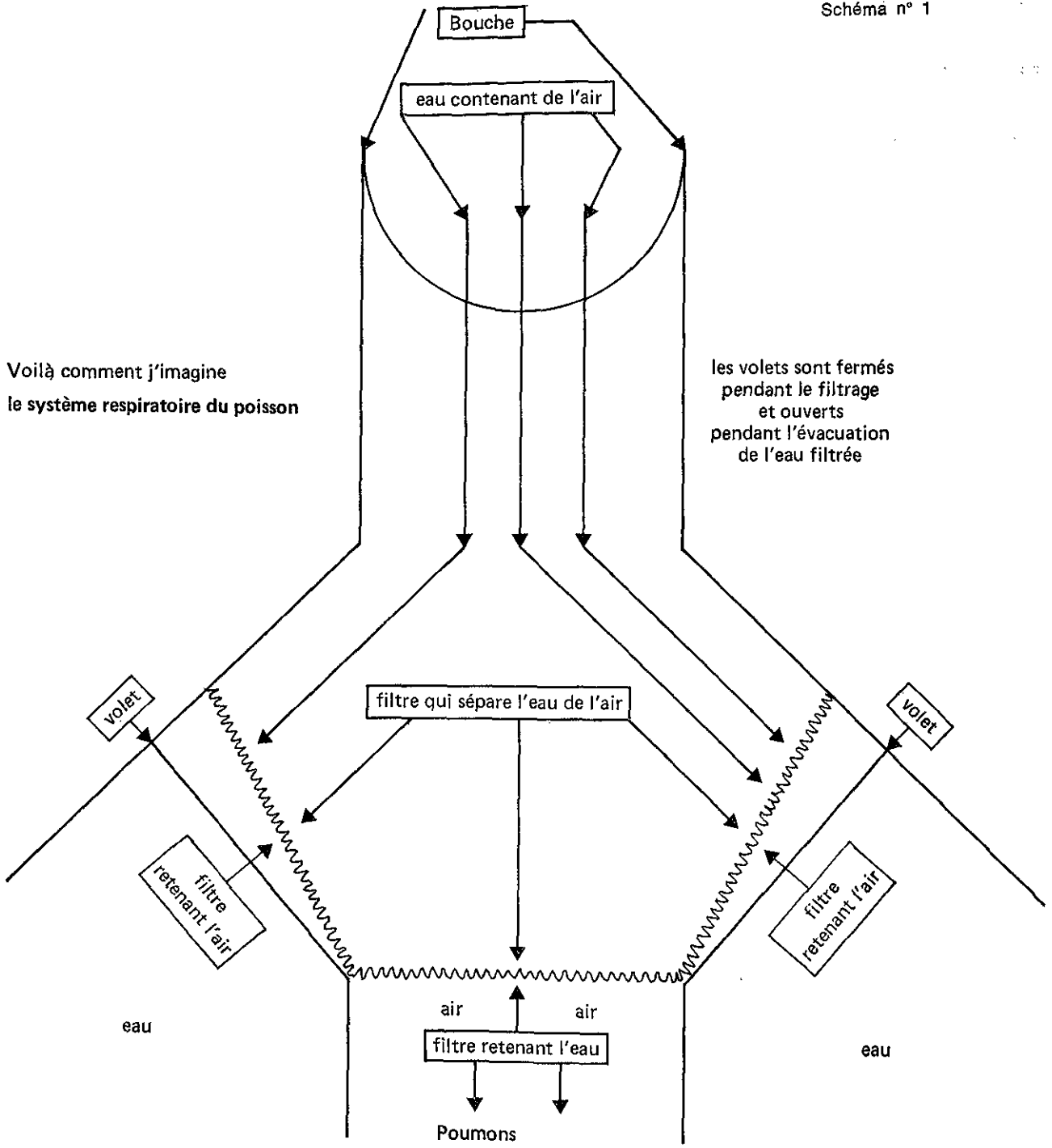
L'élève mémorise, sous la contrainte, des quantités de notions. Mais devant un phénomène, ou tout simplement une situation nouvelle, va-t-il essayer d'élucider le mystère ?

Et même s'il cherche à expliquer ce phénomène, va-t-il faire appel aux notions apprises, ou va-t-il le ramener à ce qu'il tient de l'habitude : à son expérience sensible ?

La petite expérience que j'en ai m'amène à penser qu'au mieux, ou au pire, il organise les informations reçues de façon très personnelle, car on n'a pas touché à son système de référence.

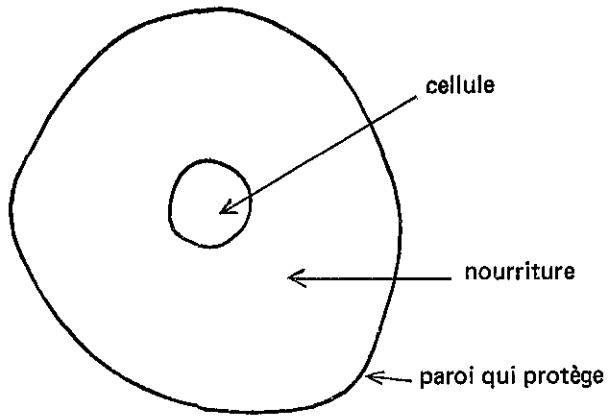
Voilà des élèves, à qui on avait parlé de cellule en sixième et qui en avait regardées au microscope. Quand on les interroge en cinquième, on obtient par exemple ce type de discours : « sans le noyau, la cellule ne peut vivre, c'est son cœur, j'ai vu des vaisseaux qui partent comme du cœur, j'ai vu aussi plusieurs points qui bougeaient, ce devait être des globules rouges, à part qu'ils étaient verts »...

Une autre élève qui avait étudié la germination des plantes en sixième : « pour germer... la graine... du cœur part des racines qui se prolongent loin, loin dans la terre. Et puis peut-être elles rencontrent d'autres raci-



Voilà comment j'imagine
le système respiratoire du poisson

les volets sont fermés
pendant le filtrage
et ouverts
pendant l'évacuation
de l'eau filtrée

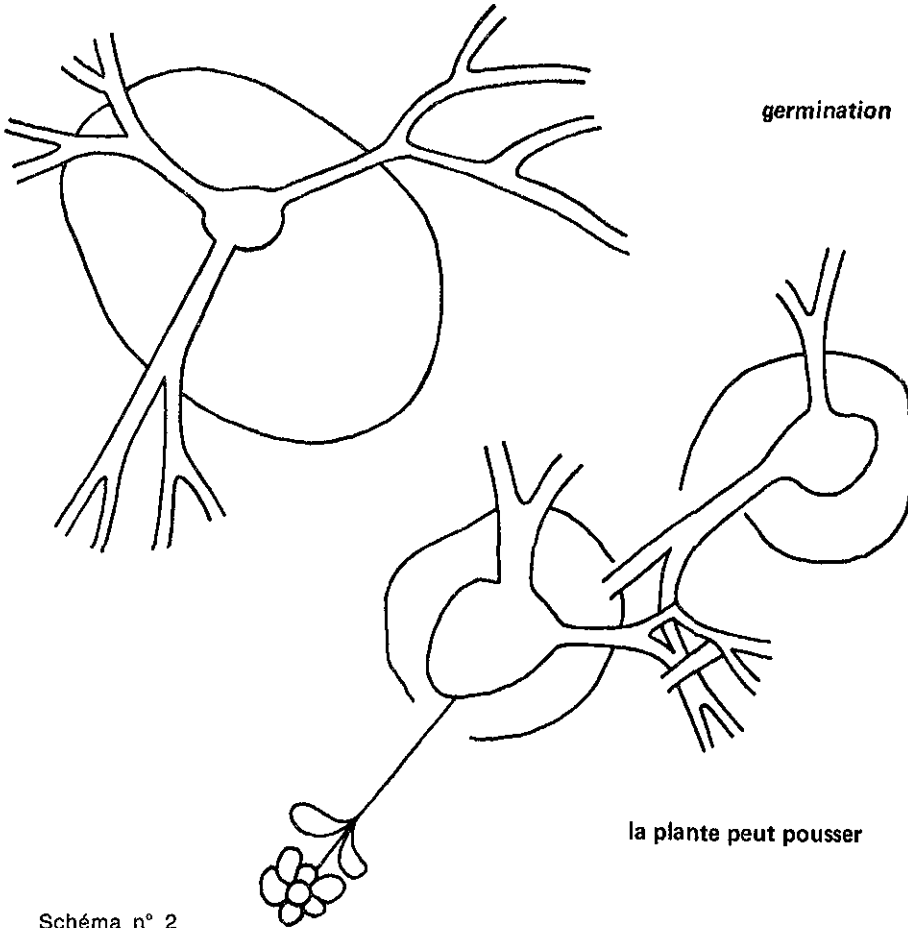


graine

cellule

nourriture

paroi qui protège



germination

la plante peut pousser

Schéma n° 2

nes de graine-papa. Alors les racines s'entremêlent euh ! oui euh !

« Elles se mêlent ensemble (rougissement) et de ça une tige va pousser avec une fleur (voir schéma n° 2) ».

Je n'ose pas parler des images que possèdent les élèves de terminale après qu'ils ont reçu l'enseignement du premier cycle. Juste deux exemples, pris hier matin, sur la respiration : « L'oxygène est filtrée au niveau des « poumons, il va au cœur pour faire circuler le sang. « C'est comme une pompe à vélo, il pompe le sang. » — « L'oxygène va aux muscles, il va les faire gonfler » (avec le geste du ballon qui se gonfle).

Bien sûr, c'est peut-être schématique, mais je crois que ce serait très formateur si le professeur de science s'amusaient à questionner les adultes qu'il rencontre, pour voir le résultat de l'enseignement donné.

Il reste à innover un mode de transmission pour les non-initiés. Mais cela ne pourra se faire dans un rapport de dépendance. Pour essayer de trouver une solution à ces problèmes, ne faut-il pas essayer de comprendre les difficultés des élèves ? Ne faut-il pas essayer d'inventer pour chaque type de difficultés, un type différent d'intervention du maître ?

ENSEIGNER = NE FAUT-IL PAS CHANGER LE SENS ET LA MANIÈRE ?

La pédagogie habituelle repose encore sur des idées très « XIX^e siècle ». L'enseignant se figure encore : « Il n'y a qu'à regarder pour voir. » « Il n'y a qu'à accumuler des faits pour comprendre. »

On peut ajouter : « Il n'y a qu'à répéter pour apprendre. »

La pédagogie habituelle repose sur une psychologie très associationniste et une épistémologie très positiviste. Or les psychologies et épistémologies contemporaines ont montré que : la formation des concepts n'obéit pas à de simples lois d'apprentissage associatif ou de mémorisation, encore moins à de simples conditionnements.

Connaître, pour l'élève, ne peut donc se résumer à une somme d'informations qu'on lui a transmises.

En fait, l'information n'informe que les gens informés. Certes le cours habituel du professeur est le meilleur moyen pour faire passer le maximum de connaissances par unité de temps, éventuellement de façon très structurée. Mais le rendement, c'est-à-dire l'information échangée est minimum, car il ne suffit pas de donner une information pour qu'elle soit intégrée au champ de connaissance de l'enfant.

Ne seront réinvesties que les informations qui sont formulées selon une forme compréhensible par le mode

de pensée de l'enfant, c'est-à-dire les informations appartenant aux mêmes champs de référence ; appartenant aux mêmes types d'opérations que celles que maîtrise l'enfant.

Mais surtout elles ne seront réinvesties que si l'élève est prêt à les écouter, c'est-à-dire soit s'il est motivé a priori, car elles correspondent à un besoin, soit si on a réussi à le motiver, ce qui est un gros problème actuellement pour le professeur concurrencé par les moyens audio-visuels.

Acquérir une connaissance scientifique ne peut se limiter donc à enregistrer des sommes d'informations. En fait, connaître, pour reprendre Piaget, c'est d'abord opérer... C'est construire une structure correspondant à une demande, mettant en jeu des systèmes de relations, d'opérations qui se « structurent et s'équilibrent progressivement » ».

Cela n'implique-t-il pas pour les jeunes élèves qui n'ont pas ou peu accès aux opérations sur support abstrait, un minimum d'activité réelle de construction, de mise en relation sur des supports concrets ?

Mais surtout l'enseignant des sciences continue à « imaginer que l'esprit commence comme une leçon » comme dit Bachelard.

En réalité l'élève arrive en classe, non pas vierge, mais avec une foule de connaissances empiriques sur les questions traitées.

Dans la relations pédagogique, **le premier problème est donc** : non pas comment faire acquérir un concept, mais plutôt d'abord comment faire changer l'élève de niveau de culture ? C'est-à-dire comment le convaincre de l'intérêt d'une démarche scientifique ?

Or, actuellement l'adhésion à la science, l'opinion scientifique sont encore trop peu souvent au bout d'un raisonnement scientifique, ni le résultat d'une investigation rationnelle. A un moment donné, ces préparations s'effacent, certaines deviennent caduques devant la croyance... à l'autorité scientifique.

Comment convaincre donc ?... Car il ne s'agit pas d'endoctriner les enfants à la science. Il s'agit d'aider l'enfant à construire une science correspondant à ses besoins et à ses nécessités.

Or, les méthodes actuellement employées reposent, nous l'avons dit, sur un système répétitif et imitatif où le maître dit, montre, ou prétend faire redécouvrir par un dialogue socratique.

Ces démarches, malgré leur logique apparente, mais qui fait référence au cadre conceptuel du maître, sont une cause permanente d'échec. Car on ne convainc pas, on impose un savoir extérieur à l'expérience, aux motivations et aux représentations de l'enfant. Car le type

d'arguments ne peut être identique quand on s'adresse à des gens initiés et quand on s'adresse à des individus qui n'ont ni une attitude scientifique, ni les concepts intégrateurs pour assimiler ces informations. Car il ne s'agit pas d'informer, mais d'abord de former.

Là, on s'aperçoit qu'il ne suffit pas de « dire » les choses : on obtient un fiasco. Au mieux, on obtient un savoir plaqué ou contraignant. Mais surtout on constate que l'irrationnel revient à la moindre interrogation, à la moindre réfutation partielle.

CHANGER LA RELATION DE L'ÉLÈVE AU SAVOIR ?

Comment se situent les jeunes élèves face à la connaissance ? Quels indices peut-on tirer des observations effectuées sur nos élèves en situation d'exploration ?

L'élève lorsqu'il (mais cela est aussi valable chez de nombreux adultes encore abordant un problème nouveau) voit seulement le côté apparent des choses : leur aspect isolé, ne commence pas par analyser ; il enregistre au hasard ce qui le frappe le plus ; se figure qu'il sait parce qu'il voit ; au plus tente-t-il une analogie, qu'il ne cherche pas à justifier : il recherche dans les situations antérieures un schéma en établissant des liaisons externes entre les objets. Il ne raisonne pas sur le possible : il croit à sa première représentation.

C'est le stade des perceptions sensibles ou immédiates que nous préférons appeler stade des représentations, car elles sont déjà le résultat d'un long conditionnement, le fruit de nombreuses expériences où interviennent déjà des abstractions, mais l'enfant reste au niveau des objets.

L'intérêt de l'action pédagogique, c'est de permettre à l'enfant de dépasser ce stade. Or, la simple perception appuyée sur le discours du maître, qui veut montrer la voie, ne suffit pas.

Cela se comprend, car le passage n'est pas uniquement quantitatif, **il est qualitatif**. Le problème est : comment passer d'une pensée accessible aux sens à une pensée modélisante ?

En effet, le processus de conceptualisation implique que l'on change de façon d'appréhender l'environnement, que l'on prenne du recul pour dépasser l'immédiat ; que l'on embrasse le phénomène dans son intégrité, jusqu'à essayer d'établir d'autres liaisons entre les objets, en particulier en dépassant leur contradiction apparente.

En fait, l'acquisition d'un concept est un phénomène complexe analogue à la croissance biologique, diversifiée dans ses aspects. Il implique l'établissement d'un réseau de relations multiples... c'est-à-dire une **structuration**, en réaction avec les représentations initiales.

Dès lors on voit bien qu'une connaissance ne peut s'acquérir

- par simple juxtaposition d'informations en prenant un exemple comme support d'un énoncé général ;
- en présentant les mêmes notions dans le même ordre, suivant la même disposition générale avec une abondance croissante des faits... comme le dit Paul Bert ! toujours bien vivant dans les écoles.

LA CONCEPTUALISATION NE COMMENCE-T-ELLE PAS D'ABORD PAR UNE LIBÉRATION ?

La phrase de structuration n'implique-t-elle pas **des préalables** ?

En particulier, un contact exploratoire informel avec les êtres inertes ou vivants où l'enfant a pu :

- constater des sommes de phénomènes divers ;
- en faire surgir lui-même ;
- expliciter sa pensée ;
- buter sur des obstacles grâce à son activité propre ;
- confronter ses représentations à celles des autres élèves.

Car l'élève ne conçoit nettement que les choses qu'il est capable de faire lui-même ou dont il peut élaborer une représentation.

Car c'est seulement lorsque l'élève sera suffisamment décentré par rapport aux objets qu'il pourra envisager d'autres relations entre les objets.

Car c'est seulement lorsque les données de l'élève sont : en grand nombre (et non pas fragmentaires ou tronquées) ; fondées par le contact avec la réalité, qu'il est possible, sur la base de ces données, d'essayer d'élaborer un 1^{er} niveau de formulation.

Au lieu d'imposer a priori la structure considérée la plus valable et qui traduit souvent une manière conventionnelle de penser, n'est-il pas plus utile dans un premier temps :

- 1°) d'élargir le champ étroit de l'expérience de l'enfant en lui multipliant les possibilités d'observations actives et comparées, et d'expérimentation ;
- 2°) d'augmenter l'effort personnel et collectif de construction des représentations à partir de leur vécu, de leur pratique tâtonnante, des informations venues des médias ;
- 3°) d'amener les élèves à prendre du recul par rapport à leurs représentations en leur demandant, soit de les justifier, soit de les confronter à celles d'autres élèves, ou à celles de leurs livres.

Cela pourrait constituer un premier niveau de conceptualisation (car possédant des caractéristiques proches d'une démarche scientifique).

Ne peut-on pas alors aider l'élève à remanier cette structure de pensée propre à ce stade, tout comme la science se développe par remaniements successifs ?

LIBÉRATION... MAIS AUSSI STRUCTURATION ?

Comment lui permettre d'y parvenir ?

La représentation que s'est construite l'élève traduit à la fois son image de la réalité et l'instrument d'analyse *du plus haut niveau qu'il a pu élaborer*.

S'il n'a pu aller plus loin, c'est qu'il y a eu blocage.

Quelles sont les causes de blocages ?

- un blocage affectif ;
- un manque d'information ;
- un obstacle épistémologique ;
- un obstacle culturel ;
- un obstacle psychologique.

N'y a-t-il pas intérêt à faire exprimer leur représentation par les élèves pour comprendre le blocage ?

Le maître peut parfois permettre la poursuite de la structuration en proposant l'information à partir de la démarche de l'enfant. (Cette information sera d'autant mieux acceptée qu'elle n'aura pas été imposée, mais qu'elle correspond à un besoin.) Cela nécessite cependant, pour le maître, un effort de traduction qui implique qu'il parle le même langage que l'élève, et qu'il utilise le même système de référence, donc qu'il connaisse les représentations de l'élève.

Mais le plus souvent, le maître devra aider l'élève à **déstructurer sa représentation** (avec les problèmes affectifs que cela peut poser), c'est-à-dire, qu'il devra : démonter les évidences de l'élève ; modifier ses habitudes de penser.

La formation d'une nouvelle représentation ne peut-elle commencer par un rejet excessif de tout ce qui a été admis jusqu'alors ?

Peut-être peut-on favoriser cela en mettant l'enfant en contact avec d'autres champs de pensée ? Mais à ce stade là non plus, on ne doit pas tomber dans l'illusion qu'il suffit de « dire les choses ». Le maître devra : multiplier les types d'arguments ; permettre à l'élève d'établir un réseau de relations.

Cependant quand l'élève a acquis un certain niveau de conceptualisation, cela n'a pas d'intérêt s'il se contente de mémoriser pour la leçon à réciter la semaine suivante.

L'acquis sera profitable *seulement* si l'élève peut l'utiliser à nouveau dans *l'exploration* de son environnement.

Tel est un processus de vérification qui permet de prolonger le processus de conceptualisation par réinvestissement (processus qui devra être favorisé par le maître).

D'ailleurs l'histoire de la connaissance ne nous apprend-elle pas que de nombreuses théories étaient à l'origine une vérité incomplète, et que c'est le contact avec la pratique qui a permis de les compléter, de les ajuster par approximations successives, et éventuellement de les falsifier pour leur substituer un nouveau modèle dépassant les contradictions apparues.

Quel degré d'individualisation implique un tel cheminement ?

ENSEIGNER = METTRE EN RELATION ?

En définitive une pédagogie possible pour les sciences expérimentales ne devrait-elle pas dans le contexte institutionnel actuel se situer au point de convergence d'une pratique personnelle de l'enfant, avec une pensée théorifiée : les champs de connaissance de la science médiatisée par le maître.

D'où le rôle important du maître, mais indirect, non plus à partir de la science, mais à partir de la démarche et des nécessités de l'enfant. Rôle plus important par **les conditions d'ambiance qu'il a su créer et par ses mises en relation**, plutôt que par son discours a priori.

Car si l'on veut éviter le dogmatisme, pourquoi ne pas s'appuyer sur ce qui rend l'homme spécifiquement incapable de se soumettre à la tradition ! C'est-à-dire : sur son comportement de curiosité ; sur son attirance pour l'exploration. Pourquoi ne pas les valoriser par l'éducation ? Et cela au moment de l'enfance et de l'adolescence : où l'enfant de toute façon se nourrira d'images anciennes transportées par la tradition ; où l'expérience immédiate vécue de l'enfant l'emportera sur l'enseignement de l'école au point de le gauchir.

Le problème de l'acquisition du savoir scientifique ne se pose-t-il pas en terme d'interactions entre : les facteurs qui permettent l'acquisition du savoir, et les facteurs qui permettent leur remise en cause, leur démolition et une nouvelle structuration ?

Cet équilibre est susceptible de créer des tensions entre l'autorité des connaissances sacralisées par la tradition, même scientifiques, et la curiosité qui se rebelle, l'envie de savoir quelque chose, le désir d'explorer

Tensions nécessaires : si l'on veut favoriser la création ; si l'on veut maintenir les concepts vivants et ouverts.

Pourquoi ne pas valoriser ces tensions pour permettre à l'enfant d'avancer en posant des questions à la tradition ?

LA RECHERCHE PEUT-ELLE JOUER UN RÔLE ?

Je dirai quelques mots sur le rôle de la recherche dans l'innovation.

L'innovation nécessite des moyens, bien sûr, mais pour quoi mettre en place ? Les innovations et les réformes didactiques reposent le plus souvent sur un changement de mode dans la discipline elle-même. Cela souvent pour des exigences externes.

Ce qui est essentiel, très utile à un moment donné devient brusquement moins important. Cela est insuffisant. En effet, l'élément important n'est pas la science qu'il s'agit de faire « passer ». L'élément important du processus didactique, c'est la relation — **enfant-discipline** — pour permettre à l'enfant de s'approprier les outils nécessaires pour maîtriser un environnement naturel et social en mouvement, et d'y exercer des responsabilités.

Nous ne nous cachons pas la difficulté à mettre en place une pédagogie heuristique des sciences, car c'est tout un état d'esprit qu'il s'agit de renverser, tout un autre système de formation des maîtres qu'il s'agit d'inventer.

Mais si l'on veut un peu avancer à court terme, trois paramètres méritent d'être mieux discutés au préalable :

- 1°) Le rapport de l'élève au savoir et les instruments sur lesquels peut s'appuyer l'élève pour s'approprier le savoir. Car si on analyse les difficultés actuelles, on s'aperçoit qu'elles sont le résultat, soit d'une activité qui s'est fourvoyée, faute d'avoir aperçu ou tenu compte de toutes les relations en jeu ; soit d'un rejet du problème posé.
- 2°) La structure épistémologique et institutionnelle de ce savoir, en particulier l'intérêt relatif des concepts entre eux et avec les démarches.
- 3°) Les conditions ou les situations facilitantes (y compris le type d'intervention du maître) en fonction des obstacles qui permettent à l'élève de s'approprier le savoir.

Or, il se trouve que l'on sait fort peu de choses sur la manière dont l'élève apprend en **situation réelle de classe**, face au maître qui suit son propre cheminement.

Une étude plus prolongée des processus d'apprentissage, des représentations et des obstacles ne permettrait-elle pas au maître de mieux aider l'élève à poursuivre son cheminement ? Mais plus qu'un catalogue de ces données, il serait intéressant de développer une certaine aptitude à les discerner.

On sait également peu de choses sur la manière dont l'élève, non plus confronté à un exercice scolaire, mais à un problème de la vie quotidienne, est capable de formuler ce problème, et le cas échéant, de découvrir parmi les notions qu'il maîtrise, celles les plus adéquates à permettre de formuler le problème **ou intervenir sur sa résolution**. Autant de recherches nécessaires.

Sur un autre plan, une réforme des programmes est à l'ordre du jour, mais elle ne permettra pas une véritable rénovation des contenus si elle reste centrée avant tout sur les contenus notionnels anecdotiques, arbitrairement détachés des objectifs de méthode, et d'attitude face au savoir, objectifs qui risquent d'être travestis ou de rester au stade des intentions.

Il manque une méthode de travail, et des principes directeurs qui permettent :

- la communication objective, l'analyse critique des propositions et l'établissement des priorités ;
- la définition de structures de base sur lesquelles se développent les concepts ;
- la formulation des concepts sous une forme opératoire pour un public d'élèves d'un âge donné.

UNE RECHERCHE-ACTION POUR UNE FORMATION DANS UN ESPRIT DE RECHERCHE ?

Tout cela ne peut se faire de façon empirique. Cela nécessite l'existence d'équipe de recherche interdisciplinaire, comportant à la fois des praticiens et des théoriciens,

- car de telles questions ne peuvent être posées qu'au contact de la **pratique** ;
- car de telles questions nécessitent une méthodologie scientifique avancée dans les directions les plus diverses (psychologie, épistémologie, analyse institutionnelle).

Mais il ne faudrait pas tomber dans l'excès contraire : la recherche pédagogique dans l'état actuel préhistorique ne peut pas se payer le luxe d'une recherche sophistiquée, faisant illusion grâce à l'arsenal mathématique. Elle devrait plutôt être du type recherche-action et déboucher non pas sur **une** nouvelle vérité pédagogique, mais sur un changement de formation : sur une formation dans un esprit de recherche :

— en développant des méthodologies possibles et des instruments d'analyse de la classe pour susciter un mouvement de réflexion qui transforme le trouble actuel des professeurs en prise de conscience ;

— en développant des conditions de travail (conditions qui dépassent le simple aspect matériel) qui permet-

tent à chaque enseignant au sein d'une équipe éducative de pratiquer sa propre recherche.

Ce sont ces directions qu'au sein de la recherche I.N.R.P. Sciences animée par Victor Host, j'ai essayé de débroussailler (1). Cette recherche a été d'abord une recherche pratique. Une recherche des conditions privilégiées de classe (mise en relation et communication multiple, formalisation du tâtonnement en groupe, attitude favorisant le professeur, architecture et climat de la classe) qui bien plus que le simple discours démonstratif du maître favorise l'accès à la démarche scientifique.

Tout comme une pédagogie explicative des sciences, que j'essaie de pratiquer avec des élèves plus âgés, ne devrait pas être d'abord l'enseignement des explications scientifiques, mais la recherche des conditions qui favorisent l'attitude à expliquer les choses, à se poser des questions, et à rechercher des solutions.

C'est-à-dire, si j'ose dire un culte du besoin d'explication et des démarches nécessaires. Les processus qui conditionnent l'acquisition de connaissance ne sont-ils pas plus importants que la connaissance elle-même ? Dans cette réflexion, j'ai tenté de mettre en avant pour le jeune enfant un certain nombre de priorités, en particulier celle de valoriser d'abord ce qu'on pourrait appeler : une pratique pré-scientifique, c'est-à-dire un comportement sensible vis-à-vis de son environnement et de son corps : où l'élève cherche à découvrir et à interpréter la nature à partir de soi-même ; où l'élève apprend à remettre en cause son opinion immédiate et surtout à justifier objectivement ce changement.

Est-ce que cela peut se donner, ne faut-il pas plutôt se l'approprier ?

A travers ces hypothèses de recherche, j'ai essayé de montrer la diversité des questions que le pédagogue pose aux chercheurs des différentes disciplines afin d'innover sa pratique. Trop souvent la recherche pédagogique dans les sciences expérimentales est partie du haut, des sommes considérables ont été dépensées dans le monde pour un résultat souvent faible parce que l'équipe de recherche n'était pas soudée sur une problématique précise centrée sur les problèmes tels qu'ils se posent réellement au niveau de la pratique pédagogique, parce que conduite par des chercheurs peu ouverts à l'histoire des sciences et à la psychologie.

Pour essayer de sortir de l'empirisme et de la subjectivité, parallèlement à l'analyse des difficultés à la lumière de l'histoire des sciences et de la psychologie, il m'a semblé nécessaire d'objectiver la situation de la classe et en particulier celle de l'enfant face au savoir ; pour cela j'ai essayé de construire des instruments pour essayer d'établir une meilleure connaissance de l'enfant en situation réelle d'apprentissage :

- définition d'indicateurs du développement d'une attitude scientifique ;
- définition d'indicateurs des niveaux de la démarche scientifique ;
- méthodes pour déterminer les représentations des élèves et leurs évolutions vers les concepts scientifiques en fonction des situations ou des interventions proposées par le maître.

Mais les notions que j'ai établies ne s'inscrivent pas toutes dans une perspective de recherche fondamentale. Elles se veulent un simple support pour fonder une démarche pédagogique qui parte de l'enfant et qui corresponde aux critères réels, la science.

Quelques conclusions pédagogiques ont été également tirées de cette analyse, mais il ne s'agit que d'un inventaire daté, contingent et donc provisoire. Aussi mes propos doivent être pris comme des orientations : parce que, issus d'un travail de débroussaillage, où j'ai tenté surtout de poser un certain nombre de problèmes que j'ai essayé de traduire parfois en hypothèse de recherche ; parce que le plus important n'est pas la solution que j'ai trouvée « bonne » dans tel cas, mais plutôt une réflexion sur la façon dont on pourrait s'y prendre pour tenter de découvrir ce qui ne va pas dans notre

pédagogie et quelle solution on peut y apporter.

Chaque progrès pédagogique a été une victoire très lente — mais toujours remise en cause —, sur l'insouciance du pédagogue à prendre en compte pour sa pédagogie une réelle connaissance de l'élève, tant en ce qui concerne son mode de pensée, ses structures d'apprentissage, qu'en ce qui concerne ses besoins réels. La pédagogie habituelle a trop tendance à idéaliser : « Un type d'enseignement, c'est pour une société, tout ce qu'elle peut faire entrer d'idéal dans sa réalité » (Snyders). Ainsi se fait le choix des connaissances sans qu'on se préoccupe trop des besoins réels de l'élève au sein d'une société. Ainsi se fait le choix de la méthode pédagogique sans qu'on s'intéresse à la façon dont l'élève apprend.

Le but de tout cela n'est pas d'enseigner plus, mais d'éduquer mieux en changeant la relation de l'élève au savoir par le biais d'un changement de relation pédagogique.

Peut-être est-il intéressant de continuer à fouiller les conditions pratiques de cette utopie ?

André GIORDAN,
professeur chargé de recherches
à l'I.N.R.P. Paris.

(1) Cf. ma thèse « Tentatives d'appropriation de la démarche scientifique expérimentale par des enfants de 9 à 14 ans » (Schématisation pour réflexion) soutenue sous la co-direction de MM. Heller et Snyders.

ETUDE DE LA NOTION DE MOUVEMENT CHEZ L'ENFANT A PARTIR DES CHANGEMENTS DE REFERENTIELS

INTRODUCTION

L'étude qui suit nous a été suggérée par les difficultés observées chez les étudiants en sciences dans les problèmes de référentiels. L'expérimentation sur des enfants d'âge scolaire (école primaire) nous a semblé justifiée à un double titre :

1) La question du repère où sont faites expériences et mesures, est à la fois capitale (dans la construction d'une physique cohérente) et superflue, puisqu'on peut très bien vivre sans se la poser. Cependant, elle peut apparaître à propos des observations les plus banales et s'interpréter grâce à un modèle formel très réduit. De ce fait, elle est accessible à des enfants qui, s'ils ne se la posent pas spontanément, peuvent d'une part lui donner des réponses spécifiques, d'autre part accéder à une certaine compréhension du problème.

2) Le comportement des enfants est peut-être susceptible d'éclairer celui des adultes. En effet, on peut penser que les enfants peuvent mettre en jeu à un âge relativement précoce, des raisonnements physiques intuitifs. La mise en évidence de ces conduites, avant toute intervention de l'enseignement, doit permettre de mieux analyser la nature des raisonnements des adultes.

Si donc les expériences faites sur les enfants nous ont été dictées par les réactions d'étudiants adultes, on peut espérer inversement, retirer quelque enseignement des comportements observés chez les enfants, ne serait-ce que pour voir, si les résultats sont similaires, quelle est l'importance des processus mis à jour, et pour renoncer à les attribuer uniquement aux études secondaires.

En termes de physiciens, nous avons étudié les propriétés de transformation, par changement de repère galiléen, de grandeurs physiques telles que durée, vitesse, longueur, distance parcourue par un mobile.

Précisons tout d'abord des notations utiles pour la suite. Un fait (par exemple, le mouvement d'un objet) peut donner lieu à différentes évaluations. Celles-ci peuvent être de type « qualitatif » (sens d'un mouvement, immobilité ou mouvement), numérique (valeur d'une durée, module d'une vitesse), ou algébrique (valeur algébrique d'un déplacement, d'une vitesse, sur un axe conventionnellement orienté). De plus, une grandeur physique déterminée (par exemple, la vitesse du mouvement) donne en fait lieu à une classe d'évaluations (O_1, O_2, \dots, O_n) dont chacune est attachée à un repère particulier choisi pour observer le fait en question. Ces résultats d'évaluations (O_1, O_2, \dots, O_n) peuvent dépendre ou non du repère, toutes choses (unités, instruments et définitions) égales par ailleurs.

En bonne physique galiléenne orthodoxe, certaines grandeurs physiques sont invariantes par changement de référentiel. Il s'agit, notamment, de :

- l'intervalle de temps séparant deux événements;
- la distance algébrique séparant deux événements simultanés (en particulier la dimension algébrique d'un objet).

En revanche, ne sont pas invariantes :

- la vitesse d'un mobile;
- le déplacement d'un objet pendant un intervalle de temps donné (distance séparant deux événements non simultanés). Dans ce cas, pour des référentiels en mouvement relatif non nul, $O_1 \neq O_2 \dots \neq O_n$.

Pour ces grandeurs non invariantes, une complète compréhension du problème consiste alors à reconnaître :

- que les évaluations (sens et module) d'une vitesse

ou d'un déplacement peuvent être différentes selon le repère;

- mais aussi que ces évaluations ne sont ni plus ni moins correctes, ne reflètent ni plus ni moins la réalité les unes que les autres.

Les expériences faites sur les étudiants révèlent que ces deux points constituent pour beaucoup de gros obstacles :

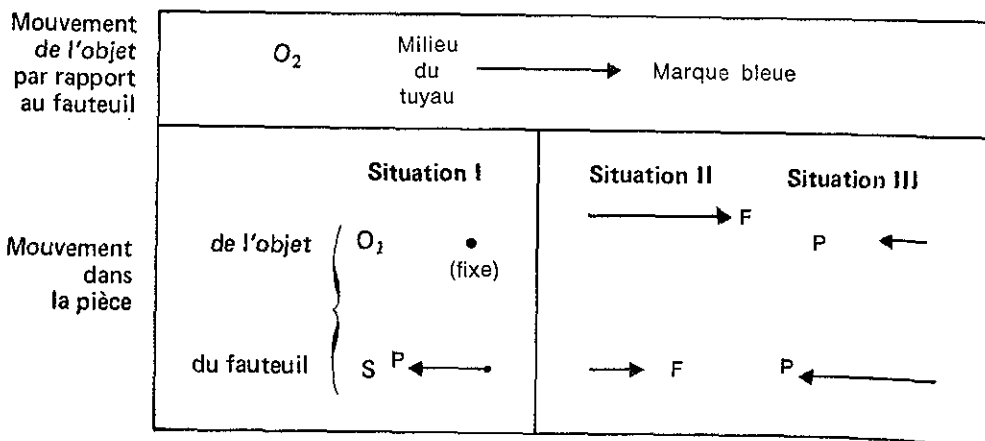
- la distance parcourue par un mobile (séparant deux événements non simultanés), le sens d'un mouvement et, à un moindre degré, la vitesse d'un mobile, sont souvent manipulés comme des caractéristiques intrinsèques d'objet, susceptibles d'une seule et unique évaluation : celle de la valeur... du trajet, de la vitesse;
- quand bien même ce premier stade est dépassé, et donc que les évaluations sont reconnues comme différentes selon le repère, l'une de ces mesures reste privilégiée, comme donnant la **vraie** valeur, les autres ne constituant que des valeurs **apparentes**.

Toute la question est alors de savoir ce qui donne à l'une de ces évaluations plutôt qu'à une autre son caractère de « réalité ». La réponse est à chercher hors du champ de la seule cinématique formelle. Il est, en effet, frappant de voir des étudiants réagir très différemment à des questions formellement identiques, posées successivement dans trois énoncés ne différant que par les caractéristiques concrètes des situations proposées, et même

éventuellement reconnues comme analogues par les sujets eux-mêmes. En particulier, les aspects dynamiques du mouvement contribuent, selon toute vraisemblance à fonder la « réalité » de caractéristiques pourtant purement cinématiques, la vitesse par exemple. On a déjà pu mesurer ailleurs, à propos de problèmes à un seul repère, les liens puissants que les étudiants établissent entre force et mouvement. On ne saurait donc négliger ce point.

Nous avons, dans la présente enquête, portant sur des enfants du CM₂ (âge moyen 11 ans) utilisé une situation expérimentale où le mouvement d'un objet est envisagé dans deux repères différents, celui de la terre (évaluation O_1) et un autre (évaluation O_2), éventuellement mobile par rapport au premier. Le sujet lui-même, et un long tuyau qui limite son champ visuel, sont immobiles par rapport au second repère (un fauteuil à roulettes sur lequel l'enfant est assis). Le sujet observe dans son tuyau le mouvement d'un objet, qui est parallèle au mouvement relatif des deux repères. Autrement dit O_1 est l'évaluation du mouvement de l'objet, faite dans le repère du sol ou de la pièce, O_2 celle faite dans le repère du sujet. On note S le mouvement du sujet dans la pièce. L'ensemble (O_1 , S) désigne donc la situation expérimentale, décrite dans le repère de la pièce. En identifiant le sujet à l'observateur mobile, nous avons voulu lui faciliter autant que possible l'accès à un point de vue autre que celui du sol, familier s'il en fut. Tout au long de chaque expérience, l'enfant est invité à porter un jugement de compatibilité entre O_1 et O_2 , le mouvement relatif objet/sujet restant toujours identique pour des situations (O_1 -S) successives différentes.

Tableau I



P : vers la porte — F : vers la fenêtre.

Les longueurs des flèches sont proportionnelles aux modules des vitesses.

C'est intentionnellement que l'on a employé plus haut ce terme imprécis : « évaluation » du mouvement d'un objet. En effet, si l'on présente au sujet un fait : le mouvement d'un objet, rien ne permet d'affirmer a priori sur quelles caractéristiques de ce fait il se fonde pour son analyse, ni si l'évaluation O qui en résulte est celle de telle ou telle grandeur physique (vitesse de l'objet par exemple). Il est même probable que l'évaluation O et donc la grandeur physique utilisée, dépendent du mode de réalisation et/ou de présentation du mouvement de l'objet. Si tel est le cas, on peut s'attendre à ce que le sujet se comporte différemment selon le type d'évaluation qu'il se sera construit devant le fait observé. Notre plan d'enquête est fondé sur cette hypothèse.

Nous avons, en effet, effectué trois expériences parallèles schématisées par le Tableau I, qui ne diffèrent que par la manière dont le sujet peut appréhender un fait cinématiquement identique dans tous les cas : le mouvement d'un objet par rapport à lui-même.

Nous avons fait varier deux paramètres.

— L'un concerne le mode de présentation du mouvement :

Dans une expérience, A, le sujet observe ce mouvement de façon continue; dans une autre, B, grâce à un dispositif de cache, il n'a accès qu'aux positions initiale et finale de l'objet par rapport à lui-même, ainsi qu'à la durée de déplacement. Il peut, bien sûr, en déduire le sens et la vitesse du mouvement (non invariants par changement de repère); mais il s'agit là d'un accès indirect exigeant une construction préalable. L'information première est : parti en face du sujet, l'objet apparaît, deux ou trois secondes plus tard, à sa gauche. Or les positions relatives finales, sur lesquelles toute l'expérience B tente de centrer l'attention de l'enfant, sont, elles, invariantes par changement de repère (tableau I). Il est donc à prévoir que les difficultés posées par la confrontation des évaluations O_1 et O_2 seront mieux surmontées et les jugements de compatibilité facilités, puisqu'alors un raisonnement dans un seul repère suffit à l'enfant pour construire une explication des faits.

— L'autre paramètre étudié concerne le mode de production du mouvement.

On a signalé plus haut combien la vitesse, loin d'être une grandeur purement cinématique, restait attachée dans l'esprit des étudiants, aux aspects dynamiques du mouvement. Le support du moteur, dans un problème de référentiel, ne saurait donc être indifférent. Les expériences A et C ne diffèrent que par ce point. Dans le premier cas, le moteur est sur terre : c'est l'expérimentateur. Dans le second cas, le moteur est embarqué : c'est le sujet lui-même.

On lira d'abord une description de la procédure commune aux trois expériences. On trouvera ensuite, pour

chaque expérience, le détail de la présentation du mouvement et les résultats correspondants.

TECHNIQUE EXPÉRIMENTALE ET MATÉRIEL

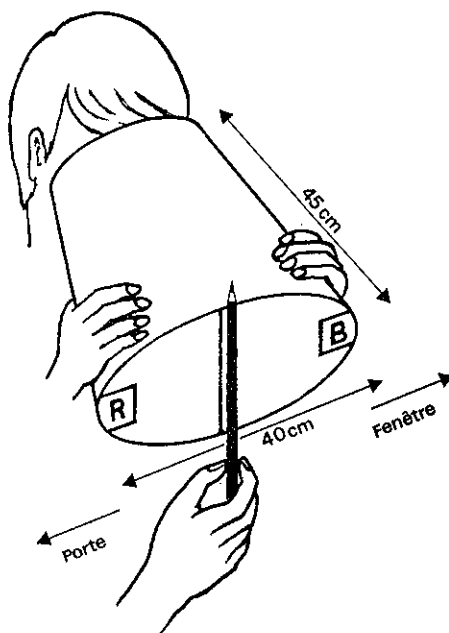
a) Matériel utilisé

Le matériel de base, pour les trois expériences présentées ici est le même :

1) Un fauteuil à roulettes, pouvant se déplacer latéralement dans la pièce de la gauche vers la droite et inversement, sur lequel est assis le sujet. La gauche et la droite sont repérées par la porte et la fenêtre de la pièce où l'on se trouve, afin d'éviter les ambiguïtés verbales sur les sens de déplacement (en effet, sujet et expérimentateur sont l'un en face de l'autre).

2) Un tuyau évasé, dans lequel le sujet doit regarder « comme dans une lunette », limite son champ visuel. Sur les bords du tuyau sont collées des marques bleue et rouge : ceci pour éviter encore les termes de « gauche » et « droite ». Un fil tendu verticalement matérialise le milieu du tuyau et donc la position initiale de l'objet par rapport au sujet.

Fig. 1



On impose au sujet de rester solidaire de son fauteuil et de ne pas bouger son tuyau; l'ensemble sujet-fauteuil-tuyau se déplaçant d'un seul bloc (S).

3) Un crayon vertical se déplaçant latéralement devant l'orifice du tuyau constitue l'objet à observer (cf. figure 1). Le sujet ne voit que le déplacement du crayon, sur un fond parfaitement uni — un mur — situé à deux mètres environ du tuyau. L'expérimentateur, main comprise, est en dehors du champ visuel de l'enfant.

b) Déroulement des expériences

Le déroulement des trois expériences suit le même schéma général. Nous le décrivons intégralement pour l'expérience A. Pour les deux autres expériences (B et C), nous signalerons les modifications apportées par rapport à l'expérience A, lors de l'exposé des résultats.

EXPÉRIENCE A

On définit pour le sujet les déplacements possibles des objets dans la pièce : déplacements du fauteuil et du crayon de la porte vers la fenêtre et inversement.

On installe le sujet sur le fauteuil, le nez dans le tuyau. Il doit garder, autant que possible, le tuyau droit et ne pas le déplacer latéralement.

L'expérience comprend trois parties correspondant aux trois situations (O_1 -S) particulières décrites précédemment (cf. Tableau I).

Avant chaque partie, le fauteuil étant fixe dans la pièce, on présente le mouvement du crayon dans le tuyau : déplacement du milieu du tuyau vers la marque bleue. On fait décrire au sujet ce qu'il voit.

On décrit ensuite partiellement une situation particulière (O_1 -S). L'enfant doit alors confronter l'éventualité de cette situation avec celle du mouvement observé auparavant dans le tuyau. Cette confrontation se fait en deux temps :

a) Est-il possible d'observer dans le tuyau le déplacement présenté du crayon quand on a tels ou tels déplacements, dans la pièce, du fauteuil et/ou du crayon. En d'autres termes, pour un O_2 observé, est-ce que les sens de déplacements de O_1 (hypothétique) et de O_2 (observé) sont compatibles?

b) Si ces sens ont été reconnus compatibles, quelle condition sur les vitesses de O_1 et de S cela implique-t-il?

On demande donc aux enfants d'abord une réponse portant sur la compatibilité des sens, en termes de possible/impossible, puis une condition précise sur les valeurs relatives des modules de vitesse (cf. Tableau I). Dans les deux cas, la réponse initiale est toujours notée.

Ensuite on a parfois réalisé effectivement la situation (ce que nous appellerons des démonstrations) (1). Les démonstrations n'ont pas pour but d'amener les enfants à se corriger mais d'apporter des éléments d'information nouveaux sur leur réaction devant un événement non pas hypothétique mais effectivement réalisé. Nous donnons intégralement, pour chaque partie, les différentes questions posées.

Partie I

Après présentation du mouvement du crayon dans le tuyau (fauteuil fixe dans la pièce), on demande au sujet :

- « Comment se déplace le crayon dans le tuyau ? »
- « Comment se déplace le crayon dans la pièce ? »
- « Comment se déplace le fauteuil dans la pièce ? »

Cela ne pose pas de problème pour les sujets. On pose alors la question Q1 :

« Est-ce que tu peux voir la même chose (mouvement du crayon vers le bleu) dans ton tuyau, si le crayon est fixe dans la pièce ? »

Si la réponse est oui, on lui demande de dire comment il faut faire. S'il répond qu'il faut déplacer le fauteuil, il doit spécifier dans quel sens. Pour les autres types de réponses, on lui suggère que le fauteuil peut se déplacer dans la pièce. Si sa réponse devient : « Oui, c'est possible en déplaçant le fauteuil », il doit alors définir le sens de déplacement du fauteuil.

On note les réponses des enfants. Pour tous les cas de réponses erronées ou tant soit peu incertaines, on fait systématiquement une démonstration, jusqu'à ce que le sujet se détermine définitivement sur une réponse (juste ou fausse).

Partie II

La situation correspondant à la partie II consiste à déplacer les deux objets (crayon et fauteuil) vers la fenêtre. Le déplacement du crayon dans le tuyau est alors de même sens que celui qu'on décrit au sol. Pour que cette situation soit possible, il faut que, dans la pièce, la vitesse du crayon soit supérieure (en module) à celle du fauteuil (cf. tableau I).

Après la présentation initiale et sa description, on pose la question de compatibilité sur les sens de la manière suivante : Q I₂ : « Peux-tu voir cela (mouvement

(1) Les démonstrations ne durent que 3 à 4 secondes. Le fond de la pièce joue sans doute un rôle négligeable ; l'enfant, suivant des yeux le mouvement du crayon, ne peut, durant ce délai très bref, accommoder sur le fond qui se trouve à plus de deux mètres de lui.

du crayon vers le bleu), si, dans la pièce, le crayon et le fauteuil se déplacent tous les deux vers la fenêtre? »

On note la réponse initiale, les démonstrations et changements de réponses éventuels ainsi que les justifications fournies. Si cette situation II a été reconnue possible, on pose alors la question :

Q II_v : « Comment doivent-ils se déplacer dans la pièce? à la même vitesse ou l'un va-t-il plus vite que l'autre, alors lequel? »

Partie III

On passe ensuite à la partie III qui correspond à la situation où fauteuil et crayon se déplacent dans la pièce vers la porte. Dans ce cas, le mouvement du crayon dans le tuyau (O₂) et celui décrit par l'expérimentateur (O₁) sont de sens contraire. Pour que cette situation soit possible, il faut que la vitesse du crayon, dans la pièce, soit inférieure (en module) à celle du fauteuil (cf. tableau I).

On présente le mouvement du crayon (fauteuil fixe) dans le tuyau. On le fait décrire à l'enfant. On pose alors la question Q III_s : « Est-ce possible de voir cela (mouvement du crayon vers le bleu) quand, dans la pièce, on déplace le fauteuil et le crayon vers la porte? »

Là encore, l'enfant peut répondre par « possible » ou « impossible ». On lui demande de justifier sa réponse et parfois, comme pour les situations précédentes, on lui propose de réaliser la situation. Il peut alors changer d'opinion ou maintenir sa réponse initiale.

Lorsque cette situation III a été déclarée possible, on demande alors :

Q III_v : « Comment doivent-ils se déplacer dans la pièce? Vont-ils à la même vitesse ou y en a-t-il un qui va plus vite que l'autre? Si oui, lequel? »

c) Sujets

Les sujets interrogés sont des enfants du cours moyen 2 d'une école primaire du 13^e arrondissement (2) dont l'âge moyen est de 11 ans. Ils appartiennent à 3 classes parallèles de même niveau. Nous les avons répartis au hasard en trois groupes pour les expériences A, B et C. 72 enfants ont subi l'expérience :

Expérience A Parties I et II : N = 15; Partie III : N = 28 (3).

Expérience B : N = 22.

Expérience C : N = 22.

RÉSULTATS EXPÉRIMENTAUX

I. Résultats de l'expérience A

Partie I

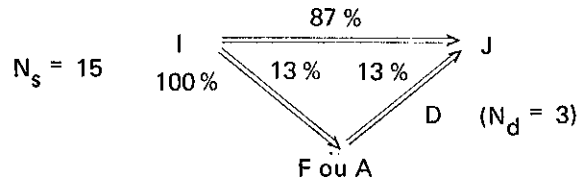
On constate que 14 sujets (sur 15) déclarent la situation possible et que 13 d'entre eux donnent une réponse correcte sur le sens du déplacement du fauteuil. Cette question pose peu de problème. Les deux sujets qui ont donné, l'un une prévision fautive sur le sens, l'autre pas de prévision du tout, trouvent le sens correct de déplacement après une seule démonstration.

(2) Nous remercions le directeur et les instituteurs de CM₂ de l'école de la rue du Château des Rentiers (Paris 13^e) de leur accueil.

(3) Lors d'un sondage préalable, nous avons constaté, pour l'expérience A, une plus grande facilité à répondre correctement à la question II v qu'à la question III v. Nous avons voulu vérifier si cette facilité n'était pas due simplement à l'ordre dans lequel étaient posées les questions : II v puis III v. Pour cela, nous avons fait passer à un groupe de 13 sujets la question III v seule. Les résultats étant analogues à ceux du groupe qui a subi l'expérience en entier, nous les avons regroupés.

Résumé schématique :

Situation dans la pièce { crayon • (fixe)
{ sujet ←



... que l'on doit lire ainsi :

Situation : cf. Tableau I.

N_s : Nombre total de sujets pour cette partie.

% rapporté à N_s.

I : Numéro de la question.

J, F, A : Réponse juste, fautive, absente.

D : Intervention de démonstrations.

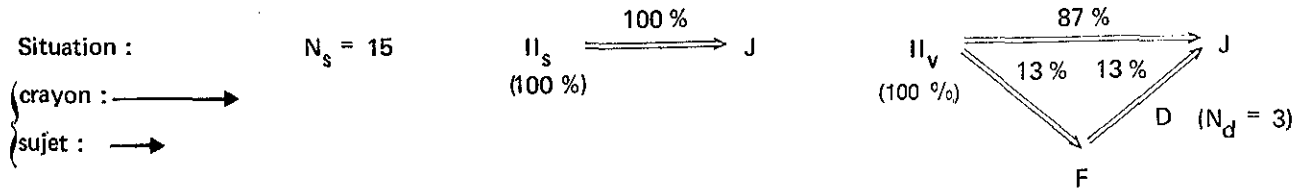
N_d : Nombre total de démonstrations réalisées dans cette partie.

Partie II

Tous les sujets répondent correctement sur la compatibilité des sens de déplacement (Q II_s). Deux sujets seu-

lement donnent une réponse incorrecte sur les vitesses (Q II_v). Ces sujets pensent que les deux mobiles se déplacent à la même vitesse. Une démonstration leur suffit cependant pour modifier leur réponse.

Résumé schématique :



Partie III

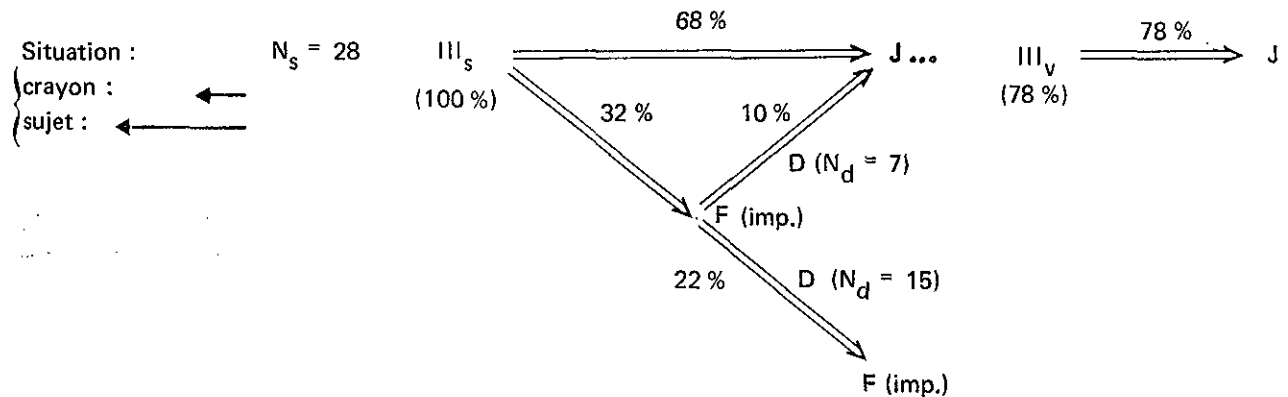
Sur 28 sujets, 9 disent qu'il est impossible de voir le crayon se déplacer « dans un sens dans le tuyau pendant qu'il se déplace dans l'autre dans la pièce ».

Ces sujets ont bénéficié (?) chacun de deux démonstrations au moins. Cependant 6 d'entre eux maintiennent leur réponse « impossible »; ces enfants nous accusent

de tricher, ils pensent que le crayon est resté fixe dans la pièce et que l'expérimentateur l'a déplacé tout de suite après la démonstration, juste avant qu'ils n'abaissent leur tuyau. Les trois autres changent d'opinion.

Tous les enfants qui admettent, d'emblée ou après démonstrations, la compatibilité des sens de déplacements, donnent ensuite la bonne condition sur les modules des vitesses.

Résumé schématique :



II. EXPÉRIENCE B

On utilise le même matériel que pour l'expérience A. Mais on dispose, dans le tuyau, un cache entre le fil central et la marque bleue (qui reste visible). Le sujet dispose donc de la position initiale du crayon (sur le fil) et de sa position finale (sur la marque bleue). A l'observation continue du mouvement de l'expérience A, se substituent donc des données discrètes.

On dit au sujet qu'entre les deux positions perçues (initiale et finale) les mouvements du crayon et du fauteuil ne peuvent être modifiés (vitesse constante); on précise que tous les mouvements dans la pièce s'arrêtent lorsque le crayon apparaît sur la marque bleue, ce qui a pour effet de figer la position finale.

On présente à l'enfant le mouvement du crayon (fauteuil fixe). On demande alors, comme pour l'expérience A :

- « Comment se déplace le crayon dans le tuyau ? »
- « Comment se déplace le crayon dans la pièce ? »
- « Comment se déplace le fauteuil dans la pièce ? »

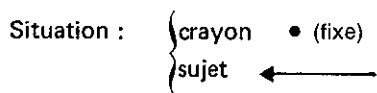
Mais on ajoute ici :

« Qui est le plus près de la fenêtre, à la fin, le crayon ou le fauteuil ? » afin de favoriser la prise en compte par le sujet des positions finales relatives qui sont, rappelons-le, invariantes. Cette présentation est répétée avant chaque partie de l'expérience, tout comme pour l'expérience A.

