

REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

N° 41 - OCTOBRE - NOVEMBRE - DECEMBRE 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)

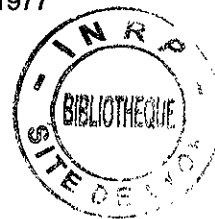
REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

“ 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° 41 - OCTOBRE - NOVEMBRE - DECEMBRE 1977



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

**Comité
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.*

Rédacteur en Chef

Chef de rubrique

Secrétaire de rédaction

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

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

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

ATELIER DE CONTACT EUROPEEN (Neusiedl, Autriche, 13-17 déc. 1976)

Avant-Propos	par L. Legrand	p. 5
<hr/>		
Autriche	Introduction, par F. Burgstaller	p. 6
	Comment élaborer et évaluer les programmes en collaboration avec les enseignants, par F. Burgstaller	p. 7
	Le rôle du conseiller scientifique, par L. Schwarz	p. 17
	Eléments d'évaluation, par G. Petri et H. See!	p. 22
Finlande	par E.J. Kangasniemi	p. 32
France	Les C.E.S. expérimentaux, par L. Legrand	p. 44
	Eléments d'évaluation, par R. Begarra	p. 48
République Fédérale d'Allemagne	par H. Fend	p. 54
Royaume Uni	par J. Eggleston	p. 68
Suède	par U. Dahllöf	p. 78
Suisse	par E. Egger	p. 91

LE CONTACT EUROPEEN (Séminaire, Arnhem, 13-17 déc. 1978)

p.	p.	par L. Legendre	Autre-propos
6	p.	Introduction par H. Buzgaster Comment élaborer et évaluer les programmes en collaboration avec les enseignants par H. Buzgaster	Autriche
7	p.	Le rôle du conseiller scientifique par L. Legendre	
17	p.	Éléments d'évaluation par G. Pohl et H. Seel	
22	p.	par H. J. Kanger	
33	p.	Les C.E.S. expérimentaux par L. Legendre	Finlande
44	p.	Éléments de réflexion par H. Buzgaster	France
48	p.		République Fédérale d'Allemagne
53	p.	par H. Ford	Suisse romande
58	p.	par H. Eggen	Suède
73	p.	par H. Eggen	Suisse
81	p.		

AVANT-PROPOS

La France, depuis 1959, est engagée dans une réforme des structures de son système éducatif, dont la réforme actuelle n'est finalement qu'une péripétie.

La pièce maîtresse de cette réforme est, avec la prolongation de la scolarité obligatoire, l'instauration d'une école moyenne pour les élèves de 11 à 14 ans. Cette école moyenne, de façon plus ou moins systématique, cherche à remplacer les canaux antérieurs de formation, distribués en établissements séparés aux recrutements, aux finalités, aux programmes et aux méthodes différentes, par un tronc commun destiné en principe à recevoir tous les élèves de 11 à 16 ans.

L'objectif de cette transformation est à la fois économique — permettre au plus grand nombre de parvenir au plus haut degré de formation nécessaire au développement d'une société industrielle — et politique dans la mesure où cette promotion généralisée devrait être l'occasion d'offrir des chances meilleures à tous les petits Français.

Nous n'insisterons pas sur les problèmes, les oppositions et les polémiques que ces réformes successives ont suscité et continuent à entretenir dans l'opinion publique et spécialisée.

Ce qui nous importe aujourd'hui est de pouvoir montrer qu'une telle réforme n'est pas isolée dans le contexte européen.

De nombreux pays se sont engagés et continuent à s'engager en Europe occidentale dans de semblables transformations.

L'Autriche, en particulier, étudie depuis 1962 une réforme des premiers cycles qui rappelle beaucoup la nôtre. Les autorités autrichiennes ont souhaité faire précéder cette réforme générale d'une expérimentation à grande échelle (un dixième des écoles sont expérimentales) suivie par deux centres spécialisés créés à cet effet hors hiérarchie : un centre d'animation à Klagenfurt, un centre d'évaluation à Graz. Soucieux de s'informer le plus complètement possible des problèmes et des solutions trouvées en Europe occidentale sur ce sujet au cours des années écoulées, le gouvernement autrichien a mis à profit les ateliers de contact du Conseil de l'Europe pour provoquer à Neusiedl du 13 au 17 décembre 1976 une réunion de chercheurs et responsables pédagogiques des différents pays européens où des expériences similaires avaient eu lieu. Il s'agissait de confronter non seulement les structures innovées et les problèmes rencontrés, mais d'une façon plus précise encore, d'échanger des informations techniques sur les méthodes d'impulsion et d'évaluation utilisées.

La Revue Française de Pédagogie est heureuse de présenter à ses lecteurs les principales interventions qui eurent lieu au cours de cet Atelier de contact. On y trouvera une grande convergence des problématiques, des méthodes et des observations. Par là se révèle la fécondité de telles rencontres pour une prise de conscience du fait éducatif européen et pour l'instauration d'une communauté de recherche éducative européenne.

Louis LEGRAND.

AUTRICHE

I. — INTRODUCTION

Dans la perspective d'une réforme du système scolaire, un programme expérimental global a été lancé pour une période de deux ans (1969-1971) après consultation de la Commission de la réforme scolaire. Une rubrique très importante de ce programme était consacrée aux écoles destinées au groupe d'âge de 10 à 14 ans (cf. amendements 4 et 5 à la Loi sur l'organisation scolaire).

En général, les enfants de ce groupe d'âge fréquentent deux types d'établissement : (1) le premier cycle des écoles secondaires générales de haut niveau [mentionnées ci-après sous la forme abrégée « ESHN »] (« grammar schools » « Gymnasium », « Realgymnasium ») ; et (2) l'école secondaire obligatoire [« ESCO »] (« Hauptschule »). Les ESHN accueillent environ 18 % de la population scolaire du pays, mais le pourcentage varie beaucoup selon les régions. Y sont admis les bons élèves de l'enseignement primaire (sur demande officielle adressée par les parents) Les ESO qui constituent l'école de base obli-

gatoire à ce niveau du système scolaire, accueillent 76 % des élèves. Ces dernières comprennent des classes fortes et des classes faibles, formées selon les principes du « groupement par aptitude ». Les classes fortes ont le même programme que le premier cycle des ESHN et les élèves bien notés peuvent à n'importe quel moment passer dans l'autre type d'établissement.

Cette forme de structure scolaire a malheureusement l'inconvénient d'offrir de faibles chances éducatives aux enfants des régions rurales et des couches sociales défavorisées. En outre, la sélection s'y opère dès l'école primaire et est difficilement réversible. Elle est donc un instrument de discrimination à l'encontre des enfants des couches sociales défavorisées.

Les expériences pédagogiques actuelles portent sur la mise en place d'une école globale pour les élèves de 10 à 14 ans, ce qui devrait permettre de doter toutes les régions géographiques d'un type uniforme d'établissement. Dans ces écoles, le processus de sélection sera plus long, s'opèrera à un stade plus tardif des études et sera complété par des mesures destinées à pallier les effets négatifs de certains environnements. L'organisation prévue constitue en outre un cadre favorable à diverses formes de co-éducation sociale jusqu'à la fin de la scolarité générale obligatoire.

Dans l'école globale autrichienne qui fait l'objet des expériences actuelles, les cours sont dispensés en « groupes de niveau » pour certaines matières : langue maternelle, langue étrangère (anglais) et mathématiques. Les groupes de niveau sont formés en cinquième année (première classe) après une phase indifférenciée de durée variable. A partir de la 6^e année (deuxième classe), il en existe trois dans chacune de ces matières. Il est possible de passer d'un groupe de niveau à un autre à la fin de chaque trimestre. Toutes les autres matières, ou « tronc commun », sont enseignées dans des classes hétérogènes.

Le programme de l'école globale est analogue à celui des classes fortes de l'école secondaire obligatoire pour les matières formant le tronc commun. Pour les matières enseignées par groupes de niveau, on s'inspire en outre des programmes des ESHN et de celui des classes faibles des ESO. Là où elles ont été créées, les écoles globales servent d'école obligatoire pour les élèves de 10 à 14 ans et remplacent les ESO.

Actuellement, c'est-à-dire durant l'année scolaire 1976-1977, 89 écoles globales expérimentales fonctionnent en Autriche. Dans plusieurs provinces fédérales, elles représentent déjà 10 % des établissements pour les enfants de 10 à 14 ans, atteignant ainsi la proportion prévue dans le 4^e amendement à la Loi sur l'organisation scolaire fédérale.

Franz BURGSTALLER.
Professeur à l'Université de Klagenfurt.

II. — COMMENT ELABORER ET EVALUER LES PROGRAMMES EN COLLABORATION AVEC LES ENSEIGNANTS ?

1. Introduction

La question de la participation des enseignants à l'aménagement et à l'évaluation des programmes soulève un ensemble de problèmes complexes et ardu — dont certains de caractère juridique — touchant l'autonomie du personnel enseignant. Il faut donc commencer par analyser la situation au plan institutionnel, telle qu'elle est affectée par des facteurs importants, comme la politique, l'administration, la recherche, la pratique de l'enseignement qui, tous, exercent une influence sous différentes formes et à des degrés divers selon l'évolution historique de chaque région. Il ne suffit donc pas « d'envisager uniquement ce qui est nouveau (en devenir), sans tenir compte de ce qui est ancien, des structures et des situations d'origine plus lointaine et qui, dans le processus de développement, sont en déclin ou en perte de vitesse » (N. Elias, 1971-1972). Pour ne citer qu'un exemple, les Anglo-Saxons ont, pour des raisons historiques, une conception large des programmes, alors qu'en France les programmes sont conçus en fonction de l'enseignant. (R.A. Becher/S. Maclure, 1975, p. 10 sqq.). Ou encore : Dans quelle mesure est-il difficile de réconcilier le principe de la légalité, formulé de façon si catégorique dans la Constitution autrichienne, (article 18 de la Loi constitutionnelle fédérale) et la liberté dans la présentation pédagogique, essentielle à la vie scolaire (voir le commentaire relatif au Titre 5 de la loi de 1974 sur l'enseignement scolaire) ? « Il existe une contradiction de jure insurmontable entre l'octroi d'une liberté dans les méthodes et le pouvoir absolu qu'ont les autorités de tutelle de donner des instructions aux établissements scolaires » (P. Posch, 1976, p. 422).

Les réformes prévues par les quatrième et cinquième Amendements à la loi sur l'organisation scolaire — selon lesquels les établissements sont d'abord tenus « d'expérimenter de nouvelles structures scolaires » et ne peuvent envisager la révision des programmes (formes d'instruction) que comme un objectif secondaire — procèdent d'une initiative de l'administration centrale » (H. Steel, 1972). Dans le déroulement des opérations, il en résulte une influence relativement plus forte (relation de domination) de l'administration centrale sur les réformes.

Pour étudier les différents aspects de la situation et leur interdépendance, il paraît utile d'examiner le point de départ et l'évolution jusqu'à ce jour. Nous prendrons comme exemple la réforme scolaire autrichienne qui doit s'étendre sur une douzaine d'années (cf. Article 4 du 5^e Amendement à la loi sur l'organisation scolaire). Elle

entre maintenant dans sa deuxième phase, non seulement dans le temps mais aussi dans sa conception, et continue à mettre l'accent sur l'expérimentation dans « les écoles pour enfants de 10 à 14 ans ». En outre, il faut envisager les perspectives éventuelles d'une participation des professeurs à l'aménagement et à l'évaluation des programmes. A ce sujet, il pourrait être utile de procéder à des comparaisons critiques avec les résultats des discussions internationales sur les programmes.

2. Principes fondamentaux et justification du « modèle central-périphérique »

D'après le quatrième Amendement à la Loi sur l'organisation scolaire, les expériences pédagogiques autrichiennes ont pour objectif essentiel « d'expérimenter de nouvelles structures scolaires », et d'appliquer un système de différenciation en fonction des résultats obtenus par les élèves. Plusieurs variantes ont été mises au point et rendues obligatoires dans les écoles expérimentales. L'introduction d'un système qui ne leur était pas familier, a représenté une telle charge pour beaucoup de professeurs qu'ils ont estimé, à juste titre, qu'il serait déraisonnable et inopportun d'apporter d'autres changements de grande envergure au stade actuel. Les professeurs des établissements polyvalents trouvent qu'ils sont particulièrement surchargés : réunions de professeurs, horaires dont il n'est pas rare qu'ils empiètent sur l'après-midi (enseignement de rattrapage), activités et responsabilités administratives accrues, surcroît de travail imposé par les réformes dans les expériences scolaires, tout cela prend beaucoup de temps. Il s'y ajoute le sentiment subjectif d'être débordé par le nombre des problèmes non résolus. C'est pourquoi on a cru utile de recourir au « modèle central-périphérique », du moins dans la première phase de la période expérimentale C qui doit s'étendre sur 12 ans en tout, bien qu'on sût que cette décision aurait des conséquences indésirables.

Les expériences dont il est question ont été faites à l'initiative de l'administration scolaire centrale, qui exerce ses fonctions en vertu de lois fédérales adoptées par le Parlement à la majorité des deux tiers. Pour accomplir sa tâche, cette administration s'appuie sur une organisation hiérarchique, dont les ramifications s'étendent jusqu'aux établissements scolaires, les directeurs, instituteurs et professeurs étant nommés par elle (cf. H. Seel, 1972). Les pouvoirs de l'administration centrale sont, dans une certaine mesure, limités par le principe fédéral qui donne aux neufs Conseils scolaires provinciaux un droit d'initiative en matière d'expérimentation pédagogique.

Les institutions fédérales jouent un rôle clairement défini dans la réforme pédagogique. Les sections qui sont directement responsables devant le ministre fédéral de

l'Education et des Arts (quatrième Amendement à la Loi sur l'organisation scolaire, article 2, paragraphe 9) ont reçu une double mission :

- assurer la préparation scientifique, la direction, la surveillance et l'évaluation des expériences pédagogiques conformément aux dispositions de la loi fédérale susmentionnée ;
- mener à bien des travaux à l'intention des établissements et du système scolaires, notamment en ce qui concerne le contrôle des performances, les méthodes d'évaluation, la préparation du matériel pédagogique et la conception des programmes.

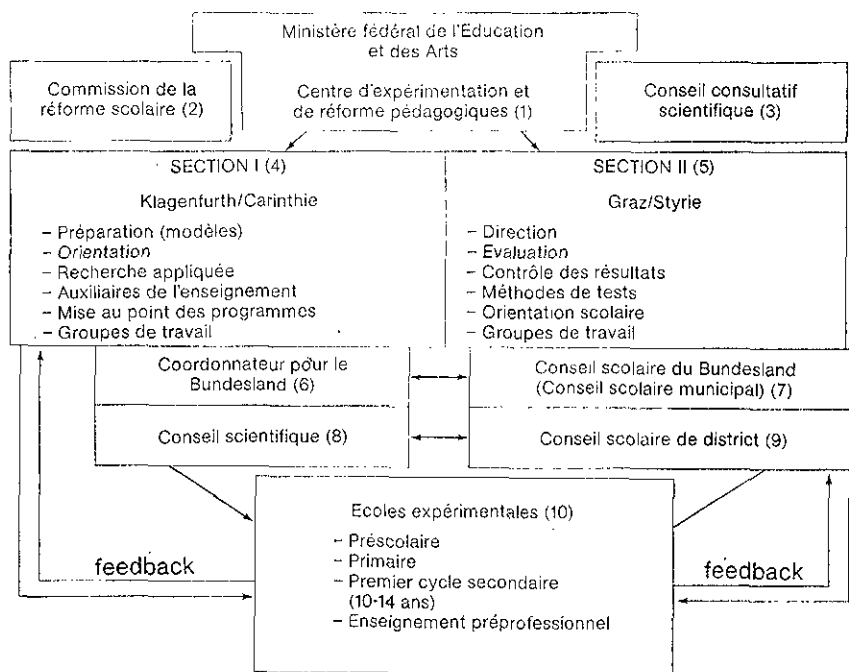
L'organigramme ci-après donne une vue d'ensemble de la structure des expériences pédagogiques et montre la nature et l'action des diverses institutions dans ce schéma d'interactions.

programmes concernent donc essentiellement le type de structures scolaires qui existe dans ces établissements (H. Seel, 1974).

L'augmentation rapide du nombre des établissements scolaires dans lesquels les expériences pédagogiques ont été pratiquées est caractéristique : de 11 (50 classes) en 1970, il est passé à 89 (plus de 1 000 classes) en 1976. Comme on l'imagine aisément, fournir en permanence du matériel pédagogique pour un si grand nombre d'élèves constitue parfois une véritable gageure pour la Section I. Il convient également de relever les différences qui existent dans la répartition des établissements d'expérimentation entre les diverses provinces de la République fédérale.

Il convient de signaler que les expériences pédagogiques dans les établissements polyvalents ont lieu essentiellement dans des écoles secondaires du premier cycle

Tableau 1
Organigramme des expériences en matière d'éducation
 (d'après le 4^e amendement à la loi sur l'organisation scolaire)



L'accent a été mis sur les expériences pédagogiques dans les établissements qui accueillent des enfants de 10 à 14 ans. Les activités des groupes d'études de projets au niveau central (SPG) en matière d'aménagement des

(Hauptschule), facteur qui est décisif pour le déroulement de l'expérience et qui rend toute relative l'évaluation des résultats obtenus (P. Seidl, 1975, p. 285 sqq. et G. Petri, 1976 p. 8).

Enfin, les projets sont fondés sur l'idée d'un « modèle (orienté) de synthèse ». La thèse est la suivante : entre les deux formes extrêmes de l'aménagement des programmes, c'est-à-dire d'une part la production d'éléments de programme par des experts, sans participation des enseignants et l'application de ce matériel sous forme d'instruction donnée par les professeurs et, d'autre part, une forme de recherche pratique axée sur l'école, la production de programmes ou de parties de programmes variables et ouverts, par les professeurs, on devrait pouvoir établir une synthèse qui réunirait les avantages des deux méthodes tout en s'efforçant d'en écarter dans la mesure du possible, les inconvénients. Cette stratégie permettrait d'une part d'associer progressivement la « base » (le personnel enseignant) à la réforme des programmes, en ayant soin de ne pas la surmener, et d'autre part d'éviter que la qualité des programmes diffusés ne tombe au-dessous du niveau antérieur.

La situation institutionnelle dans laquelle se trouvent actuellement placés les enseignants qui participent à des expériences pédagogiques peut se caractériser ainsi :

Au début de la période d'expérimentation (1970-1971), ces enseignants se trouvaient face à une situation toute nouvelle qui ne leur était pas familière du fait des nouveaux types d'organisation scolaire à expérimenter. L'adaptation à l'enseignement différencié en fonction du niveau (système des matières communes), avec toutes les exigences pédagogiques, méthodologiques et administratives qui en découlent (F. Burgstaller, 1972 p. 1061) a nécessité un effort considérable et a abouti parfois à des situations critiques. La plupart des professeurs, notamment ceux dont la formation professionnelle est ancienne, ne sont pas assez familiarisés avec les méthodes de recherche scientifique. Ces méthodes ne figuraient pas dans la formation pédagogique traditionnelle, de sorte qu'on ne peut supposer acquises les connaissances essentielles à une participation efficace à l'aménagement des programmes, par exemple les méthodes modernes de détermination et de description des objectifs d'apprentissage et les méthodes d'évaluation des résultats. L. Leitner (1975, p. 712) écrit à propos des discussions d'experts qui se sont déroulées à Strasbourg sur le sujet que « dans bien des pays il y a nettement un fossé entre l'évaluation mise au point par les instituts de recherche pédagogique et les groupes de travail, et les méthodes d'évaluation appliquées par les enseignants dans les établissements scolaires ».

On sait que les enseignants sont constamment sous pression, qu'ils doivent donner des cours tous les jours et prendre des décisions au jour le jour. Leur action se situe dans un tissu complexe de relations, d'exigences, de tâches et d'interactions ; ils doivent réussir et faire front aux élèves, aux collègues, aux parents et à leurs supérieurs, autrement dit à tout ce qui les entoure.

Dans une chaîne de réformes, on l'a constaté dans de nombreux pays, l'enseignement est toujours le maillon le plus faible (W. Klafki, 1975, p. 105).

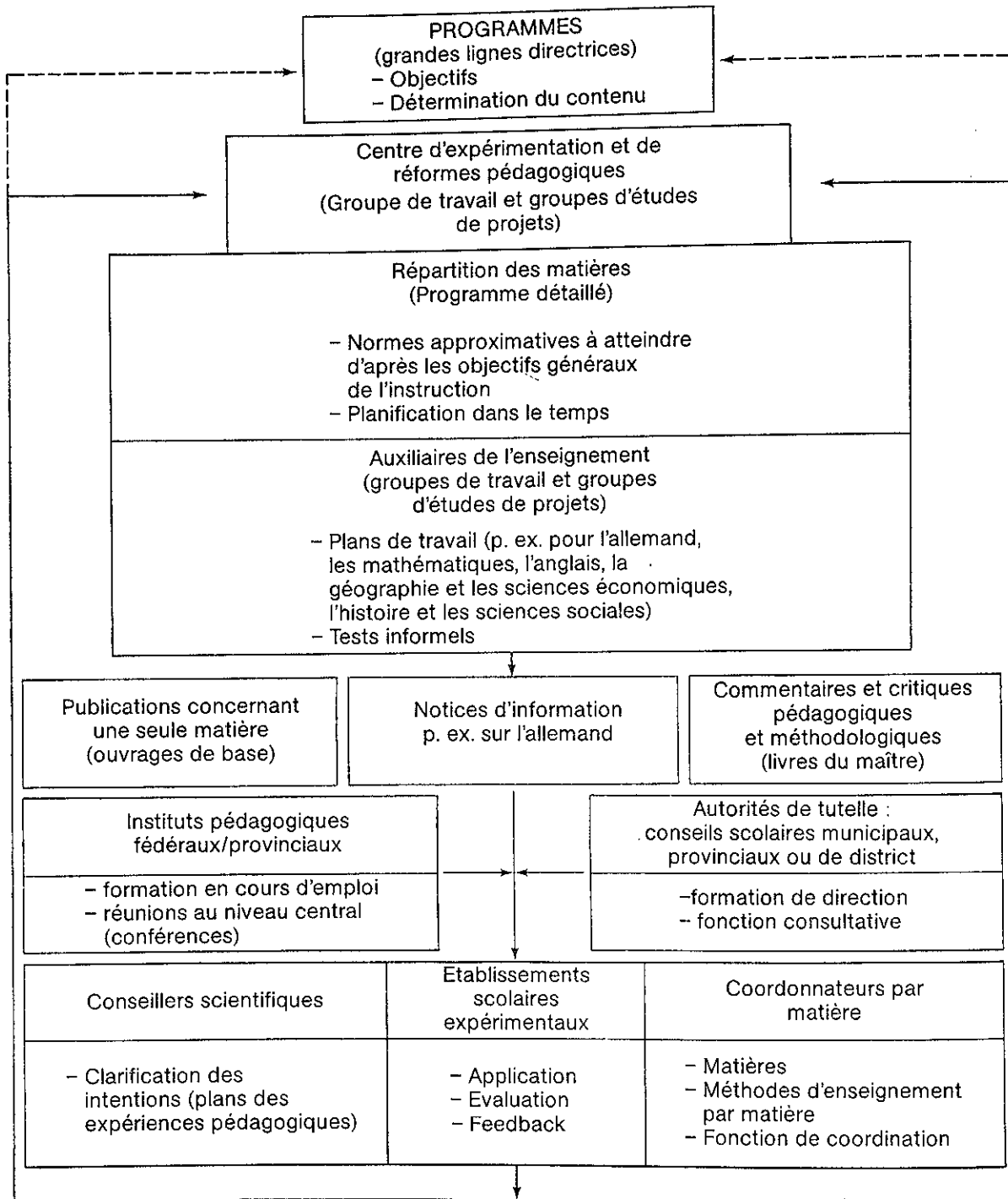
L'évaluation du facteur stress pour les enseignants est donc le premier élément à prendre en considération dans la stratégie des expériences pédagogiques et des projets de programmes qui leur sont liés. Quand Karl Frey (1976, p. 24) insiste sur le « facteur temps », il s'agit de savoir non seulement combien de temps il convient de consacrer au processus d'apprentissage, mais aussi combien de temps on peut demander à l'enseignant de consacrer à l'aménagement des programmes (E. Voigt, 1975).

3. Groupes de travail chargés de l'aménagement des programmes et participation graduée des professeurs

Les groupes de travail jouent un rôle important dans l'aménagement des programmes. Ils comprennent un nombre variable d'enseignants qui exercent dans des établissements expérimentaux pour élèves de 10 à 14 ans. A leur tête, on trouve habituellement des spécialistes de l'éducation, d'une discipline donnée et de la pédagogie propre à celle-ci, qui sont nommés à ce poste. Ces spécialistes faisant partie des commissions de réforme des programmes du ministère, leur présence garantit que les données fournies en retour sur l'aménagement des programmes seront dûment prises en considération dans la révision des programmes (grandes lignes directrices, voir le schéma ci-après).

La plupart des projets concernant les programmes comportent une succession d'étapes ou de phases qui s'influencent et se corrigent mutuellement ; c'est aussi le cas de la procédure utilisée pour la formation des groupes d'études de projets et pour la désignation de leurs membres. Au début, en 1970 et 1971, les décisions concernant le choix de ces membres incombait essentiellement aux autorités provinciales qui soumettaient leurs propositions au ministère. Les critères de sélection utilisés par ces institutions — qui présentaient les personnes désignées comme très qualifiées — n'ont guère donné satisfaction ainsi qu'il ressort des études de K. Frey (1970 a) et H.D. Haller (1971 a). Cela n'a rien d'étonnant car la formation pédagogique traditionnelle ne prépare guère à participer aux travaux des organes qui s'occupent de programmes scolaires. Il est donc très difficile de déterminer ou de définir des critères de sélection. Dès la deuxième année, des changements sont intervenus dans la composition des groupes d'études de projets, avec l'adoption du principe du roulement. Les conférences organisées au niveau central dans le cadre de la formation en cours d'emploi des enseignants et qui sont un élément important

Tableau 2
Organisation des travaux en vue de la révision des programmes existants



de la stratégie de l'aménagement des programmes, offrirait une bonne occasion de choisir des personnes compétentes. Le climat de coopération créé dans les établissements expérimentaux par les nouvelles formes d'organisation était tout aussi propice (Ch. Lohmann/F. Prose, 1975, p. 30). On a considéré que les qualités suivantes étaient de bons critères de sélection : spécialisation dans le sujet étudié, goût de l'innovation, connaissance de la théorie des programmes, esprit de coopération, etc. (F. Wellendorf, 1972/2, p. 98). Les groupes d'études de projets procèdent habituellement en trois étapes. La première est celle de l'analyse approfondie de la situation existante qui comporte, en général, de multiples aspects : cadre institutionnel, horaires, structure du corps enseignant, aspects socio-politiques, etc.

Dans la plupart des cas, la révision des programmes, l'élaboration de nouveaux programmes (ou la combinaison de ces deux éléments) sont au centre des préoccupations pendant la phase de l'analyse. Ces préliminaires, qui prennent du temps et consistent essentiellement à chercher à comprendre, sont très souvent considérés comme des détours inutiles par les enseignants dont les préoccupations (par suite de leur situation) sont plutôt d'ordre pragmatique. On imagine aisément les dangers, les échecs et les excès de précipitation qui peuvent résulter de cette attitude.

Au cours de la deuxième étape, les décisions nécessaires sont prises et l'on se met d'accord sur des stratégies précises.

La troisième et dernière étape est celle de la réalisation des objectifs.

Parmi les problèmes qui se posent pendant ces trois phases, certaines revêtent une acuité particulière :

- a. le problème de la déduction : il s'agit de savoir jusqu'à quel point les objectifs et le contenu pédagogique qui ressort de l'analyse du programme obligatoire (programme-cadre) satisfont au principe d'une « procédure logique de déduction respectant les valeurs réelles » (H.L. Meyer, 1972, p. 23).
- b. le problème de la légitimité (étroitement lié au premier) : les groupes d'études de projets de l'administration centrale prennent des décisions qui affectent les enseignants et les élèves et dont le bien-fondé peut être contesté par les intéressés. C'est aux décideurs qu'il incombe de faire la preuve de la légitimité de leurs décisions et de faire en sorte qu'elles soient obligatoires pour toutes les parties (H.L. Meyer, 1975, p. 430).
- c. le problème de l'évaluation : l'évaluation qui vise à « optimiser les produits, c'est-à-dire les programmes », se fait à deux niveaux :

- i. au niveau de l'élaboration des programmes par les groupes d'études de projets (SPG).
- ii. au niveau de leur mise en œuvre par les enseignants.

Les deux niveaux sont reliés par un système circulaire et/ou un système de contrôle.

Le tableau suivant vise à clarifier le processus de l'évaluation :

Tableau 3

Plan des phases

<p>Groupes d'études de projets au niveau central (ZPG)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Objectifs d'apprentissage ● Plan pédagogique initial ● Tests
<p>Préévaluation au niveau de la micro-analyse</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Choix de quelques établissements ● Evaluation au niveau de l'élaboration
<p>Diffusion du plan pédagogique révisé</p>
<p>Application dans tous les établissements expérimentaux</p>
<p>Evaluation au niveau de la macro-analyse (stade de la mise en œuvre)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Description libre ● Evaluation à l'intérieur d'un cadre donné ● Evaluation systématique
<p>Feedback vers le groupe d'études de projets</p>

A ce stade, il convient de souligner les trois fonctions principales de l'évaluation :

- a. Amélioration
- b. Légitimation
- c. Prise de décision.

Il va sans dire que la fonction d'amélioration a une importance capitale : cette évaluation doit être telle que « l'information obtenue puisse être utilisée pour améliorer la pratique aussi bien que le produit » (cf. C. Wulf, 1976, p. 344 sqq), ce qui influe sur le choix des méthodes et des instruments.

Les programmes conçus en fonction du professeur, destinés à être évalués par les enseignants — il s'agit en général de l'évaluation des produits et des processus en action — peuvent être envisagés sous l'angle de l'examen (collecte, traitement, interprétation des données) et sous l'angle de l'évaluation (élaboration de critères rationnels permettant de juger les programmes). Ces deux aspects se retrouvent dans le projet autrichien.

Il faut accorder une attention particulière à l'évaluation des processus, car certaines stratégies, types de travail et d'instruction, qui exigent un effort particulier de réflexion, sont incluses dans les programmes élaborés en raison de leur structure séquentielle. C'est ainsi qu'un élément du programme peut faire l'objet d'une appréciation défavorable de la part du professeur chargé de l'évaluation uniquement parce que le type de travail associé au produit a été rejeté ou contesté.

Selon la matière concernée et le degré de mise au point du projet, le personnel enseignant des écoles expérimentales choisissent entre différents modes d'évaluation conçus par les groupes d'études de projets de l'administration centrale.

a. Description libre (description critique) :

Les enseignants pratiquent une évaluation holistique qui doit satisfaire aux exigences de complexité de chaque séquence (unité d'instruction), sans toutefois dépasser la compétence méthodologique de l'évaluateur.

b. Evaluation à l'intérieur d'un cadre donné :

On donne à l'enseignant un catalogue de critères d'évaluation (listes de contrôle) mis au point par le groupe d'études au niveau central pour servir de guide.

c. Evaluation systématique :

C'est une combinaison de méthodes quantitatives et de méthodes qualitatives ; elle associe la mesure (échelles d'estimation) à la description et à l'interprétation.

Les possibilités d'évaluation des projets par les enseignants sont toutes relatives, car il est très difficile d'acquérir les aptitudes nécessaires à ce travail et les enseignants n'en ont guère eu l'occasion au cours de leur formation.

C'est la raison pour laquelle on a choisi un système d'évaluation synthétique qui va de modes simples à des modes plus complexes et fait du niveau de compétence atteint par l'utilisateur le point de départ de l'étape suivante.

Le processus d'aménagement d'un programme d'études axé sur l'école et l'évaluation de ce processus exigent que l'enseignant possède des connaissances approfondies et une grande capacité de réflexion. L'expérience acquise jusqu'à présent montre qu'il devient indispensable

de trouver de nouvelles formes d'éducation permanente pour les professeurs et d'instituer une formation particulière à l'intention des maîtres en exercice.

A l'avenir, l'essentiel de l'évaluation restera donc du ressort du chercheur. Les enseignants et les établissements continueront d'avoir besoin d'une aide et d'un soutien extérieurs.

Les trois types d'évaluation pratiqués dans le cadre de l'aménagement des programmes ont donné des résultats ambivalents.

Les aspects positifs sont les suivants :

- a. les enseignants concernés n'ont pas éprouvé trop de réactions de « stress » — ce qui a une grande importance pendant la phase initiale, qui est celle de l'accoutumance à l'observation, à l'enregistrement et à l'évaluation systématiques — et ils ont puisé assez abondamment dans leur réserve de connaissances et de moyens d'expression ;
- b. les groupes d'études de projet ont reçu grâce au feedback des informations sur l'ampleur de la mise en œuvre du projet dans les différents établissements expérimentaux ;
- c. du fait de l'obligation permanente de rendre compte (feedback) des expériences menées au cours de la mise en œuvre, les personnes associées aux projets sont de plus en plus conscientes des problèmes et l'on voit naître des modes de discussion et de coopération qui font progressivement entrer dans les habitudes l'observation mutuelle, l'évaluation commune des résultats et la discussion des succès et des échecs ;
- d. les informations recueillies grâce au feedback donnent aux groupes d'études de projets une idée du degré de prise de conscience des intéressés, fournissent des stimulants pour la révision du matériel d'enseignement diffusé et fait apparaître les lacunes des mesures dont l'expérience est assortie.

Les aspects négatifs sont les suivants :

- a. un certain manque d'homogénéité et de continuité du feedback dû au fait que les modes d'évaluation proposés n'étaient pas rigoureusement obligatoires ;
- b. la difficulté pour le groupe d'études du projet d'élaborer un ensemble approprié de catégories pour la classification de l'information ;
- c. la complexité du processus — due au nombre élevé des variables — n'a pu être enregistrée que partiellement, le mode d'observation n'étant pas rigoureusement systématisé ;
- d. alors que les unités de programme sont évaluées par les enseignants, ceux-ci (qui fournissent le feedback) ne sont pas soumis directement à une

observation ; la valeur de l'information se trouve donc amoindrie par cette variable importante que constitue le « comportement du maître ».

4. Mise en œuvre et évaluation dans les établissements expérimentaux

C'est dans les établissements scolaires expérimentaux que les programmes conçus par les groupes d'études de projets au niveau central sont appliqués et mis en œuvre. L'efficacité de l'application, des modifications et de l'intégration de ces programmes dépend pour une large part du système de relations qui existe à l'intérieur (et à l'extérieur) de l'établissement ; ce système est déterminé :

- par les textes juridiques (Loi sur l'organisation scolaire, 1974-02-06) ;
- par les plans définitifs concernant les expériences en matière d'éducation (quatrième amendement à la Loi sur l'organisation scolaire, 1971-06-08) ;
- enfin, et ce n'est pas le moins important, par la pratique locale en matière d'exercice de l'autorité et d'élaboration des décisions, qui varie d'un établissement à l'autre selon le contexte régional et historique. On peut présumer que ceux qui ont des responsabilités dans les divers domaines ont des idées préconçues sur leur propre rôle et sur celui de leurs partenaires. Ils introduisent ces idées lors de l'élaboration des programmes et pour peu qu'elles aboutissent à des préjugés et à des atti-

tudes sclérosées, elles font obstacle aux innovations.

Le tableau ci-dessous est un schéma du système interne et externe des relations.

On trouvera ci-après une description des diverses fonctions et des moyens de communication et d'échange importants pour notre propos.

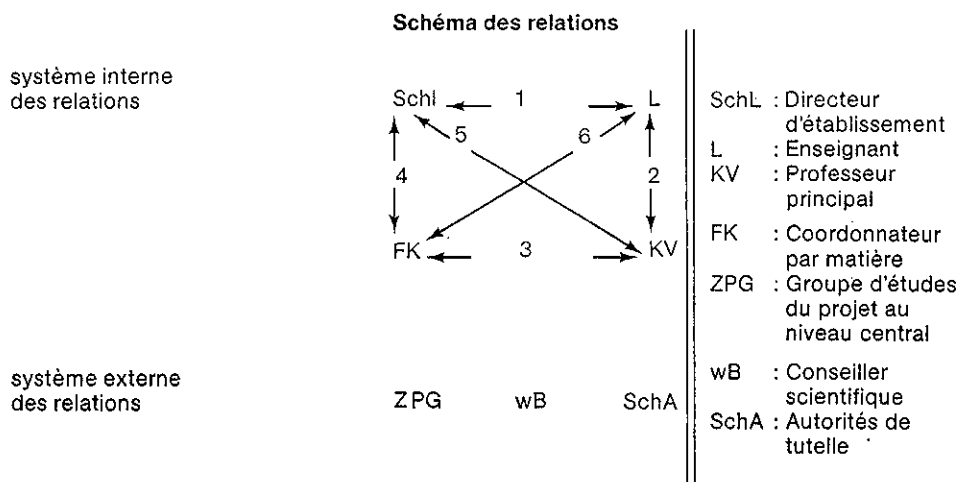
SchL \longleftrightarrow L (1)

D'après la loi sur l'organisation scolaire de 1974, « le directeur (SchL) est le supérieur immédiat de tous les professeurs et de tout le personnel de l'établissement scolaire ». Il a la charge de surveiller le travail pédagogique des enseignants, mais sa mission primordiale consiste à assumer un « rôle de direction pédagogique en coopération avec l'ensemble des professeurs » (voir le commentaire sur l'article 56). Cette double fonction (de guide et de conseiller d'une part, d'inspecteur de l'autre) entraîne parfois des conflits que le directeur essaie souvent d'éviter en acceptant tacitement que le principe de la loyauté entre les membres du personnel enseignant s'étende à lui-même, établissant ainsi une base de coopération (Wellendorf, 1972, p. 97).

L'enseignant (L) a pour tâche d'accomplir un travail pédagogique, **indépendant et responsable** * (voir l'article 17 de la loi de 1974 et l'article ... de la loi de 1962 sur

* C'est l'auteur qui souligne.

Tableau 4



l'organisation scolaire) et il enseigne se discipline conformément aux dispositions du programme. Dans les limites qui lui sont imparties, il s'efforce d'atteindre ces objectifs généraux en fonction de la situation particulière de sa classe, envers laquelle il a des droits et des devoirs particuliers. La coopération officielle sur le plan pédagogique avec les autres membres du corps enseignant n'est pas directement stipulée, mais est évoquée comme possibilité facultative dans les textes suivants :

- a. Commentaire de l'article 5 de la loi sur l'organisation scolaire, qui fait allusion au principe d'une coopération étroite entre les professeurs d'une même classe et de consultations régulières au sein des conseils de classe ;
- b. Article 10 de la loi sur l'organisation scolaire (réunions de professeurs) qui prévoit des réunions entre professeurs de plusieurs classes (paragraphe 9) ;
- c. Commentaire de l'article 10 selon lequel « l'une des missions prioritaires des réunions de professeurs est de servir de tribune pour la discussion de problèmes communs de pédagogie et d'éducation dans le cadre de « conférences pédagogiques » ».

L ←→ KV (2)

Le professeur principal exerce d'importantes fonctions de direction et de coordination sur le plan pédagogique (voir le commentaire de l'article 5). Il essaie, par une coopération horizontale avec les autres professeurs de la classe, d'éviter l'éparpillement de l'action pédagogique et aussi de parer aux dangers que fait courir à « l'intégralité de l'objectif de l'enseignement », le système des professeurs spécialisés par discipline.

FK ←→ L (6)

La fonction du coordonnateur par matière n'est pas prévue par la loi sur l'organisation scolaire et fait uniquement l'objet d'essais dans le cadre des expériences actuelles. L'objectif poursuivi est de pratiquer, pendant un certain nombre d'années, une coopération dans le sens vertical qui mette l'accent sur la discipline enseignée et sur la pédagogie, d'appliquer et d'évaluer les programmes tout en fournissant constamment une information en retour au groupe d'études du projet concerné. Il seconde le conseiller scientifique, qui a la charge de gérer l'expérience, et il travaille en étroite collaboration avec le groupe d'études au niveau central. Toutes les réunions nécessaires sont convoquées par le coordonnateur avec l'as-

sentiment du directeur de l'établissement (F. Burgstaller, 1976).

Le système souple d'enseignement différencié selon les résultats scolaires vise la perméabilité de l'expérience dans le sens horizontal et exige des professeurs participant à l'expérience qu'ils renoncent à l'isolement caractéristique de « l'organisation écologique » de notre système scolaire. Ils doivent aussi être prêts à agir dans un esprit de coopération, puisque le processus quotidien de l'enseignement suppose « la planification et la définition en commun des objectifs d'apprentissage, la coordination des emplois du temps et un mode uniforme de contrôle des connaissances acquises » (H. Seel, 1976). Le système souple exige aussi une réflexion critique sur les objets de programme proposés par les groupes d'études de projets au niveau central et une confrontation des résultats avec ces projets ainsi qu'un feedback permanent pour que les planificateurs aient la possibilité de réviser constamment le produit.

5. Perspectives d'aménagement de programmes axés sur l'école

Les projets de programme autrichien sont dès le départ conçus comme des systèmes ouverts, ayant des possibilités inhérentes de développement ultérieur.