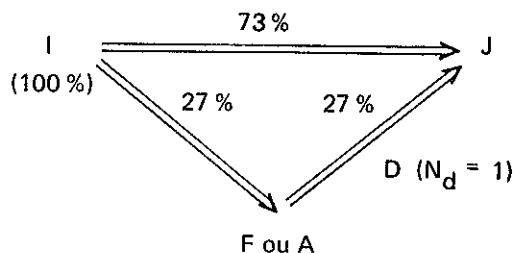
Les questions posées sur les compatibilités des sens de O_1 et O_2 deviennent :

« Est-ce possible qu'à la fin (quand le crayon est sur le bleu) le crayon soit plus près de la fenêtre que toi si... »

Résumé schématique :



$N_s = 22$



Parties II et III

On observe dans cette partie de l'expérience que les enfants admettent aisément la compatibilité des sens de déplacement aussi bien en II, qu'en III. Pour ces deux questions, on enregistre respectivement 20 et 18 réponses initiales correctes. Parmi les quatre sujets déclarant la situation III impossible, trois modifient leur réponse à la suite d'une simple reformulation de la question, insistant sur les positions relatives finales du

On a également eu recours ici à quelques démonstrations. Celles-ci sont toujours analysées en termes de positions relatives finales dans la pièce.

Les résultats de cette expérience sont les suivants.

Partie I

5 sujets sur 22 ont commencé par donner une prévision incorrecte sur le sens de déplacement du fauteuil. Il n'a, en général, pas été utile de faire une démonstration pour que ceux-ci changent d'avis. Il a simplement suffi de rappeler les positions finales : « Le crayon peut-il être plus près de la fenêtre que le fauteuil, à la fin, si le fauteuil se déplace vers la fenêtre (crayon fixe au sol) ? ».

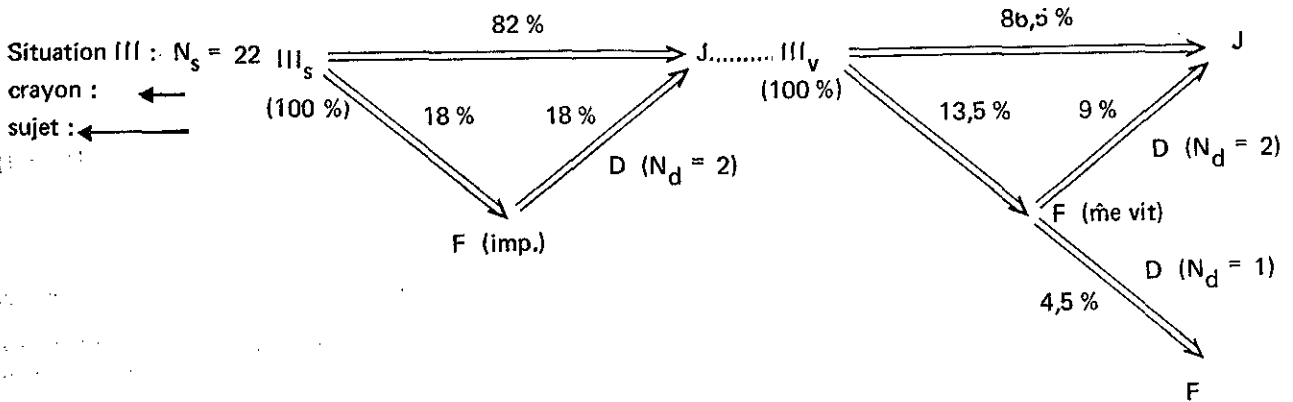
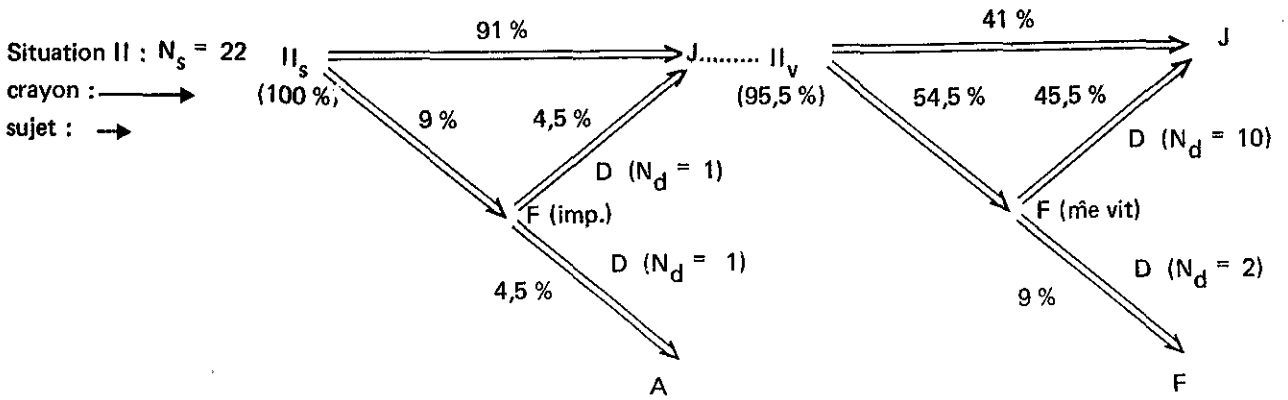
Un sujet ne donne pas de prévision. Une démonstration lui suffit pour répondre correctement.

Toutes les réponses finales sont correctes.

crayon et du fauteuil. Le dernier arrive à une réponse définitive (qui est d'ailleurs correcte) après deux démonstrations. Rappelons que dans l'expérience A, 32 % des sujets ne se fixent sur une réponse, fautive pour deux tiers d'entre eux, qu'après au moins deux démonstrations.

Les questions II_v et III_v donnent lieu respectivement à 9 et 19 réponses exactes. Le chiffre élevé des erreurs initiales (« même vitesse ») en Q II_v traduit une difficulté réelle : sur 12 enfants, 10 ne modifient leur réponse qu'après un long dialogue, deux la maintiennent.

Résumé schématique :



EXPÉRIENCE C

Le tuyau est celui de l'expérience A : sans cache.

Le mouvement observé est donc le mouvement continu du crayon, à partir du milieu du tuyau jusqu'à la marque bleue. Mais, ici, le crayon est déplacé par le sujet lui-même.

On commence par montrer le mouvement du crayon dans le tuyau. Puis, on dit au sujet de faire le geste pour voir ce mouvement dans le tuyau. Ceci ne pose pas de problème dans les parties II et III de l'expérience. Pour la partie I, où le crayon est fixe au sol, on spécifie

à l'enfant que l'on tient son bras immobile de manière à garder le crayon dans la même position dans la pièce. Lors de démonstrations éventuelles, on lui fait alors remarquer l'extension de son bras quand le fauteuil est déplacé.

Partie I

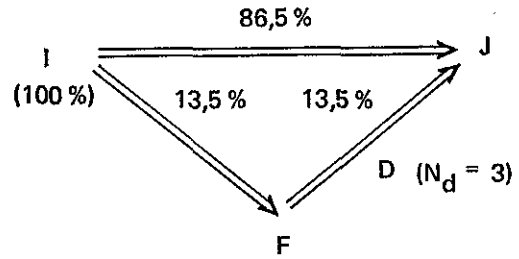
La question, posée comme dans l'expérience A : « Peux-tu voir ceci (...) si le crayon reste fixe dans la pièce ? » donne lieu à 19 prévisions justes et 3 erreurs sur le sens de déplacement du fauteuil. Ces trois sujets corrigent leur réponse après une seule démonstration.

Résumé schématique :

Situation :

crayon • (fixe)
 sujet ←

$N_s = 22$



Parties II et III

Le sujet doit faire le geste pour voir le crayon aller du milieu à la marque bleue du tuyau. On lui pose les questions Q II_s et Q III_s de la manière suivante :

« Si la personne qui prend des notes (observateur extérieur fixe dans la pièce) regarde le crayon, peut-elle le voir se déplacer vers la fenêtre (respectivement la porte) lorsque tu vois le crayon aller vers le bleu et lorsque, en même temps, on pousse ton fauteuil vers la fenêtre (respectivement la porte)? »

De même, pour les questions Q II_v et Q III_v, on fait intervenir un observateur extérieur :

« Si la personne regarde le crayon et le fauteuil, est-ce qu'elle les voit se déplacer à la même vitesse ou bien est-ce que l'un va plus vite que l'autre, si oui, lequel? »

Mise à part cette modification des questions, le déroulement du questionnaire est le même que pour les expériences A et B, avec les éventuelles démonstrations.

Les deux questions sur le sens sont très différemment appréhendées en situation II et III. Le nombre de prévisions justes d'emblée passe de 20 en Q II_s à 3 en Q III_s. On peut se demander quelle est la signification de cette chute importante. Nous proposons à cela une interprétation dans notre discussion d'ensemble fondée sur les commentaires fournis par les sujets.

On observe en outre que les démonstrations ont toujours provoqué le changement immédiat de la réponse, ce qui n'était pas le cas, on s'en souvient, pour l'expérience A.

Pour les questions Q II_v et Q III_v, sur les vitesses, nous avons été amenés à subdiviser les sujets en deux groupes. Le groupe 1 comprend les enfants (9) qui comparent en fait, en Q II_v, la vitesse du fauteuil dans la pièce et celle du crayon par rapport à eux-mêmes. Ils parlent de la vitesse « de leur geste ». Par exemple, ils répondent « ça dépend si je fais un geste lent ou un geste rapide... ».

Le groupe 2 comprend les enfants (13) dont, rien, dans leurs réponses à la question Q II_v, n'indique s'ils utilisent ou non cette procédure.

Les enfants du groupe 1 ont subi une démonstration systématique où on leur impose de faire un geste lent. On leur fait ensuite constater les positions respectives finales dans la pièce. On leur demande de plus si, à leur avis, la vitesse du fauteuil a une influence sur celle du crayon (réf. T sur le schéma).

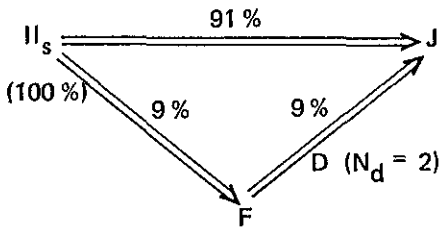
Les enfants du groupe 1, après avoir surmonté la partie II, répondent tous très vite et correctement à la question Q III_v. Ils justifient de plus leurs réponses en termes d'entraînement. Ce n'est pas le cas pour ceux du groupe 2. Six enfants sur 13 donnent des réponses que nous avons appelées « floues ». Il est difficile d'analyser la nature de ces réponses. Nous reviendrons également sur ce point au cours de la discussion.

Résumé schématique :

Situation II :

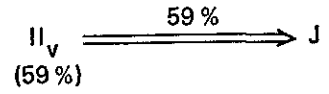
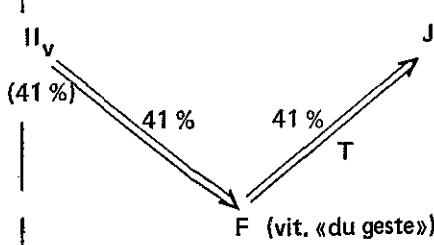
crayon : \longrightarrow
 sujet : \longrightarrow

$N_s = 22$



Groupe 1
(9 enfants)

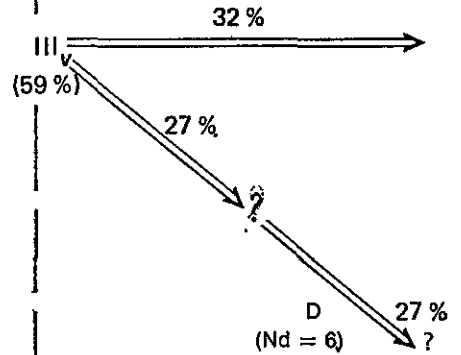
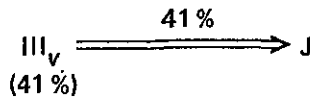
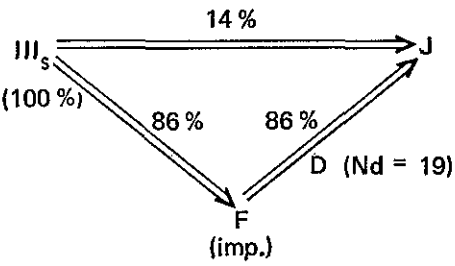
Groupe 2
(13 enfants)



Situation III :

crayon : \longleftarrow
 sujet : \longleftarrow

$N_s = 22$



Résultats expérimentaux — Récapitulation des schémas

(% rapportés au total des sujets interrogés dans la partie concernée)

expérience caractéristiques situation	A	B	C		
	Mouvement continu du crayon Support des moteurs des deux mobiles : le sol	Mouvement discontinu du crayon Support du moteur du fauteuil ; le sol	Mouvement continu du crayon Support du moteur du fauteuil ; le sol Support du moteur du crayon : le fauteuil.		
crayon : 0 sujet : ←					
crayon : → sujet : →				G1	G2
crayon : ← sujet : ←					

Tableau II

I, II_s... Numéro de la question :
J, F, A, ? Réponse Juste, Fausse, Absente, Floue.
D Intervention de démonstrations.

N_D

Nombre de démonstrations réalisées dans la partie correspondante.

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le tableau II regroupe les résultats des expériences A, B et C détaillées plus haut. La seule comparaison des taux de réponses montre que les paramètres introduits ont des effets spécifiques, qui varient également d'une question à l'autre. L'explication de ces taux de réponses n'a rien d'immédiat. A ce niveau d'interprétation le nombre et la nature des démonstrations faites, l'importance des résistances rencontrées au cours de la passation (celles-ci n'apparaissent qu'incomplètement dans le tableau II), et surtout les commentaires des enfants, deviennent essentiels dans notre argumentation. Ils permettent de faire un certain nombre d'hypothèses qui, si elles ne découlent pas directement des résultats chiffrés, en rendent néanmoins compte de façon cohérente.

Ces hypothèses constituent en fait un modèle grossier du mode de fonctionnement des enfants en cinématique. Nous en tracerons tout d'abord les grandes lignes, pour examiner ensuite point par point quels faits expérimentaux le justifient chez les enfants et quels autres, chez les étudiants, le rejoignent.

Les enfants disposent, semble-t-il, de deux points d'ancrage dans leur raisonnement :

- **L'un est de type géométrique** : une donnée de type géométrique (ici positions relatives de deux objets à un instant donné, mais aussi distance parcourue, ou même plus largement direction d'un déplacement) est spontanément considérée comme un objet ayant une existence en soi, indépendante de sa mesure. Ceci entraîne un comportement que le physicien interprète ainsi : ces données sont manipulées comme des invariants par changement de repère.

- **L'autre est de type dynamique** : il s'agit d'une association puissante entre mouvement et cause motrice, et entre mouvement et moteur — chaque fois que la cause motrice se matérialise sous forme d'un moteur. Le moteur étant un objet en soi, bien visible, le mouvement associé prend lui aussi un caractère intrinsèque : nous l'appellerons « mouvement propre » de l'objet. Là aussi l'aspect intrinsèque de ce mouvement propre, chez les enfants, est interprété par le physicien comme plus haut : certaines caractéristiques du mouvement sont manipulées comme des invariants par changement de repère.

Entre ces deux pôles se situent des raisonnements de type plus spécifiquement cinématique faisant intervenir des aspects non dynamiques du mouvement, que nous qualifierons alors d'impropres : un mouvement impropre sera, dans cette terminologie, un mouvement dont l'enfant ne peut rendre compte en affectant un moteur et un seul à l'objet. Ce type de mouvement implique

fortement l'observateur et ne présente donc pas les mêmes pseudo-propriétés d'invariance que le mouvement propre.

Un problème cinématique (au sens du physicien) conduira l'enfant à tel ou tel de ces modes de fonctionnement, ou bien, plus souvent à osciller d'un pôle à l'autre, ce qui rend l'interprétation particulièrement malaisée. Nous allons pourtant montrer qu'à chacun de ces types de raisonnements correspondent des comportements bien spécifiques.

I. UN ASPECT GÉOMÉTRIQUE DU MOUVEMENT : les positions relatives objet/sujet à un instant donné.

L'expérience B se distingue de l'expérience A en ceci : toutes choses égales d'ailleurs, le sujet observe, dans son tuyau, le mouvement continu du crayon dans l'expérience A et n'a accès, dans l'expérience B, qu'aux positions relatives initiale et finale du crayon par rapport à son tuyau, dont le centre est matérialisé par un fil. En effet, dans cette expérience, le dispositif utilisé, un cache, évacue le déroulement continu du mouvement dans le temps pour n'en conserver que deux informations successives instantanées.

Ces données discontinues permettent en principe de reconstituer le mouvement, son sens et même sa vitesse puisque l'intervalle de temps entre les deux apparitions de l'objet est, sinon mesuré, du moins perçu. Pourtant les résultats confirment notre hypothèse initiale : le comportement des enfants, très différent aux deux expériences, montre que ces deux types d'approche ne sont pas du tout équivalents. On relève en effet dans les résultats à l'expérience A (et d'ailleurs aussi à l'expérience C) les refus nombreux et souvent persistants des enfants à admettre la possibilité de la situation III, où les mouvements de l'objet par rapport à la terre et par rapport au sujet sont de sens contraire : « Le crayon ne peut aller à la fois par là (\rightarrow) et par là (\leftarrow) ». De tels refus sont peu nombreux dans l'expérience B (4/22). Plus instructifs encore sont, dans cette expérience, les trois cas où une réponse de ce type est rapidement abandonnée lorsqu'on insiste verbalement sur les positions finales relatives sujet/objet dans la pièce. Pour ces trois cas, l'effet est spectaculaire : la situation physique est non seulement acceptée mais l'enfant répond alors : « Le crayon va moins vite que moi vers la porte. » Une procédure analogue, lors de l'expérience A, n'a pas du tout la même efficacité : 32 % des enfants déclarent III. impossible, et après un nombre élevé de démonstration (2,5 en moyenne par sujet) 22 % des sujets maintiennent leur réponse initiale.

Dans chacune de ces expériences, les enfants semblent prendre en compte une donnée différente, sens du mouvement observé ou positions relatives instantanées, et ils leur confèrent alors implicitement un caractère d'invariant; il se trouve que, dans l'expérience B, il s'agit

effectivement d'un bon invariant galiléen, ce qui n'est pas le cas en A. D'où le « succès » des enfants.

Lors d'un enseignement, il importerait de préciser en quoi ce « succès » dépasse celui d'une simple coïncidence, et d'amener les enfants à distinguer parmi leurs invariants géométriques implicites, ceux qui sont légitimes au sens du physicien (distance à un instant donné) et ceux qui ne le sont pas (trajectoire, distance parcourue, direction d'un déplacement), et donc à mettre en évidence le rôle du temps dans cette affaire.

Les expériences faites sur les étudiants montrent que cette distinction est loin d'être clairement faite entre données géométriques invariantes (instantanées) ou non.

II. LIEN MOUVEMENT-MOTEUR - MOUVEMENT PROPRE

Le second pôle du raisonnement enfantin apparaît dans une comparaison des expériences A et C, et plus explicitement encore dans les réponses recueillies en Q II_v, lors de cette dernière expérience. Nous ferons de ces réponses le point de départ de notre argumentation. Rappelons la situation proposée : geste du sujet, mouvement du fauteuil et du crayon dans la pièce se font dans le même sens et cette situation est déclarée possible par l'enfant. On demande alors : « Qui va le plus vite dans la pièce, le crayon ou toi ? »

Les réponses obtenues : « Ça dépend du geste, s'il est rapide ou non » ; « Le crayon va plus vite car mon geste est plus rapide » ; « Ce serait une coïncidence d'aller à la même vitesse », etc. s'interprètent simplement si l'on admet que l'enfant a retraduit l'expression « vitesse du crayon dans la pièce » par « vitesse de son geste » ou « vitesse du crayon par rapport à lui-même ».

Nous avons vu, de plus, que l'allusion à l'observateur extérieur fixe « la personne qui prend des notes » ne sert à rien. La raison en est sans doute que cette précaution oratoire correspond à une question que l'enfant ne se pose pas : « La vitesse du crayon, dans quel repère ? » Pour lui, la vitesse du crayon, c'est la vitesse de son geste, la vitesse du moteur, la vitesse du mouvement propre, un point c'est tout. Les dialogues de sourds en Q III_v, pour les enfants du groupe 2, proviennent vraisemblablement de ce que l'on n'avait pas décelé en Q II_v, cette « traduction » qui conduisait alors, contrairement à Q III_v, à une réponse correcte.

Ce type de « traduction » a été observé de même chez les étudiants confrontés à des énoncés non pas ambigus, mais relativement peu explicites (1). Ces exercices donnent lieu aux comportements suivants :

— Les étudiants, dans leur grande majorité, ne semblent pas s'interroger sur le repère considéré, quand bien même ils posent des questions sur la résistance de l'air, la variation de g avec l'altitude ou toute autre subtilité.

— Les réponses fournies s'interprètent souvent de façon cohérente si l'on admet que la vitesse de l'objet est « la vitesse de l'objet relative au support du moteur », que celui-ci soit fixe ou mobile par rapport au sol, et, dans ce dernier cas, même lorsque texte et figures ne mentionnent que le repère du sol.

Il faut encore remarquer, à l'appui de cette hypothèse d'association mouvement-moteur, que c'est dans l'expérience C que l'on enregistre le plus de refus immédiats (86 %) devant la situation III : « Le crayon ne peut aller à la fois à gauche et à droite. » Dans cette expérience le sujet est — autant qu'observateur —, acteur et même moteur. Le sens du mouvement qu'il donne au crayon, et qu'il observe, n'en est que plus indiscutable : c'est le sens du mouvement propre, caractéristique intrinsèque (invariante, dirait le physicien), inconciliable avec une observation contradictoire, celle d'un observateur terrestre. Nous reviendrons plus loin sur les réactions ultérieures des enfants à cette question, mais déjà ce taux élevé de refus spontanés illustre largement l'importance des liens entre mouvement et moteur dans les raisonnements des enfants.

Là encore les étudiants rejoignent tout à fait les enfants.

Un test présente une situation de dépassement (2), illustrée par les positions respectives de deux mobiles à deux instants successifs. Des observateurs situés dans des repères différents, en mouvement relatif non nul, notent ces positions dans leurs comptes rendus respectifs. Ce test permet de mettre en évidence les invariants implicites ou explicites des adultes : deux comptes rendus sont déclarés compatibles si les sens des mobiles, identiques dans un compte rendu, le restent dans l'autre.

III. ASPECT PUREMENT CINÉMATIQUE — MOUVEMENT IMPROPRE

Un fait risque de passer inaperçu tant il est général : les enfants des trois expériences répondent avec une grande aisance à la question Q I. Cette grande facilité peut s'interpréter ainsi : l'objet, dans cette situation, est immobile, dépourvu de tout moteur (rappelons que c'est également le cas de l'expérience C car, pour cette question, nous avons maintenu immobile la main du sujet, donc fixé le moteur du crayon dans la pièce. Pour cette question, et uniquement celle-ci, l'expérience C est équivalente à l'expérience A).

Le mouvement du sujet a donc pour effet de donner à l'objet un mouvement apparent (impropre) complètement déconnecté de toute réalité dynamique. Les enfants associent très clairement le mouvement impropre de l'objet à celui de l'observateur. Ils font notamment dépendre explicitement le sens du mouvement observé du sens de déplacement de leur fauteuil. Il n'est donc

plus question ici d'un « sens intrinsèque » du mouvement de l'objet.

Ici encore il faut rappeler une expérience faite sur les étudiants.

Deux observateurs en mouvement relatif évaluent la vitesse d'un objet. L'étudiant est invité à comparer ces évaluations : sont-elles identiques ? Plusieurs situations illustrent cette question. Celle qui est la plus favorable à la bonne réponse est celle où l'un des observateurs et l'objet sont fixes par rapport au sol, c'est-à-dire notre question I. Les étudiants, comme les enfants, distinguent alors clairement deux points de vue dont l'un dynamique, se traduit par « mouvement propre = 0 » et l'autre lié à l'observation, est le mouvement impropre.

IV. La mise en évidence de ces trois types de raisonnement nous permet maintenant d'avancer quelques interprétations de faits plus complexes dont il reste à rendre compte.

1. La Partie III provoque de nombreux refus dans l'expérience C (sens intrinsèque du mouvement propre), et fort peu dans l'expérience B (mouvement évacué au profit d'un invariant géométrique). Elle donne lieu, dans l'expérience A, à un nombre modéré (32 %) de réponses : « c'est impossible » ; mais ces derniers refus, contrairement à ceux de l'expérience C, sont maintenus pour deux tiers d'entre eux (22 % du total des sujets).

Pourquoi ces refus en « A » sont-ils si résistants, alors que ceux de « C » fondent comme neige au soleil, après une démonstration, suivie de la question, « les positions finales objet/sujet sont-elles compatibles avec les sens de déplacement dans la pièce ? » On peut y voir la raison suivante : après démonstration et constat des positions finales du crayon et du fauteuil dans la pièce, l'enfant dispose, dans l'expérience C, d'un moyen simple pour en construire une explication, comme en témoignent les commentaires suivants : « Le crayon va vers la porte, mais moins que le fauteuil » ; « ... Si vous poussez le fauteuil je suis entraîné, le crayon aussi mais il ira moins vite que moi » ; « Le crayon avance aussi mais est toujours derrière moi » ; « ... Mais il va en sens contraire (dans le tuyau) ».

En quoi cette explication, est-elle simple ?

— Elle additionne, dynamiquement autant qu'algébriquement, les effets de deux moteurs — l'expérimentateur et le sujet — par un processus d'entraînement : l'un pousse le support de l'autre. Une telle situation se révèle, chez les étudiants aussi, nettement plus facile à analyser que d'autres qui nécessitent une composition purement cinématique.

— De plus dans notre expérience, l'un des moteurs — le geste de l'enfant — rend immédiatement compte

du mouvement continu observé dans le tuyau. Il ne reste plus qu'à expliquer les positions finales dans la pièce. Pour ce faire, une composition des déplacements associés aux moteurs, et non des vitesses proprement dites, peut éventuellement suffire.

Une telle construction, de type entraînement, est exclue dans l'expérience A, car les deux mouvements associés à des moteurs (S et O₁) sont, contrairement à l'expérience C, dynamiquement indépendants. Quant à la seule explication des positions finales (par les mouvements propres dans la pièce), elle n'est pas du tout équivalente à celle d'un mouvement continu effectivement observé, comme en témoignent les différences entre les résultats des expériences A et B.

Il est donc probable que dans l'expérience A les sujets ont été contraints, pour comprendre la situation III, d'en passer par une véritable composition de vitesses et que cet obstacle explique la persistance de réponses « impossible » à Q III., non observés dans l'expérience C.

2. Il faut encore analyser les différences de comportement aux questions III., dans les trois expériences.

Une fois acceptée la situation III, les enfants,

- dans l'expérience A et B, répondent très facilement sur les vitesses respectives du crayon et du fauteuil dans la pièce ;

- dans l'expérience C, aboutissent, dans une proportion non négligeable (27 %), à une réponse fautive ou très incertaine.

Ces faits confirment les remarques précédentes :

- dans les expériences A et B, la comparaison demandée concerne deux mouvements dans la pièce, associés chacun à un moteur, donc deux mouvements propres ;

- de plus, dans l'expérience A, les enfants ont dû, pour déclarer la situation III possible effectuer une composition de vitesses ; il est bien normal qu'ils répondent ensuite correctement sur ce point ;

- aucune de ces deux remarques ne s'applique à l'expérience C ; on a vu plus haut que certains enfants comprennent en fait non pas les vitesses des mouvements du crayon et du fauteuil dans la pièce mais bien leurs mouvements propres respectifs.

Une dernière remarque : bien des enfants, réinterprétant une question (II.) ou refusant une situation (III.), manifestent combien le mouvement propre d'un objet est un fait en lui-même, ce qui les dispense de se poser la question du repère, et, lorsqu'ils se la posent, les conduit à déclarer invariant le sens du mouvement.

Notre expérience n'a pas fait apparaître les mêmes jugements explicites d'invariance sur le module de la

vitesse, pas plus qu'elle n'a permis d'enregistrer les expressions classiques chez les étudiants : « vitesse réelle, vraie, propre », pour un mouvement propre, « vitesse apparente », pour un mouvement impropre. Ceci est dû à la forme de notre expérience qui n'amène jamais l'enfant à comparer la vitesse de l'objet par rapport à lui-même à celle du même objet pour un autre observateur — question, à notre avis, beaucoup trop difficile ici. L'enfant ne dispose pas, pour les vitesses, de données numériques aussi facilement accessibles que la donnée du sens. Même dans la comparaison des vitesses de deux objets par rapport au sol, la question II, montre que des difficultés subsistent (cf. les nombreuses réponses « même vitesse » à cette question, dans l'expérience B). Celles-ci peuvent être liées :

- soit à la faible différence des modules des vitesses du crayon et du fauteuil (nécessité expérimentale : l'ouverture du tuyau est de l'ordre de 40 cm);
- soit à des relations binaires du type « même temps (durée) - même vitesse » à rapprocher des relations « plus vite - moins de temps » et autres « plus vite - moins de chemin » fréquents chez les enfants (3-4).

Cependant, dans d'autres circonstances, ces expressions — vitesse réelle, vitesse apparente — peuvent être employées également par les enfants, notamment lors d'expériences associant la vitesse à une autre donnée numérique — un débit (5).

Chez ces enfants, qui distinguent explicitement apparence et réalité, la vitesse réelle est celle qui est associée au moteur, c'est-à-dire, dans notre terminologie, la vitesse du mouvement propre.

CONCLUSION

L'étude que l'on vient de lire confirme à notre sens l'hypothèse qui en est à l'origine : les difficultés que rencontrent les étudiants dans les problèmes de référentiels,

difficultés souvent sous-estimées dans l'enseignement, nous semblent très fortement liées :

- d'une part, aux caractéristiques de raisonnement intuitifs déjà présents chez les enfants;
- d'autre part, au problème très général des relations entre un point de vue purement descriptif, la cinématique, et un point de vue « causal », la dynamique (6).

Mais si des difficultés sont apparues, on a pu aussi dégager quelques indications pour qui se soucierait de faire comprendre à des enfants, des adolescents, ou des adultes, la relativité Galiléenne sous sa forme la plus élémentaire, ou tout simplement ce que sont une vitesse, un trajet, un sens de déplacement.

On aboutit en effet non seulement à un modèle rustique du mode de raisonnement spontané de tout un chacun en cinématique, mais aussi, parallèlement, à diverses procédures (type exp. A, B, C) propres à souligner telle ou telle difficulté d'un problème qui, pour le physicien, est toujours le même.

Ce peut être là une occasion de confronter un formalisme élémentaire mais généralisable à de nombreuses situations, aux aspects intuitifs qui lui font obstacle ou au contraire le confirment.

Ceci peut être entrepris sans doute bien avant la classe de seconde, où commencent actuellement les cours de physique : les enfants du CM2 déjà réagissent, modifient leurs réponses. D'ailleurs dans la mesure où ce type de travail est beaucoup plus fondamental, ou culturel, que technique, il nous semble présenter un intérêt en lui-même, indépendamment du programme de connaissances proprement formelles dans lequel il s'inscrit, indépendamment aussi des améliorations qu'on peut en espérer dans le travail ultérieur des étudiants qui se spécialisent en physique.

Liliane MAURY,
Ecole Pratique des Hautes Etudes, Paris.
Edith SALTIEL et Laurence VIENNOT,
maîtres assistants de physique,
Université de Paris VII*.

Bibliographie

1. Malgrange (J.L.), Saltiel (E.), Viennot (L.). — *La compréhension des compositions de mouvements de translation à deux dimensions par les étudiants de premier cycle universitaire*, Université Paris VII, rapport interne, 1975.
2. Saltiel (E.). — Thèse en cours de rédaction, Université Paris VII, 1977.
3. Greco (P.). — In : *Perception et notion du temps*, Paris, Puf, 1967.
4. Crepault (J.). — *Travaux du centre d'études des processus cognitifs et du langage*, 1975.
5. Piaget (J.). — *Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant*, Paris, PUF, 1946.
6. Viennot (L.). — *Intuition et formalisme en dynamique élémentaire*, in : *Bulletin de l'Union des Physiciens*, n° 587, 1976.
 - *Mouvement et force chez les étudiants de premier cycle universitaire. Le pendule simple* ; in : *Bulletin de la Société Française de Physique*, Encart Pédagogique, pp. 77-84, 1976.
 - *Newton et les étudiants* ; in : *La Recherche*, n° 72, p. 980-3, 1976.
 - *Le raisonnement spontané en dynamique élémentaire*, Thèse, Université Paris VII, 1977.

LES PROBLEMES D'ADAPTATION DES ETUDIANTS ETRANGERS AU SYSTEME UNIVERSITAIRE FRANÇAIS

I. RÉSUMÉ

L'observation des comportements en cours de formation, l'entretien de type non directif et un questionnaire (dont les résultats sont traités par l'analyse factorielle des correspondances), sont appliqués à un groupe de 34 étudiants étrangers. Les sujets sont originaires de l'Amérique du Sud, de l'Afrique Noire, du Maghreb, du Proche-Orient et de l'Extrême-Orient. Ils sont inscrits en II^e et III^e cycles de Sciences Physiques à l'Université de Rennes.

Le traitement des données permet de mettre en évidence des difficultés liées à l'origine culturelle ou ethnique des individus, aux conditions sociales propres à l'université et à son environnement, et enfin au modèle pédagogique mis en œuvre par l'enseignement supérieur.

Les problèmes paraissent moins d'ordre épistémologique que d'ordre relationnel, et les étudiants étrangers ne semblent représenter qu'un cas exemplaire des difficultés d'intégration de certains groupes sociaux au système universitaire.

Il est donc proposé brièvement un traitement pédagogique du phénomène, articulé autour de la « négociation éducative » et de la pédagogie par objectifs.

II. INTRODUCTION

Comme y a souvent insisté la réflexion pédagogique, l'ensemble des échanges et relations qui se déroulent au sein du groupe d'apprentissage, et qui caractérisent la pratique éducative, se trouve véritablement surdéterminé par de multiples facteurs externes. De la façon la plus schématique, ceux-ci se ventilent le long d'un axe, marqué à un pôle par les contingences émanées de la société globale dans laquelle s'inscrit l'institution d'éducation, et à l'autre, par les conditions micro-sociales de l'environnement concret où se déploie la pratique. Par suite des multiples influences subies, le fait éducatif est donc un phénomène complexe, et le déroulement de l'acte pédagogique, à l'insu de la conscience claire de ses protagonistes, forme un système qui véhicule et traduit un ensemble de conceptions sociales, relevant davantage d'une « idéologie » que, par exemple, des nécessités didactiques, épistémiques ou épistémologiques de l'enseignement d'une discipline donnée.

C'est donc à un double titre qu'il nous a paru intéressant d'examiner les effets de l'introduction dans notre système universitaire, d'un véritable « corps étranger », à savoir les étudiants issus de cultures non occidentales, venus se former en France. En effet, non seulement ils permettent, par leur comportement, d'éclairer dans une certaine mesure, le fonctionnement de la structure universitaire, mais encore, et plus concrètement, ils posent un problème pédagogique particulièrement intéressant : convient-il d'élaborer et de mettre en œuvre, à leur intention, des méthodes éducatives particulières? Quels doivent alors en être les traits pertinents? Est-il préférable, dans une autre perspective, d'« ouvrir » le système français en vue de leur intégration optimale? Quels sont, dans les deux cas, les conditions de possibilité d'une pédagogie adaptée et les effets sociaux (résistances notamment) à attendre en retour?

Tenu compte de la méthodologie et du matériel expérimental utilisés et de leurs lacunes, il serait sans doute ambitieux, dans le cadre du présent travail, d'espérer résoudre l'ensemble de ces questions. C'est pourquoi, plus modestement, nous nous contenterons ici d'esquisser quelques pistes en vue d'une poursuite ultérieure de la recherche.

III. MODALITÉS DE LA RECHERCHE, MATÉRIEL EXPÉRIMENTAL ET UNIVERS DE L'ENQUÊTE

Bien que la présence d'étudiants étrangers ne soit pas sans poser problème aux universités françaises d'accueil, et bien qu'elle soit, au plan phénoménologique, l'occasion d'une riche expérience pour les enseignants, rares sont les documents scientifiques sur le sujet. Comme nous

l'avons signalé ci-dessus, nous ne proposerons d'ailleurs nous-mêmes, en l'état actuel de nos travaux, qu'une sorte de pré-enquête, destinée à être, par la suite, affinée et rendue plus rigoureuse en ce qui concerne la méthodologie. Celle-ci prend appui sur les démarches suivantes :

a) observation spontanée, dispersée et lacunaire, autrement dit non « armée » et non systématisée du système éducatif d'origine de certains des sous-ensembles culturels représentés dans notre étude;

b) analyse qualitative des contenus recueillis par entretiens de type non directif, conduits selon les critères et exigences de la méthode, auprès d'étudiants étrangers et français, ainsi qu'auprès d'enseignants, sur le thème général des difficultés d'intégration universitaire des étrangers;

c) observation éthologique de comportements individuels et de groupe;

d) enfin passation et traitement mathématique d'un questionnaire.

Devenu, pour certaines raisons, l'élément essentiel du présent travail, mention particulière doit être faite de ce dernier outil, et c'est la raison pour laquelle, nous nous attarderons un instant sur ses défauts et imperfections. En effet, pour des raisons psychologiques et psychosociales, tenant à l'anxiété générale des sujets vis-à-vis de ce mode d'investigation, et notamment des suites éventuelles de son exploitation, mais aussi pour des raisons matérielles et pratiques, le questionnaire s'est vu imposer des limites de volume ainsi qu'une construction particulière. Les difficultés linguistiques des sujets au niveau de l'expression nous ont conduits à préférer les questions fermées, et notamment les questions dites « questions-caféteria », aux questions ouvertes. Il est parfois difficile d'exploiter les réponses, peu fréquentes, aux questions ouvertes : ainsi est-ce le cas, par exemple, lorsqu'un sujet, à la demande des critères ayant présidé au choix de son université, répond « pour trouver des copains ».

Bien qu'extraits de l'observation éthologique et de l'analyse de contenus d'entretiens préalables, il est donc indéniable que les items choisis et l'articulation retenue introduisent un certain nombre de « biais » dans la recherche des difficultés d'adaptation à l'université française. Ainsi les distorsions provenant des facteurs d'influence des réponses (« effet de halo ») ou encore les réactions de prestige (crainte du jugement), etc.

Le groupe sur lequel a porté l'enquête constitue l'ensemble des étudiants étrangers de second et troisième cycles inscrits en sciences physiques à l'Université de Rennes, soient 34 sujets. Cette limitation selon un critère disciplinaire visait, dans un premier temps, à éliminer certaines difficultés d'ordre didactique notamment, variables avec les contenus et les formes de l'apprentissage, et

risquant à notre sens, de venir faire écran à des problèmes plus généraux d'adaptation. L'univers de l'enquête n'est donc pas l'ensemble des étudiants étrangers fréquentant les universités françaises, mais, au mieux, celui des étudiants étrangers en sciences exactes, inscrits dans une université de province.

IV. RÉSULTATS D'ENSEMBLE DE L'ANALYSE QUALITATIVE

Comme on sait, l'exploitation des résultats d'une enquête psycho-sociale peut s'ordonner selon trois catégories :

- l'« analyse primaire », consistant dans la confrontation (en général statistique) des résultats avec les hypothèses de départ;
- l'analyse qualitative proprement dite, s'efforçant de mettre en relation certains faits en vue de faire apparaître, le cas échéant, des constellations originales et significatives au plan psychologique ou psychosocial, et non impliquées dans les hypothèses;
- l'« analyse secondaire » enfin, essentiellement mathématique, et visant à l'établissement de corrélations.

Réservant une place particulière au traitement mathématique des données, nous confondrons dans l'immédiat les deux premières opérations dans une synthèse qualitative, selon les quatre axes méthodologiques retenus pour l'enquête. Nous verrons alors successivement apparaître chez les étudiants étrangers une rupture systémique, une rupture relationnelle, un écart par rapport aux normes comportementales et enfin des difficultés sociales.

a) la rupture systémique et ses effets

La comparaison des filières éducatives d'origine avec le système français fait éclater un certain nombre d'incompatibilités, voire de contradictions. Nous avons vu qu'un système pédagogique se déduit directement de la structure sociologique dans laquelle il fonctionne. Or l'on sait que les sociétés non occidentales se caractérisent précisément par des difficultés d'intégration des normes et valeurs occidentales liées à ce que nous appellerons, de façon très générale, le « travail », et par le poids très fort, au niveau individuel, de la dimension psycho et socio-affective de la personnalité. Il y a donc souvent un hiatus entre les nécessités du travail organisé, sous la pression économique, dans un univers rationnel (« à l'occidentale »), et la vie personnelle et collective traditionnelle. C'est ce que reflètent, au profond étonnement des Européens, les systèmes éducatifs qu'ils ont l'occasion d'observer.

Bien qu'il soit extrêmement hasardeux de caractériser de façon uniforme des institutions variant avec les structures sociopolitiques, il semble que les traits communs suivants des filières d'origine des étudiants testés puissent être retenus, par opposition avec l'enseignement universitaire français :

1 - au plan formel :

- limitation et concentration du travail universitaire dans le temps;
- absence de travail personnel hors institution;
- réduction des normes d'assiduité;
- élasticité du contrôle;
- participation de l'étudiant à l'évaluation de ses performances.

2 - au plan des contenus :

- hétérogénéité des normes de niveaux;
- faiblesse du travail expérimental (pour des causes à la fois techniques et technologiques, mais aussi socio-culturelles);
- faiblesse des applications concrètes;
- enseignement verbal dialogué, avec forte participation affective des auditeurs, et préparant certaines difficultés ultérieures à passer du système symbolique, au réel.

3 - au plan relationnel :

- liberté relative des relations maître-élèves;
- poids des problèmes affectifs interférant avec le processus éducatif;
- poids des relations interpersonnelles et de groupe;
- poids du statut personnel de l'étudiant.
- climat de type non directif.

Confronté à la rigueur du système universitaire français sur les trois points ci-dessus, l'étudiant étranger lors de son séjour, éprouve donc tous les aléas d'une situation trans-culturelle — l'on pourrait dire ici « trans-pédagogique » —, caractérisée par la non-congruence des normes respectives des deux systèmes. Autrement dit, l'université française s'impose autoritairement, sans considération de l'origine des sujets, ce qui en accroissant leur insécurité, les conduit le plus souvent à refouler les mécanismes d'agressivité au bénéfice d'une passivité-soumission incompréhensible pour leurs condisciples et les enseignants. A terme, la ponctualité, l'assiduité, la limitation temporelle des performances, l'attitude de base vis-à-vis de l'expérimentation, la désorientation face à l'univers technique, le vide relationnel avec les enseignants, forment une pression constante, conduisant l'étudiant étranger au défaitisme ou à l'absentéisme, accélérés — selon le mécanisme classique du conditionnement opérant —, par les renforcements négatifs que constituent les premières évaluations quantifiées de son travail.

b) la rupture relationnelle

L'entretien non directif vient confirmer ce tableau, par l'éclairage phénoménologique introduit. Il met en évidence une revendication socio-affective générale, sous-tendue par le sentiment d'isolement et d'absence de compréhension au sein de l'institution et du milieu d'accueil. Ce trait est d'ailleurs objectivé par les stéréotypes des Français, formulés de façon plus ou moins contradictoire, à l'égard du groupe en question : « tout leur est dû »; « ils ont un tempérament d'assisté »; « une forte tendance à la servilité », etc.

L'environnement universitaire, plus profondément, se contente de traiter l'appartenance socio-culturelle des sujets, comme une simple catégorie administrative, sans prendre en compte, ni a fortiori respecter les attitudes ou modes de perception-réaction qu'engendrent les origines et l'histoire individuelles. Coulés dans un moule pédagogique uniforme et qui semble fonctionner pour lui-même, les étrangers éprouvent toutes les difficultés d'une impossible synthèse : culturelle, normative, fonctionnelle et relationnelle. L'ensemble est repéré par le sentiment d'un manque d'unité des comportements, accompagné d'anxiété.

Pour améliorer leur situation, les sujets revendiquent une « normalisation » et une personnalisation de la relation éducative : désir de « rencontres », de « relations », de « contacts », vœu d'une prise en considération des personnes et des besoins, qu'ils imaginent possibles et efficaces par le support de réunions hors institution.

Cette véritable « quête affective » se voit essentiellement dirigée vers les enseignants, et son intensité augmente au fur et à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie universitaire. Aussi bien dans l'entretien que dans le questionnaire ultérieur, est formulée de façon significative, l'idée de rendre obligatoire dans le cursus qui conduit à l'enseignement, des « cours » de pédagogie ou de sciences humaines. De nombreuses réponses proposent, de ce point de vue, une évaluation annuelle des professeurs (de tous grades et catégories), par les élèves.

Enfin la recherche et l'attribution par le milieu, de causes d'ordre épistémique aux difficultés, c'est-à-dire l'imputation au sujet lui-même de défauts ou carences intellectuelles (mode de raisonnement aux liaisons associatives, venant boucher l'articulation de la pensée à des schémas logiques), vient accentuer le sentiment de rejet personnel. L'attrance du groupe national, originel ou voisin, l'apparition d'une solidarité défensive génératrice de tensions ou de conflits intergroupes, achèvent alors de boucler le cercle vicieux de l'incompréhension mutuelle entre milieu d'accueil et étrangers.

c) les écarts comportementaux

Résultat et cause de ce qui précède, ils sont mis en évidence par une observation de type éthologique. On note, s'agissant d'un enseignement scientifique, et compte tenu de la culture initiale :

— Un *dédain général de l'activité manuelle, allié à un manque d'habileté motrice-gestuelle*, conduisant à une série d'incidents de laboratoire.

— Un « mépris » de l'expérience. Celui-ci conduit à la possibilité d'un double comportement, soit que l'on se trouve en présence d'un refus psychologique pur et simple assorti d'auto-justification, soit que le souci de prestige (ne pas perdre la face), conduise l'étudiant à un véritable activisme-manuelisme de « touche à tout » infantile. Dans cette dernière perspective, étant donné les processus psychologiques qui le déterminent, apparaît, le cas échéant, un intérêt focalisé sur le détail, au détriment de la structure d'ensemble (l'individu se lance dans une « décortication »).

— Pour lever les obstacles, certains sujets, soucieux de la rentabilisation de leur séjour, utilisent une méthode d'apprentissage par cœur évacuant la compréhension.

— D'autres, à l'instar de l'enfant jeune, donnent la préférence aux tentatives de séduction de l'« autorité » par la manifestation d'un comportement de « soumission ».

— D'autres enfin, sur le même mode infantile classique, emploient la méthode du questionnement massif, visant par cet accrochage verbal à emprisonner l'enseignant dans un mode de relation particulier.

Si l'on se réfère au laboratoire, passée la première phase de curiosité, une ère d'hostilité ne tarde pas à se développer à l'encontre des étrangers. La tension augmente, comme le montre la dynamique des groupes restreints, avec le nombre de ces derniers.

Le travail d'« initiation », rituel dans les groupes de ce type et lié en général à des tâches ingrates ou rebutantes conduit au cantonnement indéfini des stagiaires étrangers dans les travaux élémentaires.

Ce qui, dans les groupes homogènes, n'est qu'un rite de passage ou d'« entrisme », destiné à souder le groupe, devient donc ici l'élément déterminant d'un clivage permanent.

d) les problèmes sociaux

Ils apparaissent plus précisément à travers le dépouillement du questionnaire. Nous proposons de présenter dans un instant les résultats de l'analyse mathématique des données recueillies à l'aide de cet instrument, nous nous contenterons ici de remarquer que, outre la distance du groupe étudié vis-à-vis de ses condisciples français,

pour ce qui concerne l'âge, le statut, la situation familiale et économique, etc., la répartition des variables continues sur un histogramme, fait apparaître une courbe bimodale, généralement caractéristique, dans une situation de ce type, de deux sous-ensembles distincts. Et, en effet, l'enquête montre, non seulement les difficultés d'immersion dans la culture ambiante, mais encore certaines tensions internes spécifiques au groupe d'appartenance.

V. LE TRAITEMENT MATHÉMATIQUE DES DONNÉES

Comme nous l'avons indiqué, le calcul est effectué à partir des réponses à un questionnaire d'enquête.

a) Les variables :

Appliqué à 34 sujets, le questionnaire permet de traiter 106 variables, compte tenu de la catégorisation opérée à partir des réponses aux questions ouvertes et de la pondération d'autres réponses. Ainsi trouvera-t-on 4 possibilités de classement de certaines variables, par suite de l'importance relative attribuée par un sujet à ces dernières, à l'intérieur d'une constellation de difficultés d'intégration.

Présentés dans le tableau I ci-dessous, les items y figurent sous un numéro que nous indiquerons entre parenthèses à la suite de chacun d'entre eux.

— origine :

Amérique du Sud (1); Etats du Maghreb (2); Afrique Noire (3); Moyen-Orient (4); autres (Extrême-Orient) (5).

— âge :

22 à 25 ans (6); plus de 26 ans (7).

— situation familiale :

marié (8); enfants (9); famille en France (10).

— ressources mensuelles :

de 500 à 1 500 francs (11); plus de 2 000 (12).

— scolarité antérieure en français : (13).

— inscription :

licence (14); maîtrise ou III^e cycle (15).

— âge d'apprentissage du français :

moins de 17 ans (16); de 17 à 25 ans (17).

— compréhension de la langue scientifique :

aisée (18); difficile (19).

— problèmes actuels :

logement (20) (21) (22) (23); alimentation (24) (25) (26) (27); difficultés financières (28) (29) (30) (31); problèmes linguistiques (32) (33) (34) (35); isolement, problèmes humains (36) (37) (38) (39); difficultés du raisonnement scientifique (40) (41) (42) (43); quantité

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
IN01	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN02	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
IN03	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
IN04	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN05	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN06	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN07	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN08	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN09	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN10	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN11	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
IN12	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN13	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
IN14	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN15	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
IN16	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN17	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
IN18	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
IN19	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN20	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
IN21	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN22	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
IN23	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
IN24	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
IN25	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN26	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN27	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN28	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
IN29	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1
IN30	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN31	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
IN32	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0
IN33	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN34	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Tableau 1

29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54
0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0

55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0

81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0
0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1
0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1
0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1
0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1
0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0
0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1
1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1

de travail (44) (45) (46) (47); adaptation aux programmes (48) (49) (50) (51); perturbations du fonctionnement universitaire (52) (53) (54) (55).

— appréciation du séjour :
intérêt nul (56); moyen (57); positif (58).

— choix de l'université d'accueil;
oui (59); aurait préféré un autre établissement (60).

— correspondance entre les attentes et la réalité (61).

— contacts (quantité et qualité) :

avec les étudiants français : fréquents (62); normaux (63); insuffisants (64); bons (65); acceptables (66); mauvais (67); et selon la même catégorisation nous trouverons :

avec les professeurs (68) (69) (70) (71) (72) (73);

avec les assistants (74) (75) (76) (77) (78) (79);

avec les étudiants français du sexe opposé (80) (81) (82) (83) (84) (85);

avec les étudiants rétangers d'un autre pays (86) (87) (88) (89) (90) (91);

— appréciation de la pédagogie :
sur une échelle allant du négatif au positif (92) (93) (94) (95);

— une pédagogie adaptée aux étrangers :
serait inutile (96); utile (97); très utile (98); indispensable (99).

— difficultés générales :

linguistiques (100); expression des professeurs (101); cadence de travail (102).

— connaissance de l'anglais (103).

— améliorations pédagogiques souhaitées :
de la forme (104); des contenus (105); de la relation (106) (cf. tableau).

b) La méthode :

La méthode utilisée est l'« analyse factorielle des correspondances » de J.P. Benzecri. Le traitement informatique des données est effectué sur l'ordinateur IRIS 80 du Centre de Calcul interuniversitaire de Bretagne, selon un programme mis au point par M. Tabet.

On sait que l'analyse factorielle des correspondances a désormais trouvé, dans le champ des sciences humaines et sociales, de multiples applications. C'est la raison pour laquelle nous n'en proposerons pas d'explicitation théorique, nous limitant, au risque d'une simplification abusive, à de brèves remarques de détail.

En ce qui concerne l'aspect mathématique, la métrique utilisée pour la représentation des données dans un tableau rectangulaire de résultats, n'est pas euclidienne; c'est une métrique du X^2 permettant la symétrisation du

problème et la représentation, sur un même axe, des individus et des caractères. En tant qu'analyse multivariée, la méthode traite simultanément les données, en dégageant de leur masse, un certain nombre d'axes qui résument, chacun, une partie de l'information.

Le travail, dès lors, consiste à interpréter, c'est-à-dire à comprendre et à catégoriser les facteurs.

Il est enfin intéressant de remarquer au passage, d'un point de vue épistémologique, que les phénomènes sont traités selon le référentiel factoriel, et non selon le référentiel de l'expérimentateur.

c) Les résultats :

Nous nous proposons donc d'extraire les vecteurs propres (facteurs), et les valeurs propres (poids des facteurs). Nous procéderons à l'extraction de 5 facteurs.

Rappelons que la valeur est une mesure de l'importance de l'information apportée par le facteur associé à la valeur propre. Elle se mesure en pourcentage. Nous trouvons successivement : 10 % pour la première, 7 % pour la seconde, 6 % pour la troisième et 5 % respectivement pour la quatrième et la cinquième; soit au total 33 % de l'information.

Ce pourcentage peut paraître surprenant. Nous rappelons donc qu'il n'est pas rare de trouver un résultat aussi faible lorsque, par exemple, le reste de l'information se révèle incohérent, soit que les sources de l'incohérence soient à rechercher dans les réponses individuelles, soit qu'elles résident au niveau des réponses collectives. A cet égard, et sans formuler d'hypothèse précise, nous avons précédemment fait mention de l'hétérogénéité-même du groupe étudié.

Après avoir à nouveau souligné que, dans un traitement de ce type, le problème posé est un problème d'interprétation qui n'est pas de nature quantitative, autrement dit que les quantités figurant comme valeurs propres ou coordonnées factorielles, ne peuvent donner lieu qu'à des interprétations de nature qualitative, nous passerons à l'extraction des composantes les plus fortes.

1^{er} facteur :

Il regroupe essentiellement les composantes ci-dessous ordonnées comme suit :

- les sous-ensembles culturels de l'Afrique Noire, du Maghreb et du Moyen-Orient;
- le fait d'avoir bénéficié d'une scolarité secondaire en français;
- la précocité relative de l'apprentissage du français;
- les problèmes liés au mode alimentaire;
- les difficultés financières;
- le sentiment d'isolement social;
- l'absence de relation avec les étudiants français de sexe opposé.

Ces variables présentent la seule propriété d'être mesurables. L'explication du phénomène ne peut, par suite, résulter — une fois leur composition synthétique effectuée —, que d'une double opération d'analyse : à savoir, d'une part, celle des rapports internes qu'entre-tiennent les composantes au sein de la structure qu'elles constituent, et d'autre part, celle des oppositions de cette structure avec le reste des variables, la signification du facteur ne se dégageant pleinement qu'au terme de ces opérations.

La présente expérience ne permet malheureusement pas une analyse très fine. Nous proposerons donc, dans l'état actuel de la recherche l'interprétation suivante : le premier facteur apparaît essentiellement lié à l'ontogenèse culturelle et à l'histoire pédagogique des sujets. La confrontation et la relative imprégnation — dans le cadre d'une scolarité secondaire —, au système éducatif français, ainsi que l'apprentissage relativement précoce de la langue, ne peuvent être évalués d'un point de vue prédictif, que par référence à l'environnement culturel dans lequel ils interviennent, ce dernier restant déterminant quant aux modalités des transferts ultérieurs de l'acquis dans l'enseignement supérieur français. C'est ainsi que dans certaines cultures, ce type de formation semble contenir une double conséquence pour le problème qui nous occupe, en prédéterminant la coexistence de deux attitudes des étrangers vis-à-vis du milieu d'accueil : bonne acceptation de l'Université en tant que système formel ; mais difficulté d'adaptation à l'environnement humain. Autrement dit, malgré les éléments facilitateurs qui précèdent (connaissance des normes scolaires et bagage linguistique), certaines cultures peuvent demeurer fortement imprégnantes et agissantes — comme en témoigne l'attachement des sujets aux traits symboliques qui les représentent — au point de provoquer une véritable rupture sociale. C'est précisément ce que marque le sentiment d'isolement, et comme nous l'avons vu précédemment, la tentative de traitement socio-affectif auquel il donne lieu.

C'est ce que montre la séparation ethnique introduite à l'intérieur du groupe étudié, entre les zones traditionnelles d'influence française (Afrique Noire, Maghreb, Moyen-Orient) et les autres. On connaît sinon l'identité, du moins la communauté formelle des traits sociologiques à l'intérieur de cet ensemble, marqué d'une façon générale par la coalescence ou très forte cohésion sociale. On peut donc estimer que les sujets restent suffisamment identifiés à leur culture d'origine, pour entrer en conflit avec les modèles que leur propose le milieu ambiant, sans doute sous la pression de valeurs d'ordre moral ou religieux par exemple.

Il reste donc qu'une scolarité antérieure en français assortie d'un bon niveau linguistique ne sont pas, comme le croient communément les enseignants et les sujets

eux-mêmes les conditions nécessaires et suffisantes d'une bonne adaptation générale de l'étudiant en France. En dehors de toute autre considération, l'on pourrait avancer le principe que l'adaptation varie en raison inverse de la distance interculturelle entre milieux d'origine et d'accueil. La composante « mode d'alimentation » qui pourrait à première vue, paraître surprenante, les difficultés hétérosexuelles dans le nouvel environnement, deviennent à cet égard typiques de problèmes d'adaptation et de conflits potentiels. De sorte qu'il paraît dès lors légitime, dans une perspective d'éducation authentique, de s'interroger sur les retentissements pédagogiques de cette « bi-normativisation » des sujets, afin de la traiter et d'y répondre en conséquence. Dans l'immédiat toutefois, nous nous contenterons de retenir que l'origine géographique est la composante la plus forte, en regrettant une insuffisance expérimentale, qui ne permet pas de dissocier cet ensemble.

2° facteur :

Il extrait et sépare, dans l'ordre de leur poids respectif, les composantes suivantes :

- Afrique Noire,
- Moyen-Orient,
- isolement,
- fréquence des contacts avec les professeurs,
- quantité de travail,
- qualité des contacts avec les professeurs,
- vœu d'une pédagogie adaptée aux étrangers,
- difficultés financières,
- problèmes de logement.

Ce facteur, en dissociant de l'ensemble l'Afrique Noire et le Moyen-Orient, semble révéler la présence d'une sorte d'ostracisme sélectif. A l'intérieur du groupe des étrangers, les étudiants originaires des régions précitées, forment un sous-ensemble différencié, aux problèmes relationnels spécifiques, plaçant les intéressés dans une situation relativement plus délicate que celle de leurs condisciples. Sur le plan social, cela se traduit non seulement par un fort sentiment de coupure, mais encore par des problèmes plus concrets, tels ceux liés au logement par exemple. Il est probable que cet état n'est pas sans retentir sur la situation universitaire. Compte tenu de l'attitude précédemment décrite, d'« accrochage affectif » des enseignants, ni la qualité ni la quantité des contacts avec les professeurs ne sont mises en cause par les intéressés ; ce qui ne saurait toutefois remédier aux difficultés pédagogiques générales. C'est ce que tendent à indiquer les appréciations portées sur le travail et les carences du système : une « pédagogie spécifique » est revendiquée par ces isolés, à défaut de laquelle le séjour se voit fortement déprécié comme le montrerait le poids de cette composante, dans le facteur considéré.

3° facteur :

- bonne qualité des contacts avec les professeurs,
- Afrique Noire,
- problèmes linguistiques,
- adaptation aux programmes,
- isolement, problèmes humains,
- autres nationalités (Extrême-Orient),
- mode de raisonnement,
- insuffisance de relations avec les autres étrangers,
- insuffisance des relations avec les assistants.

Après le poids de la culture d'origine, et celui de l'appartenance ethnique, il semble que l'on entre maintenant dans le domaine socio-universitaire proprement dit. En effet, selon toute vraisemblance, nous avons affaire ici à un facteur opposant les composantes d'ordre didactique (adaptation aux programmes), et épistémique (mode d'appréhension et de raisonnement) de certains groupes, à la quantité et à la qualité des relations humaines au sein de l'université, et notamment avec les enseignants. On aura remarqué la persistance de la composante « bonnes relations avec le corps professoral » sur les facteurs 2 et 3, et l'on pourra s'étonner de lui voir opposer l'insuffisance et la mauvaise qualité du contact avec les enseignants des autres catégories (assistants). Nous avons proposé une hypothèse éthologique pour rendre compte des bonnes relations avec les enseignants de rang magistral. Il conviendrait dès lors de la compléter. On connaît le poids de l'autorité traditionnelle dans les systèmes sociaux dont sont issus les sujets. En tout état de cause, pourvu qu'il ne s'écarte pas des normes, c'est-à-dire qu'il réponde aux stéréotypes liés aux attentes de rôle, le « professeur » ne saurait être différent de ce qu'il est, de sorte que l'on ne peut lui attribuer les difficultés éprouvées, surtout si l'on a su se concilier sa bienveillance. Il faut alors en rechercher ailleurs la source, soit dans des causes « externes » (problèmes linguistiques, fermeture du milieu), soit dans des causes plus immédiates, telles que l'insuffisance de la cohésion du groupe des étrangers. C'est à ce niveau qu'apparaît la carence des relations avec les universitaires du rang le plus modeste, et qui, par suite, dans la logique des sujets, devraient se trouver les plus proches d'eux. Nous avons déjà noté la force, dans certaines cultures, de l'élément socio-affectif, venant donner tout son sens à la conduite des individus. C'est à travers lui qu'il faut donc comprendre les modalités particulières de la recherche d'intégration qu'effectuent leurs ressortissants, face à un système universitaire en général « magistral » et « académique ».

4° facteur :

- dysfonctionnements de l'Université,
- difficultés financières,
- contacts fréquents avec les assistants,

- alimentation; logement; isolement; problèmes linguistiques,
- contacts fréquents avec les français de sexe opposé.

Si, avec ce facteur, comme avec le suivant, l'information perd en volume, elle gagne cependant en généralité, par absence de composante de type ethnique. Nous sommes donc devant un tableau d'ensemble des étrangers, aux prises avec l'environnement global (social et universitaire). Nous y retrouvons les problèmes généraux d'individus confrontés à un contexte radicalement hétérogène à leur milieu d'origine, avec le cortège des difficultés alimentaires, résidentielles, financières, linguistiques, etc. Mais à ces dernières, viennent s'ajouter des troubles de fonctionnement propres à l'enseignement supérieur. La longue grève de 1976, en désorganisant l'Université, est venue provoquer un véritable désarroi des sujets, sans doute parce qu'elle les prive momentanément de leur « statut ». Dans l'impossibilité d'évaluer le phénomène dans le même cadre et selon les mêmes critères que leurs condisciples français, c'est-à-dire d'interpréter la grève comme un processus tirant son sens des contradictions sociales, ils y voient bien plutôt un événement négatif, venant non seulement perturber les objectifs assignés à leur séjour, mais encore en aggraver les conditions actuelles. Ils pallient en contrepartie ces obstacles, par une augmentation significative de la fréquence des relations humaines au niveau social le plus proche de leur condition actuelle, à savoir par un rapprochement avec les assistants et les étudiants français de l'autre sexe. C'est un peu comme si le milieu socio-universitaire ne pouvait s'ouvrir que sous l'effet d'événements critiques.

5° facteur :

- difficultés financières; isolement; langue,
- fréquents contacts avec les étudiants français,
- troubles du fonctionnement universitaire,
- souhait d'une amélioration des contenus de la pédagogie,
- demande d'une adaptation des programmes.

Sans doute les perturbations universitaires sont-elles à l'origine d'une amélioration de la communication entre les sujets et l'ensemble des étudiants. Si la grève n'est pas pour les premiers, comme nous l'avons vu, le lieu ni l'occasion d'une prise de conscience de type « politique », elle semble cependant engendrer deux effets. Tout d'abord les étrangers y prennent plus fortement conscience de leur identité en tant que groupe au statut économique et culturel spécifique. En second lieu, apparaît un début de repérage des sous-ensembles étudiants au statut relativement voisin, s'accompagnant vraisemblablement, comme il est classique, d'une mise en jeu plus ou moins marquée, de mécanismes d'identification. Ce processus, avec la dissolution de la responsabilité — et

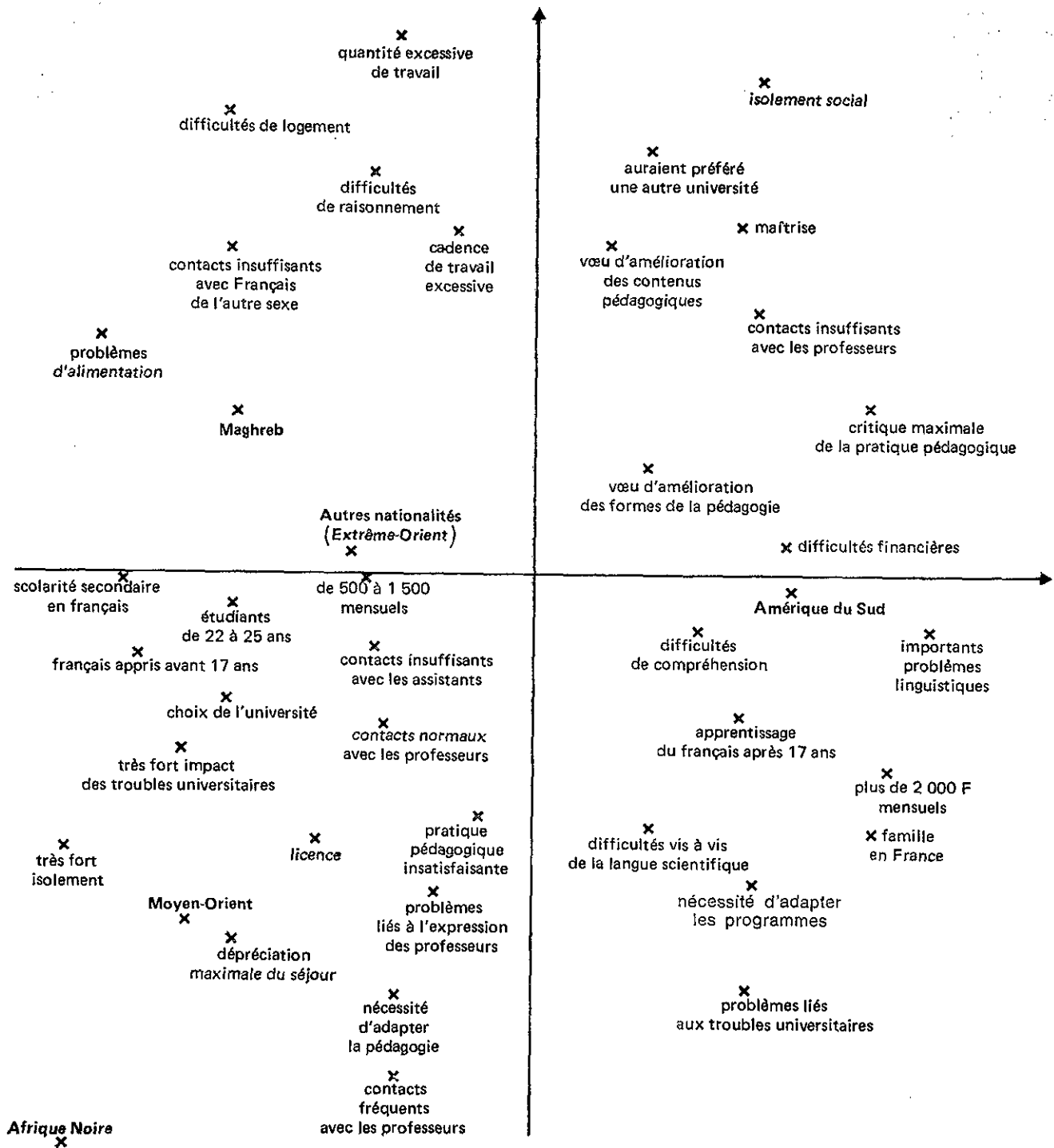


Schéma II : Plan factoriel 1-2

de l'anxiété — qu'entraîne nécessairement le regroupement collectif des revendications, paraît dès lors autoriser la critique pédagogique proprement dite, portée à l'encontre du système. En extrayant la revendication d'une adaptation de l'Université à la spécificité de la demande, ce facteur montre donc l'aspiration des étrangers à un changement épistémique et didactique, en vue de la mise en œuvre d'une pédagogie fondée sur leurs motivations, leurs aptitudes et leurs besoins.

Nous terminerons cette analyse par la représentation des facteurs indépendants F_1 et F_2 , en ne reproduisant que certaines composantes fortes de ce premier plan factoriel, lequel illustre tout particulièrement la distance entre l'Amérique du Sud et les autres nationalités.

(Voir schéma II : Plan factoriel 1-2)

Ce tableau représente, nous l'avons vu, 17 % de l'information. En fait les interactions entre facteurs ne peuvent y être nettement perçues, par suite d'un codage sans doute trop fin pour la faiblesse numérique des individus.

Pour en savoir davantage, il conviendrait donc de reprendre l'expérience en y intégrant l'ensemble des étrangers inscrits dans les universités françaises, recherche dont nous nous proposons la poursuite ultérieure.

Dans l'immédiat, nous retiendrons que, malgré les difficultés d'enquête et d'investigation, apparaissent cinq facteurs, en relation de cohérence, susceptibles de s'articuler, et qui extraient successivement des résistances, d'ordre culturel, ethnique, socio-universitaire, social et pédagogique, à l'intégration des étudiants étrangers à l'université et à son environnement.

VI — LES IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

En nous efforçant de respecter les limites de la généralisation qu'autorise cette étude, et dans le cadre de notre hypothèse initiale d'un éclairage du système par le matériel expérimental employé, nous nous proposerons maintenant de reprendre les faits les plus significatifs précédemment dégagés, en nous fixant pour objectif de réfléchir aux voies et moyens d'un traitement pédagogique des difficultés rencontrées.

La première remarque qui s'impose, d'un point de vue pédagogique et social, est que l'université constitue un système replié sur lui-même, au réseau d'échanges rigide et incapable de s'ouvrir en dehors de la dramatisation que provoquent certaines perturbations temporaires et sans effet réel. Si l'on se réfère au schéma classique de la communication, le contenu du message s'y voit privilégié au détriment du récepteur, de sorte que l'université ne fonctionne au mieux que pour une « clientèle » donnée. Dans la pratique, l'enseignement supérieur s'adresse de façon uniforme à un ensemble non analysé d'usagers,

considéré a priori comme homogène et qui le devient en fait à terme, par la disparition des individus ou échantillons s'écartant de la population idoine.

Les étudiants étrangers ne représentent donc qu'un cas particulier, l'inadéquation entre le modèle universitaire et les besoins des demandeurs affectant, de façon générale, comme l'a montré la sociologie de l'éducation, tous les individus non inscrits dans la classe dite des « héritiers ». Au moment où elle prétend, à juste titre, dépasser ses tâches d'enseignement initial pour s'ouvrir, en tant que service public, à son environnement social et culturel, par le moyen de la Formation Continue, ou mieux encore, de l'Éducation Permanente, l'université doit donc, sous peine d'échec, repenser profondément les modalités de son action.

L'exemple des étudiants étrangers a mis en évidence le poids de la culture d'origine, et les effets, sur la formation, de la distance entre systèmes de valeurs et de normes. Ainsi, paradoxalement, les sujets originaires d'Amérique du Sud, qui ont d'importants problèmes linguistiques, mais qui proviennent d'une culture voisine de la nôtre, échappent-ils à la plupart des difficultés qu'éprouvent les autres catégories culturelles, lesquelles ont pourtant « bénéficié », pour le cas le plus fréquent, d'une scolarité précoce en français (cf. schéma II). L'appartenance à une culture détermine donc un ensemble d'identifications et de fixations devenues autant de freins lors de la confrontation à un modèle différent. A mesure que s'accroît l'écart interculturel, il convient donc non seulement de comprendre le phénomène, mais encore de le traiter puisqu'aussi bien son ignorance ou sa négation débouchent-elles sur une situation anti-éducative. Or, si l'on prend le concept de culture dans son extension la plus large, on retrouve, mutatis mutandis, des sub-cultures nationales aussi éloignées de la culture universitaire traditionnelle que la culture des étrangers, et à l'origine de difficultés identiques pour les sujets engagés dans le procès de la formation universitaire initiale ou continue. Pour certaines catégories, comme pour les étrangers, l'action aveugle de l'université induit une fuite individuelle active ou passive, ou encore l'émission de comportements infantiles, chaque type de réponse se trouvant renforcé par une évaluation corrective-négative des performances. Bouclant alors le cercle vicieux, le système éducatif se défend en retour par l'hypothèse de défauts inhérents aux sujets. Or, s'agissant d'adultes et de sub-adultes, on peut penser que les difficultés, comme l'ont montré les étrangers, sont moins d'ordre logique ou didactique que d'ordre relationnel et affectif, ou du moins qu'existe une importante connexion entre les deux domaines. On connaît d'ailleurs aujourd'hui la corrélation étonnante, expérimentalement vérifiée, entre le climat des relations maîtres-élèves, et les performances de ces derniers.

On pourra objecter ici que le système tente de pallier les difficultés des groupes hétérogènes à travers les œuvres péri ou para-universitaires qui collaborent de façon étroite avec l'université. Mais en fait, en travaillant de façon a prioriste et ponctuelle, ces dernières s'identifient généralement à un modèle des plus traditionnels de l'« action sociale ». Il reste donc que, plus qu'à l'élaboration de méthodes pédagogiques spécifiques, c'est à une ouverture générale de l'université que nous convient les étudiants étrangers. La démarche n'est pas simple puisqu'il s'agit rien moins que d'une mise en cause des stéréotypes. Situé au niveau des attitudes, le problème est l'un des plus complexes de la psychologie : on connaît les possibilités d'écart entre les idées et les comportements réels.

Quoi qu'il en soit, nous formulerons, pour conclure, quelques-uns des principes pédagogiques qui paraissent découler de la présente analyse.

a) Aucune action éducative ne saurait se développer en dehors de la connaissance des individus ou des groupes auxquels elle s'applique. Ce sont donc les désirs, besoins, anxiétés, résistances et conflits, c'est-à-dire l'affectivité des sujets qui doivent être pris en considération, au même titre que leur « niveau ». Cette élucidation de l'« axiomatique » du groupe, ou appréhension de son système perceptif-affectif-réactionnel, forgé et modelé par une histoire dans un environnement donné, devient la première tâche du formateur.

b) Cette connaissance acquise, la « négociation éducative », telle que nous en avons ailleurs esquissé les grands traits et la méthodologie, vient dès lors se substituer à l'imposition d'un programme, voire aux a priori ou aux fantasmes disciplinaires et sociaux de l'enseignant.

c) Cette procédure, en facilitant l'interconnaissance, dissout les possibilités de conflit. Elle débouche en outre, au plan réflexif, sur la formulation claire d'objectifs opérant la synthèse des attentes des partenaires. Ce qui est, comme y a insisté la recherche éducative contemporaine, la condition pour atteindre à une action pertinente, liant

de façon cohérente les caractéristiques de la population visée, les attitudes éducatives à promouvoir et les méthodes à mettre en œuvre.

VII — CONCLUSION

Par leurs difficultés transculturelles, et l'inadaptation des comportements qui en découle au plan de la formation, les étudiants étrangers nous invitent à une réflexion pédagogique d'autant plus nécessaire, qu'ils ne constituent, dans le cadre universitaire, qu'un cas exemplaire des difficultés de nombreux usagers de l'enseignement supérieur, au fur et à mesure qu'ils s'éloignent, par leur origine sociale, de la culture universitaire classique. Certes, l'échantillon considéré n'est sans doute pas représentatif de la population étrangère accueillie dans les universités françaises. Des variables locales (U.E.R., universités d'accueil), et disciplinaires, voire géographiques et climatiques, etc., devront être intégrées à tout modèle visant à rendre compte de la situation de ces sujets. Il reste que, par l'occasion qu'ils provoquent d'une réflexion critique sur l'institution et la politique universitaires, les étudiants étrangers permettent de montrer la nécessité de profonds changements. Moins qu'à une accumulation de connaissances, qui reste stérile si beaucoup ne peuvent en prendre leur part, c'est à un approfondissement gnoséologique et éducatif que se voit désormais conviée l'université contemporaine, dans le cadre de ses nouvelles missions de formation.

Daniel CHEVROLET,
Maître-assistant en Sciences de l'Éducation
directeur du service d'Éducation Permanente
de l'Université de Rennes.

Louis BERTEL,
Maître-assistant en physique, U.E.R.
Structures et Propriétés de la Matière
de l'Université de Rennes.

Edmond-Antoine DECAMPS,
Professeur de physique,
directeur de l'I.P.E.S., Université de Rennes.

Bibliographie sommaire

(établie selon l'ordre du texte)

- Mialaret (G.). — **Introduction aux travaux du congrès.** — In : L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation. Actes du 6^e congrès international. Ed. de l'Épi., 1976.
- Mialaret (G.). — **Les sciences de l'éducation**, P.U.F., 1976.
- Nahoum (C.). — **L'entretien psychologique**, P.U.F., 1963.
- Mucchielli (R.). — **Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale.** — Librairie Technique, E.S.F., 1967.
- Benzecri (J.P.) et coll. — **Analyse des données**, Dunod, 1973.
- Cordier-Escofier (B.). — **Analyse des correspondances.** Thèse de III^e cycle, Rennes, 1965.
- A.R.A.S.H. (Association pour la Recherche appliquée en sciences humaines). — **Enquête sur l'adaptation qualitative de la formation aux besoins des Etats africains francophones.** Rapport de synthèse, vol. 1 et 2. Secrétariat d'Etat aux Affaires Etrangères, ronéo, 1968.
- Piaget (J.) et coll. — **Logique et connaissance scientifique**, N.R.F., 1967.
- Piaget (J.). — **Où va l'éducation?** Denoël-Gonthier, 1972.
- Bourdieu (P.), Passeron (J.C.), de Saint-Martin (M.). — **Rapport pédagogique et communication.** Mouton, 1965.
- Schwartz (B.). — **L'éducation demain**, Aubier-Montaigne, 1975.
- Lewin (K.), Lippitt (R.), White (R.K.). — **Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates.** — in : J. Soc. psychol., 1939.
- Rosenthal (R.), Jacobson (L.). — **Pygmalion à l'école.** Trad. fr. Casterman, 1972.
- Julf (P.), Legrand (L.). — **Textes de pédagogie pour l'école d'aujourd'hui.** Nathan, 1974.
- Léon (A.). — **Psychopédagogie des adultes**, P.U.F., 1971.
- Bourdieu (P.), Passeron (J.C.). — **Les héritiers**, Ed. de Minuit, 1964.
- Mucchielli (R.). — **Introduction à la psychologie structurale.** Dessart, 1968.
- Chevrolet (D.) et coll. — **L'université et la formation continue, signe et sens d'une situation de l'éducation.** — A paraître, Casterman, 1977.
- Hameline (D.). — **Les universitaires et la formation des adultes.** — In : Education Permanente, n° 31, 1975.
- Segur (C.). — **Formation des O.S. phase 1 : des stages d'ouverture.** — In : Entreprises et Formation Continue, n° 13, 1975.
- Donche (D.). — **L'entretien associatif de groupe.** — In : Objectif Formation, n° 11, 1976.
- Le Houx (M.). — **Quelques réflexions et propositions pour aborder l'analyse des besoins de formation.** — In : Actualité de la Formation Permanente, n° 20, 1975.
- Beau (D.). — **100 fiches de pédagogie des adultes à l'usage des formateurs.** Les Ed. d'organisation, 1978.
- Education Permanente. — **L'analyse des besoins éducatifs.** nos 34 et 35, 1977.
- Landsheere (V. et G. de). — **Définir les objectifs de l'éducation.** Ed. G. Thone, Liège, 1975.
- Vandeveldt (L.), Vander Elst (P.). — **Peut-on préciser les objectifs en éducation?** Nathan, 1975.

DU CORPS ENSEIGNANT

Néanmoins, G. Calmy-Guyot le montre, les relations corporelles à l'école maternelle peuvent être fortement érotisées ou agressives. L'enfant provoque l'enseignante directement au corps. « (...) Les institutrices réagissent selon le prix et la signification qu'elles donnent à leur propre corps, la valeur symbolique qu'elles attachent à ces différentes parties, et la disponibilité inconsciente qu'elles accordent à ce corps livré aux enfants » (1).

Lors des étapes scolaires ultérieures, le corps enseignant s'est, soit dé-livré, soit honorablement défendu. A l'école élémentaire comme dans le secondaire, le corps de l'enfant est neutralisé. Chaises et tables l'assignent à résidence. Censure sur les châtiments corporels comme sur toute manifestation sexuelle. Le verbe est déclaré seul médiateur. Pourtant des formes de communication, dans lesquelles je distinguerai communication non verbale et communication corporelle, me semblent essentielles pour comprendre la situation pédagogique.

Je désigne par communication non verbale tous les processus permettant aux enseignants et aux enseignés d'entrer en relation par des modes autres que ceux du langage verbal. A l'intérieur de ce champ très large, je circonscris un secteur plus restreint que je dénomme communication corporelle. Cette dernière comprend tous les processus relationnels, institutionnels ou non, codés ou non, dans lesquels le corps est directement producteur de signaux : mimiques faciales, gestes, émissions sonores non linguistiques, regards, odeurs, modifications de tension, diffusion thermique, etc. A l'intérieur de la communication corporelle peuvent à nouveau être délimités les domaines plus étroits : communication gestuelle, dialogue tonique, expression faciale, etc.

Ainsi, la distance à laquelle un enseigné se placera régulièrement par rapport à tel enseignant me semble relever de la communication non verbale et, si l'on veut, de la proxémique (2). Entendue ou non, consciente ou non, existe par là une façon de dire, entre autres : « Je me mets à telle place pour vous écouter, mais je ne souhaite pas que vous m'approchiez plus. » Ce réglage de la distance peut être institutionnalisé : telle culture, telle norme éducative tolèrent, plus ou moins, la proximité. Il peut aussi être modulé par les sujets. Langage silencieux (2). Par contre, les sourires qu'un enseignant adresse à l'élève, un contact de la main sur l'épaule, la crispation de l'élève à ce contact, ressortent du champ de la communication corporelle.

Cette distinction n'est pas sans présenter de difficultés. Par exemple, pourrait-on objecter, le regard serait plus de l'ordre du non verbal que du corporel, car il peut opérer à distance. Il me semble devoir être conservé dans la communication corporelle. S'il est distanciateur, il est aussi pénétrant, ou enveloppant, ou caressant. Il est bien présence et production corporelles.

L'enseignant peut-il avoir un corps? Autoritaire, dominateur, présent, sans doute. Mais, officiellement, le corps de l'enseignant ne saurait être reconnu comme porteur de séduction. L'Ecole souhaiterait-elle fabriquer des corps asexués? Ou les corps sportifs de l'éducation physique?

Pourtant, l'enseigné rêve d'être séduit, comme l'enseignant rêve de séduire. Par la parole bien sûr. Les corps ne s'approchent pas, ne se parlent pas, ne s'émeuvent pas.

A la rigueur, l'école maternelle tolère le rapprochement des corps. Le maternage déculpabilise. On caresse pour consoler. On embrasse. On se laisse embrasser. Il arrive que l'on fesse. On fait manger, dormir. On nettoie, on panse, on torche. Encore que ces tâches, qui évoquent un corps par trop organique ou malodorant, soient institutionnellement déferées à une autre catégorie de personnel. L'enfant apprend déjà ici la division du travail entre un corps enseignant qui se consacrerait à la noble fonction d'éduquer et un corps subalterne qui ne s'occuperait, précisément, que du corps.

Une difficulté similaire surgit avec les productions sonores. Je propose de classer les facteurs para-linguistiques de l'émission verbale (timbre, volume, hauteur du ton, rapidité d'élocution, rythme) dans les communications non verbales. Champ du para-linguistique au sens strict. Dans le champ de la communication corporelle se situent les productions sonores indépendantes du langage verbal : glossements, grognements, sifflements, chuintements, borborygmes, etc. Ainsi le débit lent, l'articulation posée d'un enseignant dictant un texte relèvera du champ para-linguistique. Le ricanement d'un élève au passage d'un professeur relèvera de la communication corporelle.

Or, si l'on examine les rares travaux existant sur ce problème, ils semblent s'intéresser beaucoup plus à la communication non verbale qu'à la communication corporelle proprement dite. Ainsi, une recherche d'Y. Guyot (3) porte significativement sur la distance entre professeur et élèves. Le corps de l'enseignant et celui de l'enseigné, leurs (non-)contacts, sont en filigrane. Ils ne sont pas nommés. Cette focalisation sur la distance comme objet de recherche ne serait-elle pas symptomatique d'un certain évitement de la communication corporelle ?

Par contre, une étude américaine se centre directement sur les interactions corporelles entre enseignant et enseigné (4). B. Kalish observe systématiquement l'attitude et le geste, la direction du geste (vers l'extérieur ou rétracté vers le corps), et surtout sa qualité énergétique (lourd, léger; tendu, relâché; retenu, explosif; etc.).

Ce repérage des variations qualitatives me semble particulièrement important. Je fais l'hypothèse que la communication corporelle, et ce d'autant plus qu'elle est non contrôlée, passe par la modulation tonique. Plutôt que dans une gestualité visible ou explicite, c'est peut-être au niveau des variations d'intensité tonique que pourront être appréhendées les significations de cette communication. Ici apparaîtrait un non dit du non verbal.

B. Kalish observe dans une classe du « premier degré » (l'équivalent de notre cours préparatoire), cinq groupes de lecture répartis en trois niveaux (faible, moyen, fort), élèves assis à une table, l'enseignante conservant toujours la même place. Chaque groupe comporte quatre à six élèves. L'observation dure six semaines, une matinée par semaine. L'auteur précise qu'il a choisi délibérément une activité cognitive pour limiter le champ de l'observation. Les mouvements et attitudes sont notés hors et pendant les temps de parole, en utilisant la technique d'analyse et de notation du mouvement de R. Laban.

La comparaison des données recueillies s'opère entre le groupe de niveau faible en lecture et le groupe de niveau fort. Je ne donne ici que quelques résultats de l'observation parmi les plus significatifs :

— dans le groupe faible, les mouvements et les regards sont orientés vers le professeur, très rarement

vers les pairs. Dans le groupe fort, ils s'adressent au professeur comme aux autres élèves;

— les mouvements et les attitudes sont beaucoup plus contractés, noués dans le groupe faible;

— les mouvements et attitudes resserrés vers le corps prédominent dans le groupe faible. Dans l'autre groupe, ils sont nettement plus ouverts vers l'extérieur;

— le groupe faible présente moins de changements dans l'expression faciale que le groupe fort. La mimique est plus figée;

— les contacts corporels avec un camarade et les tentatives pour accrocher le regard d'un autre élève sont inexistants dans le groupe faible, fréquents dans le groupe fort;

— inversement, les mouvements parasites portés sur soi-même (du type tripoter ses cheveux, frotter les jambes l'une contre l'autre) sont constants dans le groupe faible, rares dans l'autre groupe.

B. Kalish tente de mettre en relation le niveau dans une tâche scolaire et les modes de communication corporelle avec le professeur et avec les pairs. Les résultats indiquent, dans le groupe faible, une tension plus forte, une plus grande dépendance à l'égard de l'enseignante, une implication pauvre à l'égard des autres élèves. Les communications latérales ne semblent guère pouvoir s'établir. Les échanges passent essentiellement par la personne du professeur. L'inverse est observé pour les élèves plus avancés en lecture. Un sociogramme, mené parallèlement, confirme ces données, établies uniquement à partir d'un matériel non verbal : les scores sociométriques sont deux fois plus élevés dans le groupe fort.

Mais qu'en est-il, dans cette situation, du « corps enseignant » ? L'observateur souligne combien il est impressionné par le savoir-faire de l'enseignante et sa maîtrise de la situation pédagogique. De plus, cette enseignante, au niveau du langage, semble et pense s'intéresser également à tous. Or l'observation, centrée sur la gestualité et, en particulier, sur sa qualité énergétique, révèle des différences subtiles mais notables. Les mouvements de l'enseignante sont beaucoup plus tendus lorsqu'elle s'adresse au groupe faible. Nettement plus libres, déliés, relâchés, lorsqu'elle est en relation avec le groupe fort. Avec le groupe faible, ses mouvements oscillent entre « aller vers... » et « se rétracter ». Avec le second, la première dimension prédomine. Assise, elle est tournée à demi vers le groupe faible, par une torsion du buste. Elle s'oriente franchement vers le groupe fort, en face-à-face. Elle affirme, par ailleurs, consacrer plus de temps et d'attention au groupe en difficulté.

On peut en ce qui concerne cette observation américaine, se limiter à une lecture de type comportemental :

une tâche difficile mobilise une attention accrue, qui provoque des tensions corporelles. Ces dernières absorbent l'énergie de l'élève et bloquent toute possibilité d'échanges avec d'autres que le maître.

Cependant, à partir de cette observation ponctuelle, je souhaiterais m'interroger plus avant.

1 — Il est probable que les élèves perçoivent les différences d'intérêt, non intentionnelles, mais très explicitement manifestes au niveau corporel. Quelle relation, par exemple, peut-on établir entre les tensions musculaires chez les élèves « faibles » et ces mêmes tensions chez l'enseignante lorsqu'elle s'adresse à eux? Comment se provoquent-elles ou se renforcent-elles mutuellement?

2 — Si l'on admet que la lecture, comme l'écriture, est un mode de communication et non pas seulement une activité cognitive, ne faudrait-il pas envisager une possible articulation entre la facilité à échanger verbalement et l'aisance dans la communication corporelle? L'hypothèse serait ici que le corps comme le verbe œuvrent dans le même champ du langage. Une ouverture à la communication pourrait se manifester au niveau de la parole comme au niveau du geste.

3 — Dans cette observation, l'enfant de 6 à 7 ans, d'un bon niveau en lecture, apparaît moins dépendant corporellement de l'enseignante que l'élève plus faible. Faudrait-il ici faire l'hypothèse d'un lien entre autonomie verbale et autonomie corporelle? Moins « collé » dans son corps à la mère-maîtresse, celle qui donne la nourriture et protège, l'enfant accéderait-il plus aisément à l'univers du discours et à la « lecture » des signifiants?

4 — Dans cette perspective, quelle fonction joue le « corps enseignant »? Corps refermé, rétracté avec les élèves « faibles ». L'enseignante se défendrait-elle contre un appel, une demande trop explicites? Corps délié, détendu, vivant avec les « bons » élèves. A la limite, comme si, avec eux, pouvait être engagée une possibilité de séduction, ou, tout au moins, une relation de plaisir.

Le « bon » élève serait-il aussi celui qui suscite le désir de l'enseignant et y répond volontiers? Celui qui ose passer d'une relation où il est materné à une relation plus distancée mais plus séductrice? Il est probable que les deux positions sont souvent fortement intriquées.

Pygmalion est amoureux des corps. L'institutrice observée ici ne tend-elle pas à dire à certains élèves, et sans passer par la parole, qu'ils l'intéressent, qu'elle se détend à leur contact, qu'elle engage avec eux une relation de plaisir, voire une relation amoureuse? Langage dont elle n'est sans doute pas consciente. L'effet Pygmalion ne serait-il pas en partie véhiculé par ces signes corporels? R.A. Rosenthal et L. Jacobson semblent d'ailleurs avoir été sensibles aux composantes corporelles du processus qu'ils mettaient en évidence. « Pour

nous résumer, disons que grâce à ce qu'il dit, comment et quand il le dit, par les expressions de son visage, par ses gestes et peut-être par son contact, le maître a pu communiquer aux enfants du groupe expérimental qu'il espérait une amélioration de leurs performances intellectuelles » (5).

Il a souvent été dit que la complicité entre le professeur et les « bons » élèves passe par une communauté du langage. Mais ne pourrait-on également faire l'hypothèse d'une complicité corporelle, témoin d'une appartenance sociale? Dans l'observation américaine, on peut regretter que rien ne soit indiqué sur les origines socio-culturelles des enfants des groupes « forts » et « faibles ».

On aimerait savoir si ces « bons » élèves qui semblent en classe être « bien dans leur peau », détendus, aisés dans leur motricité de communication, souples et ouverts dans leurs relations corporelles, ne seraient pas ceux qui se reconnaissent, et sont reconnus, du même bord, du même « monde » que l'enseignante. De plain-pied avec elle, au plan du verbe comme à celui du geste. Par contre, chez les élèves « faibles », on observerait une rétention du geste socialisé comme du langage.

Dans une classe de perfectionnement, D. Zimmermann observe un lien entre une non-aisance corporelle et une non-aisance verbale (6). Il propose le concept d'un « non-verbal de classe », pour lequel il reste à se demander s'il recoupe ou non le langage verbal de classe, qui est aussi le langage officiel de l'école.

L'habitus social se condense peut-être tout autant, sinon plus, dans l'aisance corporelle, une certaine façon de se « tenir », se vêtir, de regarder, d'entrer en contact, que dans le langage verbal. Une différenciation entre les élèves serait-elle opérée par le professeur au niveau des apparences corporelles et vestimentaires, des (bonnes) manières, plus insidieusement peut-être qu'au niveau verbal (6) et (7)? Renforcerait-elle la ségrégation d'ordre linguistique?

L'élève reconnu dans son corps, corps socialisé suivant certaines normes, d'autant plus agissantes qu'elles ne sont pas toujours clairement édictées, n'est-il pas davantage invité à exister, s'affirmer, dialoguer avec l'enseignant, à parler dans tous les sens du terme? Par contre, si dans sa façon de se mouvoir, se présenter, de regarder, style qui lui est propre mais surtout style de classe, l'élève se sent ignoré ou rejeté, ne lui est-il pas difficile d'entrer dans l'univers de la communication et du discours (8)? Les voies non verbales de l'effet Pygmalion resteraient à inventorier.

Les images d'Epinal du fort en thème, nul en gymnastique, ou vice-et-versa, persistent volontiers dans l'enseignement français. Stéréotype d'un balancement inversement proportionnel entre la réussite dans les activités

physiques et la réussite dans les activités intellectuelles. A ma connaissance, la corrélation entre les échecs et les réussites dans ces deux secteurs n'a jamais été étudiée. Mais il me semblerait plus important de s'interroger sur les liens entre l'origine sociale, le maniement du langage et l'aisance corporelle. Aisance corporelle pouvant signifier aussi bien « bonnes manières » que « bien-être dans sa peau ». Une telle aisance ne signifie pas, corrélativement, réussite sur le plan sportif. L'échec en ce domaine serait-il imputable à une désaffection ou à un mépris à l'égard des activités manuelles et techniques?

L'école valorise un langage de classe. On parle moins d'un corps de classe. Le corps enseignant en serait-il aussi le garant? Un certain non-dit de l'institution scolaire passerait-il par le corps? Une violence symbolique s'incarnerait tout à la fois dans l'occupation de l'espace, la mise à distance des corps, le langage gestuel tenu par le professeur aux élèves, et réciproquement.

Autre mise à distance : la scène. Le maître est en représentation. Certes, tout comme l'acteur contemporain, il peut, il doit descendre du podium. Mais avant même le lever du rideau, il a été institué sur son estrade-scène dérisoire, réelle ou fictive. Corps érigé. Sacré. Protégé. Parfois s'il joue mal, si sa parole n'est pas suffisamment séductrice, si son physique révèle par trop une vulnérabilité, le chahut viendra lui rappeler que les élèves et lui-même sont aussi des corps.

Aussi convient-il de lui apprendre à bien jouer. H. Han-noun écrit : « (...) Le maître doit savoir se servir de son corps propre. En un sens le maître possède un point commun avec l'acteur ou même le mime. Il est une représentation permanente pour les élèves. Il doit donc pouvoir maîtriser sa voix, ses intonations, et, plus généralement, son expression corporelle. Son succès est à ce prix aussi » (9). Sous le couvert d'une maîtrise de l'expression, ne s'agit-il pas d'une maîtrise de la séduction? Le maître doit plaire, avoir du succès. Acteur? Prostitué? La parole séductrice ne peut être totalement désincarnée.

Mais de quel rituel social est-il acteur? Représentation et « reproduction ». La maîtrise gestuelle n'est-elle pas envisagée comme un adjuvant du langage oral? Ne risque-t-elle pas d'être invoquée pour renforcer les pouvoirs du verbe? Dans le domaine théâtral, le rapport du corps au texte a d'abord été envisagé dans cette même perspective de subordination du premier au second. Le corps doit « mettre le ton ». C'est seulement dans la seconde moitié du vingtième siècle que le corps de l'acteur avec J. Grotowski, le Living Theater, etc. s'est affirmé comme le lieu d'où émerge la parole (10).

Dans le système scolaire, le contrôle par le maître de ses mimiques, ses gestes, ses attitudes ne viendrait-il pas essentiellement renforcer le langage et la structure de pouvoir qu'il suppose? Corps para-linguistique. Désigner

le maître comme acteur, n'est-ce pas dire que la scène n'appartient qu'à lui?

Un renversement pourrait-il s'opérer, comparable à celui du théâtre contemporain? L'enseignant aurait à s'interroger sur son corps en tant que lieu central du désir et non comme auxiliaire du verbe. S'interroger aussi sur la place faite aux corps des élèves, leurs besoins, leur expression dans l'institution scolaire. Analyse de son désir, son projet sur l'autre, dans la mesure où ils passent, plus ou moins subrepticement, par le corps. Analyse de la structuration institutionnelle scolaire en ce qui concerne le statut du corps. Les deux types d'analyse resteraient, bien entendu, à articuler.

Il convient de préciser qu'il ne s'agit pas seulement des corps présents dans leur réalité visible, mais bien davantage d'un corps-à-corps imaginaire. Désir de l'enseignant d'être séduit par l'enseignant. Désir d'incorporer le don de la nourriture attendu du professeur. Désir parallèle chez l'enseignant de séduire l'élève, et pas seulement par le verbe. De l'initier sexuellement. Le former à son image. Le modeler telle une matière. Désir d'insuffler le savoir. D'animer la statue. Pygmalion qui n'ose reconnaître son désir. Désirs intriqués d'accoucher et de détruire l'élève. De s'en nourrir, dévorant ses propres enfants. De multiplier, de reconstituer sans cesse une image narcissique de lui-même en traversant des générations successives d'élèves, chair fraîche toujours renouvelée. Ogre enseignant. Donnant et réingurgitant la nourriture que les élèves lui restituent sans fin. Angoisse d'être soi-même dévoré, vidé, dépecé par les élèves. Tentative désespérée pour constituer l'espace de la classe en un espace clos, corps sans fissure, où l'enseignant engendrerait le savoir et les élèves. (*)

L'enseignant offre, perd, émiette et restaure son image du corps à travers les jeux de miroir multipliés renvoyés par les enseignés. La mise à distance des corps par l'institution scolaire aurait-elle une fonction défensive par rapport à la violence imaginaire du corps-à-corps? Imaginaire toujours susceptible d'irruption dans le réel. Le corps serait d'autant plus présent dans la relation pédagogique qu'il n'est pas explicitement regardé, nommé, reconnu, mais vécu plutôt dans l'ordre du fantasme. Les corps de l'enseignant et de l'enseigné, officiellement séparés par l'institution, se rencontrent, s'étripent, se violent, se déchirent, se cannibalisent mutuellement dans les productions oniriques des partenaires.

Sur cette scène fantasmatique, le premier acte ne serait-il pas le meurtre par l'enseignant du couple parental, couple sexuel, procréateur de l'élève? Recommencer la formation à un point zéro mythique. Autre lutte des

(*) Les diverses dimensions fantasmatiques de la formation sont analysées par R. Kaes (11).

corps invisible. G. Benoit, dans une lecture de « l'Emile », montre comment l'avènement de l'enfant ne peut prendre corps que dans le désir de l'adulte, en l'occurrence le gouverneur (12). L'œuvre pédagogique de Rousseau se fonderait sur la négation de la sexualité des parents, desquels Emile est radicalement éloigné, sur la constitution d'un couple homosexuel, le gouverneur et Emile « où le second est fortement soumis au désir du premier ». Sur la répression de la sexualité de l'enfant, « tant au niveau du fantasme que de son exercice de réalité ». Sur un ordre de la nature, ordre en réalité prescrit par le maître, nature qui vient pour masquer le désir du formateur. L'enfant dans son corps même existe comme objet du désir de l'éducateur (13).

L'Emile représente certes un moment limite. Fondateur cependant de toute pédagogie. Le personnage du gouverneur, séducteur et mortifère, n'existe-t-il pas au secret de tout enseignant et formateur?

Sans doute aurait-il été plus pertinent de parler du désir enseignant plutôt que du corps enseignant. Peut-être ce détour par le corps réel — présent dans son apparence comportementale dans l'observation de B. Kalish — est-il nécessaire pour faire surgir les corps imaginaires.

Une sensibilisation de l'enseignant aux processus corporels de la relation pédagogique ne saurait se situer au seul registre de la réalité. Il ne s'agirait nullement, dans l'esprit d'une formation traditionnelle de l'acteur, de l'acquisition d'une maîtrise gestuelle, ou d'un contrôle émotionnel, ou d'exercices vocaux. Mais, bien plutôt, de quit-

ter la scène de la représentation pour approcher cette scène fantasmatique où les corps s'affrontent avec violence. Une telle approche ne saurait se faire qu'avec la plus grande prudence. Peut-être à travers le micro-enseignement, des groupes d'implication de type relaxation, expression corporelle, psychodrame, groupe analytique, etc. Cette implication corporelle serait-elle susceptible d'amener à une interrogation sur soi-même et à un regard différent sur les élèves?

L'image du corps ne saurait être réductible à une image visuelle. L'acteur véritable se sait traversé et dépassé par une image narcissique qui relève bien plus de l'ordre de l'imaginaire que de l'ordre de l'audio-visuel au sens strict, ou de l'apparence effective. Une formation de l'enseignant ne devrait-elle pas être aussi une formation de type clinique, quelles que soient les techniques employées (observations, autoscopie, psychodrame, etc.)? Formation clinique dans la mesure où elle confronte l'enseignant à son image et à celles des autres, réelles et imaginaires. Où elle l'amène à éprouver le poids de son narcissisme et de son désir dans la situation pédagogique, non pour en être culpabilisé mais pour en percevoir l'impact. Où elle lui permet d'éprouver sa tolérance aux corps des autres dans leurs manifestations sexuelles et agressives, leurs blocages et leurs explosions. Où elle l'invite à analyser la place faite au corps par l'appareil institutionnel.

Claude PUJADE-RENAUD,
assistante,
département des Sciences de l'Éducation,
Université de Paris VIII.

Notes bibliographiques

- (1) Calmy-Guyot (G.). — *Un autre langage : la main dans la relation pédagogique à l'école maternelle*. Editions E.S.F., Science de l'Éducation, 1973.
- (2) Hall (E.T.). — *Le langage silencieux*, Mame, 1973.
- (3) Guyot (Y.). — *Relations professeurs-étudiants*, C.D.U., 1970.
- (4) Kalish (B.). — *A study of nonverbal interaction in the classroom*, Published by American Dance Therapy Association, Monographie n° 1, Columbia, Maryland, 1971, pp. 16-37.
- (5) Rosenthal (R.A.), Jacobson (L.). — *Pygmalion à l'école*, Casterman, 1971.
- (6) Zimmermann (D.). — *Observations sur les comportements non verbaux d'enfants d'école maternelle*. Thèse d'État, ronéoté, Université Paris VIII, Département des Sciences de l'Éducation, 1973.
- (7) Pujade-Renaud (C.), Zimmermann (D.). — *Votes non verbales de la relation pédagogique*, Editions E.S.F., Science de l'Éducation, 1976.
- (8) Zimmermann (D.). — *La pédagogie non verbale*. — In : *Pédagogie et organisation de l'enseignement spécialisé* par C. Marozzi, Editions E.S.F./S.U.D.E.L., 1975.
- (9) Hannoun (H.). — *De la formation des maîtres à la formation d'un système*. — In : *La formation des maîtres*, ouvrage collectif, Editions E.S.F., Information et Formation, 1974.
- (10) Pujade-Renaud (C.). — *Expression corporelle langage du silence*, Editions E.S.F., Science de l'Éducation, 4^e édition, 1977.
- (11) Kaes (R.). — *Quatre études sur la fantasmagorie de la formation et le désir de former, Fantasme et Formation*, ouvrage collectif, Dunod, 1973.
- (12) Benoit (G.). — *Re lire l'Emile*. — In : *Perspectives Psychiatriques*, n° 32, 2^e trim., 1971.
- (13) Lapassade (G.), Schérer (R.). — *Le corps interdit*, Editions E.S.F., Science de l'Éducation, 1976.

09:00 ...
09:10 ...
09:20 ...
09:30 ...
09:40 ...
09:50 ...
10:00 ...

10:10 ...
10:20 ...
10:30 ...
10:40 ...
10:50 ...
11:00 ...
11:10 ...
11:20 ...
11:30 ...
11:40 ...
11:50 ...
12:00 ...

12:10 ...
12:20 ...
12:30 ...
12:40 ...
12:50 ...
13:00 ...

13:10 ...
13:20 ...
13:30 ...
13:40 ...
13:50 ...
14:00 ...

14:10 ...
14:20 ...
14:30 ...
14:40 ...
14:50 ...
15:00 ...

15:10 ...
15:20 ...
15:30 ...
15:40 ...
15:50 ...
16:00 ...

16:10 ...
16:20 ...
16:30 ...
16:40 ...
16:50 ...
17:00 ...

09:00 ...
09:10 ...
09:20 ...
09:30 ...
09:40 ...
09:50 ...
10:00 ...

10:10 ...
10:20 ...
10:30 ...
10:40 ...
10:50 ...
11:00 ...
11:10 ...
11:20 ...
11:30 ...
11:40 ...
11:50 ...
12:00 ...

12:10 ...
12:20 ...
12:30 ...
12:40 ...
12:50 ...
13:00 ...

13:10 ...
13:20 ...
13:30 ...
13:40 ...
13:50 ...
14:00 ...

14:10 ...
14:20 ...
14:30 ...
14:40 ...
14:50 ...
15:00 ...

15:10 ...
15:20 ...
15:30 ...
15:40 ...
15:50 ...
16:00 ...

16:10 ...
16:20 ...
16:30 ...
16:40 ...
16:50 ...
17:00 ...

17:10 ...
17:20 ...
17:30 ...
17:40 ...
17:50 ...
18:00 ...

18:10 ...
18:20 ...
18:30 ...
18:40 ...
18:50 ...
19:00 ...

DEUXIEME PARTIE

Les Notes Critiques expriment un point de vue personnel à partir des intérêts et des approches spécifiques des analystes.

C'est ainsi que dans certains cas, ils peuvent s'attacher à un aspect particulier d'une œuvre plutôt qu'à un autre. C'est dans cette perspective que le droit de réponse s'exerce ici.

En tant que psychologue, J. Nimier nous fait part de la manière dont il conçoit l'apport original de son ouvrage (1).

N. D. R.

A propos de « mathématique et affectivité », (Stock), J. Nimier.

Le livre « Mathématique et Affectivité » est original par le thème qu'il aborde, par l'ensemble conceptuel qu'il utilise, par la méthodologie employée et par les possibilités de lecture qu'il offre.

Le thème. Il s'agit de la relation de l'élève à une discipline : la mathématique. La majorité des recherches portent sur les mécanismes d'apprentissage ou sur la relation maître-élève négligeant dans ce cas l'objet intermédiaire qu'est la discipline étudiée. Ce travail représente donc une nouvelle voie pour l'étude des différentes disciplines.

Perspective. La quasi-totalité des recherches en psycho-pédagogie des mathématiques (beaucoup m'ont intéressé) sont menées à partir d'un ensemble conceptuel relevant de la psychologie génétique de Piaget. Celle que j'ai entreprise s'en distingue par le fait qu'elle s'appuie sur l'ensemble conceptuel psychanalytique (les mathématiques comme objet d'investissement). Cela explique, en particulier, l'importance donnée à la parole de l'élève, alors que bien souvent on ne la considère pas comme un matériel utilisable.

La méthodologie. Elle cherche à réunir ce qu'on oppose souvent : une approche expérimentale et une approche clinique. Chacune y ont ici leur rôle et leurs limites : sécurité des résultats d'ensemble, affinement et richesse de l'analyse...

L'échantillon est important : 60 entretiens d'élèves de troisième, seconde, première et terminale et 700 questionnaires d'élèves de première. Il est défini et biaisé uniquement par la variable géographique.

C'est en cela aussi que ce travail se distingue des articles dont j'ai eu connaissance avant sa parution. Ces articles faisaient état d'intuitions ou d'hypothèses émises à partir de théories générales de l'intelligence, ou de cas individuels (clients en analyse par ex.). Pour mon compte, je n'ai trouvé aucune recherche de ce type concernant les mathématiques et portant sur un nombre important de sujets.

Possibilités de lecture. Ce livre (comme d'autres évidemment) peut se lire à différents niveaux.

On peut le lire facilement comme compte rendu d'enquête offrant la possibilité de connaître des réactions d'élèves mais plus particulièrement leur vécu affectif des mathématiques. Cela peut être utile aux parents ou professeurs qui ne conçoivent pas l'enseignement comme une simple programmation de machines à étudier mais qui désirent tenir compte des personnes qu'ils ont en face d'eux.

On peut également le lire à un autre niveau, celui de l'imaginaire relatif aux mathématiques. Celui qui a l'habitude d'écouter y percevra l'expression de divers

(1) Cf. l'analyse de Jean Kuntzmann, Revue française de pédagogie, 1977, n° 38, pp. 50-51.

fantasmes : fantasmes de toute-puissance, « je veux tout savoir en maths », fantasme de dépossession : « les maths nous transforment en machine », fantasme de la scène primitive, etc.

On pourra, si on le désire encore, pousser plus loin et rechercher les divers mécanismes de défense utilisés à l'encontre de l'angoisse que font surgir les mathématiques : déni de la réalité : « les maths c'est aberrant! », évitement : « je laisse tomber les maths », projection : « les maths me repoussent », maîtrise de l'objet... Cette étude peut être considérée comme une approche structurale du vécu en mathématique. Le langage de cette discipline pourrait prédisposer à une résurgence de l'angoisse de castration et la réussite ou l'échec en mathématiques se jouerait alors sur le choix du type de mécanisme de défense utilisé vis-à-vis de cette angoisse. Les analyses linguistiques et cliniques de la fin de l'ouvrage permettent une approche de ce problème. Des professeurs de philosophie les ont déjà utilisées à titre d'exemple de traduction de mécanismes inconscients dans le langage. Il n'est évidemment pas du tout question de pathologie ou d'anormalité, mais de mécanismes habituels à chacun d'entre nous...

J'ai voulu que ce livre se situe au carrefour des mathématiques, de la psychanalyse, de la psychologie expérimentale et de la linguistique. Il était difficile de maîtriser convenablement toutes ces sciences, mais j'ai voulu faire une recherche interdisciplinaire pour apporter un élément de renouveau à la vision qui me paraissait incomplète de la pédagogie des mathématiques.

Jacques NIMIER.

BETTELHEIM (Bruno). — **La Psychanalyse des Contes de Fées** (The uses of enchantment). — Paris, Laffont, 1977. — 405 p., 25 cm (Réponses).

Dans le prolongement des ouvrages antérieurs, le dernier livre de Bruno Bettelheim « Psychanalyse des contes de fées » (1) répond à un projet complexe, que souligne mieux le titre américain « The uses of enchantment », associant la réflexion à un ensemble de considérations pragmatiques dirigées vers l'application immédiate de la méthode. Il est évident que celle-ci est née des tâtonnements d'une pratique expérimentale comme le révèlent le foisonnement et même l'aspect désordonné du texte définitif : de nombreuses redites, voire un certain nombre de contradictions, émaillent les différents chapitres montrant que le travail de rédaction est le fruit d'un investissement personnel et incitent à une interrogation sur la problématique et la position critique de l'auteur même. Le résultat, en tout état de cause, est un livre passionnant qui a l'avantage de proposer non seulement une série de questions sur l'évolution de l'enfant mais encore une « vulgarisation » de l'utilisation analytique du conte et, plus encore, des « recettes » puisque B. Bettelheim déclare s'adresser aussi bien au spécialiste qu'à tout parent ou à toute personne désireuse « d'acquérir une compréhension solide de ce que peut être et ce que doit être le sens de la vie » (2).

On comprend aussi que le livre soit d'abord un plaidoyer en faveur d'une certaine « sagesse » qui passe par la réhabilitation de l'imaginaire. La psychanalyse ici se veut morale militante et travaille ouvertement en toute indépendance du contexte économique ou politique : le modèle de l'évolution psychologique qu'elle tente de dégager de la structure du conte renvoie bien au concept d'un homme

(1) Publié à New York par Alfred A. Knopf en 1976. Traduction française de Théo Cartier, Robert Laffont, Paris, 1976.

(2) Ibid., p. 13.

universel qui existerait par delà les sociétés et les civilisations. Toutefois l'entreprise s'inscrit naturellement en réaction contre la censure du merveilleux et la prédominance du rationnel dans l'ethnocentrisme culturel occidental. Bruno Bettelheim parle au nom d'un enrichissement complémentaire de la vie, au nom d'une éducation qui s'adresse à l'enfant « subtilement uniquement par des sous-entendus, (et) lui fasse voir les avantages d'un comportement conforme à la morale non par l'intermédiaire de préceptes d'éthique abstraite mais par le spectacle des aspects tangibles du bien et du mal qui prennent alors pour lui toute leur signification » (3).