Dès le début, le système circulaire a permis aux professeurs associés à l'expérience d'exercer une influence directe ou indirecte sur l'aménagement des programmes par une participation graduée. Depuis quelque temps, on cherche à donner une plus large place à l'initiative individuelle en constituant des groupes de travail régionaux (RAK) et en animant des équipes de planification à l'intérieur des écoles (SIP). Nous ne reviendrons pas sur les structures et fonctions des groupes de planification au niveau central dont nous avons donné plus haut la description détaillée. Les groupes de travail régionaux sont dus à l'initiative des membres des groupes d'études de projet du Centre d'expérimentation et de développement pédagogiques. Ils essaient d'obtenir que plusieurs établissements expérimentaux collaborent à la planification en commun des programmes et d'y associer des professeurs intéressés et ambitieux qui exercent dans les écoles non expérimentales, en étroite coopération avec les conseillers scientifiques « qui sont les représentants du Centre sur les lieux d'expérimentation » et l'autorité de tutelle. La tâche principale des groupes régionaux consiste à compléter « par des unités d'enseignement souples » la grille de planification établie par le groupe d'études du projet au niveau central, à proposer de multiples solutions de rechange, en tenant compte de la situation régionale, à expérimenter ces solutions dans différents établissements et à communiquer leurs propositions aux groupes pour mise au point et diffusion éventuelles.

Cette stratégie d'innovation paraît avoir les avantages suivants :

- a. elle tient mieux compte des conditions régionales ;
- b. elle fait participer — ce qui est souhaitable — un plus grand nombre d'enseignants à l'aménagement des programmes ;
- c. elle facilite la mise en œuvre de solutions qui ont fait leurs preuves au cours de l'expérimentation ;
- d. elle accroît la compétence des enseignants qui, en participant de très près à l'aménagement des programmes, se familiarisent avec la documentation spécialisée concernant leur discipline, avec les méthodes pédagogiques particulières à celle-ci et avec la science de l'éducation.

Par contre, il faut s'attendre à rencontrer les obstacles suivants :

- a. Problèmes de communication et difficulté à réaliser un consensus ;
- b. Problèmes du maintien de la continuité des travaux en dépit des fluctuations dans la composition des groupes de travail ;
- c. Problèmes de transformation ;
- d. Problèmes de décodage en ce qui concerne les modes de description élaborés ;
- e. Difficulté de trouver des volontaires pour ces activités ; l'expérience a montré que 15 à 25 % seulement des enseignants d'une région sont disposés à participer bénévolement à l'aménagement des programmes (W. Westphalen, 1976 ; H. Tütken, 1975 ; K. Aregger, 1974).

La création d'équipes de planification à l'intérieur des établissements peut être interprétée comme une réaction devant des influences extérieures jugées trop pesantes et se traduisant, par exemple, par la publication de catalogues d'objectifs et de « séquences » détaillées d'apprentissage. La planification dans les établissements scolaires vise à éliminer ces inconvénients. De petites équipes d'enseignants — parfois même des enseignants isolés — mettent sur pied des « modules », soit d'après des modèles de distribution de matériel pédagogique moyennement spécialisés (construits par le Centre d'expérimentation pédagogique) soit d'après des systèmes de distribution mis au point dans leur propre établissement. Elles en discutent avec les intéressés, expérimentent les « modules » dans leurs classes et les envoient, après y avoir apporté les corrections ou additions nécessaires, au Centre d'expérimentation pédagogique qui les commu-

niquera aux établissements expérimentaux intéressés. On n'a pas de renseignements de première main sur les résultats de la planification à ce niveau en Autriche, mais les ouvrages spécialisés présentent une série de données concrètes à partir desquelles on peut tracer des perspectives d'avenir (E. Voigt, 1975, p. 597 sqq. et R. Fuhr, 1975, p. 545).

A l'actif de l'expérience sont cités les résultats suivants :

- a. Esprit d'initiative, spontanéité et autonomie individuelles ;
- b. Meilleure gestion du travail ;
- c. Renseignements immédiats sur les effets des programmes ;
- d. Echange rapide de données d'expérience ;
- e. Evaluation non officielle mais efficace.

En revanche, il faut compter avec les problèmes suivants :

- a. Compétence insuffisante des planificateurs dans le domaine de la pédagogie propre à la discipline en question ;
- b. Instabilité des groupes ;
- c. Difficulté de l'applicabilité des résultats dans d'autres établissements ;
- d. Risque d'une résistance à l'égard des produits mis au point dans d'autres établissements ;
- e. La participation à l'aménagement des programmes provoque un surcroît de tension ;
- f. La coopération a tendance (au moins au début) à compliquer le travail plutôt qu'à le simplifier.

Dans le tableau descriptif ci-après, on a attribué aux trois niveaux de planification pour l'aménagement des programmes (groupes d'études de projets au niveau central, groupes de travail régionaux, équipes de planification au sein des établissements) et ceci pour 10 critères d'évaluation, une note comprise entre 1 et 3 (1 étant la meilleure note), selon la complexité des difficultés ou des problèmes rencontrés. Il ne s'agit, bien entendu, que d'une méthode d'appréciation très approximative, presque entièrement dépourvue de base empirique. Toutefois, elle peut servir de point de départ à une étude plus approfondie, en particulier sur les relations complexes d'interdépendance entre les divers niveaux de planification (cf. R. Fuhr, 1976, p. 550).

Tableau 5

Plan descriptif

niveau de planification \ critères	Degré d'innovation par rapport au programme existant	Base théorique	Matériel et documentation disponibles	Efficacité du feedback	Applicabilité sur le plan pédagogique	Applicabilité du produit dans la pratique	Introduction effective du principe du roulement	Continuité des travaux de mise au point	Degré d'ouverture du produit	Evaluation de l'amélioration obtenue
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
I Groupes d'études de projets au niveau central (ZPG)	3	1	1	2	3	3	2	1	3	2
II Groupes de travail régionaux (RAK)	2	2	3	3	2	2	1	3	2	3
III Equipes de planification à l'intérieur des établissements (SIP)	1	3	2	1	1	1	3	2	1	1

6. Observations finales

Les programmes élaborés par les groupes d'études de projets sont un « effort de codification et de concrétisation du programme existant » (E. Voigt, 1975, p. 598). D'après H. Tütken (1975, p. 527), ce sont des formes de « programme matérialisé » ou des solutions en vue de la « préparation théorique à l'acte pédagogique ». Il ne s'agit que de simples suggestions puisque les enseignants peuvent soit appliquer telles quelles les unités de programmes qui leur sont proposées, soit n'en utiliser (après mûre réflexion) que certaines séquences, soit même les rejeter et les remplacer par des solutions propres à leur établissement et fondées uniquement sur le programme existant. Mais l'utilisation optimale de cette dernière solution — qui s'explique peut-être comme une réaction à la tension accumulée engendrée par les programmes tout faits — n'est pas sans « conséquences pour la révision des programmes ». « Les réformes ne doivent pas être présentées sous une forme trop utilitaire et trop détaillée. Il faut plutôt revenir à la notion de directives générales » (L. Leitner, 1976, p. 1).

D'après les expériences faites jusqu'ici, encore

qu'elles soient influencées par les modes d'organisation actuels, il ressort clairement que les enseignants des établissements expérimentaux ne peuvent espérer élaborer une partie du programme enseigné dans leur établissement que si les conditions s'y prêtent au maximum. A cet effet, un certain nombre de préalables doivent être réunis, par exemple :

- a. il faut que les enseignants acquièrent les compétences de base nécessaires dans le domaine de l'aménagement des programmes et, en particulier, connaissent différentes méthodes d'évaluation ;
- b. les enseignants doivent disposer de suffisamment de liberté et de souplesse pour l'organisation de leur travail, mais doivent aussi accepter le fait que leurs heures de travail ne se limitent pas aux heures de cours ;
- c. il faut trouver un moyen terme entre les intérêts professionnels légitimes des enseignants, les droits et les besoins des élèves et (ce n'est pas le moins important) les exigences de la société, telles qu'elles apparaissent dans le programme d'études :

- d. les professeurs doivent être prêts à sacrifier leur isolement au travail d'équipe, qui permet de nouvelles formes de supervision et, à cet effet, il faut institutionnaliser la communication, la consultation et la coopération entre collègues (U. Fürstenau, 1967, p. 511-525).

Franz BURGSTALLER.

Bibliographie

- Aregger (K.). — Lehrerzentrierte Curriculumreform, 1974.
- Becher (R.A.), Maclure (S.). — Zum Stand der Curriculumentwicklung. In : Strategien der Curriculumentwicklung OECD/CERI, Kiel 1975.
- Burgstaller (F.). — Stoffplanung in Teamarbeit. In : Erziehung und Unterricht 2 (1972).
- Burgstaller (F.). — Institutionelle Bedingungen für Curriculumprojekte am Zentrum für Schulversuche in Klagenfurt. In : Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation (Hrsg. K. Frey u.a.) Weinheim u. Basel 1975.
- Burgstaller (F.). — Fachkoordinatoren an Integrierten Gesamtschulen bzw. Orientierungsstufen. (Unveröffentl. Manuskript, 1976).
- Elias (N.). — Was ist Soziologie ? München 1971.
- Frey (K.). — EBAC-Projekt. Arbeitsbericht N° 1. Arbeitspapiere und Kurzberichte aus dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg ; N° 10 Weinheim 1970 a.
- Fuhr (R.). — Praxisprobleme der Curriculumentwicklung am Beispiel einer Gesamtschule. In : Westermanns Pädagogische Beiträge 10, Braunschweig 1975.
- Fürstenau (P.). — Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und des Schulwesens. In : Neue Sammlung, 7, Jg. 1967.
- Haller (H.D.). — Zur Empirie der Lehrplanentwicklung. Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung. Konstanz 1971 a.
- Leitner (L.). — Neue Methoden der Leistungsbeurteilung. Arbeitsbericht des Europarates. In : Erziehung und Unterricht 9 (1975).
- Leitner (L.). — Zit. aus : Informationsdienst für Bildungspolitik und Forschung, N° 259/260, S.I. Wien 1976.
- Lohmann (C.), Prose (F.). — Organisation und Interaktion in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen des Diskurses. Köln 1975.
- Klafki (W.). — Schulnahe Curriculumentwicklung in Form von Handlungsforschung. In : Bildung und Erziehung, H. 2-3, 1975.
- Meyer (H.L.). — Skizze des Legitimationsproblems von Lernzielen und Lerninhalten. In : Curriculum-Handbuch, Band II. München 1975.
- Meyer (H.L.). — Einführung in die Curriculum-Methodologie. München 1972.
- Petri (G.). — Evaluation der Schulversuche im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen. (Vergleiche zwischen Versuchsschulen und Kontrollschulen bis zum Ende der 6. Schulstufe (Schuljahr 1972/1973). Graz 1976.
- Posch (P.). — Integration von Lehrerfortbildung in der Curriculumreform : Problemstellung, Modelle, Empfehlungen für künftige Arbeiten (Teil 2). In : Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation (Hrsg. K. Frey u.a.) Weinheim und Basel 1976.
- Seel (H.). — Zu den österreichischen Schulversuchen mit der Gesamtschule. In : Erziehung und Unterricht 9 (1974).
- Seel (H.). — Schulversuche mit der Gesamtschule in Österreich. In : Gesamtschul-Information 4 (1972).

Seel (H.). — Schulversuche im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Arbeitsbericht 1/29, 4. Überarbeitete Fassung/ Klagenfurt 1976.

Seldi (P.). — Schulreform oder Schilderwechsel ? In : Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 2 (1975).

Tütken (H.). — Literaturberichte zum Thema : Praxisnahe Curriculumentwicklung. In : Westermanns Pädagogische Beiträge 10, Braunschweig 1975.

Voigt (E.). — Praxisnahe Curriculumentwicklung für die Berliner Gesamtschulen. In : Westermanns Pädagogische Beiträge 10 (1975).

Wellendorf (F.). — Formen der Kooperation von Lehrern in der Schule. (Mit Beiträgen von Peter Fürstenau, Carl-Ludwig Furck, C. Wolfgang Müller, Wolfgang Schulz und Franz Wellendorf). Weinheim und Basel 1972, 2. Aufl.

Westphalen (K.). — Praxisnahe Curriculumentwicklung, Donauwörth 1973, 3. Aufl.

Wulf (Chr.). — Evaluationsplanung in Curriculumprojekten : Problemstellungen, Modelle, Empfehlungen für künftige Arbeiten (Teil 1). In : Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation (Hrsg. K. Frey u.a.) Weinheim u. Basel 1976.

III. — LE ROLE DU CONSEILLER SCIENTIFIQUE

1. Conseils et assistance pendant le processus du changement (innovation)

Le besoin s'est fait sentir d'abord dans l'industrie, secteur où l'on a constaté l'existence, parmi les travailleurs, d'une certaine opposition aux innovations (L. Coch/J.R.P. French, 1948). Un besoin identique d'avis spécialisés s'est manifesté, avec le décalage bien connu, dans le domaine éducationnel. Le système de consultation et d'avis est désormais largement implanté et a fourni matière à une littérature considérable. Voici quelques renseignements à ce sujet :

Depuis 1973, l'IMTEC (International Management Training for Educational Change), qui est une branche du Centre de recherche et d'innovation pédagogiques (CERI) de l'OCDE, dont le siège est à Oslo, fait des recherches sur le processus du changement dans les écoles. Ces recherches ont abouti en premier lieu à l'établissement d'une bibliographie (IMTEC Bibliography, Cahier n° 3, Oslo 1975) donnant la référence de manuscrits non publiés et de publications du monde entier consacrés au processus du changement et à l'innovation dans les écoles, avec des résumés de chaque document. En outre, des projets de réforme scolaire ont été financés dans les pays membres, et leurs résultats ont été analysés. Par ailleurs, il a été organisé de nombreux séminaires de formation pour des spécialistes de l'éducation, des enseignants et des administrateurs. Au 1^{er} janvier 1977, l'IMTEC sera devenu une « coopérative internationale d'apprentissage » qui se préoccupera principalement des problèmes liés aux changements qui surviennent dans les écoles, ainsi que de la gestion et de la réalisation de la réforme scolaire (P. Dalin, 1976).

La littérature consacrée à l'innovation et à la planification des changements dans les écoles (réformes et expériences) traite abondamment des systèmes d'assistance et du rôle du conseiller (« agent du changement »), et ce, qu'il s'agisse de textes types ou d'articles individuels (M. B. Miles, ed. 1964 ; R. Havelock/M. Havelock, 1973 ; A.M. Huberman, 1973 ; R. Beckhard ; M. M. Bentzen/K.A. Tye, 1973 ; M. M. Bentzen, 1974 ; K. Eye, 1971 ; H.L. Gray ; E. Hoyle, 1970 ; K. Tye, 1970). La position et la fonction du conseiller dépendent de l'angle sous lequel est considéré le processus du changement. R. et M. Havelock décrivent 4 aspects (1973, p. 8 ss.) :

a. Le changement, processus pour la solution des problèmes ;

Ordre des événements :

- sentiment d'un besoin ;
- diagnostic du problème ;
- recherche et saisie de l'information ;
- élaboration d'une solution ;
- application.

L'« agent du changement » appartient au système extérieur. Il est chargé de fournir des informations pour le processus de décision, de coopérer avec les praticiens et de donner des conseils.

b. Le changement, processus de « recherche, développement et diffusion » ;

c. Le changement, processus d'interaction.

C'est ici que les implications sociopsychologiques et sociologiques font l'objet d'une attention particulière : le réseau des relations sociales, les situations, les contacts formels et informels, la composition des groupes et les groupes de référence. Le processus de l'adoption peut être décrit sous la forme d'une courbe S : une première phase lente suivie d'une expansion rapide et de l'adoption, puis une phase terminale à nouveau lente.

Figure 1

Courbe d'adoption
(selon A.M. Huberman, 1973, p. 34)

Fréquence cumulative à l'adoption	100		
	84	retardataires	— phase finale
	50	deuxième vague d'adoption	} phase intermédiaire
	16	première vague d'adoption	
		adoption individuelle précoce (env. 5 %)	} phase initiale
		innovateurs (2-3 %)	

Phase initiale : les « innovateurs » (2-3 %) décident d'introduire un changement. Peu à peu, ceux qui ont constaté les premiers résultats positifs emboîtent le pas (« adoption individuelle précoce », environ 5 %).

Phase intermédiaire : acceptation rapide par la majorité. L'influence des innovateurs est ici très forte.

Phase finale : c'est maintenant le tour des « retardataires ».

Au-delà de la courbe se situe le petit groupe des irréductibles.

E.M. Rogers a constaté qu'une innovation qui a atteint un taux d'adoption de 10-20 % entraînera « inévitablement et naturellement » la majorité dans son sillage (Diffusion de l'innovation, New York, the Free Press of Glencoe Inc., 1962. Cité in Havelock/Havelock, 1973, p. 19). La limite légale de 10 % des écoles existantes pour la participation à l'expérience pédagogique « école unique intégrée » — limite qui a d'ores et déjà été atteinte dans certaines régions d'Autriche — est ici d'une importance particulière.

b. Le changement en tant que processus de liaison.

Le conseiller assure la liaison entre le centre de recherche et de développement (Centre d'expérience et de développement pédagogiques) et les écoles, qui sont les organes d'exécution. Ce rôle de coordination exige de la part de l'agent certaines aptitudes dont nous reparlerons au paragraphe II/3.

Le fait que les changements (innovations) rencontrent une résistance plus vive et soient plus longs à mettre en œuvre en milieu scolaire que dans d'autres sous-systèmes (par exemple en agriculture ou en médecine) s'explique par le rôle du maître et par la situation particulière de l'école en tant qu'institution. Un examen plus rapproché révèle les facteurs suivants :

- dans la mesure où ils sont investis d'un « rôle de conflit » typique, les enseignants sont sensibles aux changements et aux critiques.
- D'où les difficultés que rencontrent les efforts pour déterminer les lacunes et les faiblesses du système ;
- une centralisation trop poussée ;
- la succession beaucoup trop rapide des innovations que l'on se borne souvent à introduire, sans les mener à leur terme (cf. K. Tye, 1970, p. 50) ;
- des objectifs prêtant à confusion ou mal compris.

La « courbe de résistance » est indissociable de la « courbe d'adoption » et peut être comprise à travers les problèmes qui se posent dans le rôle du maître. Selon R. Lippitt et M. Miles (cité dans A.M. Huberman, 1973, p. 32 ss) le manque de compétence, la faible propension à discuter des questions ou des problèmes professionnels, ainsi qu'une crainte très vive de l'échec et de la critique sont autant de facteurs de personnalité qui freinent le

désir d'innover. Les systèmes caractérisés par une interdépendance limitée sont difficiles à changer.

2. Conseils scientifiques dans l'expérience scolaire « unique intégrée » et dans le « cycle d'orientation »

Fondement juridique

Le quatrième amendement à la loi du 8 juin 1971 relative à l'organisation scolaire a confié aux autorités scolaires fédérales le soin de créer des institutions « chargées de préparer, de surveiller et d'évaluer les expériences pédagogiques et de fournir à cette fin les avis scientifiques appropriés... » (4^e amendement à la loi sur l'organisation scolaire, chapitre II, article 9). La responsabilité et l'initiative des autorités scolaires centrales — aspect caractéristique des expériences scolaires autrichiennes et qui, d'ailleurs, est prévu par la législation — s'inscrit dans la logique de l'évolution historique du système pédagogique.

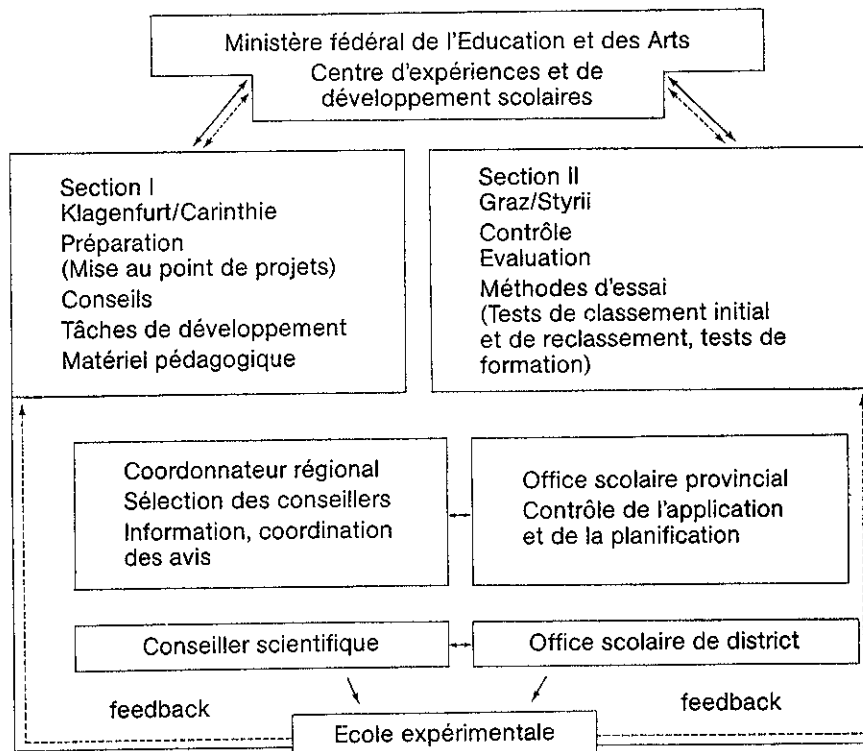
La situation du « conseiller scientifique » dans la structure éducationnelle

Autorités chargées des avis et des conseils

a. Le coordonnateur régional

Un représentant dans chaque province fédérale, d'ordinaire un inspecteur des écoles ou un éducateur de rang élevé ou un administrateur scolaire qualifié de rang intermédiaire. Le coordonnateur régional choisit généralement le conseiller voulu (le recours à un consultant est envisagé pour chaque site expérimental). En coopération avec l'Office scolaire régional, il procède aussi à la planification de toutes les expériences conduites dans les Länder respectifs et sollicite les autorisations nécessaires. Il coordonne les diverses mesures d'assistance (p. ex. les avis communiqués par l'orienteur scolaire, les conseils visant une matière déterminée, telle que l'anglais), et il est responsable de la bonne exécution de la tâche des conseillers, ainsi que du choix, de l'obtention et de la distribution des matériels et des textes didactiques pour chaque site expérimental. Il organise des réunions de conseillers et procède à des modifications de projets; il coopère avec les conseillers scientifiques au développe-

Figure 2



(d'après F. Burgstall 1976 a., b.)

ment de projets centrés sur les écoles, et coordonne les recherches menées à l'occasion de chaque expérience.

b. Le « conseiller scientifique »

Il a notamment pour mission de fournir une assistance pour la mise en œuvre de projets expérimentaux, d'élaborer des modes d'enseignement novateurs, de donner des informations, d'assurer la communication, de prêter son concours sur les lieux de l'expérience et de coopérer avec les responsables du contrôle.

Pendant l'année scolaire 1975/1976, 955 classes réparties dans 85 établissements ont participé à l'expérience « école unique intégrée » et « cycles d'orientation » (voir G. Friedl, 1976, p. 68). Le tableau suivant présente des statistiques sur la répartition des conseillers lors de toutes les expériences effectuées pendant l'année scolaire 1975/1976 en application de l'article II du quatrième amendement de la Loi relative à l'organisation scolaire (selon des informations communiquées par la section I du « Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung » (Centre d'expériences et de développement scolaires).

Il convient de remarquer le nombre élevé de pédagogues provenant d'instituts de formation des enseignants (personnes de formation universitaire ou s'étant spécialisées dans un domaine et s'occupant de la formation des enseignants), la forte participation, en tant que conseillers, du personnel chargé du contrôle (inspecteurs des écoles de district) et l'absence de représentants du corps enseignant universitaire ou para-universitaire. Cette dernière catégorie, au sein de laquelle on observait au début un net engagement, et une certaine euphorie, affiche aujourd'hui un manque d'intérêt et de bonne volonté manifeste.

Conseillers scientifiques pendant l'année scolaire 1975/1976.

	Ecole	Ecole unique	Ecole pré-professionnelle
Educateurs des instituts de formation des enseignants	35 46 %	31 51 %	1 6 %
Inspecteurs des écoles de district	25 33 %	14 23 %	15 83 %
Directeurs d'instituts de formation des enseignants/psychologues scolaires	2/4 3/5 %	3/4 5/7 %	xx xx
Chefs d'établissement, professeurs	10 13 %	5 9 %	2 11 %
	76	87	18

c. Coordonnateurs par matière

Depuis l'année scolaire 1975/1976, un spécialiste de chaque discipline différenciée au niveau des résultats (allemand, anglais, mathématiques) est affecté à chaque « école unique intégrée » et à chaque « cycle d'orientation ». Cette personne est chargée de la coordination et de l'évaluation du curriculum dans sa discipline. Elle prête assistance au conseiller pour les questions relevant de sa discipline et l'aide à établir les réponses au Centre (cf. F. Burgstaller, 1976, c).

Les fonctions du conseiller scientifique (voir H. Seel, 1974)

La dispersion des écoles expérimentales aux quatre coins du territoire fédéral interdit toute coopération directe entre tel ou tel enseignant et le Centre. C'est pourquoi, dès le début des expériences scolaires en Autriche, des « conseillers scientifiques » ont été affectés aux établissements en tant que représentants du Centre d'expériences et de développement scolaires. Ils doivent s'acquitter des tâches suivantes :

a. assurer la restructuration organisationnelle sur les lieux de l'expérience, c'est-à-dire créer des classes et des groupes de travail, établir l'emploi du temps des maîtres, élaborer l'horaire de travail d'une classe (enseignement correctif, parties communes et parties différenciées de l'horaire de travail, etc.), adapter le schéma expérimental aux nécessités locales ;

b. conseiller les enseignants pour l'utilisation de matériels et d'instruments d'évaluation nouveaux (fiches pédagogiques, tests informels) ;

c. fournir des informations à diverses personnes (parents, enseignants, chefs d'établissement, responsables du contrôle) ;

d. tirer les enseignements, au bénéfice du Centre, de l'expérience et des résultats obtenus dans l'adaptation et le développement continu du curriculum et des modèles (description de projets).

Il faut aussi mentionner les activités générales en matière de conseils (évaluation des résultats, style adopté par les enseignants, dans la conduite des cours, efforts pour s'assurer la coopération des maîtres, etc.) ; ces activités se déroulent sous la forme d'entretiens et de discussions, d'études d'ouvrages, etc.

Il entre également dans les fonctions des conseillers scientifiques de discuter ouvertement avec les enseignants des problèmes, des échecs et des conflits. Par conséquent, on estime que le cumul de responsabilités (rôle de conseiller, plus rôle de contrôle) « cause des problèmes... et doit donc demeurer l'exception... » (H. Seel, 1974, p. 16). Mais par le jeu de la participation massive du personnel de contrôle à la fonction de

conseiller, les expériences pédagogiques réalisées en Autriche ont fini par se dérouler dans le cadre d'une relation très étroite avec ces décideurs de premier plan. Par voie de conséquence, la transposition, par la suite, des leçons tirées de ces expériences s'est sans doute trouvée facilitée (cf. E. Burgstaller, 1976 a., p. 58).

L'activité du conseiller sur le terrain affecte les quatre catégories suivantes :

a. parents

L'expérience pédagogique, avec ses objectifs et les changements qui s'imposent (différenciation des résultats, enseignement correctif, promotion et rétrogradation), doit être expliquée lors d'une réunion avec tous les parents au début de l'année scolaire.

b. autorités chargées du contrôle

Il est nécessaire que le personnel chargé du contrôle soit informé des aspects généraux et particuliers de la planification sur le terrain, et qu'il dispose d'un cadre de référence pour la réévaluation du travail des enseignants, ainsi qu'on commence à s'en apercevoir avec la planification concertée de l'enseignement et le comportement novateur des maîtres.

c. autorités scolaires (chef d'établissement)

Il s'agit d'émettre des avis sur des questions touchant à l'affectation des maîtres et l'établissement de l'emploi du temps des classes (répartition des disciplines, programmation de l'enseignement correctif et enseignement fondé sur la différenciation des résultats).

d. enseignants

Les entretiens (discussions en équipe) avec les enseignants se déroulent en dehors des heures normales d'enseignement, et ils doivent être répartis sur l'ensemble de l'année scolaire. Il y a lieu d'observer le calendrier suivant :

Neuf discussions avec les enseignants au cours du premier semestre (périodicité d'environ 2 semaines) ;

Cinq discussions avec les enseignants au cours du second semestre (périodicité d'environ un mois).

Ces discussions, qui sont l'occasion d'initier les enseignants participant depuis peu à l'expérience, portent essentiellement sur les thèmes suivants :

Planification du travail pédagogique (mise en œuvre des curricula, décisions prises par les équipes concernant les objectifs de l'apprentissage, emplois du temps et méthodes, comptes rendus des expériences et des difficultés dans le domaine de l'éducation centrée sur les curricula, initiation à l'emploi de systèmes de tests pour le classement et la répartition par classe, discussions sur l'enseignement correctif et sur l'enseignement

dispensé dans les classes hétérogènes à matières communes).

Elaboration, en vue d'un feedback, de comptes rendus d'expériences et de réponses adressées au Centre, et contrôle des rapports techniques.

Questions touchant à l'évaluation des résultats.

Enseignement en équipe et esprit de coopération des maîtres.

Education sociale.

Animation fondée sur l'intégration et la participation sociales (participation des élèves au processus de décision).

Développement de programmes centrés sur l'école.

Réalisation de petites enquêtes sur le terrain (attitude des parents et des enseignants envers l'expérience, intégration sociale et motivation à la performance, origine sociale et résultats scolaires, variations dans les niveaux d'ambition, etc.).

Coopération avec le « coordonnateur par matière ».

Le rôle de conseiller n'est pas toujours dévolu à une seule personne. Dans certains établissements et dans certaines régions, il est exercé par une équipe.

Evolution future

La réceptivité au changement ne peut être maintenue que s'il existe un système de « feedback » permettant aux enseignants de faire le point à tout instant, de savoir ce qui a déjà été fait et ce qui reste à faire. Un tel système implique (cf. R. Beckhard, p. 35) :

- des discussions de groupe entre les professeurs participant à l'expérience ;

- des conférences dans une matière déterminée, auxquelles participent le « coordonnateur par matière » et les spécialistes de la discipline visée ;

- le regroupement d'écoles expérimentales voisines en « associations scolaires » ; pour l'échange d'expériences et d'informations, mais aussi dans un but d'entraide (voir J. Goodland, 1972, p. 212) ;

- l'établissement d'un lien avec la formation des enseignants par le recours, dans les écoles expérimentales, au service d'étudiants à l'occasion de stages pré-professionnels et, corollairement, l'organisation de cours sur les expériences pédagogiques et le développement scolaire pendant la formation ;

- l'amélioration de la coopération avec les universités et d'autres établissements d'enseignement supérieur, par le recours à des pédagogues qualifiés pour assurer l'enseignement requis, et l'amélioration de la participa-

tion des spécialistes des sciences de l'éducation à la réforme scolaire et à la formation des enseignants ;

• la création d'unités pédagogiques animées par des enseignants provisoirement libérés de leurs fonctions habituelles.

Il y a lieu de rémunérer comme il convient les services supplémentaires rendus à l'occasion des expériences pédagogiques et de la réforme scolaire (cette question a d'ailleurs reçu une solution satisfaisante en Autriche) ; mais il faut aussi faire en sorte que les activités novatrices entreprises par des personnes qualifiées bénéficient d'un traitement d'égalité avec la formation en cours d'emploi, et soient prises en considération lors des candidatures à un poste de chef d'établissement.

Ludwig SCHWARZ

Académie pédagogique fédérale d'Autriche.

IV. — ÉLÉMENTS D'ÉVALUATION

1. Résultats des recherches récentes

Fournir les possibilités manquantes

On est parti de l'hypothèse générale ci-après :

Dans le système scolaire actuel, de nombreux élèves ne reçoivent pas toute l'instruction à laquelle leurs aptitudes leur permettraient de prétendre. C'est le cas en particulier des catégories suivantes :

- enfants des couches sociales défavorisées ;
- élèves des régions souffrant de sous-équipement scolaire ;
- élèves dont les aptitudes sont très inégales ;
- élèves dont les aptitudes n'atteignent leur plein développement, ou ne se révèlent, qu'après l'entrée dans une école pour le groupe d'âge de 10 à 14 ans.

En moyenne, l'école globale offre à ces catégories une meilleure instruction que le système scolaire traditionnel. Sa fréquentation aboutit :

- à de meilleurs résultats à la fin de la huitième année, et
- à un plus haut niveau de formation scolaire.

A l'heure actuelle, on dispose des conclusions d'une évaluation comparative portant sur 80 classes d'écoles globales et 61 classes témoins des deux premières classes de l'enseignement secondaire (5^e et 6^e années de 1971-1972 et 1972-1973).

Niveau actuel d'égalité des chances pour les élèves de 10 à 14 ans (1)

20 % environ des élèves des écoles globales — c'est-à-dire ceux qui appartiennent aux groupes de niveau supérieur dans les trois matières mentionnées plus haut et certains membres des groupes de niveau intermédiaire ayant obtenu des résultats particulièrement brillants — semblent être aptes à entrer dans les E.S.H.N. (2). Etant donné que les écoles globales expérimentales sont en fait des E.S.O. dans lesquelles on essaie de mettre en place une organisation scolaire de type global, la plupart de ces élèves auraient normalement reçu un enseignement E.S.O. (3).

En fait, la proportion d'élèves des E.S.O. d'un groupe d'âge donné qui sont capables de faire leurs études dans une E.S.H.N. est à peu près égale à celle des élèves qui fréquentent à l'heure actuelle les E.S.H.N.

Les trois huitièmes environ des élèves aptes à faire leurs études dans une E.S.H.N. n'entrent dans une école secondaire générale ou technique de haut niveau qu'après la huitième année ; un sur huit au moins n'y entre jamais.

Comparaison entre les résultats obtenus dans les E.S.N.H. et dans les groupes de niveau supérieur de l'école globale

Les élèves aptes à faire leurs études dans une E.S.H.N. acquièrent à peu près le même niveau de connaissances dans les groupes de niveau supérieur de mathématiques, d'allemand et d'anglais des écoles globales que les élèves des E.S.H.N., dans les mêmes matières.

Ainsi, ils profitent mieux de l'enseignement dans ces trois matières quand ils sont placés dans des groupes homogènes du niveau des E.S.H.N. que dans des classes E.S.O. moins adaptées à leurs capacités.

Si on généralisait la mise en place du système global, tous les enfants aptes à suivre les cours d'une E.S.H.N. progresseraient donc plus dans les groupes de niveau supérieur des écoles globales, pour ces matières, que dans les E.S.O.

Néanmoins, il n'existe pas encore de réponse scientifique précise à la question de savoir si les élèves apprennent effectivement davantage dans des groupes homogènes adaptés à leurs connaissances que dans des groupes hétérogènes, c'est-à-dire dont le niveau correspond moins bien au leur.

(1) Documents de travail n° II/1 et II/6 du « Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung » (Centre pour l'expérimentation et le développement en matière d'éducation).

(2) Ecoles secondaires de haut niveau. Cf. plus haut, l'introduction aux études autrichiennes rédigée également par MM. Petri et Seel.

(3) Ecoles secondaires obligatoires.

En Autriche, cette question, pour ce qui concerne l'enseignement des mathématiques, de l'allemand et des langues vivantes, n'est plus discutée, car les milieux responsables de la politique éducative, de même que la plupart des enseignants, sont d'avis que le groupe d'apprentissage homogène est incontestablement supérieur au groupe hétérogène.

Élèves classés, selon les matières, dans des groupes de niveau de force différente

Environ 55 % des élèves participant à l'expérience — en se fondant sur la dualité des prédicteurs de tests sont placés dans des groupes de niveau de force différente pour les trois matières précitées. On peut supposer pour les langues et les mathématiques — que ces différences résultent surtout d'une inégalité d'aptitude chez un même individu et non, par exemple, d'une évaluation inexacte des résultats scolaires.

L'utilité des « groupes de niveau » est fonction de l'effet favorable, sur les résultats scolaires de l'élève, de son classement dans le groupe d'apprentissage homogène le mieux approprié à ses aptitudes.

Toutefois, il n'existe pas à l'heure actuelle de données scientifiques sérieuses relatives à l'existence ou à l'importance de cet effet.

L'intérêt du système dépend aussi de la valeur des avantages éducatifs ainsi acquis dans les études ultérieures dans la carrière professionnelle et dans la vie privée.

Perméabilité des groupes de niveau

A la fin de la 6^e année, 44 % des élèves des écoles globales ont été reclassés pour au moins une des matières enseignées par groupes de niveau. Les élèves dirigés vers un groupe plus fort étaient à peu près aussi nombreux que ceux qui ont dû être placés dans un groupe plus faible.

On voit donc qu'à l'école globale, les enfants incorrectement orientés au début de la 5^e année, ou dont les aptitudes ne se sont développées que plus tard, peuvent recevoir, grâce à des rectifications continues, un enseignement correspondant toujours à leur capacité d'apprentissage du moment.

Résultats de l'apprentissage dans les matières non enseignées par groupes de niveau

En l'état actuel de la recherche, on ne dispose d'aucune conclusion relative aux résultats obtenus par les élèves pour les matières enseignées dans les classes hétérogènes (histoire et science sociale, géographie et économie, physique, chimie, biologie et géologie).

Les résultats obtenus en fin de 8^e année dans ces matières font également l'objet d'études. Les premières conclusions de ces recherches seront publiées prochainement.

Succès aux examens (4)

Comme on l'a vu, des élèves comparables acquièrent à peu près la même somme de connaissances dans les groupes de mathématiques, d'anglais et d'allemand que dans des écoles traditionnelles de niveau correspondant.

On ne peut encore se prononcer sur les succès aux examens dans les matières étudiées en classes hétérogènes.

On a noté moins de cas de redoublement dans les écoles globales que dans les E.S.H.N. et les E.S.O.

Sauf dans un cas particulier, aucun des élèves classés dans les groupes de niveau supérieur et intermédiaire de l'école globale n'a été obligé de redoubler son année. Par contre, 12 % des élèves des E.S.H.N. et 4 % des élèves de classes fortes des E.S.O. ont dû redoubler leur 5^e ou leur 6^e année. Cette différence s'explique par le fait que les résultats insuffisants en mathématiques, en allemand ou en anglais qui sont les causes les plus fréquentes de redoublement dans les écoles traditionnelles, n'entraînent dans les écoles globales qu'un reclassement de l'élève dans le groupe de niveau immédiatement inférieur au sien dans la discipline en question.

La proportion de redoublants parmi les élèves du groupe de niveau inférieur des écoles globales a été deux fois moins importante que dans les classes faibles des E.S.O. Il semble que ce soit le résultat de l'instruction corrective constamment dispensée aux élèves des écoles globales qui traversent des difficultés d'apprentissage temporaire.

Les passages dans des sections plus fortes ont été plus nombreux et leur proportion par rapport aux passages dans des sections plus faibles plus importante dans les écoles globales que dans les écoles traditionnelles.

23 % des élèves des écoles globales ont été placés dans des groupes supérieurs à leur groupe initial pour les matières enseignées par groupes de niveau, alors que 3 % seulement des élèves des classes fortes des E.S.O. sont entrés dans une E.S.H.N. et que 0,3 % des élèves des classes faibles des E.S.O. ont été admis dans une classe forte.

Le quart environ des élèves des écoles globales ont été orientés vers un groupe plus faible. 13 % des élèves des E.S.H.N. ont été orientés vers les classes fortes des

(4) Document de travail n° 11/6.

E.S.O. et 12 % des élèves de ces classes fortes sont passés dans les classes faibles.

Environ 25 % des élèves des E.S.H.N. ont changé de classe avant le début de la septième année, soit pour redoubler, soit pour passer dans une E.S.O. Dans les groupes de niveau supérieur des écoles globales, le nombre d'élèves est resté à peu près constant, les départs vers des groupes plus faibles et les arrivées d'élèves d'autres groupes s'équilibrent à peu près.

Dans les écoles traditionnelles, les redoublements et les passages dans les groupes faibles sont presque irréversibles. En revanche dans les écoles globales, 20 % environ des élèves qui étaient passés dans un groupe inférieur en 5^e année ont réintégré leur groupe initial en 6^e année.

Variables non cognitives

Des études sociométriques longitudinales portant sur la 5^e année (5) ont montré que le système des groupes de niveau n'empêche pas les liens d'amitié de se créer.

Même avant la formation des groupes de niveau, certaines tendances sont déjà légèrement perceptibles chez les élèves :

- lorsqu'ils choisissent des compagnons d'aptitudes comparables (*influence de la similarité*) ;
- lorsqu'ils préfèrent des compagnons de niveau d'aptitude supérieur au leur (*influence de la position élevée*).

Ces réactions, qu'on observe aussi bien dans les écoles traditionnelles, n'ont pas été plus marquées après la séparation des élèves en groupes de niveau.

Par contre, le sentiment d'appartenir à la classe réunie pour les cours communs a exercé une influence décisive sur la création de liens d'amitié. Dans ces classes hétérogènes, l'origine sociale n'a pratiquement aucune influence sur les liens d'amitié, ce qui n'est pas toujours vrai dans les classes des écoles traditionnelles, dont la composition sociale est plus homogène.

Une étude longitudinale (entreprise en 5^e année et poursuivie jusqu'à la fin de la 6^e année) sur les variables affectives et les facteurs d'attitude, effectuée aux moyens d'un questionnaire soumis aux élèves a abouti, notamment, aux conclusions ci-dessous (6).

- On observe moins d'anxiété scolaire chez les élèves des groupes de niveau supérieur des écoles globales que chez les élèves des écoles secondaires de haut niveau.

— Le développement des aspirations éducatives des élèves des écoles globales suit à peu près la même orientation que chez les élèves des écoles secondaires obligatoires.

— Le désir d'apprendre, l'anxiété scolaire et la socialisation évoluent plus favorablement aux niveaux faibles (groupes faibles des écoles globales, classes faibles des E.S.O.) qu'aux niveaux forts. S'il en est ainsi, c'est peut-être parce que les enseignants exigent moins de ces élèves que ce n'était le cas dans les classes primaires hétérogènes.

— La volonté de se donner du mal et la joie de fréquenter l'école diminuent chez tous les élèves, garçons et filles, quels que soient le type et le niveau de l'établissement scolaire, jusqu'à la fin de la 6^e année.

— Comme on pouvait le prévoir, les élèves des groupes faibles se jugent plus souvent inférieurs à leurs camarades que les élèves des groupes forts. Cette différence de l'auto-évaluation comparative s'accroît dans les écoles globales alors qu'elle reste constante dans les E.S.H.N. et les E.S.O. C'est probablement parce que les élèves des écoles globales se perçoivent par rapport à un groupe plus hétérogène de camarades de classes (la classe regroupée) que les élèves des écoles traditionnelles.