Le conte orienté par la « sagesse » populaire vers la conquête du bonheur se prête « merveilleusement » à cette démonstration car il ne permet pas seulement la projection des fantasmes personnels de l'enfant dans les images et les symboles du récit mais encore il aide ses lecteurs à « régler les problèmes psychologiques de la croissance et à intégrer leur personnalité » (4). Dans son utilisation thérapeutique du conte, l'auteur donc n'a pas pour seul propos de réactiver et valoriser les pulsions, comme déclarent le faire les éditeurs d'avant-garde pour la jeunesse (Ruy Vidal, Harlin Quist). Il veut aussi amener le patient à redistribuer l'économie de son système libidinal. En fait, Bruno Bettelheim qui déclare que les contes ont recours « sans le savoir » au modèle psychanalytique de la personnalité humaine reprend et développe systématiquement les considérations formulées par Marthe Robert avec les articles inclus dans « Sur le papier » de 1967 (5) : la référence commune est le travail antérieur de Freud sur « Le roman familial du névrosé ». « Le royaume du conte n'est pas autre chose en effet — pour reprendre une formule de Marthe Robert — que l'univers familial bien clos et bien délimité où se joue le drame premier de l'homme » (6). Son avantage est de présenter un drame qui permet de dépasser symboliquement les angoisses de la croissance et du conflit œdipien.

Il n'est pas inutile de s'arrêter ici un instant sur le parti pris de valorisation passionnée du conte et sur les arguments employés par B. Bettelheim pour rejeter le recours au mythe et à la fable dans la pratique thérapeutique. Outre le fait que ces genres narratifs sont utilisés par d'autres praticiens (Paul Diel et son école par exemple se servent du mythe pour susciter la projection des patients), les remarques de l'auteur paraissent trahir une méconnaissance de la recherche structuraliste qui l'amène à des condamnations dogmatiques. Ainsi lorsque B. Bettelheim déclare que « Le Vaillant Petit Soldat » de Hans Christian Andersen n'est pas un conte véritable parce qu'il n'apporte pas « un sentiment de réconfort qui est si caractéristique de la fin des contes de fées » (7), il élimine d'un trait de plume toute la réflexion des formalistes russes (de Propp entre autres, dont il retrouve pourtant intuitivement le modèle par ailleurs). Car non seulement ce récit a bien la structure d'un conte mais encore il peut permettre un dépassement de certaines « blessures » dans le processus de la sublimation. De la même manière, la condamnation aussi péremptoire du « Vilain petit canard » du même auteur (8) a de quoi surprendre : selon B. Bettelheim, ce conte serait destiné aux adultes car l'histoire n'est « d'aucun secours » pour les enfants et fait faire fausse route à leur imagination en les encourageant à croire qu'ils sont « d'une espèce différente », bref en les détournant de l'effort. Le filtrage du récit à la grille des méthodes d'investigation structuraliste montre pourtant qu'il s'agit d'un conte qui valorise avant tout la maturation lente d'un personnage prenant conscience des

(3) Ibid., p. 16.

(4) Ibid., p. 26.

(5) Edition Grasset, p. 155-171. Article sur les frères Grimm et, p. 83-111, Contes et romans.

(6) Ibid., p. 165.

(7) B. Bettelheim, *op. cit.* p. 54.

(8) Ibid., p. 140-141.

virtualités inconscientes de son être (car ce sont les autres qui ont voulu trouver un « canard » dans le cygne et la métamorphose se constate bien dans l'épreuve finale du « miroir »).

D'une manière identique, la condamnation du mythe dont la fin serait pessimiste tandis que celle du conte est toujours heureuse ne convaincra pas les lecteurs de Lévy-Strauss ou du livre d'André Jolles « Formes Simples ». Elle laisse de côté tous les contes dits d'avertissement et néglige en même temps tous les mythes positifs. Elle exprime — tout comme le refus du développement inconscient des forces dans « Le Vilain Petit Canard », un écho des problèmes personnels de l'auteur (la méfiance à l'égard du « ça » toujours dangereux?). Elle correspond en tout cas au désir de « sécuriser » l'enfant par ce qu'il appelle « un cadeau d'amour », c'est-à-dire par l'évocation d'une structure symbolique positivement orientée révélant une évolution harmonieuse de l'individu. En quelques mots, ce modèle repose sur un processus qui « commence par la résistance aux parents et la peur de grandir et finit quand le jeune s'est vraiment trouvé, quand il atteint l'indépendance psychologique et la maturité morale et quand, ne voyant plus dans l'autre sexe quelque chose de menaçant ou de démoniaque, il est capable d'établir avec lui des relations positives ».

Le projet défini et précisé, ce livre se présente alors comme un commentaire critique de divers contes dont l'intérêt thérapeutique est souligné : ainsi l'aventure des « Trois Petits Cochons » permet-elle à l'enfant de vivre en imagination le débat instauré entre le principe de plaisir et le principe de réalité et par une série d'identifications successives (l'intérêt du conte consiste en général à isoler les tendances et à les projeter dans des personnages différents; ou encore à amener le héros à rencontrer successivement ces tendances pour les intégrer à sa personnalité, comme dans « Les trois langages » de Grimm) de progresser d'une « personnalité dominée par le ça à une personnalité influencée par le surmoi, mais surtout contrôlée par le moi » (9).

Seront donc étudiés les contes les plus représentatifs du folklore occidental, « Le Pêcheur et le génie », « Frérot et Sœurlette » (« Hansel et Grétel »), plusieurs contes de Grimm et de Perrault, « Boucles d'or et les Trois ours », « Jack et la perche à haricots », etc. Le commentaire s'accompagne de conseils aux parents sur le choix des contes, sur la nécessité de les raconter plusieurs fois pour en permettre l'assimilation, sur le besoin d'un large registre qui assure un tour d'horizon complet des problèmes relationnels, sur le danger qu'il y aurait à « expliquer » à travers les transferts symboliques du conte les réactions du héros rendues accessibles par « l'exagération magique ». Le plaidoyer est si chaleureux que tout parent ayant un peu trop négligé « les enchantements » prônés autrefois par Mlle Lhéritier sera tenté de se croire menacé par les foudres psychanalytiques : N'a-t-il pas, se prend-il à penser, préparé les réactions brutales du futur adolescent? N'a-t-il pas, en censurant les croyances magiques et le Père Noël, rendu son enfant « incapable d'affronter les rigueurs de la vie adulte »? Doit-il prévoir une révolte comportant, comme le suggère Bettelheim, une initiation par le gourou, l'astrologie, ou même la drogue?...!

Disons-le, sans ambiguïté, l'argumentation de Bruno Bettelheim — toute convaincante qu'elle soit lorsqu'il s'agit de prouver que les joies de l'imaginaire préparent au réalisme et à une maîtrise efficace de la vie — n'évite pas les outrances du prosélytisme. Elle semble, à travers l'usage du conte de fée traditionnel qui correspond à une société rurale et féodale, ne pas remettre en question un schéma familial selon lequel on retrouve bien d'après ses propres termes « le vrai père

(9) Ibid., p. 59.

comme protecteur, et la vraie mère qui dispense tous les soins et toutes les satisfactions dont l'enfant a besoin » (p. 153). Elle est loin d'être inutile certes et contribuera à intégrer — lorsque cela n'est pas déjà fait — une technique originale dans la batterie des méthodes de la pédagogie nouvelle (qui utilisent déjà le dessin, la bande dessinée, le roman, l'expression théâtrale et corporelle, etc.) en mettant en garde parents et éducateurs contre de trop faciles projections.

Jean PERROT.

CHOMBART DE LAUWE (M.J.), BONNIN (P.), MAYEUR (M.), PERROT (M.) (et alt.). — *Enfant-en-jeu : les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies.* — Paris, Centre national de la recherche scientifique, 1976. — XI, 347 p., ill., 25 cm.

Si l'enfance demeure encore une notion mal connue, c'est parce qu'elle est encore trop souvent étudiée à travers des systèmes mythiques et des idéologies qui masquent sa réalité et permettent son exploitation sociologique, affective et politique. C'est tout l'intérêt théorique de l'ouvrage « enfant-en-jeu », réalisé par l'équipe pluridisciplinaire de chercheurs animée par M.J. Chombart de Lauwe, que de montrer les voies d'accès à l'élaboration d'une « anthropologie de l'enfant dans la société française contemporaine, qui tienne compte de la façon de penser l'enfance comme catégorie sociale, des pratiques à son égard et de ses différents statuts ».

La recherche qui comprend une analyse documentaire et une étude sur quatre terrains choisis en fonction de caractéristiques bien définies se propose d'étudier le « rapport enfant-milieu dans les lieux et temps où il a été le moins analysé, c'est-à-dire durant le temps libre de l'enfant, hors de l'école et des petits travaux effectués dans la famille. L'étude porte sur la tranche d'âge des 6 à 14 ans. La vie de l'enfant de cet âge se déroule en effet dans trois milieux : la famille, l'école et un troisième milieu qui diffère suivant la manière dont la place de l'enfant a été ou non pensée ». Ce temps libre peut être pour l'enfant une occasion privilégiée d'expression de soi, d'action sur son environnement. Mais c'est aussi l'occasion pour différents groupes d'utiliser les enfants comme prétexte pour exercer leur pouvoir dans un quartier. La recherche se propose également de voir comment les enfants utilisent les équipements pensés pour eux ou compensent leur absence, et que signifient pour eux leurs pratiques.

Les quatre terrains ont été choisis en fonction de caractéristiques très typées. Il s'agit de :

- La Grande Borne à Grigny, ville nouvelle de la région parisienne (M. Mayeur).
- La Villeneuve de Grenoble (M. Perrot).
- Un terrain d'aventure dans un quartier ancien de Paris (P. Bonnin).
- Deux villages de Lozère (M. de la Soudière).

A la Grande Borne l'architecte, E. Aillaud a inscrit dans le béton sa conception de l'enfance et de son rôle dans la cité. Afin de préserver la créativité de l'enfant, de le protéger contre l'anonymat de la vie collective il a réalisé de lourds cloisonnements entre l'institution scolaire et les pratiques extérieures à l'école, entre les générations, séparant au maximum les pouvoirs relatifs à l'enfant. L'enfant se trouve ainsi rejeté de la vie de la cité, parqué dans des aires de jeux définitivement modelées par les théories et les fantasmes d'Aillaud. Ces espaces qui voulaient être les refuges du rêve et de la fête de l'enfance sont désertés, au profit d'espaces libres où ils peuvent se cacher, de lieux interdits sans cesse reconquis par l'irruption agressive des gardiens.

Les enfants connaissent la solitude, le repli vers la télévision, la tentation de la délinquance. Le cloisonnement des pouvoirs, auquel s'ajoutent des difficultés de trésorerie, gênent et parfois anéantissent les efforts d'une animation socio-culturelle qui n'a pas été prévue au départ. Parce qu'il n'y a pas conformité entre le modèle et la réalité, l'enfance est punie, frappée d'exclusion, condamnée à la marginalité.

La Villeneuve de Grenoble a cherché à réaliser une tentative de décroisonnements entre les âges, les milieux sociaux, les occupations scolaires et récréatives. Les pouvoirs relatifs à l'enfant sont très unifiés. L'éducation permanente est proposée comme moteur principal de la transformation sociale à opérer. Elle se fonde sur l'image de l'enfant conçu comme un être responsable, social, à l'esprit critique et créatif. L'éducation permanente n'est pas séparable en secteurs étanches. Le cadre spécifique réservé au jeu communique avec l'habitat. L'imbrication des lieux de travail et des espaces récréatifs est partout réalisée. Les locaux scolaires servent à l'animation, aux spectacles, au bricolage.

Le centre de loisirs, ou maison de l'enfance, est intégré dans l'école et devient de ce fait la Maison des Enfants. A partir de la sixième toutes les activités d'éducation et de loisirs sont concentrées dans la Maison de Quartier. L'intérêt de l'expérience réside essentiellement dans la concertation qui a existé dès l'élaboration du projet, entre les différents représentants de l'animation, les enseignants, la collectivité locale. Mais les difficultés ont été fort nombreuses et les solutions trouvées bon gré mal gré pas toujours satisfaisantes. Les animateurs et les enseignants se sont réciproquement accusés d'être « conformistes » ou « avant-gardistes ».

On a assisté également à l'instauration de nouvelles modalités de ségrégation sociale. Les Maisons d'Enfants ont été systématiquement désertées par les enfants qui bénéficiaient chez eux de ce qui était proposé en atelier. Les besoins de l'enfant dont on a voulu tenir compte sont ceux qui ont été définis par des adultes « spécialistes ». L'enfant s'est trouvé investi du pouvoir de réaliser les rêves d'intégration des adultes de la ville nouvelle. « Enfant-messager », « enfant-vitrine », la distorsion entre le rêve de l'adulte et les besoins de l'enfant ne peut manquer de se manifester. Ennui, désœuvrement, vandalisme, tels semblent être les refuges des besoins des enfants sur lesquels on a investi de trop grandes responsabilités sociales.

L'enfant messager demeure prisonnier de sa ville ouverte, ne peut exprimer d'autres besoins que ceux déjà inscrits, les institutions et les circuits d'animation.

Avec le terrain d'aventures du quartier Saint-Paul à Paris, le décor change. Les conceptions de l'enfant s'opposent dès le départ aux déterminismes utopiques qui ont spolié l'enfant des villes nouvelles de ses revendications propres. Chassé de l'espace familial, de la rue, l'enfant des milieux défavorisés trouve dans le terrain d'aventure un espace non encore investi du pouvoir et des mythes de l'adulte; il peut donc se l'approprier. Rien n'est figé, défini à l'avance; tout peut se faire et se défaire selon le dynamisme des désirs et des aspirations de l'enfant. Mais la cohabitation entre l'adulte et l'enfant, le terrain et le quartier, n'est pas chose aisée. Les conflits naissent à propos des problèmes de surveillance et de sécurité, les luttes d'influences des pouvoirs entre eux s'organisent: pouvoir politique, administratif, pédagogique. « L'on ne se préoccupe plus des enfants pour eux-mêmes, mais comme enjeux d'un débat décentré. Enfin la spéculation immobilière vient souvent mettre fin aux rêves qui étaient pour une fois ceux des enfants: le terrain d'aventures est une concession provisoire. Le profit met tout le monde d'accord « en croquant l'un et l'autre »...

L'enfant rural est-il plus favorisé que celui des villes qui, par des idéologies et des pratiques différentes, se trouve exclu du monde des adultes? En décrivant les modes de vie de la Lozère, l'auteur nous ramène à une réalité sévère, blier

loin du retour à la nature vue par les Parisiens. Dans ces villages de Haute-Lozère la vie est rude : sol pauvre, habitant dispersé, hiver long et rigoureux, moyens de communication malaisés, tout concourt à « enfermer » l'enfant dans les limites géographiques et psychosociologiques du village. Les catégories d'analyse appliquées aux trois autres terrains apparaissent pour ce milieu rural inadéquates et ce n'est pas le moindre intérêt de ce chapitre. L'observation et l'analyse des modes de vie de l'enfant montrent que le temps libre est une notion qui n'existe pas en haute Lozère. Le temps libre se traduit par temps perdu. L'enfant joue très peu; il est insensiblement et naturellement intégré à la vie de la ferme, à l'élevage et à l'agriculture. La fin de l'enfance coïncide avec l'exode vers la ville dont la première étape est l'entrée dans un internat scolaire. L'enfant rural est élevé dans et pour un milieu socio-économique et culturel condamné. La place de l'enfant était pensée une fois pour toutes au village. « Voilà que la culture urbaine dominante oblige à la repenser en termes nouveaux : non plus collectivement mais individuellement (chaque enfant est affronté à la ville), non plus en référence à des modèles propres au milieu, mais en référence à des modèles extérieurs. »

« Dans ces régions isolées l'enfant n'est pas encore un enjeu : il n'existe pas comme catégorie sociale bien délimitée, au statut social défini... L'enfant lozérien d'aujourd'hui est l'héritier d'une succession impossible... : plus épanoui que d'autres dans son milieu il est en fait moins libre que les autres, désigné d'avance pour partir, limité dès son jeune âge dans l'expression de sa personnalité. » Il est à la fois sur-protégé par son milieu, sur-adapté à son environnement, et insécurisé par le monde moderne qui le guette, inadapté à la ville à laquelle il est destiné.

Cette recherche met en lumière différents aspects de l'utilisation, voire de la manipulation de l'enfance. Les préjugés vis-à-vis de l'enfance s'inscrivent dans l'architecture des villes nouvelles, s'expriment dans les conflits de pouvoirs des institutions relatives à l'enfance. Qu'ils soient trop riches, trop organisés ou trop pauvres, les espaces « réservés » à l'enfant peuvent se lire comme des moyens de marginaliser et au bout du compte d'exclure celui qui incarne, dans le mythe, l'avenir de l'homme.

L'enfant en-jeu n'est pas en enjeu innocent. La prise de conscience du problème de l'enfant dans notre société industrielle dissimule sous des discours idéologiques surabondants une utilisation systématique de ce dernier. Ne nous y trompons pas : c'est l'enjeu de notre société qui est ici dévoilé.

Suzanne MOLLO.

DUMAZEDIER (Joffre), **SAMUEL** (Nicole). — **Le loisir et la ville.** — Paris, Seuil (D.L. 1976), III., 21 cm, t. 2. — Société éducative et pouvoir culturel, 300 p. (Le Sociologue).

La sociologie des loisirs en France s'est développée sous l'impulsion de Joffre Dumazedier. A travers ses travaux, nous avons pu entrevoir la société française sous un jour nouveau et dans ce contexte envisager les problèmes d'éducation sous un angle plus large dans la perspective d'une formation continue. Cependant, la pensée de J. Dumazedier se caractérise par une volonté tenace de relier constamment la réflexion théorique à la collecte et à l'analyse des données. Aussi l'étude qu'il mène depuis vingt ans sur les loisirs à Annecy occupe une place importante dans son œuvre.

Il s'agit également d'une entreprise originale en France. Cette étude de sociologie culturelle sur une ville dynamique de dimension moyenne est encore unique

dans notre pays. En 1966, J. Dumazedier rend compte des principaux résultats dans un premier ouvrage intitulé : « Loisir et culture » (1). La pièce maîtresse est un tableau des intérêts physiques, pratiques, artistiques, intellectuels et sociaux qu'on peut relever dans la population à partir d'un sondage au 1/20^e auprès de 415 hommes, chefs de ménage. Un second ouvrage était annoncé sous le titre : « Loisir et Société. » Le voici dix ans après sous une appellation nouvelle : « Société éducative et pouvoir culturel. » Ce changement de titre est très significatif, ce n'est pas une affaire de mode. Les deux auteurs : J. Dumazedier et N. Samuel ont trop le respect des faits, pour se laisser entraîner par des considérations extérieures. Non, le titre rend compte des tendances qui se dégagent, de l'évolution de la vie culturelle à Annecy de 1957 à 1974.

A travers le développement des activités et des institutions on assiste effectivement à l'émergence d'une « société éducative », à la naissance d'un « pouvoir culturel ».

Dans un premier temps, J. Dumazedier et N. Samuel nous présentent les résultats d'une nouvelle exploitation du sondage au 1/20^e de 1957 d'après le type d'analyse factorielle mis au point par Benzegri en vue de mieux connaître les relations entre les activités de loisirs et les activités liées au travail, à la famille et à l'engagement politique.

Ces observations aboutissent à une double conclusion : la spécificité des contenus de loisir dans une partie de la classe ouvrière, mais aussi l'appartenance d'une sorte de tronc commun d'intérêts culturels entre une fraction du milieu ouvrier et une partie des autres catégories socio-professionnelles. Voici une analyse qui nous fait dépasser les oppositions abstraites et les schématisations réductrices et nous montrant la diversité de la réalité concrète.

La même analyse fait apparaître des facteurs porteurs d'évolution. Ainsi, l'égalité de niveau d'instruction, les individus dont le père a suivi des études plus longues, participent davantage aux activités culturelles. De même, toujours à égalité de niveau d'instruction, l'adhésion à une ou plusieurs associations se révèle associée à un comportement culturel plus actif. En conséquence, les auteurs mettent l'accent sur l'importance du rôle exercé par les associations dans la formation permanente. Ils se posent dès lors la question de savoir comment l'offre socioculturelle extra-scolaire évolue à Annecy depuis vingt ans.

Sous le titre « Autonomie et dépendance du loisir », la première partie de l'ouvrage a montré comment le loisir constitue une réalité spécifique dans la vie des individus. Dans une deuxième partie, intitulée « Autonomie et dépendance de l'action socio-culturelle », les auteurs font apparaître la place croissante des activités culturelles dans la vie de la cité.

De 1957 à 1974, le visage de la France s'est profondément transformé. C'est à dire l'intérêt de cette étude sur l'évolution des activités socio-culturelles à Annecy durant cette période. Or, si la vie quotidienne se transforme, si la télévision connaît un développement spectaculaire, une conclusion se dégage de cette analyse : la régression ou la stagnation de certaines activités sont amplement compensées par le développement d'autres activités.

Des traits nouveaux se développent : expansion des activités de plein air grâce à l'usage de la voiture, mais aussi fréquentation massive des manifestations culturelles et des activités de formation périodique à l'intérieur et à l'extérieur de la ville.

Dans quelle mesure ces transformations s'accompagnent-elles d'un changement dans le système de valeurs? Pour répondre à cette question, les chercheurs

(1) Dumazedier (J.), Ripert (A.). — *Loisir et culture*, Paris, Seuil, 1966.

ont mené des interviews auprès d'une soixantaine d'animateurs, choisis en fonction de l'influence qu'ils exercent dans la vie culturelle locale et pour la plupart responsables bénévoles d'activités. Ces animateurs viennent de milieux différents et s'inspirent d'idéologies souvent opposées. Mais, travaillant dans la même direction, ils partagent également des aspirations et des préoccupations communes. Des événements historiques comme la mise en cause du stalinisme et l'effacement de l'autoritarisme clérical les ont aidé à aller en ce sens en atténuant l'intensité des clivages idéologiques. Les animateurs s'entendent ainsi sur la « volonté de valoriser "l'individu", "la personne", "l'homme", "la personnalité" (selon les différentes façons de s'exprimer) et cela dès à présent, sans attendre le régime économique ou politique de demain, en combattant contre tout ce qui menace l'individu, même du côté de leurs propres amitiés idéologiques et politiques... ». Il y a de même chez eux un souci de tolérance et de compréhension mutuelle. Les auteurs concluent à une relative autonomie des valeurs culturelles et sociales par rapport aux idéologies générales. Ils y voient « deux réalités distinctes qui entrent en interaction ».

Ces animateurs constituent à Annecy un véritable réseau qui est à l'origine de la dynamique culturelle de la ville. Comment cette « structure d'animation » se manifeste-t-elle dans les différents domaines de la vie de la cité : école, entreprise, commerce, action socio-familiale, vie spirituelle, vie politique? Les chercheurs font apparaître l'évolution intervenue dans chacun de ces secteurs au cours des dernières années, comment les préoccupations culturelles s'y font jour de façon nouvelle et originale. Les institutions sociales tendent à devenir des institutions socio-éducatives. Dans ce phénomène profond, les auteurs décèlent « l'émergence d'une société éducative ».

Qu'entendent-ils par là? Laissons-leur la parole : « « Il ne faut pas confondre une société éducative avec une société dont les institutions imposeraient aux adultes comme aux enfants un enseignement et une éducation permanents. Une telle société risquerait d'être ennuyeuse, mais surtout elle serait intolérable car elle pourrait infantiliser l'adulte et exposer l'individu à des manipulations utiles aux institutions sociales. Une société éducative au contraire est celle dont les institutions sociales au-delà de leurs fins utilitaires, productrices de biens économiques et de services sociaux, visent à favoriser au maximum l'épanouissement du corps et de l'esprit de chacun. L'éducation de l'individu cesse alors d'être l'apanage d'institutions spécialisées destinées à l'éducation des enfants et des adolescents, elle devient une fin commune à toutes les institutions sociales.

Dans une telle société non seulement les institutions scolaires et universitaires s'adressent aux travailleurs autant qu'aux enfants, mais toute autre institution sociale, conçue pour produire et distribuer des biens, pour organiser des services sociaux, religieux ou socio-politiques, ou pour gérer la cité, se double d'une fonction d'information, de formation, de perfectionnement des individus auxquels elle s'adresse. La fonction éducative devient une fonction secondaire de toutes les institutions sociales... Elle est orientée vers une meilleure réalisation des individus à travers le travail professionnel, l'exercice des responsabilités socio-religieuses ou socio-politiques, et même la consommation; elle tend également à une réalisation équilibrée du corps et de l'esprit à travers les activités de loisir. » Cette longue citation était nécessaire, car ce texte est capital. A partir de l'observation des tendances en voie de développement, les auteurs proposent une perspective nouvelle sur la manière de concevoir l'éducation permanente et les moyens de la mettre en œuvre.

Un rapprochement s'accomplit entre ceux qui œuvrent dans le domaine de l'action culturelle et adhèrent à des valeurs communes. Nous avons entrevu ce phénomène en rendant compte du chapitre sur la « structure d'animation ». Il se prolonge dans la collaboration croissante entre les associations et dans leur

regroupement progressif qui aboutit à la création en 1970 d' « Anancy action culturelle ». Cet organisme se donne pour mission :

- La création, la gestion et le contrôle d'une agence technique au profit de ses membres.
- La mise en valeur des différents efforts culturels déployés à l'intérieur de l'agglomération annécienne (notamment par une recherche continue sur les moyens et les résultats de l'action entreprise).

Ce dernier point traduit une ambition : contribuer à la définition d'une politique culturelle. Ainsi le milieu des animateurs commence à exercer une influence et à peser sur les décisions dans le domaine de sa compétence. Les auteurs expriment cette réalité sous le terme de « pouvoir culturel ». « C'est avant tout », expliquent-ils, « un pouvoir de création, d'information et d'incitation libres, le poids de l'information proposée (suggestions, analyses, plans à court et à long terme, etc.) exerçant une force de pression sur les instances de décision ».

Cet ouvrage n'intéresse pas seulement les sociologues et les spécialistes des sciences sociales. Il ouvre des perspectives nouvelles à tous ceux qui œuvrent dans le domaine de l'éducation. A cet égard, l'effort demandé par la lecture d'un livre clair mais technique sera amplement récompensé.

Il n'est pas possible de donner ici notre point de vue sur toutes les questions abordées. L'ouvrage est trop riche et le sujet trop vaste.

Les auteurs manifestent un grand souci d'objectivité dans la présentation des données et le commentaire. Ils montrent combien les faits sont têtus et infirment des théories influentes qui ont le tort de privilégier tel ou tel aspect au détriment de la complexité du réel. A cet égard, ce travail démontre la portée critique de la recherche scientifique.

Cet ouvrage nous apporte une information très riche sur le changement social dans notre pays. En ce sens, il faudrait le comparer aux études entreprises sur l'évolution de la vie dans des villages français comme Plodemet en Bretagne (1) ou Chanzeaux en Anjou (2).

Il se distingue de ces études par le style de la recherche et par son objet : la vie culturelle dans une ville moyenne, mais il les rejoint par l'attention accordée au problème du changement.

Certes, il faut se garder d'extrapoler à partir d'un nombre limité d'exemples, mais le dénominateur commun de ces travaux est de faire ressortir l'ampleur des transformations en cours dans la société française.

La recherche entreprise par J. Dumazedier a le mérite de mettre l'accent sur l'évolution actuelle des systèmes de valeur et sur les conséquences de cette évolution en matière d'éducation. Or les transformations de l'enseignement en France nous semblent être en rapport avec ce phénomène. Quelque part dans la société, une nouvelle manière de sentir, de penser, de vivre, apparaît. Des aspirations nouvelles se manifestent. Elles influent sur le style d'éducation. Elles suscitent des exigences novatrices vis-à-vis de l'école.

J. Dumazedier et N. Samuel nous montrent comment des valeurs nouvelles émergent à Anancy et quelles en sont les incidences sur le système scolaire. Les novateurs en matière culturelle le sont en effet également en matière d'ensei-

(1) Morin (E). — *La métamorphose de Plodemet*, Fayard, 1967.

(2) Wylie (L.). — *Transformation et permanence de la structure sociale française*. — In : *A la recherche de la France*, Seuil, 1968.

nement. Ils réclament une école ouverte sur la vie où les élèves puissent faire preuve d'initiative à l'instar des adultes engagés dans les associations.

Hélas, dans un pays centralisé comme la France, la prise en compte des aspirations nouvelles par l'enseignement est lente et maladroite car elle ne peut s'effectuer aux échelons locaux où un consensus pourrait s'établir plus facilement. Il en résulte cette évolution heurtée, entrecoupée parfois de tendances régressives. En regard, voici un ouvrage capable de susciter un optimisme raisonné, car il indique les orientations à long terme qui paraissent se dessiner dans la société française. Les perspectives proposées seront accueillies avec reconnaissance par les éducateurs à la recherche d'un nouvel horizon.

Jean HASSENFORDER.

FRANCES (Robert), **ROUBERTOUX** (Pierre), **DENIS** (Michel). — **Culture artistique et enseignement supérieur** : la structure des intérêts artistiques de loisir chez les étudiants. — Paris, La Haye, Mouton (cop. 1976). — 224 p., ill., 22 cm (Textes des sciences sociales, 15).

Dans cet ouvrage les trois auteurs, dont les travaux antérieurs, à propos de la culture esthétique sont connus, présentent ici les résultats d'une recherche sur « les intérêts artistiques de loisir ».

Cette étude est fondée sur l'analyse des réponses obtenues à un questionnaire de 101 items auquel ont répondu, par écrit, 437 étudiants fréquentant le centre Censier et l'Université de Nanterre, questionnaire destiné à révéler leur comportement en matière de loisirs artistiques. Etaient prises en considération : visites de monuments, lecture et création : littéraire, théâtrale ou cinématographique, pratique : de la musique, de la peinture ou de l'art dramatique ou bien souhait de pratiquer l'un de ces arts (écoute musicale, visites d'expositions, sorties au théâtre ou au cinéma, écoute radio, etc.).

Les auteurs visaient à dégager « une structure des intérêts artistiques à travers les comportements effectifs ou souhaités d'adultes cultivés ».

Robert Frances, P. Roubertoux et M. Denis ont donc recherché comment les *intérêts* pour les différentes « prestations artistiques » s'associent entre eux dans la population d'étudiants interrogés.

Situant eux-mêmes leur étude dans les sciences humaines, les auteurs la considèrent comme « au confluent » de la psychologie des intérêts, de la sociologie des loisirs et des systèmes de classification des arts.

C'est par l'analyse factorielle qu'a été mené l'essentiel de la recherche. Cette méthode a permis de dégager des « constellations de comportements » (groupements d'intérêts réels ou virtuels et d'opinions non discriminants pour la population étudiée) dont l'interprétation nous révèle, par exemple que, exception faite de la musique, il y a réellement une plus grande motivation chez les étudiants en ce qui concerne la fréquentation du théâtre, du cinéma, des expositions de peinture et, dernier point (assez prévisible dans des universités à dominante lettres), une lecture plus fréquente d'œuvres littéraires.

Se dégage ainsi une communauté de conceptions sur l'art, considéré comme « une chose sérieuse ».

L'analyse est ensuite affinée par l'étude détaillée des variables dont les coordonnées sont inférieures à /20/. Ainsi est étudié, par exemple, l'intérêt pour les œuvres d'idées et la recherche d'information plus ou moins spécialisée sur la

peinture, la littérature, le théâtre, le cinéma, les émissions radio, les activités et formes de participation artistique, etc.

L'ouvrage se termine par une étude des corrélations entre les intérêts artistiques de loisirs et : 1) les traits de personnalité; 2) l'âge et le sexe; 3) les caractéristiques psychosociales des ascendants.

Cette recherche menée par une méthode originale ne manquera pas d'intéresser à la fois les psychologues et tous ceux qui se préoccupent tant du contenu des loisirs que de la place de l'art dans la culture générale.

Claude DUFRASNE.

JEGOUZO (Guenhaël), **BRANGEON** (Jean-Louis). — **Les paysans et l'école.** — Paris, Cujas (D.L., 1976). — 288 p., ill., 24 cm.

Un titre accrocheur, « Les paysans et l'école », attirera sans doute des lecteurs autres que professionnels de l'éducation; c'est heureux car il s'agit d'un ouvrage intelligent qui fait le point sur une question, sans prétendre en avoir fini avec elle.

G. Jegouzo et J.-L. Brangeon montrent et expliquent là le rôle de l'éducation, à la fois moteur et conséquence, dans la décroissance et l'appauvrissement d'un groupe social spécifié.

Les paysans sont défavorisés par l'école; on le sait, on le répétait savamment depuis près de quinze ans, mais jusqu'à présent la référence, la spécification sociale des groupes présentés était floue et, malgré certains essais, engluée dans des catégories facilement disponibles comme celles de l'I.N.S.E.E., catégories qui ignorent luttes et contradictions, et qui ne permettent en rien de montrer la réalité des populations, la réalité des phénomènes étudiés.

Ici, on parle des « paysans », et l'on étudie leurs relations avec l'éducation. Ce corps est d'une façon générale défavorisé vis-à-vis de l'éducation, mais toutes les inégalités qui se développent dans ce corps éclaté ne sont pas identiques et n'ont pas les mêmes conséquences.

Jusqu'aux années 1950, la situation scolaire des campagnes était simple : on n'y trouvait guère que des écoles primaires, lieu d'accueil de la scolarité obligatoire. On peut accéder maintenant à des établissements plus diversifiés. Le « pré-scolaire » et le « secondaire » y sont apparus; cela signifie-t-il que la situation a changé, que l'infériorité s'est modifiée?

La transformation est d'abord expliquée par l'évolution économique : l'agriculture emploie de moins en moins de travailleurs, mais elle exige de ceux qu'elle utilise une compétence accrue; les jeunes d'origine agricole n'ont plus l'agriculture comme débouché naturel, d'où une incertitude devant l'avenir qui n'amène cependant pas à réviser les attitudes traditionnelles vis-à-vis de l'éducation. Si la demande paysanne d'éducation augmente, ce n'est qu'à la suite de l'augmentation de la demande d'éducation générale.

Dans leur ensemble les enfants de paysans sont les plus éliminés, ou les plus relégués, mais certains d'entre eux échappent à ce sort, il faudrait savoir pourquoi. D'où l'intérêt de l'étude spécifiée des deux lieux où se manifeste de la façon la plus évidente l'inégalité, le pré-scolaire et le post-primaire : c'est sur ces deux niveaux qu'est en grande partie centrée l'étude de G. Jegouzo et J.L. Brangeon, niveaux jusqu'alors assez peu étudiés ainsi et où l'inégalité semble expliquée par des facteurs différents : aspects de localisation dans le cas du pré-scolaire, origine socio-économique dans le cas du secondaire.

On trouve là une tentative d'histoire, récente, de la scolarisation des jeunes paysans qui essaie de tenir compte des oppositions entre petite, moyenne et grande paysannerie et montre comment les mécanismes d'orientation scolaire annoncent les mécanismes d'orientation professionnelle.

Le plan de l'ouvrage est simple : la présentation de faits, en deux étapes, celle de l'élimination et de la relégation, celle des disparités entre la ville et la campagne; leur explication en deux termes, les déterminants sociaux de l'échec et de l'élimination, la permanence de la structure sociale.

Les informations exploitées dans l'ouvrage ont souvent pour source des travaux antérieurs des auteurs; cela permet d'enrichir les données nationales présentées de données régionales plus spécifiques, plus précises, surtout bretonnes.

L'école est une instance de dépaysement, institution d'expulsion de la paysannerie, mais cette expulsion a une fonction : il s'agit d'intégrer les enfants des petits et moyens paysans aux couches populaires non agricoles. Ce qui importe est bien de dépaysement, pas de déruraliser, et en cela, la généralisation du transport scolaire est présentée avec justesse comme une préface au ramassage ouvrier.

Il y a eu incontestablement diffusion des pratiques scolaires en milieu paysan mais sous la forme d'une politique de relégation, aussi bien vis-à-vis des citadins qu'entre les différentes couches paysannes : s'il y a promotion scolaire des campagnes, elle se fait en maintenant les écarts et laisse inchangée la situation relative des différentes catégories.

Les écoles se sont rapprochées des ruraux, mais l'enseignement qui y est dispensé n'est pas le même que celui que l'on offre dans les villes et qui a valeur générale. Ce qui était avant apprentissage sur le tas est devenu formation scolaire en une illusion du changement qui ne correspond en rien à un mieux-être ou une promotion des populations. Si, globalement, les paysans sont ceux qui ont le plus bénéficié de l'augmentation des bourses, celles-ci servent surtout à financer la scolarité obligatoire et les séjours dans les filières courtes, en rien à une quelconque promotion.

Les paysans ont eu à répondre à trois exigences sociales nouvelles : consommer davantage, investir davantage, dépenser davantage dans l'éducation; trois sources de dépenses dont la troisième ne paraît pas spécialement utile : si l'hétérogénéité des paysans est totale en ce qui concerne l'argent, le pouvoir et le prestige, apparemment, face aux phénomènes de culture, de l'école, les réactions et les pratiques semblent moins différentes, ce qui peut expliquer la tendance généralisante des ouvrages antérieurs; cependant, les réponses en termes de scolarité semblent être liées à une donnée simple mais bien différenciante comme la grandeur de l'exploitation.

L'intérêt de l'étude de la paysannerie tient au fait qu'il s'agit d'un groupe social qui présente un aspect unitaire immédiat et qui se trouve parcourue par les mêmes contradictions, les mêmes oppositions que l'ensemble de la société.

Les fils de paysans sont plus scolarisés, mais ils sont toujours éliminés du savoir; la prolongation de scolarité dont ils bénéficient les conduit vers les filières de relégation dont la plus spécifique est sans doute le cycle court agricole présenté habituellement comme acquisition positive car proche de leur milieu, et qui, en effet, leur semble réservé.

L'école secondaire est pour tous un agent de déplacement, lors même que les aires de scolarisation restreintes dont ils bénéficient leur permettent d'y accéder. Ce dépaysement apparaît comme la première étape de la dépaysement : l'institution scolaire est suffisamment diversifiée maintenant pour permettre de détourner de la condition paysanne et orienter vers la condition ouvrière (on remarque ici que

les abandons du milieu d'origine sont moindres quand le statut social est moindre) ; cet exode agricole qui n'est que partiellement un exode rural car l'habitat reste rural, permet à la population agricole de participer à la reproduction de la classe ouvrière tout en maintenant l'hétérogénéité.

La carte de l'enseignement préscolaire correspond (sauf dans les zones de montagne et dans le centre-ouest) à celle de l'enseignement secondaire. Alors, on l'a dit, que les causes d'inégalité semblent différentes. C'est que ces deux enseignements reflètent la dépendance paysanne devant l'éducation. Nous en avons montré le sens en ce qui concerne le secondaire, devenu en partie obligatoire. Quant au pré-élémentaire, d'origine urbaine et industrielle il a correspondu au besoin de libérer les femmes pour les employer à des tâches salariées; ce besoin est moins ancien dans les campagnes, aussi les enfants n'y sont-ils tous préscolarisés que pendant un an : l'État n'a pas vu d'intérêt particulier à une diffusion rapide de l'enseignement préscolaire dans les campagnes, l'industrialisation pouvait se faire sans qu'il soit nécessaire de puiser systématiquement dans les réserves de main-d'œuvre féminine, et, lorsque cela l'était, le système des garderies d'usine était bien plus « pratique ».

Il s'agit d'un livre engagé dont pourtant aucune proposition n'est gratuite, ne relève d'un glissement théorique rapide : on dépasse dans cet ouvrage les généralisations géniales ou les études astucieuses de détail pour se livrer à une analyse fine sur un groupe qui existe, tant vis-à-vis de la production que par sa production, et que la production divise.

Si les déterminations liées à l'appartenance à l'une ou l'autre couche de la paysannerie n'apparaissent pas toujours très clairement, c'est sans doute que nous attendions trop sur cet aspect et que les données actuelles ne permettent pas de traiter suffisamment le problème; les prochains travaux des auteurs ne pourront qu'éclaircir davantage sur ce point.

Quelques erreurs techniques entachent cet ouvrage de référence, mais sans doute relèvent-elles davantage des « nécessités » de l'édition que des auteurs eux-mêmes : les tableaux, nombreux, sont souvent difficilement lisibles et en fin d'ouvrage se trouve une étrange bibliographie, très limitée même si les textes qu'elle indique sont, d'une façon générale, importants; une recension systématique des textes cités dans des notes en caractères très fins dans le corps de l'ouvrage aurait été plus utile et sans doute plus conforme à l'esprit d'un livre où le souci documentaire est constant et apparaît particulièrement par l'existence d'un index analytique très maniable.

Ces réticences ne sont que de forme : il s'agit là d'un ouvrage à lire, et pas seulement pour voir comment notre compte rendu l'a, le cas échéant, trahi; il s'agit d'un outil de travail et de compréhension utile tant aux « paysans » qu'aux « gens d'école », tant aux politiciens en quête de chiffres qu'aux citoyens curieux de la politique scolaire de la V^e république, aux Bretons enfin.

Louis MARMOZ.

KAES (René), **ANZIEU** (Didier), **BEJARANO** (Angelo), **SCAGLIA** (H.) (et al.). — *Désir de former et formation du savoir*. — Paris, Dunod 1976. — XI, 195 pages, 24 cm (« Inconscient et culture »).

Ah, prudent René Kaës, judicieux donneur d'avis, et en la forme toujours impressionnante de la sentence! « Il n'est pas de lecteur, écrit-il, qui ne soit spectateur d'une scène fantasmagique » (p. X). Voilà donc le lecteur averti, et sa critique prévenue. Vérité banale, au demeurant, sauf à souligner que rendre compte d'un ouvrage

relève bien en effet de l'art de la mise en scène. Mais pour le compte de qui? Telle est la question, car c'est bien de « compte » qu'il s'agit, cette chose que l'on rend dans le temps même que l'on est en droit d'en demander. « Rendre compte », « rendre des comptes » : flottement du sujet parlant, position d'entremetteur du critique, ambivalence de son désir d'informer quand il lui faut reconnaître en commençant qu'il ne sait pas très bien à qui tout ça s'adresse, et d'abord son propre discours, dont il désire évidemment qu'il soit tenu compte quelque part.

Dès qu'un savoir est à former, il y a du transfert à prendre en compte, offert à l'interprétation, seule voie pour diminuer utilement la méconnaissance que toute formation du savoir entretient : désirer savoir, c'est, dans le même mouvement s'ouvrir aux risques d'une vérité et instaurer la résistance. Quand il passe de la première à la deuxième personne du verbe, « je cherche » devient un « tu me cherches? » interrogatif, en son sens le plus populaire. On ne peut chercher sans chercher l'autre, en même temps, et lui chercher les poux qu'on a sur sa propre tête ou ceux (et ce sont les plus coriaces) qui ne transitent sur la tête de personne. La scène est bien fantasmatique. Et que les acteurs s'y démantent ne change rien à l'argument.

Ecrivant ce qui précède, ainsi adonné à la culture du transfert et aux musardises qu'elle permet, j'ai doublement conscience, en premier lieu, d'être, au demeurant, assez fidèle à l'esprit comme à la lettre de cet ouvrage, mais, en second lieu, de n'en donner aux éventuels lecteurs qu'une représentation troublante. Qu'on ne considère pas cette contradiction comme un simple accident, comme une péripétie facétieuse ou fâcheuse. Tout discours psychanalytique n'est jamais que du délire sous surveillance, et c'est là, sans doute, la seule révolution freudienne. Mais de cette révolution, nous ne sommes pas encore revenus. Et pas même les psychanalystes. Car si l'on n'en revient pas au sens tout simple d'en être sidérés, l'autre sens est à pressentir : le « savoir » métapsychologique instauré par Freud a introduit, dans le discours « scientifique », une épistémophilie de dérision dont ce dernier ne se remettra pas, sauf à se reconnaître lui-même dérisoire et, de ce fait, valide. Gori écrit là-dessus des choses fort parlantes et son apologie de la métaphore (p. 130) est un juste rappel. Le tour (cette chose dont on en joue des bons...) du discours analytique pertinent n'est pas, comme on peut le penser parfois à la légère, affaire de « style » et de notation personnelle sophistiquée, mais bien la « résurgence » dans le discours même de la théorie du « passé corporel refoulé » et de l'« émotion actuelle ».

Reste, comme Gori le montre avec bonheur, que la contradiction demeure de taille. Car il s'agit bien de tenir un discours et non d'être tenu par lui, ou, plus exactement de « tenir » le discours (en laisse ou en lisière...) dans le temps où il se tient et nous tient. Non pas rendre la métaphore rationnelle au prix de son effacement comme outil singulier du savoir : ce serait la reléguer au rang d'illustration. Mais rendre la raison métaphoricienne, rendre la raison à sa fonction métaphoricienne : ainsi l'archaïque et l'actuel assument l'oubli mutuel où les tient le discours simplement raisonnable quand il prétend épuiser la rationalité des choses qui nous arrivent.

La construction d'un discours métapsychologique, comme le titre de la Collection le rappelle, est bien affaire d'« inconscient » et de « culture ». Elle est reconnaissance de l'inconscient dans la culture. Elle est, dans le même mouvement, projet strictement impossible d'acculturer l'inconscient en le piégeant aux lacs d'idées qui risquent bien, quoi qu'on en dise, de se révéler claires et distinctes et donc de parler d'autre chose.

Écouter l'inconscient des groupes, écouter les groupes comme traverse de l'inconscient, c'est assumer cet inconfort d'un discours interprétant qui manifeste l'inconscient et prend, par le fait même de cette manifestation, le risque de l'occulter

sous les dehors de la « chose dont on parle ». A moins que l'on ne tente de lui donner place dans le discours même de sa manifestation. Mais on le voit, à trop parler comme tout le monde (car jouer sur les mots et pratiquer la métaphore, ce n'est que ça), on risque de n'être plus compris de personne. Le désir de savoir ne demande ni du pain, ni des jeux : c'est de la théorie qu'il consomme. Les auteurs, sur ce point, se retrouvent dans la position même des sujets de leurs groupes, ambivalents, équilibrant à la fortune du pot, la soupe aux vermicelles (lettres et chiffres offerts aux constructions de sens sur le bord anorexique des assiettes...) et le bouillon de culture (celui dont, en tout état de cause, on boit la tasse). Rien d'étonnant à ce que l'instrumentation « scientifique » des auteurs mélange la récitation des grands mythes et leur inventaire systématique, l'appel à la science-fiction, le récit de soi, voire la mise en scène des états d'âme, et, bien évidemment le corpus des propos des sujets de leurs groupes.

Ainsi leur discours est à la fois subjectif et sentencieux, circonstancié parfois à la limite de l'anecdote sans perdre pour autant un certain ton d'universalité, et non sans quelque suffisance, il construit hardiment un savoir hypothétique mais résolu dans la foulée de Mélanie Klein et de Winnicott particulièrement. Voilà des gens qui n'ont pas peur de la mise en ordre et de l'usage des concepts. Leurs dissertations restent encore souvent académiques. Mais il faut bien composer avec les lois du genre. Et ça permet de se faire des idées valeureuses sur des sujets non négligeables, essentiels à la compréhension des phénomènes de groupe, dès lors qu'on les aborde dans le dessein d'élaborer sur eux un discours métapsychologique, ce qui n'est pas plus idiot qu'autre chose après tout. On y gagne très certainement en cohérence. Je suis frappé, à la lecture cursive de l'ouvrage, et en dépit des différences entre les auteurs, d'une homogénéité du registre qui témoigne, on ne peut en douter, d'une confrontation intellectuelle doublée d'une véritable connivence dans la pratique mutuelle. Ces gens-là sont, à l'évidence, stimulés par leur commun désir d'en savoir plus long et par le plaisir de l'intelligence des choses. Stimulés, donc stimulants. La lecture du livre est tonique. Elle est, en même temps, instructive.

Les deux premiers chapitres de l'ouvrage introduisent les quatre autres, en situant les deux champs où tout discours métapsychologique réalise l'épandage de ses concepts, le champ d'universalité du symbolique, sur fond de quoi tout ça parle, le champ de singularité clinique où se récupère le matériel verbal issu de la pratique des groupes, y compris le discours qu'en son propre cercle la société d'analystes tient sur elle-même.

R. Kaës poursuit, dans le premier chapitre, son étude sur la fantasmagorie de la formation et le désir de former, entamée en 1973 dans « Fantasmagorie et formation » (1). Il fait l'inventaire, ici, des mythes des dieux créateurs, démiurges, sorciers et alchimistes, de leur culpabilité, de la malédiction qui pèse sur leur pouvoir, des épreuves qui font de la formation un « cursus héroïque ». Tenant les groupes d'un œil et les mythes archaïques de l'autre, il y projette une lecture métapsychologique qui permet la circulation théorique des uns aux autres. Il serait bien en peine d'administrer la moindre preuve « positive » de ce qu'il avance. Mais c'est bien une pareille requête qui, en définitive, n'est pas pertinente. Le paradoxe de la démarche métapsychologique, c'est d'avoir restauré la catégorie théologique de « haute convenue » pour légitimer la poursuite d'un dessein démonstratif.

Dans le second chapitre, D. Anzieu se fait le bref conteur (le compteur ?) d'une histoire. Une drôle d'histoire, comme celle de toute société placée sous le signe de la psychanalyse. Pas une histoire drôle, cependant. Le ton n'est pas à la confi-

(1) Cf. Revue française de pédagogie, 1974, n° 28, pp. 44-47.

dence à l'étalement des détails pittoresques. L'histoire de la locomotion intellectuelle du Cercle (car le C.E.F.F.R.A.P., comme sa première initiale l'indique s'est donné cette appellation, dont la figure, on le voit, est apte à bien des commentaires) ne peut s'y séparer de celle de ses pratiques tâtonnantes.

Cette pratique, c'est d'abord celle qui s'est constituée dans le commerce avec les groupes clients successifs. A ces éphémères fournisseurs d'un précieux matériel verbal, le Cercle, prudent sur les promesses si l'on en croit ses dépliants les plus contemporains, annonce en échange que l'analyse « pourra se révéler féconde dans la signification qu'elle fait apparaître sur le groupe, sur les autres et sur soi-même ». Certes, mes bons seigneurs, il faut bien, comme les autres, appâter le chaland, et dans des termes qui lui soient audibles. Cette « fécondité » toute éventuelle de l'analyse n'est pas sans modestie, sauf à l'entendre, avec R. Kaës comme l'annonce d'une rencontre avec le « monstre maternel » (p. 9). Mais le discours du dépliant n'est pas celui de l'interprétation. On n'interprète pas l'histoire sur le même registre qu'on fait de la retape. Et, redisons-le, cette dernière ici témoigne d'une exemplaire décence.

Il reste que les clients ne sont présents dans l'ouvrage en définitive qu'au titre de faire-valoir de la fonction interprétante. Mais le tenancier de cette dernière, lui-même tenu par la règle d'abstinence, se fait le prédateur du seul discours et, par le fait même, en devient la proie à son tour. Les « Richard », les « Jacques », les « Bernard », les « Martine » qui peuplent ces textes ne sont, en rigueur d'analyse, personne. D. Anzieu, en bon freudien, n'a pas, en cette occurrence, à se fatiguer de leurs histoires.

Par contre, la pratique du Cercle dont D. Anzieu nous entretient n'est une histoire de fantômes que pour ceux qui ne peuvent ou ne veulent lire entre les lignes. Toute histoire d'un cercle d'analystes, plus encore, toute histoire de l'investissement d'un cercle par un corps d'analystes, est-elle autre chose qu'un chassé-croisé d'entrées et de sorties côté cour ou côté jardin, sans que l'on ait précisé au spectateur de cette dramatique duquel de ces côtés se trouvent les oubliettes? Et comme autrefois dans les pièces de patronage, certains de ces mouvements font trembler le décor et révèlent alors la minceur de l'encadrement. D. Anzieu raconte cette histoire avec simplicité et sincérité, dans la mesure où la chose est possible. Certaines allusions, pourtant, sont d'un ton trop serein pour ne pas receler la passion de quelque mise à mort.

Détail instructif, son chapitre est ponctué par les commentaires de deux autres membres du Cercle (A. Béjarano et R. Kaës), lisant par-dessus l'épaule et renchérissant d'interprétation en interprétation, un peu comme, mon cher, on monte les enchères. Ces notes font un peu songer, révérence gardée, à ces musiques baroques dont il n'y a jamais de raison de ne pas inventer une variation supplémentaire. Mais la psychanalyse, en tant que construction théorique est-elle, en définitive, autre chose qu'un avatar de la musique baroque (sinon viennoise)? Elles ont en commun d'instituer un discours qui ne prouve rien, mais où ça fonctionne.

Les quatre autres contributions (A. Béjarano, H. Scaglia, Gori, R. Kaës) tentent de resaisir, dans cette perspective métapsychologique qui assure au livre son unité et sa rigueur intellectuelle, quatre situations concrètes, quatre problèmes presque banals qui ne ressortissent pas d'emblée du champ métapsychologique et pourraient se voir traiter par une approche aussi bien expérimentaliste qu'intuitionniste. La chose n'a d'ailleurs pas manqué, et c'est là précisément que l'on peut mesurer la différence. Énonçons ces thèmes trivialement : la « concurrence », au sein d'un groupe, entre le moniteur ou le couple de moniteurs et un ou des leaders; la perception par un groupe d'un observateur qui lui est étranger; le rôle des « connaissances » préalables dont les participants d'un groupe disposent (ou pensent disposer) sur

la psychanalyse et la dynamique des groupes; enfin, les phénomènes de rivalité, d'attraction et de répulsion qui traversent le groupe même des moniteurs.

Mon propos n'est pas, bien sûr, le résumer ici ces quatre études, du fait de leur très grande densité, du fait surtout que, dans la logique même d'une approche métapsychologique des choses, la pensée n'est pas séparable de l'acte d'écriture. L'intérêt de ces quatre études est évident. Et d'abord à cause de cette coquetterie même qui fait un devoir à tout analyste de se refuser au discours commun. On sait qu'il y a là un procédé intellectuel qui pourrait n'être qu'afféterie mondaine. Il ne se réduit pas ici au seul plaisir de surprendre, même s'il accorde à ce dernier de se jeter « à corps perdu dans le langage », comme le dit un sous-titre parlant (p. 91). Le risque n'est pas vain d'agacer. Et avouons que les non-initiés y perdront plus d'une fois leur grec et leur latin. Mais écrit-on pour eux? Tel est le paradoxe d'un projet comme celui de ce livre quand il se présente sur le marché de l'édition: autant les quatre « problèmes » abordés sont communs, voire triviaux, autant le discours qui s'en empare opère un changement de code et les « encercle » dans un langage où le plaisir et la raison tentent de se mettre en ménage: mais peut-être, allez donc savoir, en voilà-t-il deux qui tiendront bien la route pour nous enfanter de beaux concepts qui ne seront pas que jeu des mots.

Ainsi ce n'est pas rien que la « concurrence » entre moniteur et leader devienne, pour A. Béjarano, « la fonction résistantielle du leadership » (p. 48). Cela permet la poursuite d'une élaboration théorique sur le dévoilement du contre-transfert et ses effets bénéfiques pour la pratique analysante. Et si Scaglia se refuse à reconduire l'idée reçue qu'un groupe, à la longue, parvient à « oublier » la présence de l'observateur dont on l'a flanqué, c'est parce que l'écoute analytique des propos des groupes renseigne sur la perception fantasmatique que les participants se font de phénomènes apparemment simples comme le silence, le regard, la prise de notes. C'est que ces phénomènes peuvent être organisés théoriquement autour de l'ambivalence même du « double ».

Et la même exploitation interprétante du discours des groupes amène Gori, dans son long et brillant essai sur le « savoir préalable » et son usage par les participants, à y lire une résistance, ce qui ne pourrait constituer au demeurant que la reviviscence d'un vieux constat, mais aussi d'y reconnaître ce désir de savoir-puissance dont l'archaïsme renvoie à la représentation d'une « scène primitive » dont les participants se vivent comme exclus. Leur récitation de la théorie tente de pallier cette exclusion en même temps qu'elle précipite la séparation d'avec soi, son passé, son désir présent et les autres par l'habitation d'un langage étranger.

Le plus long chapitre revient à R. Kaës qui ferme l'ouvrage. Il développe, avec une grande intensité conceptuelle, et non sans quelque jouissance verbale, l'étude de l'A.I.T. Entendez: l'analyse intertransférentielle, dont la nécessité tient à ce qu'on pourrait définir, en simplifiant un peu, comme la prise en compte de l'irruption du pluriel dans le travail clinique. Pourquoi les analystes interviennent-ils en couple? Pourquoi se présentent-ils en groupe face au grand groupe des participants rassemblés? Quelles en sont les « raisons »? Mais ces « raisons » n'appellent-elles pas le fantasme à la rescousse, sans lequel il n'y a rien à comprendre, rien à fonder. Il faut interpréter au second degré ces « raisons » qu'on avait reconnues dans une première approximation. Ensuite on en tirera les conséquences et les conditions du travail analytique pluriel. Dans une seconde partie, d'une densité parfois fatigante, R. Kaës propose une théorie de l'intertransfert, insiste sur la nécessité de son analyse et en décrit les processus. C'est séduisant de rigueur: un beau produit intellectuel, de toute évidence. Et que ceux qui veulent entendre quelque impertinence dans cette dernière appréciation en assumant la responsabilité. Car si tant est que le désir soit à produire, autant que ce soit beau et intelligent.