2. Bilan des avantages et des inconvénients de l'école globale

L'école globale permet de progresser vers une égalité des chances.

« En créant partout des écoles globales, reposant sur un système de groupes de niveau à partir de la 5^e année, on offrirait aux élèves de toutes les couches sociales et de toutes les régions la même possibilité de recevoir un enseignement du niveau des E.S.H.N. au moins dans les matières fondamentales : mathématiques, allemand et anglais. La seule limite serait constituée par les aptitudes personnelles des élèves. On leur donnerait ainsi de meilleures chances de disposer d'une base de connaissances égale pour la poursuite de leurs études après leur sortie de l'école accueillant le groupe d'âge de 10 à 14 ans (7).

L'instruction correctrice dispensée continuellement en plus de l'instruction régulière devrait permettre de contre-

(5) Document de travail n° II/4.

(6) Document de travail n° II/6.

(7) Les données dont nous disposons pour le moment ne nous permettent pas encore d'apprécier la valeur de l'instruction commune dispensée dans des classes hétérogènes.

balancer, au moins en partie, les inégalités de l'apport du milieu familial.

Dans le système global, un élève présentant de grandes différences d'aptitudes ne sera pas dirigé vers le type d'école qui correspond à son point le plus faible, comme c'est le cas dans le système scolaire traditionnel. Il pourra au contraire, grâce au système des groupes de niveau, recevoir un enseignement poussé dans les matières où ses aptitudes sont meilleures.

Les élèves dont les aptitudes n'ont pas encore atteint leur plein développement au début de la 5^e année, ou ont été incorrectement évaluées, peuvent être réorientés ultérieurement vers des groupes de niveau plus élevé.

Dans une école globale, le principe consistant à aider le plus possible l'élève peut être plus effectivement suivi que le principe de la sélection.

Le principe de la sélection qui prévaut dans le système scolaire traditionnel implique l'élimination systématique des élèves « peu doués ». Les élèves qui, en raison de difficultés scolaires passagères ou d'une évaluation erronée de leurs aptitudes sont obligés de redoubler une classe ou de passer dans une classe faible, perdent beaucoup de temps et doivent surmonter de gros obstacles, avant d'avoir la possibilité de recevoir un enseignement correspondant à leurs aptitudes. Ceux qui pourraient tirer meilleur parti de leurs moyens dans une classe plus forte restent presque toujours dans la classe qui leur a été assignée à l'origine.

Dans les écoles globales, on peut généralement éviter, grâce au système des groupes de niveau ouverts, le passage dans une classe inférieure ou le redoublement en cas de difficultés scolaires passagères, d'événements fortuits ou d'évaluation inexacts des aptitudes. Les élèves peuvent ainsi passer dans des groupes plus forts dès qu'ils s'en montrent capables.

— L'anxiété scolaire est beaucoup moins prononcée dans les groupes de niveau élevé des écoles globales que dans les E.S.H.N.

— Les amitiés entre enfants de différents milieux sociaux peuvent se nouer sans obstacle dans les classes communes hétérogènes de l'école globale.

— Les expériences relatives à l'école globale plaident fortement en faveur d'un certain nombre d'innovations dans les programmes.

La législation actuelle ne prévoit que l'expérimentation de structures scolaires et non des réformes internes et portant sur les programmes. Or, on ne pourra tirer pleinement profit des avantages possibles de l'école globale qu'au moment où les programmes correspondront aux besoins propres à cette forme d'organisation scolaire. C'est pourquoi des groupes d'étude ont été créés au « Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung/

Abteilung I » (Centre pour l'expérimentation et le développement pédagogiques/Section I) et ont été chargés de mettre au point des programmes, des matériels et des instruments d'évaluation nouveaux :

1. facilitant la mise sur pied d'une instruction différenciée et — pour garantir la mobilité entre les groupes — la synchronisation du contenu dans les groupes de niveau de mathématiques, d'allemand et d'anglais, et
2. répondant aux besoins particuliers de l'instruction dans les classes communes hétérogènes.

Ces groupes d'étude, composés essentiellement de professeurs d'E.S.H.N. et d'E.S.O., travaillent en contact étroit avec les écoles expérimentales et essaient d'appliquer utilement les principes et les techniques de la réforme moderne des programmes.

Limites

Rôle déterminant des aptitudes

Même l'école globale ne pourra peut-être pas assurer des chances égales aux différentes couches sociales tant que les études scolaires reposeront sur la démonstration de certaines compétences.

Chez les élèves de 10 ans, il ne semble guère facile d'accroître sensiblement l'égalité des chances scolaires en raison :

- des grandes différences d'aptitudes liées au niveau social et,
- des possibilités limitées d'améliorer les résultats scolaires des élèves faibles par un enseignement correctif ou par le choix d'objectifs d'apprentissage appropriés à la classe, etc.

Dans la mesure où les différences d'aptitudes (intelligence, motivation, etc.) entre les couches sociales ne sont pas héréditaires, il faudrait viser à les atténuer en créant un environnement éducatif de nature à stimuler les enfants de tous les milieux, dès leur plus jeune âge. Les chances de succès d'une telle entreprise sont néanmoins impossibles à prévoir scientifiquement.

Les moyens utilisés actuellement pour mesurer les performances ou les aptitudes (examens, compositions) ne peuvent faire apparaître que très imparfaitement les aptitudes qui sont utiles dans la vie personnelle, sociale et professionnelle. Une méthode d'appréciation valable pourrait révéler des différences d'aptitudes moins marquées — ou peut-être plus marquées — entre les différentes couches sociales.

L'école globale permet certainement d'assurer une répartition plus égale des chances scolaires entre les enfants d'origine sociale différente là où les aptitudes

scolaires sont de niveau équivalent, mais elle ne peut nullement garantir une égalité indépendante des aptitudes.

Place prépondérante accordée aux problèmes d'organisation scolaire

Lors des expériences autrichiennes menées dans les écoles pour enfants de 10 à 14 ans, on a placé au premier plan la question de la forme d'organisation à adopter. Le contenu de l'enseignement et les méthodes d'instruction ont été examinés surtout en liaison avec les problèmes de structure scolaire.

C'est dans ce sens que la loi de 1971 avait défini les objectifs des expériences éducatives.

Cet accent mis à l'heure actuelle sur la structure des établissements scolaires se justifie pour les raisons suivantes :

- Le public s'intéresse bien davantage aux questions de structure scolaire et les comprend beaucoup mieux que les objectifs d'apprentissage et les méthodes pédagogiques, qui sont plutôt du ressort des spécialistes. Il est donc préférable, si on souhaite que le public s'intéresse aux réformes, de commencer par des expériences portant sur les structures.
- Dans l'hypothèse où les expériences s'avèreraient positives, les avantages structurels des écoles globales sont assez faciles à concevoir.
- Aucune réforme de programme promettant d'être fructueuse aux yeux de l'observateur scientifique n'est encore en vue et beaucoup de grandes espérances ont déjà été déçues, malgré un grand déploiement de ressources en personnes et en matériel. Même le fait qu'il existe de par le monde un très grand nombre de groupes chargés de la réforme des programmes et convaincus de l'importance de leur mission ne suffit pas à modifier cet état de choses. Il semble donc qu'on ait eu raison de concentrer les crédits limités de la recherche sur des projets relatifs à la structure scolaire car, dans ce domaine on peut escompter quelques résultats.
- A l'occasion des travaux de recherche effectués en application de la loi, et en dehors de ces travaux, on peut commencer à construire un système de refonte des programmes par petites étapes orientés vers un ensemble d'objectifs à long terme. Si on veut être assuré de pouvoir faire progresser valablement cette réforme, on devra veiller à organiser et à coordonner les travaux de façon particulièrement efficace.

Questions non résolues

Validité de l'évaluation déterminant les changements de groupes de niveau

Les élèves qu'on a orientés vers un groupe du niveau supérieur obtiennent dans leur nouveau groupe des résultats à peine meilleurs que ceux qu'on a fait passer de ce groupe à un groupe inférieur (8).

S'il en est ainsi, c'est probablement parce que, pour rectifier à bon escient la répartition par groupes de niveau, il faudrait disposer d'une méthode d'évaluation beaucoup plus exacte que les méthodes traditionnellement appliquées par les enseignants.

On s'occupe à l'heure actuelle de mettre au point et d'évaluer des méthodes de réorientation reposant sur des tests des résultats spécialement conçus permettant des mesures plus exactes.

Mobilité entre les groupes de niveau et liberté d'influence sur les programmes

Pour maintenir une mobilité continue entre les groupes, il faut assurer aux différents niveaux un enseignement harmonisé et synchronisé. Les professeurs des écoles globales sont donc moins libres que les autres d'organiser leur enseignement à leur gré, mais ont généralement admis la nécessité de se plier à cette contrainte. A longue échéance, il faudra déterminer si l'effet obtenu, c'est-à-dire la possibilité de passage dans un groupe supérieur à n'importe quel moment de l'année scolaire, contrebalance les éventuels désavantages du frein imposé à la liberté de l'enseignant.

Il est possible que l'harmonisation du contenu et la synchronisation de l'instruction dans les groupes de niveau de toutes les classes parallèles n'aient pas pour seul effet positif de permettre le passage de l'un à l'autre et permettent, par exemple, d'encourager la communication et la coopération entre les enseignants en élargissant leur domaine d'intérêt et leur champ d'expérience communs.

Efficacité de l'instruction corrective

L'instruction corrective, souvent envisagée par les enseignants comme la simple répétition corrective des points les plus récemment étudiés, pourrait probablement se pratiquer sous une forme beaucoup plus efficace (9).

Il faudrait à cette fin mettre au point des instruments de diagnostic, personnaliser l'enseignement et entraîner

(8) Document de travail n° 11/6.

(9) Schmidinger, 1976.

les professeurs à s'attaquer systématiquement aux difficultés individuelles d'apprentissage.

Comment encourager les aspirations éducatives

On a constaté que, jusqu'à la fin de la 6^e année, les aspirations éducatives présentaient les mêmes caractéristiques dans les groupes de niveau supérieur des écoles globales que dans les E.S.O.

Si, à la fin de la 8^e année, les élèves des groupes de niveau supérieur ne manifestent toujours pas d'aspirations plus ambitieuses, il faudra prévoir une meilleure orientation individuelle afin d'aider ceux qui sont capables de poursuivre leurs études à choisir la voie qui leur convient. On contribuera ainsi à assurer une plus grande égalité des chances éducatives.

Effets des groupes homogènes et hétérogènes

Nous ne connaissons pas de façon précise les effets positifs et négatifs des classes homogènes et hétérogènes sur l'apprentissage cognitif et non cognitif dans les différentes matières. Des recherches dans ce domaine devraient nous apporter quelques éléments d'information sur ce point (10).

Il faudra également essayer d'établir quels sont les effets durables de chaque type de classe sur la socialisation de l'élève et par conséquent sur le développement social en général, ou si les différents types de classes ont par eux-mêmes un effet social quelconque.

3. Questions de méthodologie

Le contrôle des variables

Il est impossible d'interpréter de façon catégorique les comparaisons entre les résultats obtenus dans les écoles expérimentales et dans les écoles témoins en mathématiques, en allemand et en anglais, car un certain nombre de variables n'ont pas pu être suffisamment prises en compte.

Il se peut que les facteurs non contrôlés ci-après aient joué favorablement dans les écoles expérimentales :

- les effectifs sont moins nombreux dans les classes de mathématiques et d'allemand ;
- l'instruction corrective n'est dispensée régulièrement que dans ces écoles ;
- le classement initial des élèves dans les groupes de niveau élevé se fait sur la loi de résultats d'épreuves de contrôle (effet de sélection) ;

- un effort spécial est fourni par les enseignants et les élèves participant aux expériences (effet de Hawthorne) ;
- les enseignants participent volontairement aux expériences.

Un certain nombre d'autres facteurs ont pu avoir un effet favorable, mais non mesuré, dans les écoles témoins, notamment :

- les effectifs des classes d'anglais dans les E.S.H.N. sont plus faibles que dans les groupes de niveau supérieur des écoles globales ;
- les professeurs des E.S.H.N. ont reçu une formation scientifique plus complète que la majeure partie du personnel enseignant dans les écoles globales ;
- les élèves des E.S.H.N. prennent assez souvent des leçons particulières ;
- ils sont davantage aidés par leurs parents ;
- les élèves des E.S.H.N. sont présélectionnés sur avis des instituteurs de l'école primaire, ils appartiennent à des familles qui attachent beaucoup d'importance à l'instruction et ils envisagent de faire des études supérieures ;
- un grand nombre d'élèves ont cessé de faire partie des groupes témoins des E.S.H.N. par suite d'un redoublement ou d'un passage dans une E.S.O., alors que la composition des groupes des écoles globales restait relativement stable.

En outre, les résultats scolaires obtenus dans les systèmes faisant l'objet de la comparaison ont pu être directement influencés par le fait que, pour qu'il y ait mobilité entre les groupes de niveau, les professeurs des écoles expérimentales ont dû appliquer des programmes établis au niveau central, tandis que ceux des écoles témoins sont restés libres d'organiser leur enseignement comme bon leur semblait. L'influence favorable de ce facteur soit sur les écoles expérimentales, soit sur les écoles témoins, dépend :

- de la qualité des programmes élaborés au niveau central, par rapport à la qualité moyenne des programmes préparés individuellement par les enseignants des écoles témoins ;
- des avantages et des inconvénients d'un enseignement dont la souplesse est limitée en raison de l'adoption d'un programme uniforme ; et
- du fait que les épreuves de contrôle peuvent correspondre davantage aux programmes uniformes ou aux programmes des enseignants des écoles témoins (données que nous ne connaissons pas).

A l'origine, l'étude examinée ici avait été envisagée simplement comme une étude pilote, destinée à fournir

(10) Document de travail n° L/1.

une base à partir de laquelle on devait préparer l'évaluation d'autres classes au moyen d'une série de variables étroitement contrôlées (11). Depuis, certains groupes participant aux discussions politiques sur l'éducation se sont élevés contre l'application d'importantes mesures de contrôle et, de ce fait, il a été pratiquement impossible d'améliorer notablement la prise en compte des variables.

Certains craignaient, par exemple, que l'adaptation pédagogique des écoles témoins aux écoles expérimentales, pour le choix des programmes, des matériels et des méthodes d'évaluation, à laquelle aboutirait la mise sur pied d'expériences plus rigoureuses, n'entrave beaucoup trop le développement créateur de l'instruction dans les écoles témoins. La création de régions expérimentales limitées où des écoles globales auraient remplacé les écoles traditionnelles, n'a pas non plus rallié de suffrages. On craignait que des difficultés excessives n'en résultent pour certains des enseignants concernés.

Rapports entre les types de classes et les autres variables

La constatation que différents types de classes, comparées en fonction d'objectifs et de méthodes d'instruction contrôlés, ont certains effets cognitifs ou non cognitifs, ne suffit pas pour que l'on puisse se prononcer sur leurs valeurs respectives. Les observations ne sont valables que pour tel ou tel moment particulier de l'étude du programme, étant donné que les différents types de classes semblent avoir sur les résultats une influence qui varie considérablement en fonction des objectifs et des méthodes d'instruction et des caractéristiques des élèves. Une forme de classe donnée pourra être supérieure à une autre pour des objectifs, des méthodes et des élèves donnés, mais inférieure pour des objectifs, des méthodes et des élèves différents.

Exemple :

Les élèves des groupes de niveau inférieur, contrairement aux autres, apprennent sans doute plus facilement à parler et à comprendre une langue étrangère dans un groupe hétérogène, puisqu'ils peuvent écouter et imiter les bons élèves.

En revanche, lorsqu'il s'agit de comprendre des rapports mathématiques, les explications spécialement adaptées à leur niveau qui peuvent être données dans des groupes homogènes, leur seront probablement plus utiles que les explications fournies dans un groupe hétérogène, moins exactement à la mesure de leurs moyens. Par contre, les groupes hétérogènes pourraient permettre d'obtenir des résultats exceptionnellement bons grâce à

une organisation judicieuse consistant à faire travailler ensemble des élèves de différents niveaux.

Étant donné qu'il y a probablement des interactions entre le type de classe, les méthodes d'instruction, les objectifs d'enseignement et les caractéristiques des élèves, il convient tout d'abord de déterminer la meilleure méthode d'enseignement pour les différents objectifs et les différentes catégories d'élèves.

La mise sur pied d'un programme d'enquête tenant dûment compte de ces facteurs exigerait au préalable une coopération à long terme et organisée entre un grand nombre d'équipes de recherche. Ce programme d'enquête devrait en outre faire partie intégrante d'un système complet de réforme des programmes qui devrait être mis en route par étapes.

Ce que nous venons de dire vaut pour l'analyse comparative des types de classes envisagées dans une optique très générale. Dans le cas particulier considéré, c'est-à-dire l'évaluation des avantages de l'école globale, il serait inutile d'attendre les résultats du travail de grande envergure suggéré ci-dessus. Par contre, il serait certainement intéressant de comparer les types de classes pour déterminer dans quelle mesure ils se prêtent à la poursuite d'objectifs éducatifs et à l'emploi des méthodes d'enseignement valables et permettant d'obtenir des progrès sensibles, par exemple dans le sens d'une plus grande égalité des chances.

Analyse des processus d'apprentissage et d'enseignement

Les analyses des données de départ et des résultats permettent surtout de vérifier des hypothèses générales lors de la préparation des décisions, par exemple des hypothèses relatives à l'efficacité des différents types de classes ou des nouvelles méthodes d'enseignement.

Une analyse comparative permettra de déterminer quels résultats cognitifs ou non cognitifs sont obtenus par différents types de groupes comprenant des élèves dont on a mesuré les caractéristiques à l'entrée (données de départ) dans l'optique de certains objectifs éducatifs. Néanmoins, le fonctionnement des processus d'apprentissage est encore très mal connu.

L'analyse des données de départ et des résultats fournit donc une base utile pour les décisions relatives à la mise en vigueur de réformes pédagogiques. En revanche, elles ne nous aident pas à comprendre comment ces réformes produisent leurs effets. Or cette compréhension serait nécessaire pour mener à bien en toute connaissance de cause les travaux de réforme éducative.

En consacrant trop de temps à l'analyse des éléments initiaux et des résultats, on risque de revenir à maintes

(11) Petri, 1972.

reprises sur des idées de réformes relativement superficielles et de ne progresser que lentement sur la base de données scientifiques utiles.

Dans la mesure du possible, il faudrait donc examiner scientifiquement les problèmes d'apprentissage et d'enseignement dans toute leur complexité, en s'attachant à comprendre les processus qu'ils sous-tendent (12).

Dans cet esprit, on a entrepris d'évaluer les formes d'éducation expérimentale pour les enfants de 10 à 14 ans à partir d'une analyse des processus.

Tout d'abord, les processus d'apprentissage et d'enseignement de classes caractérisées par divers degrés d'homogénéité, suivant un programme imposé, feront l'objet d'un examen comparatif visant à montrer si un certain nombre d'objectifs d'apprentissage définis en fonction de leurs aspects psychologiques ont été atteints, et compte tenu de quelques caractéristiques individuelles importantes (par exemple, intelligence et intérêts des élèves). On devra rapprocher les descriptions détaillées des objectifs atteints par les différents types d'élèves dans chaque forme de classe et analyser les difficultés d'apprentissage et les problèmes d'enseignement rencontrés. On envisage également d'effectuer des recherches sur les motivations, les observations en classe et des expériences.

Comment aborder les complexités de la réforme des programmes

Dans le secteur des programmes de la réforme pédagogique, les problèmes sont encore plus nombreux et plus complexes que dans le domaine de la réforme structurelle. L'impression est que deux décennies d'efforts intenses concernant les programmes ont engendré de nombreuses modifications et de brillantes idées, mais la question reste ouverte de savoir dans quelle mesure ces modifications constituent réellement des améliorations et lesquelles de ces idées inspireront le développement futur.

Il semble douteux, par exemple, que des innovations telles que l'enseignement programmé ou sa contrepartie, l'apprentissage auto-dirigé, aient été employées de façon notable dans l'enseignement scolaire jusqu'à présent. La même chose vaut pour la mathématique nouvelle, l'enseignement audio-oral des langues, l'enseignement précoce des langues vivantes à l'école primaire, diverses formes d'enseignement compensatoire, certains emplois des tests d'évaluation des résultats, etc.

Il semble que la nécessité largement ressentie d'une élaboration systématique des objectifs éducatifs et des méthodes d'enseignement constitue un net pas en avant.

Cela est particulièrement vrai dans les établissements où les changements structurels ont eu un effet d'impulsion persistant.

Après les résultats négligeables atteints jusqu'ici dans le domaine du développement des programmes, il convient de ne pas se décourager, mais au contraire de rechercher des principes et des techniques plus efficaces, en partant d'une analyse causale des échecs antérieurs.

Apparemment, la faiblesse de nombreuses tentatives en matière de réforme des programmes tient au fait que l'on a rarement pris en compte de façon systématique le caractère hautement complexe des problèmes éducatifs.

On a souvent cru accomplir d'importants progrès en se bornant à généraliser quelques idées certes séduisantes empruntées à l'une ou l'autre discipline scientifique ou philosophique sociale. On citera les trois exemples ci-après :

1. on a eu tendance à assimiler étroitement les objectifs des mathématiques scolaires à la structure de la science mathématique ;
2. on a souvent appliqué les lois psychologiques de l'apprentissage en les généralisant à l'excès, par exemple dans l'élaboration des matériels programmés ;
3. on a visé, en agissant sur les programmes, des idéaux très ambitieux, tels que l'émancipation, mais seulement de la façon la plus rapide et la plus rudimentaire.

On ne pourra probablement accomplir de véritables progrès dans ce domaine tant que l'on n'aura pas abandonné l'habitude d'élaborer des programmes conformément à des principes impérieux d'origine scientifique ou idéologique.

La recherche devrait partir du processus concret de l'apprentissage et de l'enseignement dans toute sa complexité, et ne jamais le perdre de vue. Il conviendra de centrer les études en matière de développement sur ce processus même beaucoup plus que cela n'a été fait dans le passé.

Ce qui importe avant toute autre chose, ce n'est pas tant de vérifier des hypothèses générales — malgré toute leur séduction éventuelle que

- d'étudier aussi complètement que possible les divers facteurs agissant à un moment donné de l'apprentissage et de l'enseignement et d'élaborer des ensembles d'hypothèses particulières relativement contrôlables pouvant être intéressantes dans le contexte des programmes respectifs ;
- d'utiliser rationnellement ces hypothèses dans des constructions de programmes ;

(12) Document de travail n° 11/5

- de vérifier et de modifier ces hypothèses soit par une évaluation continue de ces constructions soit au moyen d'expériences complétant systématiquement l'élément essentiel du projet de programme.

Il est évident qu'il ne suffit pas, pour améliorer de façon substantielle notre système de recherche et de développement, d'énoncer simplement des principes du genre de ceux qui figurent ci-dessus. Au moins pour l'instant, les établissements, pris isolément, seront difficilement en mesure d'accomplir convenablement les tâches complexes et nombreuses que la mise en pratique de ces principes requiert. Il faudra donc sans doute créer des systèmes de projets intégrés en coopération. Cette entreprise de grande envergure et difficile nécessitera un haut degré de coopération internationale, du genre de celle qui a été amorcée de façon prometteuse par les ateliers européens de contact relatifs aux projets.

4. Etablissements responsables et organisation de l'évaluation

Le ministère fédéral de l'Education et des Beaux-Arts a créé un « Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung » (Centre pour l'expérimentation et le développement pédagogiques) qu'il a chargé d'effectuer les expériences pédagogiques conformément aux dispositions du quatrième amendement à la Loi sur l'organisation scolaire. La première section de ce centre a pour tâche d'élaborer des formes expérimentales de structure scolaire, de mettre en œuvre les expériences et de fournir aux écoles expérimentales les matériels de travail nécessaires. La deuxième section entend les enquêtes qui permettront de procéder à une évaluation.

En vertu des dispositions de la Constitution définissant les compétences à l'intérieur du système d'éducation, les écoles expérimentales sont sélectionnées par les services scolaires provinciaux. Les expériences pédagogiques sont soumises à l'autorisation du ministère fédéral de l'Education et des Beaux-Arts. Cette situation explique en grande partie pourquoi il est très difficile, malgré le nombre assez important des écoles expérimentales, de préparer un échantillon représentatif pour l'ensemble du système scolaire autrichien. De ce fait, un seul premier cycle d'écoles secondaires de haut niveau a pu participer aux expériences.

Un conseiller scientifique est affecté à chaque école expérimentale, où il assure la direction de l'expérience, et représente le « Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung ». Il met les professeurs au courant du travail à accomplir, les conseille quant à sa durée, et organise, dans le cadre des Instituts pédagogiques, des programmes de perfectionnement destinés aux enseignants participant à l'expérience. Il veille également à

tenir les parents dûment informés. Jusqu'à présent, il n'y a eu aucun conflit important entre ces agents et les administrations scolaires régionales ou les autorités de contrôle qui sont encore pleinement responsables des écoles expérimentales.

En planifiant et en évaluant les expériences relatives à l'éducation des enfants de 10 à 14 ans, il était nécessaire de tenir compte du fait que la comparaison générale des résultats scolaires pèsera lourd dans les décisions politiques.

Pour cette raison, et parce que la capacité de travail de la deuxième section est limitée, l'évaluation et la mise au point de l'analyse des processus qui, à long terme, seront d'une haute importance, en sont encore à leur début.

Résumé

En ce qui concerne l'effet de la structure de l'école globale sur l'égalité des chances, on peut supposer sans risque de se tromper que l'enseignement dispensé dans les écoles globales est d'un niveau relativement indépendant de l'origine sociale et régionale des élèves, et davantage adapté à leurs aptitudes.

En revanche, nous ignorons si

- l'égalité des chances se maintient au cours de la suite des études et dans la carrière professionnelle ;
- l'enseignement dispensé dans les écoles globales élève le niveau d'aptitude moyen des élèves appartenant aux groupes sociaux défavorisés à celui des élèves des couches supérieures.

Les expériences scolaires auxquelles nous nous sommes livrés jusqu'à présent ont montré entre autres choses que les élèves doués apprennent — en mathématiques, allemand et anglais — autant dans les groupes de niveau supérieur de l'école globale que dans les écoles secondaires de haut niveau. La grande question qui demeure se rapporte à la comparaison des résultats d'apprentissage cognitif et non cognitif entre les classes des écoles traditionnelles et les classes hétérogènes de l'école globale dans lesquelles toutes les autres disciplines sont enseignées.

À l'heure actuelle, la question de savoir si les élèves aptes aux écoles secondaires de haut niveau apprennent autant dans des classes hétérogènes que dans des groupes d'apprentissage de haut niveau joue un rôle important dans la prise de décision politique. S'il s'avérait que les élèves doués obtiennent de moins bons résultats dans les classes hétérogènes, il conviendrait de toute urgence de déterminer empiriquement si et dans quelles conditions la personnalité de l'élève se développe mieux dans une telle classe.

Il semble difficile d'apporter une réponse satisfaisante à ces questions étant donné les problèmes complexes que pose le contrôle expérimental d'une foule de variables interférant les unes avec les autres. Dans une certaine mesure, nous avons été forcés d'abandonner les analyses du type « données de départ - résultats ». Nous nous efforçons à présent d'étudier les interactions entre les formes de groupement, les caractéristiques des élèves, les objectifs éducatifs et les méthodes d'enseignement au moyen d'une analyse des processus et d'une recherche-action. Il serait très utile d'entreprendre un échange systématique de conclusions expérimentales et théoriques dans ces domaines méthodologiques au niveau européen.

Gottfried PETRI.
 Université de Graz.
 et Helmut SEEL.
 Université de Klagenfurt.

Bibliographie

Documents de travail, série II du Centre pour l'expérimentation et le développement de l'éducation, publiés par le ministère fédéral de l'Education et des beaux-Arts

- n° 1 Evaluation der Schulversuche im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen : 5. Schulstufe im Schuljahr 1971/72. Erste Ergebnisse (Evaluation des expériences pédagogiques menées dans les écoles pour le groupe d'âge de 10 à 14 ans : 5^e année, année scolaire 1971/72. Premiers résultats), 1973.
- n° 2 Zur Problematik der Leistungsmessung : Analysen und Entwicklungsansätze (Les problèmes posés par l'évaluation des résultats : analyses et amorces d'évaluation), 1974.
- n° 3 Lehrerbefragung 1973 (Enquête auprès des enseignants, 1973), 1974.
- n° 4 Evaluation der Schulversuche im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen : Erste Ergebnisse von soziometrischen Untersuchungen (Evaluation des expériences pédagogiques menées dans des écoles pour le groupe d'âge de 10 à 14 ans : premiers résultats de l'étude sociométrique), 1975.
- n° 5 Möglichkeiten und Grenzen der Evaluation der Schulversuche nach der 4. Schulorganisationsgesetz-Novelle (Possibilités et limites de l'évaluation des expériences pédagogiques entreprises en vertu du quatrième amendement à la loi sur l'organisation scolaire), 1975
- n° 6 Evaluation der Schulversuche im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen : Vergleiche zwischen Versuchs- und Kontrollschulen bis zum Ende der 6. Schulstufe (Evaluation des expériences pédagogiques menées dans les écoles pour le groupe d'âge de 10 à 14 ans : comparaison entre les écoles expérimentales et les écoles témoins jusqu'à la fin de la sixième année), 1976
- n° 7 Lehrerbefragung 1975 - in Vorbereitung (Enquête auprès des enseignants, 1975 - en préparation).
- Petri, (G). — Die wissenschaftliche Kontrolle der Schulversuche im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen (Le contrôle scientifique des expériences pédagogiques concernant les élèves de 10 à 14 ans). IBE-Bulletin 11/1972, 31/38.
- Schmidinger, (E). — Förderunterricht mehr als Gratsnachhilfe ? Eine empirische Untersuchung zum Förderunterricht im Schulversuch « Integrierte Gesamtschule » (L'enseignement correctif présente-t-il des avantages par rapport aux leçons particulières ? Enquête empirique sur des expériences d'enseignement correctif menée dans le cadre du modèle pilote d'enseignement global intégré) Oberösterreichischer Landesverlag, Linz 1976.

FINLANDE

En Finlande, le système éducatif de base (2) est un enseignement polyvalent de neuf ans qui assure une éducation de base à toutes la population scolaire de ces groupes d'âge. Cette école polyvalente regroupe en un seul établissement les trois degrés d'enseignement (primaire, civique et premier cycle secondaire) de l'ancien système binaire (1). Les six premières années constituent le cycle élémentaire de l'école polyvalente ; pour l'essentiel, l'enseignement y est dispensé par un maître de classe. Les trois dernières années constituent le cycle avancé de l'école polyvalente, au cours duquel l'enseignement est donné par des professeurs spécialisés. En principe, dans le cycle élémentaire, l'enseignement est le même pour tous. Dans le cycle avancé, et pour certaines disciplines, les élèves sont répartis en plusieurs sections ou groupes de niveaux (4), différenciés quant à leurs objectifs et aux débouchés sur les études ultérieures (5). Dans ce cycle, les élèves peuvent également choisir parmi quelques matières à option.

C'est au début des années 60 que l'on a commencé d'expérimenter l'enseignement polyvalent, en mettant au

(1), (2), etc. Voir Annexe 2.

point la structure du cycle avancé. En 1967, une fois la structure arrêtée, on est passé à l'expérimentation pédagogique et, cette année-là, 11 écoles polyvalentes appliquaient pour le cycle avancé un *curriculum de transition*. En 1970, le curriculum du cycle avancé de l'école polyvalente était publié et appliqué, à titre expérimental, dans 26 établissements. La moitié d'entre eux menaient cette expérience en liaison étroite avec le ministère de l'Éducation, les autres procédant de manière plus empirique et avec une moindre supervision pendant et après l'opération.

La plupart des observations ont été faites sur le premier groupe d'écoles polyvalentes expérimentales. La mise en œuvre à l'échelle nationale n'a en effet débuté qu'en 1972 avec l'introduction du nouveau système dans de nombreux établissements, notamment dans l'extrême nord du pays.

Le passage à l'enseignement polyvalent se fera en six étapes, la dernière concernant la région d'Helsinki qui adoptera le nouveau système en 1977. Dans chaque commune, la transition s'opère selon les modalités suivantes : au cours de la première année, les cinq premières classes passent d'un bloc au nouveau système qui, l'année suivante, est appliqué à la sixième classe et ainsi de suite. L'enseignement polyvalent sera général sur tout le territoire finlandais au début des années 80. Pour l'instant, les informations disponibles ne sont pas suffisamment significatives car la plupart des expériences d'enseignement polyvalent sont le fait d'initiatives locales et les établissements concernés ne forment pas un échantillon représentatif. Mais il fallait bien mener de pair, dès le début, recherche et expériences si l'on voulait évaluer scientifiquement la viabilité du curriculum. Grâce à un feedback nourri par la recherche, on a pu commencer la mise au point définitive du curriculum dès les premiers essais d'application.

Une fois terminée la période des expériences-pilotes, la mise en place du système polyvalent exigeait aussi, en dehors des travaux de recherche, une expérimentation de caractère inductif. Répondant au besoin ressenti par les écoles de perfectionner l'enseignement, ces expériences de portée limitée ne sont jusqu'ici que peu significatives sur le plan national. L'analyse de leurs résultats est essentiellement fondé sur les rapports qu'ont rédigés les professeurs responsables de l'opération. Depuis quelques années, on tente de mieux coordonner travaux de recherche et expériences scolaires en cours.

I. — RÉSULTATS DE LA RECHERCHE EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT POLYVALENT

On s'attachera principalement aux résultats des recherches sur le groupe d'âge 10-15 ans puisque la période de la fin de la scolarité (15 ans) est celle qui

permet la meilleure vue d'ensemble. Les travaux concernant les trois premières années d'étude (enfants de 7 à 9 ans) ne sont donc pas mentionnés dans le présent rapport. L'auteur ne prétend nullement être exhaustif et a surtout insisté sur les aspects les plus significatifs du point de vue du thème de l'atelier.

Progrès dans l'égalité des chances

Dès sa planification, dans les années 60, l'un des principaux objectifs de la réforme a été d'élever le niveau moyen d'éducation de base de la population et de donner à tous des chances égales dans ce domaine. Un enseignement polyvalent gratuit uniforme doit être dispensé sur l'ensemble du territoire et, en principe, offrir aux élèves les mêmes chances d'éducation.

C'est à chaque élève et à ses parents qu'incombe la responsabilité de tirer profit de ces chances. L'exercice de cette responsabilité est évident, par exemple, dans le choix des groupes-niveaux et des matières facultatives auquel l'élève doit procéder dans le cycle avancé. L'importance du rôle des élèves et des parents dans la prise de cette décision est fortement soulignée. Lors de ce choix, les aptitudes de l'élève et ses chances de succès dans tel ou tel groupe doivent être dûment pesées. Créés pour certaines disciplines, les groupes-niveaux visent des objectifs différents et aboutissent, par conséquent, à des qualifications différentes (5) pour l'accès aux études post-obligatoires envisagées à la sortie de l'école polyvalente.

La finalité de l'école polyvalente, définie au cours des années 70, est de donner à tous les élèves des qualifications théoriques égales pour l'accès aux études ultérieures; il importe donc de veiller à s'approcher suffisamment des objectifs fondamentaux (« programme commun »). La recherche est indispensable pour définir les moyens pédagogiques à mettre en œuvre à cet égard. On constate en effet, nous le verrons plus loin, des différences considérables de performances entre les divers groupes-niveaux du cycle avancé de l'école polyvalente, ce qui n'est pas sans poser de problèmes pour le devenir scolaire ultérieur des élèves.

Une étude théorique a été réalisée sur la pédagogie différenciée du point de vue de la différenciation sociale. D'autre part, des études empiriques ont tenté d'évaluer quelle proportion du groupe d'âge concerné avait suivi, dans les écoles polyvalentes expérimentales, un programme plus ou moins comparable à celui de l'ancien premier cycle secondaire qui ouvre aux élèves l'accès à toutes les filières ultérieures de l'enseignement. On a observé qu'au printemps 1971, 75 %, et au printemps 1972, 74 % des élèves de 15 ans possédaient, à la sortie de l'école polyvalente expérimentale, les qualifications voulues pour poursuivre leurs études dans n'importe

quelle branche. Après l'adoption du système polyvalent à l'échelle nationale — qui débuta en 1972 — les pourcentages correspondants tombaient pour 1974 et 1975 à 63 % et 62 % respectivement. L'écart est donc sensible. Pour affiner la comparaison, il convient de rappeler que dans l'ancien système binaire, en 1965 et en 1969, 41 % et 51 % respectivement de la totalité du groupe d'âge de 15 ans se trouvaient en classe terminale du premier cycle secondaire. En l'espace de cinq ans, dans l'ancien système binaire, la proportion d'élèves ayant terminé avec succès ce premier cycle avait donc augmenté de 10 %. On peut donc dire que la généralisation du système polyvalent a fait monter, par rapport à l'ancien système, la proportion d'élèves ayant des chances égales d'éducation.

Les modalités de groupement et leur flexibilité

Pour le cycle élémentaire, aucune recherche n'a été entreprise dans ce domaine. La loi sur l'école polyvalente et le curriculum correspondant indiquent schématiquement la procédure à suivre. Mais, à ce niveau, l'enseignement est en principe le même pour tous les élèves. Il est précisé dans le curriculum que les moyens pédagogiques doivent viser des objectifs communs et que la ventilation des élèves d'une classe en différentes sections ne doit pas avoir un caractère permanent. Il s'agit d'une forme de pédagogie différenciée (8) qui ne devrait pas directement influencer sur le choix des filières dans le cycle avancé de l'école polyvalente. La loi autorise le dédoublement d'une classe de 25 élèves ou plus en deux groupes qui suivront séparément les cours de langue maternelle, de langues étrangères et de mathématiques à partir de la troisième ou de la quatrième année d'études. Le seul critère de la répartition est donc le volume numérique de la classe et l'on ne sait pas si, dans la pratique, il est tenu compte des performances des élèves. Le dédoublement d'une classe est un exemple de groupement relativement permanent. L'enseignement correctif entraîne également la nécessité de former des petits groupes dans le cycle élémentaire de l'école polyvalente. En principe, les modalités de groupement à ce niveau peuvent donc être qualifiées de flexibles.

Dans le cycle avancé, la répartition des élèves n'obéit pas non plus à des critères de sélection. Les élèves sont groupés par sections ou selon les matières facultatives choisies quand il existe un choix d'options. Aux termes des instructions, l'école a la responsabilité de renseigner et de guider les élèves dans le choix du programme d'études (6). A l'entrée de la septième année d'études, l'élève et ses parents ont à choisir entre trois groupes-niveaux (ou sections) pour la première langue étrangère, deux sections pour les mathématiques et deux sections pour la deuxième langue vivante (4). En outre,

ils peuvent un an avant la 8^e année, choisir à titre facultatif entre deux ou trois options. L'école est censée aider l'élève et ses parents dans ce choix en leur soumettant, avant la fin du cycle élémentaire, une liste des sections qu'elle recommande pour l'enfant. Par contre, elle est également censée respecter, dans la mesure du possible, la décision de l'élève et de ses parents.

D'après une enquête dans les sources polyvalentes expérimentales, les principales sources d'information pour les parents sur le choix du programme d'études sont les brochures pertinentes, les enseignants et les mass media. Pour les élèves, les sources d'information sont — par ordre d'importance — leurs maîtres, les brochures, les parents, les camarades du cycle avancé et les mass media. Les parents paraissent mieux informés que leurs enfants de l'influence du programme d'étude choisi sur les qualifications en vue d'études ultérieures; les élèves mieux informés que leurs parents sur le nombre des sections. Toujours d'après l'enquête, les sections choisies correspondaient, dans 89 % des cas, aux recommandations de l'école, et dans 94 % des cas, l'école avait respecté la décision des élèves et de leurs parents.

Les principaux facteurs pris en compte pour le choix du programme d'étude au cycle avancé sont les performances antérieures, les aptitudes, les aspirations et le sexe de l'élève, ainsi que le degré d'information de l'élève et de ses parents sur la différenciation de l'enseignement à ce niveau. On note également des différences d'origine sociale entre les sections, les élèves des sections fortes venant en général d'un milieu plus favorisé. Les élèves dispensés de l'apprentissage d'une langue vivante ne se distinguent pas de leurs camarades du point de vue du statut socio-économique mais, en général, leur famille a une attitude moins positive à l'égard de l'éducation.

Les directives attribuent à l'élève et à ses parents un rôle primordial dans le choix du groupe-niveau. Mais l'école est autorisée à changer l'enfant de groupe si le choix initial s'avère erroné. Cette mobilité s'exerce davantage vers le bas que vers le haut. En effet, à l'entrée du cycle avancé, la plupart des élèves choisissent un programme d'études correspondant aux sections fortes. C'est au moment du passage de la 7^e à la 8^e année d'études que les transferts sont les plus fréquents. Les résultats de l'enquête prouvent que la mobilité est moindre dans la deuxième langue vivante pour laquelle il n'existe que deux sections pendant toute la durée du cycle avancé. Cette moindre fluidité s'explique peut-être aussi par le fait que, dans cette discipline, le changement de section influe directement sur le niveau des qualifications exigées pour les études ultérieures. Enfin, l'enquête montre que si la rétrogradation à une section inférieure est influencée par la médiocrité des performances, la promotion à une section supérieure est due davantage aux aspirations de

l'élève qu'à la qualité de ses performances dans la matière visée.

Ces transferts d'une section à l'autre, qui entraînent la fluidité des groupes, rendent d'autant plus nécessaire l'individualisation de l'enseignement. D'après les observations, plus le niveau de la section est élevé, plus le taux de renouvellement de son effectif est faible (9). Le changement d'options est très fréquent à la fin de chaque année scolaire du cycle avancé. Pour les matières facultatives, il peut donc y avoir des différences assez sensibles dans le niveau des connaissances des élèves d'un même groupe.

Nous avons dit que le facteur sexe avait une influence sur le niveau du programme d'études et la répartition des élèves. En effet, à l'école polyvalente, il y a plus de filles que de garçons dans les sections fortes et la proportion d'élèves possédant de meilleures qualifications pour les études ultérieures est considérablement plus élevée parmi les filles que parmi les garçons : 60 % des élèves quittant l'école polyvalente pour entrer dans le deuxième cycle secondaire sont des filles.

Performances des élèves

L'évaluation des performances a commencé en 1967 au même moment que l'introduction, à titre expérimental, du curriculum provisoire de l'enseignement polyvalent. L'un des objectifs implicites du contrôle était de voir si les performances des élèves de l'école polyvalente différaient de celles de leurs pairs dans le premier cycle secondaire. Les évaluations se sont poursuivies au début des années 70 et étendues au domaine de la conception, de la mise au point et de la diffusion de tests à l'échelon central. La portée du contrôle des connaissances a été limitée du fait de l'imprécision des objectifs et de l'impossibilité d'arriver à des conclusions générales à partir d'un échantillon restreint d'écoles polyvalentes expérimentales. Les contrôles et les évaluations devaient notamment permettre de constituer une banque d'items dans laquelle on pourrait puiser pour élaborer de bons tests au niveau central.

Peu à peu, le centre d'intérêt s'est déplacé et l'on a surtout cherché à mesurer le degré de réalisation des objectifs et à obtenir des données permettant d'ajuster le curriculum aux besoins. La première de ces tâches continue d'être difficile en raison de la relative imprécision des objectifs. Les responsables des recherches d'évaluation ont d'ailleurs souligné la nécessité de spécifier plus clairement les objectifs fondamentaux (tronc commun). D'autres (membres des commissions par exemple) ayant également insisté sur ce point, les crédits prévus pour les travaux d'évaluation ont été, par la suite, directement affectés à l'aménagement du curriculum. Le nombre des tests diminue depuis quelques années et l'on

s'attache davantage à la conception au niveau central des instruments de contrôle. En 1975 et au premier semestre de 1976 les crédits ouverts pour les travaux R et D sur l'évaluation ont servi à mieux préciser les objectifs, en particulier du tronc commun, ainsi que les finalités et le contenu de l'enseignement de la langue maternelle, des langues étrangères et des mathématiques.

Dans les écoles polyvalentes de langue finlandaise et suédoise, le contrôle concerne essentiellement les performances dans ces matières. Au début, il a eu lieu dans les écoles polyvalentes expérimentales mais depuis 1973-1974 il porte sur un échantillon d'établissements. Des tests élaborés à l'échelon central sont administrés aux élèves à partir de la troisième jusqu'à la neuvième année d'études mais surtout à ceux de ces deux années là qui sont respectivement les classes terminales du cycle élémentaire et avancé de l'école polyvalente. Aux fins de comparaison, les tests ont été également administrés aux élèves des classes primaires et du premier cycle secondaire de l'ancien système binaire.

C'est ainsi que l'on a pu observer de meilleures performances des élèves de la classe terminale du premier cycle secondaire (ancien système) dans les tests de la langue maternelle par rapport aux élèves de terminale des écoles polyvalentes (à noter que dans l'école polyvalente il n'existe pas de groupes-niveaux pour cette discipline). Certains tests permettaient de mesurer le degré de maîtrise pour divers aspects de la langue maternelle. D'après les résultats, les élèves de terminale (9^e année d'études) comprennent assez bien la prose et tous les éléments graphiques du langage, ont une assez bonne connaissance de la syntaxe, du vocabulaire et des abréviations mais ont des difficultés pour l'analyse grammaticale et les particularités orthographiques.

Pour des raisons d'ordre pratique, les performances en langues étrangères ont été essentiellement évaluées du point de vue des aptitudes « réceptives » avec, en général, un contrôle du vocabulaire, de la syntaxe et de la compréhension de la langue écrite et parlée. D'après les résultats obtenus à ces tests par les élèves terminant la 3^e année d'études, les connaissances de vocabulaire et de syntaxe sont inférieures aux normes fixées par le curriculum. Par contre, la compréhension de la langue parlée est relativement satisfaisante. Pour la compréhension de la langue écrite, la moitié environ des questions posées sur le texte reçoivent une réponse correcte. Les élèves répondent bien aux questions dont ils peuvent directement tirer les réponses du texte, mais éprouvent des difficultés pour celles qui exigent une interprétation. En terminale, les meilleurs résultats sont également obtenus pour la compréhension de la langue parlée, ce qui est d'ailleurs le principal objectif de l'enseignement des langues vivantes à l'école polyvalente. Mais on constate

le besoin d'améliorer les connaissances lexicologiques et syntaxiques, indispensables pour comprendre et parler une langue.

Comme il ressort de l'annexe 2, les différences entre les différentes sections du cycle avancé sont considérables. En ce qui concerne les différentes filières d'enseignement des langues vivantes, il est intéressant de noter que les élèves de terminale dont le suédois est la **deuxième** langue étrangère (filière longue, 3 ans d'études, à raison de 12 cours par semaine) obtiennent de meilleurs résultats que les élèves de la section intermédiaire dont le suédois est la **première** langue étrangère (soit 7 ans d'études, à raison de 19 cours hebdomadaires). De même, les résultats obtenus par les élèves de la filière courte sont sensiblement identiques à ceux des élèves de la section générale.

En mathématique, les instruments de contrôle ont été conçus de manière à mesurer les connaissances des élèves d'un même niveau d'études, sur les divers éléments du programme par une série de tests successifs. Mais pour faciliter les comparaisons, l'un des éléments du programme sert de point de repère et figure dans tous les tests. Les résultats indiquent que, dans l'ensemble, les objectifs de l'enseignement ont été plus ou moins atteints, d'après les critères retenus pour l'élaboration des tests. Les rapports d'enquête insistent, en général, sur les éléments du programme pour lesquels le niveau moyen des connaissances est faible. Les différences entre sections sont évidentes parmi les élèves de 7^e année d'études. En classe terminale les pourcentages de réponses correctes sont plus élevés dans les sections fortes ; les élèves de ces sections résolvent les problèmes en appliquant correctement les théorèmes et non pas en essayant de deviner, et ils laissent moins de questions sans réponse. Par conséquent, les connaissances sont plus solides dans les sections supérieures.

Par rapport aux élèves du premier cycle secondaire (ancien système), les résultats en langues étrangères et en mathématiques sont meilleurs dans les écoles polyvalentes, lorsqu'il s'agit des élèves de la section avancée, mais moins bons lorsqu'il s'agit de ceux de la section intermédiaire. On observe cependant, de grandes différences entre élèves et entre écoles. C'est dans les communes où le transfert aux établissements secondaires du premier cycle est moins fréquent que les élèves des écoles polyvalentes font les meilleures performances. Les tests administrés aux élèves des écoles polyvalentes expérimentales et du premier cycle secondaire ont permis de se faire une idée assez précise de la mesure dans laquelle l'ensemble du groupe d'âge atteint les objectifs de l'enseignement. L'appréciation des performances est étroitement liée aux expériences et aux études en cours sur les nouvelles formes de contrôle des connaissances et du rapport d'évaluation.

Résultats sur le plan affectif

Nous examinerons dans cette section les projets d'études, le degré de motivation, l'image de soi et les attitudes à l'égard de la scolarité des élèves des écoles polyvalentes.

— Projets d'études de l'élève

Ces projets traduisent les aspirations de l'élève et les attentes des parents quant au devenir scolaire de l'enfant. Interrogeant des élèves de 12 ans, en 6^e année d'études d'écoles polyvalentes expérimentales, sur ce qu'ils voulaient faire à la sortie de l'école, on a constaté qu'ils songeaient dans certains cas à entrer immédiatement dans la vie active ou à rester à la maison, contrairement à l'attente des parents. Inversement, le pourcentage des parents souhaitant la poursuite des études à l'école professionnelle ou dans le deuxième cycle secondaire est plus grand que celui des élèves ayant le même désir (75 % contre 69 %). Selon une autre enquête, un tiers des élèves de terminale des écoles polyvalentes expérimentales (année scolaire 1970-1971) avaient l'intention, à la sortie, de continuer des études secondaires de deuxième cycle; un tiers, des études professionnelles et le dernier tiers, d'entrer immédiatement dans la vie professionnelle ou de rester à la maison. Au total, 61 % d'entre eux avaient des projets d'études ultérieures à la sortie de l'école polyvalente.

Le programme d'études choisi pour le cycle avancé de l'école polyvalente est déterminé — en dehors du niveau des performances scolaires antérieures — par les aspirations des élèves sur le plan éducatif. Des élèves qui dès la 6^e année d'études visent le deuxième cycle secondaire, choisissent en général un programme d'études de niveau plus élevé que leurs camarades. D'après une autre enquête, le niveau du programme d'études choisi et le sexe de l'élève paraissent déterminer son désir de poursuivre des études à la fin de la scolarité obligatoire. On constate en effet que les élèves qui ont choisi un programme plus difficile sont relativement plus nombreux à faire des projets d'études ultérieures et qu'il y a, parmi eux, plus de garçons que de filles. Quant au type d'études ultérieures, les filles préfèrent en général le deuxième cycle du secondaire alors que les vœux des garçons se partagent également entre cet enseignement et l'enseignement professionnel.

Une enquête sur les élèves d'écoles polyvalentes expérimentales en 7^e année d'études montre que ceux dont les familles ont le statut social le plus élevé expriment plus souvent que leurs camarades le désir de suivre le deuxième cycle du secondaire. Les parents de ces enfants attendent également plus que les autres parents la poursuite des études secondaires. On constate par ailleurs une étroite liaison entre les projets d'études post-

obligatoires et le niveau des aptitudes. Par contre, une fois mesuré le niveau des aptitudes, aucun lien n'a été observé entre le milieu social et les projets d'études. Les élèves moins doués exprimant le désir de poursuivre leurs études secondaires sont au contraire nettement plus encouragés et aidés par leurs parents que les élèves plus aptes manifestant le même désir.

— Degré de motivation

Au cours des recherches sur les écoles polyvalentes, la motivation a été considérée comme une variable soit indépendante, soit dépendante. D'après les observations, une forte motivation a un effet positif mais peu sensible sur les notes obtenues par les élèves du cycle inférieur (10-12 ans). Elle n'est pas un indicateur important du choix des sections. En 7^e année d'études, on constate, pour la première langue étrangère, que seuls les meilleurs élèves sont notablement plus motivés que les autres. Les aspirations et la forte motivation de ces élèves paraissent les inciter à choisir pour la première langue étrangère, une section dépassant le niveau intermédiaire suffisant, rappelons-le, pour l'accès sans restriction aux enseignements postobligatoires.

Le degré de motivation influe dans une certaine mesure sur la poursuite des études postobligatoires. Parmi les élèves de terminale, ceux qui entrent dans le deuxième cycle du secondaire sont les plus motivés; ceux qui choisissent l'enseignement professionnel sont moyennement motivés, enfin ceux qui entrent immédiatement dans la vie active sont les moins motivés.

Les enquêtes dans lesquelles la motivation a été prise comme variable dépendante ont montré que les enfants les plus motivés étaient les filles et les meilleurs élèves. Plusieurs recherches ont été effectuées pour tenter de définir l'influence de l'emploi du temps sur la motivation des élèves. On a examiné notamment les effets d'un enseignement intensif (10) (« Epochenugricht », « period-lässning ») sur les motivations en général et ses variations pendant les périodes d'enseignement. Pour l'analyse de la motivation en général, les groupes de référence sont des élèves de classes ordinaires qui suivent un enseignement réparti selon l'emploi du temps traditionnel (11). Certaines de ses analyses contiennent trop peu de mesures ou bien les mesures y sont faites uniquement en début ou en fin d'année scolaire. Dans le cycle supérieur, il semble que la motivation initiale soit forte et qu'aucun changement appréciable n'intervienne ni dans le groupe testé ni dans le groupe de référence.

Une enquête concernant les variations de la motivation sur les six semaines que dure la phase d'enseignement (mesures répétées), montre que la motivation liée au succès scolaire diminue plus rapidement chez les élèves médiocres que chez les bons élèves.

L'enseignement intensif est en général accueilli favorablement surtout par les bons élèves. L'attitude initiale positive des élèves médiocres tend à devenir négative dans le courant de la phase d'enseignement pour remonter à son niveau initial vers la fin de la période. L'attitude à l'égard de différentes matières tend aussi à se détériorer pendant le déroulement de la phase et à redevenir positive vers la fin. Les élèves brillants ont une attitude plus stable envers les diverses disciplines que les élèves faibles dont l'attitude initialement positive se dégrade avec une forte baisse de l'intérêt au moment du changement de phase. C'est par les élèves médiocres que la période d'enseignement intensif est le plus vécue comme un stress.

— Image de soi

Une enquête faite, au moment du choix des sections, sur les variations de l'image de soi qu'a l'élève et sur les différences entre cette image et l'expectation des parents quant au devenir scolaire de l'enfant, met en évidence un écart entre les deux éléments. Les parents ont une meilleure opinion des aptitudes de l'enfant que l'enfant lui-même et choisissent une section plus forte qu'il ne le fait. Mais l'image de soi s'améliore pendant la période du choix des sections et l'évaluation finale indique une diminution des écarts observés.

Lors d'une étude sur l'influence du changement des sections au cycle avancé de l'école polyvalente, on a observé que les élèves qui ont changé de sections se considèrent comme inférieurs à la moyenne, contrairement à ceux qui n'ont pas changé de sections. L'étude ne portait pas sur la direction du changement (passage à une section plus forte ou au contraire plus faible).

Une enquête sur des élèves de 7 à 10 ans suivant un enseignement correctif a montré que ce type d'enseignement était ressenti négativement par l'enfant et augmentait son anxiété. On ne sait pas très bien ce qui provoque cet effet défavorable dans l'enseignement correctif.

— Attitude à l'égard de l'étude

On a cherché à savoir la mesure dans laquelle les élèves de la sixième et de la neuvième année atteignent les objectifs fixés en matière d'aptitudes à l'étude. Celles-ci ont été subdivisées en trois catégories : 1) hygiène (besoin de sommeil, de repos, ambiance et habitudes de travail) ; 2) attitudes positives à l'égard de la scolarité ; 3) techniques d'apprentissage (acquisition, structuration et application des connaissances). Le programme de l'école polyvalente met surtout l'accent sur ces techniques qui donnent lieu à la formulation d'un plus grand nombre d'objectifs. On ne mentionne l'importance d'une attitude positive à l'égard de la scolarité que dans la présentation des finalités globales de l'école polyvalente. On distingue dans cette attitude, 12 éléments, notam-

ment : valorisation de l'école, désir d'acquérir des connaissances, intérêt pour les questions sociales, pour l'esthétique, etc. Il ressort de l'enquête que dans les deux classes, l'attitude était positive pour les 12 éléments. Les élèves de terminale (9^e année) avaient une attitude sensiblement plus positive à l'égard du développement de la faculté de raisonnement des questions sociales, des problèmes éthiques et sociaux, et de l'apprentissage de la communication. Dans l'ensemble, l'école apparaissait comme importante et intéressante plutôt que comme plaisante. On n'observait d'attitudes négatives envers l'école que parmi 5 à 8 % des élèves.

Les problèmes

Le passage au système de l'école polyvalente n'a pas eu lieu sans problèmes. Bien que leur importance ait été soulignée au cours de la réforme, les objectifs du curriculum sont dans l'ensemble assez vagues et ne permettent pas suffisamment d'orienter l'enseignement et l'apprentissage. Par contre, les objectifs fixés par disciplines sont extrêmement contraignants. Pour en atténuer la rigueur on a reformulé, à titre provisoire, les objectifs de base à atteindre dans la langue maternelle, les langues étrangères et les mathématiques.

Dès le début des expériences d'enseignement polyvalent on a constaté des différences considérables de performances entre les différentes sections (voir annexe 2, tableau). En outre, au cours de l'année scolaire 1975-1976, 1,4 % des élèves de terminale ont été dispensés de la première langue étrangère, et 2 % de celle de la deuxième langue étrangère ; 30 % des élèves de ce groupe d'âge appartenaient à la section générale en première langue étrangère, 24 % à la section générale en mathématiques et 30 % suivaient la filière courte en deuxième langue étrangère. En 1974-1975, environ 38 % des élèves avaient obtenu, à la sortie de l'école polyvalente, des qualifications ne leur permettant qu'un accès limité aux études ultérieures. Devant cette situation, on a réclamé que l'école polyvalente s'attache davantage à donner à tous les enfants des possibilités réelles de poursuivre leurs études dans les diverses branches de la scolarité post-obligatoire.

Nous avons vu que les garçons sont plus nombreux que les filles à régresser au cours du cycle avancé de l'école polyvalente et à obtenir des qualifications moindres pour des études ultérieures. Les garçons se retrouvent plus souvent que les filles dans les sections inférieures et tendent plus qu'elles à descendre de sections. En 1973-1974, 74 % des filles avaient obtenu un diplôme de sortie leur donnant accès à tous les enseignements ultérieurs contre 52 % de garçons seulement. Dans ce même groupe d'âge, 60 % des élèves admissibles en deuxième cycle du secondaire étaient des filles (contre 40 % de garçons).

Le nombre d'élèves dispensés des langues étrangères a beaucoup diminué car il était difficile d'organiser pour eux des activités intéressantes. La dispense de certains cours pose, en effet, dans les écoles, des problèmes qui ne sont pas seulement d'ordre disciplinaire. Les performances des élèves dispensés sont comparables à ceux des autres élèves (filière longue ou courte), mais, dans leur cas, l'attitude de leur famille envers les études est souvent moins positive. Lorsqu'un élève et ses parents demandent une dispense de l'enseignement des langues étrangères, ils ne répondent pas aux attentes de l'école concernant la carrière scolaire de l'enfant.

L'organisation de l'enseignement correctif continue d'être un problème. Il est difficile d'insérer cet enseignement dans la journée scolaire normale. Lorsque l'enseignement correctif allonge la journée scolaire, il est ressenti comme une surcharge, à la fois par les maîtres et par les élèves. Le manque de matériel pédagogique spécialisé est également une entrave, et même lorsque les enseignants ont ce matériel à leur disposition, ils se heurtent à des problèmes pédagogiques. Enfin, les limitations du ramassage scolaire ont une influence négative sur l'organisation de ce type d'enseignement.

L'absentéisme scolaire existe, mais à un moindre degré dans les écoles polyvalentes qu'ailleurs. Des enquêtes montrent que ce problème est lié à l'âge de l'élève et au type d'établissement. Selon l'opinion des élèves eux-mêmes, l'absentéisme a pour cause principale le manque de motivation. Si l'on interroge ceux qui font l'école buissonnière, ils répondent qu'ils manquent les cours essentiellement parce qu'ils ne croient pas à l'utilité de l'école. On constate que les élèves plus âgés portent sur l'enseignement des jugements plus sévères que leurs cadets. Pour les enseignants, la principale cause de l'absentéisme est le faible degré de motivation.

En dehors de l'absentéisme, les écoles connaissent des problèmes de discipline. A cet égard, les enseignants jugent plus sévèrement que les psychologues, l'agressivité, le rejet de l'autorité et les comportements qui perturbent le bon fonctionnement de la classe mais, en général, ils perçoivent rarement les troubles de la personnalité chez leurs élèves.

Le fait que dans le cycle avancé de l'école polyvalente les élèves changent constamment de matières à option, a pour résultat d'abrégé l'étude de ces matières. Enfin, les cours à option et à niveau posent des problèmes d'organisation de l'emploi du temps.

II. — AVANTAGES ET LIMITES DE L'ENSEIGNEMENT POLYVALENT

L'un des avantages les plus évidents est l'augmentation de l'égalité des chances. Tous les élèves, quels

que soient leur statut socio-économique et le lieu de leur domicile, ont en principe la possibilité d'atteindre le même niveau de culture générale. Avec l'introduction de l'enseignement polyvalent, le rôle du curriculum dans la planification de l'enseignement a pris plus d'importance qu'auparavant. L'école polyvalente insiste moins sur les objectifs cognitifs et davantage sur le développement global de la personnalité individuelle. Les décisions concernant le programme d'études de l'enfant ne sont pas définitives et peuvent être modifiées au cours du cycle avancé. Les élèves peuvent, à l'intérieur d'une même école, changer de section. En outre, l'enseignement polyvalent étant identique sur tout le territoire, le changement d'établissement ne doit, en principe, poser aucun problème.

Un autre avantage est que les élèves n'ont pas aussi souvent que dans l'ancien système binaire, à suivre des cours de rattrapage pendant l'été ou redoubler une classe. Pour éviter ces deux inconvénients, il suffit en effet de faire descendre l'élève concerné dans une section inférieure. Mais le revers de la médaille est, qu'en agissant ainsi, on ne donne pas à l'enfant une deuxième chance de réussite ou qu'on ne l'incite pas à la tenter. On résout le problème d'une manière mécanique, en choisissant la solution de facilité à la fois pour l'école et pour les élèves concernés. Plus tard, ces derniers regretteront peut-être d'avoir ainsi perdu l'occasion de faire des études postobligatoires. Néanmoins, ils sont autorisés à redoubler une classe si les résultats scolaires sont trop faibles et certains élèves du cycle avancé profitent de cette possibilité pour tenter d'améliorer leurs chances d'accès aux enseignements ultérieurs.

Devant les grandes différences de performances constatées entre les élèves dès la 6^e année d'études, il est légitime de se demander dans quelle mesure les objectifs de la politique scolaire ont été atteints. En réalité, il ne semble pas que tous les enfants aient une chance égale de choisir le programme d'études qu'ils souhaiteraient pour le cycle avancé. Les mêmes écarts se retrouvent dans la classe terminale de l'école polyvalente et ont un effet déterminant sur l'accès à d'autres enseignements. Dans la pratique, il faut bien constater que l'enseignement polyvalent a grandement diminué les chances des garçons de poursuivre des études postobligatoires.

Dans le cycle avancé de l'école polyvalente, on sépare les élèves doués des autres par le système des sections mais, de ce fait, les élèves les plus faibles ne sont pas suffisamment encadrés. Par ailleurs, l'école n'est pas en mesure de s'occuper suffisamment des meilleurs élèves des sections inférieures qui pourraient, par exemple, réussir aussi bien dans une section plus forte. L'élève moyennement doué peut ainsi perdre ses chances d'accès à des études postobligatoires parce qu'il s'est

trouvé au départ dans une section trop faible pour ses capacités.

Pour bien organiser le cycle avancé et dispenser dans plusieurs matières à option un enseignement de qualité, il faut que la population desservie soit suffisante, ce qui favorise les communes peuplées. Les petites communes sont obligées de se partager le personnel et les équipements, ce qui oblige certains élèves à faire, dès l'âge de 13 ans, de longs trajets pour se rendre à l'école. On n'a donc pas réussi à éliminer toutes les différences et limitations d'ordre géographique.

Ces divers problèmes ont été et continuent d'être examinés. Plusieurs groupes de travail et commissions — en particulier la Commission pour l'individualisation de l'enseignement dans les écoles polyvalentes — étudient les moyens de les résoudre.

IV. — PROBLÈMES D'ORDRE MÉTHODOLOGIQUE

Dès la création d'écoles polyvalentes expérimentales, tout un système de recherches a été mis en place pour évaluer la mesure dans laquelle les objectifs du curriculum étaient atteints. Il y a eu également quelques études théoriques. Mais il a été impossible de créer des conditions véritablement expérimentales, même dans les enquêtes avec contrôles préalables et ultérieurs ou comportant des mesures répétées. Le chercheur a dû accepter la limitation des variations existantes.

Dans chaque étude, on a défini les variables en jeu et leurs mesures en fonction de l'objet de la recherche. C'est la validité qui a posé le plus difficile des problèmes de mesure. Les possibilités de mesure sont en effet souvent limitées par des difficultés d'ordre pratique. Il a fallu retenir plusieurs critères de validité dont aucun n'est dépourvu d'ambiguïté.

Dans les tests administrés à l'échelon central, on a dû, faute de pouvoir s'appuyer sur des objectifs suffisamment clairs, analyser le contenu de chaque enseignement pour essayer de déterminer ce que visait l'enseignement et ce qu'il fallait mesurer. On a également demandé aux enseignants leur avis sur la pertinence des tests par rapport au contenu de l'enseignement. Toutes ces démarches étaient nécessaires pour s'assurer de la validité du contenu des tests.

On a également essayé de tirer parti de travaux de recherche antérieurs pour apprécier le degré de mise en œuvre d'un concept et le mesurer. La motivation scolaire, par exemple, a été mesurée à l'aide d'un test fondé sur la différence sémantique ; les attitudes envers l'école, à l'aide de paires d'objectifs relatifs à l'affectivité dont l'utilisation est fondée sur la théorie des attitudes. Enfin, on a tenté de garantir la validité, en demandant aux enseignants et aux élèves ce que, dans la pratique, signi-

fiait pour eux un concept donné ou quel terme ils utilisaient pour désigner tel ou tel phénomène.

Les méthodes de mesure ont souvent donné lieu à des difficultés. Il est rarement possible, par exemple, de contrôler la maîtrise d'une langue parlée étrangère puisqu'on ne peut utiliser des tests écrits de groupe. Dans la pratique, il a donc fallu se contenter d'évaluer les aptitudes réceptives.

Il y a aussi la question de la représentativité des données. Au début des recherches sur l'enseignement polyvalent, on procédait à un échantillonnage par choix raisonné des établissements expérimentaux. Depuis la généralisation du système, commencée en 1972, on tire un échantillon d'écoles polyvalentes. Mais ces échantillons ne sont cependant pas représentatifs de l'ensemble du territoire et il faut en tenir compte dans les conclusions. La recherche a néanmoins servi à alimenter les échanges de vues sur l'enseignement polyvalent. Il convient de se demander, lorsqu'on apprécie le rôle de la recherche dans la réforme éducative, s'il est possible de traduire directement les décisions de principe en mesures administratives, ou s'il faut prévoir une période de travaux R et D s'appuyant sur la recherche avant de promulguer les instructions administratives.

La recherche empirique est relativement nouvelle et de portée assez limitée. Il est rare en effet qu'un même problème ait été étudié par plusieurs chercheurs. Néanmoins, lorsque tel a été le cas, des chercheurs travaillant indépendamment les uns des autres ont abouti aux mêmes conclusions.

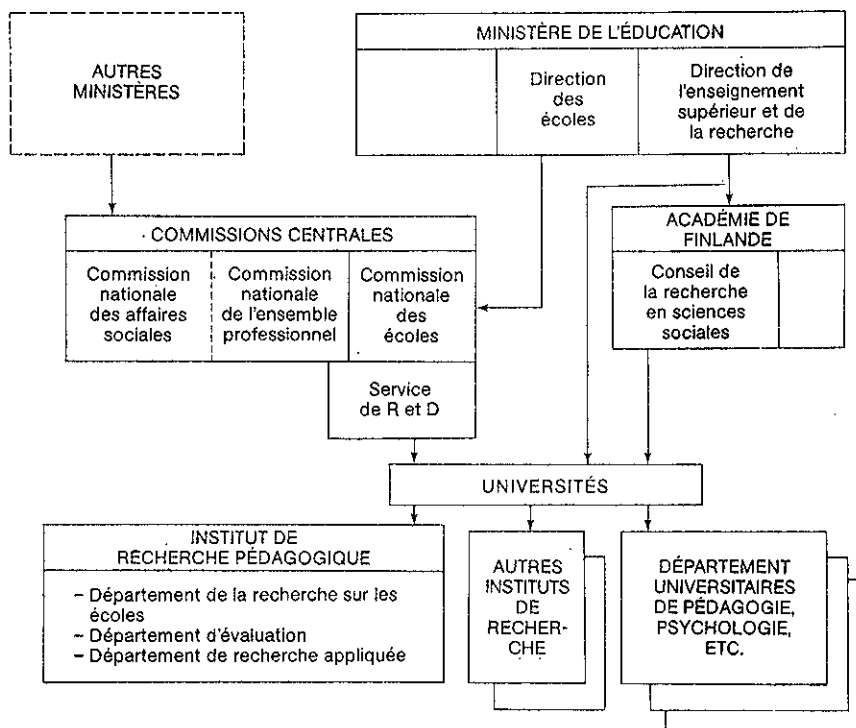
V. — PRISE DE DÉCISIONS, ORGANISATION ET FINANCEMENT DE LA RECHERCHE

Le ministère de l'Éducation est la plus haute autorité en matière de recherche sur l'enseignement polyvalent et c'est lui qui décide des projets à entreprendre. La Commission nationale des écoles, qui dépend du ministère, doit veiller à la planification et à la mise en œuvre des décisions ministérielles et fournir des avis d'experts. Elle possède un service spécial de recherche et de développement. Différents instituts de recherche (notamment ceux qui dépendent des Universités de Jyväskylä, Joensuu et Tampere) et des départements universitaires de pédagogie, psychologie, etc. proposent et exécutent des projets de recherche.

La direction de l'enseignement supérieur et de la recherche du ministère de l'Éducation approuve le budget des universités, des instituts de recherche et de l'Académie de Finlande et, par conséquent, en créant un nombre plus ou moins grand de postes d'enseignement et de recherche, exerce une influence sur la capacité de recherche dans ce secteur. Le Conseil de la recherche

en sciences sociales de l'Académie subventionne des recherches en matière d'éducation mais ne s'en charge pas directement.

Le schéma ci-dessous montre comment sont organisées les recherches sur l'enseignement polyvalent en Finlande (organes décideurs et institutions d'exécution).



Pour une large part, les travaux de recherche sur l'enseignement polyvalent sont financés par des crédits alloués d'année en année au Service R et D de la Commission nationale des écoles. Chaque année cette Commission, ou plus précisément son Service R et D, soumet une liste de travaux, choisis en fonction de ses plans de développement et des projets que souhaitent entreprendre les instituts de recherche et les départements universitaires. Ces derniers proposent des projets (avec estimation de coût) à la Commission nationale de l'éducation qui les examine et donne son avis. C'est le ministère de l'Éducation qui décide en dernier ressort des projets à entreprendre au cours de l'exercice budgétaire. La Commission nationale des écoles informe les universités des décisions prises et, en cas d'approbation

du projet, conclut avec l'université un contrat de recherche. A noter qu'en 1976 le budget recherche alloué à la Commission a diminué par rapport aux années précédentes.

En dehors de ces contrats, les instituts de recherche et les départements universitaires de pédagogie, psychologie, politique sociale, etc., sont autorisés à mener, avec leurs propres crédits et personnel, des recherches sur l'enseignement polyvalent. Les postes de chercheurs sont relativement peu nombreux dans les universités mais les étudiants présentent au niveau de la maîtrise (M.A.), de la licence ou du doctorat (Ph. D.) de nombreuses thèses sur l'école polyvalente.

Le personnel des départements universitaires peut aussi faire des propositions de recherche à l'Académie de Finlande. Son Conseil de la recherche en sciences sociales octroie des subventions pendant une période maximum de trois ans. Jusqu'ici, l'Académie n'a cependant financé que relativement peu de travaux sur l'enseignement polyvalent.

VI. — RÉSUMÉ

La conversion du système éducatif à l'enseignement polyvalent de base est en cours en Finlande. Cette réforme a notamment pour objet de donner des chances égales d'accès à l'éducation en supprimant tous obstacles d'ordre géographique ou économique.

Les élèves d'une même classe ne sont pas nécessairement répartis par groupes. Dans le cycle élémentaire de l'école polyvalente, les objectifs de l'enseignement sont les mêmes pour tous les élèves, mais on peut chercher à atteindre ces objectifs par différents moyens pédagogiques ou en constituant des groupes à l'intérieur de la classe. Par contre, dans le cycle avancé et pour certaines disciplines, les élèves sont répartis en sections d'après le niveau effectif ou attendu de leurs performances. Les sections ainsi créées ont des objectifs différents. Les élèves ont également la possibilité de choisir entre plusieurs matières facultatives. Ils peuvent changer de section et d'options au cours du cycle avancé. Les recherches montrent que ces changements consistent plus souvent en une régression à une section inférieure que l'inverse, et que le changement d'options est plus fréquent que celui de sections.

Les recherches sur les performances ont essentiellement porté sur la langue maternelle, les langues étrangères, les mathématiques. On a surtout cherché à évaluer le degré de réalisation des objectifs et les différences de performance entre sections. On a observé, d'une part, des variations considérables de performances moyennes entre sections et, d'autre part, un certain chevauchement dans la répartition des performances entre les sections. Selon le niveau du programme d'études suivi dans le cycle avancé, les élèves obtiennent, à la sortie de l'école polyvalente, des qualifications qui leur permettent un accès limité ou illimité aux enseignements postobligatoires. L'exemple décrit ci-après illustre la différenciation de la pédagogie.

Interrogés pendant la période d'expérimentation des écoles polyvalentes, 61 % des élèves de terminale déclaraient avoir l'intention de poursuivre leurs études. Un plus grand nombre de filles que de garçons souhaitaient entrer dans le deuxième cycle du secondaire. Les garçons mentionnaient à égalité cette filière et celle de l'enseignement professionnel. Aptitudes, aspirations, motivation et niveau du programme suivi influent sur les projets en matière d'éducation et sur la poursuite effective d'études postobligatoires.

D'après les observations, les attitudes des élèves à l'égard des études étaient positives dans les écoles polyvalentes, surtout au niveau de la sixième année et de la classe terminale. Les recherches sur l'enseignement intensif ont montré qu'avec des phases de cours

intensifs d'une durée de six semaines, le degré de motivation est à son apogée au moment de la fin d'une phase et du passage à une autre.

La mise en œuvre du système polyvalent pose des problèmes dont les plus couramment mentionnés sont les suivants : 1. imprécision des objectifs du curriculum, lesquels n'indiquent pas suffisamment la voie à suivre en matière d'enseignement et d'apprentissage ; 2. organisation difficile de l'enseignement correctif ; 3. écarts considérables des performances moyennes entre sections, ce qui pose des problèmes pour l'accès aux études postobligatoires. L'un des avantages de l'école polyvalente est la souplesse qu'elle permet dans les modalités de groupement des élèves. En outre, le programme est identique sur l'ensemble du territoire avec cependant la réserve que l'organisation du cycle avancé suppose une population importante, ce qui défavorise les petites communes.

Erkki J. KANGASNIEMI.

Institut de recherche pédagogique.
Université de Jyväskylä.

ANNEXE I

Projet de recherche

Par projet de recherche, on entend ici la totalité des activités de recherche sur un thème donné. Le « produit » de la recherche consiste en une série de rapports sur le thème étudié.

Université d'Helsinki - Institut de pédagogie

Suite de l'étude faite dans les années 60 sur les élèves sortant du premier cycle secondaire.

Université de Turku - Département de pédagogie

— thèmes de maîtrise en 1972 et 1973
— enquête sur les problèmes de comportement en milieu scolaire.

Université de Tampere, Institut de recherche

Etude de l'absentéisme scolaire.

Université de Jyväskylä, Institut de recherches pédagogiques

Recherches sur les sujets suivants :
— Différenciation et individualisation de l'enseignement ;
— L'enseignement correctif ;
— Problèmes d'évaluation ;
— L'emploi du temps souple ;
— Etude complémentaire sur les élèves de l'école polyvalente ;
— Evaluation du programme de langue maternelle (finnois) ;
— Evaluation du programme de langue maternelle (suédois) ;
— Evaluation des programmes de langues étrangères ;
— Evaluation du programme de mathématiques ;
— Réforme du contrôle des performances.

On trouve également des données dans les rapports du Bureau central de la statistique de Finlande :

— Bulletin de statistique KO 1971 : 19
 » » » KO 1974 : 5
 » » » KO 1975 : 7

ANNEXE II

Glossaire de termes techniques

(1) **Système binaire** (ou parallèle) : école obligatoire (école primaire et école civique) et enseignement partiellement parallèle au niveau secondaire (premier et deuxième cycle).

L'école obligatoire comportait deux degrés : six ans d'études primaires et deux ans d'école civique. A la sortie de celle-ci, les élèves pouvaient entrer à l'école professionnelle.

L'école secondaire comporte deux degrés : premier cycle secondaire et deuxième cycle secondaire. En général, les élèves passaient dans le premier cycle après quatre ans d'études primaires. Le premier cycle secondaire se faisait normalement en cinq ans. Mais il existait aussi un premier cycle secondaire en 4 ans ou en 3 ans pour les élèves ayant passé 5 et 6 ans respectivement à l'école primaire. A l'issue de ce premier cycle secondaire, les élèves entraient dans le deuxième cycle ou se dirigeaient vers l'enseignement professionnel.

La durée du deuxième cycle secondaire est de 3 ans.

SYSTEME BINAIRE

Ecole obligatoire	Age	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	Niveau	Ecole primaire						Ecole civique					
	Année d'études	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII				

Ecole secondaire	Année d'études	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
	Niveau	Premier cycle					Deuxième cycle		

Ecole polyvalente	Année d'études	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Niveau	élémentaire						avancé		

3 ans de deuxième cycle secondaire

(2) **Ecole polyvalente** : Enseignement de neuf ans donnant un enseignement de base à l'ensemble du groupe d'âge. Les six premières années constituent le cycle élémentaire et les trois dernières, le cycle avancé.

A l'issue de l'école polyvalente, les élèves se dirigent soit vers l'enseignement professionnel, soit vers le deuxième cycle secondaire. La généralisation de la réforme dans les deux cycles a commencé en 1974.

(3) **L'enseignement des mathématiques et des langues à l'école polyvalente.**

L'enseignement des mathématiques commence dès la première

année d'études et se poursuit jusqu'en classe terminale. De même, pour la langue maternelle.

L'enseignement de la première langue étrangère commence en 3^e année d'études et dure 7 ans. Il s'agit dans plus de 95 % des cas de l'anglais, mais le suédois est parfois choisi comme première langue ou, exceptionnellement, l'allemand, le français ou le russe. Dans les collectivités d'expression suédoise, le finlandais est la première langue étrangère.

L'enseignement de la deuxième langue étrangère (suédois ou anglais dans les collectivités d'expression suédoise) commence en 7^e année d'études et dure 3 ans. Pour des motifs valables, il est accordé des dispenses aux cours de langues étrangères.

(4) **Les sections (groupes-niveaux) dans l'école polyvalente.**

Il est créé trois sections pour la première langue étrangère : générale, intermédiaire, avancée.

Pour la deuxième langue étrangère, il existe deux sections : filière courte et filière longue. Auparavant, il y avait une différence considérable de nombre d'heures de cours entre la filière longue et la filière courte.

En 7^e année d'études, il existe deux filières pour les mathématiques (longue et courte) et en 8^e et 9^e années, trois sections : générale, intermédiaire et avancée.

(5) **Qualifications pour l'accès aux études postobligatoires.**

Accès illimité : l'élève possède des qualifications suffisantes pour suivre, à la sortie de l'école polyvalente, n'importe quelle branche d'études.

Accès limité : Les qualifications de l'élève ne lui permettent l'accès qu'à certains seulement des enseignements postobligatoires et lui interdisent par exemple, le deuxième cycle secondaire.

Pour avoir l'accès illimité aux enseignements postobligatoires, l'élève doit suivre au moins la section intermédiaire en première langue et en mathématiques et la filière longue en deuxième langue.

(6) **Le programme d'études dans le cycle avancé :**

Il comprend les matières obligatoires, les matières facultatives et des études dirigées. L'élève peut demander à entrer dans l'une des sections disponibles pour les trois matières obligatoires et choisir parmi plusieurs options.

(7) **Différenciation de la scolarité :**

Elle a un effet déterminant sur les qualifications obtenues au cours des études.

(8) **Différenciation de l'enseignement** : Malgré les procédures pédagogiques différentes, tous les élèves doivent pouvoir, en principe, obtenir les mêmes qualifications et avoir les mêmes chances d'accès aux études ultérieures.

(9) **Taux de renouvellement d'une section** : proportion des élèves qui sont entrés dans la section pendant une période donnée.

(10) **Enseignement intensif** : L'année scolaire est divisée en plusieurs phases, de six semaines chacune par exemple. On étudiera une matière pendant trois phases, les trois autres restant « vides ». La total des cours de l'année sont concentrés en 18 semaines, l'enseignement est donc plus intensif, les périodes de repos permettant d'imprimer aux études un rythme cyclique. Mais le nombre des matières qui peuvent être étudiées au cours d'une phase est plus réduit que dans le système traditionnel.

(11) **Enseignement réparti** : Toutes les matières sont étudiées pendant toute la durée de l'année scolaire, à raison de 2 à 3 heures par semaine. Elles sont donc étudiées simultanément pendant une même semaine.

**MOYENNE DES RÉPONSES CORRECTES (%) A DES QUESTIONS IDENTIQUES DE TESTS
ADMINISTRÉS A L'ECHELLE NATIONALE AUX DIFFÉRENTES SECTIONS
DE LA CLASSE TERMINALE DE L'ÉCOLE POLYVALENTE**

Matière Année scolaire Nature des tests	groupe - niveau				
	Section générale	Section intermédiaire	Section avancée	Filière courte	Filière longue
Mathématiques 1971-1972 1972-1973	27	42	69		
	27	44	60		
Anglais <i>première</i> langue 1971-1972	Vocabulaire 63	90	98		
	Compréhension de la langue écrite 67	88	96		
Suédois <i>première</i> langue 1971-1972	Vocabulaire 59	78	93	52 (1)	84
	Compréhension de la langue écrite 34	68	86	33	85

(1) Suédois en deuxième langue.

FRANCE

I. — LES C.E.S. EXPÉRIMENTAUX

1. Nature de la recherche

Les recherches engagées en France sous l'égide de l'Institut National de Recherche et de Documentation pédagogiques ont résulté de la grande réforme de 1959 créant au niveau d'âge considéré de 11 à 16 ans des établissements polyvalents appelés Collèges d'enseignement secondaire (C.E.S.) recrutant sur secteur géographique.