Les citations, dans le cours même du texte de R. Kaës, d'ouvrages, de contributions, de communications dont les auteurs sont parfois, en même temps, d'autres membres du Cercle, me font songer à tout ce que l'A.I.T. apporterait d'information sur cette action plurielle qui consiste à écrire conjointement et concurremment un ouvrage dont la signification est ambiguë comme toute mise en circulation d'« idées » psychanalytiques hors le champ où elles se produisent. Mais, précisément, parce que le registre d'expression demeure académique et qu'on fait ici œuvre d'universitaires, le Cercle analytique se mue en société savante et assume la nécessité de ce masque et de l'aveuglement qu'il induit. C'est à ce prix, en effet, qu'une interlocution est possible qui, au sens presque littéral, rompt le cercle.

La métapsychologie trouve là sa contradiction de véhicule de connaissance, transporteur de ce fameux « mathème » dont parlent, sur leur bord, les lacaniens. Parler de psychanalyse et prétendre en transmettre instaure, ad intra, des connivences et des rivalités où la pensée n'est pas séparable de ce qu'il advient de la pluralité et de la singularité des penseurs en tant qu'ils sont ensemble bien autre chose que cela. *Ad extra*, on présente un objet séparé, confié aux soins d'un éditeur qui assure une diffusion où la fantasmatique singulière des lecteurs joue « en liberté » c'est-à-dire se détermine sans hasard, produit de la circulation plurielle des représentations de la psychanalyse dans la culture. Pourquoi un livre, et ce livre? Allez donc savoir. Sans doute pour faire progresser la connaissance. Et Dieu sait qu'en définitive elle progresse! Mais quand on a reconnu cette fonction hautement corroborative pour la pensée, on a tout et rien dit. « Il n'est pas de lecteur qui ne soit spectateur d'une scène fantasmatique », nous avertissait Kaës en commentant : que la chose est donc vraie! Ajoutons alors cette platitude, en guise de péroraison, qu'il n'est pas de rédacteur qui, de cette scène, ne soit l'acteur aveuglé.

Daniel HAMELINE.

LAPASSADE (Georges). — **Socialanalyse et potentiel humain.** — Gauthier-Villars, Paris, 1975. — 212 p., 24 cm (Recherches institutionnelles, n° 4).

G. Lapassade est un auteur sérieux. S'il en était besoin, ce texte serait là pour nous le rappeler; aussi, tenter une présentation de cet ouvrage est-il un pari douteux : on retrouve dans « Socialanalyse et potentiel humain », la densité, le poids théorique, de « Groupes, institutions et organisations » qui avait ouvert, neuf ans auparavant, la collection, le cycle « Recherches institutionnelles ».

Après une suite d'ouvrages témoins, illustrations de sa démarche et de sa progression, G. Lapassade refait le point en intégrant à sa réflexion une préoccupation nouvelle, la « bio-énergie ». Son livre apparaît alors comme un véritable catalogue raisonné de la dernière mode psycho-sociologique, qui sert à la fois de révélateur et de vecteur de réflexion : ce texte, constamment théorique, ne doit pas être lu d'une seule traite; ouvrage de consultation, guide constant en même temps que témoin daté d'une interrogation, c'est là, aussi, un outil de remise en cause qui n'épargne pas l'auteur, ni le lecteur.

L'organisation générale de l'ouvrage est claire : trois parties, « le mouvement institutionnaliste », « le mouvement du potentiel humain », « vers la transanalyse », le point de départ ici, l'apport extérieur et le projet enfin. Dans chacune de ces trois parties on retrouve le souci de présenter l'historique, l'évolution passée expliquée, de montrer les pratiques, expliquées, de montrer les directions exploitables; bien sûr, l'ordre des parties est significatif, chacune est initiatrice de la suivante, en une logique que certains jugeront peut-être trop belle et reconstruite.

L'ensemble part d'une constatation : la socialanalyse, qu'a jusqu'à maintenant illustré G. Lapassade, est un mode d'expression, d'action, trop limité, borné par son « parolisme », même si la parole qu'elle cherche à produire est collective; par contre, le mouvement du potentiel humain, enfermé dans un apolitisme natif, prisonnier de l'individuel, ne libère pas toutes les forces dont il permet la prise en compte, le corps, les émotions.

Ces deux tendances, on peut qualifier la première de française et la seconde d'américaine, ont une source commune, le « mouvement des groupes »; le désir théorique de l'auteur peut s'exprimer : « Le moment est venu, aujourd'hui, d'unifier ces deux courants » (p. 197), au sein d'une « transanalyse » qu'il faut encore construire : « Finalement, la transanalyse doit être définie comme une action dans laquelle les analyseurs naturels et construits permettent d'explorer et de travailler la dialectique énergétique des rapports conflictuels entre l'institué et l'instituant, entre l'énergie sociale liée et l'énergie sociale libre » (p. 205).

L'ouvrage est complété par une bibliographie soignée et spécifiée ainsi que par une préface sur le thème « Lapassade et la théorie », par Jacques Ardoino, et un avant-propos de Rémi Hess, sur le thème « Lapassade et ma pratique ».

Louis MARMOZ.

PUJADE-RENAUD (Claude), ZIMMERMANN (Daniel). — **Voies non-verbales de la relation pédagogique.** — Paris, E.S.F., 1976. — 120 p., 24 cm (Science de l'éducation).

Il fut un temps où un tel titre eût apparu comme une provocation. L'école est le monde du discours, parlé puis écrit, écrit puis parlé. Ainsi que le dit la première phrase du livre, « la pédagogie traditionnelle consacre la parole professorale ». Même dans la pédagogie nouvelle elle-même, qui, il est vrai, la distribue mieux, l'élocution demeure la valeur première. Il est certain que, « dans toutes ces situations, des processus de communication non-verbales interviennent (...), rarement pris explicitement en compte dans la pratique pédagogique (...), encore plus rarement sujets d'étude pour les chercheurs » (p. 11). C'est précisément le propos des auteurs d'élucider la part, souvent masquée, parfois réprimée, du non-verbal dans une relation qui, du coup, de pédagogique devient éducative, puisqu'elle engage le plus profond de la personne.

Pour élucider leur propre cheminement, D. Zimmermann et C. Pujade-Renaud nous content comment, instituteur en classe de perfectionnement ou professeur d'éducation physique, ils sont partis de situations scolaires difficiles pour évoluer avec leurs élèves et de compagnie vers le non-verbal. Voilà qui est dans le droit fil des publications antérieures des auteurs, dont il fut, à l'occasion, rendu compte ici même. Mais cette fois, indépendamment de l'originalité d'un travail complémentaire, il s'agit, non de descriptions dans l'instant, mais d'une approche directe du non-verbal dans des situations pédagogiques, en dehors de tout appel ou traitement audio-visuel, loin aussi des références doctrinales.

Encore faut-il repérer le non verbal, « sans cesse présent sans être toujours nommé comme tel » (p. 19). Encore faut-il distinguer le non-verbal de l'anti-verbal, du para-verbal, du pré-verbal et même du simple corporel. Le non-verbal doit recouvrir, parfois aux débouchés de l'inconscient, des comportements de tous ordres et de tous registres : contenu non-verbal des pratiques plastiques, sonores, corporelles; voies non-verbales, au niveau de l'explicite (distribution de l'espace, exercice des statuts et des rôles), de l'implicite (droit coutumier) ou même du masqué. En s'en tenant à l'analyse, aussi objective qu'il se peut des voies non-verbales, les auteurs

s'efforceront de concentrer leur attention sur l'émergence, la révélation du masqué : sexualité, violence et mort, au moins pédagogiques. Pour ce, « l'évacuation temporaire du registre verbal est introduite comme variable principale. Elle vise à isoler et grossir, comme au travers d'une loupe, les phénomènes non-verbaux » (p. 29).

Il s'agit d'appréhender, dans leur signification profonde, aussi bien le silence que le bruit, ce mouvement sonore, aussi bien l'exploitation de l'espace impersonnalisé de l'école que l'utilisation du temps, là si intense en fin de séquences pédagogiques (p. 37).

C'est ce que nous feront comprendre les comptes rendus « phénoménologiques » des brèves activités du groupe dit d'Arcachon (Pâques 1975) et des expériences plus étendues, à la fois spécifiées et mêlées de danse et de karaté, de l'Université Paris VIII-Vincennes.

Comme précédemment, la focalisation de la recherche se fait sur trois thèmes qui, sans les recouvrir entièrement, occupent largement l'avant (ou l'arrière-scène) et, avant même que permis, mais surtout dès que permis, le plateau lui-même.

Ainsi de « la sexualité pédagogique » à quoi les auteurs ramènent l'expression vague et prudente d'affectivité, « le désir de plaire, d'être aimé », aussi bien que les « fantasmes de relations sexuelles maître-élève » (p. 49) de tous types, hétérosexuelles : complexe d'Abélard ou complexe Gabrielle (Russier) ou homo-sexuelles (p. 108). Or toute expression de cette sexualité est réprimée à l'école, même si elle se manifeste dans le « chouchoutage » ou « sélection amoureuse » (pp. 51-52) : un véritable « terrorisme éducatif » (p. 67) se déploie qui ne fait qu'« exacerber les fantasmes » (p. 60). A l'opposé, il semble aux auteurs que « la situation non-verbale provoque une érotisation exceptionnelle des relations pédagogiques » (p. 50) si elle débouche sur des actes symboliques : dessins, jeux, mises en scène (pp. 57-60).

Si la classe verbale masque, en fait « exacerbe, les fantasmes (...) sadiques » (p. 60), la situation non-verbale elle, « révèle combien le rapport de forces enseignant-enseigné est fondé sur un ordre physique » (p. 69). D'où, d'ailleurs, dans cette situation un temps libérateur, des réactions de « contre-violence », de « révolte étudiante » qui, en l'affaire après un moment de violence réciproque ne basculera que finalement dans « la fête », « l'apothéose » des enseignants (p. 72). Il arrivera même que « la situation non-verbale (mette) en évidence des évidences racistes » (p. 80) — ce qui surprend qui connaît l'Université Paris VIII-Vincennes. Mais, constatent les auteurs, « le corps est susceptible de révéler des potentialités de régression » (p. 78). Ce qui leur pose un problème éducatif de « prise de conscience », de travail de « formation à la violence en situation pédagogique » (p. 77).

En bref, des communications non-verbales mettent « en évidence, dans la relation pédagogique, la présence de la sexualité et de la violence » (p. 87) : elles se lient, au reste, d'une manière telle que l'on peut parler de sadisme sexuel, de « sexualisation de la gestualité » (pp. 88-92). Mais l'on peut aussi parler, troisième thème ainsi annoncé, de « mort et sexualité » (p. 92) : dans le karaté, par exemple, « pour faire mourir ou ne pas mourir soi-même, on engage (...) une énergie (...) comparable à celle qui est investie dans l'acte sexuel » (p. 93). D'une manière plus générale, en invoquant le mythe, apparemment vivifiant, du phénix, « il faut se demander si une conception sacrificielle aussi profondément implantée dans la déontologie de la corporation ne recouvre pas un désir de mort de l'enseignant sur l'enseigné » (p. 103) : « Une situation véritablement éducative ne serait-elle pas une situation d'apprentissage de la mort : reconnaissance et affrontement des désirs de mort de l'enseignant et des enseignés, tentatives pour passer au-delà? » (p. 105).

De ces analyses jaillit cette question : quelle chance reste-t-il à l'éducateur, à l'éducation, de survivre, d'exister? Et cette réponse : « Avec la condition de cette référence analysante, la souplesse et la mobilité des rôles et des échanges peuvent offrir aux maîtres et aux élèves une chance (...) réelle, mais faible » (p. 106).

Le critique a conscience de l'imperfection de l'analyse qu'il a faite d'un livre d'une densité exceptionnelle. D'un livre qui, à quelque jargon près (« évitements, p. 17; enfermement, p. 18; les actants », p. 42...) a su, avec une parfaite unité de style, si bien parler de la non-parole. Jugement qui n'est ni boutade, ni reproche, car les auteurs ont parfaitement admis que le non-verbal ne devait pas exclure le verbal, ni sans doute même l'écrit, à quoi se complait la pédagogie traditionnelle.

De toute façon, les contestations d'idées que nous serions amené à faire sont toujours tempérées par l'esprit de nuances des auteurs, le fait que, dans les moments de doute, ils formulent des questions plus que des réponses, énoncent des problèmes de recherches autant qu'ils apportent des résultats d'expériences.

Tout au plus, pourrions-nous leur reprocher d'avoir, par scrupule explicitement formulé, privé les lecteurs de références à d'autres travaux, pourtant très proches des leurs, comme, par exemple, les thèses de Jacques Thibaut sur « le corps dans la pédagogie française » ou de Janine Filloux sur « le contrat pédagogique ». Mais, si nous avons été de la sorte privés de comparaisons utiles, nous retrouvons là la volonté de prudence et de dépouillement d'authentiques chercheurs. Car il est difficile de faire exactement dans de telles situations la part de l'animalité (marquée, p. 78) — et du social, peut-être moins bien perçu (mais comment y parvenir?) dans les rapports entre les élèves eux-mêmes.

Peut-être aussi l'enseignant se trouvera-t-il cruellement atteint dans son capital et sa conviction professionnelle par des jugements sans ambages : « L'enseignant est stérile mais il se reproduit sans fin. N'importe quel enseignant peut remplacer n'importe quel enseignant » (p. 107). La relation contestée est, en fait, la transmission didactique du « savoir désincarné » (p. 107), non la part de relation humaine et sociale qui, créatrice, transforme la relation pédagogique en relation éducative, adjectifs employés indifféremment par les auteurs.

Ce qui est excellent dans l'ouvrage, c'est ce souci, répété, de congédier les modèles d'intervention, cette volonté, affirmée, d'éclairer « les rapports du faire et du dire » (p. 118), de réinvestir le non-verbal perdu (p. 118). Le livre peut évoquer « L'Emile » pour le psychanalyser en quelque sorte : ce sont plutôt « Les Confessions » que nous invoquerions. Nous restons profondément intéressé, troublé même, par ce livre probe et prenant, qui nous somme de nous poser des questions, de nous poser en question. Mis à nu. Ce qui fait songer, non « au mur d'église » et au « discours d'académicien » (si proche du cours magistral) dont parle Musset, mais au Roi nu. Privé de ses courtisans.

Jean VIAL.

STAGNARA (Denise). — *Est-ce que ça change? Éducation sexuelle et amour à l'âge scolaire.* — Lyon, Chalet, 1976. — 247 p., ill., 22 cm.

Si nombreux et inégaux sont les ouvrages d'éducation sexuelle qu'il serait à la fois difficile et inutile de les analyser ici systématiquement. Mais, malgré son sous-titre, celui-ci ne s'ajoute pas à leur trop longue liste car, à la manière d'un méta-langage, c'est d'un livre sur ces livres qu'il s'agit.

Très connue à Lyon, son auteur y a, on le sait, entrepris vers 1950, c'est-à-dire à une époque où ce n'était ni courant ni volontiers reçu, un travail méthodique d'éducation sexuelle, qu'elle poursuit depuis, avec une autorité croissante, dans les établissements privés comme publics de la région. Or, vu sa méthode propre, qui consiste à demander aux enfants et adolescents de formuler anonymement et par écrit, avant sa venue, les divers problèmes qui se posent à eux dans le registre sexuel, elle a recueilli plus de 20 000 questions; et elle a eu l'heureuse idée de

dépouiller et de traiter systématiquement cette immense documentation. C'est ainsi que son premier ouvrage (1) expose la situation de l'éducation en ce domaine, la part qu'y prennent, ou n'y prennent pas, les parents et les dommages qu'entraînent leur négligence ou leur inhibition. Quant au deuxième (2), qui étudie diachroniquement les questions des sujets, il fait apparaître la position des préoccupations relatives à la sexualité aux divers âges, puis l'évolution de celles-ci au cours de la dernière décennie. Enfin, sous ce titre, comme celui des précédents, un peu étrange, ce troisième volume, qui reprend la thèse de doctorat de 3^e cycle que D. Stagnara a soutenue en juin 1975 devant l'Université Lyon II, poursuit et amplifie les recherches antérieures; il en constitue à la fois une synthèse et une systématisation dont la qualité et l'originalité méritent d'être signalées.

On remarquera d'abord l'excellence de la construction et la rigueur de la démarche en quatre étapes : la première rassemble et classe 22 000 questions que 10 000 sujets de 9 à 18 ans se sont posées et ont posées entre 1968 et 1972. Analysant les réponses que les parents déclarent leur avoir données, la deuxième constate que, trop peu sensibles à l'évolution psychologique de leurs enfants, ce qu'ils leur disent ne correspond pas à la demande. Quant aux livres, examinés dans la troisième partie, ils ne sont guère plus satisfaisants. D'où la quatrième qui, après avoir envisagé les méthodes proposées par les divers auteurs inventoriés, expose et justifie celle de D. Stagnara.

Revenons un instant, pour en souligner l'intérêt, à la troisième partie, qui propose une information d'une exceptionnelle richesse sur les publications en matière d'éducation sexuelle; 168 ouvrages parus depuis 1900 sont en effet recensés, répertoriés d'après la date de leur parution (avant 1968, entre 1968 et 1977, de 1976 à 1977) et étudiés de manière approfondie quant à leur fréquence, à la personnalité et au statut de leur auteur, enfin aux positions de ceux-ci sur un certain nombre de points décisifs de l'éthique sexuelle. Aussi bien est-ce toute l'évolution des mœurs de notre société que réfracte cette approche. Première de ce genre, elle est donc, on s'en doute aisément, particulièrement précieuse.

Encore qu'un peu rapidement traités, on trouve aussi dans ce livre, c'est la quatrième partie, les éléments d'une histoire de l'éducation sexuelle dans l'institution scolaire française. Evitant, ce qui n'est pas toujours le cas, toute sélection sectaire, l'auteur remonte à 1938, c'est-à-dire aux premières initiatives de Pierre Chambre, à Chambéry, et en vient ensuite aux procédures contemporaines. Puis, en fonction des critiques, très pertinentes, qu'elle leur adresse, elle situe et justifie la sienne, la manière dont elle l'a élaborée et les étapes successives qu'elle comporte aujourd'hui. Enfin, elle s'interroge sur l'influence des textes parus en 1973, sous la signature de J. Fontanet, et sur le statut dont devrait, dans l'institution scolaire, disposer le spécialiste de l'éducation sexuelle.

On remarquera enfin que ce livre est original à cause de l'inspiration éthique dont il procède : D. Stagnara estime, et ose dire et écrire, que la liberté totale ne garantit pas plus le bonheur que l'intolérance ou la culpabilisation, que la sexualité humaine comporte une *dimension affective* qui n'est pas éliminable, que le sens moral n'est pas nécessairement, chez celui qui en est muni, signe de névrose ou d'arriération mentale, enfin que l'homme et la femme aspirent à un « amour durable ». Plus encore, elle établit, au terme des enquêtes qu'elle a conduites, que les adolescents eux aussi, aujourd'hui comme hier et même en 1976, nourrissent le même désir et le même espoir. A une époque où la morale chrétienne semble égarée et où peu — même parmi ses ministres — semblent disposés à en soutenir

(1) Stagnara (D.). — **Qui nous répondra**, Lyon, Chalet, 1970, 112 pages.

(2) Stagnara (D.). — **Comment ça se passe?** Seuil, Paris, 1974, 320 pages.

les stipulations traditionnelles, alors que la faveur du temps et des publications va plutôt à des thèses d'esprit libertaire, de telles idées paraîtront peu à la mode et surprendront beaucoup. Aussi bien peut-on légitimement débattre de leur validité. Mais on ne saurait prendre prétexte d'un désaccord d'ordre philosophique pour récuser a priori la rigueur et la scientificité de la démarche de l'auteur, ou laisser entendre que les réactions des sujets sont induites par elle et les conclusions de ses enquêtes seulement projectives de ses propres idées. Si chacun est porté à estimer valablement acquises les seules idées qui ratifient les siennes, le mérite de D. Stagnara est précisément d'avoir, prévenue de ce risque, explicitement distingué sa méthodologie et son axiologie; aussi doit-on lui savoir gré d'apporter des données qui méritent de susciter la réflexion de ceux-mêmes qu'elles contrarient ou étonnent davantage.

Au total, cet ouvrage très complet, dont la lecture est facilitée par divers annexes et index, notamment d'ordre bibliographique, approfondit utilement les débats sur l'éducation sexuelle et est capable d'en renouveler la problématique.

Guy AVANZINI.

STAIGER (Ralph C.) (ss. la dir. de). — **L'enseignement de la lecture : problèmes et réflexions (The teaching of reading)**. — Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé (Les Presses de l'Unesco), 1976. — 212 p., ill., 24 cm.

A l'initiative de l'Unesco, l'Association internationale pour la lecture présente dans ce livre plusieurs études rassemblées par Ralph C. Staiger. Sa publication en langue anglaise remonte à 1973, mais l'adaptation française vient d'être assurée par Andrée Girolami-Boulmier et Charlotte Memin.

C'est en tant que présidente et secrétaire de l'Association française pour la lecture que les adaptatrices ont accepté ce travail. Mais cette adaptation n'est pas aussi neutre qu'on pourrait le souhaiter. Elle reflète un certain nombre d'orientations particulièrement puissantes en France. C'est ainsi que le sixième chapitre est consacré à un vaste tour d'horizon sur les retards en lecture; Eve J. Malmquist, dont on connaît la compétence et la rigueur, fait aux difficultés auditives la place qu'il estime devoir leur faire. Qu'à cela ne tienne! De nombreuses notes des adaptatrices diront ce que E.J. Malmquist n'a pas dit.

D'abord une question pour éveiller le doute, faire jaillir le besoin : « Cette responsabilité n'est-elle pas trop lourde pour que l'enseignant soit seul à l'assumer? » Puis des spots : « Cette rééducation fait partie du travail de l'orthophoniste... » « Le C.A.L.E. répond à ce besoin, voir les épreuves d'Andrée Girolami-Boulmier portant ce titre... » « En traitement orthophonique, les parents participent à la rééducation. » Enfin l'argument suprême : « Toutes ces séances (sont) remboursées par la Sécurité Sociale. »

On pourrait sourire de telles pratiques si finalement elles ne faisaient que renforcer une théorie de la lecture largement représentée au sein de l'ouvrage; or, ce n'est pas le cas. La qualité de l'information, l'ampleur et la diversité des vues font apparaître au contraire la relativité des positions de l'école française. C'est en cela que le livre est intéressant; le tour d'horizon qu'il permet de faire est aussi une bouffée d'espoir. On peut, en effet, remarquer que les problèmes de lecture se retrouvent continuellement au centre des réflexions les plus angoissées sur l'échec scolaire; et que face à cette demande, ce sont toujours les mêmes réponses qui sont données et qui ne répondent pas : d'une part, le recours à la médicalisation ou la fuite dans le ponctuel qui éloigne encore de la nécessaire prise en charge de la lecture en tant que phénomène socio-culturel global; d'autre

part, des réponses techniques au plan de l'enseignement qui raffinent sur des pratiques élaborées à une époque où l'activité de lecture n'avait pas du tout le même statut qu'aujourd'hui et où les comportements qui la constituent n'avaient pas encore été décrits.

Or cette position qui semble en France à peu près incontestable souffre beaucoup de la comparaison avec les démarches étrangères. On en a un exemple presque caricatural mais bien involontaire lorsque les adaptatrices à la fin du chapitre sur l'évaluation des progrès en lecture ont cru bon d'introduire des tests de lecture français. On peut donc comparer à quelques pages d'intervalles comment les anglo-saxons conçoivent une évaluation de ce qui leur semble important à observer dans le comportement de la lecture et les mêmes préoccupations du point de vue français. On trouve chez les premiers l'exploration d'un vocabulaire fondamental par une démarche idéovisuelle, une exploration des conduites d'anticipation que l'on sait être fondamentales. Et chez les seconds, la volonté d'évaluer les effets d'un enseignement qui fondamentalement n'a pas de rapports avec la lecture : celui du déchiffrement, des correspondances graphèmes-phonèmes, de ce qu'on prétend être à tort le mécanisme de lecture, du mythe français de l'analyse et de la synthèse.

C'est ainsi que pour évaluer la lecture des enfants français, S. Borel-Maisonny leur demande de dire à voix haute les unités suivantes : i a o oi in é au na ou etc.; puis de dire des phrases juxtaposées que l'auteur proclame simples et concrètes : Une voiture à âne. On fait attention en travaillant à la campagne. Du civet bien cuit pour la cuisinière. Et que D. Inizan espère évaluer la lecture à travers des épreuves dont la plus amusante est certainement celle où l'on demande à l'enfant d'écrire le maximum de mots possibles avec une liste de syllabes qui lui est proposée : do che nu a mi no te, etc.

On voit bien la confusion permanente entre l'évaluation d'un apprentissage et la restitution de stratégies d'enseignement qui relèvent un choix de l'adulte et, dans le cas français, probablement d'un mauvais choix.

Mais ce livre n'apporte pas que la possibilité de faire des comparaisons; ses onze chapitres, même lorsqu'on peut leur reprocher (comme à toute entreprise de cette nature) de rester au niveau du panorama, ouvrent des possibilités intéressantes pour l'expérimentation pédagogique et parfois même pour une généralisation.

C'est ainsi que dès le premier chapitre qui pose le problème de « la lecture dans le monde d'aujourd'hui », R.C. Staiger propose la définition suivante : « La lecture implique la reconnaissance des symboles imprimés ou écrits qui sont les stimuli rappelant les significations apprises par l'expérience vécue, et la construction de nouvelles significations à travers la manipulation de concepts appartenant déjà au lecteur. Le sens qui en découle devient, en accord avec les intentions du lecteur, processus de pensée. Cette organisation mène à une modification de la pensée et du comportement, ou bien à un nouveau comportement qui prend sa place dans le développement personnel ou social. »

Un peu plus loin on note : « Même si la forme écrite diffère, l'acte de lire reste le même dans toutes les langues. Un observateur chinois l'explique ainsi : « La forme du mot, la longueur des lignes et la diversité des structures peuvent être différentes; mais l'attitude d'un bon lecteur est déterminée par les mots et leur sens. Pour le lecteur expérimenté, un mot prend son sens non pas en raison de ses qualités phonologiques et linguistiques, mais seulement à partir du vécu de l'individu. L'origine, le développement et la structure d'un mot chinois et ceux d'un mot anglais sont très différents; mais, par suite de leur utilisation sociale, ils occupent tous deux à peu près la même place. »

Alors, comment apprendre à lire? Comment acquérir ce comportement d'ensemble?

Si le chapitre consacré à l'apprentissage initial est *peu informatif*, le suivant qui traite des méthodes d'enseignement de la lecture pose des problèmes très intéressants, en particulier pour l'enrichissement du vocabulaire : « Les mots rencontrés se situent très rapidement en dehors du vocabulaire acquis auditivement (par le lecteur) », la compréhension (« Il est admis depuis longtemps que tirer un sens de la page imprimée est une définition trop limitative de la lecture. Apporter un sens à cette page indique de façon plus exacte le phénomène réciproque engagé entre les symboles imprimés et l'esprit du lecteur »). Ce qui permet d'explorer la notion de « vitesse de lecture » ou plutôt de « vitesse de compréhension » et de relativiser la lecture orale (« Bien qu'il soit possible d'apprendre à lire sans articuler les mots oralement, la prononciation permet, dans les tout débuts, au professeur de vérifier l'exactitude dans la reconnaissance du mot et peut aussi servir à renforcer l'apprentissage du lecteur débutant »).

Le chapitre sur « le matériel de lecture » se termine par un plaidoyer pour le développement des bibliothèques et la démocratisation de la politique d'accès au livre dès le plus jeune âge.

J'ai parlé au début de ce compte rendu des deux chapitres sur l'évaluation des progrès en lecture et les retards en lecture. Ces chapitres sont suivis par une réflexion sur « la formation des enseignants et des spécialistes en lecture » (« la formation avant l'entrée en fonctions ou en cours d'emploi tant des professeurs de lecture doit fournir des renseignements spécifiques sur le savoir-faire à inculquer et le comportement à faire adopter aux élèves, aussi bien que sur des méthodes pédagogiques spéciales »). On s'aperçoit qu'on est loin de cette nécessité en France et qu'une certaine linguistique dispense d'une véritable information sur la lecture lors de la formation initiale et continue.

Vient alors un chapitre sur « l'organisation et le développement des programmes » puis une réflexion très intéressante sur la « production de matériel pour l'enseignement de la lecture ». On y trouve des indications méthodologiques précieuses qu'il serait urgent de mettre en œuvre. « Tout doit être fait pour faciliter le dur apprentissage de la lecture des symboles. C'est pourquoi le livre de lecture doit commencer par des mots dont l'enfant connaît bien le sens, des mots qu'il n'a pas seulement entendus mais qu'il a employés lui-même, dont il connaît l'usage et qui représentent des éléments de sa propre expérience. Plus tard, quand l'enfant a ainsi appris à lire, et connaît beaucoup de mots, d'autres mots qu'il n'a encore jamais entendus ni employés peuvent être utilisés dans des phrases comprenant des mots déjà connus. Si chaque mot inconnu est entouré par des mots connus, utilisés en vue d'en faire comprendre le sens, l'enfant peut apprendre le mot nouveau : **à la fois sa forme et sa signification**. De cette façon, les séries de livres de lecture élargiront le vocabulaire **parlé** de l'enfant. »

Les deux derniers chapitres traitent de la recherche dans le domaine de la lecture et on découvre à travers cette description qu'il n'existe en France aucune instance scientifique, ce qui explique sans doute que l'opinion soit si facilement manœuvrée par les éditeurs scolaires ou par des spécialistes d'autres disciplines n'offrant que peu de garanties par rapport à la lecture.

Ce livre reste, certes, trop général pour apporter des réponses, mais tel n'était pas son but. Il permet aux pédagogues français de se familiariser avec une réflexion internationale peu accessible d'ordinaire, ce qui ne manquera pas de les amener à *mettre en doute les dogmes les plus assurés* qu'on leur présente d'habitude comme des vérités premières. C'est sa principale qualité qui doit faire passer sur des imperfections de détail.

Jean FOUCAMBERT.

STENHOUSE (Lawrence). — **An Introduction to curriculum Research and Development** (Introduction à une Recherche Développement sur le curriculum). — London, Heinemann, 1975. — VIII, 248 p., 23 cm.

Lawrence Stenhouse a déjà écrit dans le domaine de l'éducation : « Culture et éducation » (Nelson, 1967) et « La discipline dans les écoles » (Pergamon, 1976). Il a enseigné l'anglais et l'histoire dans les écoles écossaises puis a rejoint l'équipe de l'université de l'institut Durham comme tuteur, en éducation secondaire et psychologie. Après six années passées à la tête du département d'éducation du « College of education » Jordanhill, il fut invité à diriger le projet de curriculum des humanités. Directeur du centre pour la recherche appliquée en éducation, à l'université « d'East Anglia » en 1970, il a emporté le projet avec lui. Depuis la fin du projet, en 1972, il a dirigé un projet du conseil pour la recherche en sciences sociales, sur les problèmes et les effets de l'enseignement sur les relations entre les races!

Pourquoi cet ouvrage? Un des grands problèmes de la mise en place de cours d'études sur le curriculum et l'enseignement est l'absence d'un livre satisfaisant sur ce thème. Le champ de l'étude est si large et les projets sur les curricula tellement difficiles à maîtriser qu'un texte global n'a pas encore été écrit. L'auteur fait le point d'une manière très informée sur les principaux problèmes abordés : les programmes de l'éducation, l'enseignement, les objectifs de comportement et le développement du curriculum, le modèle des objectifs, l'évaluation du curriculum, l'enseignant comme chercheur, l'école et l'innovation, le support des écoles, etc. Une bibliographie étendue propose au lecteur des compléments d'information.

La définition du problème du curriculum est évoquée dans le premier chapitre. On sait toute la difficulté que nous avons, nous, Français à traduire littéralement ce terme. Le terme de « programme » ne convient pas car il est trop restrictif, celui de « vie scolaire » non plus, car il laisse de côté certains aspects inclus dans celui du curriculum. Après avoir passé en revue les différentes définitions du « Shorter Oxford dictionary », de Tyler (en 1949), de Neagley et Evans, d'Inlow (1966) et de Johnson (1967), l'auteur propose la suivante : « Un curriculum est une tentative pour communiquer les principes essentiels, et les caractéristiques d'une proposition d'éducation dans une forme telle qu'elle est ouverte à un examen critique minutieux et susceptible d'une traduction effective dans la pratique. »

Au minimum, un curriculum devrait fournir une base pour planifier un cours, l'étudier empiriquement et considérer les bases de sa justification. Il devrait offrir au niveau de sa planification :

- 1 — des principes pour choisir un programme : que faut-il étudier et enseigner?
- 2 — des principes pour le développement d'une stratégie d'enseignement. Comment doit-on l'étudier ou l'enseigner?
- 3 — des principes pour préparer des décisions sur les parties du cours;
- 4 — des principes pour diagnostiquer les forces et les faiblesses de chaque étudiant et pour différencier les principes généraux sus-cités, et pour rencontrer les cas individuels.

Au niveau d'une étude empirique :

- 1 — des principes sur lesquels étudier et évaluer les progrès des étudiants;
- 2 — des principes sur lesquels étudier et évaluer les progrès des enseignants;
- 3 — une conduite quant à la faisabilité de la mise en œuvre du « curriculum » dans des contextes scolaires variés, des contextes d'élèves variés, des situations d'environnement et de groupes de pairs différents;
- 4 — une information sur la variation des effets dans différents contextes et sur différents élèves et une explication des causes de la variation.

Au niveau de sa justification :

1 — *une formulation de l'intention ou du but du curriculum qui soit accessible à un examen critique minutieux.*

En fait, quand nous appliquons ces critères, il est clair que ni les curriculum traditionnels, ni ceux innovants ne tiennent debout après un examen minutieux.

Après une telle introduction, L. Stenhouse va consacrer trois chapitres à l'examen de quelques aspects de la nature du savoir de l'enseignement et d'écoles qui ont un rapport central avec le développement du « curriculum ».

Le contenu de l'éducation d'abord.

L'école a la tâche de rendre disponible à la jeunesse, une sélection du capital social intellectuel, émotif et technique. L'auteur appelle cela les traditions publiques. Parmi celles-ci, il classe d'importants corps du savoir, des humanités, des langues, des savoir-faire, des conventions, des valeurs. D'un certain point de vue, ces traditions existent comme des faits sociaux et ce sont par conséquent des sujets d'étude pour le chercheur en sciences sociales. Ce que l'auteur appelle « traditions publiques », les anthropologues et les sociologues l'appellent « culture ». Suit alors un examen des différentes acceptions du terme « culture » à travers certains anthropologues et certains sociologues. L'auteur montre que l'école ne peut transmettre la culture entière de notre société. Ensuite il essaie de savoir d'où viennent les sujets traités à l'école. Une citation est très significative à ce propos. Il dit littéralement : « L'école est un distributeur de savoir plutôt qu'un fabricant et ceci implique des points de référence hors de l'école pour les sujets qu'elle enseigne ».

Puis l'auteur montre que accepter l'idée que le savoir est représenté dans la culture des groupes indique que le savoir peut être déterminé socialement et en particulier déterminé par les besoins des groupes et des individus qui en font partie.

Plus loin, il signale que le savoir ne consiste pas en faits mais en faits tellement structurés par une théorie qu'ils acquièrent une signification. Et l'on parle de la Taxonomie des objectifs de Bloom, de la classification du savoir de Phénix (dans son livre « l'Architectonique du savoir », 1965). De plus, on peut se demander quel est le statut du savoir. Est-il immuable ou éphémère? et dans ce dernier cas, à quoi bon l'apprendre? Comme le dit Phénix, suffit-il qu'il soit fructueux? Pour qui? La réponse de l'auteur se fait en termes de sociologie de la connaissance : celle-ci est concernée en partie par le fait que le savoir est déterminé par son contexte social, et tenu par des groupes de pression comme une possession et un instrument de leur puissance et utilisé pour valider les institutions.

Enfin, le contenu du curriculum actuel de l'école risquerait de tourner court à cause de deux aspects : il consiste en des réalités construites, réalisées dans des contextes institutionnels particuliers et il est distordu par ces contextes. Il ne peut réaliser en pratique la meilleure vérité disponible ou jugée comme telle dans les champs philosophiques.

Un chapitre est ensuite consacré à l'enseignement. La stratégie d'enseignement est importante pour le curriculum. Le terme lui-même suggère plus la planification de l'enseignement et de l'apprentissage en mettant les principes en lumière et il semble donner plus de poids au jugement des enseignants que le terme de « méthodes d'enseignement ». Bien que le développement des stratégies d'enseignement ne puisse jamais être a priori, il faut qu'une spécification provisoire du curriculum et sa stratégie d'enseignement soient offertes au point de départ pour être expérimentées, en sachant qu'il sera modifié à la lumière de l'expérience.

Les sources principales d'information utilisables lorsqu'on invente une stratégie éducative en liaison avec un curriculum sont : la psychologie de l'apprentissage, l'étude du développement génétique de l'enfant, la psychologie sociale et la socio-

logie de l'apprentissage, la logique du sujet et l'expérience pratique accumulée systématiquement ou non.

L'auteur insiste sur le fait que le « schéma de développement de la pensée » de Piaget a une grande importance sur le développement du curriculum tant qu'il est accepté comme une hypothèse plus que comme un dogme.

Dans le domaine de la psychologie sociale et de la sociologie, l'auteur décèle deux courants importants pour le développement des stratégies éducatives : la psychologie sociale des petits groupes et quelques aspects du travail des sociologues sur les classes sociales et l'éducation.

L'auteur écrit, au sujet du savoir : « Si le savoir doit être abordé comme une ressource et un système ouvert plutôt qu'être imposé par ceux qui le possèdent, de nouveaux styles d'enseignement doivent être élaborés et ce n'est pas aisé. C'est une des tâches centrales de la recherche-développement sur le curriculum que d'explorer cette possibilité.

Le chapitre suivant est consacré à la construction sociale de la réalité dans les écoles, et plus particulièrement aux moyens par lesquels les besoins des écoles en tant qu'institutions influencent le caractère du savoir qu'elles offrent aux élèves. Puis l'auteur consacre cinq chapitres aux problèmes de conception du « curriculum développement ». La plus grande partie de la discussion relèvera du développement dans une école, ou du développement à travers l'action d'un projet de curriculum travaillant avec plusieurs écoles. Quelle que soit la considération que nous puissions avoir de la conception d'un curriculum, on doit partir du modèle classique basé sur les objectifs. C'est à partir de l'Américain Bobbitt que l'on a commencé à en parler, mais l'analyse la plus lucide fut celle de Tyler. Pour lui, la question de départ est : « Quelles intentions éducatives l'école cherche-t-elle à atteindre »? Et il assimile une intention à un objectif ou un but. D'où l'école, ce sont des moyens vers des fins.

Les objectifs de l'éducation doivent être formulés comme un résultat d'une considération des étudiants eux-mêmes, de la vie contemporaine hors de l'école, de la nature, des sujets de la psychologie de l'apprentissage, d'une philosophie ou d'un ensemble de valeurs. La question se pose de savoir comment formuler le mieux possible ces intentions en terme de guide pratique pour l'action et Tyler considère le problème de l'énoncé d'objectifs dans une forme telle qu'elle puisse aider à sélectionner des expériences d'apprentissage et à fournir des guides d'enseignement. Après avoir passé en revue les différentes solutions possibles, Tyler offre sa propre formule, qui pour L. Stenhouse est une définition classique des objectifs de comportement.

Puis Stenhouse présente la position d'Hilda Taba sur la différence entre buts et objectifs. Pour lui, cet auteur est celui qui fournit le meilleur exposé de la relation entre ces principes de l'étude de l'éducation, et la pratique du développement du curriculum.

L'analyse menée dans ce chapitre est très fine. L. Stenhouse y considère la puissance du « modèle d'objectifs » considéré comme un système d'organisation des réflexions sur le curriculum puis il envisage certains développements pour la formulation d'objectifs et pour l'application du modèle dans la pratique. Enfin, il examine le concept de maîtrise de l'apprentissage, le développement du modèle d'objectifs dans la théorie des systèmes et l'idée et les implications de la contraction de la performance.

Puis vient une critique du modèle d'objectifs. Critiques empruntées à d'autres auteurs ou critiques de L. Stenhouse lui-même. Tout d'abord dans les domaines de l'action ou de la politique des sciences telles que l'étude du curriculum, la théorie a deux fonctions : elle sert à organiser les données, les faits que nous avons, pour

nous permettre de comprendre. Tant qu'elle ne va pas au-delà de notre savoir, pour rester sur des hypothèses douteuses, elle est fondée. Tant qu'elle embrasse un grand nombre de données et de considérations, elle est étendue ou de haut niveau. La seconde fonction de la théorie est de fournir une base à l'action. Le modèle d'objectifs du développement du curriculum est une théorie ambitieuse en ce sens qu'il fournit des moyens d'organiser et de mettre en relation un grand ensemble de variables de problèmes et d'activités. Cependant nous ne devons pas vérifier la construction des objectifs : c'est un schéma conceptuel, pas une chose.

En bref, les deux principales critiques contre l'application universelle des modèles d'objectifs sont : 1) qu'ils se méprennent sur la nature du savoir; 2) qu'ils se méprennent sur la nature du processus de l'amélioration d'une pratique.

Enfin il ne peut y avoir de développement de l'éducation sans le développement des enseignants et le meilleur moyen de ce développement n'est pas de clarifier les fins, mais de critiquer la pratique.

L. Stenhouse tente ensuite d'explorer : les possibilités offertes par une stratégie de la conception du curriculum qui tâcherait d'arriver à une spécification utile du curriculum et du processus éducatif sans partir d'une formulation en terme d'objectifs. La question majeure étant : peut-on organiser de manière satisfaisante le curriculum et la pédagogie par une logique autre que le modèle « fins-moyens ».

Le but pédagogique du projet est de développer une compréhension des situations sociales et des actes humains et la valeur controversée des sorties qu'elles dressent. Le modèle de développement de la conception du curriculum est plus adapté que le modèle d'objectifs dans les domaines du curriculum qui sont centrés sur le savoir et la compréhension. Le modèle d'objectifs est plus utilisable dans les domaines du curriculum qui mettent l'accent sur l'information et les habiletés.

La forme pure du modèle d'ingénierie (basé sur les objectifs) est celui qui consiste à tester un curriculum en tant que produit, contre une spécification pour laquelle il est conçu. Celle du modèle de développement est l'évaluation des implications d'une proposition qui a un haut degré de souplesse à l'intérieur des limites imposées par un but établi largement.

Le modèle de développement a une réplique en évaluation et la croissance de la sophistication en d'autres formes d'évaluation suggère une possibilité plus lointaine que l'auteur appelle le modèle de recherche.

Il existe en effet un maillon entre le modèle et l'hypothèse britannique selon laquelle le curriculum fait partie d'une aire de décision confiée aux écoles. Dans un système dans lequel les décisions concernant les curriculum sont prises centralement, le problème est de savoir quel est le meilleur curriculum prescriptible. Dans un système où les décisions sont du ressort des établissements scolaires, l'école devient le centre du développement du curriculum et un processus d'un développement organique continu devient possible.

Suivant cette hypothèse, chaque école devrait avoir un plan de développement très large, et d'année en année le curriculum sera modifié comme une partie d'un processus continu d'ajustement et d'amélioration.

Stenhouse discute alors l'idée selon laquelle un processus de développement expérimental tel que celui qu'il défend par exemple soumet des élèves à un risque. Pour lui le système éducatif actuel est basé sur une politique, et il présente aussi de troublantes imperfections. De plus, ces imperfections ne semblent pas avoir été définies et abordées par des moyens nous conduisant à un processus continu d'amélioration. Nous n'avons donc pas lieu d'être satisfaits par nos performances actuelles en éducation.

Dans le chapitre qu'il considère comme le plus important, l'enseignant comme chercheur, Stenhouse met en relief ce qu'il croit être la principale implication pour

l'amélioration des écoles, débouchant de la recherche développement sur le curriculum. C'est que cette recherche développement doit appartenir à l'enseignant et qu'il existe des perspectives pour bien faire ceci en pratique.

Certes, cela nécessitera une génération de travail et le changement de ses conditions pour les enseignants et de leur propre image professionnelle. Mais l'amélioration est à ce prix. Il faut que la classe soit étudiée, mais aussi le travail des enseignants et ce travail doit être étudié par les enseignants eux-mêmes.

L. Stenhouse présente donc le rôle de l'enseignant comme chercheur dans sa propre situation d'enseignement. Il passe en revue les techniques d'observation des interactions dans la classe, de Flanders et la critique principale qu'en font Adelman et Walter. Pour eux, le système de Flanders limite la relation enseignant-enseigné à la transmission d'informations. Elle n'est pas concernée par le discours comme expression et négociation des significations. Bref, pour Stenhouse qui reprend à son compte cette critique, la technique n'ouvre pas de perspectives de recherche.

Suivant des présentations d'expériences d'un grand intérêt, et où est discutée la place de l'observateur dans la classe, souvent quand l'observation est faite par un chercheur, les travaux rapportés conduisent à l'élaboration d'une théorie de l'éducation et alimentent la communauté de recherche bien plus qu'elle ne permet d'améliorer les classes dans lesquelles elle a été faite. Or, ce qui compte le plus pour l'amélioration de l'enseignement, c'est comme en sport, par exemple, de rendre l'acteur, ici l'enseignant, conscient de son acte. On améliore sa performance en étant conscient de soi-même.

Il faut, pour cela, obtenir des données permettant cette prise de conscience. L'observateur, cette fois, réintroduit dans la classe de l'enseignant est alors utile. Les principales barrières pour que les enseignants assument le rôle de chercheurs étudiant leur propre enseignement pour l'améliorer sont psychologiques et sociologiques. Le meilleur moyen, pour avancer, est de travailler en équipes d'enseignants et de chercheurs. Les situations dans lesquelles cela devient possible sont créées dans les projets de recherche et développement dans le curriculum et l'enseignement.

Le Humanities Curriculum Project, par exemple, définissait sa pédagogie en termes de principes, le but et le concept d'un président neutre. Puis il suggérait des variables probables pouvant avoir une importance dans la relation du but et du concept, et invitait les enseignants à développer leur propre « rôle de président neutre » en testant l'opération de ces variables et bien sûr d'autres dont ils détectent l'influence.

Bien sûr, cela a conduit à des discussions que présente Stenhouse. Mais pour lui, le principe de base est qu'il faut créer une recherche accessible aux enseignants, et qui nourrisse l'enseignant, si l'éducation doit s'améliorer de façon significative.

Le travail individuel de chaque enseignant doit être coordonné et le premier élément de coordination, à partir de la base, est l'école. L. Stenhouse considère dans un nouveau chapitre quelques contraintes et problèmes auxquels les écoles font face pour s'améliorer, et quelques modèles de commandement et de gestion dans les écoles. Enfin, il voit quels développements possibles peuvent aider les écoles à s'organiser pour le progrès.

L'école subit elle aussi des pressions telles que même si les enseignants voulaient un changement, elle se heurterait à quelques obstacles. Ces obstacles peuvent se trouver dans les pressions extérieures (opinion des parents et de l'environnement social) mais ils se trouvent aussi à l'intérieur de l'école dans son mode même d'organisation. Il faut chercher de nouveaux styles de gestion, de nouvelles formules de responsabilité des équipes de direction.

En bref, il faut trouver des changements d'organisation qui institutionnalisent l'innovation dans l'école et ouvrent le chemin à un programme continu d'amélioration. Et là, il ne faut pas oublier non plus qu'une réflexion sur l'organisation elle-même peut conduire à un développement de l'innovation.

Ceci dit, il faut voir aussi quels supports peuvent aider les écoles à atteindre cet objectif.

L'autonomie des écoles britanniques dans la définition de leurs modèles pédagogiques n'exclut pas qu'elles aient besoin de ressources pour les mettre en œuvre et de structures de coordination. L. Stenhouse les nomme des agences de support. Il s'agit des Inspecteurs de sa majesté, des services locaux d'advisory, des centres d'enseignants, des unités de recherche et développement, des agences de formation continue des enseignants et des centres de formation initiale.

Les H.M.I. (Inspecteurs de sa Majesté) lui semblent avoir une voie globale sur tout le système et peuvent aussi aider chaque école à se situer par rapport au modèle des autres.

L. Stenhouse passe en revue les autres « agences de supports » en tentant de voir quelle est la spécificité de chacune d'elles dans le « curriculum développement ». Enfin, l'auteur présente les mouvements et les institutions qui existent dans le curriculum développement. Une idée importante dans ce chapitre. L'application de la recherche en éducation devrait être comprise comme l'investigation de notre expérience d'éducateurs et la tentative de vérifier les hypothèses tirées du travail dans les disciplines constitutives : de la philosophie, de l'histoire, de la psychologie et de la sociologie.

Dans un premier temps le curriculum développement a démarré dans un élan d'optimisme. Mais la réalité a été quelque peu différente. Le développement ne s'est pas fait aussi vite qu'espéré. La résistance au changement n'est pas une explication suffisante.

Les deux dernières phases de son livre sont très peu importantes : les chercheurs et les enseignants à plein temps ont besoin de collaborer pour asseoir une tradition de recherche dans les écoles.

La communication est moins effective que la communauté dans l'utilisation du savoir.

Au total, un livre d'une grande densité, difficile parfois, extrêmement bien documenté sur la recherche développement sur le curriculum. Particulièrement recommandé aux chercheurs qui s'intéressent de près aux mouvements de recherche sur le curriculum en Grande-Bretagne et aux États-Unis.

Un livre toujours passionnant.

Max FERRERO.

Cette nouvelle rubrique se propose de contribuer à la diffusion de l'information sur la recherche pédagogique et l'enseignement des sciences de l'éducation. Elle comportera tout d'abord, pour chacune des livraisons de la revue, la présentation détaillée de plusieurs organismes français, étrangers, ou à vocation internationale se consacrant à la recherche pédagogique et à l'enseignement des sciences de l'éducation.

On y trouvera ensuite des informations reflétant la vie de la recherche en éducation. Congrès, colloques, rencontres importantes y seront annoncés, ainsi que la publication des actes et comptes rendus y afférant. Des documents relatifs à l'organisation de la recherche (programmes de recherche, rapports d'activité...) seront présentés. On donnera la liste des thèses en sciences de l'éducation au fur et à mesure de leur soutenance. On signalera la parution de nouveaux périodiques, bulletins, collections...

Cette rubrique n'a évidemment pas sa forme définitive. La périodicité trimestrielle de la revue et la nature d'une information consacrée à l'actualité peuvent paraître incompatibles à certains égards. Vos suggestions et l'envoi régulier d'informations concernant votre secteur de recherche et d'enseignement nous seraient précieux. Nous vous en remercions à l'avance (1).

I. — Organismes d'enseignement et de recherche

1. L'U.E.R. DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS V

• Une formation multidisciplinaire récente

L'organisation des études universitaires de sciences de l'éducation remonte à 1967. Aujourd'hui, huit universités, dont celle de Paris V (2) (René Descartes) préparent les étudiants, titulaires d'un diplôme de premier cycle (D.E.U.G.), obtenu dans un groupe quelconque de disciplines (lettres, sciences humaines, sciences, études juridiques et économiques, études médicales) à la licence, à la maîtrise, au diplôme d'études approfondies, au doctorat de 3^e cycle en sciences de l'éducation, au doctorat d'université en pédagogie et au doctorat d'Etat en lettres et sciences humaines.

Avant l'application de la loi d'orientation de 1968, la formation en sciences de l'éducation était assurée, dans le cadre du département de Psychologie de la Sor-

(1) Cette rubrique est élaborée par J. Hassenforder, A. Kovacs et S. Meunier. Envoyer Informations et suggestions à J. Hassenforder.

(2) 28, rue Serpente, 75006 Paris.

bonne, par le laboratoire de Pédagogie, que dirigeait M. Debesse. En 1969, ce laboratoire a été transformé en U.E.R., puis, en 1970, intégré, avec les différentes sciences humaines de l'ancienne Sorbonne, à l'Université de Paris V (René Descartes) où dominent les formations médicales. La direction de l'U.E.R. a été assurée successivement par M. Debesse, A. Léon, Mme V. Isambert-Jamati et J. Dumazedier.

Précisons qu'en dehors de l'Université de Paris V, les sciences de l'éducation sont enseignées, non dans des U.E.R. différenciées, mais dans des départements ou sections relevant d'U.E.R. polyvalentes (Paris VIII, Paris X, Bordeaux, Caen, Grenoble, Toulouse). En outre, certaines disciplines pédagogiques sont enseignées, sans délivrance de titres en sciences de l'éducation, par différentes universités : Paris VII, Paris XIII, Aix, Lille, Rouen, etc.

Pour revenir à l'U.E.R. de Paris V, l'évolution au cours de la décennie 1967-1977 a été marquée notamment par un accroissement puis par une stabilisation des effectifs d'étudiants et par une diversification et un enrichissement des programmes d'enseignement et de recherche.

En 1976-1977, l'U.E.R. compte 1247 étudiants inscrits qui se répartissent ainsi :

— 513 étudiants préparent deux unités de valeur optionnelles de sciences de l'éducation dans le cadre du D.E.U.G. de psychologie ou de sociologie (il n'existe pas de 1^{er} cycle de sciences de l'éducation),

— 346 étudiants préparent la licence,

— 210 étudiants préparent la maîtrise,

— 161 étudiants préparent un diplôme d'études approfondies ou un doctorat de 3^e cycle,

— 17 étudiants préparent, en deux ans, dans le cadre de l'« enseignement ouvert », un diplôme d'études universitaires. Cet enseignement a été créé par M. Debesse, en 1968, à l'intention des enseignants non titulaires d'un diplôme de 1^{er} cycle, et ne pouvant, de ce fait, s'inscrire en licence.

Il faudrait ajouter à ces effectifs les quelques dizaines de candidats au doctorat d'Université et au doctorat d'Etat.

Les enseignements de 1^{er} et 2^e cycles sont organisés sous la forme d'unités de valeurs (chaque U.V. correspond à 50 heures de formation théorique et pratique) : 2 U.V. optionnelles en 1^{er} cycle, 15 U.V. en licence et 15 U.V. en maîtrise. Les étudiants doivent préparer 6 U.V. en licence et 4 U.V. en maîtrise, selon les modalités d'un système semi-contraignant qui tient compte de la nature de la formation initiale et de la nécessité de structurer les U.V. en certificats pour la délivrance des titres (certificats de pédagogie générale et de psychosociologie de l'éducation, pour la licence, de sciences de l'éducation et d'études spéciales de pédagogie, pour la maîtrise).

Au 3^e cycle, les enseignements sont dispensés sous la forme de séminaires : sept séminaires spécialisés et un séminaire méthodologique commun.

Ces divers enseignements sont assurés par seize enseignants à plein temps et par une trentaine de chargés de cours qui interviennent régulièrement.

Quant aux programmes de recherche, ils sont réalisés, soit par les membres de deux équipes de recherche, associées au C.N.R.S., soit par des enseignants-chercheurs travaillant isolément ou en petits groupes, avec l'aide de vacataires.

Parmi les activités exercées à l'intérieur et à l'extérieur, une place privilégiée est faite à la formation des enseignants et des formateurs.

Avant de rendre compte des résultats obtenus dans les domaines de la recherche et de la formation des maîtres, il convient de donner quelques précisions concernant, d'une part, l'esprit et le contenu de la formation et, d'autre part, les caractéristiques de la population d'étudiants.

• Esprit et contenu de la formation

L'analyse des situations éducatives procède de diverses approches théoriques et méthodologiques dont l'ensemble constitue les sciences de l'éducation. Les différentes U.V. dont il vient d'être question répondent à ces approches et pourraient prendre place dans le tableau général des sciences de l'éducation, proposé par G. Mialaret dans un ouvrage cité dans la bibliographie.

1. Sciences qui étudient les conditions générales et locales de l'institution scolaire : histoire de l'éducation, sociologie de l'éducation, économie de l'éducation, éducation comparée.

2. Sciences qui étudient la relation pédagogique et l'acte éducatif lui-même : biologie de l'éducation, psychologie de l'éducation, psycho-sociologie des groupes, didactique, méthodes et techniques, évaluation d'une formation.

3. Sciences de la réflexion et de l'évolution : philosophie de l'éducation, planification de l'éducation.

Le développement de l'U.E.R. a été inspiré par la préoccupation d'assurer une formation à la fois équilibrée et solide dans ces trois domaines. Le souci d'équilibre entre les disciplines de réflexion et les disciplines d'action s'exprime dans l'organisation d'enseignements visant notamment à connaître ou à maîtriser les conditions générales de l'éducation, les modalités et les effets de l'acte pédagogique, la méthodologie de la recherche, la didactique et la technologie de l'enseignement. Le souci d'organiser une formation solide s'exprime, entre autres, dans la possibilité, offerte aux étudiants, d'approfondir en maîtrise ce qui a été commencé en licence.

Le contenu et la fonction des sciences de l'éducation donnent parfois lieu à des malentendus. Pour certains spécialistes, les disciplines pédagogiques n'auraient pas d'objet propre. Les thèmes qu'elles prospectent seraient appelés à se dissoudre dans les différents domaines pris en charge par les sciences humaines ou par les disciplines académiques. Du côté des praticiens, on considère quelquefois les représentants des sciences de l'éducation comme d'aimables commentateurs d'une réalité pédagogique sur laquelle ils se garderaient d'intervenir ou dont ils refuseraient d'envisager concrètement les changements.