Les C.E.S., pour des raisons historiques plus que doctrinales, réunissaient jusqu'en 1974 trois ordres d'enseignement jusqu'alors séparés en écoles de statuts différents : l'enseignement classique et moderne dispensé autrefois dans les lycées et tenu par des professeurs certifiés (quatre années de formation universitaire) ; l'enseignement secondaire court dispensé antérieurement dans les cours complémentaires par des professeurs de collèges issus du cadre des instituteurs (deux années de formation universitaire) et l'enseignement dit de transition destiné à recevoir les élèves demeurant antérieure-

ment dans les classes de fin d'études primaires et dispensé par des instituteurs spécialisés (une année de stage de formation complémentaire après la formation professionnelle d'instituteur). Le C.E.S. a concentré dans des établissements uniques ces trois types d'enseignement et de maîtres, constituant une école moyenne de type multilatéral (Streaming). Le passage de section à section devait ainsi être facilité. Une homogénéisation progressive des programmes, en particulier dans les deux premières années (élèves de 11 à 14 ans, compte tenu des redoublements) devait favoriser la fluidité recherchée. Les statuts particuliers des maîtres devaient garantir la nature adaptée de la pédagogie pratiquée pour des élèves ventilés dans les différentes filières selon leur niveau de performance décroissant.

Le fonctionnement de ce système posa de nombreux problèmes. Voici les principaux :

- Comment trier rationnellement les élèves à l'entrée au C.E.S. ?
- Comment différencier rationnellement la pédagogie pratiquée ?
- Comment faire cohabiter harmonieusement des maîtres d'origine, de statut et de rémunération différents ?
- Comment faire cohabiter des élèves d'origine sociale différente ?

Par ailleurs des études sociologiques descriptives montrèrent que le système C.E.S. n'avait en rien amélioré la fluidité sociale et qu'il fonctionnait en réalité comme un instrument de sélection sociale concentrant les élèves issus des classes populaires dans les sections de transition devenues de véritables culs-de-sacs (7 % d'élèves promus au cours des deux premières années).

Ce sont ces problèmes que la recherche engagée en 1967 s'efforça de résoudre. Elle associa au début 28 C.E.S. répartis sur l'ensemble du territoire national. Elle s'est achevée en 1974 avec 17 C.E.S. restants. Les professeurs des établissements furent étroitement associés à l'opération qui comporta des descriptions et des évaluations conduites avec le concours des psychologues attachés aux établissements scolaires (conseillers d'orientation) et des innovations menées par les professeurs travaillant en équipe sous la direction des principaux et du service de recherche.

On peut donc distinguer trois aspects principaux dans cette entreprise :

— Une recherche descriptive : étude des populations scolaires et des flux ; étude des performances des élèves et des attitudes des élèves, des maîtres et des parents. Un secteur de référence de quinze établissements a été associé.

— Une innovation contrôlée portant sur l'invention et

l'application d'une structure nouvelle jugée apte à remédier aux difficultés constatées.

— Une innovation contrôlée conduite par discipline portant sur la recherche d'une pédagogie différenciée, rationnellement adaptée aux différences individuelles des élèves. Les programmes officiels sont restés inchangés (sauf en sciences humaines) ainsi que les examens officiels, ce qui ne manque pas de créer des obstacles non surmontés.

On trouvera dans « Recherches pédagogiques » n° 58, le protocole expérimental dont l'originalité est l'introduction de groupes de niveaux dans les trois matières de base (français, mathématiques, langue vivante), le groupement hétérogène pour le reste des activités, un renforcement horaire pour les élèves faibles, des options selon disponibilités locales (clubs).

— En ce qui concerne la différenciation des pédagogies il est impossible de donner des documents simplifiés. Une abondante littérature a été publiée de façon restreinte et paraîtra ultérieurement de façon plus ouverte.

Le dépouillement des renseignements stockés en ordinateur est en cours. Des publications ultérieures sont en préparation. Les renseignements donnés ci-dessous sont des synthèses des observations déjà disponibles.

2. Résultats acquis de la recherche

Progrès dans l'égalité des chances.

L'adoption du système innové a entraîné une baisse très importante du caractère sélectif du C.E.S. L'évaluation conduite sur plus de 5 000 élèves dans le système expérimental et dans le système de référence officiel a montré que 32,75 % des élèves qui auraient dû entrer en première année de transition (élèves faibles) entrent en quatrième année normale dans le système expérimental contre 7,39 % dans le système officiel. Les performances obtenues dans les différentes matières montrent que cette moindre sélectivité ne se traduit pas par une baisse de niveau. Au contraire, les élèves « doués » obtiennent de meilleures performances finales dans le secteur expérimental que dans le secteur de référence en mathématiques tout particulièrement (1).

Peut-on dire cependant que le système compréhensif accroît par lui-même l'égalité des chances ? Ce serait

dépasser très largement les conclusions objectives qu'autorisent de telles constatations.

Tout d'abord il n'est pas sûr que l'entrée en quatrième année normale soit un avantage durable. Il conviendra de s'interroger sur le devenir ultérieur de ces élèves et se demander si le maintien dans le système éducatif « noble » a été pour ces élèves un avantage social certain. Seule l'observation du devenir scolaire ultérieur et surtout de leur insertion sociale pourra permettre d'en juger. Nous savons déjà que dans les deux années suivantes (troisième et quatrième années) cet avantage du système expérimental sur le système officiel perdure, un plus grand nombre d'élèves réussissant l'examen terminal (B.E.P.C.) dans le système expérimental (environ 20 à 25 % selon les établissements). Mais est-ce bien un avantage ? N'est-il pas préférable pour certains élèves d'entrer dès quatorze ans en formation professionnelle ?

Ensuite et surtout, il n'est aucunement prouvé par l'expérience telle qu'elle a été conduite que la cause de cette moindre sélectivité soit à chercher dans la structure compréhensive expérimentée. Les observations qualitatives qui ont pu être faites semblent montrer que l'important réside dans l'attitude des professeurs engendrée par la mise en œuvre du dispositif expérimental. La constitution des groupes de niveau-matière a eu en général pour effet de conduire les professeurs à élaborer en équipe leurs instruments d'évaluation formative et à les sensibiliser par la même occasion aux aspects non strictement disciplinaires de leur enseignement. La prise en compte de l'élève individuel liée à la situation de coopération et d'expérience semble bien avoir été le facteur essentiel de cette moindre sélectivité. Mais nous n'avons pas mis en place le dispositif objectif d'observation qui aurait pu le prouver. De même on constate que cette moindre sélectivité est probablement liée à des facteurs d'environnement social que le traitement en cours des données devrait permettre de mettre en relief. Enfin la personnalité du chef d'établissement semble également jouer en ce domaine un rôle prépondérant. Là encore le dispositif d'observation objective a été insuffisant.

Enfin l'expérience a conduit pour les besoins de l'innovation à augmenter les moyens des établissements : renforcements horaires, groupes de base de 24 élèves, décharges partielles de service pour les coordonnateurs. Cet apport de moyens supplémentaires devrait également être pris en compte. L'expérience conduite, pour être probante, devrait être suivie d'une seconde expérience en « développement » avec contrôle strict des moyens supplémentaires jugés possibles à l'échelle d'une politique éducative et en particulier ceux nécessaires à une formation permanente incluse nécessairement dans le dispositif expérimental.

(1) Cl. Chelly. — Recherche pédagogiques n° 80 - I.N.R.D.P. et Pelnard-Levasseur. — L'orientation scolaire et professionnelle 1974 - 4.

Procédure de groupement et leur flexibilité

L'étude préalable de la population scolaire a conduit à la constatation classique qu'il était impossible de grouper rationnellement des élèves de 11 ans d'après la moyenne générale de leurs performances. 55 % des élèves sont dits homogènes, 45 % en distorsion. C'est cette constatation qui a conduit à introduire les groupes de niveau-matière. Mais l'hypothèse de base était que ces groupes devaient être périodiquement remaniés au vu des progrès et des régressions constatés. Or, la mobilité dans les groupes s'est révélée très variable selon les établissements et en relation avec le degré de concertation des enseignants. Dans certains établissements les groupes restent fixes toute l'année, un remaniement s'opérant seulement au début de l'année suivante. Dans d'autres établissements la mobilité annuelle peut concerner plus de 25 % de la population scolaire (2). Par ailleurs, il est apparu très vite que le groupement niveau-matière était inadéquat pour un certain nombre d'activités, en particulier en langue française où un brassage des forts et des faibles était souhaitable pour des activités de communication orale. Le dispositif a donc été revu sur ce point, deux heures sur six étant traitées en groupes hétérogènes pour l'enseignement du français. Par ailleurs, dans les disciplines très construites, comme les mathématiques ou la langue étrangère on s'est aperçu rapidement qu'il était impossible de tenir une progression commune. De là l'impossibilité de passer de groupe à groupe au bout d'un laps de temps plus ou moins grand selon les circonstances locales (homogénéité plus ou moins grande de la population). La mobilité globale apparaît ainsi comme moindre en deuxième année qu'en première année : 20 % en première année, 10 % en seconde année. Les filières disciplinaires tendent ainsi à se reconstituer, ce qui a entraîné chez certaines équipes l'idée d'une inadéquation du système et la recherche d'une plus grande hétérogénéité comme groupe de base même dans les matières dites fondamentales.

La part des enseignements optionnels a été très réduite même dans le système expérimental : 2 heures par semaine. Cependant ce domaine optionnel est apparu comme un élément important d'équilibre social et affectif. De là l'idée d'un développement important de ce secteur dans une nouvelle expérience actuellement en préparation.

Le choix des élèves a été freiné par les possibilités offertes. On a pu constater en particulier que les besoins en « travail manuel » étaient grands mais ils n'ont pu être couverts la plupart du temps faute de personnel qualifié.

D'une façon générale le parti pris de conserver les programmes officiels et ce, par souci de réalisme, a considérablement freiné les possibilités de choix et de mobilité. La fin de la deuxième année constituant un palier officiel de sélection, le poids du système officiel a souvent été prépondérant. Seule l'importance du maintien dans le secteur d'enseignement général était laissée à l'initiative des expérimentateurs. On a vu qu'ils en ont largement usé.

Performances des élèves dans les disciplines

Le testage opéré en fin de deuxième année en français, mathématiques, langue vivante, sciences humaines a montré que globalement les performances des élèves du secteur expérimental n'étaient pas significativement différentes de celles du secteur de référence. Elles restaient également liées au statut socio-économique. Toutefois les comparaisons item par item ont montré que le secteur expérimental obtenait de meilleures performances dans les domaines nécessitant transfert, ceux du système de référence dans les mécanismes (en sciences humaines particulièrement). Mais cette constatation n'est pas à lier à la structure mais plutôt à l'effort parallèle de réflexion sur la didactique et sur les objectifs éducatifs, seuls les professeurs du système expérimental ayant reçu une formation dans ce domaine. Par ailleurs, comme il a été signalé plus haut les performances des meilleurs ont été augmentées. Ce phénomène a accru les écarts au lieu de les réduire, ce qui a soulevé des objections politiques chez un certain nombre de professeurs expérimentateurs.

Attitudes et problèmes affectifs

L'application de la structure en groupe de niveau-matière a eu naturellement pour effet de rompre le groupe-classe et d'y substituer « l'ensemble » hétérogène de 72 ou 96 élèves. Les réactions des élèves à cet éclatement a été négativement vécu par environ 40 % de la population, ce qui se traduit par une certaine réticence des professeurs à faire changer de groupes certains élèves malgré leurs progrès ou leurs régressions. Par contre, il a été constaté par étude sociométrique que l'ensemble constituait un véritable cadre de vie, les élèves se groupant par affinités en sous-groupe interdivision, ce qui entraîne un brassage social certain. Les groupes hétérogènes des matières dites secondes et les groupes d'option ont joué ici un rôle certain. Par contre le groupe de niveau-matière n'a pas fait disparaître les comparaisons hiérarchiques face aux réussites dans les matières principales. Le passage de groupe de niveau à groupe de niveau est perçu par la majorité des élèves comme une promotion ou au contraire une régression. Il a été cependant constaté que les élèves faibles ont une bonne

(2) Michaux et Chelly. — Recherches Pédagogiques n° 41.

opinion d'eux-mêmes plus fréquemment que les élèves forts.

L'éclatement du groupe-classe a également entraîné la nécessité de définir un autre cadre institutionnel pour la prise en charge affective des élèves et les relations avec les familles. La fonction de professeur principal a cédé la place à celle de professeur tuteur, chaque professeur prenant en charge une douzaine d'élèves. Une étude a montré l'importance affective chez les élèves de 11 à 14 ans de cette fonction. Passé 14 ans au contraire, les fonctions d'information l'emportent sur les fonctions de sécurisation. L'instauration du tutorat a entraîné des réactions syndicales négatives en raison des problèmes de rémunération de cette fonction. Les associations de parents d'élèves se sont montrées très favorables au tutorat.

3. La structure expérimentée

Elle a créé naturellement des problèmes d'organisation : alignement des plages horaires dans l'emploi du temps, moindre disponibilité des professeurs conduisant à un plein temps de ceux-ci à l'école, ce qui est très mal perçu en France. Pourtant les professeurs ont presque tous accepté cette modification de leurs habitudes en raison de l'intérêt qu'ils ont pris aux concertations disciplinaires.

L'application du protocole expérimental semble avoir eu pour effet principal une transformation profonde du climat de l'établissement, transformation difficilement objectivable mais qui se traduit par la manifestation de satisfaction de la majorité des professeurs, des élèves et des parents des classes favorisées. Ceux des classes défavorisées sont restés étrangers à une modification de structure qu'ils ne comprenaient pas et que souvent ils ne soupçonnaient même pas. Il est probable que la structure a encore une fois été seulement ici l'occasion d'une autre transformation plus profonde liée à l'habitude prise par les professeurs du travail en équipe pour la préparation de leur cours et l'observation des résultats obtenus. Il n'a pas été constaté de difficultés de discipline sauf dans un ou deux établissements et ceci étant lié à des problèmes de relation entre les professeurs et la direction. Le degré d'implication sociale des professeurs semble avoir été le facteur déterminant dans cette modification de climat, cette implication étant liée étroitement à la marge de décision dont les dotait le protocole expérimental dans la constitution des groupes et l'interprétation des programmes. Il convient de souligner que cette innovation est importante dans le contexte français caractérisé par l'isolement du professeur face à la hiérarchie et aux parents d'élèves et à l'absence d'initiative où il se trouve dans le domaine de l'organisation.

Mais cette constatation conduit naturellement à douter de la possibilité de généralisation sans une stratégie délicate reproduisant celle de l'expérimentation.

On a pu constater également que la structure en groupe de niveau-matière renforçait le caractère disciplinaire de l'enseignement et par là l'emprise des programmes au détriment des investissements affectifs des élèves et des nécessaires adaptations locales. C'est pourquoi une nouvelle structure est à l'étude permettant de donner une plus grande importance aux choix optionnels et aux motivations propres des élèves tout en conservant, pour les disciplines construites l'avantage des groupes de niveaux et de la concertation disciplinaire.

La réforme ministérielle en cours s'est inspirée des résultats de cette recherche en supprimant les fillères, en cherchant une plus grande homogénéité des programmes et en donnant une plus grande liberté aux chefs d'établissements dans l'organisation des groupes. En revanche elle n'a pas retenu l'institutionnalisation de la concertation des professeurs, ni leur entraînement aux techniques d'évaluation formative.

4. Problèmes méthodologiques

Le déroulement de l'expérience a été freiné par l'obligation où nous nous sommes trouvés de mener de front à la fois l'innovation et la création des instruments d'observation. C'est ainsi que le fichier constitué, pour important qu'il soit (plus de 5000 élèves; plus de 500 variables par élève) est incomplet et ne permet pas de résoudre les vrais problèmes. En effet les indicateurs objectifs recueillis apparaissent en définitive comme n'étant probablement pas les plus importants. La comparaison du système de référence et du système expérimental fait apparaître le poids principal, non pas de la structure expérimentée, mais de la spécificité du micro-système que constitue chaque établissement. Les performances des élèves et les comportements des maîtres sont influencés plus par le « climat » de l'établissement que par une structure déterminée. C'est l'objectivation de ce climat qui paraît l'essentiel et les processus qui conduisent à le créer. Une recherche en cours au niveau de l'école élémentaire a tiré parti de l'expérience acquise et s'inspire plus délibérément de l'étude des systèmes pour estimer le poids respectif des différentes variables.

Par ailleurs nous n'avons pas grandement avancé dans la recherche d'une différenciation de la pédagogie. La constitution de programmes-noyaux, la méthodologie adaptée à chaque élève, la constitution de typologies d'élèves face aux apprentissages, celle d'une typologie des maîtres, autant de problèmes seulement effleurés.

5. Organisation de la recherche

Cette recherche s'apparente à ce qu'on appelle recherche-action. Dès le début les chercheurs du service — pédagogues et psychologues — ont associé étroitement les équipes des établissements à la création des structures et des méthodes innovées, au choix et à la fabrication des instruments d'observation, au recueil des informations. Le dispositif a été d'emblée conçu à grande échelle, non seulement pour permettre les traitements ultérieurs des informations mais aussi et surtout pour constituer sur l'ensemble du territoire national des pôles de réflexion pédagogique et d'éventuelle généralisation. Des stages réunissaient deux fois par an, les chefs d'établissement, les psychologues scolaires, les chefs d'équipe des différentes disciplines. Le protocole expérimenté a été une création collective. Au cours des stages le service diffusait de l'information et les participants exposaient leurs problèmes et prenaient des décisions collégiales appliquées ensuite dans les établissements.

Ce dispositif explique à la fois la fécondité de l'innovation mais aussi les limites scientifiques des conclusions que l'on peut tirer. La mise en œuvre locale des décisions a été en effet très diverse selon les moyens dont disposaient les établissements, la bonne volonté des autorités locales, l'opiniâtreté des chefs d'établissement, etc. Le personnel des établissements expérimentaux était dans la plupart des cas un personnel tout venant soumis à des fluctuations (départs, arrivées, maladies, suppléances, etc.). Le nombre des variables mises en jeu a donc été considérable et elles n'ont pas été maîtrisées. L'image que donnent les informations recueillies est donc grossière et les conclusions ne sont valables qu'à grande échelle.

Par contre ce dispositif a permis d'observer de façon qualitative comment une innovation peut se développer dans un tissu hiérarchique très serré. En particulier on a pu observer la manière dont les équipes ont pu ou non se constituer dans les établissements, ce qui nous renseigne sur les conditions possibles, dans le contexte français, d'une telle constitution. La fabrication collective d'épreuves objectives est apparue comme une source efficace de changement. Cette expérience a permis également de mettre en relief le poids énorme du contexte politique et social, local et national. Une innovation pédagogique est impossible sans un changement du milieu où elle s'implante et la résistance de ce milieu est un facteur prépondérant de son développement ou de sa mort.

L'évolution politique nationale a eu également des effets importants sur l'expérience. Intégralement financée par le ministère de l'Éducation, cette opération a été successivement tolérée, encouragée, reprise en compte pour généralisation, enfin arrêtée. Ses retombées se situent plus au niveau de la prise de conscience des problèmes

qu'à celui des solutions. L'abandon, dans les textes officiels, du système multilatéral est à porter au crédit de l'opération mais bien des aspects positifs de l'expérience jugés irréalistes et trop coûteux n'ont pas été repris dans les projets ministériels actuels.

Louis LEGRAND.

Directeur de recherches.
I.N.R.P., Paris.

II. — ÉLÉMENTS D'ÉVALUATION

Depuis fort longtemps, les recherches et les observations en milieu éducatif ont mis en lumière la relation entre appartenance à un milieu social donné et réussite scolaire. En particulier le poids des handicaps scolaires subis par les élèves appartenant à des catégories sociales défavorisées a été largement mis en évidence. Depuis longtemps, les responsables des systèmes d'enseignement se sont donné pour tâche de réduire ces handicaps et se sont fixé comme objectif de réaliser l'égalisation des chances dans l'accès à la culture et à la formation professionnelle. Cependant, il faut bien reconnaître la faiblesse des résultats obtenus dans cette voie et prendre conscience de l'extrême complexité des problèmes éducatifs. Il faut bien aussi dire que l'école à elle toute seule, ne saurait compenser tous les handicaps qui s'attachent à un milieu social modeste.

La modicité des ressources familiales, la désorganisation de la famille, les contraintes imposées par l'environnement urbain, l'éloignement des foyers culturels, les pressions de toutes sortes subies dans le cadre de vie, ne peuvent trouver leur solution dans une organisation particulière de l'école. On peut pourtant se demander quelle part celle-ci peut prendre dans la lutte pour la réduction des conséquences dues aux inégalités sociales et même penser que cette part pourrait être très grande.

Les observations en milieu scolaire ont conduit à penser que la ségrégation sociale était maintenue, sinon aggravée par les systèmes d'enseignement où les élèves étaient répartis, par des mécanismes de sélection rigide, entre des établissements de types différents, lycées, collèges, cours complémentaires, hiérarchisés suivant la nature des enseignements dispensés : langues anciennes et étrangères, disciplines abstraites, travaux manuels. Dans ces systèmes, rares sont les enfants issus de couches sociales défavorisées qui franchissent aisément le barrage des examens de sélection ou qui évitent les pièges des exercices abstraits peu connus ou peu appréciés des milieux auxquels ils appartiennent. On en est venu à penser que l'établissement de type même unique, donnant un enseignement fondé sur un même programme pour tous les élèves pourrait constituer une organisation propre à réduire les inégalités sociales.

Dès l'abord, cette hypothèse se heurte à une réalité très contraignante : les enfants qui terminent l'école primaire — sans parler de ceux qui présentent des difficultés profondes — abordent l'enseignement moyen dans des situations très différentes en ce qui concerne les connaissances, les savoir-faire qu'ils ont acquis, les goûts et les intérêts qu'ils manifestent, les attitudes qu'ils témoignent à l'égard de l'école, des contenus et des méthodes d'enseignement. Comment dès lors, dans un établissement unique, sur un fonds d'enseignement commun accueillir et conduire pendant cette période capitale de la formation entre dix et quatorze ans, des enfants si différents les uns des autres ? On conçoit qu'il puisse y avoir dans ce domaine matière à recherche fondamentale et appliquée.

Une recherche dans un système d'enseignement polyvalent

En France, une recherche appliquée, portant sur un enseignement dispensé dans des collèges organisés en groupes de niveau-matière s'était donné pour objectif principal l'étude d'un système d'enseignement polyvalent :

- organisation de l'établissement,
- répartition des élèves,
- fonctionnement de cette structure,
- différenciation des pédagogies.

Elle s'était donné comme objectif secondaire de vérifier si une telle structure permettait de réduire en milieu scolaire les conséquences des inégalités d'origine sociale.

Le schéma général d'organisation de cette recherche a été fondé sur les principes suivants :

Deux groupes de collèges d'enseignement général (C.E.S.) ont été retenus. L'un d'eux, composé de dix-sept établissements appliquait le dispositif expérimental de groupes de niveau-matière, l'autre de quinze établissements, n'appliquait pas ce dispositif et conservait l'organisation traditionnelle de trois filières d'enseignement : filière trois, pour les élèves ayant eu des difficultés à l'école primaire, filière deux, pour les élèves moyens et filière un, pour les meilleurs élèves.

Dans chacun de ces groupes, on se donnait pour tâche, de décrire les élèves au moment de leur entrée au collège, en particulier de retenir quelques caractéristiques de leur milieu social, de caractériser ensuite le système pédagogique qui les accueillait, d'apprécier enfin les résultats qu'ils obtiendraient dans l'un et l'autre type d'organisation pédagogique.

Le traitement des données recueillies devait permettre d'appréhender les relations entre caractéristiques des élèves, milieu social, système éducatif et résultats scolaires. On espérait ainsi repérer les différents facteurs favorisant la réussite scolaire, vérifier si un enseignement

polyvalent donné en groupes de niveau-matière se révélait plus efficace que la structure traditionnelle pour réduire les inégalités sociales et enfin à partir d'une synthèse finale rassembler les enseignements pour améliorer les structures, les méthodes et les contenus du système éducatif français.

Les caractéristiques de la recherche

Dès le départ, les responsables de la recherche eurent conscience de l'extrême complexité de l'entreprise, conduite en vraie grandeur en milieu réel, loin de la quiétude des laboratoires. Des études précédemment menées dans ce domaine ont bien établi de façon globale la relation qui existe entre facteurs sociaux et réussite scolaire, et nous savions fort bien combien il est difficile de préciser cette première constatation, en essayant de rechercher parmi les éléments caractéristiques du milieu social ceux qui ont le plus d'influence sur les résultats scolaires, ou inversement quels sont les types de résultats scolaires les plus atteints par les handicaps sociaux et enfin, de déterminer, en fonction des uns et des autres, les structures, méthodes et contenus d'enseignement propres à améliorer la situation actuelle.

Dès le départ également, la recherche devait tenir compte du fait que la population qui entre dans un C.E.S. comprend des éléments très divers : enfants différents par les caractéristiques de leur milieu d'appartenance mais aussi par une foule d'autres facteurs tels que : capacités, connaissances, intérêts, attitudes, passé scolaire. Il fallait tenir compte également du fait que la réussite scolaire dépend non seulement des qualités des élèves mais également des moyens et des méthodes d'enseignement, de la qualification des maîtres.

L'expérimentation a consisté à prendre en charge une population d'élèves de C.E.S. et à la décrire relativement à l'âge, au sexe, aux capacités, aux connaissances, au passé scolaire des élèves ainsi qu'en fonction des milieux sociaux concernés. Cette population a été suivie pendant quatre ans et le type d'enseignement qu'elle a reçu a été analysé tant dans le système des groupes de niveau-matière que dans le système traditionnel des filières. Des observations effectuées tout au long de la scolarité ont été recueillies et des épreuves de connaissances ont été appliquées en fin de deuxième et de quatrième année de collège. C'est donc une étude longitudinale étendue sur quatre ans qui a été menée et qui a donné lieu à une très importante collecte de données quantitatives et qualitatives.

Il est toujours difficile de retenir des données objectives permettant de décrire correctement un milieu social. Les éléments principaux retenus pour la recherche concernaient :

- la profession du père et de la mère,
- le niveau de qualification professionnelle des parents,
- le niveau de culture des parents,
- le niveau de culture des frères et sœurs,
- le nombre d'enfants de la famille,
- le milieu de vie : rural, urbain de petite ville, urbain de grande ville.

Divers autres renseignements tels que le fait d'avoir obtenu des bourses d'études pourraient compléter les renseignements précédents. Dans certains cas particuliers des observations directes effectuées par les conseillers d'orientation devaient permettre de mieux appréhender certaines situations familiales : relations entre parents, relations entre parents et enfants, problèmes particuliers. A l'usage leur utilisation, quoique très éclairante dans certains cas individuels, a été très difficile.

Les enfants situés dans leur environnement social, ont été également situés dans leur histoire scolaire en retraçant pour chacun d'eux les classes suivies, doublées ou sautées et les résultats obtenus en fin de scolarité primaire. La plupart d'entre eux avaient subi des épreuves psychotechniques en fin d'école élémentaire et la totalité d'entre eux ont été soumis dès leur entrée au Collège à une batterie de tests ne faisant pas appel aux connaissances.

Le système éducatif a finalement été décrit de façon assez simple. Pour les C.E.S. expérimentaux : groupes auxquels étaient rattachés les élèves en mathématique, français et langue vivante étrangère, ainsi que l'existence ou non de cours de soutien ou d'enseignements optionnels. Pour les C.E.S. de référence : type de classe fréquentée par les élèves, de type un, deux ou trois, ou classes spécialisées de l'enseignement traditionnel telles que classes d'accueil ou classes pratiques. Les maîtres ont seulement été caractérisés par leur âge, leur sexe, leur niveau de qualification (donné par les diplômes obtenus), leur ancienneté de service.

L'appréciation des résultats scolaires a donné lieu à de très gros efforts de quantification en ce qui concerne le français, les mathématiques, les langues vivantes, les sciences humaines, les sciences naturelles. Les professeurs ont d'abord fourni les appréciations globales qu'ils fournissent habituellement dans les écoles, puis, à la suite d'un très important travail d'équipe, auquel participaient des conseillers d'orientation. Ils ont établi deux séries d'épreuves normalisées, les unes appliquées à la fin de la deuxième année de collège, les autres à la fin de la quatrième année de collège, à l'âge de la fin de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire vers seize ans. Ces épreuves se proposaient d'établir un bilan des connaissances et des savoir-faire acquis au cours des études moyennes. En fait cet objectif n'a pas été réellement atteint car tous les champs d'acquisitions dans le cadre

scolaire n'ont pas été examinés ; cependant ces épreuves constituent d'excellents instruments d'évaluation de l'activité scolaire. Parallèlement à l'application de ces épreuves, la situation scolaire des élèves a été suivie pas à pas ; pour chacun d'eux, chaque année au moins, et chaque fois qu'il y avait une modification, sa place dans la structure scolaire était repérée avec précision. Enfin pour un grand nombre d'entre eux, des questionnaires d'attitudes tentaient de recueillir les opinions qu'ils avaient de leur établissement et des enseignements qu'ils recevaient.

Ainsi donc en définitive, chaque élève participant à la recherche est caractérisé par des groupes de variables concernant :

- des données d'état civil : âge, sexe, résidence,
- des caractéristiques personnelles : résultats aux tests généraux et aux questionnaires d'intérêts et d'attitudes, passé scolaire,
- des éléments du milieu social,
- le cheminement scolaire sur quatre ans (pour certains élèves sur six ans),
- les résultats scolaires.

Le traitement des données

Un premier niveau d'analyse a consisté à décrire pour la population expérimentale et la population de référence l'ensemble des données recueillies. Dès ce niveau, des difficultés matérielles considérables ont été rencontrées. En effet suivre des élèves pendant quatre ans et recueillir pour chacun d'eux une telle masse de données s'est révélé tâche très ingrate. Un grand nombre d'enfants changent d'établissement en fin d'année pour des raisons très diverses : réorientation à la suite de mauvais résultats scolaires mais aussi par suite de simple déménagement des parents ; des enfants n'ont pas participé à toutes les opérations prévues. Bref, en fin de parcours on dispose d'un important lot d'informations inégalement réparties entre les diverses catégories d'élèves. Cette hétérogénéité impose une étude répartie sur des sous-échantillons très nombreux et très divers quant à leurs effectifs et au nombre des informations correctement recueillies.

Dès ce premier niveau d'analyse une constatation importante a été faite : chaque collège étudié présentait une sorte de personnalité propre, particulièrement en ce qui concerne le milieu social d'appartenance des élèves. Certains de ces établissements se caractérisent par des populations d'élèves jeunes (40 % d'élèves plus jeunes que l'âge normal) appartenant à des milieux de niveau de qualification professionnelle et de culture très élevés (70 % de cadres supérieurs parmi les parents) et issus de familles peu nombreuses (deux enfants en

moyenne) ; d'autres par contre accueillent des élèves âgés (5 % seulement plus jeunes que l'âge normal, 65 % plus âgés que l'âge normal) appartenant à des milieux de faible qualification professionnelle (90 % d'ouvriers sans qualification, travaillant pour la plupart dans l'agriculture) et issus de familles nombreuses (plus de quatre enfants en moyenne). Des observations de même type ont été notées en ce qui concerne les résultats scolaires. L'appartenance à l'établissement a donc été considérée comme une variable caractéristique de l'activité scolaire d'un enfant, sans qu'il soit possible de décrire cet établissement autrement que par les faits jusqu'ici signalés.

A ce premier niveau d'analyse, la description du cheminement des élèves tout au long de la scolarité de 10 à 16 ans a montré que les C.E.S. expérimentaux avaient tendance à maintenir les élèves plus longtemps dans les structures d'enseignement général, que les collèges de référence, qui eux, dirigent plus facilement et plus précocement les élèves faibles vers des formations professionnelles. Par voie de conséquence on retrouve en quatrième année de C.E.S. expérimental beaucoup plus d'élèves appartenant à des catégories sociales très défavorisées que dans les C.E.S. de référence. Dès cet instant on serait tenté d'annoncer la supériorité de l'enseignement polyvalent par l'enseignement traditionnel pour venir en aide aux enfants de milieux modestes. Cette conclusion paraît hâtive car il faut bien comparer aussi les résultats obtenus par les enfants restés dans les collèges, aux résultats de ceux qui les ont quittés pour aborder des formations professionnelles.

A ce premier niveau d'analyse descriptive on constate qu'il y a peu de différence entre les résultats scolaires obtenus dans les C.E.S. expérimentaux et dans les autres. Les meilleurs élèves des C.E.S. expérimentaux auraient des résultats très légèrement supérieurs aux meilleurs élèves des C.E.S. de référence ce qui est une observation en faveur des C.E.S. expérimentaux, mais ce qui voudrait peut-être dire aussi qu'au sein des C.E.S. expérimentaux un écart plus grand existe entre élèves forts et élèves faibles. Encore une fois nous sommes renvoyés à des vérifications plus fines et plus complexes pour pouvoir tirer des conclusions valables à partir des faits observés.

Une autre constatation recommande la prudence ; si l'on compare entre eux les résultats des collèges pris un à un on se rend compte qu'au sein des C.E.S. expérimentaux les résultats sont très différents les uns des autres, et nous faisons la même observation au sein des C.E.S. de référence et ceci sans que l'on puisse déceler aisément les raisons de ces différences, en particulier en invoquant l'influence du milieu social. Nous voyons par là combien la réussite scolaire dépend d'un très grand nombre de facteurs difficiles à isoler et à apprécier.

Un deuxième niveau d'analyse des données de la

recherche a concerné l'étude des relations entre variables observées d'abord au sein de chaque population expérimentale et de référence, ensuite pour l'ensemble de la population, somme des deux précédentes. On y a retrouvé des constatations faites antérieurement et en particulier l'importance des handicaps sociaux. Mais à ce niveau d'analyse la grande complexité du problème d'ensemble a bien été perçue. Il a bien été reconnu qu'un grand nombre d'enfants appartenant à des catégories sociales défavorisées avaient tendance à connaître des difficultés dès l'école primaire et à abandonner précocement les études générales, mais il a été constaté qu'un nombre non négligeable de ces mêmes enfants réussissaient des études générales au niveau des meilleurs élèves. On a également noté, et ce fait paraît très important, que certains établissements dotés d'une majorité d'enfants dans des milieux très modestes réussissaient à leur faire obtenir en fin de scolarité, des résultats se situant au-dessus des moyens nationaux. On apprécie par ce moyen détourné l'importance de la valeur pédagogique des équipes de maîtres capables de réussir de telles opérations, mais cette donnée essentielle est très difficile à introduire dans une recherche semblable à celle qui est ici décrite.

Des sondages nombreux ont également montré, et ceci a été très souvent mis en évidence, que la réussite scolaire était liée à de très nombreux facteurs autres que l'appartenance à une catégorie sociale déterminée : âge des élèves, capacités, connaissances antérieures, moyens d'enseignement mis en œuvre, types d'établissements fréquentés.

Ces constatations ont conduit à imaginer un troisième niveau d'analyse des données. Les élèves sont répartis en un certain nombre de types établis a priori, ou par calcul et réunissant dans un même type des enfants proches par l'âge, la catégorie sociale, les résultats aux épreuves psychologiques. Chacun de ces types d'élèves semblables est suivi tout au long de sa scolarité et les résultats obtenus en fin de deuxième et de quatrième année de collège sont enregistrés. Des analyses internes à chaque type et des comparaisons entre types sont effectuées. On peut ainsi répondre à des questions telles que les suivantes :

- Que deviennent les enfants de tel type ?
- Quels chemins suivent-ils ?
- Quels résultats obtiennent-ils ?
- Ont-ils tendance à avoir des cheminements identiques ? à obtenir des résultats identiques ?

C'est ainsi que peuvent être suivis et comparés des types d'élèves ayant des caractéristiques semblables sauf une, et en particulier sauf l'appartenance à un même milieu scolaire. Les constatations sont d'ores et déjà extrêmement intéressantes mais fort laborieuses à établir.

Dans une deuxième perspective, ce sont les résultats obtenus en fin de scolarité de collège qui sont répartis en un certain nombre de types, réunissant dans un même type les élèves obtenant des résultats semblables (appréciés au-dessous ou au-dessus de la moyenne nationale) dans les mêmes matières. A l'intérieur de ces types sont recherchées les caractéristiques dominantes des élèves qui les composent (en fait on établit la hiérarchie des variables liées au type considéré suivant le procédé de la segmentation). Parallèlement à ce travail on reconstitue le cheminement scolaire des enfants qui obtiennent le même type de résultats, on peut ainsi répondre aux questions du genre de celles-ci :

- Quelles sont les caractéristiques des enfants qui réussissent (ou échouent) dans telle matière ou tel groupe de matière ?
- Les élèves qui réussissent (ou qui échouent) ont-ils des caractéristiques semblables ? En particulier appartiennent-ils à l'un des types de départ précédemment étudiés ?
- Quels cheminements scolaires suivent les élèves qui réussissent (ou qui échouent) ?

Ce procédé joint au précédent, se révèle très fécond mais les travaux, actuellement en cours, auxquels il donne lieu sont très délicats et se heurtent à de grandes difficultés matérielles.

En effet l'ensemble des élèves examinés au départ ne se retrouvent pas quatre ans plus tard dans des établissements suivis par l'expérimentation. Or cette déperdition ne se fait pas au hasard, et ce sont le plus souvent les élèves défavorisés par leur milieu social qui quittent précocement les collèges, et ainsi la population restée au collège en fin d'expérimentation est très différente de celle qui y est entrée d'où des difficultés pour les comparaisons. Par ailleurs certains élèves d'un même type se trouvent répartis entre des formations très différentes les unes des autres et qui rendent très difficiles les comparaisons individuelles.

Cependant, ce procédé a le gros avantage de pouvoir traiter simultanément plusieurs variables à la fois, toutes celles qui sont représentées dans le type considéré, et de permettre une approche pas à pas, de plus en plus précise. C'est ainsi que dans un cas particulier on peut, se référant au fichier informatique contenant l'ensemble des informations recueillies, affiner de plus en plus l'analyse du milieu social considéré : nombre d'enfants de la famille, mère au travail, niveau de culture des parents et ainsi de suite.

Par des approfondissements de cette nature ont été explorés des domaines assez difficiles à atteindre en particulier celui des attitudes qu'ont les enfants à l'égard de l'école en tant qu'institution, attitudes très souvent

inspirées par le milieu familial, lui-même influencé par le groupe social d'appartenance. On a commencé à vérifier combien, indépendamment des capacités des élèves et des connaissances antérieures qu'ils ont accumulées, les résultats scolaires dépendent de l'idée qu'ils se font de l'école en général, des établissements qu'ils fréquentent, de l'utilité des disciplines enseignées.

A ce titre l'attitude à l'égard de la valeur formatrice des langues vivantes, du français et surtout des mathématiques paraît être un élément très important de la réussite scolaire.

Nous l'avons déjà dit, les résultats de la recherche, pour importants qu'ils soient dans certains domaines sont encore trop fragmentaires pour que l'on puisse tirer des conclusions valables pour l'étude de la relation entre milieu social, type d'enseignement et résultats scolaires.

On peut cependant observer que dans les C.E.S. organisés en groupes de niveau-matière, les élèves défavorisés au départ sont maintenus plus longtemps dans un enseignement général, reste à savoir si les résultats qu'ils obtiennent en fin de scolarité justifient ce maintien.

On peut également observer que dans ces mêmes établissements la relation entre élèves et professeurs s'établit sur de nouvelles bases et que ces derniers, mieux au fait des techniques d'évaluation et mieux informés, par la pratique même de l'enseignement en groupes de niveau-matière, de la nature des difficultés que les élèves rencontrent, sont mieux armés pour y porter remède. Cette évolution est-elle à mettre au seul crédit de l'enseignement polyvalent ou ne faut-il pas plutôt penser à l'importance d'un enseignement centré sur l'enfant ? Reste aussi à vérifier si les résultats obtenus sont à la mesure des efforts déployés et si parmi les difficultés que rencontrent les élèves celles qui leur viennent de l'appartenance à un certain milieu social sont bien compensées.

On enregistre enfin, que l'attitude des élèves à l'égard de leur établissement, de son climat général, de sa valeur comme milieu éducatif est en général meilleure dans les établissements expérimentaux que dans les autres. Là encore nous ne pouvons pas en toute rigueur conclure que cette constatation est une caractéristique de l'enseignement polyvalent (et non du caractère expérimental de l'établissement par exemple) et qu'elle vient compenser, ou peut compenser un handicap social.

Si nous traînons encore toutes ces incertitudes cela est certainement dû pour une grande part à l'extrême complexité du problème étudié. Certes nous savons que les progrès scolaires sont affectés par des difficultés qui tiennent au milieu social. Mais ce fait ne peut à lui seul expliquer toute la conduite scolaire ; bien d'autres facteurs y contribuent ; les capacités (quelle que soit la réalité que recouvre ce terme), les connaissances, les

intérêts, les attitudes des élèves, l'efficacité des moyens d'enseignement, la valeur des méthodes, les disciplines enseignées, la qualité des maîtres.

Dans un résultat final, débrouiller la part qui revient à chacun de ces facteurs n'est pas chose aisée. Les travaux de laboratoire, souvent trop éloignés de la complexité du réel risquent de ne pas conduire à des applications valables. Les études prenant appui sur le terrain se heurtent à des difficultés d'ordre méthodolo-

gique et matériel, réalité difficile à cerner, champ expérimental difficile à délimiter, enchevêtrement de variables en interaction. Tout conduirait à délaisser de telles études; pourtant il semble bien qu'elles soient irremplaçables pour explorer les domaines qui nous occupent.

Raphaël BEGARRA.

Inspecteur général au Ministère de l'Éducation,
chargé de recherches à l'I.N.R.P., Paris.

REPUBLIQUE FEDERALE D'ALLEMAGNE

La recherche scientifique parallèle dans le cadre du développement de l'école compréhensive — je me limite ici à ses formes expérimentales dans le premier cycle du secondaire, le cycle d'orientation inclu — a souffert dès le début du mélange de deux problèmes qu'il faut poser à tout prix, ce qui ne peut cependant être réalisé que difficilement en même temps, par les mêmes groupes de personnes. Je pense au croisement des problèmes de développement et d'évaluation (1).

Comme souvent il n'y a pas eu de nette institutionnalisation des problèmes de développement, la plupart des projets auxquels étaient destinées à l'origine des tâches d'évaluation scientifique ont évolué naturellement sous l'influence de la pratique, vers l'étude des activités de développement. Tout cela eut pour conséquence qu'on n'est pas arrivé à implanter un programme systématique

(1) Cf. par exemple les buts formulés par la commission pour la « recherche d'accompagnement des expériences d'écoles compréhensives ».

d'évaluation, comme il était prévu dans les recommandations du « Bildungsrat » (1969). Surtout on n'est pas arrivé à amorcer officiellement une interprétation dépassant le niveau régional. En plus il ne fut pas possible jusqu'à maintenant de coordonner les différents points de départ d'évaluation des Länder. Finalement des controverses fondamentales sur le plan politico-scientifique ainsi que quantité d'insuffisances au début des expériences scolaires ont mis obstacle à une évaluation systématique. En face de ces difficultés le nombre de résultats de recherche déjà obtenus, qui permet d'un côté un bilan provisoire et de l'autre une définition des desiderata les plus urgents pour de nouvelles recherches, est étonnant. De même les attentes à l'égard des possibilités de l'expérience, de la consultation et de la planification de la recherche scientifique d'accompagnement — qui à l'origine alternaient entre foi aveugle dans la science et un agnosticisme complet — commencent à se consolider. Les travaux les plus importants, dont les résultats ont été publiés jusqu'à l'été 1976 sont réunis dans l'annexe 1.

Il est évident à la lecture de ce tableau que c'est précisément le type d'étude préféré par le « Deutscher Bildungsrat » — type qui permettrait la comparaison de variantes — qui a été le moins réalisé.

Des recherches plus globales relatives à la comparaison des systèmes ont été entreprises surtout dans des instituts d'Etat ou en dépendance directe avec les projets des ministères de l'Education et de la Culture.

Nous trouvons surtout des recherches dans des écoles isolées ou dans plusieurs écoles du même type, ce qui a de graves conséquences pour la possibilité de généralisation et l'appréciation comparative des résultats de recherche.

Ces recherches suivent normalement le « after-only design » sans groupes de référence.

La coordination suprarégionale qui a été revendiquée par le « Bildungsrat » en 1969, ne s'est pas réalisée, ni quant au modèle d'étude, ni quant à l'application des instruments de mesure. Jusqu'à ce jour il n'existe qu'une seule enquête dépassant les frontières des Länder : c'est celle qui a été réalisée par le Zentrum für Bildungsforschung de l'université de Konstanz (cf. Fend et 1976 a, 1976 b et 1977).

Parmi les études qui de par leur nature, sont les plus importantes, mais qui ne sont pas encore achevées, il faut citer celles de Teschner (1974-1975) en Schleswig Holstein. Comme elles en sont au stade de « research in progress » elles ne seront pas traitées ici en détail. On peut attendre d'importantes informations de la part des instituts d'Etat pour la recherche sur l'enseignement de Bavière et de Baden-Württemberg.

Profils d'évaluation

Pour l'évaluation d'une expérience scolaire la détermination des critères d'évaluation est difficile et décisive à la fois. L'accord sur les critères et les instruments de mesure détermine au plus haut degré la comparabilité des études. Bien qu'il y ait aussi à ce sujet d'excellents travaux préalables (cf. Bildungsrat, 1969, Eigler et autres, 1971), une coopération ne s'est pas réalisée à défaut d'une institution centrale de coordination. Elle n'a eu lieu que par-ci, par-là au plan informel. En dépit de ces difficultés un catalogue de critères d'évaluation s'est établi peu à peu dans les dernières années, qui permet de juger du profil de succès ou d'échec d'une expérience scolaire (cf. annexe 2).

C'est à ce catalogue que je me tiendrai, en résumant les résultats de recherches pour les secteurs suivants :

- déroulement des études et répartition des niveaux,
- certificats de fin d'études,
- égalité de chances,
- performance scolaire,
- effets pluridisciplinaires.

En appliquant ce catalogue de critères nous jugeons des expériences scolaires sur leurs résultats (évaluation sommative).

L'inventaire des caractéristiques des 167 écoles compréhensives (137 intégrées, 15 coopératives et 15 intégrées en partie) (2) — quant aux formes de différenciation, équipement en personnel et en moyens, formes d'organisation, etc. — qui ne peut être établi ici, devrait compléter les informations brutes. Enfin il serait nécessaire de systématiser des enquêtes relatives à la question de savoir dans quelle mesure les expériences scolaires s'accordent avec les critères normatifs d'une « bonne ambiance scolaire » d'un « enseignement de haute qualité », etc. (évaluation formative).

Qu'une expérience scolaire soit, pour finir, acceptée et positivement ressentie par les populations concernées est important dans une forme de société, qui en fin de compte subordonne des changements sociaux à la volonté du peuple. De là l'importance de l'évaluation réceptive. Comme orientation générale et la plus fondamentale, il ne faut pas perdre de vue que tous ces efforts pour consolider des expériences ont pour but de rendre visible les possibilités et les conditions d'amélioration sur le plan de la politique scolaire, de l'administration et de la pratique scolaire. Finalement il ne s'agit donc pas de tenir à tout prix à des formes d'expérience scolaire une fois établies. Le but d'un système scolaire glo-

balement amélioré ne doit pas être perdu de vue. Des expériences modèles sont des aides de construction et de connaissance, à consolider par la recherche empirique. Pour des raisons d'économie, dans ce qui suit, un bilan provisoire de cette recherche empirique sera formulé de telle sorte que les connaissances les plus sûres soient explicitées et justifiées. Une discussion en détail des résultats d'un grand nombre d'études isolées n'est pas possible.

Déroulement des études et répartition en niveaux

Dans les années soixante il y eut toujours quelques points, au centre des discussions pédagogiques sur des problèmes de construction du système scolaire :

- la discussion précoce d'orientation pour des filières ultérieures après la quatrième année scolaire ;
- le grand nombre de redoublants ;
- le grand nombre d'élèves, quittant la « Hauptschule » (3) sans certificat de fin d'études ;
- la faible perméabilité du système scolaire après la quatrième année.

Des écoles compréhensives devraient permettre une plus grande perméabilité, une répartition selon les aptitudes dans les différentes matières et, au-delà de l'âge de dix ans, une mobilité vers des cours et des certificats de fin d'études plus qualifiants. En même temps le premier cycle du secondaire devrait être tel, que le problème des redoublants et de ceux qui quittent l'école sans certificat n'existe plus. Des protagonistes du système scolaire à trois filières ont de tout temps fait remarquer que la certitude des prédictions après la quatrième année d'études est suffisamment grande et que la répartition selon les matières est superflue, parce que les élèves ont d'habitude des performances scolaires homogènes. Des milieux conservateurs, mais prêts à des réformes, ont cru à la possibilité d'une perméabilité plus grande entre les différents types d'école par le moyen d'un rapprochement de leurs curricula respectifs.

On a consacré évidemment plusieurs études à vérifier si, dans le système d'école compréhensive, s'accomplissent des processus de mobilité plus souhaitable, les données les plus complètes se trouvent dans l'étude comparative de Konstanz (cf. Fend et autres, 1976 a).

Il n'est pas vrai que tous les élèves se trouvent dans tous les cours au même niveau. Une différenciation selon les matières en trois niveaux de cours montre qu'à peu près 50 % de tous les élèves se trouvent au

(2) Année scolaire 1974-75, source : Conférence des ministres des Affaires culturelles des Länder.

(3) La cinquième ou la sixième et dernières années de l'école primaire.

même niveau en mathématiques, anglais et allemand. Si on fait quatre niveaux de cours, c'est le cas pour un tiers des élèves. De grandes divergences de niveau dans des matières différentes sont rares, dans la plupart des cas nous trouvons les élèves dans le même cours en deux matières et dans un troisième sur un autre niveau. Ces résultats sont vérifiés par presque toutes les études, qui se sont occupées de la répartition en niveaux.

La mobilité, c'est-à-dire le passage d'un niveau à un autre est bien plus grande dans le système d'école compréhensive que dans le système à trois filières. L'étude comparative de Konstanz montre par exemple que, pour le système scolaire traditionnel entre la sixième et la neuvième classe, on note 12,5 % de passages, dont 8,8 % sont des dégradations, donc retour du lycée au C.E.S. ou du C.E.S. à la « Hauptschule » (les cinq ou six dernières années de l'école primaire). Dans le système compréhensif il y a à peu près 30 % de passages, qui équivalent à un passage d'un type d'école à un autre. Bien sûr ceux qui passent dans un cours de niveau supérieur y sont en majorité. Dans le système d'école compréhensive pour un élève passant dans un cours de niveau inférieur il y en a trois passant dans un cours de niveau supérieur. Dans le système scolaire traditionnel les rapports sont inverses (4).

Bien que nous trouvions dans le système d'école compréhensive une mobilité plus favorable, nous ne pouvons, sans examen, considérer celle-ci comme preuve pour une meilleure qualité du système compréhensif du point de vue didactique. L'étude comparative de Konstanz a notamment fait voir, que la pratique concrète de la répartition en niveaux et du changement de niveaux peut être très différente d'une école à l'autre. De nouvelles recherches devront expliquer l'origine de ces différences. L'impression générale est que le système scolaire compréhensif peut être un instrument d'intervention plus flexible pour affaiblir l'accélération de passage dans des niveaux supérieurs. Il permet des interventions et des adaptations plus rapides aux besoins diagnostiqués. L'étude sur les classes de transition (Geissler et autres, 1967) nous a également appris que la nécessité de sélectionner mène à ce que le passage dans un cours de niveau inférieur devient plus fréquent que l'inverse. Si le cycle d'orientation a pour but de faire entrer les élèves après deux années dans le système scolaire traditionnel, j'ai tendance à croire que les points de vue sélectifs prennent plus de valeur. Il y aurait dans ce cas

(4) Selon une enquête globale du Bureau des Statistiques Fédéral (voire Kämpfe et autres, 1976, p. 85) il y avait en 1963 pour un passant dans un niveau supérieur trois passant dans un niveau inférieur, en 1969 il n'y en avait plus que 2,4.

plus de passages dans des niveaux inférieurs que dans un niveau supérieur (5).

Les passages dans les niveaux inférieurs pourraient se multiplier, en temps de restrictions pour la politique de l'enseignement. Dans ce cas il faut tenir compte du fait, que l'opposition aux décisions scolaires d'orientation selon les couches sociales pourrait jouer un rôle. On peut supposer que des parents de milieu social plus élevé s'opposent plus fortement à des décisions scolaires et tiennent moins compte dans leur propre jugement de celui de l'école (6).

Les certificats de fin d'études tels qu'ils sont et tels qu'on les souhaite

Presque toutes les enquêtes sur l'école compréhensive se sont informées du genre de certificat de fin d'études qui était souhaité par les élèves ou par leurs parents. Entre-temps les premiers élèves sont passés par l'école compréhensive et il existe des premiers résultats sur les certificats de fin d'études obtenus à la fin de la dixième ou de la neuvième année scolaire (voir tableau 2).

Principaux résultats des enquêtes faites jusqu'à présent :

1) L'école compréhensive a contribué au désir d'une instruction plus qualifiée. C'est une tendance générale qu'on remarque surtout là où des écoles compréhensives ont fait partie du développement régional de l'infrastructure scolaire ce qui a permis l'obtention de certificats de fin d'études plus qualifiés sans les inconvénients de grandes distances entre école et habitation. On sait d'ailleurs qu'un développement analogue a été obtenu également dans le système scolaire traditionnel, là où l'infrastructure scolaire d'une région avait été améliorée.

2) C'est sur le certificat de fin d'études après le premier cycle du secondaire que se concentrent les aspirations des parents. Le certificat de fin d'études primaires manque de plus en plus d'attrait. 10 à 20 % seulement des élèves d'une même année le prennent pour but.

3) Les premiers chiffres de comparaison — venus de Nord-Rhein-Westfalen — montrent que, à la fin de l'année scolaire 1973-1974 dans sept écoles compréhensives, à peine 6,8 % des élèves ont quitté la « Hauptschule » sans certificat de fin d'études. Selon des informations fournies par le Bureau des Statistiques fédéral à peu près 20 % des élèves de la « Hauptschule » quittent celle-ci sans certificat de fin d'études.

(5) C'est le cas dans l'étude de Geissler et autres. Là on voit également la dépendance de la répartition initiale dans les résultats des enquêtes.

(6) Cf. pour de premières données : Eckes et autres 1976.

4) Une enquête générale à propos des certificats de fin d'études dans les écoles compréhensives de Berlin laisse apparaître que pour les élèves des années 1971-1974 du premier cycle du secondaire il y avait un pourcentage assez minime de certificats de fin d'études de la « Hauptschule ». Le tableau 1 donne une vue d'ensemble des données dont on dispose jusqu'à maintenant.

Naturellement tous ces résultats doivent être soumis à une profonde analyse méthodologique et critique. Ceci concerne surtout la relation entre performance réelle et critères de passage d'un niveau à l'autre et critères de certification en fin d'études. Mais les chiffres, tels que nous les connaissons maintenant, reflètent globalement une tendance liée à la flexibilité d'éviter le redoublement et à augmenter le nombre des certificats de fin d'études, tendance souhaitée par tous les hommes politiques s'occupant des problèmes de la formation et par tous les pédagogues. Ces résultats sont d'autant plus remarquables, que la plupart des écoles compréhensives, de par l'origine sociale des élèves, étaient défavorisées : un nombre important d'élèves a évité l'école compréhensive et est entré, là où c'était possible, au lycée.

C'est un problème qu'on a pu nettement constater aussi au cours du développement du système scolaire compréhensif en Angleterre, où à chaque fois a manqué un pourcentage non négligeable de 20 % des plus doués d'une même année. De tels problèmes pourraient être minorés par l'établissement d'écoles compréhensives au plan régional (7).

En des temps où l'affluence dans les filières ultérieures n'est que difficilement supportée par les systèmes d'enseignement (écoles supérieures), une telle augmentation d'aspirations culturelles produite par un système scolaire intégré ne semble pas souhaitable. Mais sans parler de l'absurdité qu'il y a à ne pas vouloir plus de culture, il faut souligner que l'établissement d'un système intégré mènerait probablement à des changements structurels. Le certificat de fin d'études secondaires deviendrait la règle et l'admission dans les filières ultérieures s'opérerait avec des critères de sélection aggravés. La sélection serait ajournée de la quatrième à l'intervalle de temps entre la septième et la dixième année scolaire. De plus la sélection étant retardée après le baccalauréat, la limitation de possibilités de faire des études serait abolie (cf. Numerus clausus). En conséquence on en viendrait peut-être à une meilleure organisation des processus de distribution dans l'enseignement, organisation qui pourrait remplacer la sélection, jusqu'à ce jour ou trop précoce ou trop tardive.

(7) Fend et Grafe ont étudié ce problème pour quelques écoles en Hesse et constatent un pourcentage de 20 % d'une même année, qui se compose surtout d'élèves des milieux favorisés et de garçons.

Du point de vue marché du travail une telle tendance serait également favorable. D'un côté, presque tous les hommes politiques s'occupant de ce problème préfèrent une sur-qualification à une sous-qualification, de l'autre l'établissement d'une scolarité obligatoire pendant dix ans déchargerait le marché du travail, qui restera tendu pour les jeunes qui sortent de l'école dans les années à venir, et minorerait l'affluence au niveau de la formation professionnelle.

Egalité des chances

Que le système scolaire compréhensif puisse servir à réaliser l'égalité exigée par la Constitution ouest-allemande, tel est le résultat des recherches empiriques faites après la guerre sur le plan international et en R.F.A. A cette occasion s'est révélée la grande sélectivité sociale du système scolaire allemand, comparée aux normes internationales (cf. Husen, 1967). D'autres études ont montré en détail la situation en R.F.A. en la matière (cf. le résumé de Fend, 1974). Cette situation n'a pas fondamentalement changé jusqu'à ce jour, bien que la forte expansion de l'enseignement dans les années de la réforme de l'enseignement — de 1960 jusqu'à 1972 — ait eu comme conséquence un adoucissement de la situation (cf. Kampfe et autres, 1976). Mais on a déjà des preuves que, depuis 1973, par suite de la récession économique, une nouvelle diminution des chances culturelles s'est produite pour les enfants des couches sociales moins privilégiées (cf. Burkhard, 1974).

L'étude des influences de l'origine sociale sur le déroulement des études, est un problème primordial pour presque toutes les études sur le système scolaire compréhensif. Le fait que nous trouvons aussi dans les études internationales, que, dans les pays, qui n'ont que des écoles compréhensives, — par exemple en Suède et aux Etats-Unis — on constate toujours l'influence de l'origine sociale sur le déroulement des études, montre que l'évaluation comparative du système scolaire compréhensif avec le système à trois filières est particulièrement importante. Dans les pays de langue allemande, à ma connaissance, seule l'étude de Konstanz répond à cette exigence. Dans les douze écoles compréhensives étudiées on a pu constater une nette diminution de l'inégalité des chances, en comparaison avec le système scolaire traditionnel. La disparité, qui existe encore quant à la représentation des élèves d'origine sociale différente dans les niveaux inférieurs ou supérieurs n'est, en comparaison, que la moitié de la disproportion entre les pourcentages des différentes catégories sociales dans la population et ceux dans les filières ultérieures du système scolaire traditionnel (cf. tableau 2).

Là aussi il ne faut pas manquer de mentionner des problèmes méthodologiques. Dans les écoles compréhensives que nous avons étudiées, il manque un pourcentage remarquable d'enfants des couches sociales plus élevées, ce qui aurait dû faciliter le problème de la concurrence dans les écoles compréhensives. L'étude de Wendeler (1974) — sur un terrain limité — permet elle aussi des comparaisons entre le système scolaire traditionnel et l'école compréhensive, mais uniquement pour le tiers des élèves montrant des performances supérieures et seulement à la fin de la sixième année scolaire. Elles concordent avec les résultats de l'étude de Konstanz (8).

Des recherches sur l'influence de l'origine sociale sur le déroulement des études qui se bornent à des écoles isolées et n'incluent pas de groupes de référence, ont des résultats contradictoires. Dans certains cas on constate qu'il n'y a plus d'influence de l'origine sociale (voir Flössner, 1974, Teschner, 1971, Wulff et Stark, 1976). En d'autres cas l'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires et le déroulement des études est confirmée (voir par exemple les études du Pädagogische Centrum de Berlin).

L'impression globale est que l'intégration de tous les élèves d'une même année et les possibilités améliorées dues à la différenciation dans les systèmes intégrés, peuvent contribuer à une diminution du problème de l'inégalité des chances, sans toutefois le supprimer. Là où il y a des inégalités frappantes — par exemple celles concernant la participation des filles et des enfants de régions rurales à l'enseignement — on peut remédier à ces facteurs négatifs très vite par un aménagement scolaire amélioré et par l'intégration du premier cycle du secondaire. Dans le cadre d'une vaste analyse de ce genre de problème, j'ai obtenu la certitude (cf. Fend, 1975), qu'à la longue et pour des groupes de population plus grands, une abolition totale de ce problème ne serait possible que par une contrediscrimination active, c'est-à-dire par contrainte sociale : par exemple le contingentement des groupes d'élèves des couches sociales qui ont la possibilité d'arriver à un certificat de fin

(8) Dans l'étude de Konstanz l'inégalité des chances a été mesurée avec une méthode développée à Konstanz, méthode qui permet de mesurer la déviation des répartitions des différents groupes sociaux dans les filières ultérieures (ou dans les niveaux de cours) par rapport à une répartition de base égale (cf. Fend et autres 1976, p. 214 suiv.). Pour le système traditionnel on obtient CUG = 31,64, pour le système compréhensif CUG = 15,0. Ce procédé appliqué aux données de Wendeler donne à peu près les mêmes résultats : système traditionnel CUG = 41,33, classes de transition CUG = 16,00. Le compte rendu de Stark (1971) permet de calculer, pour des élèves de sixième année scolaire, la mesure CUG selon le niveau de cours et selon la couche sociale, dans les matières mathématiques et anglais. Résultat obtenu : niveau de cours selon l'origine sociale en mathématiques : CUG = ; niveau de cours selon l'origine sociale en anglais : CUG =

d'études plus qualifié. Mais une telle mesure n'est pas réalisable pour des raisons politiques. La marge pour atténuer les désavantages qui existent encore dans l'enseignement actuel est encore suffisamment grande, pour que des efforts à faire semblent en valoir la peine.

Performances scolaires

Beaucoup d'hommes politiques, s'occupant de l'enseignement, prennent l'efficacité plus grande d'un système scolaire comme critère central pour la qualité de cet enseignement. Le « soupçon de nivellement », la crainte de la « manie d'égaliser » et la stimulation trop faible pour les doués sont en conséquence perçus comme le danger principal des systèmes scolaires compréhensifs. Il est clair que la recherche scientifique d'accompagnement devrait se centrer pour cette raison sur la question de savoir si les systèmes scolaires compréhensifs produisent réellement une diminution des performances ou si une augmentation des performances est possible.

Les déclarations les plus solides peuvent être faites moins sur la base des recherches nationales, qu'à partir des enquêtes internationales sur les performances scolaires (étude de l'I.E.A. sur les performances en mathématiques, voir Husen et Six-Subject-Study). Les résultats les plus généraux et les plus importants permettent les constatations suivantes :

1) Dans les pays, qui possèdent un système scolaire compréhensif, les élèves se trouvent plus longtemps dans les institutions scolaires.

2) Dans les pays, qui possèdent des systèmes scolaires compréhensifs, les meilleurs 9 %, 5 % ou 1 % des élèves d'une même année ne montrent pas de résultats inférieurs à ceux fournis par un pourcentage analogue d'élèves dans des enseignements très sélectifs.

Il semble donc que les talents extraordinaires ne sont désavantagés dans aucun des deux systèmes scolaires. La situation des élèves moins doués semble poser plus de problèmes. Bloom a exigé pour cette raison, une pédagogie particulière pour les élèves moins doués (Bloom, 1974). Comme le montre la plupart des études sur le problème de la différenciation, les élèves moins doués profitent un peu plus dans des groupes de niveau hétérogène (cf. Hopf). Ceci signifierait qu'il faudrait maintenir ensemble le plus longtemps possible les bons et les mauvais élèves dans les mêmes classes dans des systèmes scolaires compréhensifs pour un meilleur encouragement ou bien empêcher une ségrégation totale des bons et des mauvais élèves en faveur de ces derniers.

En R.F.A. il n'y a jusqu'à présent que deux recherches qui ont appliqué des tests scolaires pour certaines matières et dont les échantillons permettent des consta-

tations comparatives avec les systèmes scolaires intégrés (Weiss, 1975 et Wendeler, 1974).

L'étude de Weiss de l'« Institut für Bildungsplanung und Studieninformation » à Stuttgart portait sur 530 élèves des septièmes classes de deux écoles compréhensives (Weinheim et Freiburg-Haslach) ; les matières étudiées ont été l'allemand, l'anglais et les mathématiques mais seulement sous forme d'exemple pour un classement global des performances. Il s'agissait là de tests de répartition en niveaux qui ont été développés par le « Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung ».

Les résultats plutôt favorables pour les écoles compréhensives sont présentés dans l'annexe 3.

A cause de la forte interférence du facteur « école compréhensive » avec quelques caractéristiques particulières à ces écoles (enseignement matin et après-midi, nombre moindre d'élèves dans les classes, attitude favorable du corps enseignant, mesures de soutien, aménagement matériel) et à cause de doutes concernant la validité — sur le plan du curriculum — des tests en question et le nombre restreint des élèves ayant pris part aux tests, les résultats obtenus ne permettent évidemment pas un jugement définitif sur la qualité de l'école compréhensive.

Les enquêtes de Wendeler (1974) ont une étendue plus importante : y ont participé environ 3500 élèves qui furent testés deux fois. Dans la première enquête où il examina les effets de l'enseignement dans les classes du cycle d'orientation, Wendeler a testé dans l'année 1968-1969 les élèves de toutes les quatrièmes classes de l'école primaire qui par la suite seraient accueillis dans sept classes du cycle d'orientation. Les matières testées sont les suivantes : mathématiques, allemand (vocabulaire, orthographe, syntaxe, écriture), arithmétique, calcul mental, problèmes arithmétiques. Deux années après, à la fin des classes d'orientation, les mêmes élèves furent testés de nouveau ; cette fois on testa également les connaissances en anglais.

En même temps Wendeler a fait une enquête sur les problèmes de sélection : dans l'année 1968-1969 il testa à la fin du cycle d'orientation les mêmes élèves, que deux ans après, il a interrogé par écrit pour s'informer de leurs résultats dans le secondaire.

Comme Wendeler a renoncé à des tests statistiques, une comparaison entre la qualité et les effets des classes du cycle d'orientation et ceux du système scolaire traditionnel ne peut être autre chose qu'une inspection qualitative. Pour Wendeler il s'ensuit que les « classes du cycle d'orientation ne présentent pas d'avantages quant à l'amélioration des performances et à l'encouragement individuel en comparaison avec le système traditionnel ». Dans quelques tests on peut constater que

les performances des bons élèves et des mauvais élèves se nivellent. Ce phénomène pourrait, selon Wendeler, servir de preuve de l'« effet de freinage » dans les classes d'orientation à l'égard des élèves doués. Cependant un tel nivellement ne se trouve pas dans tous les tests. Dans quelques-uns nous trouvons même l'inverse.

Le principal résultat à ce propos me semble être celui-ci : des élèves qui ont à la fin du cycle primaire les mêmes performances scolaires, en montrent après deux ans de très différentes selon le passage dans la « Hauptschule » ou au lycée.

Dans le système traditionnel, même à performances initiales égales, le passage dans un lycée (en R.F.A. après la quatrième année scolaire) a pour effet un encouragement très différent de celui produit par le passage dans le cours moyen du primaire (cinquième année). Dans les classes du cycle les différences ne sont pas aussi grandes (selon Wendeler). Mais ces différences sont moins grandes non pas parce que les performances des mauvais élèves se sont nettement améliorées, mais plutôt parce que les performances des meilleurs font défaut.

Wendeler n'ayant rien dit sur le nombre d'élèves qui, dans une région délimitée n'ont pas fréquenté le cycle d'orientation mais le lycée, il faut apprécier les résultats précités avec une certaine réserve. Nos propres recherches et les expériences faites dans les « Comprehensive Schools » en Angleterre montrent, que le pourcentage d'élèves doués qui évitent le passage au cycle d'orientation n'est pas négligeable. L'enquête comparative de Konstanz a montré des résultats semblables : les élèves les plus doués manquent. C'est pourquoi l'enquête de Wendeler souffre d'une prise en compte insuffisante des effets possibles de la sélection. Un deuxième défaut vient d'une interprétation statistique rudimentaire. Finalement on peut seulement dire qu'à partir des enquêtes menées jusqu'à ce jour, il n'est pas possible de tirer des conclusions valables sur la qualité et les effets de l'un ou de l'autre système scolaire. Il n'y a toujours pas de preuves incontestables, que l'école compréhensive mène à de meilleures performances scolaires en raison de sa forme d'organisation. Mais une diminution de performances ne peut pas être prouvée non plus. Sans aucun doute, dans certaines écoles, il existe des diminutions de performances. Mais nous trouvons des différences d'école à école, non seulement dans le système compréhensif, mais aussi dans le système traditionnel. Les performances réelles d'une classe semblent être liées plus étroitement aux caractéristiques spécifiques d'une école et de son corps enseignant, qu'aux caractéristiques générales du système scolaire.

L'encouragement très différent d'élèves à même performance initiale dans la « Hauptschule » (les cinq ou six dernières années de l'école primaire) ou dans le

lycée, donne à penser. De là les chances d'un plus grand encouragement pour les élèves moins doués dans un système scolaire compréhensif.

Les nombreuses enquêtes en cours sur différentes mesures de différenciation permettent d'espérer l'instauration de chances analogues. Dans un système compréhensif — les enquêtes internationales permettent cette conclusion — un plus grand nombre d'élèves pourraient avoir de bonnes performances, tandis que les talents exceptionnels se feraient valoir de la même façon dans tous les systèmes scolaires. Une stimulation réelle des performances des groupes désavantagés a probablement besoin — au-delà de l'intégration proprement dite — de mesures spécifiques quant à l'organisation et à la pédagogie, mesures qui d'ailleurs doivent être conçues de longue haleine pour qu'elles puissent être couronnées de succès. C'est ce que nous apprend l'expérience douloureuse de l'éducation compensatrice aux Etats-Unis.

Effets pluri et paradisciplinaires du système compréhensif. Conséquences affectives

La conception de l'école compréhensive avait été inspirée essentiellement par des objectifs dépassant les matières proprement dites, par ceux d'un apprentissage social. Elle était appelée à augmenter la motivation des élèves, à créer une école où l'anxiété n'avait plus de place et finalement à être un moyen d'augmenter les compétences sociocritiques et politiques. Très souvent tous les buts d'éducation que les milieux réformistes jugeaient souhaitables, ont été fixés à l'école compréhensive. Le danger qu'elle devienne le jouet de conceptions d'éducation différentes, qui se succèdent à de courts intervalles, devient plus clair maintenant que dans le courant du processus de développement.

Ces problèmes ont été traités dans quelques enquêtes dont voici certains résultats (cf. annexe 2).

Globalement il s'agit chez les élèves des caractéristiques suivantes :

- la motivation au travail,
- l'anxiété et la confiance en soi,
- la connaissance de soi-même (aptitudes, talent),
- la formation des stéréotypes sociaux,
- l'amour ou le dégoût de l'école,
- l'esprit critique à l'égard des problèmes sociaux et les compétences sociales.

Si l'on considère seulement les différences dans les caractéristiques précitées entre élèves de types scolaires différents, la vue d'ensemble est la suivante :

1) On ne peut constater une influence favorable générale de l'école compréhensive sur la motivation à travailler et à apprendre. Dans tous les types scolaires, le comportement à l'égard du travail le plus efficace, est

celui qui vient de l'individu lui-même et ce comportement là dépend des conditions de socialisation familiale et de l'histoire scolaire antérieure.

2) A la suite de deux études comparatives entre les systèmes scolaires (traditionnel et compréhensif) (Weiss et Utzt, 1975 et Fend et autres, 1976 b), on a également remarqué que les élèves de l'école compréhensive sont moins anxieux que les autres. Au moment de l'enquête, les écoles compréhensives étaient donc réellement des écoles qui engendraient moins l'anxiété.

3) Les élèves des écoles compréhensives se voient eux-mêmes de façon beaucoup plus positive que ceux du système traditionnel. Il est vrai que dans le système compréhensif l'écart entre l'idée que se font de leurs aptitudes les élèves du niveau supérieur et ceux du niveau inférieur est beaucoup plus grand que l'écart qu'on constate sur le même plan entre les élèves de la « Hauptschule » (école primaire se terminant par la neuvième ou la dixième classe) et ceux du lycée. De même le niveau des performances a une grande importance pour la formation de telles attitudes, mais dans une moindre mesure que ce n'est le cas dans les écoles compréhensives additives.

4) Tandis que l'enquête comparative de Stuttgart (cf. Weiss et Utzt, 1975) a trouvé, en fin de septième année scolaire dans les écoles compréhensives (de Weinheim et Freiburg-Haslach), où elle a eu lieu, moins de réputation à l'égard de l'école que dans le système traditionnel, l'enquête de Konstanz en la matière ne permet pas que des conclusions favorables aux écoles compréhensives.

5) Ce que beaucoup ont craint (« forge de cadres marxistes ») et ce que d'autres ont souhaité, c'était la formation de compétences politico-sociales et de l'esprit critique ; et seule l'enquête de Konstanz a essayé de mesurer de telles caractéristiques chez les élèves. Dans l'ensemble et à ce sujet, elle n'a pas trouvé de différences entre les élèves du système compréhensif et les élèves du système traditionnel. C'est dans les lycées que l'esprit critique est le plus prononcé. Dans les écoles compréhensives il ne s'est trouvé qu'une minorité d'élèves très critiques qui s'identifiaient fortement avec quelques-uns des professeurs.

Des comparaisons de ce genre montrent combien il est problématique de conclure aux avantages de l'un ou l'autre système scolaire, en se basant sur des différences de surface entre les élèves des deux systèmes. Une telle conclusion implique une affirmation de causalité qu'une simple différence de moyennes est incapable de justifier. Si on affirme que la différence entre le système compréhensif et le système traditionnel implique théoriquement une **différence dans les caractéristiques structurales** du système scolaire, on doit se poser la question;

si ce ne sont pas peut-être d'autres caractéristiques, liées par hasard et à un moment donné aux écoles compréhensives ou de type traditionnel, qui sont les véritables causes de ces différences. Une de ces causes par exemple pourrait être les caractéristiques du corps enseignant. En partant de deux variables de ce genre indépendantes l'une de l'autre (structure scolaire et corps enseignant) une différence de moyenne peut avoir les significations suivantes :

1) Il s'agit d'une différence qu'on peut réduire à des caractéristiques structurelles, parce qu'il n'y a pas de différences quant aux caractéristiques du corps enseignant dans et entre les systèmes scolaires.

2) Les différences peuvent être réduites aux caractéristiques du corps enseignant (ambiance scolaire, opinion politique et conception pédagogique des professeurs) : d'un côté il y a une haute corrélation entre les caractéristiques structurelles et les caractéristiques du corps enseignant — (dans les écoles compréhensives le corps enseignant est très progressiste, très conservateur dans les écoles traditionnelles) — et de l'autre côté les plus grandes différences existant entre les deux types d'écoles, dépendent des types d'enseignants qui s'y trouvent.

Si nous ne trouvons pas de différences de moyennes pour les caractéristiques des élèves qui fréquentent des systèmes scolaires différents, cela peut être le résultat de deux constellations de facteurs :

1) Ni les caractéristiques structurelles, ni celles du corps enseignant n'ont une grande influence.

2) Des caractéristiques structurelles et des caractéristiques du corps enseignant se neutralisent les unes aux autres.

En posant de telles questions, on place les recherches d'évaluation se rapportant aux écoles compréhensives, dans le cadre plus large d'une analyse sociologique des causalités.

On doit considérer comme une des tâches futures les plus importantes de la recherche scientifique d'accompagnement, de pousser l'analyse dans ce sens.

Comme l'exposé des résultats de ces enquêtes le prouve, celles-ci sont centrées sur la comparaison de moyennes. Savants et hommes politiques jugent des faits positifs ou négatifs sous la forme de différences de moyennes. J'aimerais insister ici sur le fait qu'il est nécessaire de tenir compte davantage des paramètres de dispersion, de porter une attention soutenue aux sous-groupes à l'intérieur du système scolaire en question et de faire plus attention au changement des paramètres de relation dans des systèmes scolaires différents.

L'enquête de Konstanz a montré par exemple que dans les différents systèmes scolaires on peut trouver

des distributions typiques en accord avec les sous-groupes de performances :

— Sur le plan « orientation-valeur » nous trouvons une **homogénéisation** dans le système compréhensif. Dans le système des écoles séparées nous trouvons une tendance plus affirmée à la formation de *subcultures en accord avec les différents types d'écoles*.

— Sur le plan « connaissance de soi-même » le système compréhensif a tendance à **différencier** d'après le niveau des performances.

— Sur le plan « satisfaction » ou insatisfaction à l'égard de l'école il y a un rapport inverse : celui qui est content dans le système compréhensif (les très bons élèves) est plutôt mécontent dans le système traditionnel (lycéens).

Conclusions

Après cette vue d'ensemble sur les avantages et les désavantages des écoles compréhensives la question qui se pose naturellement est de savoir si l'école compréhensive doit être établie comme école obligatoire.

Comme la présente revue de questions était plutôt orientée vers la recherche, c'est-à-dire, mettait l'accent sur la sûreté de certains résultats et visait à déterminer le cadre de leurs interprétations, on ne peut pas répondre à cette question clairement par un oui ou par un non. Elle met plutôt en évidence le genre de problèmes que l'on rencontre dans l'un et dans l'autre système scolaire et détermine les secteurs où on peut attendre à bon droit des avantages du système compréhensif. Le plus net avantage du système scolaire compréhensif réside à mon avis, dans la mobilité des cursus, l'obtention plus nombreuse des certificats de fin d'études et l'égalité de chances. Le système compréhensif se révèle généralement comme un instrument plus flexible et d'une plus grande justice sociale pour ces progrès désirables des élèves. Ce n'est pas d'une petite importance pour l'avenir, parce que le problème de la coordination entre le système de formation et le système d'emploi demeurera un problème politique permanent.

La prise en considération de ce fait devait conduire à l'établissement d'un système d'écoles compréhensives, les études réalisées jusqu'à présent pourraient être utiles dans la mesure où les problèmes des premiers cycles secondaires intégrés sont devenus plus clairs. Le problème est de trouver un équilibre optimal entre une organisation sociale unifiée (cf. Fend, 1977).

En outre il faut construire des objectifs de formation autonomes et valables en eux-mêmes pour les groupes d'élèves qui quittent le système scolaire aux divers stades

de la scolarité en gardant pour eux des possibilités d'accès aux filières ultérieures.

Pour finir se pose le grave problème de construire une école capable de réaliser plusieurs buts éducatifs à la fois : satisfaire à de hauts niveaux de performance et permettre l'apprentissage social.

En plus les recherches ont commencé à rendre claire l'importance respective des caractéristiques structurelles pour juger de la qualité d'une école et d'un système scolaire. La mesure dans laquelle une école a « une haute valeur éducative » ne dépend ni exclusivement de l'équipement — personnel et matériel — ni des caractéristiques de système (cf. Fend et autres, 1977). « L'esprit d'une école », si difficile à saisir par des méthodes empiriques, joue un rôle très important à ce sujet. Il s'ensuit

qu'il faut faire la différence dans le processus d'évaluation entre des phénomènes temporels, liés par un hasard historique à un certain changement structurel, et les caractéristiques structurelles proprement dites. Dans ce cadre on devrait distinguer entre les problèmes dus à l'idéologie ou à la nature du corps enseignant et l'importance d'une nouvelle forme d'organisation. Les recherches en évaluation ont permis de constater l'importance relative de l'école comme individualité actuelle et celle des problèmes venant de l'extérieur qui ne peuvent être résolus qu'à longue échéance, et qui sont d'une portée bien plus grande que des changements d'organisation scolaire.

Helmut FEND.

Université de Constance.

ANNEXE 1

Recherches empiriques sur les problèmes des systèmes scolaires intégrés et séparés ; caractéristiques

Comparaison des systèmes	Comparaison des variantes dans le même système	Etude de plusieurs écoles dans le même système	Etudes de l'école unique	Etudes descriptives des propriétés de l'école
GEISSLER, KRENZER, RANG 1971 STARK 1971 BUTSCHKAU & TILLMANN 1972 KOTTER u.a. 1974/75 WENDELER 1974 TESCHNER, MINSEL, LUDERS 1974/75 Kultusministerium NRW 1975 WEISS & UTZT 1975 FEND u.a. 1976 Battelle-Institut Frankfurt (o.J.)	BERNHARDT u.a. 1975 ECKES, HAENISCH, ANTONI 1976	LANGNER & VORKAUF 1970 FLOBNER 1975 a FLOBNER 1975 b Hamburg - Berichte GS-Info 1/75, 3/75 HERRMANN 1975 Pädagogisches Zentrum Berlin 1975/76 MULCH & STARK 1976	PADAGOGISCHES ZENTRUM BERLIN 1971 TESCHNER 1971 BERNHARDT u.a. 1974 FELDMANN & ACHINGER 1974 FLOBNER 1974 FREESE & SCHEERER 1975 HORN & KOPKA 1975 SCHEERER & FREESE 1975 FREESE & SCHEERER 1976 HENNING u.a. 1976	HICKEN u.a. 1975 F.D.P. - Gesamtschulkommission Hessen 1976 ZIEGENSPECK 1976 HOENEN, TIEDE, ZIEGENSPECK (o.J.)