Faute de pouvoir approfondir ce débat dans le cadre d'un court article d'information, on se bornera à présenter quelques éléments (réactions des étudiants, participation à la formation des maîtres, activités de recherche), susceptibles de l'éclairer.

Mais il convient, tout d'abord, de dissiper une équivoque. Il existe, non pas **une** science de l'éducation mais **des** sciences de l'éducation. De ce fait, la fonction du spécialiste en sciences de l'éducation ne se justifie que dans le cadre d'une équipe interdisciplinaire. Ce spécialiste réalise ou devrait réaliser une double compétence : d'une part, la maîtrise des concepts, des méthodes et des techniques propres à une discipline fondamentale — biologique, psychologique, sociologique, etc. —, d'autre part, la participation régulière à une action de formation dans un cadre scolaire ou extra-scolaire. Cette double compétence représenterait l'originalité de la fonction du spécialiste en sciences de l'éducation.

Elle permettrait seule d'en finir avec la conception qui identifie le pédagogue à un Maître Jacques dont les propos ou les suggestions ne font pas toujours le départ entre l'enquête scientifique et le compte rendu journalistique. Elle serait aussi l'une des conditions nécessaires à l'institution d'un dialogue fécond entre les différents spécialistes ou entre les chercheurs et les praticiens.

• Caractéristiques des étudiants : leurs réactions face aux sciences de l'éducation

Afin de mieux connaître le public à former et d'améliorer, dans la mesure du possible, le contenu et les méthodes de la formation, l'U.E.R. a organisé différentes enquêtes visant à préciser les attentes ou les projets des étudiants et à rassembler des éléments d'évaluation concernant la portée de cette formation. On présentera ici quelques résultats de ces enquêtes dont les références seront précisées à la fin de l'article.

Voici les principales caractéristiques des étudiants en sciences de l'éducation :

- Il s'agit d'une population relativement âgée (30 ans en moyenne).
- Cette population comporte une proportion relativement importante de salariés (4/5^e de l'ensemble).
- Parmi les salariés, les enseignants, éducateurs, formateurs occupent une place prépondérante (2/3 de l'ensemble).
- Les étudiants abordent les études en sciences de l'éducation avec un niveau universitaire généralement supérieur ou très supérieur au minimum requis.
- Ces étudiants suivent en grand nombre des formations parallèles ou complémentaires par rapport aux études en sciences de l'éducation.
- Ils attendent surtout, de l'U.E.R., des éléments de formation continue.
- Ils envisagent en nombre important (sans doute faute de débouchés ou de possibilités de promotion) d'accomplir un troisième cycle universitaire.

Ajoutons que cette population est hétérogène quant à l'âge, à la formation antérieure et au statut actuel. Cette hétérogénéité se reflète dans les appréciations portées sur la formation à l'U.E.R.

Dans l'ensemble de ces appréciations (organisation des études, relations avec les enseignants, contenus, méthodes, effets de la formation) les réponses positives l'emportent largement sur les réponses négatives, sauf en ce qui concerne les possibilités de promotion professionnelle. Mais des différences assez sensibles se manifestent parfois entre les divers groupes qui constituent cet échantillon. Les hommes, plus attachés que les femmes à la portée professionnelle de la formation, se montrent aussi plus intéressés qu'elles par les différents aspects ou effets de cette formation. On relève par ailleurs les attitudes les plus favorables chez les étudiants les plus âgés, surtout s'ils ont une longue expérience professionnelle et s'ils sont salariés au moment de l'enquête.

Deux ordres de résultats éclairent la signification de l'enseignement des sciences de l'éducation.

En premier lieu, la portée professionnelle de la formation reçue est associée, par les étudiants eux-mêmes, autant aux aspects théoriques, généraux, de l'enseignement qu'aux contenus plus ou moins directement liés à des fonctions précises. D'ailleurs, la distribution des intérêts manifestés à l'égard des différents enseignements traduit un certain équilibre entre les disciplines plutôt tournées vers la réflexion, les disciplines à caractère méthodologique ou technique et les disciplines à caractère plutôt professionnel ou pré-professionnel.

En second lieu, la durée et la richesse des expériences universitaires, professionnelles ou extra-professionnelles, acquises par les étudiants, semblent conditionner, pour une large part, non seulement l'intérêt porté à la formation en sciences de l'éducation et à ses effets, mais aussi la possibilité de réaliser une synthèse personnelle des différents éléments de cette formation.

Assurant, en fait, une fonction de formation continue pour une fraction importante de son public, l'U.E.R. étend cette fonction à d'autres publics, dans le cadre de la formation des enseignants et formateurs.

• La participation de l'U.E.R. à la formation des enseignants et formateurs.

Comme on l'a déjà souligné, les enseignements universitaires de sciences de l'éducation s'adressent à des publics composés en grande partie de maîtres, d'éducateurs et de formateurs. Pourtant, ces enseignements n'ont guère été pris en considération dans les différents projets officiels relatifs à la formation de ces publics. Selon ces projets, en effet, tandis que la formation dans les disciplines à enseigner doit revêtir un caractère scientifique et relever de la compétence des universités, la formation pédagogique est, pour l'essentiel, assimilée à l'apprentissage, sur le tas, d'un certain nombre de pratiques, sous la direction des supérieurs hiérarchiques.

En revanche, plusieurs organisations syndicales d'enseignants et de nombreuses associations de spécialistes demandent depuis longtemps que la formation professionnelle des maîtres ait un caractère universitaire et accompagne la formation académique.

Envisager une formation pédagogique à caractère scientifique ne consiste pas à réserver aux seules sciences de l'éducation, ni même aux seules universités, l'ensemble des interventions d'ordre théorique ou pratique qui structurent cette formation. Il s'agit plutôt d'assurer conjointement la responsabilité scientifique de l'université en ce domaine et les nécessaires collaborations et coordinations entre les différents milieux et instances qui participent à cette formation.

Certaines formes de collaboration sont actuellement esquissées à travers les diverses interventions de l'U.E.R. dans le domaine de la formation des maîtres et des formateurs. Ces interventions se situent à trois niveaux.

1. A un premier niveau, on a déjà évoqué, à propos de la préparation de la licence et de la maîtrise de sciences de l'éducation, l'instance de formation continue des maîtres que représente, en fait, l'U.E.R. pour un très grand nombre d'étudiants.

2. A un second niveau, celui des formations assurées dans le cadre de l'université, mais ne conduisant pas à des diplômes nationaux on doit mentionner :

— L'enseignement ouvert, dont il a déjà été question.

— Le centre d'éducation permanente, organisé en 1970 pour répondre aux nécessités de la rénovation pédagogique en français et en mathématiques. Ce centre, créé par trois E.U.R. (sciences de l'éducation, linguistique, mathématiques) a assuré pendant plusieurs années des enseignements dispensés sous la forme de cours du soir. Des recherches ont été entreprises sur l'évolution des attentes des stagiaires et sur les modalités d'un enseignement interdisciplinaire.

— Le centre de formation continue, créé en 1973 par l'Université. Des enseignants de l'U.E.R. participent à la formation des formateurs dans le cadre de ce centre.

3. A un troisième niveau, il s'agit d'intervention de plus ou moins longue durée, dans des établissements publics extérieurs à l'Université. Ces interventions extérieures se justifient dans la mesure où l'Université de Paris V ne comporte pas d'U.E.R. vouées à l'enseignement de disciplines académiques, alors que certaines universités parisiennes enseignent des disciplines académiques sans comporter de département de sciences de l'éducation. Parmi les lieux d'intervention, citons :

— Le centre pédagogique régional de Paris-Sud. Trois groupes de stagiaires de C.A.P.E.S., volontaires pour travailler en sciences de l'éducation, fonctionnent chaque année (quinze séances de 1 h 30). Les programmes sont établis avec eux, en fonction des problèmes que leur posent leurs stages et leurs perspectives professionnelles. Un membre de l'U.E.R. est co-directeur du C.P.R. au titre des sciences de l'éducation.

— L'U.E.R. de littérature française de l'Université de Paris III. Depuis cinq ans, un enseignement de sciences de l'éducation, sanctionné par des unités de valeur, est organisé à l'intention des étudiants qui se destinent au professorat.

— L'Université de Paris VI. Au cours de l'année 1976-1977, dix séances de 2 heures, centrées sur le thème de l'échec scolaire, ont été organisées à l'intention des étudiants qui préparent des maîtrises scientifiques.

— Les écoles normales supérieures. A la demande des étudiants qui préparent l'agrégation, des séances d'initiation en sciences de l'éducation ont été assurées en 1975-1976 à l'E.N.S. de la rue d'Ulm. En collaboration avec le centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active (C.E.M.E.A.), l'U.E.R. a organisé, en mars 1977, un stage de sensibilisation à l'intention des étudiantes de l'E.N.S. de Sèvres.

Ces différentes interventions sont coordonnées par une commission de la formation des maîtres et des formateurs, qui se réunit régulièrement à l'U.E.R. Afin de respecter l'originalité de chacune des sciences de l'éducation et de s'engager dans la voie de l'interdisciplinarité, cette commission s'efforce, dans la mesure du possible, de réaliser le principe de l'unité du thème et de la diversité des approches. En outre, elle associe aux interventions proprement dites, la conduite d'enquêtes en vue de mieux connaître les attentes des différents publics concernés. Elle rejoint ainsi les préoccupations plus générales de l'U.E.R. en matière de recherche.

• Activités de recherche et publications de l'U.E.R. (1976)

Faute de pouvoir rendre compte de l'ensemble des différents travaux de recherche réalisés par les enseignants de l'U.E.R. et par les chercheurs du C.N.R.S., on se bornera à extraire quelques éléments d'information du dernier rapport de synthèse (établi par Mme J. Cambon, responsable de la commission scientifique de l'U.E.R.), sur les activités scientifiques pendant l'année 1976.

1 - Les thèmes des recherches en cours

- a) La psychologie de l'éducation et la psychopédagogie de l'écolier
 - acquisitions grammaticales,
 - préapprentissage de la langue écrite,
 - construction de l'espace chez l'enfant.
- b) Pédagogie curative et éducation des handicapés
 - connaissance de l'enfant et de l'adolescent inadaptés,
 - techniques audio-visuelles et enfance inadaptée.
- c) Sociologie de l'éducation : évolution de l'appareil scolaire
 - école et division sociale du travail,
 - la réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire,
 - diffusion de la réforme, variations des attitudes et des pratiques des instituteurs,
 - pratiques pédagogiques dans l'enseignement du français et discrimination sociale,
 - « Innovation » et égalisation des chances dans le 2^e cycle du second degré.
- d) Psychopédagogie de la formation des adultes
 - formation en sciences de l'éducation,
 - formation de formateurs à l'Université René Descartes,
 - contribution à l'étude des relations entre formation initiale et formation ultérieure,
 - étude sur la formation des agents du secteur socio-éducatif et socio-culturel.

- e) Sociopédagogie des adultes et animation socio-culturelle
 - les systèmes d'animation socio-culturelle en France,
 - loisirs et auto-formation de l'adulte,
 - émergence d'une société éducative et du pouvoir culturel.
- f) Technologie de l'enseignement
 - enseignement assisté par machine M.I.T.S.I.,
 - comparaison de différentes formes d'enseignement programmé,
 - étude des modalités d'exploitation de deux films : « Enfants d'hier » et « Enfants d'aujourd'hui ».
- g) Etudes comparatives
 - étude comparative des rapports entre processus de développement post-industriel et loisir,
 - animation culturelle aux Etats-Unis et en France,
 - échanges d'enseignants entre la France et le Québec,
 - étude comparée de la condition de la jeunesse défavorisée.

2 - Publications de 1976

Outre les nombreux rapports de recherche, diffusés sous forme multigraphiée, les 23 articles parus dans des revues spécialisées, et un numéro spécial de **Recherches Pédagogiques** (N° 77 de 1976), 12 ouvrages ont été publiés en 1976. Voici, par ordre alphabétique, les références de ces ouvrages.

- P. Besnard, B. Lietard, **La formation continue**, P.U.F., 1976.
- J. Chobaux (et autres), **Ecole de demain ?**, Delachaux et Niestlé, 1976.
- J. Dumazedier, N. Samuel, **Société éducative et politique culturelle**, Ed. du Seuil, 1976.
- A. Léon, A. Chassignat, **Enseignement technique et formation permanente**, E.S.F., 1976.
- L. Lurçat, **Une école maternelle**, Stock, 1976.
- L. Lurçat, **L'enfant et l'espace**, P.U.F., 1976.
- L. Lurçat, **La maternelle, une école différente**, Le Cerf, 1976.
- L. Lurçat, **L'échec et le désintérêt scolaire**, Le Cerf, 1976.
- M. Sègre, **Ecole, formation, contradictions**, Ed. Sociales, 1976.
- G. Snyders, **Ecole, classe et lutte de classes**, P.U.F., 1976.
- L. Tanguy, **Le Capital, les travailleurs et l'école**, Maspero, 1976.
- V. Isambert-Jamati, A. Léon, M. Lumbroso et autres, participation à l'ouvrage collectif : **L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation**, Epi, 1976.

A côté des travaux et des publications qui sont le fait d'enseignants-chercheurs ou de chercheurs à plein temps, il faudrait faire une place aux thèses de doctorat et aux activités de recherche proposées aux étudiants de second cycle. A ce propos, les contrats passés pendant plusieurs années avec l'I.N.R.D.P. (aujourd'hui I.N.R.P.) n'ont pu être renouvelés faute de crédits. Certes les moyens offerts par ces contrats contraignaient à des recherches ponctuelles, de courte durée. Mais ils permettaient d'associer à ces recherches des étudiants de maîtrise qui trouvaient ainsi la possibilité de préparer leurs mémoires dans de meilleures conditions et de produire des travaux valables dont certains ont été publiés (N° 77 de **Recherches pédagogiques**, entre autres).

En dehors des enseignements actuellement dispensés à l'U.E.R., le développement des activités de recherche est nécessaire à l'organisation d'une formation scientifique des enseignants.

• Pour une formation pédagogique à caractère scientifique

Revenons à la formation des maîtres afin de préciser la place des sciences de l'éducation dans cette formation.

1 - L'intervention des sciences de l'éducation dans la formation des enseignants et formateurs se justifie tout d'abord au niveau des finalités. Doit-on se contenter de préparer les agents du système éducatif à appliquer les instructions (organismes de planification, hiérarchie administrative) ? Ou ces agents doivent-ils, au contraire, participer à l'élaboration de ces instructions, à l'innovation et à la recherche pédagogique, et être à même de connaître et d'évaluer les conditions et les effets de leur propre action ? On conçoit quelle pourrait être la place des sciences de l'éducation dans une formation axée sur ces dernières finalités.

2 - Il convient de souligner la nécessité d'une réflexion permanente. Face aux transformations incessantes qui affectent le système éducatif (objectifs, structures, méthodes, contenus, populations scolarisées, fonctions des maîtres, etc.) les enseignants doivent être capables d'une réflexion permanente. Or, les études et recherches en sciences humaines et en sciences de l'éducation ont permis de progresser dans la connaissance de la multiplicité des facteurs et de la complexité des mécanismes de toute action éducative. Ne serait-il pas normal de les faire connaître aux futurs enseignants, et ce, dans le cadre même où elles s'élaborent, à l'université ?

3 - En l'absence d'une formation éclairée par ces sciences, on peut redouter les effets :

- de l'emprise des opinions, des stéréotypes, sur les comportements des agents du système éducatif ;
- de la prolifération de la littérature de vulgarisation ;
- de la multiplication des « gadgets » pédagogiques.

Ces risques sont d'autant plus grands que l'ambiguïté des effets de toute innovation pédagogique nécessite, de la part de l'enseignant ou du formateur, une réflexion constante sur les conséquences de sa propre action.

4 - Face à ces différents problèmes et difficultés, une formation pédagogique à caractère scientifique comporte :

— D'une part, des enseignements destinés à entretenir une réflexion générale, d'ordre philosophique, sociologique, économique, historique, psychologique, sur les finalités et le fonctionnement du système éducatif. Ces enseignements font nécessairement une grande place au travail des étudiants ou des stagiaires eux-mêmes, aidés par les enseignants-chercheurs.

— D'autre part, des enseignements destinés à susciter une attitude expérimentale, soucieuse de l'administration de la preuve, à l'égard de tout phénomène éducatif. Il convient, pour cela, que les étudiants aient l'occasion d'effectuer eux-mêmes des travaux empiriques selon des méthodes rigoureuses.

C'est dire la nécessité de disposer d'un encadrement nombreux et qualifié.

• Un avenir incertain

Au terme de cette présentation, on aurait souhaité esquisser quelques perspectives d'avenir. Mais, aujourd'hui, la situation des universités en général et des sciences de l'éducation en particulier pose avant tout des problèmes de survie et de maintien des moyens actuels, pourtant très insuffisants. La réduction sensible des dotations en heures complémentaires aura pour effet de priver l'U.E.R. de chargés de cours dont la compétence permet aux étudiants d'accéder, dans certains domaines, aux apports scientifiques les plus récents et d'élargir leurs perspectives de travail. Que dire de la régression des crédits de recherche ou des graves diffi-

cultés en matière de secrétariat ou de bibliothèque, sans parler du problème angoissant des débouchés pour les étudiants ?

Toutes ces questions concernent, certes, l'ensemble des formations universitaires. Mais les sciences de l'éducation subissent particulièrement les effets de la situation de crise dans la mesure où les décisions, les projets ou les propos officiels excluent les représentants de ces disciplines, en tant qu'enseignants-chercheurs universitaires d'une part, de la formation des maîtres, d'autre part, de l'élaboration ou de la mise en œuvre de toute politique de recherche pédagogique (voir la circulaire du 26/1/77).

Il va sans dire que ces difficultés font l'objet de débats et de propositions d'action au sein de l'association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation. Le comité de liaison pour la formation des maîtres, dont fait partie l'association, s'efforce, dans un contexte particulièrement défavorable, de développer certaines initiatives prometteuses. C'est ainsi qu'une université d'été pour une formation des maîtres est prévue pour juillet 1977.

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

ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

1. A. Léon, *L'avenir des sciences de l'éducation*. L'Education, n° 90 de 1971, pp. 16-17.
2. A. Léon, *Les sciences de l'éducation dans les universités françaises*, Bulletin de Psychologie, n° 2-4 de 1972, pp. 191-198.
3. A. Léon, J. Contou, F. Merck, *Les étudiants en sciences de l'éducation : origine, statut, attentes, projets*, Bulletin de Psychologie, n° 16-17 de 1975, pp. 860-877.
4. J. Contou, S. Hermine, A. Léon, Le Thanh Khoi, *Effets psychopédagogiques, coût et rendement des formations assurées par l'U.E.R. de sciences de l'éducation de l'Université de Paris V*, doc. multigr., 94 p. + annexes.
5. G. Malaret, *Les sciences de l'éducation*, P.U.F., 1976, 128 p.

2. LA SECTION DE SCIENCES DE L'EDUCATION DE L'UNIVERSITE DES SCIENCES SOCIALES DE GRENOBLE

• Présentation de la section de sciences de l'éducation

1 - But :

Les sciences de l'éducation impliquent la nécessité d'une confrontation de diverses expériences faisant intervenir des approches sociologiques, psychologiques, économiques, etc., du fait éducatif.

2 - Existence de la section :

Pour être officiellement reconnue, obtenir la création de postes et l'attribution de crédits, elle devait entrer dans les structures universitaires, ce qui explique l'organisation des U.V. et le système des examens. Création de la licence en 1970, de

(1) Domaine universitaire de Saint-Martin-d'Hyères, B.P. 47, 38040 Grenoble Cedex.

la maîtrise en 1971, du 3^e cycle en 1972 (2), et indépendamment de la préparation des diplômes nationaux, mise en place d'un cycle de formation continue en 1975.

3 - Régime spécial :

Un régime spécial pour les étudiants salariés a pu être mis en place en 1973-1974 au niveau de la licence. Il s'est étendu en 1974-1975 à l'ensemble des études.

Il a été reconnu comme cycle de formation par le comité régional paritaire de la formation professionnelle continue (PROMOFAF) le 29 mai 1975.

La formule retenue pour ces études prévoit l'organisation des enseignements sur 10 week-ends par an et la possibilité d'une ou deux semaines de regroupement (3).

4 - Perspectives :

La préparation à un diplôme n'est pas considérée comme une finalité. Il n'existe en effet que très peu de débouchés. La situation peut se modifier dans l'avenir, en particulier avec la création envisagée des centres de formation de maîtres.

Le projet essentiel est de permettre à des personnes (les étudiants) ayant comme préoccupation fondamentale l'éducation, de se rencontrer et de rencontrer des enseignants ayant eux aussi une expérience personnelle de l'éducation, mais qui peuvent avoir des perspectives ou des options différentes. Cette diversité est un obstacle parfois à la cohésion de l'équipe pédagogique. Elle lui permet aussi de rester ouverte à l'expression d'un plus grand nombre de points de vue.

• Les sciences de l'éducation et l'éducation permanente

1. Dans le cadre de l'université

Le développement de la formation continue entraîne une demande nouvelle de formation pédagogique de la part des formateurs et des animateurs.

L'université a confié au département des sciences de l'éducation, en liaison étroite avec son service de l'éducation permanente, la mission d'assurer cette formation des formateurs.

A cet effet, nous avons demandé la création d'un centre de recherche, d'intervention et de formation pour l'éducation permanente. Les activités de ce centre s'adresseront aux personnes et aux groupes qui, dans les universités grenobloises et à l'extérieur (organismes publics et para-publics) sont responsables d'actions de formation ou participent à des cycles.

2. Dans le cadre de l'U.E.R. de psychologie et de sciences de l'éducation : création d'un cycle de formation continue en sciences de l'éducation (4).

Exposé des motifs :

a) Limites d'une formation liée aux diplômes universitaires :

L'expérience de 2 années de régime spécial (licence et maîtrise) de sciences de l'éducation a montré les limites d'une formation liée trop exclusivement à l'obtention de diplômes universitaires.

(2) Voir les positions de l'association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation, réunie le 24 avril 1976 au C.I.E.P. de Sèvres.

L'association dont fait partie l'U.E.R. de sciences de l'éducation de Grenoble a fait l'unanimité : sur l'opposition au projet actuel de réforme du second cycle ; sur une conception de la « professionnalisation » différente de celle du Secrétariat d'Etat ; sur le refus de séparer la licence de la maîtrise des sciences de l'éducation ; sur la nécessité d'adopter une position commune.

(3) La diminution des crédits attribués au titre de la formation permanente entraîne une incertitude sur l'avenir du régime spécial.

(4) Voir note 1 p. 12.

La contrainte du D.E.U.G. ou de son équivalent ne permet pas d'accueillir les demandeurs de formation qui ne possèdent pas ce « niveau » scolaire : instituteurs, animateurs socio-culturels, moniteurs de colonies de vacances et de clubs de loisirs, animateurs de mouvements d'éducation populaire, syndicalistes, travailleurs sociaux, moniteurs-éducateurs, moniteurs d'alphabétisation, travailleurs de la santé, etc...

Il semble important d'ouvrir une formation pour toutes ces personnes et ces groupes, qui s'inspire des actions de formation permanente.

Elle s'adresse à tous ceux qui justifient d'une expérience professionnelle de 3 ans au moins, dans un secteur éducatif ou social.

b) Perspectives offertes par la formation permanente en sciences de l'éducation :

La définition précise des objectifs particuliers d'une telle formation devra se faire avec les demandeurs eux-mêmes. On peut toutefois tracer un cadre général d'objectifs en la matière. Elle s'adresserait aux personnes et aux groupes qui souhaitent : pouvoir perfectionner leur pratique pédagogique et mieux situer leurs activités éducatives dans le contexte institutionnel contemporain ; prendre connaissance de l'état actuel des recherches en sciences de l'éducation ; s'approprier certaines technologies éducatives modernes (audiovisuel, enseignement programmé, animation globale, etc.) ; confronter leur expérience avec celle d'autres praticiens de l'éducation.

Organisation pédagogique et méthodes :

Le travail de groupe et le suivi individualisé doivent pouvoir se combiner afin d'offrir aux stagiaires un environnement pédagogique dynamique.

Les contenus de formation sont à préciser avec les participants. On peut cependant envisager d'offrir un approfondissement dans les domaines suivants :

psychologie de l'éducation

sociologie de l'éducation

économie de l'éducation

éducation comparée

histoire de l'éducation

philosophie de l'éducation et réflexion sur les problèmes éducatifs contemporains (éducation et politique)

technologie de l'éducation

psycho-pédagogie des groupes, formation

socio-pédagogie de l'éducation des adultes

la relation pédagogique

les problèmes de l'apprentissage

didactique

enseignement programmé

audio-visuel, etc.

Un système d'unités de valeur capitalisables permettra aux formés de se constituer, en accord avec l'équipe pédagogique des enseignants, des axes de formation « sur mesure ». Chaque U.V. représente l'équivalent de 25 h de formation.

Une attestation universitaire de formation sera délivrée aux personnes qui en feront la demande. Cette attestation, dénommée C.F.P.P. (Certificat de Formation Per-

mamente en Pédagogie), sanctionne une durée de formation d'au moins 2 années, équivalant à un nombre donné d'heures d'enseignement (à définir en fonction des axes de formation proposés).

• **Le D.E.A.**

Un troisième cycle en sciences de l'éducation a été mis en place à la rentrée de 1972 dans le cadre du centre de recherche de l'institut de psychologie. Il subsistera sous sa forme ancienne pour les étudiants admis en 2^e année de 3^e cycle en octobre 1975 (ou déjà inscrits en 2^e année).

L'organisation nouvelle des 3^e cycle a permis à la rentrée 1975 la mise en place d'un D.E.A. psycho-pédagogie, sciences de l'éducation (les titulaires du D.E.A. seront ensuite normalement admis en 2^e année de 3^e cycle).

Le groupe de recherche en sciences de l'éducation auquel a été confié la responsabilité du D.E.A. est composé de différentes équipes (5) :

a) **Laboratoire de psycho-pédagogie**

RECHERCHE SUR LA RELATION PEDAGOGIQUE : Responsable : Henri Claustre.

1) Recherches sur la relation pédagogique dans l'école et hors de l'école

- étude d'expériences pédagogiques : pédagogie de groupe et travail indépendant (Lycée E. Mounier de Grenoble ; C.E.S. de St-Martin-d'Hyères) ;
- expression et communication (C.E.T. Jean-Bart) ;
- travail en collaboration avec un groupe d'enseignants du Lycée climatique de Villard-de-Lans ;
- recherches sur le dialogue dans l'adolescence.

2) Recherches sur les établissements expérimentaux

- groupe d'observation sur l'expérience de Grenoble-Villeneuve ;
- groupe d'observation sur l'expérience d'enseignement en classes de seconde et première indifférenciées du Lycée E. Mounier.

3) Recherches sur la formation des enseignants

- rapports entre formation initiale et formation permanente ;
- rôle de l'audio-visuel dans la formation des maîtres.

RECHERCHE EN PSYCHO-PEDAGOGIE DES DISCIPLINES SCIENTIFIQUES : Responsable : Colette Hug.

Les premières recherches ont porté sur l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire : après la création de classes expérimentales, participation à l'évolution de ces classes et analyse des résultats. Actuellement, cette recherche se poursuit avec une visée plus précise : il s'agit d'explorer les possibilités intellectuelles de l'enfant placé devant des situations mathématiques.

Plusieurs demandes ont été présentées à la section de sciences de l'éducation par divers organismes de l'Université scientifique et médicale de Grenoble (Université de Grenoble I) pour une extension de la recherche vers d'autres niveaux d'enseignement et d'autres spécialités. Cela amène, selon les cas, soit à participer à certains travaux de recherche entrepris dans le cadre de l'Université de Grenoble I, soit à prévoir de nouvelles investigations sur les sujets proposés.

(5) Les enseignements communs (méthodologie de la recherche, étude des changements en éducation...) sont l'objet d'une concertation entre les différentes équipes.

RECHERCHES EN PEDAGOGIE DU FRANÇAIS ET EDUCATION COMPAREE : Responsable : Jacques Champion.

1) **Psycho-pédagogie du français** :

a) En Afrique. — Recherche réalisée avec le concours du C.N.R.S. et susceptible d'être développée sur le terrain, à partir des données méthodologiques de la thèse de 3^e cycle intitulée : « Contribution à une pédagogie du français en Afrique Noire francophone par une analyse typologique de fautes » (Paris, Sorbonne, 1971), et publiée chez Mouton sous le titre : « Les langues africaines et la francophonie ». La nouvelle pédagogie projetée sera fondée sur l'analyse comparative des structures du français et celles des langues africaines en contact (ici : lingala/kikongo).

b) En France. — En rapport avec la préparation d'une thèse d'Etat dirigée par G. Snyders (Paris V) sur « La pédagogie du français : Imprégnation antique et culture moderne », une analyse de type informatique est prévue avec le groupe Tournier-Lafon (Centre de calcul du C.N.R.S. et Ecole Normale de St-Cloud) pour déterminer l'évolution de la pédagogie du français au niveau des classes de rhétorique et de terminale, à travers les copies de dissertation du Concours Général, choisies aux XIX^e et XX^e siècles. Un groupe de chercheurs grenoblois est associé à ce travail (demande de subvention au C.N.R.S.).

RECHERCHE EN PSYCHO-PEDAGOGIE DES DISCIPLINES SCIENTIFIQUES : Responsable : Jean Le Men.

Les recherches sont par essence inter-disciplinaires. Sont concernées notamment : la pédagogie, la psychologie, la psychiatrie, la sociologie.

Le ou les groupes de travail concernés sont composés de chercheurs qui peuvent appartenir ou s'appuyer sur 4 organismes. Les institutions, quoique fort diverses dans leurs buts et leurs modes de fonctionnement, poursuivent des objectifs qui, à long terme, sont appelés à le rencontrer. De là des Intérêts communs, et des langages aisément compréhensibles de l'un par l'autre. Ce sont : l'U.E.R. de psychologie et de sciences de l'éducation : le département carrières sociales (éducateurs spécialisés) de l'Institut universitaire de technologie ; l'Institut médico-professionnel de Varcès ; le Centre de perfectionnement dans les techniques de relations humaines. En dehors de l'U.E.R. de psychologie et de sciences de l'éducation, dont la vocation est connue, on trouve :

— Un département d'I.U.T. qui consacre ses activités à la formation des travailleurs sociaux et particulièrement des éducateurs spécialisés. En relation permanente avec les établissements de rééducation recevant des jeunes handicapés, il est au centre d'un réseau d'information et d'échanges.

— Un institut médico-professionnel spécialisé dans la rééducation des jeunes adolescents débiles et caractériels de 14 à 18 ans. Cette maison a entrepris depuis 7 années un processus de rénovation pédagogique en s'appuyant sur la pédagogie institutionnelle.

— Un centre de formation permanente des adultes (dit de perfectionnement dans les techniques de relations humaines) qui conduit des actions de recyclage au bénéfice des travailleurs sociaux.

b) Centre de recherche en éducation permanente (CREFODIT)

Equipe de recherche : Raymond Bodin, Jacques Guïgou.

Axe de recherche n° 1 : Formation et processus de production :

Etude des rapports entre la demande de formation du travailleur et la place de ce travailleur dans le processus de production, centrée sur la fonction sociale de la formation permanente et sur ses effets dans la formation actuelle de la plus-value.

Axe de recherche n° 2 : Analyse des situations de travail et de la « fonction formation » dans les organisations :

Il s'agit d'étudier comment la « fonction formation » est assimilée par les entreprises selon les branches industrielles et aussi selon la nature des activités de production ou de services.

Axe de recherche n° 3 : Evaluation des formations :

On assiste à la fois à une demande de rentabilisation maximum des investissements de formation de la part des directions d'entreprise et à une demande de recherche sur les méthodologies d'évaluation pratique des actions de formation.

Cette double demande sociale d'évaluation est aussi une demande de contrôle social accru sur les temps et les lieux de formation.

On doit donc s'interroger sur les implications institutionnelles de telles expérimentations ou sur la place de telles méthodes de contrôle dans les rapports sociaux qui sous-tendent une action de formation.

Axe de recherche n° 4 : Formation permanente des enseignants :

Terrains expérimentaux prévus : les établissements expérimentaux de l'Académie de Grenoble.

Orientation des recherches : le support entre projet architectural, projet d'urbanisme et projet pédagogique ; ses implantations ; l'école, et de façon plus générale, les équipements intégrés concernant l'éducation, comme lieu de recherche sur le changement social et culturel.

c) Groupe de recherche organisé à l'U.E.R. de philosophie-sociologie

(D.E.A. histoire et philosophie de l'éducation)

Equipe de recherche : Georges Pascal, Armand Llinares, Janine Chêne.

Tout système éducatif repose, en général, de manière implicite, sur des options philosophiques concernant la condition et la destinée de l'homme. Nous nous proposons de chercher à dégager et à confronter ces options à partir de l'étude de l'histoire des institutions et des doctrines pédagogiques, en France et à l'étranger. L'objet de la recherche est de savoir s'il n'y a pas, au-delà des diversités socio-culturelles, des formes universelles de l'éducation. Dans cette perspective, les travaux des étudiants seront orientés soit vers l'histoire des doctrines et des institutions pédagogiques, soit vers la philosophie de l'éducation.

d) Centre de recherche et de documentation sur l'université

Centre de recherche de la Faculté de Droit. Equipe de recherche : P. Leroy, F. Billon-Grand.

Le centre se donne comme objectif l'étude scientifique des universités françaises spécialement depuis la réforme de 1968, sous ses aspects idéologiques et institutionnels. Cette étude n'a été que très rarement entreprise en France et le service public de l'éducation dans sa réalité comme dans sa finalité n'a jamais fait l'objet d'une recherche systématique.

Un matériel documentaire important est ou peut être facilement réuni qui permettrait le développement de cette recherche.

e) Centre d'études en gestion de l'enseignement et de la recherche (C.E.G.E.R.)

Institut d'Administration des Entreprises. Equipe de recherche : A. Page, J.-C. Castagnos, C. Echevin, B. Euzet.

En dépit de la loi d'orientation et de ses décrets d'application, les universités éprouvent à des degrés variables des difficultés à gérer leurs moyens.

L'objectif général consiste à éclairer les conditions du fonctionnement des établissements et plus particulièrement à repérer les points de rupture aux niveaux desquels les fonctions de gestion sont mal remplies.

L'approche consiste en un effort de transposition, voire d'adaptation au contexte universitaire d'outils de gestion couramment retenus dans le secteur industriel et commercial. Elle s'appuie donc sur une volonté d'action à court terme qui n'est pas exempte de la volonté de déboucher sur une réflexion plus générale.

L'objectif principal du groupe à moyen terme consiste à analyser les modalités de gestion des activités de recherche et de formation continue dans les universités à dominante sciences sociales. Cette réflexion est fondée sur une tentative d'implantation de systèmes opérationnels de gestion.

f) Centre de recherche en rénovation pédagogique-audio-visuel

Service audio-visuel de l'Université des sciences sociales.

Equipe de recherche : Henri Claustre, Pierre Bolle.

Recherche sur le rôle des media dans la formation des enseignants.

Réalisations : stages d'initiation au cinéma et stages vidéo ; réalisations de films ; utilisation du magnétoscope dans l'étude de la relation pédagogique.

Programme de recherche :

1) Du texte à l'image : Etude sur les inter-relations entre langages (Pierre Bolle).

Il s'agit d'une recherche menée par un groupe d'historiens, enseignants et étudiants de maîtrise, qui essaient de réfléchir ensemble, avec l'aide de deux techniciens, à quatre séries de questions posées par les relations entre le langage de la parole et le langage de l'image. Chacune ayant d'ailleurs vocabulaire et syntaxe propres.

Comment passer d'un texte historique à des images animées ? en particulier lorsqu'il s'agit d'un texte rédigé à la 1^{re} personne : mémoires, livre de raison, souvenirs, journal quotidien, déposition, etc. où le « témoin », utilisant un style « oral », décrit, commente, et prend parti, sur des hommes et des situations de « son » temps.

Un texte « historique » peut solliciter une « illustration » où décor et costumes peuvent devenir un piège. Comment ne pas tomber dans la facilité du « films historique » où la couleur et l'image prennent le pas sur le **texte** et le trahissent ?

Comment passer du regard du « témoin » au regard de la caméra ? La caméra ne sera-t-elle que **notre** regard du XX^e siècle, ou pourra-t-elle transcrire, sans trahir, l'œil de l'homme dans son temps ?

En un mot notre regard peut-il retrouver celui du « témoin », Peut-on encore être historien avec une caméra ? Où commence et où s'arrête la perversion de l'image qui prétend être en adéquation avec le texte du témoin ou de l'acteur ?

La recherche de l'adéquation entre l'écrit et l'image est peut-être une illusion ? Mais n'y a-t-il pas de toute manière un dépassement : la succession des images devient alors un **nouveau regard** porté sur l'auteur du texte originel : elle permet de dépasser des « clichés » et des images « toutes faites » pour découvrir un profil dépoussiéré et inattendu ?

2) L'image dans l'étude de la relation éducative (Henri Claustre).

- Utilisation du magnétoscope dans l'étude des phénomènes de groupe :
Situation de la recherche :

Cadre de l'expérience : introduction de l'autoscopie dans un cycle de dynamique de groupe. Les participants sont tous concernés par des problèmes de formation (formateurs ou en formation). Thème proposé : la relation éducative.

Les objectifs : étudier les effets de l'image présentée au groupe :

- a) au travers de réactions des différents sujets à leur propre image ;
- b) dans la dynamique de groupe même ;
- c) au-delà de l'expérience, dans la mesure où elle permet de s'interroger sur les possibilités données par l'audio-visuel dans l'analyse des situations de groupe :
problèmes de la communication (importance des codes, du feedback...);
technique de la réunion : définition de l'objectif, rôle de l'animateur et de chaque participant, progression du groupe...

- Utilisation de l'image (magnétoscope ou film) dans l'étude de la relation pédagogique :

Expériences réalisées ou en cours :

C.E.S. de St-Martin-d'Hyères
Villeneuve de Grenoble
Lycée E. Mounier
C.E.T. Jean-Bart.

- Etat actuel des recherches :

Recherche sur les avantages de l'image par rapport aux autres formes d'observation de la relation pédagogique (grilles diverses utilisées par des observateurs extérieurs au groupe) :

L'introduction de la caméra modifie la nature même de la relation observateur-groupe : le but devient concret, il ne s'agit plus d'une présence extérieure mais d'une activité où les uns et les autres ont un rôle à jouer et un objectif commun : la réalisation d'un document audio-visuel.

Ce document audio-visuel peut être analysé à l'aide de diverses grilles et par des observateurs n'ayant pas nécessairement les mêmes perspectives.

Le même document peut permettre aux observés (enseignants et élèves) de se revoir dans des situations concrètes et d'en tirer des conclusions.

La possibilité de laisser les élèves manier eux-mêmes la caméra a été utilisée, ce qui permet éventuellement de constituer deux documents parallèles. La comparaison permettrait aux enseignants de mieux comprendre l'écart possible entre les projets pédagogiques et la façon dont les élèves les perçoivent.

La caméra peut ainsi provoquer des initiatives nouvelles au niveau de la relation éducative : propositions pouvant venir aussi bien des élèves que des enseignants (l'expérience s'inscrivant ainsi dans une perspective de recherche-action).

Texte communiqué par Henri Claustre,
directeur de la section de Sciences de l'Éducation.

• **Projet pluri-annuel de développement dans le domaine des sciences de l'éducation**
(présenté en 1975)

1) Développement à l'intérieur de la section de sciences de l'éducation : Création d'une nouvelle filière *éducation permanente* (6).

2) Développement correspondant au projet pluri-annuel de développement des activités dans le domaine de la formation des maîtres (projet présenté au titre de l'Université).

3) Développement des formations post-maîtrises (projet commun qui serait proposé pour les étudiants titulaires d'une maîtrise de psychologie ou d'une maîtrise de sciences de l'éducation) :

— D.E.S.S. Education sexuelle (à établir dans le cadre d'une formation interuniversitaire : biologie et médecine, en liaison avec l'Université I).

— D.E.S.S. Educateurs pour le 3^e âge (formation elle aussi interuniversitaire, projet à mettre au point avec le centre de gérontologie de l'Université des sciences sociales). (7)

• **Publications**

Laboratoire de psycho-pédagogie

— Recherches sur la relation pédagogique

Henri Claustre, **Vivre dans l'université**, PUG, 1973.

Henri Claustre, **Recherches sur la relation pédagogique dans l'enseignement secondaire**, PUG, 1974, 110 p., multigr.

Henri Claustre, **L'enfance ou la quatrième dimension**, PUG, 1975.

— Recherches en psycho-pédagogie des disciplines scientifiques

Colette Hug, **Pourquoi enseigner les mathématiques ?** In : *L'éducation*, n° 113, 14 oct. 1971, pp. 13-14.

Colette Hug, **Expérience d'enseignement des lois de composition à l'école primaire**, in : *Mathematica et Pedagogia*, n° 59, 1973, pp. 105-106.

Colette Hug et F. Longeot, **Initiation mathématique et épreuves opératoires**, in : *Revue française de pédagogie*, n° 32, juil.-août-sept. 1975, pp. 5-19.

— Recherche en pédagogie du français et éducation comparée

Jacques Champion, **Les langues africaines et la francophonie**, Paris, La Haye, Mouton, 1974, 344 p. (Thèse de 3^e cycle).

Jacques Champion, **Le concours général et son rôle dans la formation des élites universitaires au XIX^e siècle**, in : *Revue française de pédagogie*, n° 31, avril-mai-juin 1975, pp. 71-82.

Jacques Champion, **Quel français (pour l'Algérie) ?**, in : *Revue de psychologie de l'université de Constantine*, n° 3, oct. 1973.

Centre de recherche en éducation permanente (CREFODIT)

Raymond Bodin, **Alès : reconversion industrielle et emploi**, Paris, ministère du Travail, de l'emploi et de la population, 256 p., multigr.

(6) La préparation du C.F.P.P., mise en place en 1975-1976 en 1^{re} année, est maintenue en 1976-1977 pour la 2^e année (pour les étudiants en cours d'études). La mise en place d'une nouvelle 1^{re} année n'a pu être assurée faute de crédits.

(7) Aucun projet n'a encore été mis en place.

- Direction et coordination par Raymond Bodin de deux rapports d'études rédigés collectivement : **Les estimations des besoins en formation pour une région. Méthodologie**, CEREQ, 120 p., multigr. (CEREQ, document n° 12) (I). — **L'accès à la vie professionnelle des jeunes sur la façade méditerranéenne**, CEREQ, 150 p., multigr. (CEREQ, document n° 12) (II).
- Jacques Guigou, **Critique des systèmes de formation. Analyse institutionnelle de diverses pratiques d'éducation des adultes**, Paris, Anthropos, 216 p.
- Jacques Guigou, Critique de l'analyse systémique des actions de formation, in : **Education permanente**, n° 17, janv.-mars 1973, pp. 114-116.

Groupe de recherche organisée à l'U.E.R. de philosophie-sociologie

- L. Linares, **Doctrines d'enfant**, Klincksieck, 1969.
- Georges Pascal, **Alain éducateur**, Paris, P.U.F., 1964.
- Georges Pascal, **L'idée de philosophie chez Alain**, Paris, Bordas, 1970.

Centre de recherche et de documentaton sur l'université (C.R.D.U.)

- P. Albert et F. Billon-Grand, **Le secrétaire général de l'université**, CRDU, 1973, 12 p. multigr.
- F. Billon-Grand et M. Dufresne, **Les personnalités extérieures des conseils d'université**, CRDU, 1973, 40 p. multigr.
- P. Chapal, **Le nouveau régime disciplinaire de l'enseignement supérieur**, CRDU, 1973, 47 p. multigr.
- C. Echevin, **Loi d'orientation et recherche : le rôle du Conseil scientifique d'établissement**, CRDU, 1973, 60 p., multigr.

Centre d'études en gestion de l'enseignement et de la recherche

- J.C. Castagnos, **Aspects socio-économiques de la coopération culturelle française au Maroc**, in : *Revue française de pédagogie*, n° 22, janv.-fév.-mars 1973, pp. 36-41.
- J.C. Castagnos, **Evaluation et développement d'un système d'enseignement supérieur**. Etude monographique appliquée au Maroc. Thèse de doctorat en sciences économiques, I.A.E., 1972, 240 p. multigr.
- J.C. Castagnos, N. Communod, C. Echevin, **Essai d'évaluation des coûts des activités universitaires ; le modèle ECAU, I**, I.A.E., 1974, 190 p. multigr.
- J.C. Castagnos, C. Echevin, **Calcul du coût de l'activité d'enseignement : présentation de synthèse des résultats d'un exercice d'application à l'université des sciences sociales de Grenoble de la méthode commune au groupe O.C.D.E.-C.E.R.I., O.C.D.E.-C.E.R.I.**, 1975, 30 p.
- J.C. Castagnos, C. Echevin, **Systèmes d'information et contrôle de gestion : résumé d'une expérience menée dans une université française des sciences sociales**. Deuxième conférence générale des institutions membres de l'O.C.D.E. (programme I.M.R.I.), 20-22 janv. 1975.
- N. Communod, C. Echevin, **Aperçu sur l'activité de formation permanente des universités françaises et les problèmes de repérage de son coût**, I.A.E., 1972, 30 p.
- A. Page, **L'économie de l'éducation**, Paris, P.U.F., 1971 (Coll. SUP).
- A. Page, **Economie de l'éducation. Maroc. Mission de préinvestissement préalable à la réforme des enseignements supérieurs**, Unesco, 1973, 517 p.
- A. Page, N. Communod, B. Euzet, M. Picard, **Une expérimentation : mise en place d'un système automatisé de gestion à l'échelon d'une U.E.R.**, I.A.E., 1974, 39 p. + annexes, multigr.
- A. Page, J.C. Castagnos, **Note sur les indicateurs en éducation**, in : *Economie et planification de l'éducation* (Ministerio de Educación y Ciencia), Madrid, fév. 1975.

3. LE CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION EN ÉDUCATION DE L'ÉCOLE NORMALE DE SAINT-CLOUD

L'École Normale Supérieure de Saint-Cloud comporte trois centres de recherche : le Centre audio-visuel ; le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (C.R.E.D.I.F.) ; le Centre de recherche et de formation en éducation (C.R.E.F.E.D.). Le Centre audio-visuel et le C.R.E.D.I.F. seront présentés séparément dans des livraisons ultérieures de la revue.

Le Centre de recherche et de formation en éducation (C.R.E.F.E.D.) (1) partage ses activités entre la recherche et l'enseignement. Ainsi comprend-il un service formation et des laboratoires de recherche, auxquels s'ajoutent un atelier de reprographie et des moyens audio-visuels, une bibliothèque et un service de documentation. Celui-ci répond aux besoins exprimés par les enseignants-chercheurs et les stagiaires, mais il est conçu de manière à constituer un lieu et un instrument d'auto-formation.

• Le service formation

Le C.R.E.F.E.D. répond à la demande des différentes sections des départements littéraires et scientifiques de l'école pour participer, avec les autres centres pédagogiques, à des cycles de formation destinés aux élèves.

Mais dans le domaine de la formation, les activités actuelles du C.R.E.F.E.D. sont principalement orientées vers l'éducation dans les pays en voie de développement. C'est donc de ces activités que l'on trouvera ci-dessous la description.

1 - Généralités : cadre et orientations de la formation.

a) Les stages du C.R.E.F.E.D. de l'École normale supérieure de Saint-Cloud accueillent des éducateurs et des étudiants des pays en voie de développement, et plus spécialement des États de l'Afrique du Nord et de l'Afrique noire francophone. Ces stagiaires sont en général boursiers, soit de leur gouvernement, soit des ministères français de la Coopération et des Affaires Étrangères, soit des organisations internationales.

b) Ces stages s'adressent à des professeurs qui désirent ou bien combler certaines lacunes de leur formation initiale, ou bien actualiser et perfectionner leurs connaissances, ou bien encore se préparer à exercer de nouvelles fonctions dans le secteur de l'éducation. Ils s'adressent aussi à des formateurs de formateurs ou à des cadres de l'enseignement (directeurs d'établissement, inspecteurs des divers degrés d'enseignement, professeurs d'école normale, conseillers pédagogiques) qui, déjà en fonction, sont intéressés par un programme de formation continue. Ils s'adressent au personnel des instituts pédagogiques nationaux responsables, ou prochainement responsables, de services de documentation et de diffusion de documents ; de recherche et de gestion de la recherche ou de l'innovation ; de l'élaboration de programmes ; de formation continue et de préparation à la formation continue.

c) Dans toute la mesure du possible le C.R.E.F.E.D. s'efforce de concevoir et de réaliser cette formation selon une philosophie qui combine deux idées principales :

— préparer à des fonctions, mais en se gardant de réduire cette préparation à un trop étroit apprentissage de comportement. Cela implique une liaison constante et raisonnée entre la théorie et la pratique (exemple : séminaire en amont et en aval d'un stage en situation) ;

(1) 2, avenue du Palais, 92211 Saint-Cloud.

— ne pas perdre de vue que la préparation à ces fonctions ne peut être efficace qu'en la concevant dans le milieu et le cadre institutionnel où elles sont appelées à s'exercer. Cela implique : au niveau des cours, que les analyses valables pour la généralité des cas soient prolongées par l'étude de leur application particulière ; au niveau des stages en situation, que certains d'entre eux puissent avoir lieu, grâce à une pédagogie de l'alternance (C.R.E.F.E.D. ↔ terrain national), dans le pays d'origine.

d) De toutes les considérations qui précèdent il résulte clairement que sans exclusion, loin de là, des activités d'intérêt commun, les modalités de la formation ne peuvent être que fort diverses et fort souples. Elles le sont d'autant plus que le C.R.E.F.E.D. s'efforce de préciser, en référence aux groupes et aux individus, et par un inventaire de leurs connaissances initiales et de leurs besoins propres, la demande en formation.

2 - Stages longs.

Au début de l'année un programme de formation est négocié avec chaque stagiaire ou chaque groupe de stagiaires sur la base d'un certain nombre de thèmes qui touchent aux différents aspects des sciences de l'éducation : pédagogie expérimentale, psycho-pédagogie, didactique...

3 - Les « mémoires ».

Certains stagiaires (en particulier ceux dont le stage va s'étaler sur deux ans) ont à rédiger des « mémoires ». Au cours de la première année on procède au choix du sujet et on donne à l'étudiant les instruments intellectuels et techniques qui le mettront en mesure de le traiter. Ce sujet porte obligatoirement sur un problème national d'éducation et il est préparé sur le terrain. Au cours de la seconde année en effet le stagiaire se rend dans son pays pour y travailler, et revient ensuite au C.R.E.F.E.D.

Les sujets de mémoire touchent le plus souvent aux problèmes de l'enseignement en Afrique, comme par exemple :

- L'enseignement pré-scolaire en République populaire du Congo ;
- Organisation matérielle et pédagogique de l'enseignement pré-scolaire au Cameroun ;
- L'enseignement du français, langue étrangère, dans l'enseignement secondaire en République Centrafricaine.

4 - Séminaires et stages courts.

a) Leurs objectifs.

Outre des stages de longue durée (de trois mois à deux ans), le C.R.E.F.E.D. organise et anime, toujours à l'intention des éducateurs des pays en voie de développement (professeurs, professeurs à l'école normale, personnel des instituts pédagogiques, inspecteurs et cadres de l'enseignement), ainsi qu'à l'intention des coopérants de l'assistance technique bilatérale et internationale, des séminaires et des stages plus courts et de durée variable (de quelques jours à plusieurs semaines, en moyenne de l'ordre d'une semaine).

b) Leurs thèmes. A titre indicatif, pour l'année en cours :

- La pédagogie par objectifs — Pourquoi ? — Comment ?
- Curriculum Development.
- Pédagogie de l'étude du milieu : ses fondements et ses objectifs ; ses méthodes et ses formes.

- Les techniques de l'observation de classe et le problème de l'évaluation pédagogique.
- L'autoformation : son rôle ; ses instruments intellectuels ; ses technologies.
- La planification scolaire à l'usage des inspecteurs.

Par ailleurs, le C.R.E.F.E.D. étudie toute demande qui lui est faite pour la conception, l'organisation et l'animation de stages ou de séminaires de ce type. La réponse est fonction d'une part des compétences et des moyens du Centre, d'autre part des possibilités que lui laisse sa programmation.

Dans le cadre des conventions ou protocoles d'accord conclus entre l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud et les établissements de direction de l'enseignement à l'étranger, des équipes du C.R.E.F.E.D. vont animer dans ces pays des stages de formation ou de recherche.

Dans le champ de ses compétences le C.R.E.F.E.D. collabore régulièrement aux stages organisés et recherches entreprises par la Mission de formation continue.

• Les laboratoires de recherche

1 - Le laboratoire de recherche en enseignement programmé.

Les caractéristiques de l'enseignement programmé font qu'il peut être autant un objet qu'un instrument de formation des maîtres. C'est à ce titre qu'il a été intégré systématiquement à la formation des stagiaires de l'école, en particulier dans le cadre d'une initiation à la technologie de l'éducation.

Depuis sa création, le service enseignement programmé répond également à des demandes d'information ou de formation émanant d'organismes extérieurs, soit français (I.N.R.P., C.N.D.P., Universités), soit internationaux (Coopération, Unesco).

L'enseignement programmé est tout autant un objet qu'un outil de recherche. On s'est préoccupé au début de mettre à l'épreuve les principes et surtout les techniques de programmation, ce qui a conduit à un élargissement de la notion d'enseignement programmé. On s'est ensuite orienté d'une part vers des études de didactique (mathématiques, linguistique appliquée à l'enseignement du français) et, d'autre part, de technologies conjuguées (enseignement programmé et moyens audiovisuels). En même temps que l'on s'est intéressé à de nouvelles théories (algorithmes, applications cybernétiques...) on s'est également penché sur les problèmes de transfert, d'insertion et de coûts à propos de projets internationaux. D'une manière générale, les travaux sont étroitement liés à la formation psycho-pédagogique des formateurs.

2 - Le laboratoire de psycho-pédagogie.

Les enseignants-chercheurs du laboratoire de psycho-pédagogie participent à l'enseignement donné dans les stages. Ils y exposent et soumettent à la discussion les résultats de leurs travaux. Mais l'accent principal est mis sur la méthodologie, et la formation dont ils ont principalement la charge est axée sur l'initiation à la recherche. Sous forme de consultations individuelles et tout au long de l'année ils aident les stagiaires dans la mise en chantier et la mise en œuvre des « mémoires » qui seront présentés et soutenus en fin de formation.

Les recherches récentes et les recherches en cours portent d'une part sur le rendement de la communication pédagogique à court, à moyen et à long terme, d'autre part sur les obstacles à la communication pédagogique. Ces obstacles sont recherchés au niveau

— de l'examen : quelle est la valeur de formation intellectuelle, morale, technique que professeurs et étudiants accordent à l'examen ?

— du statut et du rôle des enseignants : comment enseignants et enseignés se représentent-ils le statut et le rôle des enseignants ?

— des attentes et des demandes des enseignés à l'égard d'un dialogue enseignant-enseignés.

Il est projeté d'analyser les niveaux d'aspiration et d'expectation des enseignants et des enseignés quant à des contenus d'information, et à des situations de contrôle institutionnalisées.

Les différentes recherches font l'objet de documents reproduits par le C.R.E.F.E.D. et communiqués aux autorités de tutelle ainsi qu'aux personnes et aux organismes qui en font la demande.

• La bibliothèque et le centre de documentation

Le C.R.E.F.E.D. dispose d'une importante bibliothèque : 6 000 livres, 10 000 articles de revues, des comptes rendus multigraphiés de recherches et d'expériences pédagogiques, quelques documents audio-visuels (montages de diapositives, films, bandes magnétiques sonores et vidéo) sont accessibles par l'intermédiaire de catalogues sur fiches et peuvent être prêtés.

Dans ce cadre diverses activités sont proposées aux enseignants et formateurs en stage : séminaires d'initiation à la recherche et à l'utilisation des documents (recherche bibliographique et manipulation du matériel audio-visuel entre autres), présentation commentée des nouvelles acquisitions, club de lecture, sensibilisation au problème de la documentation dans l'enseignement (information générale, visites de bibliothèques scolaires et enfantines).

Texte communiqué par A. Lallez,
directeur du C.R.E.F.E.D.

• Publications C.R.E.F.E.D. 1976

Documents

— Recherche au titre de la rénovation pédagogique dans l'enseignement supérieur :

Guyot (Yves), Béliity (Simone), Bigard (Alain), **Statut et rôle de l'enseignant d'enseignement supérieur**, 243 p.

Guyot (Y), Forquin (J.-C.), Bigard (A), Thomas (R), **Attitudes à l'égard des examens dans l'enseignement supérieur**, 2 vol. 181 p. + 144 p.

E.N.S. de Saint-Cloud - C.R.E.F.E.D., **Contribution à l'étude des problèmes posés par la transmission des connaissances : le rendement de la communication pendant l'acte pédagogique** (rétention immédiate), 195 p.

— Dossiers pédagogiques

Forquin Jean-Claude, **Finalités et objectifs de l'enseignement**, 31 p.

Lallez (Raymond), **Recherche pédagogique et formation des maîtres**, 14 p.