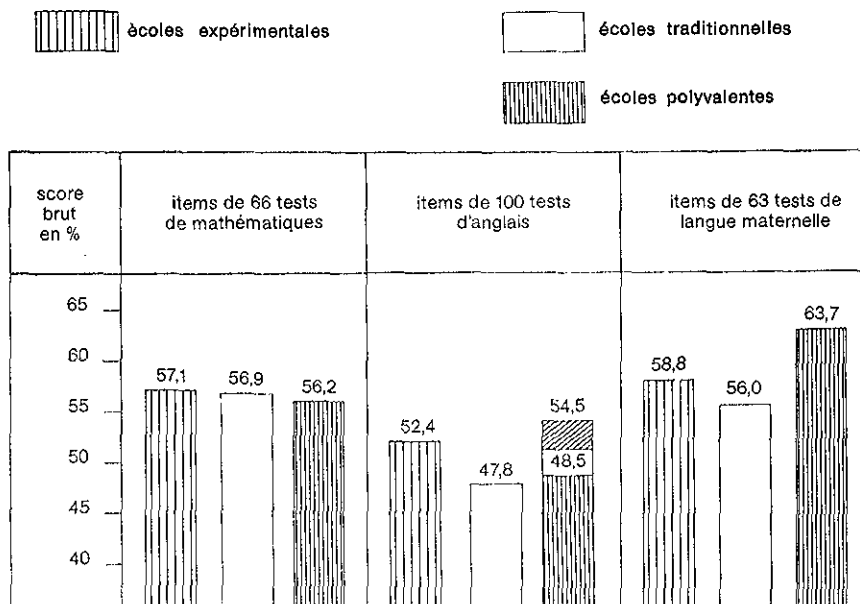
ANNEXE 2

Recherches empiriques sur les problèmes des systèmes scolaires intégrés et séparés ; critères appliqués d'évaluation

Processus et gradation de la mobilité	Réussite de la scolarité	Problèmes de l'égalité des résultats scolaires		Conséquences affectives
GEIBLER, KRENZER, RANG 1967 Pädagogisches Zentrum 1971 TESCHNER 1971 KOTTER u.a. 1973/74 BERNHARDT u.a. 1974 FLOBNER 1974 TESCHNER u.a. 1974/75 HORN & KOPKA 1975 Schulreport 5/1975 ECKES, HAENISCH, ANTONI 1976 FEND u.a. 1976 HENNING u.a. (o.J.)	FELDMANN & ACHINGER 1974 FLOBNER 1974 BERNHARDT u.a. 1975 FLOBNER 1975 a FLOBNER 1975 b FREESE & SCHEERER 1975 Hamburg - Bericht, GS - Info 1/1975, 3/1975 Infra-Test 1975 KOTTER u.a. 1975 Kultusministerium NRW 1975 RINGSDORF & SANDER 1975 ECKES, HAENISCH, ANTONI 1976 Fend u.a. 1976 Battelle-Institut Frankfurt o.J.	GEISSLER, KRENZER, RANG 1967 STARK 1971 TESCHNER 1971 BERNHARDT u.a. 1974 WENDELER 1974 FLOBNER 1974 KOTTER u.a. 1974/75 TESCHNER, MINSEL, LUDERS 1974/75 BERNHARDT u.a. 1975 HORN & KOPKA 1975 ECKES, HAENISCH, ANTONI 1976 FEND u.a. 1976 MULCH & STARK 1976 Battelle-Institut Frankfurt o.J. HENNING u.a. (o.J.) STARK 1971	WENDELER 1974 KOTTER u.a. 1975 WEISS & UTZT 1975 ECKES, HAENISCH, ANTONI 1976 MULCH & STARK 1976	BUTSCHKAU & TILLMANN 1972 BERNHARDT u.a. 1974 Pädagogisches Zentrum Berlin 1975/76 TESCHNER, MINSEL, LUDERS 1974/75 BERNHARDT u.a. 1975 Infra-Test 1975 KOTTER u.a. 1975 WEISS & UTZT 1975 FEND u.a. 1976 Battelle-Institut Frankfurt o.J.

ANNEXE 3

Comparaison des résultats scolaires dans les écoles expérimentales, polyvalentes et traditionnelles



Note : Les scores des écoles expérimentales et traditionnelles sont calculés en moyenne pondérée suivant leur poids proportionnel dans l'ensemble du système scolaire : Hauptschule : 48 % ; Realschule : 25 % ; Gymnasium : 27 %.

Ecoles polyvalentes : Weinheim et Freiburg-Haslach (N = 530)

Correction du test d'anglais dans les écoles polyvalentes :

score brut supérieur (54,5) : calculé sans les 25 % d'élèves dont les résultats sont les plus bas — comparé aux élèves des écoles secondaires modernes (Hauptschule) qui ne font pas d'anglais du tout.

TABLEAU I

Fin de la scolarité avec différents certificats à l'issue du premier cycle secondaire dans différents Länder de la République Fédérale d'Allemagne

Pourcentages	Fin de la scolarité avant la 10 ^e classe	Certificat de l'école secondaire moderne (Hauptschule) 10 ^e classe	Niveau intermédiaire (Mittlere Reife, Fachoberschulreife)	Passage à la Grammar school (Gymnasium)
Berlin années 1972-75 (4 écoles)	6,8	17,0	29,0	47,2
Hambourg année 1975 (4 écoles)	14,4	19,7	35,1	30,8
Nordrhein-Westfalen année 1974 (7 écoles)	6,8	24,2	69,0	
Hesse année 1975 (Wetzlar)	35,6	10,0	28,9	27,5

TABLEAU 2

Niveau de qualification des élèves de la 9^e classe, classés par système scolaire et origine sociale

Système de l'école polyvalente	Niveau de qualification			
	N	Inférieur	moyen	supérieur
Classe supérieure	(107)	25.0	25.0	50.0
Classe moyenne	(466)	24.2	39.3	36.5
Classe inférieure	(268)	35.0	35.0	30.1
Système scolaire traditionnel		Inférieur (Hauptschule)	moyen (Realschule)	supérieur (Gymnasium)
Classe supérieure	(79)	30.8	14.1	55.1
Classe moyenne	(328)	45.1	27.4	27.4
Classe inférieure	(192)	67.7	21.9	10.4

Bibliographie

Arbeitsgruppe wissenschaftliche Beratung und Begleitung von Schulversuchen am Pädagogischen Zentrum Berlin, 1971.

Analyse soziographischer Merkmale und Kurselstufungen der Schüler der Eingangspopulation 1968 der Martin-Buber-Gesamtschule in Berlin-Spandau. (Kurzinformationen/Arbeitspapiere). Berlin : Pädagogisches Zentrum.

Batelle Institut, o.J. *Soziale Indikatoren : Zum Thema « Teilnahme an weiterführenden Bildungsgängen im Schulbereich »*, eine im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft durchgeführte Pilotstudie. Frankfurt.

Bayrisches Kultusministerium und « Projektgruppe zur wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen » am Bayrischen Staatsinstitut für Bildungsforschung und Bildungsplanung (IFB), 1975.

Dokumentationen : Zahlen, Daten, Fakten zum Schulversuch - Ergebnisse und Tendenzen. Schulreport, Heft 5/1975.

Bernhard, (M.), Böttiger, (M.), van Holst, (H.D.), Kaczanski, (G.) & Weigelt, (K.-K.), 1974. — Soziales Lernen in der Gesamtschule - eine empirische Studie. München : Juventa.

Bernhardt, (M.), van Holst, (H.D.), Kempf-Böttiger, (M.), Legler, (U.), & Weigelt, (K.G.), 1975. — Organisation und Sozialverhalten an additiven und integrierten Gesamtschulen : Eine vergleichende Untersuchung zum Zusammenhang von integrierter bzw. additiver Schulorganisation und Sozialstatus, sozialen Einstellungen sowie Verhaltensweisen von Schülern. Unveröffentlichtes Manuskript.

Bildungsberatungsstellen Karlsruhe und Schwäbisch Hall, 1972. Leitstudie zur Situation der Hauptschule in Baden-Württemberg. Unveröffentlichtes Manuskript. Stuttgart : Institut für Bildungsplanung und Studieninformation.

Bloom, (B), 1975. — Implications of the IEA Studies for Curriculum and Instruction. In : A.C. Purves & D.U. Levine (Eds.), Educational policy and International assessment. Berkeley, McCutchan.

Bronfenbrenner, (U.), 1974. — Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung ? Stuttgart : Klett.

Bühlow, (G.), Clemens, (W.), Müller, (G.), Preuss-Lausitz, (U.), Weissbach, (H.-J.) & Dupius, (F.). — *Arbeitsgruppe wissenschaftliche Beratung und Begleitung von Gesamtschulen, 1974. Soziale Erfahrungen von Gesamtschülern I : Die soziale Lage von Gesamtschülern.* (Arbeitspapiere/Kurzinformationen). Berlin : Pädagogisches Zentrum.

Bühlow, (G.), Clemens, (W.), Müller, (G.), Preuss-Lausitz, (U.), Weissbach, (H.-J.) & Dupius, (F.). — *Arbeitsgruppe wissenschaftliche Beratung und Begleitung von Gesamtschulen, 1976. Soziale Erfahrungen von Gesamtschülern II : Bedingungen sozialer Integration in der Gesamtschule.* Arbeitspapiere/Kurzinformationen). Berlin : Pädagogisches Zentrum.

Burkhard, (R.), 1974. — Tendenzwende bei der Wahl einer weiterführenden Schule ? Baden-Württemberg in Wort und Zahl. Stuttgart : Statistisches Landesamt.

Butschkau, (U.) & Tillmann, (K.-J.), 1972. — Politische Sozialisation in der Gesamtschule : Zeile, Fakten, Strategien. München : Juventa.

Deutscher Bildungsrat, 1969. — Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen : Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart : Klett.

Eckes, (K.), Haenisch, (H.) & Antoni, (W.), 1976. — Informationen des wissenschaftlichen Begleiteams zur Versuchsreihe Gemeinsame Orientierungsstufe Rheinland-Pfalz : Grundlegung und erste Ergebnisse. Unveröffentlichtes Manuskript.

Eigler, (G.), Schönwälder, (H.-G.), Straka, (G.) & Strittmatter, (P.), 1971. — Wissenschaftliche Begleituntersuchung an Modellschulen. Bildung in neuer Sicht : Schriftreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg, Reihe A Nr. 23, Februar 1971.

F.D.P. — Gesamtschulkommission Hessen, 1976. Abschliessender Bericht. Unveröffentlichtes Arbeitspapier, Wiesbaden.

Feldmann, (K.) & Achinger, (G.), 1974. — Einstellungen von Eltern zur Gesamtschule : Bericht über eine Befragung an der integrierten Gesamtschule Garbsen. Schulversuche und Schulreform : Berichte - Analysen - Ergebnisse. Hannover : Schroedel.

Fend, (H.), 1974. — Soziologie der Schule I. Weinheim : Beltz.

- Fend, (H.), 1975. — Soziale Herkunft und Schulleistungen : Chancengleichheit - ein unrealistisches Ziel ? Unveröffentlichtes Manuskript.
- Fend, (H.), 1977. — Sozialisierungseffekte unterschiedlicher Schulformen. In : H.-D. Haller u.a. (Hg.), Erziehungswissenschaftliches Jahrbuch. Stuttgart : Klett.
- Fend, (H.), Knörzer, (W.), Nagl, (W.), Specht, (W.), & Väh-Szuzdziara, (R.), 1975. — Zwischenbilanz eines Schulversuchs : Ergebnisse einer empirischen Vergleichsuntersuchung zwischen Gesamtschulen und dreigliedrigem Schulsystem. Gesamtschule 3/1975, S. 6-16.
- Fend, (H.), Knörzer, (W.), Nagl, (W.), Specht, (W.), & Väh-Szuzdziara, (R.), 1976 a. — Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem : Eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit im Schulsystem, Gutachten für den Deutschen Bildungsrat. Stuttgart : Klett.
- Fend, (H.), Knörzer, (W.), Nagl, (W.), Specht, (W.), & Väh-Szuzdziara, (R.), 1976 b. — Sozialisierungseffekte der Schule. Weinheim : Beltz.
- Fend, (H.), Knörzer, (W.), Nagl, (W.), Specht, (W.) & Väh-Szuzdziara, (R.), 1977. — Schulklima : Lehrer und Mitschüler als Sozialisierungsfaktoren. Weinheim : Beltz in Vorbereitung.
- Flössner, (W.), & Hauff, (S.), 1973. — Deutschunterricht in der 10. Jahrgangsstufe : Organisation, Didaktik und Ergebnisse des Deutschunterrichts an der Gesamtschule Berlin (Fritz-Buckow-Rudow). Braunschweig : Westermann.
- Flössner, (W.), 1974. — Sozialschicht und Lerngruppen in der Gesamtschule : Vergleichende Untersuchungen von Sozialschicht und Lerngruppenzugehörigkeit am Beispiel von Schülerlaufbahnen an der Walter-Gropius-Schule, Berlin. Schwalbach : Wochenschau-Verlag.
- Flössner, (W.), 1975. — Abschlüsse an den Berliner Gesamtschulen : Ergebnisse und Analyse der ersten drei Schülerjahrgänge. Gesamtschulinformationen 1/1975. Berlin : Pädagogisches Zentrum.
- Flössner, (W.), 1975. — Abschlüsse an Berliner Gesamtschulen : Ergebnisse des Schuljahres 1975. Gesamtschulinformationen 3/1975. Berlin : Pädagogisches Zentrum.
- Freese, (H.-L.) & Scheerer, (H.), 1975. — Untersuchungen zur Wahrnehmung von Schulfächern und Unterrichtsgruppierungen in flexiblen Unterrichtssystemen (Materialien und Untersuchungen zum Schulversuch 2. Gesamtschule Berlin-Reinickendorf). Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin.
- Freese, (H.-L.) & Scheerer, (H.), 1976. — Wahldifferenzierung und Wahlverhalten (Materialien und Untersuchungen zum Schulversuch 2. Gesamtschule Berlin-Reinickendorf). Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin.
- Geissler, (E.E.), Krenzer, (P.) & Rang, (A.), 1967. — Fördern und Auslesen : Eine Untersuchung an Hessischen Schulen mit Förderstufe. Frankfurt : Diesterweg.
- Schulbehörde Hamburg, 1975. — 1974 erstmals vergebene Abschlüsse an zwei Hamburger Gesamtschulen. Gesamtschulinformationen 1/1975. Berlin : Pädagogisches Zentrum.
- Schulbehörde Hamburg, 1975. — Erste Auswertung der Abschlüsse - Schülerjahrgang 5/1969. Gesamtschulinformationen 3/1975. Berlin : Pädagogisches Zentrum.
- Henning, (U.), Roeder, (P.-M.), Treumann, (K.) & Röschmann, (B.), o.J. — Daten und Thesen zum differenzierten Unterricht in der Gesamtschule : Längsschnittuntersuchung des Schülerjahrgangs 5/1969 der Gesamtschule Alter Teichweg in Hamburg. Hamburg : Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- Hermann, (U.U.), 1975. — Soziale Integration und Leistungsdifferenzierung : Eine Untersuchung zur Sozialstruktur der Orientierungsstufe. Weinheim : Beltz.
- Hicken, (R.), Könke, (A.), Küntz, (B.), & Ziegenspeck, (J.), 1975. — Auswertung von Erfahrungsberichten der Orientierungsstufen Niedersachsens. Unveröffentlichtes Manuskript. Lüneburg : Pädagogische Hochschule Niedersachsens.
- Hoehnen, (M.), Tiede, (R.) & Ziegenspeck, (J.), o.J. — Aussere Differenzierung in der Orientierungsstufe : Fachleistungskurse in Mathematik und Englisch. (Werkstattbericht der « Arbeitsgruppe Orientierungsstufe » an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen - Abteilung Lüneburg) Lüneburg : GEW-Kreisverband.
- Hopf, (D.), 1974. — Differenzierung in der Schule. Stuttgart : Klett.
- Horn, (S.) & Kopka, (H.), 1975. — Dokumentation eines Modellversuchs zur flexiblen Differenzierung in Mathematik an der Integrierten Gesamtschule Gleßen-Ost. Heft 5 der Projektgruppe « Leistungsmessung an Gesamtschulen » am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt.
- Husen, (T.), 1967. — International study of achievement in mathematics. (Vols. I and II). Stockholm : Almqvist und Wiksell.
- Husen, (T.), 1975. — Implications of the IEA findings for the philosophy of comprehensive education. In A. Purves & D.U. Levine (Eds.), Educational policy and international assessment. Berkeley : McCutchan.
- Kämpfe, (N.), Raab, (H.-H.) & Wunberg, (M.), 1976. — Die Entwicklung der Bildungsbeteiligung in den Jahren der Bildungsreform von 1960 - 1972 : Gutachten für den Deutschen Bildungsrat. (Forschungsbericht 20 des Zentrum I für Bildungsforschung (SFB 23) an der Universität Konstanz.
- Kötter, (L. Hg.), 1974. — Dritter sachlicher Bericht der « Wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs Integrierte Gesamtschule Dillingen/Saar ». Unveröffentlichtes Manuskript.
- Kötter, (L. Hg.), 1975. — Vierter sachlicher Bericht der « Wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs Integrierte Gesamtschule Dillingen/Saar ». Unveröffentlichtes Manuskript.
- Langner, (K.) & Vorkauf, (H.), 1970. — Soziale Koedukation in der Förderstufe : Hoffnung und Realität. Weinheim : Beltz.
- Mulch, (D.) & Stark, (G.), 1976. — (Projektgruppe des Hessischen Kultusministers « Leistungsmessung in Gesamtschulen » am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung). Bericht über den Gesamtschulflächenversuch Kreis Wetzlar : Erster Abschlussjahrgang Sekundarstufe I 74/75. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Scheere, (H.) & Freese, (H.-J.), 1975. — Aspekte der Wahldifferenzierung an der 2. Gesamtschule im Urteil ihrer Lehrer (Materialien und Untersuchungen zum Schulversuch 2. Gesamtschule Berlin-Reinickendorf). Unveröffentlichtes Manuskript.
- Schwarzer, (R.) & Royl, (W.), 1976. — Angst und Schulunlust als Sozialisierungseffekte verschiedener Schularten. Zeitschrift für Pädagogik, 1976, 22, 547-557.
- Specht, (W.), 1976. — Lieber Hauptschule als C-Kurs ? : Zur Lage leistungsschwächerer Schüler in unterschiedlichen Schulsystemen. Gesamtschule März/April 1976.
- Stark, (G.), 1971. — (Projektgruppe des Hessischen Kultusministers « Leistungsmessung in Gesamtschulen » am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung). Bringen Leistungskurse « Chancengleichheit » ? Eine empirische Querschnittsuntersuchung mit Hilfe von lernzielübergreifenden Tests am Ende der Förderstufe 1970 an hessischen Gesamtschulen. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Teschner, (W.P.), 1971. — Was leisten Leistungskurse ? : Eine theoretische und empirische Bestandsaufnahme zum Unterricht in Fachleistungskursen unter Verwendung von Daten

aus der Walter-Gropius - Schule (Gesamtschule) Berlin.
Stuttgart : Klett.

Teschner, (W.P.), Minsel, (B.) & Lüders, (E.). — (Projekt ERDAG-SH : Evaluation und Revision der Differenzierungsmodelle an den Gesamtschulversuchen Schleswig-Holsteins), 1975. Differenzierungsmodelle an Versuchsschulen : Jahresbericht 1974/75. Unveröffentlichtes Manuskript, Kiel.

Weiss, (R.H.), 1975. — Modellschulen im Vergleich : Schulleistungsvergleich zwischen Modell- und Regelschulen in Baden-Württemberg, 7. Schuljahr 1974/75. (Projekt : Wissenschaftliche Begleitung der Modellschulen Baden-Württembergs, Berichte und Materialien B - 75/73). Stuttgart : Institut für Bildungsplanung und Studieninformation.

Weiss, (R.H.) & Utzt, (H.J.), 1975. — Modellschulen im Vergleich : Angst und Schulunlust in Modell- und Regelschulen. (Projekt : Wissenschaftliche Begleitung der Modellschulen Baden-Württembergs). Stuttgart : Institut für Bildungsplanung und Studieninformation. Unveröffentlichtes Manuskript.

Wendeler, (J.), 1974. — Schulsystem, Schulleistungen und Schülerauslese : Eine Vergleichsuntersuchung zwischen der Förderstufe und dem traditionell gegliederten Modell. Weinheim : Beltz.

Ziegenspeckt, (J.), 1976. — Zum Planungs- und Entwicklungsstand der Orientierungsstufe in der Bundesrepublik Deutschland : Eine Dokumentation und Zwischenbilanz. Materialdienst der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, April 1976, Nr. 139.

ROYAUME UNI

Au cours de la dernière décennie, les formes expérimentales d'enseignement s'adressant aux élèves de 10 à 14 ans se sont largement répandues au Royaume-Uni. Ecoles polyvalentes, classes sans répartition des élèves en groupes de niveaux, programmes scolaires nouveaux et intégrés, régimes axés sur l'enfant plutôt que sur le maître, beaucoup d'écoliers britanniques ont maintenant fait l'expérience de toutes ces innovations. Ces nouvelles formules ont remplacé en tout ou en partie les écoles sélectives, les classes où les élèves sont groupés selon leurs aptitudes, les programmes traditionnels fondés sur des matières ou des « disciplines » nettement délimitées et le régime dans lequel toutes les décisions importantes étaient prises par le maître et non par l'élève.

Les motifs de ce changement sont les mêmes au Royaume-Uni que dans la plupart des pays d'Europe. Ils sont bien connus et il n'est donc pas nécessaire de les décrire en détail. Néanmoins, le relief particulier qui a été donné au Royaume-Uni aux arguments en faveur de ces innovations s'explique incontestablement par les événements particuliers qui se sont déroulés dans ce pays et par les problèmes de recherche qui en ont résulté.

En conséquence, il convient de faire précéder le présent rapport d'un résumé des arguments qui ont conduit à introduire des formes expérimentales. Ces arguments nous semblent être essentiellement au nombre de trois.

La redistribution des chances

Il y a tout d'abord le souci largement répandu d'assurer une meilleure égalité des chances. Les travaux des sociologues et des psycho-sociologues britanniques dans les années 50 ont attiré l'attention sur le fait que le système des écoles primaires avec répartition en groupes de niveaux pour les enfants jusqu'à l'âge de 11 ans, et des écoles secondaires distinctes pour les bons élèves (grammar schools) (lycées) et pour « les autres » (secondary modern schools) (collèges modernes), a entraîné une distribution des chances selon la classe sociale plutôt que selon les aptitudes, et aussi sur le fait que les enfants de la bourgeoisie avaient beaucoup plus de chances de se classer parmi les premiers à l'école primaire, d'entrer au lycée, d'y poursuivre leurs études jusqu'à l'examen final, qui leur ouvrait les portes de l'université et accéder à leur tour au statut de membre de la bourgeoisie. Bref, on assistait à un processus de reproduction sociale. Parallèlement, certains éléments tendaient à prouver qu'il y avait dans la classe ouvrière beaucoup d'enfants à quotient intellectuel élevé, à qui cette voie était fermée. Certains, pour des raisons sociales, étaient relégués dans des sections de niveau inférieur à l'école primaire où l'on n'attendait pas grand chose d'eux, entraient au collège moderne et arrêtaient leurs études tôt. D'autres, n'ayant pas acquis à la maison la faculté de s'exprimer correctement et avec aisance et n'y ayant pas trouvé un climat propice à la rapidité du progrès intellectuel, ne montraient pas leurs aptitudes assez tôt et manquaient leur chance de sélection. D'autres encore, bien que sélectionnés, n'étaient pas encouragés à la maison ou dans la communauté, et quittaient l'école tôt ou n'y obtenaient pas de bons résultats. La solution à ces problèmes paraissait résider dans un système où les chances resteraient ouvertes pour tous pendant la totalité ou la plus grande partie de la scolarité et où l'on pourrait déceler et cultiver les talents de chacun. Sur le plan des structures, on parviendrait à ce résultat par un enseignement primaire sans répartition des élèves en groupes de niveaux et un enseignement secondaire polyvalent avec un tronc commun au moins jusqu'à l'âge de 14 ans. Chaque fois que possible, on veillerait à faire suivre en permanence les enfants, soit par des instituteurs sensibilisés à cette tâche, soit, dans les écoles secondaires, avec l'aide de conseillers d'orientation.

Le deuxième argument en faveur de l'introduction de formes expérimentales d'enseignement procédait de la conviction que des changements, souvent profonds, s'im-

posaient dans le contenu des programmes scolaires. Il s'agissait en partie de changer les matières ; par exemple, on préconisait d'introduire des changements dans les programmes de mathématiques et de physique pour tenir compte de l'ordinateur et de l'électronique et dans l'enseignement de la langue pour faire une place aux nouveaux moyens de communication. Mais des arguments puissants étaient avancés aussi en faveur d'une modification de la notion d'apprentissage fondé sur un programme. Ils découlaient en partie de la conviction que les méthodes antérieures fondées sur l'acquisition mécanique des connaissances, des compétences et des valeurs devaient être remplacées par des méthodes fondées sur l'esprit d'invention et la créativité. Cette façon de voir était dictée par l'évolution des besoins de la vie professionnelle — de plus en plus, les travaux répétitifs à l'usine et au bureau étaient confiés à la machine, ce qui laissait à l'homme les activités que lui seul était capable d'exercer (penser, adapter, prendre des initiatives et porter un jugement) — et renforcée par les dures réalités économiques de la société contemporaine, auxquelles étaient tout particulièrement confrontées les vieilles industries à fort coefficient de main-d'œuvre qui, dans le passé, employaient tant de jeunes sortant de l'école avec un bagage médiocre de connaissances apprises par cœur. Ces arguments ont beaucoup stimulé l'évolution vers des écoles polyvalentes et sans répartition des élèves en groupes de niveaux, qui introduiraient de la souplesse non seulement dans l'éventail des possibilités, mais aussi dans les programmes, permettant ainsi aux élèves d'acquérir des modes d'assimilation nouveaux et, souvent, interdisciplinaires qui les rendraient mieux aptes à répondre aux besoins complexes et changeants de la vie moderne, tant dans la profession que dans la société.

Evolution de la société

Ces deux arguments concernent essentiellement des formes d'enseignement qui offrent la possibilité de donner aux enfants de meilleures chances d'épanouissement dans la société et ils acceptent implicitement le maintien de la société pour l'essentiel sous sa forme existante, à une époque de mutation technique et économique. Un troisième argument, plus radical, est venu s'ajouter récemment aux deux précédents ; ceux qui l'avancent visent implicitement, et parfois explicitement, à changer la société elle-même et en particulier les rapports de forces en son sein. Ils critiquent surtout la façon dont on apprend aux enfants, même dans l'enseignement expérimental novateur, à se comporter en sujets passifs, à accepter et suivre les décisions de ceux qui sont aux commandes dans la société, à subir la loi du marché du travail, et les décisions des services sociaux et des autres secteurs qui composent « le système de contrôle » de la

société. Ceux qui avancent cet argument, font valoir qu'il faut apprendre aux enfants non seulement à apporter une meilleure contribution à la société, mais aussi à « participer à la prise des décisions », à se faire une opinion propre et à la présenter avec assurance et compétence. Sur un certain plan, on est forcé de souscrire à cet argument parce qu'il peut aider à promouvoir une participation active à la vie d'une société démocratique. Cette conception s'exprime dans le développement généralisé des activités extrascolaires au sein de la collectivité, par lesquelles les jeunes, dans le cadre de leurs études, aident les vieillards, les indigents et les personnes handicapées et, ce faisant, prennent une place et des responsabilités dans la collectivité.

Sur un plan plus important, cet argument met en cause la nature même des connaissances dans les programmes scolaires et dans la société ; d'ailleurs, certains enseignants contestent avec un vif enthousiasme la définition et la distribution existantes des connaissances, d'une façon qui pourrait avoir des conséquences de grande portée. Un seul exemple suffira pour le montrer : faut-il imposer à tous les enfants comme une obligation inéluctable l'usage de l'anglais « correct » officiel, et le succès doit-il être réservé uniquement à ceux qui savent le manier ? Ou bien, faut-il définir comme tout aussi valables les modes d'expression moins « orthodoxes » de beaucoup d'enfants et permettre à ceux-ci d'exprimer leurs idées et leurs initiatives à leur façon et de parvenir au succès en utilisant leur propre langue ? Cette dernière idée est séduisante pour beaucoup d'enseignants des écoles primaires et polyvalentes, qui ont souvent dans leurs classes beaucoup d'enfants d'immigrants et éprouvent de grandes difficultés à leur enseigner l'anglais classique. Toutefois, sa mise en application risquerait non seulement d'aboutir à une redistribution des forces, mais aussi à un bouleversement culturel majeur. Beaucoup de maîtres sont très partagés sur la question, car ils se rendent bien compte que leur propre position repose essentiellement sur la structure sociale existante et sur ses normes. Quoi qu'il en soit, dans la mesure où il s'agit d'un mouvement de pensée qui vient à la fois des écoles et de l'extérieur, ses effets sont indéniables dans bien des écoles.

Comme les participants à l'Atelier le comprendront, on pourrait allonger à l'infini la liste des facteurs conduisant à l'introduction de formes expérimentales d'enseignement. Certains détracteurs ont fait valoir que ces conceptions nouvelles ne sont guère que des solutions de facilité visant à remplacer les conceptions traditionnelles à une époque où le maintien de ces dernières devient un fardeau de plus en plus lourd pour de nombreux maîtres, surtout pour ceux qui travaillent dans des conditions difficiles.

Mais même si la liste était allongée, elle ne risquerait

guère d'infirmier l'affirmation selon laquelle les motifs qui ont conduit à introduire de nouvelles formes d'enseignement sont essentiellement d'ordre idéologique ou politique. Contrairement à ce qui s'est passé dans certains pays d'Europe, l'introduction de l'enseignement expérimental au Royaume-Uni s'explique en grande partie par des considérations politiques et n'a pas été précédée de recherches exploratoires. Elle s'est rarement accompagnée de recherches et n'a été suivie que sporadiquement de recherches. Et malgré l'ardeur du débat politique, peu nombreuses sont les méthodes expérimentales qui ont été introduites selon une stratégie planifiée pour remédier aux désavantages liés à l'environnement et très rares ont été les tentatives, même modestes, pour préparer les maîtres à leur nouveau rôle. L'enquête de Maden, dont il est rendu compte dans **Comprehensive Education 27** donne à penser que tel est toujours le cas dans les années 70. En effet, quand le mouvement de refonte du système a commencé au Royaume-Uni, vers la fin des années 60, de nombreux enseignants n'ont pas eu la possibilité de se préparer à une tâche essentiellement nouvelle et ils l'ont abordée avec leur ancienne stratégie d'enseignement et souvent aussi leur idéologie pratiquement inchangées. Or, comme toujours en politique, les avis sont partagés. Même parmi les enseignants qualifiés, on trouve à la fois des adeptes enthousiastes des nouvelles formes d'enseignement et beaucoup d'opposants. Par exemple, dans un éditorial récent du **Journal of the Scottish Schoolmasters' Association**, on peut lire que les ouvriers « soucieux de préserver leurs enfants des réalités sociales et culturelles de la vie des couches défavorisées de la population, ont soutenu la campagne en faveur de l'enseignement polyvalent... Mais le rêve et la réalité sont deux choses très différentes. Par rapport au rêve, la réalité est un échec. Brutalités, fort taux d'absentéisme scolaire et de délinquance juvénile, malpropreté, ivresse, grossesses des mineures, toute la cohorte des filéaux des couches défavorisées subsiste ».

Autonomie locale et scolaire

L'autonomie encore grande du système scolaire britannique pose un problème supplémentaire. La circulaire officielle de 1965 annonçant l'évolution vers la scolarité secondaire polyvalente (10/65) définissait six types « agréés » d'écoles secondaires ; dix ans plus tard, le nombre avoisine 60, et l'on discute encore sur le point de savoir si beaucoup de ces écoles, notamment celles qui coexistent avec les « grammar schools », sont réellement polyvalentes. Dans beaucoup d'écoles polyvalentes, l'esprit de la « grammar school » subsiste presque intact pour les classes de niveau supérieur. Et il y a, dans le système polyvalent, des collèges avec classes terminales que, souvent, on ne peut pas distinguer, pour ce qui est

de l'accès et du programme d'études, des « grammar schools » qu'ils ont remplacés. Il est donc évident qu'on se heurte à des problèmes de fond quand on essaie d'évaluer les recherches sur les nouvelles formes d'enseignement. La difficulté apparaît surtout dans les écoles primaires. Une annonce publicitaire fictive, mais instructive, faite à propos d'une institutrice, Miss Sanders, d'une école primaire expérimentale, constitue peut-être l'illustration la plus frappante des difficultés qu'on rencontre.

Tout le monde est en train d'accrocher son manteau, à l'école ; c'est à ce moment qu'arrive Donnie avec le bras dans le plâtre. Chacun veut le voir, le toucher et écrire dessus. « Combien de temps devras-tu le garder, Donnie ? » « Miss Sanders, de quoi sont faits les os ? » « Comment peut-on se casser le bras en nageant ? » « Est-ce que ça va repousser, Miss Sanders ? » Voilà l'occasion d'enseigner, par excellence. C'est le moment unique où l'on a vraiment envie d'apprendre. Mais les élèves n'ont certainement pas satisfait leur curiosité simplement en regardant le plâtre. Ils veulent en savoir plus. Alors quelqu'un va à la filmothèque et rapporte un choix de films sur les os. Vous mettez le film dans le projecteur et, merveille, quel film formidable !

De la sorte, Miss Sanders peut apprendre aux élèves toutes sortes de choses, plus de choses qu'elle n'est censée en savoir, au moment précis où ils veulent les apprendre. Et c'est vivant, c'est la façon dont ils ont l'habitude de les voir... (Suivent des renseignements sur une société de films éducatifs.)

Comment faire de la recherche sur la forme d'enseignement expérimental que Miss Sanders donne à ses élèves de dix ans ? Avec sa compétence, son sens de l'improvisation et les ressources dont elle dispose, elle réagira probablement avec autant d'enthousiasme le lendemain, quand les poseurs de canalisation commenceront à travailler sous les fenêtres de la classe ou s'occuperont du nid d'oiseau sur le toit de l'école. Comment évaluer les conséquences de son travail pour chaque élève de sa classe ? Qu'aura appris l'élève qui passe un jour, une semaine ou un mois en compagnie de Miss Sanders ? Plus précisément, quel degré de compréhension aura-t-elle obtenu parmi ses élèves ? Quelle est sa technique pour consolider les acquis élémentaires en lecture, écriture et calcul ? Comment va-t-elle s'y prendre pour évaluer son travail et comment les enfants vont-ils faire pour évaluer le leur ? La théorie de l'enseignement expérimental n'apporte que peu de réponses à ces questions. Et la direction de l'école risque bien d'être tout aussi désarmée pour vous répondre. Un principe central de l'enseignement puéricentrique est que seul le maître, en contact étroit avec les enfants, peut diagnostiquer leurs besoins. Une directrice, voire un enseignant de grade élevé, qui chercherait à se renseigner en insistant, pourrait difficilement trouver quelque

chose à répondre à Miss Sanders si celle-ci lui rappelait l'autonomie que cette formule lui donne. La recherche sur l'enseignement polyvalent dispensé aux élèves de 14 ans pose aussi un problème épineux. Comment évaluer le résultat d'un cours de lettres donné à un groupe d'élèves de forces différentes quand chaque membre du groupe s'efforce péniblement de comprendre par lui-même les problèmes moraux posés par la grève, la contestation ou les rapports sexuels? Comment évaluer les résultats à long terme, la qualité de l'organisation scolaire, l'efficacité relative du style d'enseignement non directif adopté par l'équipe d'enseignants qui s'occupe du groupe? Certes, la notion « d'évaluation formative » — technique qui consiste à s'intéresser au processus plutôt qu'aux objectifs — peut nous aider en pareil cas. Elle peut nous donner des indications importantes sur l'action menée à l'école et sur la façon dont le maître et l'élève remplissent leur rôle. Elle peut laisser deviner certaines des raisons qui sous-tendent les décisions et indiquer quelques-unes de leurs conséquences à court terme, en montrant, par exemple que, malgré le fait que les maîtres travaillent en situation expérimentale, leurs postulats sur l'aptitude moindre des enfants socialement désavantagés ou leurs idées sur l'infériorité des filles par rapport aux garçons restent inchangés. Mais l'évaluation formative ne peut apporter que peu d'éléments permettant d'examiner la macro-organisation du système d'enseignement et de comparer valablement les arguments en faveur des nouvelles formes d'enseignement ou du maintien des formes existantes.

Les éléments d'information dont on dispose sur l'enseignement polyvalent

Si l'on considère les écoles polyvalentes isolément, on ne peut dire qu'une chose avec une certitude absolue pour l'Angleterre et le Pays de Galles, c'est que le pourcentage d'élèves qui sortent des écoles officiellement classées comme polyvalentes croît toujours plus vite d'année en année. En 1964, il était de 6 %, en 1970 il atteignait 29 % et en 1974 il dépassait 55 %.

Pourtant, la baisse des effectifs des « grammar schools » (lycées) est beaucoup moins forte que la progression de ceux des écoles polyvalentes pourrait le laisser penser. En 1964, 19 % des jeunes qui quittaient l'école avaient fréquenté des « grammar schools ». En 1974, la proportion n'était tombée qu'à 10 %. Un calcul simple montre que la totalité moins 9 % des 55 % d'élèves sortant des écoles polyvalentes étaient probablement des enfants qui, autrement, seraient sortis des secondary modern schools (collèges modernes). Vu ces chiffres, le

titre du célèbre rapport de Benn and Simon **Half-Way There** (la moitié du chemin est fait), publié en 1970 et mis à jour en 1972, était et reste quelque peu exagéré.

La situation que recouvrent ces statistiques globales est encore confuse. Les rapports de recherche comprennent tant de restrictions que leur utilité s'en trouve singulièrement diminuée, ce qui n'est pas étonnant vu le nombre des variables. Une vaste étude menée par un organisme aussi méticuleux que la « National Foundation for Educational Research for England and Wales » n'a guère éclairé la situation et depuis la publication du rapport qui clôt son étude de six ans, intitulée **A Critical Appraisal of Comprehensive Schooling** (Monks, 1972), aucun travail de grande envergure n'a été financé.

Venant après deux premiers volumes descriptifs, ce rapport final n'est guère plus qu'un catalogue remarquablement varié d'écoles où l'on peut trouver presque tous les types de programme, d'enseignement, d'organisation et d'éventail de possibilités. Des études plus modestes comme celle de Bellaby, intitulée **The Distribution of Deviance among 13-14 year old Students (1974)** montrent que dans un échantillon même restreint d'écoles polyvalentes, la situation est si profondément différente d'une école à l'autre qu'on ne peut pas généraliser et qu'il est pratiquement impossible d'isoler le terme « polyvalente » comme une variable signifiante en soi. Neave, dans son étude intitulée **How They Fared (1974)**, a éprouvé les mêmes difficultés à identifier les « vraies » écoles polyvalentes, non seulement à cause de la diversité de leurs caractéristiques, mais aussi parce que la plupart d'entre elles sont assez récentes et ont été créées de multiples façons à partir de la combinaison d'autres écoles.

Résultats aux examens

Avec ces réserves présentes à l'esprit, considérons le principal centre d'intérêt des écoles polyvalentes, à savoir les résultats obtenus par leurs élèves aux examens officiels. La question a fait couler beaucoup d'encre et l'on ne saurait nier qu'en comparant l'enseignement secondaire polyvalent et l'enseignement secondaire de type classique, on met rarement en balance des éléments comparables. Quoi qu'il en soit, si l'on prend les meilleures statistiques disponibles pour l'Angleterre et le Pays de Galles dans **Statistics of Education** (volumes annuels publiés par le ministère de l'Éducation et des sciences), il semblerait que les résultats des écoles polyvalentes soient à peu près équivalents aux résultats combinés des « secondary modern schools » et des « grammar schools » dans les mêmes régions.

Tableau 1 \

Grammar Schools - % des sortants

Examen de fin d'études secondaires (General certificate of Education)	1964	1970	1972	1974
Succès dans trois matières ou plus au niveau ordinaire	75,9	79	77,9	79,9
Succès dans cinq matières ou plus au niveau ordinaire	58,5	63,9	63,9	64,9
Succès dans une matière ou plus au niveau supérieur	35,5	48,4	48,7	47,7
Succès dans deux matières ou plus au niveau supérieur	29	39,3	39,5	39,1
Candidats à l'examen de niveau ordinaire	92,7	93,7	92,7	96,7

Ecoles polyvalentes - % des sortants

	1964	1970	1972	1974
Succès dans trois matières ou plus au niveau ordinaire	16	21,4	21,9	21,1
Succès dans cinq matières ou plus au niveau ordinaire	9,4	14,5	14,9	14,2
Succès dans une matière ou plus au niveau supérieur	4,9	11,1	11,6	11,1
Succès dans deux matières ou plus au niveau supérieur	3,4	8,2	8,4	8,2
Candidats à l'examen de niveau ordinaire	32,4	36,8	37,7	49,1

Si l'on considère les chiffres tant pour les écoles polyvalentes et que pour les « grammar schools », on constate (voir tableau 1) que les statistiques font apparaître un accroissement général du nombre de candidats et de reçus. Mais, dans l'ensemble, les progrès sont un peu plus marqués pour les écoles polyvalentes, bien que celles-ci recrutent encore leurs élèves surtout dans les « secondary modern schools ». Dans la période étudiée, les liens entre les écoles polyvalentes et l'université se sont resserrés rapidement. En 1964, 6 % des nouveaux étudiants en provenance d'établissements subventionnés sortaient d'écoles polyvalentes ; en 1970, la proportion était passée à 25 %. Il n'existe pas de chiffres précis pour ces dernières années, mais il semble que la tendance se maintient.

Parfois, des études plus limitées font apparaître des disparités. Ainsi, en 1974, d'après un rapport sur les écoles de Manchester publié l'été de la même année, il a semblé y avoir une baisse du nombre des candidats aux examens ; inversement, au cours de la même période à peu près, le nombre des candidats admis semble avoir augmenté à Sheffield, si l'on en croit un rapport publié quelques semaines plus tard. Il peut y avoir des différences frappantes d'une école à l'autre : par exemple, le

fort pourcentage de reçus enregistré pas le directeur de la Woodlands School de Coventry a contrasté avec les résultats obtenus dans les écoles polyvalentes voisines disposant des mêmes ressources et recrutant leurs élèves dans la même zone (Thompson, **Organisation in the Comprehensive School**, 1969). Presque toujours, il est difficile d'isoler la polyvalence comme variable clé dans ces ouvrages. Ainsi, dans certaines études locales, une baisse de résultats aux examens peut sembler imputable à la concentration d'écoles polyvalentes dans le centre de la ville ; inversement, l'implantation d'écoles polyvalentes dans un quartier bourgeois peut entraîner une amélioration. Enfin, fait peut-être plus frappant, il y a des variables à l'intérieur d'une école — qui tiennent à son atmosphère, à l'attente de ses enseignants, voire à la personnalité du directeur.

Le contexte social à l'école polyvalente

Un des premiers systèmes britanniques d'écoles polyvalentes, celui du Leicestershire (Eggleston, 1974), est un exemple intéressant des interactions complexes entre la classe sociale et le quartier à habitation en tant que caractéristique importante de l'enseignement polyvalent, qui se traduit par la décision de continuer les études après la période de scolarité obligatoire. Selon le « Leicestershire Plan », les enfants désireux de poursuivre leurs études devaient passer de l'école polyvalente moyenne, accueillant les élèves seulement jusqu'à la fin de la période de la scolarité obligatoire, à une école polyvalente supérieure donnant toute une série de cours conduisant aux examens officiels, à l'université et aux emplois de catégorie supérieure. Dans tous les quartiers, les enfants de travailleurs non manuels ont enregistré le plus fort taux de passage à l'école supérieure. Mais, comme le montre le tableau, le taux de passage pour les enfants de travailleurs manuels a été plus élevé dans le quartier bourgeois que dans le quartier ouvrier. Inversement, pour les enfants de travailleurs non manuels, ce taux a été plus faible dans le quartier ouvrier que dans le quartier bourgeois.