Lefort (Geneviève), **Pédagogie de l'étude du milieu**, Bibliogr. commentée, 22 p.

Poczta (Jerry), **Recueil n° 4 sur l'enseignement programmé**. Textes traduits du professeur Landa, 90 p.

Teyssie (Daniel), **Les étudiants et l'histoire**, 42-XV p.

Publications personnelles

Dannequin (Claudine), **La notion de handicap linguistique : un examen critique**, in Cahiers du C.R.E.S.A.S. n° 12 (I.N.P.). — L'Acquisition du langage, T. I du **Manuel de Linguistique Appliquée**, Delagrave.

- Ferran (Pierre), **Dossier** : « **La créativité** » (Historique. Essais de définitions. Postulats de base. Techniques et procédés. La créativité à l'école. Des exemples à ce niveau), in : Education et Développement, n° 110, 4° trim. 1976. Complète le document polycopié publié antérieurement par le C.R.E.F.E.D.
- Ferran (Pierre), **Etude** : « **Pédagologie et Science-Fiction** ». La science-fiction peut être éducative au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire. Méthodes. Exemples, in : Les Cahiers Pédagogiques. — **L'Ecole de la rue. Une éducation ouverte sur le milieu**, Ed. E.S.F., 208 p., coll. « Science de l'Education ».
- Lallez (Raymond), **L'innovation en Haute-Volta : éducation rurale et enseignement primaire** (Les Presses de l'Unesco, coll. « Expériences et innovations en éducation », n° 21, Paris, 1976, 107 p., traductions espagnole et anglaise). — **Formation permanente de masse et technologie de l'éducation**. (Leçons et problèmes inspirés par une étude de cas), in : Cahiers de l'Institut de sciences mathématiques et économiques appliquées. Service économie et société. n° 2, pp. 63-94. — **Analyse du livre de Lynch et Dudley** : « Teacher education and cultural change : England, France, West Germany », in : Revue Internationale de Pédagogie, 1975/4, pp. 520-524.
- Lefort (Geneviève), **Pédagologie et documentation**, sous la direction de Jean Hassenforder et Geneviève Lefort, in : Education et développement, n° 107, fév. 1976, 57 p.
- Condamine (Marcel), **Logique, structure, prolongement de la pensée naturelle**, in : Bulletin de l'I.R.E.M. de Brest : n° 8, nov. 1976, 14 p., n° 9, déc. 1976, 8 p.

II. — Information et documentation

1. MANIFESTATIONS RÉCENTES

Ces manifestations et rencontres que nous mentionnons ci-dessous ont eu lieu récemment. Nous en attendons les comptes rendus qui seront présentés dans cette rubrique au fur et à mesure qu'ils nous parviendront.

L'Association Francophone d'Education comparée (CIEP, 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres), a organisé le 12 février à son siège un Colloque sur l' « Education et le nouvel ordre mondial » : L'éducation dans la stratégie de satisfaction prioritaire des besoins essentiels.

Cette manifestation s'inscrivait dans le cadre de la réflexion sur le réexamen des politiques d'éducation et des stratégies de coopération internationale, dans la perspective de l'établissement du « Nouvel ordre économique international » préconisé par les Nations Unies (Assemblée générale de mai 1974). Ces thèmes suivants ont fait l'objet du débat :

- les besoins de formation de la collectivité de base, par opposition à des normes éducatives définies de façon uniforme au niveau central ;
- les besoins de formation fondamentaux, qui procèdent de l'unité fondamentale des structures mentales de tous les groupes humains ;
- les besoins minimaux (de scolarisation, d'alphabétisation ou d'éducation des adultes) à assurer en priorité aux groupes humains qui en sont actuellement privés.

Le compte rendu de la journée du 12 février vient de paraître dans le numéro 13-14 de la revue « Education Comparée » (mai 1977).

L'Association Française pour la Lecture, affiliée à l'International Reading Association (I.R.A.), a organisé la 1^{re} Conférence européenne sur la lecture, autour du thème : « Apprentissage de la lecture » : théories, recherches et pratiques en Europe. Cette conférence s'est déroulée à Beaumont-sur-Oise les 13, 14 et 15 avril 1977. Secrétariat de la Conférence : Mlle Boucherant, 54, rue de Varenne - 75007 Paris.

Le Congrès international de pédagogie expérimentale de langue française s'est déroulé à Genève, du 16 au 20 mai 1977, sur le thème : « La recherche au service de l'innovation en éducation », et autour des problèmes concernant :

- La politique de la recherche et la gestion de l'innovation.
- La recherche et la participation des enseignants.
- L'évaluation de l'innovation.

Pour de plus amples informations, on peut joindre M. R. Huttin, directeur du service de la Recherche pédagogique du département de l'action publique, 11, rue Sillem, 1207 Genève Suisse.

Un Colloque organisé par le Département de Psychosociologie en éducation de l'I.N.R.P. a réuni à Paris, du 9 au 12 mai, une quarantaine de personnes, enseignants, médecins, psychologues, sociologues, assistantes sociales, thérapeutes, etc., sur le thème : « Les relations d'aide en éducation ». Sous-thèmes :

- La notion de continuum de l'aide pédagogique ou thérapeutique en éducation.
- La transformation du rôle des enseignants.
- Le soutien.

Secrétariat : Département de psychosociologie en éducation de l'I.N.R.P., 4, rue Danton, 75006 Paris.

Le III^e Congrès mondial des sociétés d'éducation comparée a eu lieu à Londres du 27 juin au 1^{er} juillet, conjointement avec la VIII^e Conférence de la société d'éducation comparée en Europe, sur les thèmes :

- Les critères de diversité et d'unité dans l'éducation, examinés dans une perspective de comparaison.
- Les problèmes créés par la diversité et leurs solutions, avec une analyse comparée.
- Les politiques de prise de décision dans les situations où existe la diversité, c'est-à-dire dans un contexte national et international.

Joindre : Robert Cowen, University of London, Institute of Education, 20 Bedford Way, London WC 1. H.OAL.

2. MANIFESTATIONS ANNONCÉES

Création d'une **Université pédagogique d'été** à Rouen du 4 au 12 juillet. Il s'agit à partir de pratiques éducatives explicitement situées dans leur environnement social et institutionnel :

- a) de s'interroger sur leur légitimité, sur leurs fondements explicites ou implicites et sur leurs possibilités d'évolution ;
- b) d'élaborer en commun une politique de formation ;

L'U.E.P. sera donc un lieu de confrontation, d'interrogation et un lieu d'élaboration.

Joindre : Viviane Isambert-Jamati, 28, rue Serpente, 75006 Paris.

Le VII^e Congrès mondial de l'association internationale des sciences de l'éducation aura lieu à Gand, du 25 au 29 juillet 1977. Le thème du congrès : « Réalisation de la personnalité par l'éducation ». Une attention toute particulière sera donnée aux aspects suivants :

- 1) le concept,
- 2) les objectifs,
- 3) les conditions,
- 4) le problème, la recherche, les méthodes,
- 5) l'éducation permanente.

Secrétariat général : Rijksuniversiteit de Gent, Pedagogisch Laboratorium, Henri Dunantlaan n° 1, B 9.000 Gent, Belgique.

3. DOCUMENTATION

Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'O.C.D.E. a organisé à Oslo, du 4 au 11 décembre 1976, un « Séminaire de formation à l'innovation dans l'enseignement », dans le cadre du programme d'I.M.T.E.C. (Formation internationale à la gestion de l'innovation dans l'enseignement) sur les établissements de formation des enseignants. Les participants, au nombre de 53 ont été désignés par les établissements membres du programme. Les objectifs :

- un examen critique des innovations lancées par les organismes de formation des maîtres intéressés ;
- un échange concernant la présentation et l'implantation de méthodes nouvelles de formation des maîtres ;
- une identification des problèmes communs concernant la réforme de la formation des maîtres, les processus du changement ;
- une identification des idées applicables à l'élaboration de futurs programmes.

Les activités du séminaire se sont articulées autour de trois grands axes, correspondant aux différents types de travaux menés au sein des institutions participantes depuis un an, à savoir :

- 1) le G.I.L., « Guide d'apprentissage institutionnel », qui avait été communiqué à dix-neuf établissements (présentation des résultats pour différentes questions, discussion et formation de groupes pour l'étude en profondeur de certaines variables) ;
- 2) les études de cas menées dans les universités de Simon Fraser (Canada), Toledo (Etats-Unis), Dundee (Royaume-Uni) et Levander (Norvège) (présentation et analyse des alternatives pédagogiques) ;
- 3) les pratiques d'innovation à travers des « cartes » et des enregistrements vidéo (25 présentations).

Les documents relatifs au séminaire I.M.T.E.C. peuvent être demandés à Per Dalin, Postboks 79, Blindern, Oslo 3, Norvège.

Education comparée, la revue de l'Association francophone d'éducation comparée, communique dans ses deux numéros spéciaux de novembre 1976 (n° 9-10) et janvier 1977 (n° 11-12) les Actes du Colloque « Education et mobilité » qui a réuni à Sèvres, les 13, 14 et 15 mai 1976, les représentants de vingt-six pays autour des quatre thèmes :

- éducation et migrations internationales (Groupe de travail I) ;
- mobilité des élèves dans l'enseignement secondaire (Groupe II) ;
- éducation et mobilité socio-professionnelle (Groupe III) ;
- problèmes de méthodologie comparative (Groupe IV).

Conclusion du Groupe I :

« Le groupe a constaté, pour les migrants (au moins au niveau de la première génération), la prédominance de l'immobilité sociale au sein de la mobilité géographique et professionnelle, sans que la formation puisse influencer, de manière notable,

sur cet état de fait. Cette constatation a conduit le groupe à s'interroger sur l'usage mystificateur qui peut être fait du terme de mobilité : dans certains cas, il contribue à faire passer la loi d'airain des impératifs économiques pour l'expression de la liberté et du désir de renouvellement des personnes. Dans le même temps, la résistance au changement se trouve systématiquement dénigrée, même si elle exprime tout simplement le désir de survie des gens.»

Conclusion du Groupe II :

Les orientations qui se dégagent :

« La mobilité est conçue comme l'épanouissement de l'enfant dans le cadre de la culture familiale et de la culture officielle, le rôle de la famille est prépondérant dans l'éveil des facultés cognitives de l'enfant, la curiosité intellectuelle, la motivation scolaire, l'éducation à la discipline sur soi-même. Le rôle de l'école est de créer une passerelle entre l'éducation familiale et la culture officielle. Elle doit, en outre, communiquer aux élèves les outils intellectuels fondamentaux et les méthodes qui leur permettront de produire leurs propres connaissances. Il faut créer une continuité dans les enseignements et repousser le plus loin possible la sélection. L'enseignement devrait partir des besoins de l'enfant qui serait entraîné par des méthodes scientifiques à produire peu à peu son propre savoir. Il s'entraînerait à apprendre à apprendre. »

Conclusion du Groupe III :

Le groupe ayant formulé et précisé le rôle de l'école dans la mobilité sociale conclut :

« L'école maternelle est un instrument très important de l'égalisation des chances ; la formation des maîtres doit préparer les futurs enseignants aux problèmes posés par la mobilité sociale et l'égalisation des chances ; des mécanismes compensatoires doivent être prévus à l'école.

Les questions qui restent ouvertes :

- Faut-il limiter l'éducation aux besoins du travail, et « professionnaliser » les types d'éducation ?
- Ne risque-t-on pas de renforcer et de reporter sur le système éducatif les inégalités qui se trouvent sur le marché du travail ?
- Faut-il accepter ou remettre en cause la division sociale hiérarchique du travail ? »

Conclusion du Groupe IV :

Le groupe s'est engagé dans un essai de taxonomie et a établi une grille d'analyse de la notion de mobilité.

Deux règles méthodologiques semblent s'imposer :

- l'analyse doit être conceptuelle ;
- elle doit avoir une dimension génétique et historique.

D'autre part les dimensions idéologiques des faits et le droit à la différence doivent être reconnus.

Association Francophone d'Education Comparée : Centre International d'Etudes Pédagogiques, 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres.

Sous le titre : **Eléments pour un livre gris**, l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (Université de Caen, Institut de Pédagogie et des Sciences de l'Education, Esplanade de la Paix, 14032 Caen Cedex), vient d'élaborer un dossier sur la situation de l'enseignement en ce domaine.

Elle fait ainsi état des difficultés engendrées par les normes nouvelles de répartition des crédits de fonctionnement et des charges d'enseignement entre les universités, connues maintenant sous l'appellation de « normes garages ».

La brochure présente la situation actuelle et les problèmes correspondants dans plusieurs unités d'enseignement, notamment à Toulouse le Mirail, Paris V, Paris XIII (Villetaneuse), Paris XI (Dauphine).

Dans la conjoncture actuelle de réduction des crédits, les auteurs manifestent leurs inquiétudes quant à l'avenir de l'enseignement des sciences de l'éducation en France.

La **National Foundation for educational research** anglaise vient de faire paraître un « Register of educational research », répertoire des recherches en éducation conduites dans l'ensemble du Royaume-Uni de 1973 à 1976. Ce répertoire, financé par le Department of education and science et le Social science research council a été élaboré avec la collaboration de trois cents organismes et départements d'université. Il comprend 2 200 entrées classées alphabétiquement par organismes et responsables de recherches et accompagnées de résumés et de mots-clé repris dans un index sujet détaillé. D'un coût de 12 livres sterling, le Register of educational research peut être demandé à la N.F.E.R. Publishing Company, 2 Jennings Building, Thames Avenue, Windsor, Berkshire.

New developments in educational research in Europe, volume 10, n° 1 de « Paedagogica Europaea » 1975, qui est publié par l'Institut Européen d'Education de la Fondation Européenne de la Culture, Paris, se présente comme un guide des derniers développements en matière de recherche pédagogique en Europe. Il traite des problèmes de la coopération à ce niveau, notamment en ce qui concerne l'établissement d'un catalogue des Recherches Pédagogiques (le projet EUDISED). Une présentation de l'Institut Européen d'Education informe sur les activités et les travaux de cet organisme.

La **Revue Internationale de Pédagogie**, éditée par l'Institut de l'Unesco pour l'Education de Hambourg, à l'occasion du XXV^e anniversaire de la fondation de celui-ci, a fait paraître un numéro spécial (XXII/1976/3) intitulé : « Institutions internationales de recherche ». Dans ce numéro :

- une description des objectifs et des activités de l'Institut pour l'éducation de l'Unesco depuis 1951 ;
- les conclusions de trois recherches menées en République Fédérale Allemande du point de vue de la méthodologie de la comparaison internationale en matière d'éducation ;
- les modalités et les problèmes de la comparaison internationale dans ce domaine ;
- les caractéristiques majeures, les attentes, les limites des institutions internationales de recherche en éducation ;
- le rôle et les fonctions assurés par l'Institut d'Asie pour la planification et l'administration de l'éducation durant les dix années de son existence (1962-1972) ;
- une présentation rapide de 24 organismes, évocation internationale œuvrant en matière de recherche en éducation.

Le nouveau périodique canadien, **Revue des Sciences de l'Education**, créé au printemps 75, qui en est à sa cinquième livraison (automne 76), paraît trois fois par an. La « Revue des Sciences de l'Education » se veut un lien entre les chercheurs francophones du Canada, son centre d'intérêt s'étend à toutes les disciplines qu'on englobe sous le terme générique de sciences de l'éducation, elle présente les résultats de recherches et des textes relatifs à l'activité universitaire. Cette revue de 100 pages environ comporte une partie consacrée à des articles de fond et une

partie donnant des informations documentaires (les rubriques : Recherches en cours, Bibliographie et Commentaires et information).

Revue des Sciences de l'Education, Case postale 6203, Succursale « A », Montréal, Québec, Canada H3C 3T3.

Les textes officiels concernant la suppression de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogique (I.N.R.D.P.) et de l'Office français des techniques modernes d'éducation (O.F.R.A.T.E.M.E.) et leur remplacement par deux nouveaux organismes, l'un de recherche : l'Institut national de recherche pédagogique, l'autre de documentation : le Centre national de documentation pédagogique, peuvent être consultés dans le Bulletin officiel du ministère de l'Education, n° 31, du 2 septembre 1976 (décrets du 3 août 1976). On y trouvera la définition des missions du C.N.D.P. (Les C.R.D.P. lui sont rattachés et sont placés sous contrôle des autorités académiques.)

Le détail des moyens et l'organisation des services propres à l'I.N.R.P. et au C.N.D.P. sont fixés par l'arrêté du 3 mars 1977 (B.O. n° 11, 24 mars 1977). Il en résulte une restructuration importante des services des deux anciens établissements.

On peut consulter le Rapport d'activité 1975-1976 du Laboratoire de psychologie différentielle, Service de recherche de l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle auprès de la section documentaire, I.N.E.T.O.P., 41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris.

Etapes de la Recherche, le rapport d'activité du département des études et recherches appliquées aux enseignement généraux et à la vie scolaire de l'Institut National de Recherche Pédagogique, pour la période 1975-1976, peut être demandé ou consulté à la section documentaire du département des études et recherches appliquées, I.N.R.P., 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05.

Les centres pédagogiques de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud : Centre audio-visuel, C.R.E.D.I.F. (Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français), C.R.E.F.E.D. (Centre de Recherche et de Formation en Education), ont fait paraître à la fin de 1976 un ensemble de documents d'information sur leurs travaux et recherches.

On trouvera en particulier :

- le programme de recherche et les projets de production des films du Centre audio-visuel pour 1977 ;
- les activités du C.R.E.D.I.F.

Et concernant le C.R.E.F.E.D. :

- les travaux effectués dans le cadre des recherches sur la rénovation pédagogique de l'enseignement supérieur ;
- les projets de recherche pour 1977.

Dans le cadre de la mise en place du réseau d'information EUDISED (Système Européen de Documentation et d'Information en Europe) destiné au traitement et à la diffusion de l'information pédagogique par les techniques informatiques, différentes publications consacrées à la recherche en éducation ont paru au cours des derniers mois :

a) « Le répertoire 1973-1974 des recherches pédagogiques au Danemark », rédigé en anglais et en danois, utilisant les descripteurs du thesaurus EUDISED (« Thesaurus multilingue pour le traitement de l'information en éducation », La Haye ; Paris : Mouton, 1973, 381 p.) (en anglais, français, allemand) et complété par des Index : Index des descripteurs, des chercheurs et des institutions : « Educational Research in Denmark, 1973-1974 », Danmarks Paedagogiske Bibliotek.

b) Une série de bulletins publiés par le Conseil de l'Europe et qui recensent les projets de recherche et de développement en matière d'éducation dans les pays européens : **EUDISED R & D Bulletin**, Conseil de l'Europe, Centre de Documentation pour l'Education en Europe.

Les premiers bulletins parus au cours du premier semestre 1977 concernent la recherche en sciences de l'éducation en 1976. Ils fournissent des renseignements sur le contenu des projets (origine, buts, plan de recherche, hypothèses, méthodologie...), sur les chercheurs et les directeurs de recherche, ainsi que sur les institutions, le mode de financement. Les descripteurs EUDISED correspondant à chaque recherche accompagnent l'analyse, rédigée en anglais, ou en français, ou en allemand. Le classement retenu pour la présentation des recherches est celui des rubriques du thesaurus EUDISED. Un index des noms cités et un index des descripteurs facilitent la consultation de ces documents.

4. SOUTENANCES DE THÈSES

Soutenances de thèses en Sciences de l'Education dans les Universités de Paris et de la région parisienne. Octobre-décembre 1976.

• Paris III

22/11. Thèse de 3^e cycle.

Fournie (Alain) : **Essai de méthode audio-visuelle d'enrichissement du vocabulaire vietnamien.**

Directeur : M. Meillon.

4/12. Thèse de 3^e cycle.

Najar (Margarete) : **Essai d'analyse du phénomène de contact des langues ou lapsologie confrontative appliquée à l'enseignement de l'allemand en Tunisie.**

Directeur : M. Zemb.

• Paris V

23/10. Thèse de 3^e cycle.

Gechout (Marcel) : **Les problèmes pédagogiques des classes préprofessionnelles de niveau (C.P.P.N.) et préparatoires à l'apprentissage (C.A.P.).**

Directeur : M. G. Snyders.

27/10. Thèse de 3^e cycle.

Arcadio (Marcel) : **Influence du temps et du travail sur les attitudes éducatives qu'adopte le père en face du tâtonnement expérimental de l'enfant.**

Directeur : M. G. Snyders.

30/10. Thèse de 3^e cycle.

Garcia (Ruperto) : **Alphabétisation et contradictions socio-économiques et culturelles. Le cas de l'Equateur.**

Directeur : M. Le Thanh Khoi.

8/11. Thèse d'Université.

Sanankoua-Sangare (Aminata) : **La délinquance juvénile au Mali.**

Directeur : M. G. Snyders.

8/11. Thèse de 3^e cycle.

To-Ngoc-Lien : **Recherche d'un système psycho-pédagogique pour les enfants orphelins de guerre au Viet-Nam.**

Directeur : M. Le Thanh Khoi.

26/11. Thèse de 3^e cycle.

Silva (Alberto-Leonardo) : **Problèmes de l'éducation et de la lutte des classes : le Chili 1900-1975.**

Directeur : Mme V. Isambert-Jamati.

29/11. Thèse de 3^e cycle.

El Samman (Mohamed Issa) : **La scolarisation des garçons et des filles en Haute Egypte (QENA).**

Directeur : Mme V. Isambert-Jamati.

1/12. Thèse de 3^e cycle.

Pain (Abraham) : **L'apprentissage des adultes à la télévision : une situation de l'éducation permanente non intentionnelle.**

Directeur : M. J. Dumazedier.

10/12. Thèse de 3^e cycle.

Deleau (Michel) : **Imitation des gestes et représentation graphique du corps chez les enfants sourds.** Contribution à l'étude du rôle du langage dans le développement des conduites représentatives.

Directeur : M. Oléron.

16/12. Thèse d'Université.

Karayannis (Georges) : **L'amour pédagogique dans la Grèce antique.**

Directeur : M. G. Snyders.

17/12. Thèse de 3^e cycle.

Lautrey (Jacques) : **Classe sociale, structuration de l'environnement familial et développement cognitif de l'enfant.**

Directeur : M. M. Reuchlin.

21/12. Thèse de 3^e cycle.

Bentabet (Yamina) : **Lycéennes d'Oran (1963-1973).** Etude sociologique des rapports entre l'éducation scolaire et l'éducation familiale.

Directeur : Mme G. Tillion.

• Paris VIII

8/10. Thèse de 3^e cycle.

Medam (Andrée) : **Cohérence d'un ensemble institutionnel de formation avec son environnement : la F.P.A.**

Directeur : M. Lobrot.

25/11. Thèse de 3^e cycle.

Chaudron (Martine) : **Système d'enseignement et division du travail : le rendement professionnel et social de la formation scolaire.**

Directeur : Mme V. Isambert-Jamati.

Structures et réformes de l'enseignement

AFRIQUE

Education et milieux ruraux. — In : *Direct*, n° 7, 1976, pp. 15-43.

Ce dossier réunit un important ensemble de textes sur les problèmes actuels de l'enseignement africain, lequel est profondément inadapté aux besoins des États. Ceux-ci, encore sous-industrialisés, voient s'accroître l'exode rural et le chômage des jeunes ; en effet, la plupart des systèmes d'enseignement africains sont conçus pour préparer les élèves presque exclusivement aux emplois urbains du secteur moderne. La situation est d'autant plus grave qu'il semble qu'il faille accélérer le processus de développement surtout dans le secteur rural.

Cependant, depuis quelques années, on assiste à des tentatives de réforme et à certaines expériences éducatives qui visent à toucher un plus grand nombre d'enfants surtout dans le monde rural, et à adapter l'enseignement au milieu : par exemple l'expérience de télévision scolaire au Niger, celle de l'Université radiophonique de Gítara Gítarama au Rwanda. Quant aux Centres d'éducation rurale implantés en Haute-Volta, ils ont pour objectif l'alphabétisation, l'instruction fondamentale et la formation agricole de jeunes entre 13 et 15 ans.

Le Sénégal a, pour sa part, entrepris une réforme originale avec la création d'un enseignement moyen pratique qui s'adresse aux jeunes sortis de l'école, comme aux non-scolarisés, et se présente comme une tentative originale de conception d'un enseignement secondaire adapté aux réalités africaines.

ELIOU (Marle). — **Les inégalités en matière d'éducation en Afrique : une analyse.** — In : *Perspectives*, vol. VI, n° 4, 1976, pp. 601-614.

La première partie de l'étude porte sur l'analyse des inégalités en matière d'éducation dans les pays de l'Afrique francophone : inégalités entre régions géographiques, ainsi qu'entre zones urbaines et rurales, inégalités ethniques, lesquelles sont souvent une projection de disparités socio-économiques, géographiques et culturelles, inégalités sociales, inégalités selon le sexe... Les décalages observés au niveau du primaire sont généralement accentués à mesure que sont franchies les différentes étapes du cursus scolaire... Toutes ces inégalités sont favorisées et entretenues par une conception élitiste du système scolaire, par le conservatisme des mentalités et par l'utilisation d'une langue étrangère qui véhicule une culture et une idéologie étrangères.

Des tentatives de solutions ont été proposées par les pays : le développement quantitatif de la scolarisation, l'« adaptation » de l'enseignement, en particulier la « ruralisation » ou l'enseignement technique dit « féminin »..., fausses solutions semble-t-il. L'auteur propose des orientations différentes, en particulier une décentralisation qui commencerait par le haut de la pyramide scolaire, l'enseignement supérieur, et une deuxième mesure impopulaire et injuste sur le plan individuel, qui serait de contenir d'une manière sélective la demande d'éducation de façon à harmoniser, à un niveau plus avancé d'égalisation des chances, la demande et l'offre d'enseignement.

Identité culturelle négro-africaine (II). — In : Présence africaine, n° 99-100, 3° et 4° trim. 1976, pp. VI + 3-239.

Ce deuxième dossier sur « l'identité culturelle négro-africaine » regroupe un certain nombre d'articles illustrant divers aspects de ce problème vital pour l'Afrique, qui est l'éveil des mentalités à une conscience historique, scientifique, artistique, économique et spirituelle.

M. B. Hebga décrit le processus d'acculturation tel qu'il s'est produit dans les domaines des langues, de l'art, de l'histoire, de la philosophie et de la religion, et qui a été ressenti par de nombreux Africains comme une humiliation ; il suggère quelques grandes lignes de l'action à entreprendre pour récupérer cette identité culturelle.

Toutefois l'éveil d'une conscience noire s'est manifesté peu à peu dans la littérature : ainsi dans la poésie soudanaise contemporaine, qui s'est dégagée des modèles arabes et anglais pour devenir une poésie authentique, nationale et moderne ; dans la littérature féminine guadeloupéenne et dans la littérature portoricaine, analysées ici.

Elle apparaît aussi dans le désir d'implanter les langues nationales : un article traite du problème du choix et de l'apprentissage d'une langue nationale au Zaïre ; et dans quelques tentatives d'adaptation de certains aspects de la culture africaine dans les écoles, par exemple au Kenya et dans l'ancien Tanganika (la Tanzanie actuelle).

Longtemps aliéné, l'Africain redécouvre ses vraies sources, son passé culturel et ses potentialités, et par là-même retrouve son intégrité.

ECOSSE

GRANT (Neal). — **Scottish education : a brief guide for the perplexed** (L'éducation en Ecosse : un schéma clarificateur). — In : Trends in education, n° 4, déc. 1976, pp. 4-12.

N. Grant, pédagogue de l'Université d'Edimbourg, dresse un plan comparatif de l'enseignement en Ecosse et en Angleterre. L'Ecosse possède un système d'éducation « différent » du système anglais et non « dévié » par rapport à une norme anglaise. D'ailleurs le système d'éducation nationale écossais est un des plus anciens du monde (XVIII^e siècle). L'un de ses traits distinctifs est la séparation entre l'administration et les structures d'organisation. L'éducation écossaise est administrée par le secrétaire d'Etat de l'Education et de la science. Mais certaines fonctions sont remplies par des conseils indépendants du secrétaire d'Etat et des autorités locales. Le « Conseil Général de l'Enseignement » qui détermine les conditions d'admission dans le corps enseignant écossais. La « Commission des examens », responsable du « baccalauréat écossais » unique pour toute l'Ecosse, contrairement au « baccalauréat anglais ». Quant aux écoles, le système public est plus étendu qu'en Angleterre : les écoles privées n'accueillent que 2 % de la population scolaire. Dans l'enseignement supérieur l'Ecosse a un pourcentage d'étudiants par rapport à la population supérieure à celui de l'Angleterre et la formation générale continue à tenir une place importante malgré l'influence grandissante du système anglais de diplôme approfondi (« Honours degree ») qui implique une spécialisation. La formation des enseignants est assurée dans les « Collèges de Pédagogie » en trois ans pour les instituteurs mais les professeurs doivent tous avoir une licence d'université complétée par la formation pédagogique. Malgré la baisse de natalité et les réductions de crédit, les « Collèges de Pédagogie » écossais n'ont encore connu aucune fermeture contrairement aux collèges anglais.

Malgré les tendances à une uniformisation de l'éducation non seulement en Grande-Bretagne mais au plan international, l'Ecosse souhaite conserver une certaine autonomie.

ESPAGNE

Conclusiones del VI congreso nacional de pedagogía (Conclusions du VI^e Congrès de Pédagogie). — In : Boletín, Centro de documentación, n° 61, déc. 1976, pp. 3-8.

Ce bulletin présente les conclusions du VI^e congrès de pédagogie en Espagne qui s'est tenu en novembre-décembre 1976 à Madrid. Celui-ci a abordé de nombreux problèmes : la rénovation méthodologique (des propositions dans le sens de l'interdisciplinarité), la formation des maîtres et le statut du personnel enseignant en général (inspecteurs, directeurs, etc.). L'éducation et ses rapports au monde du travail (davantage de formation professionnelle) et à la famille (participation et information des parents).

Pour finir, les propositions générales pour le système éducatif espagnol dans son ensemble vont dans le sens d'une plus grande autonomie des écoles, et l'égalité entre tous les établissements (d'Etat ou non).

ISRAEL

BECKER (Hellmut). — **Erziehung in Israel** (Education en Israël). — In : Neue Sammlung, janv.-fév. 1977, n° 1.

De l'éducation en Israël nous connaissons surtout l'éducation en commun du Kibboutz. Aujourd'hui seulement 3,4 % des Israéliens habitent les kibboutzim. On constate que cette éducation a formé une sorte d'élite socialiste. Deux autres institutions d'éducation en Israël sont : l'armée, qui a réussi à réunir l'efficacité et l'humanisme ; ainsi que le « mouvement des jeunes Israéliens » : « Jeunesse-Aliyah » qui fut fondé par Henriette Szolz au début des années 30, et recueillait à l'origine les nouveaux immigrants, il devint un important moyen d'intégration pour l'Israël moderne. Aujourd'hui destinées aux non-privilegiés, ces écoles ont pour but de résoudre des problèmes sociaux. Mais il ne faut pas oublier qu'à côté du Kibboutz, de l'armée, et du mouvement des jeunes, Israël possède un système complexe d'éducation, organisé d'après des exemples allemands et anglo-saxons.

Le cycle éducatif débute par un système très élaboré de crèches (en 1972 70 % des enfants de 4 ans et 35 % des enfants de 3 ans étaient en crèche). L'obligation scolaire débute à 5 ans au jardin d'enfant. Le primaire recueille les enfants de la 1^{re} à la 6^e classe, puis suit une « High School » pour les classes 7 à 9 ; le cycle se termine avec le secondaire des classes 10 à 12. L'élève peut choisir entre différentes orientations, mais l'hébreu, la Bible, les mathématiques, l'histoire et une langue étrangère sont obligatoires dans toutes les écoles secondaires.

Les problèmes spécifiques israéliens sont ceux des minorités. Il ne fait aucun doute que le contenu de l'enseignement est essentiellement inspiré par les juifs européens, ce qui entraîne forcément des tensions entre « Aschkenasims » et juifs orientaux.

Sans doute, Israël fait beaucoup pour l'enseignement des Arabes à Jérusalem, car ces Arabes peuvent grâce à des certificats, validés en Jordanie poursuivre leurs études dans de grandes universités d'Egypte et d'Arabie Saoudite, mais ces avantages sont refusés aux Arabes de Nazareth et de Nablus. D'autres tensions existent entre l'enseignement religieux et laïc. 25 % des établissements sont religieux, ainsi on est amené à se demander si les élèves de l'enseignement religieux s'entendront plus tard, sans difficulté avec les élèves d'un enseignement laïc. En juillet 1976, dans l'hebdomadaire « The New Yorker », on a pu lire deux grands articles relatifs aux problèmes israéliens. L'auteur, Saul Bellow, souligne que dans de nombreux pays, il est possible d'esquiver un certain nombre de problèmes urgents, mais qu'en Israël tous les problèmes se posent en même temps.

ITALIE

Le classi aperte nella scuola primaria (Les classes ouvertes à l'école primaire). — In : Scuola di base, n° 4-5, juill.-oct. 1976, pp. 3-116.

Tout ce numéro est axé sur les expériences dites « de classes ouvertes » : une école où la structure des classes n'existe plus. Ceci afin de parvenir à des groupes librement choisis (les enfants se regroupent par affinités) et des activités optionnelles. La revue se divise en une partie théorique et une seconde partie, d'application, qui décrit des expériences qui ont eu lieu dans différentes écoles italiennes : emploi du temps, type d'activité, mobilité des groupes, remise en question des rapports autorité/obéissance d'enseignants à enseignés. Sont abordés aussi les problèmes et les limites de cette expérience, qui s'est poursuivie aussi en Angleterre.

ROUMANIE

BONTAS (Ioan). — **Integrarea invatamintului cu cercetarea si productia, o necesitate logica a perfectionarii scolii romanesti** (L'intégration de l'enseignement à la recherche et à la production, une nécessité logique pour le perfectionnement de l'école roumaine). — In : Revista de pedagogie, n° 1, 1977, pp. 5-9.

L'auteur précise les significations du terme « intégration », pour présenter ensuite les formes diverses que cette modalité de fonctionnement de l'enseignement peut prendre : a) des systèmes intégrés qui réunissent lycées, facultés, instituts de recherche, entreprises qui fabriquent des appareils de laboratoire ; b) des ateliers de travaux pratiques ; c) des ateliers de prospection ; d) des facultés dans les usines et des entreprises ; e) des places de recherche et des projets dont les thèmes sont donnés par des entreprises sur la base de contrats.

L'intégration est un des domaines où se manifeste la relation entre travail et enseignement, relation qui contribue à accroître la motivation pour l'acquisition des connaissances et à développer la prise de conscience de l'utilité sociale du travail.

VAIDEANU (George). — **Orientari si tendinte in domeniul educatiei pentru si prin munca** (Orientations et tendances dans le domaine de l'éducation en vue et par le travail). — In : Revista de pedagogie, n° 12, 1976, pp. 8-11.

L'éducation en vue du travail et par le travail pose le problème de la relation entre le système éducatif et la société, dont les différents aspects forment une des préoccupations actuelles de l'Unesco. L'article reprend l'allocution de l'auteur qui représentait l'Unesco à un séminaire international des pays socialistes tenu à Bucarest en octobre 1976.

La synthèse entre l'enseignement et la production implique la révision du contenu de l'enseignement, un rapport équilibré entre les activités pratiques et les disciplines théoriques. La relation école-monde du travail est conditionnée par l'évolution rapide de la science et de la technologie, ce qui impose d'ailleurs la poursuite de l'éducation après l'école, « l'éducation permanente ».

Tous ces aspects sont en fait autant de problèmes à résoudre pour que la relation éducation-monde du travail arrive à l'équilibre qui la rende efficace.

VENEZUELA

BILBAO (Alejandro) et **GIBAJA** (Carmen). — **Legislación educativa y dependencia en Venezuela** (Législation sur l'éducation et dépendance au Venezuela). — In : Cuadernos de Educación, n° 38, sept.-oct. 1976.

Cet ouvrage examine les différentes lois parues sur l'éducation au Venezuela depuis 1948. Une suite d'articles de type historique (chronologie, statistiques) qui lie le problème de l'éducation : celui du développement économique du capitalisme. On passe en revue toutes les tentatives de modernisation du système scolaire jusqu'à nos jours ; rappel des faits historiques, reproduction des articles de lois et décrets parus officiellement.

La dernière partie est consacrée au projet de loi présenté en octobre 1974 par la Commission permanente de la culture de la Chambre des députés. Ce projet englobe tous les problèmes d'éducation au Venezuela, de la maternelle à l'université en passant par l'éducation militaire, religieuse, et le statut du personnel enseignant.

Disciplines

1. LANGUES VIVANTES ET LITTÉRATURE.

ALGÉRIE

MOKHEFI (B.). — **Pour une évaluation objective et continue : IV : l'enseignement de l'anglais.** — In : L.I.O.S., n° 29, juill.-sept. 1976, pp. 45-60.

Après quelques remarques très générales sur les composantes fondamentales d'une langue, l'auteur en arrive à l'apprentissage de l'anglais, deuxième langue étrangère étudiée en Algérie ; il rappelle quelques principes généraux extraits des directives et conseils pédagogiques relatifs à l'importance accordée à l'oral et à l'écrit et à la progression suivie ; puis il énonce différentes propositions d'échelles de notation, en soulignant leurs imperfections et en proposant des méthodes de correction et une base de travail pour une évaluation plus objective. Une annexe est consacrée aux auxiliaires pédagogiques audio-visuels qui, bien employés, constituent pour l'élève un moyen efficace d'information et d'acquisition.

DANEMARK

RUUS (Jørgen). — **Forfattere i undervisningen** (Les écrivains dans l'enseignement). — In : Folkeskolen, n° 7, 1977, p. 352.

Les écoles primaires à Hornslet et à Mørke ont pris une initiative intéressante en invitant l'écrivain Franz Berlinger à passer une journée avec les professeurs et les élèves. C'est ainsi que les élèves ont pu voir de près l'auteur des livres qu'ils étudient et apprendre comment est faite la création littéraire. Des problèmes tels que l'évolution d'un personnage dans une œuvre littéraire ou le choix d'une littérature adéquate pour les enfants ayant des difficultés à lire ont été abordés. Expérience à poursuivre.

FINLANDE

« *Morsan lagar käk* » (« *La vieille nous fait à bouffer ?* »). — In : *Läraren*, n° 2, janv. 1977, p. 12.

Lors d'un séminaire organisé par l'association « Maison-Ecole » et l'association nationale des professeurs de suédois a été adoptée une résolution concernant l'importance de la langue maternelle pour le développement de l'individu et la communication avec d'autres personnes : il faut rapidement prendre l'habitude de lire pour les enfants ; il faut écouter les enfants et leur parler ; il faut accepter le langage des enfants.

Les bibliothèques scolaires peuvent alors jouer un rôle important ainsi que les parents bien informés et le personnel éducateur et enseignant.

NORVÈGE

ROMMETVEIT (Ragnar). — **Om logisk form, språkleg formidla innhald, bodskapsstrukturen i kommunikasjon mellom vaksne og born** (De la forme logique, du contenu du langage, de la structure du message dans la communication entre les adultes et les enfants). — In : *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, n° 2, 1977, pp. 69-77.

Que retiennent les enfants du message communiqué par le langage des adultes ? Selon l'expression utilisée par la grande personne, l'enfant de 8-9 ans peut se représenter concrètement l'idée exprimée. L'auteur examine des expériences de classement faites avec des enfants de 8-9 ans où il devait être tenu compte par exemple de la couleur et de la forme d'une image. Là où l'adulte remplace « le rond blanc » par « la balle de neige » la compréhension de l'enfant se trouve immédiatement améliorée.

TCHÉCOSLOVAQUIE

Dr REPKA (Richard). — **Koncepcia tvorby novych učebnych osnov anglickeho jazyka pre gymnazia** (Conception pour l'établissement de nouveaux programmes d'enseignement de la langue anglaise dans les lycées). — In : *Jednotna škola*, n° 8, oct. 1976, pp. 696-706.

Le besoin de connaissance de la langue anglaise s'accroît. Des réunions internationales ont permis aux enseignants d'anglais de confronter leurs méthodes. En analysant le contenu, dont la structure sera la base de l'élaboration de la nouvelle méthode, puis en étudiant le programme en cours, l'auteur constate les imperfections de la méthode actuelle, qui sont les suivantes : a) accent excessif sur le choix des phénomènes de morphologie ; b) inattentions pour la syntaxe ; c) interprétation erronée de certains phénomènes grammaticaux ; d) différenciation terminologique imprécise, et peu explicite ; e) mauvaise compréhension de la méthode ; f) mauvaise progression de certains éléments. Puis le Dr Repka reprend une par une ces imperfections, avec les moyens de les éviter. Les programmes comprendront : l'examen progressif des rapports traditionnels : but, contenu, méthode, et du contenu par étape ainsi que des indications méthodiques pour la réalisation du contenu.

AIDAROVA (L.I.). — Psihologičeskala neobhodnost' izučenia « poetiki » v kurse rodnogo jazyka (La nécessité psychologique d'étudier la « poésie » dans les cours de langue maternelle). — In : Voprosy pedagogiki, n° 1, 1977, janv.-fév., pp. 107-117.

L'auteur décrit l'un des moyens d'apprendre aux jeunes enfants l'analyse des vers. Le programme d'enseignements expérimentaux proposé forme une partie d'un cours expérimental de langue russe pour les écoles élémentaires, basé sur certaines conceptions psychologiques. Les auteurs pensent que le choix de textes en vers est optimal pour la formulation de la question de la spécificité d'un texte artistique. Il est montré comment les enfants sont conduits à la découverte des lois de base de la construction d'un texte artistique.

En conclusion on peut formuler l'hypothèse suivante (qui nécessiterait des vérifications expérimentales supplémentaires) : la découverte par les enfants d'une nouvelle réalité — la réalité du texte artistique — peut entraîner des changements dans leur langage et de façon plus générale dans le développement psychologique de l'enfant.

MUCKIK (B.S.). — O nekotoryh obščih zakonomernost'iah pervonačal' nogo vos priatla teksta (Quelques règles générales de perception première d'un texte). — In : Voprosy psihologii, n° 1, janv.-fév. 1977, pp. 74-85.

L'investigation des mécanismes psychologiques qui interviennent dans le processus de perception d'un texte est basée sur l'emploi de méthodes d'investigation suggérées par l'auteur. Ces méthodes ont rendu possible la détermination d'un certain nombre de régularités dans la première appréhension d'un texte qui sont communes à tous les gens qui parlent une langue : régularités dans la perception des relations entre les mots, régularités dans la perception des poses. Ces régularités permettent à une personne qui écrit de savoir à l'avance comment son texte sera compris.

STARZINSKAIA (N.S.). — Opyt realizacii sodržatel'nogo obobščenia v obučenii doščol'nikov elementam orfografii (Expérience de réalisation d'une généralisation dans l'enseignement d'éléments d'orthographe aux écoliers d'âge préscolaire). — In : Voprosy psihologii, n° 1, janv.- fév. 1977, pp. 118-126.

Des expériences d'enseignement d'éléments d'orthographe conduites sur des enfants d'âge préscolaire ont montré que ces enfants étaient capables de maîtriser une formulation générale des problèmes orthographiques et d'acquérir des connaissances suffisantes pour résoudre des problèmes d'orthographe d'une manière générale. Le problème orthographique (direction des phonèmes ou position faible) est maîtrisé par les enfants sur le plan mental et sur le plan d'une diction à voix basse. Le problème de la transformation des phonèmes faibles en phonèmes forts lors des transformations du mot est mené sur le plan de la diction à voix haute.

2. MATHÉMATIQUES

RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE ALLEMANDE

ROHRL (Emanuel). — *Normierte schriftliche Rechenverfahren. Von der Lächerlichkeit, mit Bleistift und Papier zu rechnen* (Procédé normatif d'arithmétique par écrit : du ridicule de calculer avec un crayon et du papier). — In : Die Grundschule, 1977, n° 2.

Dans un monde qui tend à résoudre les problèmes d'arithmétique par ordinateurs, est-il encore nécessaire aujourd'hui d'apprendre à calculer ? Notre société s'achemine vers l'emploi généralisé de cette technique.

Ainsi la question est posée : supprimera-t-on un jour l'enseignement arithmétique ? Pour l'auteur la réponse est : non ; parce que jamais nous ne devons renoncer à contrôler nos ordinateurs. Une division de travail que certains pourraient envisager ne doit pas exister dès l'enfance : chacun et surtout chaque enfant doit faire l'expérience qu'il peut, lui aussi, contrôler. L'auteur, à travers l'évolution de la représentation schématique des méthodes d'addition et de soustraction (l'utilisation du boulier romain, d'un abakus japonais jusqu'aux chiffres arabes) explique la façon de procéder d'un ordinateur et restitue à l'enseignement de l'arithmétique, de façon pragmatique et amusante toute son importance.

UNION SOVIÉTIQUE

Ho neok dal psihologiceskie voprosy postroenija kursa matematiki v nacal'noj skole (Les problèmes psychologiques posés par l'élaboration d'un cours de mathématiques dans l'enseignement primaire). — In : Voprosy psihologii, n° 6, nov.-déc. 1976, pp. 69-81.

Compte rendu d'un enseignement expérimental conduit sur 500 élèves d'une école primaire de Moscou de 1969 à 1976. Cette expérience a montré que des élèves de 7 à 9 ans pouvaient assimiler un cours de mathématiques où les notions fondamentales des mathématiques modernes sont utilisées ainsi qu'une présentation suivant les principes « du général au particulier », « de la théorie à la technique de calcul ». Le succès de ce travail est lié à l'organisation de l'activité d'étude basée sur la réalisation de deux opérations fondamentales : la transition du concret à une représentation schématique graphique et la transition de ces schémas en symboles et jugements verbaux.

3. SCIENCES SOCIALES

GRANDE-BRETAGNE

HOUGH (J.R.). — *Economics in the school curriculum* (L'économie dans les programmes scolaires). — In : Trends in education, n° 4, déc. 1976, pp. 37-41.

Le développement de l'enseignement économique dans les écoles concerne surtout le cycle terminal secondaire : au baccalauréat niveau avancé ce sujet a supplanté la biologie, l'allemand et rattrape l'histoire et la physique comme sujet d'élection. Dans le premier cycle l'économie est rarement présente comme une discipline spécifique mais elle est souvent incluse dans les programmes intégrés de « sciences sociales » ou de « sciences humaines » qui à partir de thèmes tels que « l'homme », « les transports », « les villes », « l'habitat » relient des éléments d'histoire, de géographie, d'économie, de sociologie et de littérature grâce à son travail d'équipe auquel le

professeur d'économie participe. Beaucoup d'économistes jugent indispensable que les élèves reçoivent une initiation à l'économie pour préparer leur entrée dans la vie sociale et professionnelle mais ne s'accordent pas sur les modalités de cet enseignement les uns estimant qu'il doit constituer un sujet séparé faute de quoi les concepts économiques ne seraient pas réellement assimilés par les élèves, les autres admettant qu'il soit intégré aux programmes en place pour éviter une surcharge de l'emploi du temps des enfants. L'une des difficultés de l'enseignement de l'économie au secondaire réside dans la nécessité d'apprendre une somme assez importante de théorie qui utilise de surcroît une terminologie mathématique et statistique rigoureuse avant d'aborder l'économie appliquée — telle que la balance des paiements en Grande-Bretagne ou le pétrole en Mer du Nord — qui a motivé l'option des élèves.

ITALIE

BRAIDO (Piet ro). — **Politica dell'educazione e educazione politica** (Politique de l'éducation et éducation politique). — In : *Orientamenti Pedagogici*, n° 6, nov.-déc. 1976, pp. 919-957.

Les problèmes de l'éducation politique. Analyse, d'un point de vue marxiste, (les auteurs de référence sont Marx, Engels, Gramsci) des rapports entre l'école, l'Etat et la politique. Peut-on faire une éducation politique qui ne soit pas de la pure idéologie ou de la stricte propagande ? Mais pour y parvenir, il faut utiliser divers moyens d'approche : politique, idéologique, historique, philosophique. Ce qui amène l'auteur à s'interroger sur le difficile problème des rapports de la théorie et de la pratique. Toutes les propositions avancées ici sont dans le sens du pluralisme et de la diversité.

Enseignements spéciaux

AUSTRALIE

HUGHES (M.J.). — **Diagnostic services** (Les services de dépistage). — In : *Education News*, n° 7, vol. 15, 1976, pp. 14-17, ill.

Les processus actuels de dépistage des handicaps scolaires des enfants ne sont pas encore à la mesure des perspectives en matière d'égalisation des chances. Et surtout les diagnostics de défaillance ne permettent que rarement d'entrevoir les remèdes aux échecs, c'est ce qu'on dénonce par « le fossé entre le dépistage et le rattrapage ». Il faudrait donc transformer la conception du dépistage en mettant l'accent sur les données objectives concernant le problème scolaire ou psychologique spécifique de chaque enfant en difficulté. Ces données aideraient les psychologues et les rééducateurs à proposer des programmes de rattrapage vraiment efficaces. Les pratiques psychomédicales actuelles consistant à faire passer des séries de tests aux enfants et à donner en résumé des conclusions dans une terminologie souvent mystérieuse pour le non initié sont décourageantes. Les techniques d'enseignement « sur ordonnance », de modification du comportement, d'analyse des tâches permettent d'entreprendre une stratégie pédagogique compensatoire et pourraient être enseignées à tous les élèves-maitres afin de les aider à s'adapter aux cas marginaux.

BELGIQUE

DELETTRE (R.). — Enseignement spécial. A propos des techniques d'expression corporelle. — In : Revue de la Direction générale de l'organisation des études, n° 9, nov. 1976, pp. 9-14.

Deux tendances s'opposent quant à l'efficacité de l'enseignement spécial sur les plans pédagogique et curatif : une pédagogie basée sur les principes de la programmation et une « pédagogie globale ». Ces deux tendances devraient se compléter dans les classes d'enseignement spécial. Le personnel de cet enseignement a suivi deux stages : un stage de sensibilisation et un stage de perfectionnement, qui s'inscrivent dans le cadre des techniques d'expression corporelle. En conclusion, l'auteur définit les finalités de l'enseignement spécial et les moyens pour atteindre ces finalités.

THOMAS (C.). — Les classes d'adaptation. — In : Revue de la Direction générale de l'organisation des études, n° 9, nov. 1976, pp. 3-7.

La création des classes dites d'adaptation date de 1973. Elles sont destinées aux retardés pédagogiques, enfants d'intelligence normale éprouvant des difficultés momentanées d'apprentissage en lecture, écriture, calcul. Le retard scolaire ne peut en effet dépasser un an d'après la circulaire du 27 août 1975.

L'auteur, enseignant lui-même dans une classe d'adaptation nous fait part de tout le processus qui amènera l'élève dans cette classe ainsi que des tests qu'il pratique et des autres investigations. Il décrit ensuite la méthode employée pour le rattrapage qui durera de 3 à 5 mois, suivi d'une évaluation a posteriori qui permettra d'apprécier les progrès réalisés.

FINLANDE

Hörselskadat barn i skolan (Les enfants mal-entendants à l'école). — In : Läraren, n° 2, 1977, pp. 11-13.

Les enfants présentant un défaut d'audition exigent une attention particulière en classe. Autant que possible il faut donner à ces élèves des conditions maximales de compréhension : le niveau général du bruit, la situation dans la salle par rapport au professeur, par rapport à la lumière. Les autres élèves de la classe doivent être informés qu'il ne s'agit pas d'une tare provoquant la pitié mais d'un phénomène nécessitant quelques mesures particulières.

ITALIE

DELL' ACQUA (Umberto). — **Ricerca sul disadattamento per cause di sofferenza familiare** (Recherches sur l'inadaptation due à des problèmes familiaux). — In : Quaderni di sociologia dell' educazione, n° 30, déc. 1976.

Une étude technique et précise qui examine le problème de l'inadaptation de l'enfant à l'école par suite de problème familiaux. Cette étude s'applique aux enfants de la naissance jusqu'à l'âge de 8-9 ans. On examine successivement les problèmes physiques de l'accouchement, du nouveau-né, puis les rapports aux parents, aux frères et sœurs, aux autres membres présents de la cellule familiale. Ceci en fonction de la profession des parents, de leur niveau de vie, de leur niveau culturel, éventuellement de leur propre inadaptation sociale. L'auteur a utilisé l'échelle « Vinelard », qui est l'échelle internationale du développement normal de l'enfant jusqu'à l'âge de 9 ans. Présence de nombreux graphiques, de statistiques, et d'importantes indications bibliographiques.

Enseignements supérieurs

AFRIQUE

MAZRUI (Ali A.). — L'Influence des sociétés multinationales sur les processus éducatifs et culturels : une perspective africaine. — In : Perspectives, vol. VI, n° 4, 1976, pp. 581-600.

Dans cet article, l'auteur analyse le rôle considérable joué par les sociétés multinationales commerciales et industrielles dans la transmission des connaissances du monde industriel aux pays en voie de développement. Il établit d'abord un parallèle entre les multinationales, entreprises économiques, et les universités, entreprises culturelles.

Les universités africaines ont été d'abord des filiales « culturelles » des universités européennes. L'enseignement occidental en Afrique a renforcé la dépendance économique de ces pays en créant une main-d'œuvre culturellement adaptée aux besoins de la colonisation et en développant un marché — également culturellement adapté — aux biens de consommation occidentaux.

L'influence des entreprises multinationales sur l'enseignement et la formation dans les pays en voie de développement a revêtu divers aspects : elles ont joué un grand rôle dans la laïcisation de l'enseignement et dans son orientation vers une utilisation pratique adaptée aux besoins des pays, et surtout elles ont contribué au transfert des technologies, lequel a été caractérisé par un fort coefficient de capital, lui-même traduit par un haut niveau de compétence, et par une large diffusion des connaissances techniques.

GRANDE-BRETAGNE

DAVIES (E.R.). — The role of self paced self-study in undergraduate science teaching : consequences of the structure of the subject area (Le rôle de l'étude indépendante et auto-rythmée dans l'enseignement scientifique supérieur : conséquences de la structure d'une discipline). — In : British journal of educational technology, vol. 7, n° 3, oct. 1976, pp. 23-36, fig.

Cet article étudie les différents styles possibles de travail indépendant selon le type de sujet d'enseignement concerné. Dans le domaine des sciences la structure d'une branche d'étude suppose de nombreux liens entre divers sujets et rend souhaitable l'utilisation du « Plan Keller » c'est-à-dire le travail indépendant auto-rythmé. Dans d'autres cas le travail indépendant rythmé par le professeur offre plus d'avantages. Le système de cours didactiques longtemps seul utilisé dans l'enseignement supérieur présente de nombreux inconvénients : passivité de l'étudiant, manque de compréhension immédiate due à la prise de notes pendant le cours, manque d'exactitude de cette transcription aggravée par l'absence d'appel aux livres, etc... Le Plan Keller en élaborant un programme de travail indépendant fondé sur l'usage direct de livres et de documents préparés ayant pour but de maîtriser un sujet a supprimé certains de ces inconvénients mais il n'est pas encore très répandu car il est techniquement difficile à préparer un tel cours.

Le Conseil de l'université de Dortmund a approuvé le principe de « l'égalité des chances » et la création d'un système, qui assure la perméabilité entre les différents cursus ; mais il a constaté que l'université intégrée, paraît de plus en plus controversée. L'université intégrée regroupe les établissements universitaires, grandes écoles, académies etc. d'une région ; elle dispense un enseignement à la fois théorique et pratique. Le « modèle Y » doit assurer « l'égalité des chances » grâce à un tronc commun de 4 semestres, suivi d'une « branche longue » de 6 semestres, et une « branche courte » de 2 semestres.

Des propos alarmants ont été émis, et le Secrétaire d'Etat a mis en garde contre une application trop zélée des lois, nombre d'établissements supérieurs commençant, d'ailleurs, à s'opposer à cette intégration.

Il apparaît que jusqu'à 90 % des étudiants choisissent la « branche longue », mais cette dernière n'a été prévue que pour 50 % de l'ensemble des effectifs. En effet, la « branche courte » manque de clarté dans sa conception, aussi faut-il admettre que le tronc commun plus deux semestres de spécialisation ne représentent guère des études attrayantes.

Education des adultes

ESPAGNE

Estructuración modular de la enseñanza general básica para adultos (Structuration modulaire de l'enseignement général de base destiné aux adultes). — In : Boletín, centro de Documentación, n° 61, déc. 1976.

Ce bulletin présente un vaste projet de formation pour les adultes. Adapté aux capacités des adultes et prenant en compte le fait qu'ils possèdent déjà chacun une expérience particulière, ce projet reprend différents niveaux d'acquisition, du plus simple au plus complexe, de l'interprétation simple de système de signes à la mise en relation de secteurs de connaissance entre eux et avec la réalité.

Ce projet englobe des objectifs de : connaissance, technique, attitudes (face à l'acquisition du savoir). A l'intérieur de ces objectifs, divers domaines: communication, pré-technologie, sciences de la nature, mathématiques, religion, social.

Les relations qu'entretiennent ces divers niveaux sont exposés à l'aide de nombreux graphiques. (Exposé très théorique, qui montre la structure du projet, non son application.)

GRANDE-BRETAGNE

LUMSDEN (Barry). — **The curriculum development process in adult education.** — In : Adult education, n° 5, vol. 49, janv. 1977, pp. 279-284.

L'auteur propose un schéma de mise en œuvre et de développement des programmes d'éducation des adultes dans le cadre communal. Son projet englobe trois objectifs : l'élaboration d'un programme d'études « intégrées » comme il en existe déjà, mais

spécifique des besoins de l'élève adulte, la formulation du concept d'évolution du curriculum dans le processus de l'enseignement des adultes, la mise au point des critères de développement pour chaque stade de l'évolution du curriculum. La reconnaissance des besoins réels des adultes n'est pas automatique : faute de données précises on renverse fréquemment le processus logique en créant des programmes a priori et en cherchant des candidats à recruter ensuite alors qu'il faut au contraire étudier les besoins de la population qui varie selon les régions — rurales, industrielles, urbaines avec secteur tertiaire important — et proposer des programmes en conséquence. Les enquêtes démographiques sont fort précieuses dans ce domaine car elles renseignent sur les mouvements et l'évolution de la population et des emplois.

POLOGNE

JUNDZIL (Irena). — *Kultura pedagogiczna spoleczenstwa* (Culture pédagogique de la société). — In : *Nowa Szkoła*, n° 2, 1977, pp. 5-8.

Le niveau moral de la génération de jeunes dépend non seulement de l'éducation scolaire mais aussi des influences exercées par toute la société.

En partant de la culture pédagogique, il faut distinguer la culture personnelle de l'individu et la culture collective. Il est nécessaire de prendre en considération les types et les modèles de la culture qui a cours dans le milieu social. Présentation de six modèles types de la culture pédagogique.

Les recherches concernant le niveau et le contenu de la culture pédagogique mettent en évidence la nécessité d'élaborer un programme détaillé, surtout pour les parents et les responsables des groupes. Les moyens techniques d'information culturelle jouent un rôle important dans la formation de la culture pédagogique.

TIERS-MONDE

Aide (L') à l'éducation et le nouvel ordre international. — In : *Perspectives*, vol. VI, n° 4, 1976, pp. 615-675.

Depuis quelques années, la question de l'aide à l'éducation dans les pays en voie de développement se pose en termes nouveaux, en particulier la publication du « Rapport sur le Programme expérimental mondial d'alphabétisation » ainsi que différentes conférences de ministres de l'Éducation ont attiré l'attention sur un certain nombre de points, notamment sur les ambiguïtés de l'aide et ses limites, question développée dans ce dossier.

M. Amadou-Mahtar M'Bon pose le problème du développement en termes non seulement économiques, mais aussi sociaux et culturels, il montre le rôle décisif de l'éducation qui, trop souvent, apparaît comme un facteur d'aliénation.

A qui profite l'éducation ? A qui profite l'aide ? C'est la question abordée par M. Le Than Khoï, sous la forme d'une analyse économique, sociologique et politique qui est un constat d'échec : gaspillage, inefficacité, inégale distribution, recolonisation sous des formes plus subtiles — en fait aucune aide n'est désintéressée ni neutre —, c'est pourquoi, conclut l'auteur « l'aide efficace est celle qui tend à sa propre suppression »... Elle doit seulement permettre à ceux qui en bénéficient de s'en passer.

J. Bousquet dresse le réquisitoire de l'expert, dont la position n'a cessé de se détériorer au cours des trente dernières années ; il envisage une autre sorte d'assistance technique, sous 38 formes : les systèmes d'échanges régionaux, les consultants et l'assistance technique à distance.

Toujours dans le domaine de l'aide, M. J. Ki-Zerbo examine le cas des pays les moins développés — le quart monde — dont la majorité se trouvent en Afrique ; pour

lui « le sous-développement n'est ni une vocation ni une malédiction, c'est une conjoncture historique... ». Les facteurs coloniaux et néo-coloniaux hypothèquent lourdement le développement... Mais à ses yeux, ces pays offrent, paradoxalement, un espoir dans le domaine de l'éducation, dans la mesure où, moins engagés que les autres, plus libres vis-à-vis des modèles occidentaux, ils n'ont pas perdu leur identité nationale.

La coopération entre pays en développement... Telle semble être une des solutions car elle est basée sur des similitudes de situation et sur la nécessité pour les Etats de compter d'abord sur eux-mêmes. Un exemple de coopération régionale est donné avec l'A.P.E.I.D. (Programme asiatique d'innovations éducatives en vue du développement).

UNION SOVIÉTIQUE

ATUTOV (P.R.). — Politehničeskie osnovy podgotovki kvalificirovannyh rabočih v srednih ptu (Les bases polytechniques de la préparation des travailleurs qualifiés dans les établissements techniques du secondaire). — In : Sovetskaja pedagogika, n° 2, 1977, pp. 52-60.

Les progrès scientifiques, techniques et sociaux dans ce pays nécessitent une formation polytechnique des travailleurs qualifiés. Les meilleurs résultats dans cette formation ont été obtenus en enseignement général polytechnique et en enseignement spécialisé dans des écoles à vocation technique. L'enseignement et la formation industrielle pendant le cursus de ces écoles reflètent le caractère fonctionnel des connaissances acquises par les étudiants. D'un point de vue fonctionnel l'enseignement polytechnique peut être considéré à la fois comme général et spécialisé. La clef de cette double fonction est la distinction entre contenu et méthode.

Technologie de l'enseignement

AUSTRALIE

T.V. violence guilty or not ? (La violence à la télévision : coupable ou non coupable ?). — In : Inside education, n° 623, vol. 58, déc. 1976, pp. 201-205.

Compte rendu d'enquêtes faites à l'étranger (notamment aux Etats-Unis) et en Australie sur l'influence des films violents présentés à la télévision sur le comportement des enfants et des adolescents. D'après une étude de Lefkowitz, Eron, Walder et Huesman, menée sur une durée de dix ans, il semble que l'effet nuisible des films violents vus à 8-12 ans soit vérifié à long terme sur le jeune de 18 ans : sur 835 enfants observés à 8 ans on a constaté une corrélation positive entre la violence regardée à la télévision et l'agressivité du comportement ; 436 de ces enfants ont pu être observés à nouveau dix ans plus tard et l'on a constaté une corrélation positive entre la violence regardée dans l'enfance et l'agressivité du comportement à 18 ans. Par contre, à ce stade de 18 ans il n'y avait pas de corrélation entre la fréquence d'assistance aux émissions violentes et le comportement agressif. La télévision violente semble donc particulièrement nuisible aux enfants.

Une enquête menée en Irlande semble indiquer que les films de violence stylisée, stéréotypée, tels que les « Westerns » diminuent les conflits et augmentent l'imagination ludique des enfants les plus agressifs contrairement aux spectacles de violence réaliste tels que les combats de catch ou de lutte. Par contre, les spectacles de

violence non réaliste et réaliste avaient sur les enfants calmes un effet d'anxiété conduisant à des situations conflictuelles.

Une enquête menée en Australie confirme l'effet nuisible de la télévision violente observé déjà aux Etats-Unis tout en précisant qu'elle favorise la délinquance chez les enfants déjà prédisposés par leur inadaptation scolaire et sociale mais ne la provoque pas à elle seule.

GRANDE-BRETAGNE

RAZIK (Taber A.). — **Programming creative behaviour** (L'éducation programmée du comportement créateur). — In : *British journal of educational technology*, vol. 7, n° 3, oct. 1976, pp. 5-21.

Cette étude a pour but de vérifier dans quelle mesure l'instruction programmée est apte à développer une attitude créatrice. Il s'agit d'examiner d'une part si des sujets recevant une formation à la résolution créatrice des problèmes par les méthodes programmées seules améliorent leur aptitude créatrice autant que les sujets utilisant les mêmes programmes avec l'aide d'un enseignant, d'autre part l'attitude des deux groupes de sujets vis-à-vis de ces deux méthodes. Pour réaliser cette expérience les élèves de plusieurs écoles de niveau académique inégal ont été divisés en trois groupes et ont subi des tests psychologiques avant et après le programme expérimental qui a duré 13 semaines. Le premier groupe a suivi le programme seul, le second groupe a suivi un cours programmé avec un instructeur, un groupe témoin restait en dehors du programme ; les principaux tests concernaient l'élaboration, la rapidité, l'adaptabilité, les usages alternatifs, l'originalité, la créativité (tests de Guilford, Torrance et Gough). On pouvait attendre de l'instruction programmée qu'elle aboutisse à une maîtrise « conformiste » du contenu du programme et intensifie une manière non-créative de réfléchir sur ce contenu, qu'elle entraîne l'attitude soumise de l'« apprenant » envers l'autorité du programme. Au contraire on constate d'après l'ensemble des résultats aux tests que les groupes qui ont suivi le programme seul ont des performances supérieures au groupe de contrôle et que les groupes qui ont suivi le cours programmé avec l'aide d'un instructeur ont des performances supérieures à celles du groupe témoin et du groupe sans instructeur. Cette recherche fournit des données qui prouvent l'efficacité d'un programme « d'éducation de la résolution des problèmes par la créativité » à l'école secondaire.

TCHÉCOSLOVAQUIE

MARES (Jiri). — **Využití televizní techniky při přípravě učitelů** (L'utilisation de la télévision pour la formation des enseignants). — In : *Pedagogika*, n° 4, 1976, pp. 443-453.

La pédagogie marxiste a commencé depuis quelques années seulement à utiliser les techniques télévisuelles pour former les enseignants de tous les degrés. On utilise surtout, comme cela s'est fait depuis plus longtemps déjà dans les pays occidentaux avancés, le système CCTV sur le circuit fermé. L'auteur analyse les diverses méthodes et leurs résultats en Tchécoslovaquie mentionnant des noms tels que A. Bjerstedt, B. Bierschenk, J.V. Long, J.L. Oliverio, mais aussi ses compatriotes P. Masopust, H. Jonas, D. Hapala et autres qui ont apporté des nouveautés, très intéressantes surtout dans les conditions spécifiques existant en Tchécoslovaquie. Bien qu'il estime les nouvelles technologies éducatives, l'auteur préfère surtout le microenseignement, il souligne néanmoins le rôle primordial de la psycho-pédagogie et de la pensée marxiste dans le processus d'éducation et de formation des enseignants. La technique aide, certes, mais en même temps provoque de nouveaux problèmes inconnus jusqu'ici. Finalement nous n'avons fait que les premiers pas sur le long chemin du progrès technologique dans cette nouvelle méthode de communication très populaire.

Statut, formation et perfectionnement des maîtres

AUSTRALIE

La formation des enseignants.

La formation et l'évolution du concept même de l'enseignant avec quelques points particuliers au contexte de l'Australie fait l'objet d'un numéro spécial d'« Education News » : l'éducation des Aborigènes dont le patrimoine culturel est totalement distinct de celui des Anglo-saxons, voire antithétique, la proportion très forte d'émigrants non anglophones dans la population scolaire. La situation actuelle est très confuse et déroutante pour l'enseignant qui ne sait plus si son rôle est « de transmettre la science, de favoriser la révolution, de « laisser faire », ou de garder les enfants » l'école secondaire de type traditionnel n'est plus viable car elle n'est plus adaptée aux besoins de formation sociale et pré-professionnelle des élèves et elle n'a pas trouvé une nouvelle forme de discipline permettant de susciter la responsabilité de chacun. Selon le Dr Edgar la formation des enseignants doit accentuer l'aspect expérience pédagogique concrète en faisant participer les élèves-maîtres à des activités de diverses sortes dans le cadre de la classe mais en équipes et non pas isolés. Le rôle du professeur doit d'ailleurs évoluer vers un travail d'équipe qui permet à chacun d'utiliser au maximum ses compétences au lieu d'être omniprésent. L.F. Neal pense au contraire que la condition primordiale pour que les écoles secondaires — et a fortiori les universités — redeviennent un lieu de vie intellectuelle vigoureuse est que les professeurs possèdent une « éducation », un niveau de connaissance proche de l'érudition au moins dans le domaine qu'il ont choisi.

Références :

EDGAR (D.E.). — *Preparing teachers for change*; WILTON (David J.). — *Training teachers for migrant education at S.C.V., Toorak*; NEAL (L.F.). — *Elaborate barbarism*; EAGLESON (Robert D.). — *Postgraduate education for English teachers*; MARSK (Colin J.) and HILL (Brian V.). — *Tutor supervisors : a new deal for student teachers*; EGERTON (Henry) et alt. — *Training teachers for aboriginal education*; HUGHES (Phillip). — *The future of teacher education*. — In : *Education News*, n° 9, vol. 15, 1976, pp. 4-45, ill. fotogr.

BELGIQUE

La formation des Instituteurs, enquête sur les opinions et les attitudes des normaliens. — In : *Recherche en éducation*, n° 9, 1976, 239 p.

Les maîtres devront-ils être des enseignants ou des éducateurs, des animateurs, des conseillers, des « facilitateurs d'expériences », ou le tout à la fois ? C'est au moment où la formation des instituteurs est profondément remaniée qu'est née cette enquête qui porte sur l'acquisition d'une identité professionnelle, de la formation générale et professionnelle ; d'une certaine sensibilité relationnelle, et des perspectives d'avenir.

DANEMARK

L'École normale nécessaire. — In : *Revue Danoise*, n° 3, 1976, pp. 1 et 5.

Après une période d'essai de 4 ans, le Parlement danois est d'accord pour une nouvelle période d'essai de 4 ans de cette institution novatrice implantée à Tvind dans le Jutland. La première promotion d'instituteurs, sortie en août dernier, a obtenu des notes supérieures à celles des autres enseignants formés dans les écoles normales traditionnelles.

L'auteur énonce les principes qui sont appliqués dans cette école et explique le déroulement des études tant sur le plan de la formation théorique que pratique.

RODHE (Elly). — *At vaere vejleder* (Diriger les professeurs). — In : *Gymnasieskolen*, n° 4, 24 fév. 1977, pp. 176-179.

Compte rendu d'une réunion qui s'est tenue à Mogenstrup du 8 au 10 décembre 1976 sur le problème de la direction des stagiaires. La direction scolaire commence à examiner sérieusement l'encadrement des stagiaires dont ont à s'occuper chaque année des professeurs non spécialement formés pour cela dans les établissements. Au cours de cette conférence ont été traités successivement : le but du stage, son contenu ; l'accueil dans l'établissement ; la planification de l'enseignement ; l'encadrement du cours ; l'examen.

GRANDE-BRETAGNE

PORTER (James). — *Innovation in a cold climate* (Innovation dans un climat d'austérité). — In : *Trends in Education*, n° 4, déc. 1976, pp. 12-17.

En prévision de la diminution de la population scolaire, reconversion des collèges de pédagogie en instituts polyvalents : le « Bulmershe College of Higher Education » ancien collège de pédagogie, a été l'une des deux premières institutions à proposer un « diplôme d'éducation supérieure » en deux ans dont le programme commença en septembre 1974, les premiers diplômés sortant en été 1976. L'auteur décrit les objectifs et le contenu de ce nouveau programme lié à la publication du Rapport James sur la formation des enseignants (1972) qui demandait une diversification des « services » dans le domaine de la formation générale et du perfectionnement pédagogique. Le « diplôme d'éducation supérieure » est conçu comme un diplôme terminal mais il débouche aussi sur une prolongation des études vers la licence (« B.A. ») ou le baccalauréat en pédagogie (« B.E.D. ») : ainsi 8 des 21 diplômés de 1976 sont passés au programme pour le « B.E.D. » en suivant quelques cours de rattrapage en pédagogie, d'autres se sont orientés vers les études académiques en entrant au niveau de la 2^e ou 3^e année de licence dans un autre établissement universitaire. Ce type de diplôme qui débouche sur la possibilité de continuation ultérieure des études intéresse particulièrement les étudiants adultes. Le Bulmershe College est également entré dans le cadre de l'éducation permanente en devenant un centre d'application pour l'Université Ouverte. Ce collège peut servir d'exemple pour aider les collèges de pédagogie à trouver leur second souffle.

Psycho-pédagogie, recherche pédagogique

ALGÉRIE

Enquête « milieu scolaire ». — In : *L.I.O.S.*, n° 29, juil.-sept. 1976, pp. 79-89.

Etude de l'environnement socio-économique et culturel des jeunes en fin de cycle moyen (activité professionnelle et instruction des parents, fratrie, conditions de logement, loisirs) ; influence éventuelle de ce milieu sur les résultats scolaires.

DANEMARK

MOLLER PETERSEN (Paul). — **Kammeratskabsgruppens betydning** (L'importance du groupe de camarades). — In : *Gymnasieskolen*, n° 4, 24 fév. 1977, pp. 185-187.

Quels sont les rôles respectifs que jouent le milieu familial et le milieu scolaire dans l'évolution scolaire de l'enfant ? L'auteur analyse ce problème dans une thèse où il étudie comment effacer les inégalités : 1679 élèves, nés respectivement en 1954, 1956 et 1960 servent de base à l'expérience dont les conclusions sont les suivantes : certaines caractéristiques du milieu familial ont une importance déterminante, puis vient l'influence du groupe de camarades ; le mélange social est favorable à l'évolution des élèves.

L'auteur propose donc de créer davantage d'écoles de petite taille, à composition sociale variée, ce qui va à l'encontre de la création d'écoles privées.

TARP (Allan). — **Graenser for vaekst en mulighed for en helhedscentreret undervisning** (Les limites de la croissance économique, une illustration pour un enseignement global). — In : *Gymnasieskolen*, n° 2, pp. 68-69.

L'éclatement des disciplines qui existe dans l'enseignement d'aujourd'hui nuit bien souvent à la conception globale. Quel but se propose-t-on pour chaque matière enseignée ? Les élèves doivent-ils apprendre la réalité dans son ensemble ou une matière ? L'auteur estime que les élèves doivent sentir qu'ils apprennent d'abord la réalité à travers une discipline. Centrer l'enseignement autour du problème de la croissance économique permettrait de trouver un dénominateur commun à partir duquel une spécialisation pourrait se faire.

Une telle expérimentation pourrait servir de base d'orientation pour un système éducatif réformé.

ESPAGNE

MARTIN-MORENO (Quintina). — **El cuestionario Cattell de personalidad (Nivel 2) y su aplicación a una muestra española** (Le questionnaire Cattell de personnalité et son application à un échantillon espagnol). — In : *Revista de ciencias de la educación*, n° 88, oct.-déc. 1976, pp. 581-599.

Cet article examine longuement l'application en Espagne du « Children's personality Questionnaire », connu sous le nom de « Questionnaire Cattell de Personnalité ». Ce test n'est pas exactement un test « d'intelligence ». Il concerne les traits de caractère, la personnalité de l'enfant. Sont étudiés dans cet article, sous formes graphiques : 1) Les 14 facteurs primaires de la personnalité ; 2) Les 4 facteurs de second ordre. Cette expérience a eu lieu sur la base de 7 151 sujets, garçons et filles. L'article est accompagné d'une importante bibliographie (psychologie, développement de la personnalité).

FINLANDE

KARLSSON (Else-Maj). — **Att ha med barn aft göra** (Avoir à faire à des enfants). — In : *Läraren*, n° 3, fév. 1977, pp. 12-13.

L'auteur commente un livre de Fritz Redl : « Avoir à faire à des enfants ». Ce livre s'adresse en premier lieu aux parents et aux enseignants. Sans prodiguer des recettes, il informe utilement sur les problèmes que poseront les enfants à l'âge de la puberté dans le domaine de la discipline et des relations avec les adultes, le

groupe de camarades prenant une importance plus grande. L'auteur du livre conseille aux adultes de laisser librement se développer la personnalité de ces enfants en pleine évolution.

GRANDE-BRETAGNE

GALLOWAY (David). — **Persistent unjustified absence from school** (L'absentéisme à l'école). — In : *Trends in education*, n° 4, déc. 1976, pp. 22-27.

Le département de pédagogie de Sheffield a commencé en 1973 une enquête sur les raisons et l'importance de l'absentéisme à l'école dont on sait peu de choses. Le Rapport Plowden évaluait en 1964-1965 l'assiduité scolaire à 93 % et les enseignants estimaient à 4 % le pourcentage d'enfants absents sans motif valable. En 1974 une enquête des ministères révélait que 10 % des enfants de plus de 12 ans étaient absents dont 2 % sans motif et plus encore au-delà de 15 ans (14 % et 5 %). Mais ces études n'indiquent pas si chaque enfant a manqué un peu ou si un petit groupe d'enfants est absent en permanence. D'après les opinions communes sur les causes de la négligence scolaire, les établissements les plus touchés devraient être les écoles très vastes (« Polyvalentes ») situées dans les quartiers pauvres des grandes villes. Les conclusions de l'enquête sont que le vagabondage constitue une cause mineure d'absentéisme, la pauvreté augmente l'absentéisme mais non l'exclusion pour indiscipline, la taille des écoles n'influence ni le taux d'absentéisme ni le taux d'exclusion. Il n'y a pas de différence entre l'absentéisme dans les écoles sélectives et non sélectives. Par contre on a remarqué que le taux d'absentéisme était élevé en 5^e année d'application de la loi sur la scolarité prolongée à 16 ans. On constate par ailleurs une très grande variation d'une école à l'autre ce qui devrait inciter à observer les écoles les plus aptes à retenir leurs élèves afin d'en tirer des enseignements.

IRWIN (Harry). — **Communicating through games and simulations** (Les jeux de simulation dans la communication). — In : *Inside education*, n° 3, 1976, pp. 11-16, ill. fotogr., bibliogr.

Définition des termes : les jeux sont des « interactions compétitives entre les participants pour atteindre des objectifs précis avec un résultat dépendant de l'habileté, de la chance ou de la combinaison des deux », les simulations sont « des répliques simplifiées de situations réelles ». Après avoir clarifié la terminologie l'auteur met en évidence les avantages pédagogiques des activités de simulation ainsi que leurs inconvénients puis il fait le point sur l'état de la recherche dans le domaine de l'efficacité des jeux de simulation et il en tire la conclusion que les jeux conçus et testés spécifiquement peuvent être utilisés pour acquérir des capacités intellectuelles, sociales ou des connaissances objectives et pour modifier le comportement ou les jugements de l'élève. L'emploi de la méthode de jeu modifie la position du professeur : sa domination est atténuée par l'importance croissante de l'interaction des étudiants et de la matière pédagogique ainsi que des étudiants vis-à-vis de leurs pairs. L'article est complété par une bibliographie et une liste brièvement commentée des divers jeux de simulation actuellement utilisés dans les écoles australiennes.

LYDIAT (Mike). — **Mixed ability teaching gains ground** (L'enseignement aux groupes d'aptitude mixte gagne du terrain). — In : *Comprehensive education*, n° 35, hiver 76-77, pp. 12-16 et p. 19, tabl.

Résultat d'une enquête faite par l'Institut de Pédagogie de l'Université de Sheffield sur les tendances de répartition des élèves dans le but de fournir des éléments à un cours sur l'enseignement à des groupes d'aptitude mixte au niveau secondaire. Cette enquête fournit des données récentes sur l'évolution générale des pratiques de groupement des élèves dans les écoles secondaires polyvalentes. Le système des « filières » selon l'aptitude — le « streaming » — a été le sujet de vives controverses depuis que l'on a mis en évidence des rapports entre le milieu socio-économique de l'élève et sa position dans le système scolaire — rapports difficiles à exprimer objectivement. L'article donne des informations statistiques sur la proposition de cours à des groupes d'aptitude mixte selon le grade (1^{er} cycle, classes terminales) et selon la taille de l'école et sur la proportion d'écoles ayant des classes permanentes de rattrapage ou des cours de rattrapage en complément du programme ordinaire selon le degré d'utilisation de la méthode d'enseignement aux groupes mixtes de la 1^{re} à la 5^e année. Les écoles qui utilisent peu (dans les matières non académiques) ou pas du tout le groupement mixte sont les plus favorables au fonctionnement de classes permanentes de rattrapage. L'enquête a finalement donné un échantillonnage très nuancé d'attitudes envers le groupement mixte allant de l'enthousiasme au scepticisme total, les détracteurs considérant que les élèves les plus faibles sont toujours mal à l'aise dans ces cours tandis que les sujets brillants sont franchement sacrifiés. Mais l'ensemble des opinions est plutôt positif.

ITALIE **CAPORALE (Vittoriano).** — **La convivialita in Ivan Illich** (La convivialité chez Ivan Illich). — In : *Pedagogia e vita*, série 37, août-septembre 1976, pp. 611-635.

Cet article traite de la question de la convivialité chez Ivan Illich. Il présente d'abord les thèmes de critique d'Illich sur la société actuelle : des institutions qui augmentent la demande de produits de plus en plus inutiles et chers. La non-domination de l'instrument par l'homme, l'invasion des objets de consommation. Pour l'école, Illich critique le monopole de l'Etat sur l'éducation, affirme qu'il existe d'autres instances d'apprentissage : la rue, la famille, le quartier, etc. Il souligne à cet égard l'impuissance des maîtres, en attaquant également leurs organisations syndicales.

L'école, d'autre part, comme monopole d'Etat, soutient la société capitaliste, emploie des maîtres à former d'autres employés, intègre les enfants dans le cycle de la consommation. Proposition d'Illich : une société conviviale : la domination de l'instrument par l'homme, la non-aliénation par les objets, l'éclatement de l'école.

La fin de l'article est consacrée à la critique des thèses de Ivan Illich, et en particulier leur aspect utopique et provocateur.

ZAVALLONI (Roberto) et VIANA (Renata). — **Ricerca sul concetto di Intelligenza sociale nei suoi riflessi educativi** (Recherche sur le concept d'intelligence sociale dans ses applications éducatives). — In : *I problemi della pedagogia*, n° 5, sept.-oct. 1976, pp. 891-908.

Cet article propose une analyse de test d'intelligence Vineland, son application à deux écoles romaines, et l'analyse des résultats obtenus. Qu'est-ce que l'échelle Vineland ? Un test d'intelligence, mais très différent du Quotient Intellectuel : l'échelle Vineland

met en avant le concept d'Intelligence sociale. C'est-à-dire où « interviennent tous les facteurs qui constituent le « statut » d'un individu, c'est-à-dire son milieu, les conditions économiques et sociales, la culture, etc. qui ne dérivent d'aucun apprentissage de type scolaire. C'est l'existence même de l'individu dans la société et son autonomie dans le milieu qui constituent « l'intelligence sociale » de chacun ». Aussi, lors de l'application aux deux écoles — une normale et l'autre pour handicapés et débiles légers — on trouve des questions sur la famille de l'enfant, le nombre d'enfants dans la classe, etc.

On examine dans les conclusions quelles applications on peut trouver à cette échelle dans la recherche pédagogique.

NORVÈGE

SKARD (Ase Gruda). — **Om å slå barn** (Battre les enfants). — In : Norsk Pedagogisk Tidsskrift, n° 1, 1977, pp. 24-26.

Une thèse danoise nous informe que 64 mères danoises sur 65 ont frappé leurs enfants dans une occasion ou une autre. L'auteur, en commentant cette information, précise qu'il importe de savoir comment sont battus ces enfants, afin d'établir le degré d'humiliation qu'ils ressentent.

1) On peut battre l'enfant en bas âge parce que l'on croit qu'il ne comprend pas ce que l'on dit notamment en cas d'un danger. 2) On bat l'enfant par manque d'imagination. L'enfant peut alors avoir l'impression que justice égale puissance. 3) Les parents peuvent « exploser » par fatigue. Il importe d'aménager des pauses lorsque l'on vit avec des enfants. 4) La situation s'aggrave lorsque l'adulte ne sait plus se contrôler : nous sommes alors devant un enfant « malmené ».

L'auteur recommande l'humour dans les rapports avec les petits.

EIDE (Kjell). — **Utdanningsforskning og utdanningspolitikk** (La recherche en éducation et la politique d'éducation). — In : Norsk Pedagogisk Tidsskrift, n° 1, 1977, pp. 27-31.

Contrairement à une idée répandue la recherche ne semble pas être un facteur indépendant mais bien au contraire guidée par la politique. A l'image des Etats-Unis l'on observe en Scandinavie un transfert de pouvoir de la représentation élue formelle à une structure d'élite basée sur les institutions et les professions. Ceci étant vrai aussi dans le domaine de l'éducation.

RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE ALLEMANDE

INGENKAMP (Karlheinz). — **Wie frei ist die erziehungswissenschaftliche Forschung in der Bundesrepublik** (Jusqu'où va la liberté dans la recherche pédagogique en République Fédérale). — In : Neue Sammlung, janv.-fév. 1977, n° 1, pp. 26-39.

Cette étude analyse la question de la liberté dans la recherche pédagogique et le droit de publication, tous deux régis par la loi en R.F.A. L'auteur met en garde contre un développement qui risque de ne voir publier que les résultats de recherches illustrant la politique en matière d'enseignement du pays fédéral en question. Ainsi la recherche n'aura pour rôle que de légitimer cette politique. Les conséquences ne pourront être que néfastes pour le développement démocratique de notre société.

SUÈDE **BAUTH** (Ruth), **LINDH** (Sune). — **Lagarbete i vardagslag** (Le travail en équipe tous les jours). — In : *Pedagogiska Meddelanden*, n° 9, 1976, pp. 21-24.

L'école « Kryddgårdsskolan » à Malmö est le lieu d'une expérimentation par équipe. Cinq professeurs environ s'occupent d'un groupe de 50 élèves. Les classes habituelles sont ainsi éclatées mais l'emploi du temps subsiste. Des conférences hebdomadaires ont lieu pour préparer et tirer les leçons du travail de la semaine. Cette méthode de travail améliore considérablement l'ambiance à l'école, dont les élèves sont composés à 50 % d'enfants immigrés de 27 pays différents. Des professeurs connaissant les langues différentes participent à des équipes.

FALCK (Stig), **HARDIG** (Boel). — **Samverkan slöjdoä för elever i åk/och** (Collaboration travaux manuels et disciplines d'orientation en première et seconde année). — In : *Pedagogiska Meddelanden*, n° 10, 1976, pp. 2-7.

Deux écoles à Lund, Suède, poursuivent depuis l'année scolaire 1974, une expérimentation pédagogique consistant à relier le travail manuel et les disciplines telles que l'histoire ou les sciences naturelles, le suédois ou la musique. C'est ainsi que les élèves fabriquent des instruments de musique simples en apprenant le son, le rythme ou des jeux pour la récréation. Ces activités ont une action thérapeutique sur les élèves nerveux. La condition préalable nécessaire à la réussite est que tous les professeurs y participent sur un pied d'égalité.

TCHÉCOSLOVAQUIE

CERVENKA (Ivan). — **K Vyskumu záujmových štruktúr adolescentnej mládeže s rôznym profesionálnym zameraním** (Les centres d'intérêt de 176 élèves de 16 à 17 ans, l'intensité de ces intérêts, les différences selon les sexes). — In : *Jednotná Skola*, n° 8, oct. 1976, pp. 708-718.

Le test porte sur 176 élèves de trois écoles secondaires dont deux sont techniques, la moyenne d'âge de ces élèves étant de 16,75 ans. L'auteur s'intéresse particulièrement aux différences des centres d'intérêt entre filles et garçons, et aux différences d'intensité de cet intérêt. Les filles seraient portées avant tout vers les disciplines d'éveil et de connaissance de la personnalité, la pédagogie et la médecine. Les garçons sont portés avant tout vers les techniques, les sciences physiques, mathématiques, et vers l'histoire.

Dr HALAJ (Ján). — **Zivotné prostredie a výchova** (L'environnement et l'enseignement). — In : *Jednotná Skola*, sept. 1976, n° 7, pp. 578-588.

L'auteur souligne l'influence réciproque de l'homme et de son environnement. Il divise cet environnement en deux milieux : A - géographique et biologique ; B - technique et psychique. L'éducation pour la construction et la défense de l'environnement est informative et formative. Elle est organisée à tous les stades de l'enseignement, parallèlement aux actions de masse et se propose d'atteindre son but sans entraver le développement industriel.

STECH (Oldrich). — **Pruzkom voľného času** (Examen du temps libre). — In : Vychovávateľ, n° 4, 1976-1977, pp. 113-115.

Le directeur d'une résidence de jeunes, où sont logés 67 filles d'une école économique et 26 garçons d'une école technique, observe l'activité libre des pensionnaires, avec l'aide des enseignants, et divise les activités en neuf groupes : manuelles, physiques, culturelles réceptives, culturelles actives, culturelles rationnelles (presse et... mots croisés), sociales formelles (politiques), sociales non-formelles (contacts libres), jeux-assistances passives aux sports collectifs et enfin repos passif.

Après analyse, il constate que les élèves prennent 47,38 % de leur temps pour les activités sociales non-formelles ; 33,43 % culturelles réceptives... 0,58 % : interprétations artistiques (cult. act.).

STRHARSKY (Ladislav). — **Niektoré skúsenosti z profesionálneho poradenstva v ZDS** (Quelques expériences d'orientation professionnelle dans les écoles primaires). — In : Jednotná Škola, sept. 1976, n° 7, pp. 612-618.

L'élève doit connaître les secteurs professionnels prioritaires, où il choisira avantagusement un métier lui convenant. La méthode se porte avant tout vers le groupe. En classe, l'accent est mis sur l'exploitation des matières enseignées. Lors des réunions de classes, et d'enseignants : discussion, avec des invités connaissant ces branches ; visites d'entreprises ; lectures. Action du milieu ; sensibilisation aux titres et décorations attribués aux bons travailleurs. En profitant des activités para-scolaires et des matières facultatives, qui seront orientées vers la pratique professionnelle. En travaillant avec les parents et les enseignants, les réunissant, et en faisant visiter les entreprises aux parents. Parallèlement, le conseiller tiendra compte de chaque individu, mais en accordant la priorité aux exigences de Plan.

SVEC (Vlastimil). — **K teóriám učenia** (Théories pédagogiques). — In : Jednotná Škola, sept. 1976, n° 7, pp. 597-610.

Après avoir analysé en quoi consiste l'acte d'apprendre, le Dr Svec divise les théories pédagogiques en trois groupes :

I. Théories expliquant l'enseignement sur la base des mécanismes neuropsychiques élémentaires : théories d'associations courantes ; théories basées sur le conditionnement.

II. Théories soulignant le changement du processus de reconnaissance au cours de l'enseignement introspectif ; théorie de Tolman.

III. Théories se basant sur l'action des pensées de l'individu dans le processus d'enseignement : enseignement considéré comme assimilation des concepts ; comme solution aux problèmes ; comme assimilation d'algorithmes ; enfin théorie constituant les opérations de compréhension.

L'auteur conclut en disant avec quel intérêt ces théories, dont aucune n'est universelle, peuvent se compléter dans la pratique scolaire.

VLCKOVA (Mária). — *Vyznam aktivnej činnosti s det'mi pre kandidátov učitel'ského povolania* (Signification du travail pratique avec les enfants pour les candidats au métier d'enseignant). — In : *Jednotná Škola*, sept. 1976, n° 7, pp. 590-595.

Les futurs enseignants auront pour mission de former leurs élèves dans le respect et la conviction philosophique en vue du progrès technique et scientifique. Il faut donc améliorer leur sélection.

D'après une enquête menée en 1974, auprès de 1 020 élèves d'une école supérieure pédagogique, à l'aide de questionnaires anonymes, l'auteur constate que la majeure partie de ceux qui ont vraiment choisi, et désirent exercer l'acte pédagogique, est constituée par ceux des élèves qui auraient déjà exercé cet acte au cours de leur enfance, dans des organismes de jeunes. Parmi les 810 élèves qui ont pour intérêt principal de devenir enseignants, 644 ont eu des responsabilités devant d'autres enfants ; parmi les 38 élèves indifférents, 18 n'ont jamais exercé.

Il sera donc tenu compte des activités de jeunesse lors des sélections ultérieures des futurs pédagogues.

UNION SOVIÉTIQUE

EL'KONIN (D.B.). — *Problemy psihologii detskoj igry v rabotah L.S. Vygotskogo, ego sotrudnikov i posledovatelej* (Problèmes de la psychologie du jeu chez l'enfant dans les travaux de L.S. Vygotsky et de ses collaborateurs). — In : *Voprosy psihologii*, n° 6, 1976, nov.-déc., pp. 94-101.

Quelles sont les nouvelles contributions à l'étude collective de la psychologie du jeu chez l'enfant ?

1) La preuve que le jeu apparaît à la frontière de la période préscolaire non pas spontanément mais sous l'influence de l'éducation. 2) Le contenu de base du jeu est une relation entre adultes, ce qui montre que le jeu est une forme d'orientation de l'activité humaine. 3) La technique du jeu est un transfert d'un objet sur un autre et joue un rôle important dans la pénétration de l'enfant dans la sphère des relations humaines. 4) L'identification dans le jeu des relations réelles entre les enfants qui sont les formes les plus élevées de relations collectives existant à l'âge préscolaire.

MORGUN (V.F.). — *Psihologiceskie problemy motivacii vlenija* (Les problèmes psychologiques de motivation de l'étude). — In : *Voprosy psihologii*, n° 6, nov.-déc. 1976, pp. 54-68.

Le développement de la vitesse dans toutes les relations sociales trouve son expression en psychologie de l'enseignement dans la contradiction entre rapidité d'étude et possibilité créative des étudiants, après le cours. « L'éducation programmée classique », l'école sans barrière et d'autres expériences réussissent soit en vitesse, soit en créativité. Elles ne peuvent donc constituer une approche optimale au problème de la motivation de l'étude. L'approche sociologique de la motivation de l'étude semble plus prometteuse. Cette approche est presque totalement réalisée dans la théorie de la formation par étapes de nouvelles notions.

NAZAROVA (T.S.). — Projekt kabinetno i sistemy eksperimental'nogo škol'nogo kompleksa (Projet de système de salle d'étude pour un complexe scolaire expérimental). — In : Sovetskaia pedagogika, n° 1, janv. 1977, pp. 78-83.

L'amélioration des divers types d'équipement scolaire en particulier du matériel technique d'aide scolaire implique leur utilisation en tant que complexe dans le processus éducatif. On atteint ce résultat en planifiant toutes les salles d'étude, les installations sportives, en tenant compte des particularités de chaque sujet. Cela signifie la réalisation d'une approche globale de l'éducation, une solution unifiée aux diverses tâches de développement intellectuel, idéologique et moral.

SKATKIN (M.N.). — Soversensstvovanie teoreticeskih issledovanij v pedagogiceskoj nauke (Elever le niveau des recherches théoriques en éducation). — In : Sovetskaia pedagogika, n° 12, 1976, pp. 59-72.

Le huitième séminaire sur la méthodologie de l'éducation s'est tenu à Moscou du 25 au 27 mai et a été consacré aux questions relatives à l'élévation du niveau des recherches théoriques ou éducation. Les rapports et les discussions ont montré que les travaux théoriques sur l'éducation et la théorie de l'enseignement joueraient un rôle dans l'élévation du niveau de la pratique éducative. Ce séminaire a montré le caractère néfaste d'une opposition entre recherche et pratique.

VLASOVA (N.N.). — Izučenie osobennostel dominirovania motivov v detei mladšego škol'nogo vozrasta (Etude des particularités de prédominance des motivations chez les enfants en jeune âge scolaire). — In : Voprosy psihologii, n° 1, janv.-fév. 1977, pp. 97-106.

Cet article donne un aperçu des résultats d'une étude expérimentale sur les rapports de prédominance entre les motivations personnelles et collectives à différents niveaux de conscience de l'activité. Des enfants de 7 à 8 ans et de 9 à 10 ans prirent part à cette étude. On montra que la prédominance des motivations collectives augmente dans l'intervalle d'âge indiqué en comparaison des motivations personnelles tant sur le plan du comportement volontaire que sur le plan du comportement involontaire. On montra également que les enfants avec une prédominance de motivations collectives sont caractérisés par une plus grande objectivité de perception que les enfants avec une prédominance de motivations personnelles.

Planification

MAROC **TIBI (Claude). — Politique éducative et financement de l'éducation au Maroc.** — Paris : Institut international de planification de l'éducation, 1976. — 277 p., 24 cm (Financement des systèmes éducatifs : études de cas nationales, 7).

Dans cet ouvrage, Claude Tibi analyse la politique éducative menée par le Maroc depuis l'indépendance, en la replaçant dans le contexte socio-économique du pays, et en mettant l'accent sur le financement de l'enseignement. A partir des conclu-

sions émanant de cette étude, il dégage des perspectives d'évolution pour la période 1972-1982, en montrant la diversité et la complexité des problèmes auxquels devront faire face les autorités :

- au niveau du primaire, difficultés de la généralisation de la scolarisation ;
- disparités régionales et selon le sexe, nécessité d'une réforme fondamentale de l'enseignement primaire et du système éducatif dans son ensemble, pour adapter l'enseignement aux réalités nationales ;
- dans l'enseignement secondaire, nécessité d'une révision des structures, des filières et du contenu de l'enseignement et d'une réévaluation de l'enseignement des sciences ;
- examen des modalités de passage dans le secondaire ;
- nationalisation du corps enseignant.

L'enseignement supérieur doit améliorer son efficacité, particulièrement faible actuellement, et se diversifier afin de répondre davantage aux besoins de l'économie.

Le développement futur du système éducatif tel qu'il résulte des orientations actuelles nécessitera des ressources financières très importantes, lesquelles ne pourront peut-être pas être dégagées par la croissance économique .

SÉNÉGAL

TA NGOC CHAU, CAILLODS (Françoise). — Financement et politique éducative : le cas du Sénégal. — Paris : Institut international de planification de l'éducation, 1976. — 270 p., tabl., 24 cm (Financement des systèmes éducatifs : études de cas nationales, 6).

La présente étude est une analyse de la politique éducative suivie par le Sénégal depuis 1960 et de ses nouvelles orientations à l'horizon 1980, avec ses implications financières.

La première partie porte sur l'évolution de la scolarisation et de son financement au cours de la dernière décennie : la réforme éducative entreprise en 1971-1972 est ensuite décrite et traduite en termes de croissance des effectifs et des dépenses : deux hypothèses ont été retenues : la première, cohérente avec les objectifs de la réforme, met l'accent sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement quitte à restreindre l'accès à l'enseignement moyen et secondaire. La deuxième projette les dépenses d'éducation en 1980-1981 en se basant sur une sénégalisation rapide du corps enseignant dans l'enseignement secondaire et même supérieur.

La deuxième partie de l'étude intègre la politique d'enseignement dans le contexte socio-économique du pays : d'abord sont examinés le développement économique passé et un schéma possible de croissance jusqu'en 1980, puis l'analyse est centrée sur l'évolution des dépenses publiques.

FICHES ANALYTIQUES

370.153

GIO

GIORDAN (A.). — *Libération et conceptualisation. Problèmes de la transmission du savoir scientifique.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 40, juil.-août-sept. 1977, p. 5.

Le mythe de la connaissance scientifique, ses causes, ses remèdes. Analyse et critiques de l'enseignement scientifique actuel. Rôle de la recherche et nécessité d'une formation à la recherche, car il faut éduquer mieux en changeant la relation de l'élève au savoir par le biais d'un changement de relation pédagogique.

372.853

MAU

MAURY (L.), SALTIEL (E.), VIENNOT (L.). — *Etude de la notion de mouvement chez l'enfant à partir des changements de référentiels.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 40, juil.-août-sept. 1977, p. 15.

Cette étude confirme l'hypothèse du départ, à savoir que les difficultés sous-estimées que rencontrent les étudiants dans les problèmes de référentiels, semblent fortement liées aux caractéristiques de raisonnements intuitifs déjà présents chez les enfants et au problème général des relations entre un point de vue descriptif (la cinématique) et un point de vue causal (la dynamique).

370.621
CHE

CHEVROLET (D.), BERTEL (L.), DECAMPS (E.-A.). — *Les problèmes d'adaptation des étudiants étrangers au système universitaire français.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 40, juil.-août-sept. 1977, p. 30.

L'observation des comportements de 34 étudiants étrangers met en évidence des difficultés d'intégration de certains groupes sociaux au système universitaire. Un traitement pédagogique du phénomène articulé autour de la négociation éducative et de la pédagogie par objectifs est proposé.

371.132
PUJ

PUJADE-RENAUD (Cl.). — *Du corps enseignant.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 40, juil.-août-sept. 1977, p. 45.

Une formation de l'enseignant devrait être aussi une formation de type clinique, qui confronte l'enseignant à son image et à celle des autres dans la situation pédagogique, pour en percevoir l'impact, et lui permettre d'analyser la place du corps dans l'appareil institutionnel.

370.153
GIO

GIORDAN (A.). — *Freedom and conceptualization. The case of scientific knowledge transmission.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 40, July-Aug.-Sept. 1977, p. 5.

The myth of scientific knowledge, its origin, its cure. Analysis and criticism of modern science teaching. Functions of research and the necessity of research training : we have to educate better by changing teaching/learning relationship through the trend of pedagogical relationship.

372.853
MAU

MAURY (L.), SALTIEL (E.), VIENNOT (L.). — *Study of the child motion concept from referential changes.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 40, July-Aug.-Sept. 1977, p. 15.

This study proves the initial hypothesis : i.e. the under-estimated difficulties for students to solve problems of referentials are related to the characteristics of intuitive thinking already set in children minds and to the general problem of relationship between a descriptive viewpoint (kinematics) and causal viewpoint (dynamics).

370.621

CHE

CHEVROLET (D.), BERTEL (L.), DECAMPS (E.-A.). — *Adjustment problems of foreign students in the French university system.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 40, July-Aug.-Sept. 1977, p. 30.

Observation of 34 foreign students attitudes shows clearly the difficulty for some social groups to be integrated in the university scheme. A pedagogical treatment of this phenomenon is proposed on the basis of educational negotiation and objective oriented pedagogy.

371.132

PUJ

PUJADE-RENAUD (Cl.). — *About teaching corporation.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 40, July-Aug.-Sept. 1977, p. 45.

Teacher education should include a clinical type of training which makes the teacher face his own image and the image of other in the pedagogical situation to be conscious of its impact and to allow him to analyse the part of the body in the institutional system.

370.153
GIO

GIORDAN (A.). — *Liberación y conceptualización. Problemas de la transmisión del saber científico.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 40, julio-agosto-septiembre de 1977, p. 5.

El mito del conocimiento científico, sus causas, sus remedios. Análisis y críticas de la enseñanza científica actual. Papel de la investigación y necesidad de una formación a la investigación porque hay que educar mejor cambiando la relación del alumno con el saber por el medio de un cambio de relación pedagógica.

372.853
MAU

MAURY (L.), SALTIEL (E.), VIENNOT (L.). — *Estudio de la noción de movimiento en el niño desde cambios de referenciales.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 40, julio-agosto-septiembre de 1977, p. 15.

Ese estudio confirma la hipótesis de salida a saber que las dificultades menospreciadas que encuentran los estudiantes en los problemas de referenciales parecen fuertemente atadas a las características de razonamientos intuitivos y a presentes en los niños y al problema general de las relaciones entre un punto de vista descriptivo (la cinemática) y un punto de vista causal (la dinámica).

370.621

CHE

CHEVROLET (D.), BERTEL (L.), DECAMPS (E.-A.). — *Los problemas de adaptación de los estudiantes extranjeros al sistema universitario francés.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 40, julio-agosto-septiembre de 1977, p. 30.

La observación de los comportamientos de 34 estudiantes extranjeros ponen en evidencia dificultades de integración de ciertos grupos sociales en el sistema universitario. Se propone un tratamiento pedagógico del fenómeno articulado en torno de la negociación educativa y de la pedagogía por objetivos.

371.132

PUJ

PUJADE-RENAUD (Cl.). — *El cuerpo docente.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 40, julio-agosto-septiembre de 1977, p. 45.

Una formación del profesor tendría que ser también una formación de tipo clínico que confronta al profesor con su imagen y con la de los demás en la situación pedagógica para percibir su impacto y permitirle analizar el sitio del cuerpo docente en el aparato institucional.

370.153

ЖИО

ЖИОРДАН (А.). — Освобождение и познавательная способность. Проблемы сообщения научного знания. — Из: Ревью Франсез де Педагожи, № 40, июль-август-сент. 1977, стр. 5.

Миф научного знания, его причины и решения. Анализ и критики актуального научного обучения. Роль исследования и необходимость в подготовке к исследованию: воспитание будет лучше, если изменят подход ученика к знанию путём изменений в педагогике.

372.853

МОР

МОРИ (Л.), САЛТЕЛЬ (Э.), БЬЕННО (Л.). — Изучение представления о движении у ребёнка путём изменений систем координат. — Из: Ревью Франсез де Педагожи, № 40, июль-август-сент. 1977, стр. 15.

В этом изучении подтвердилась начальная гипотеза: недооцениваемые трудности, на которых наталкиваются студенты в проблемах систем координат, кажется, тесно связаны с характеристиками интуитивного рассуждения, уже встречающимися у детей и с общим вопросом о соотношениях между описательной точкой зрения (кинематикой) и причинной точкой зрения (динамикой).

370.621

ШЕВ

ШЕВРОЛЬЕ (Д.), БЕРТЕЛЬ (Л.), ДЕКАМП (Э.-А.). — Проблемы приспособления иностранных студентов к французской университетской системе. — Из: Ревью Франсез де Педагожи, № 40, июль-август-сент. 1977, стр. 30.

Изучение отношения 34 студента к университету показывает, что некоторым общественным группам трудно включаться в университетскую систему. Авторы предлагают педагогическое решение, основанное на переговорах о педагогике и на педагогике с задачами.

371.132

ПЮЖ

ПЮЖАД-РЕНО (Кл.). — К вопросу о преподавательском составе. — Из: Ревью Франсез де Педагожи, № 40, июль-август-сент., 1977, стр. 45.

Образование преподавателя обязательно подразумевает образование клинического типа, в котором преподаватель находит себе место и себя сопоставляет с другими преподавателями, для того чтобы он видел, что он представляет собой, и чтобы он мог понять, какое место тело занимает в методах обучения.

soient diffusées par les services de vente des
CENTRES RÉGIONAUX DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE
 et des

Centres départementaux de documentation pédagogique

AIX-MARSEILLE	26, 57, rue Sylvestre, 13201 Marseille Cedex 2. Tél. 37-40 39
Auignon	8, rue Frédéric Mistral, 84000 Avignon. Tél. 86 49 12
Digne	C 1 5, Maréchal Foch, 5, place des Cordeliers, 04000 Digne. Tél. 31 06-87
Gap	2, avenue Maréchal Foch, 05000 Gap. Tél. 51 36 84
Saint-Denis de la Réunion	10, rue Jean Chapt, 97489 Saint-Denis de la Réunion. Tél. 21 36 37
AMIENS	43, rue Saint-Léon, 1, rue Thuroloz, B.P. 348 61, 80026 Amiens Cedex. Tél. 92 07 08
Beauvais	22, avenue Victor Hugo, B.P. 371, 60030 Beauvais Cedex. Tél. 445 25 30
Lezou	Avenue de la République, 07000 Lezou. Tél. 73-76-07
ANTILLES-GUYANE	
Cayenne	Boulevard de la République, B.P. 767, 97300 Cayenne. Tél. 31 24 90
Fort-de-France	1, cité 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.I.R.D.P.) Ecole normale, B.P. 611, 97262 Fort-de-France. Tél. 71 85-86
Pointe-à-Pître	Cité scolaire de Bambirégo, B.P. 378, 97162 Pointe-à-Pître. Tél. 49-03-56
BESANCON	16 et 17, rue Ernest Renan, B.P. 1153, 25003 Besançon Cedex. Tél. 82 10 90
Lons-le-Saulnier	2, rue Georges-Froullat, Ecole normale, B.P. 524, 39015 Lons-le-Saulnier. Tél. 24 26 29
BORDEAUX	25, cours d'Alsace-Lorraine, 33075 Bordeaux Cedex. Tél. 44 12-92
Agen	156, avenue Jean-Jaures, 47000 Agen. Tél. 66 56 86
Mont-de-Marsan	Ecole du Peyrouat, B.P. 401, 40012 Mont-de-Marsan. Tél. 75-43-11
Pau	3, avenue Nafat, B.P. 293, 64016 Pau Cedex. Tél. 27 83 18
Perpignan	Inspection académique, 20, rue Alfred-de-Mussat, 24016 Perpignan Cedex. Tél. 06-11 63
CAEN	21, rue de Meulan 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 25 divisions, 50000 Saint-Lô. Tél. 57-52-31
CLERMONT-FERRAND	15, rue d'Amboise, 63003 Clermont-Ferrand Cedex. Tél. 92-41 91
Aurillac	100, rue de l'Égalité, 15000 Aurillac. Tél. 48 60-26
Le Puy	2, rue Mouton-Duvernet, B.P. 132, 43012 Le Puy Cedex. Tél. 09-26 82
Moulins	2, rue Papir-Corpeux, 03000 Moulins. Tél. 44-05-91
CORSE	8, cours Général Lefèvre, B.P. 229, 20000 Ajaccio. Tél. 21-70-68
DIJON	Campus universitaire de Montmairand, boulevard Gabriel, B.P. 400, 21013 Dijon Cedex. Tél. 30 83 92
Macon	Marion de l'Éducation, 22, rue de l'Hortan, 71000 Macon. Tél. 38 71-11
Nevers	1 bis, rue Charles-Roy, 58000 Nevers. Tél. 61-45-90
GRENOBLE	11, av. rue de Général-Champoin, 38031 Grenoble Cedex. Tél. 87-77-61
Annecy	64, avenue de France, 74000 Annecy. Tél. 57-37-36
Chambéry	288, rue Maroz, 73016 Chambéry. Tél. 34-13-40
Valence	35, avenue de l'École normale, B.P. 2110, 26021 Valence Cedex. Tél. 44-55-85
LILLE	3, av. Jean Bart, B.P. 3395, 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 Corréol, 87036 Limoges Cedex. Tél. 01-32-50
LYON	Rue Sylvain Combes, B.P. 214, 69012 Tulle Cedex. Tél. 26-32-88
Bourg-en-Bresse	47, 49, rue Philippe de Lussac, 01016 Lyon Cedex 1. Tél. 29 97-75
Saint-Etienne	6, rue Jules-Ferry, 01000 Bourg-en-Bresse. Tél. 21 21 36
Montpellier	16, rue Marcello-Albani, 34000 Saint-Etienne. Tél. 25 20-91
Allee de la Catalogne	34064 Montpellier Cedex. Tél. 72-25-30
Carcassonne	56, avenue du Docteur Henri Gout, 11012 Carcassonne. Tél. 25-25 02
Mende	Avenue du Père Caudron, 48000 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	Chapelle de l'Habitation, B.P. 1001, 44036 Nantes Cedex. Tél. 74-85-19, 74 85 20 et 74 85-21
Angers	14, rue de la Juverna, 49000 Angers. Tél. 66 91-31 et 66-92-82
Laval	29, rue de Mauldarderie, 53000 Laval. Tél. 90-26-03
Le Mans	31, rue des Moillats, 72000 Le Mans. Tél. 65-43-70
NICE	117, rue de France, B.P. 227, 06001 Nice Cedex. Tél. 87-63-30
ORLEANS-TOURS	59, rue Notre-Dame-de-la-Resurrection, B.P. 2219, 45012 Orléans Cedex. Tél. 62 23 90
Bourges	9, rue Edouard-Branty, 18000 Bourges. Tél. 24-54-91
Chartres	1, rue du 14-Juillet, 28000 Chartres. Tél. 21-63-89
Tours	1, rue Gutenberg, 37000 Tours. Tél. 65-42-94
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 Jerecho prolongée, 17028 La Rochelle Cedex. Tél. 34-13-82 et 34-04-05
Niort	1, rue Jules-Ferry, 79009 Niort Cedex. Tél. 24-82-65
REIMS	47, rue Simon, B.P. 387, 51063 Reims Cedex. Tél. 47-94-25
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 Hocquier, 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 60
RENNES	62, rue d'Antrain, B.P. 158, 35003 Rennes Cedex. Tél. 36-05-76 et 36-10-15
Brest	108, rue Jean-Jaures, 29283 Brest Cedex. Tél. 44-29-28
Saint-Brieuc	30, rue de Brizeux, 22000 Saint-Brieuc. Tél. 33-60-04
Vannes	6, avenue de Lorraine-de-Tossigny, B.P. 1110, 56008 Vannes. Tél. 54-27-20
ROUEN	Adresse postale : 3098 X, 76041 Rouen Cedex implantation : 2, rue du Docteur-Fleury, 76130 Le Mont-Saint-Aignan. Tél. 74-10-85
Rouen	(C.I.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. 38-00-01
STRASBOURG	5, quai Zorn, B.P. 279-R7, 67007 Strasbourg Cedex. Tél. 35-46-13, 35-46-14 et 35-46-15
Colmar	Ecole normale, 12, rue Messimy, 68025 Colmar. Tél. 23-30-51
TOULOUSE	3, rue Roqueplane, 31060 Toulouse Cedex. Tél. 62-54-54
Albi	3, rue du Général-Ciraud, 81013 Albi Cedex. Tél. 54-26-97
Auch	Centre administratif, rue Bossy-d'Anglade, 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
Folx	31 bis, avenue du Général-de-Gaulle, 63008 Fox Cedex. Tél. 65-06-48
Montauban	1, rue du Fort, 82000 Montauban. Tél. 60-51 18
Rodez	Ecole normale d'insstituteurs, 12, rue Sarrus, 12000 Rodez. Tél. 68-13-53
Tarbes	Rue Georges-Morgan, B.P. 205, 65013 Tarbes Cedex. Tél. 93-07-18