Tableau 2

Rapport entre la profession du père et le pourcentage d'élèves passant à l'école supérieure

	Quartier bourgeois	Quartier mixte	Quartier ouvrier
père travailleur manuel	59,1	38,3	30,0
père travailleur non manuel	89,2	78,0	77,5

Au vu de ces chiffres, il n'est pas étonnant que la composition sociale des effectifs de l'école supérieure soit nettement différente de celle des effectifs de l'école

moyenne. A l'époque où cette étude a été menée, 44 % des élèves des grandes classes de l'école supérieure desservant les trois quartiers venaient de familles bourgeoises. Les élèves qui n'ont pas voulu continuer leurs études étaient-ils ceux qui avaient été relégués dans les sections de niveau inférieur à l'école moyenne? Le tableau suivant montre le rapport entre la section (A, B ou C) et les décisions de passage.

Tableau 3

Relation entre les sections et les décisions de passage

	A %	B %	C %
Passés	84	59,15	26,6
Non passés	16	40,85	73,4

La majorité des élèves qui sont passés dans l'école supérieure venaient des sections A. Ces sections comprenaient surtout des enfants de familles bourgeoises, alors que les sections C étaient surtout composées d'élèves de la classe ouvrière. Mais, là encore, la situation est meilleure qu'on n'aurait pu s'y attendre. En effet, la proportion d'élèves des sections C choisissant de continuer leurs études serait faible dans les classes correspondantes d'une école non polyvalente (premier cycle d'une secondary modern school). La proportion enregistrée dans le Leicestershire pour les sections C à celle relevée au cours de la même période, dans l'ensemble des secondary modern schools où 21 % des élèves seulement ont continué leurs études à l'issue de la scolarité obligatoire.

Une autre question se posait. Ces chiffres dissimulaient-ils une « déperdition de talents selon la classe sociale » intervenant au moment du passage et venant s'ajouter à la « déperdition » accompagnant normalement la répartition des groupes de niveaux? Dans les sections A, 95 % des enfants de travailleurs non manuels ont accédé à l'école supérieure, contre 75 % seulement pour les travailleurs manuels. Cette « déperdition selon la classe sociale » rappelle les abandons prématurés signalés par les grammar schools au début des années 50. Dans beaucoup de ces écoles, la déperdition est maintenant en grande partie retardée ou éliminée. Beaucoup d'écoles polyvalentes ont encore à acquérir cette faculté de retenir leurs élèves, mais elles se heurtent à l'absence de cette volonté, encouragée dès les premières années par le succès à l'examen d'entrée en sixième, de continuer les études. Ce facteur, ainsi que l'attrait immédiat d'un départ de l'école à partir de 16 ans, peut dissuader l'élève de passer au cycle supérieur. En outre, l'échelle de valeurs d'un foyer ouvrier et du groupe de camarades dans lequel évolue l'élève ne porte pas toujours à peser

cette décision avec soin. En revanche, l'enfant d'une famille bourgeoise est probablement plus encouragé à changer d'école par l'ensemble des valeurs familiales et par l'exemple de ses parents.

Réactions à l'enseignement polyvalent

Si l'on considère l'ensemble des écoles polyvalentes, on observe des indices d'une redistribution sociale des résultats scolaires. Dans la plupart de ces écoles, le nombre d'élèves qui poursuivent leurs études a tendance à croître dans toutes les couches sociales, surtout dans les écoles qui sont des classes terminales dont l'accès est libre. On trouve aussi dans les chiffres officiels des indices d'une distribution plus large des résultats aux examens, par classe sociale et par matière. Un des traits les plus remarquables de beaucoup d'écoles polyvalentes est certainement la variété des cours donnés en classe terminale. Autrefois réservés presque entièrement pour la préparation de l'examen de fin d'études secondaires niveau supérieur, les cours portent maintenant le plus souvent sur toute une gamme d'autres matières inscrites ou non aux programmes d'examen. De la sorte, les élèves qui, pour une raison quelconque, n'ont pas bien travaillé les premières années, peuvent rentrer dans la filière et se préparer à une carrière, ce que leur âge leur aurait interdit dans l'enseignement de type classique.

Neave a noté dans *How they Fared* (1974) que la réussite aux examens et l'entrée à l'université sont maintenant à la portée d'une nouvelle catégorie d'élèves, souvent d'origine ouvrière, qui auparavant non seulement auraient échoué à l'examen d'entrée en sixième, mais encore n'auraient même pas reçu d'encouragement au début de leur scolarité. Le témoignage de Neave confirme qu'à l'école polyvalente plus encore que dans les écoles avec répartition des élèves en groupes de niveaux, le succès dépend des encouragements apportés à l'élève. Cette conclusion est corroborée par les études de Ainsworth et Batten à Manchester, *The Effects of Environmental Factors on Secondary Educational Attainment* (1974), et par l'ouvrage de Reid et Franklin *Parental Choice between Grammar and Comprehensive School* (1974). Les sources d'encouragement sont non seulement la famille, mais aussi le groupe de camarades et l'école elle-même.

Eggleston (1974) indique que, maintenant que le système scolaire cesse de cataloguer les enfants au départ, cet encouragement acquiert d'autant plus d'importance dans les décisions concernant la poursuite des études, le choix des matières et la candidature aux examens. L'école, avec l'encouragement des camarades, peut contrebalancer, ou au contraire, renforcer l'absence d'encouragement familial. Pourtant, l'école polyvalente n'est

nullement un simple instrument d'amélioration des chances des enfants des classes ouvrières. Son ouverture et sa souplesse peuvent favoriser les enfants des familles bourgeoises. Eux et leurs parents, du fait qu'ils ont souvent une meilleure connaissance du système scolaire, et de ses débouchés, qu'ils ont davantage d'aisance pour s'exprimer et d'assurance pour négocier, sont souvent mieux à même de se faire sélectionner pour passer les examens, d'entrer dans les classes terminales et de s'engager dans d'autres voies qui auraient été d'un accès moins facile dans l'enseignement traditionnel. Ford, dans son ouvrage très controversé **Social Class and the Comprehensive School** (1969), a montré que l'école polyvalente leur offrait, mieux qu'aux enfants d'ouvriers, possibilité avec l'appui des parents, non seulement de continuer les études et de réussir aux examens, mais aussi de participer à des activités extrascolaires et d'assumer des rôles d'encadrement.

Depuis le peu de temps que les écoles polyvalentes existent, il semble évident qu'au moins certains parents bourgeois ont mis au point une stratégie efficace pour les utiliser pleinement et avec profit. Pourtant, quoi que dise Ford, les écoles polyvalentes sont régulièrement attaquées par des parents bourgeois mécontents. Il suffit de lire le courrier des lecteurs dans la presse pour s'apercevoir que l'atmosphère de travail « décontractée », la morale permissive et, surtout, les valeurs relativistes de bien des écoles polyvalentes ne sont pas de leur goût ; à preuve, la vigueur persistante de l'enseignement privé payant au Royaume-Uni, qui continue à séduire les parents, malgré les sacrifices financiers qu'ils sont souvent obligés de consentir.

L'enseignement primaire expérimental

Voyons maintenant les formes d'enseignement expérimental destinées aux plus jeunes élèves de la tranche d'âge considérée, les enfants de dix ans, qui sont le plus souvent à l'école primaire. Heureusement, on dispose ici d'indications un peu moins vagues. Dans un ouvrage récent (1976) qui a fait un certain bruit, **Teaching Styles and Pupil Progress**, Bennett a essayé de comparer les résultats des écoles novatrices (expérimentales) et ceux des écoles traditionnelles. Une de ses principales conclusions a été que dans les classes de type classique, les enfants avançaient beaucoup plus vite en lecture et en calcul que ceux des classes expérimentales. Et, chose plus intéressante encore, les enfants des écoles expérimentales n'étaient pas meilleurs en rédaction que les autres. Dans l'ensemble, ce rapport donne à penser que la plupart des enfants progressent plus vite avec les méthodes traditionnelles. L'atmosphère plus structurée, plus sécurisante qu'elles créent ensemble semble profitable aux enfants instables et inquiets, alors que l'école

expérimentale nouvelle aurait tendance à accentuer l'anxiété chez les sujets fragiles.

Ce rapport n'est pas une condamnation de l'enseignement expérimental et novateur. D'ailleurs, il ne pourrait pas l'être, car pour l'enquête sur le terrain, il est limité à une région assez peu représentative de la Grande-Bretagne et, pour l'analyse, aux travaux de 37 classes seulement. De surcroît, de toutes les classes étudiées, c'est une des classes expérimentales qui a enregistré la rapidité générale la plus grande des progrès scolaires. Le résultat le plus instructif de l'enquête est l'idée que la « technologie » de l'enseignement expérimental constitue un domaine nouveau, ardu et encore largement inexploité. En outre, c'est une technologie qui, comme le dit Bruner (1976), « court le risque, si elle échoue, de ne rien apprendre à personne ». Concluant ses commentaires sur l'enquête, Bruner écrit : « L'erreur de l'enseignement expérimental était de supposer qu'on arriverait au terminus immédiatement — en s'auto-dirigeant dès le début et non pas plus tard. Maintenant nous ne commettons plus cette erreur. Il est vain de s'auto-diriger si l'on ne sait pas où l'on va ni pourquoi. »

Nécessité d'un langage adéquat pour les enseignants

On trouvera une analyse pénétrante des problèmes rencontrés par les enseignants qui veulent élaborer une technologie de l'enseignement novateur dans une autre étude consacrée à la recherche sur l'enseignement primaire expérimental, publiée récemment par Sharp et Green (1975). Cette étude porte sur une école expérimentale bien cotée, « Mapledene ». Se plaçant dans une perspective grosso modo néo-marxiste, les auteurs font valoir que même dans une école de ce genre, les instituteurs sont des « agents de domination sociale », obligés d'insérer les enfants dans les rapports de production du système social. Néanmoins, un aspect de leur étude présente un intérêt particulier, à savoir l'analyse des difficultés que les instituteurs éprouvent à mettre au point la technologie du nouvel enseignement qu'ils ont accepté de dispenser, notamment les difficultés auxquelles ils se heurtent lorsqu'ils veulent prendre et justifier eux-mêmes des décisions sur les méthodes nouvelles. Selon les propres termes de Sharp et Green, il manque aux instituteurs un langage adéquat.

L'école choisie est particulièrement connue pour son travail en « mathématiques modernes », considéré comme une réussite. Pourtant, l'enregistrement de l'entretien avec Madame Carpenter, l'un des plus fervents partisans des mathématiques modernes, est révélateur à bien des égards. Priée de commenter ses idées, Madame Carpenter dit que cette méthode rigide « nous aurait fait manquer beaucoup de choses que nous faisons maintenant ». Interrogée sur le genre de choses

qui auraient été exclues, et sur les conséquences qui en auraient découlé, elle fait une distinction entre la situation générale et sa propre expérience :

« Quand vous avez un plan bien défini... chaque chose à sa place... on enseignait les mesures de longueur immédiatement après telle ou telle chose, et c'était vraiment un enseignement systématique, vous savez, les enfants n'apprenaient pas vraiment par eux-mêmes, pas de la façon dont nous estimions qu'ils devaient apprendre. »

Elle donne ensuite un exemple de ce qu'elle considère comme une bonne relation enseignant-élève, avec conversation libre sur un sujet, dans laquelle l'enfant peut aller au-delà du programme officiel. Elle parle des très jeunes enfants abordant les notions de parallèles et de carreaux. Toutefois elle ajoute « qu'on ne peut pas simplement entrer au hasard dans un sujet et en sortir n'importe comment, il y a des limites », c'est-à-dire que le processus d'apprentissage et d'enseignement doit être structuré. L'entretien se poursuit ainsi :

Enquêteur : Que voulez-vous dire ?

Enseignant : Je veux dire que nous avons tous, enfin, j'ai une sorte de plan mais pas vraiment... en quelque sorte j'essaie seulement de savoir à quel stade en est chaque enfant et je travaille à partir de là.

Enquêteur : Comment vous y prenez-vous ? Comment est-ce qu'on sait à quel stade en est un enfant ?

Enseignant : Oh, nous ne savons pas vraiment, nous pouvons seulement dire à quel stade il n'est pas, car on sait quand un enfant ne sait pas, mais on ne sait pas bien quand il sait. Vous voyez ce que je veux dire ? Habituellement, on se rend compte quand il ne sait pas (longue pause due à une interruption). Qu'est-ce que je disais ?

Enquêteur : Certains stades, quand vous savez qu'ils savent...

Enseignant : Ou qu'ils ne savent pas. Mais même comme ça, vous ne savez toujours pas quand ils ne savent vraiment pas (pause), vous ne pouvez pas dire avec certitude qu'ils ne savent pas, n'est-ce pas ?... C'est pourquoi, en fait, le plan qu'ils voulaient appliquer n'aurait pas marché. Je n'aurais pas pu m'y tenir, parce que vous ne pouvez tout simplement pas... Vous savez quand ils ne savent pas, mais vous ne savez pas quand ils savent.

Enquêteur : Comment savez-vous quand ils ne savent pas ?

Enseignant : Comment je sais quand ils ne savent pas ? (pause). Eh bien, en fait, ce n'est pas vraiment qu'on ne sache pas. Je ferais peut-être mieux de dire que je sais quand ils ne sont pas prêts à savoir. Vous savez, tout est dans le fait d'être prêt quand il s'agit de

jeunes enfants, parce qu'on ne peut pas réellement (pause), ils apprennent tous à des stades différents et à des moments différents. La seule chose qu'on puisse faire, c'est leur fournir en quelque sorte la plus grande variété d'éléments possible, de manière qu'ils aient la possibilité d'aller aussi loin qu'ils peuvent — je ne sais pas, c'est un peu... (pause), comment dire ? (pause) là encore, c'est une question de concentration, et s'ils ne sont pas encore, d'une certaine façon, prêts, ou sur le point de l'être... »

J'ai reproduit ce long extrait de l'ouvrage de Sharp et Green parce que, comme tout le livre d'ailleurs, il illustre de façon très claire les difficultés qu'un enseignant, même enthousiaste et expérimenté, même dans une école où le climat est favorable, risque d'éprouver en voulant adopter les méthodes expérimentales. Non seulement Madame Carpenter ne trouve pas ses mots pour expliquer et justifier ses décisions, mais encore elle n'est pas sûre d'elle quant au problème capital qui consiste à déterminer le niveau atteint et le moment de passer d'un stade à un autre. Assurément, Sharp et Green se servent de cet exemple pour corroborer leur thèse selon laquelle, dans leur situation actuelle, Madame Carpenter et ses collègues n'ont d'autre choix que d'être des agents de « domination sociale ». Mais il n'est pas nécessaire d'adopter sans réserve cette thèse pour reconnaître l'importance de la description que les auteurs font des problèmes de Madame Carpenter et de la nécessité de les surmonter d'urgence si l'on veut élaborer de nouvelles formes expérimentales d'enseignement sans perte ni inconvénient inutiles pour le maître et l'élève. Sharp et Green contribuent beaucoup à expliquer les défauts signalés par Bennett. D'après eux, dans la pratique de l'enseignement primaire expérimental comme dans celle de l'enseignement polyvalent expérimental, il est indispensable et urgent d'instaurer une recherche mieux conduite et plus fructueuse.

Conclusion

Dans l'ensemble, qu'en est-il des résultats et de la réussite des élèves dans notre système incomplètement expérimental ? Pour simplifier, on peut dire que la réorganisation ne semble pas avoir changé beaucoup le taux global de succès ou d'échec des élèves ni l'indice de satisfaction ou de mécontentement des parents. Une certaine perte paraît être compensée par un certain gain. Il y a une certaine redistribution, mais qui n'est pas très significative, des réussites entre les classes sociales. En tout cas, rien ne permet de penser que certaines des difficultés les plus spectaculaires de nos écoles (vandalisme, délinquance, absentéisme et impolitesse envers les enseignants) soient le résultat de cette expérimentation. Ces phénomènes sont dus pour le moins autant

à l'évolution du climat social et ils se seraient produits quel que soit le système scolaire. Mais il est incontestable que les écoles expérimentales n'ont pas fourni de solution toute trouvée au problème ; au contraire, à cause de leur structure ouverte, elles ont rendu les difficultés plus visibles dans toute la société.

La réorganisation des écoles n'a contribué de façon sensible ni à améliorer les résultats scolaires, ni à résoudre nos problèmes sociaux. Il est à peu près certain que l'enseignement expérimental donne des résultats très voisins de ceux que nous obtiendrions de toute façon. Mais cette conclusion, comme tous les autres éléments du débat, peut s'interpréter de deux façons différentes.

Les détracteurs de l'enseignement expérimental peuvent fort bien dire : « Pourquoi dépenser tant de temps, d'efforts et d'argent pour arriver au même résultat ? », « Pourquoi instaurer un système qui, souvent, du moins dans le cadre des villes, est impuissant à atténuer les problèmes sociaux auxquels il était justement censé remédier ? » De leur côté, les partisans de l'enseignement expérimental peuvent très bien se déclarer ravis que le nouveau système n'ait pas eu l'effet désastreux que certains avaient prédit, à savoir un abaissement du niveau des résultats scolaires. Ils peuvent même aller jusqu'à se féliciter dans une certaine mesure que certains parents de la classe bourgeoise, dont beaucoup sont les adversaires les plus acharnés de l'enseignement expérimental, paraissent en tirer quelque profit.

Et nous voici revenus, inévitablement, à la question politique. Pourtant, le paradoxe est que, jusqu'à présent tout au moins, la réorganisation semble n'avoir eu que peu de conséquences politiques. Certes le débat était politique, mais marqué peut-être par le souci d'éviter la question politique. Jencks (1972), Halsey (1972), Bowles et Gintis (1976), et beaucoup d'autres auteurs qui envisagent la question sous des angles très différents, ont fait observer qu'on ne peut pas espérer changer la société en profondeur par le seul système scolaire.

Si l'on essaie de modifier la répartition des chances à l'école sans modifier parallèlement celle des chances et des pouvoirs dans la société, il est probable que le système scolaire ne pourra pas apporter un changement notable ou bien qu'on donnera à beaucoup d'élèves des espérances qui ne se réaliseront jamais. En mettant ce risque en lumière, la recherche aura peut-être apporté une contribution utile, bien que négative, au débat politique.

Quoi qu'il en soit, cette information, malgré son utilité, est tout à fait insuffisante pour nous guider dans l'évaluation des formes expérimentales d'enseignement. Heureusement, on se rend compte maintenant qu'il vaut mieux axer la recherche non sur les formes structurales,

difficiles à cerner et souvent déroutantes, de l'enseignement expérimental, mais sur les réalités de la vie quotidienne. Pour progresser, la recherche devra mieux étudier ce qui se passe dans la salle de classe et la salle des professeurs, dans les foyers et dans la collectivité. De la sorte, enseignants et chercheurs pourront examiner ensemble certains des problèmes réels et des énigmes de nos écoles de type nouveau, sur le plan, par exemple, des motivations, de la participation, des handicaps et de la compréhension. Cette recherche peut non seulement guider la pratique, mais aussi nous permettre de définir un peu plus clairement ce qu'on entend par une « bonne » école, notion encore plus importante que celle d'école expérimentale.

Certains signes indiquent qu'on s'engage dans cette voie plus fructueuse. Plusieurs enquêtes sur les problèmes réels et les questions sans réponse posés par nos écoles secondaires sont en cours. Des équipes de chercheurs financées par le Schools Council, le ministère de l'Education et des sciences, le ministère de l'Intérieur, le ministère de la Santé publique et de la sécurité sociale, le Social Science Research Council et d'autres organismes étudient des sujets comme les relations de maître à élève, les motivations, la participation à la vie communautaire, la taille des écoles, l'établissement des programmes scolaires et la transmission des handicaps et des inégalités d'une génération à l'autre.

Il y a dans ces travaux la promesse d'une contribution plus positive à la compréhension de nos écoles et de la façon dont elles pourront non seulement survivre mais aussi s'améliorer.

John EGGLESTON.
Institut d'Education.
Université de Keele.

Bibliographie

- Ainsworth & Batten (1974). — *The Effects of Environmental Factors On Secondary Educational Attainment*. London : MacMillan.
- Bellaby, (P.) (1974). — The distribution of Deviance Among 13-14 Years old Students. In : Eggleston, J. (Ed.) *Contemporary Research In the Sociology of Education*, London : Methuen.
- Benn, (C.) & Simon, (B.) (1970). — *Half Way There*. London : McGraw - Hill. (Revised 1972, London : Penguin).
- Bennet, (N.) (1976). — *Teaching Styles and Pupil Progress*. London : Open Books.
- Bowles, (S.) & Gintis, (H.) (1976). — *Schooling in Capitalist America*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Bruner, (J.) (1978). — " The Styles of Teaching " *New Society*, 29 April, pp. 223-225.
- Eggleston, (J.) (1974). — " Some Environmental Correlates of Extended Secondary Education in England " In Eggleston, (J.) *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London : Methuen.
- Ford, (J.) (1969). — *Social Class and the Comprehensive School*. London : Routledge & Kegan Paul.

Halsey, (A.H.) (1972). — **Educational Priority**. London : H.M.S.O.
Jencks, (C.) (1972). — **Inequality**. London : Allen Lane.
Monks, (T.G.) (ed.) (1972). — **A Critical Appraisal of Comprehensive
Schooling**. Slough : National Foundation for Educational
Research.
Neave, (G.) (1974). — **How They Fares**. London : Routledge & Kegan
Paul.

Reid (N.A.) & Franklin (G.) (1974). — **Parental Choice between
Grammar and Comprehensive School**. Slough : National
Foundation for Educational Research.
Sharp, (R.) & Green (R.) (1975). — **Education and Social Control**.
London : Routledge & Kegan Paul.
Thompson, (D.) (1969). — **Organisation in the Comprehensive School**.
thèse de doctorat non publiée, University of Leicester.

SUEDE

Comme vous le savez probablement, la Suède depuis dix ou quinze ans a mis en œuvre une série de réformes scolaires qui, prises dans leur ensemble, ont modifié radicalement le système d'éducation suédois, avant tout du point de vue de l'organisation mais aussi, dans une certaine mesure, en ce qui concerne les programmes et les méthodes d'enseignement. Les premières expériences, qui ont porté sur une école intégrée accueillant des élèves jusqu'à l'âge de 16 ans, ont débuté en 1950 mais ce n'est qu'en 1962 qu'a été prise la décision fondamentale de procéder à une réforme au plan national. A la suite de cette décision, on a effectué une réforme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (groupe d'âge de 17 à 19 ans) qui est entrée en application en 1964. Ces réformes ont abouti à l'abandon du principe de dualité traditionnelle dans le système scolaire européen qui comportait un enseignement secondaire extrêmement sélectif destiné à une élite intellectuelle et qui se déroulait parallèlement pendant plusieurs années avec un enseignement élémentaire destiné aux élèves ne faisant pas partie de cette élite. Le système mis en place est caractérisé par un enseignement intégré (Grundskola)

pour tous les élèves suédois jusqu'à l'âge de 16 ans suivi par un enseignement secondaire intégré avec des filières préparant à l'université et à l'enseignement professionnel dans le cadre d'un système scolaire identique et le plus souvent aussi dans les mêmes établissements.

Je ne vais pas faire en détail l'historique de ces réformes ni même exposer de façon approfondie le rôle joué par la recherche sociale et pédagogique. En effet, il me faudrait pour cela citer trop de données qui s'appliquent uniquement au contexte suédois et faire usage d'un trop grand nombre de notes explicatives. Je ne vais pas non plus faire de commentaires sur la réforme autrichienne tout simplement parce que je n'en ai qu'une connaissance superficielle. Ce que je me propose, c'est d'analyser une sorte d'exemple typique de réforme simplifiée en espérant qu'il me sera possible de dégager quelques grands problèmes susceptibles d'intéresser mes auditeurs. Bien entendu, en faisant mon exposé, j'aurai toujours présentes à l'esprit les diverses expériences que nous avons réalisées en Suède, nos ambitions et nos réussites ainsi que nos erreurs et nos péchés par omission. Nos expériences ont toutefois été enrichies par ce que la recherche et les réformes dans d'autres pays nous ont appris et par des considérations plus théoriques et méthodologiques s'inspirant des résultats de la recherche internationale. Un exposé circonstancié de tous les éléments me conduirait trop loin, c'est pourquoi je préfère aborder le problème du point de vue pratique en commençant par dégager certaines notions de base quant à la nature générale de la réforme et à ses principales dimensions. Je mettrai ensuite en lumière certaines phases et certains secteurs dans lesquels la recherche, tout au moins en principe et autant que je peux en juger, peut apporter une aide précieuse ; ce faisant, je mettrai l'accent sur les risques mais aussi sur les potentialités. C'est délibérément que je donnerai à certaines de mes conclusions la forme de critiques ou de mises en garde.

Notions fondamentales

Considérons la réforme suivante en tant que passage d'un ancien système A à un nouveau système B.

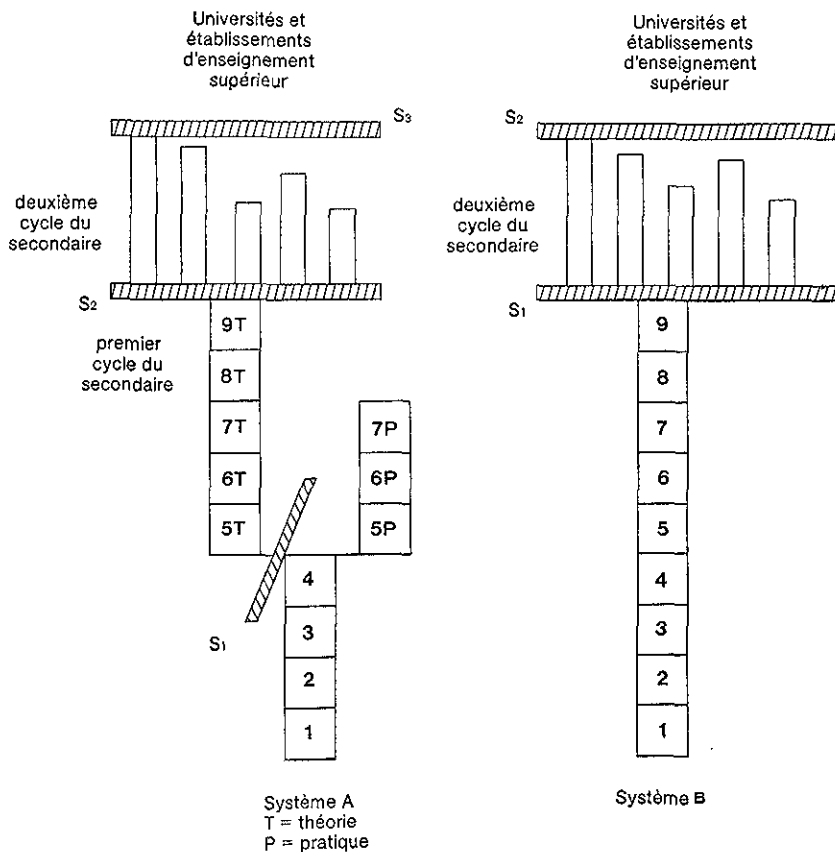
La différence essentielle entre le système ancien (A) et le nouveau système (B) réside dans le fait que dans le système ancien la sélection s'opère à un stade plus précoce (S_1) des études secondaires. Dans ce système c'est à partir de la cinquième année de scolarité que les élèves sont séparés en deux filières, l'une de nature plus théorique que l'autre. Selon le nouveau système (B) tous les élèves restent ensemble dans le même établissement jusqu'à la fin de la neuvième année de scolarité, moment où l'on procède à une sélection officielle des élèves qui continueront leurs études dans le deuxième

cycle de l'enseignement secondaire puis entrèrent à l'université ; en cela le nouveau système est semblable à l'ancien.

Admettons également que des classes hétérogènes pour l'ensemble des niveaux intellectuels soient utilisées dans une certaine mesure dans le système B au moins dans certaines disciplines en vue de promouvoir l'égalité sociale, la coopération entre élèves d'origine différente et un sentiment d'appartenance à une même communauté.

très difficile (tout au moins pour moi) de concevoir une modification du système scolaire méritant vraiment le nom de réforme qui porterait uniquement sur l'aspect organisationnel : en effet, la raison d'être essentielle d'une réforme, dans la plupart des cas, est sans aucun doute de promouvoir certaines valeurs sociales et pédagogiques, de moderniser l'enseignement afin de demeurer à jour par rapport aux innovations, etc. Une réforme des programmes peut porter sur n'importe lequel des aspects suivants :

Tableau 1
La réforme envisagée



Jusqu'à présent nous n'avons examiné que les cadres fonctionnels intérieurs à l'établissement d'enseignement. Nous allons admettre maintenant que les systèmes diffèrent non seulement du point de vue de l'organisation mais également au plan des programmes. Il est d'ailleurs

- les objectifs d'ensemble : favoriser le développement de la personnalité, la coopération, etc,
- assurer l'équilibre des programmes entre les différents groupes de matières ou des centres d'intérêt,

- horaire attribué à l'enseignement de chaque matière,
- les programmes d'enseignement de chaque matière et par conséquent les résultats escomptés,
- les méthodes d'enseignement et de travail recommandées qui peuvent être considérées comme des objectifs en soi.

La réforme peut donc porter à la fois sur l'organisation et sur les programmes (ou seulement sur les programmes). Elle peut aussi englober l'ensemble du système, certaines classes (groupes d'âge) ou uniquement une partie du système c'est-à-dire certaines filières du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Quelles sont les dimensions que peut revêtir une réforme de l'enseignement ? En d'autres termes quels types de changements attendons-nous lorsque nous abandonnons l'ancien système au profit du nouveau ? Pour éviter de donner à cette question une réponse exagérément longue nous nous bornerons à ce qui est nécessaire pour que la discussion soit fructueuse, c'est-à-dire que nous allons passer en revue la liste des principaux résultats possibles d'une réforme de l'enseignement considérés du point de vue quantitatif. L'importance accordée à chaque élément est bien entendu fonction du principe de base, des intentions et des objectifs politiques dont s'inspire la réforme (et qui peuvent donc être appréciés différemment par les diverses parties en cause).

Principaux facteurs quantitatifs qui conditionnent les résultats d'une réforme de l'enseignement

1) Sociologiques

Effectifs dans l'enseignement post-obligatoire et l'enseignement supérieur ou assimilé (y compris les abandons en cours d'études) en fonction des éléments suivants :

- origine sociale,
- situation économique et ressources financières,
- sexe,
- lieu de résidence,
- passé scolaire (options, filières et niveau atteint).

Niveau atteint par les élèves compte tenu :

- du nombre d'élèves (absolu et relatif) à un niveau donné eu égard aux besoins de la société (dans un sens large),
- nombre d'élèves (à un niveau donné) dans chaque spécialité (par exemple médecins, scientifiques, littéraires) compte tenu des besoins de la société (pour autant qu'on puisse les évaluer).

Structure administrative et répercussions sur le système scolaire et la collectivité locale.

Coûts sociaux (abandons, redoublements, etc.).

Effets secondaires (par exemple sur les collectivités locales du point de vue des divers lieux d'implantation possible).

Financement :

Investissements.

Frais de fonctionnement.

2) Pédagogiques

Attitudes :

- « problèmes quotidiens ».
- scolarité passée et future.
- préférences en matière de formation professionnelle.
- camarades d'école et de classe considérés individuellement et en fonction du sexe, de l'origine sociale et des caractéristiques personnelles (sociométrie, etc.).
- différences de comportements entre garçons et filles.
- l'image que l'élève a de lui-même.

Dons et habitudes de travail :

- travail personnel.
- coopération/compétition dans des situations faisant appel au travail en commun.

Structures des résultats

- schémas cumulatifs eu égard aux matières et aux cours à option.

Niveau des résultats :

- en unité de base des matières fondamentales.
- en unité de niveau supérieur des matières fondamentales.
- en unité de base des autres matières.
- en unité de niveau supérieur des autres matières.

Coûts pédagogiques :

- frais temporaires : stage de recyclage, difficultés spéciales pendant la période de transition, etc.
- coûts permanents : durée totale nécessaire pour atteindre les divers objectifs (organisation générale de l'enseignement et rémunérations des enseignants, effectifs des classes...).

La liste qui précède peut servir à nous rappeler tout d'abord un fait absolument fondamental à savoir que l'évaluation d'une réforme de l'enseignement doit être multidimensionnelle ; ceci n'implique pas toutefois que ce soit le même chercheur ou groupe de travail qui doit nécessairement prendre en charge l'étude de la réforme sous toutes ses dimensions. Bien entendu, la division du travail est permise. Plus la division du travail est poussée, plus il est important que chaque chercheur et chaque évaluateur, au moment où il formule ses conclusions, ait toujours présent à l'esprit la place qui est dévolue à son

propre élément de contribution dans le schéma global de la réforme. On peut également considérer que la liste contient une première approximation des critères à employer pour évaluer la réforme lorsque celle-ci est achevée : la dernière partie de cette phrase est importante car j'ai délibérément laissé de côté certaines variables importantes que tout évaluateur doit prendre en compte pour parvenir à une interprétation convenable des résultats terminaux.

Il me semble que le moment est maintenant venu de formuler ma première mise en garde :

1. Méfiance à l'égard de tout homme politique — ou d'ailleurs de tout administrateur ou de tout chercheur — qui prétend que la réforme proposée ne peut avoir que des résultats favorables ; mais méfiance aussi à l'égard de ceux qui ne peuvent voir dans la réforme autre chose que des effets négatifs soit du point de vue financier soit du point de vue de l'abaissement de prétendues normes culturelles.

La raison d'être de cette mise en garde est évidente : le but d'une réforme est d'obtenir quelque chose que l'on désire aux dépens de quelque chose que l'on désire moins ou qui est périmé. Théoriquement, il est possible de se procurer les avantages sans avoir à supporter d'inconvénients majeurs grâce à la rationalisation ; et à mon avis il ne faut pas se faire d'illusion quant à la fréquence d'un cas aussi exceptionnel car les établissements scolaires sont des organisations pesantes et de plus, les systèmes mis en place par l'homme pour favoriser le développement des êtres humains ne se prêtent pas — ou tout au moins ne devraient pas se prêter très facilement — aux efforts de rationalisation du type industriel. Je reviendrai sur ce problème plus tard à propos des paradigmes utilisés pour l'évaluation des résultats pédagogiques. Contentons-nous de noter pour l'instant qu'une réforme d'une certaine ampleur — au plan national, régional ou local, il n'y a pas de différence de nature — est généralement entreprise précisément parce que l'ancien système motive des critiques en ce qu'il se révèle incapable de satisfaire des besoins nouvellement apparus ou d'atteindre des objectifs jugés désormais plus importants qu'autrefois. Ceux qui préconisent sérieusement la réforme sont donc généralement disposés à faire les sacrifices nécessaires pour obtenir les avantages qu'ils recherchent. Le problème passionnant qui se pose aux chercheurs dans le domaine de l'éducation et des autres sciences sociales — et également aux hommes politiques je suppose — est donc le suivant : quelles sont les conditions nécessaires et quelles sont les mesures qui doivent être prises pour réaliser une réforme qui soit au moins modérément réussie et quels doivent être la nature et le montant du prix que nous devons payer quantitativement et/ou qualitativement ?

Les établissements d'enseignement en tant que système et l'éducation en tant que science

Comme vous l'avez probablement observé j'ai déjà fait plusieurs remarques indiquant les considérations que j'ai présentes à l'esprit lorsque j'évoque les réformes de l'enseignement. Il est peut-être bon que j'expose de façon un peu plus explicite la façon dont je conçois les établissements scolaires en tant que systèmes. Puisque ma tâche principale consiste à parler des problèmes de la recherche en matière de réforme de l'enseignement je dois me borner à faire de brèves observations sur ce qui constitue le thème de nos études. Il serait toutefois vain de faire des commentaires sur les problèmes de la recherche sans préciser l'idée générale qui servirait de base à ces commentaires. Le cadre de référence théorique est parfois beaucoup plus important que des questions isolées de méthodologie.

L'enseignement, quelles que soient ses caractéristiques, par exemple, l'enseignement intégré en Suède, constitue un système ouvert dont les objectifs essentiels sont au nombre de deux ; le premier objectif consiste à permettre aux élèves de devenir des citoyens éclairés de la société existante et au minimum de leur faire accepter les règles fondamentales de la démocratie. L'autre objectif qui est compatible avec le premier est de promouvoir l'évolution et le renouvellement interne de la société — non pas par l'endoctrinement — mais par le pouvoir des idées et des connaissances transmises par les programmes d'enseignement dont l'influence doit aller de pair avec celle des habitudes de travail acquises par les élèves, les motivations et le sens critique qui leur ont été inculqués. Les établissements d'enseignement, d'autre part, ne sont que l'un des multiples groupes dont les gens font partie pendant une certaine durée de leur vie. Les objectifs d'ensemble comme la structure des programmes reflètent donc les besoins de la société existante et en même temps il s'agit des nécessités propres au développement futur des individus comme à celui de la société : nous devons apprendre ce qui nous servira dans la vie et acquérir des instruments : capacité à communiquer, connaissances diverses, concepts et méthodes de travail indispensables pour affronter les réalités de la vie dans l'exercice de nos professions et fonctions futures. Il s'en suit que les objectifs d'ensemble et les buts plus précis doivent être révisés de temps en temps — et ceci est vrai quelle que soit la nature du système d'enseignement : cette nécessité est aussi présente dans un système très centralisé (comme celui qui est en vigueur en Suède jusqu'à présent) où la plupart des décisions sont prises par le Conseil national de l'Éducation, que dans un système très décentralisé où la détermination des programmes est de la compétence du Conseil local, voire de la compétence du chef d'établissement ou même des enseignants.

Chaque établissement d'enseignement tout comme l'ensemble du système d'enseignement fonctionne dans un certain environnement qui est celui de la société actuelle avec tous ses impératifs culturels, sociaux et économiques. Un élément crucial de cet environnement est constitué par les facteurs qui sont directement soumis à l'influence des autorités de l'enseignement, qui peuvent être modifiés par ces autorités (sinon par les enseignants eux-mêmes) mais qui pendant une certaine durée, constituent des conditions fixes ou des cadres (comme nous préférons les appeler) à l'intérieur desquels l'enseignant doit accomplir la tâche qui lui est impartie. C'est par l'intermédiaire de ces cadres que s'opère une grande partie du contrôle exercé par la société. On peut dire en d'autres termes que le fonctionnement des établissements d'enseignements est conditionné par la pénurie de ressources ; il y a une limite au temps total dont on dispose, les budgets aussi sont limités, il faut respecter certaines règles quant aux effectifs de chaque classe, au nombre d'heures hebdomadaires de cours pour chaque discipline, etc. Les manuels d'enseignement et le matériel audio-visuel sont aussi généralement en quantité limitée : la compétence du personnel enseignant est aussi soumise

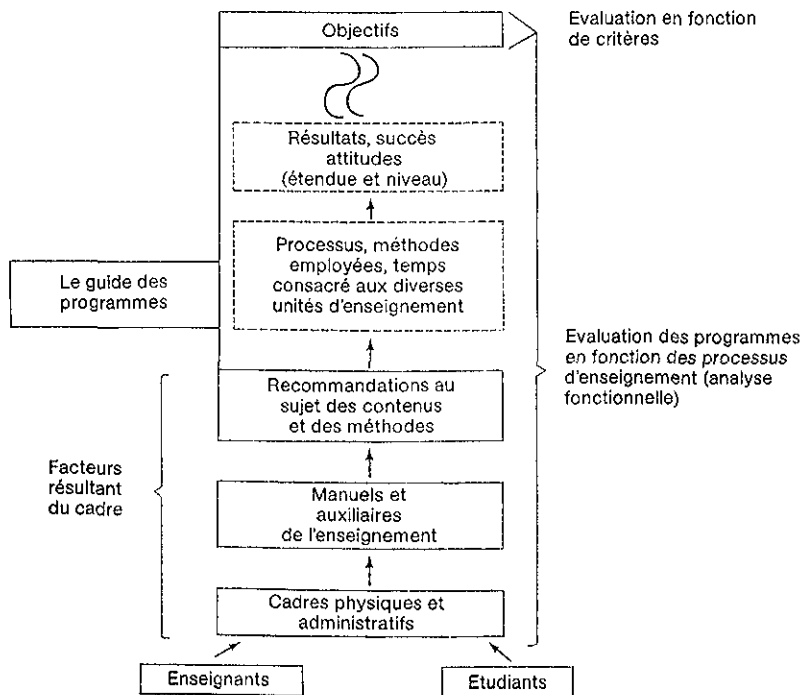
à des limites au plan de la connaissance de la matière enseignée et peut-être encore davantage du point de vue de la maîtrise des méthodes pédagogiques et des techniques d'enseignement, lorsqu'il s'agit d'individualiser cet enseignement et d'accomplir des tâches multiples pour lesquelles il est nécessaire de surveiller de nombreuses choses en même temps.

Les cadres que je viens de mentionner et qui peuvent être d'ordre physique, administratif et pédagogique pré-existent donc au processus d'enseignement/apprentissage qui doit aboutir au succès le plus complet possible puisque son objectif est l'acquisition de connaissances, de capacités et d'attitudes. Le processus d'enseignement/apprentissage possède plusieurs dimensions. Méthodes pédagogiques utilisées par l'enseignement, techniques et habitudes de travail et ce qui est très important, le temps consacré aux différentes activités matières et disciplines (voir tableau 2).

La conséquence de tout ceci peut paraître banale : les résultats de l'enseignement ne dépendent pas seulement des capacités innées ou acquises des élèves mais aussi du temps disponible et de la qualité des manuels

Tableau 2

Schéma général des relations entre les objectifs, les facteurs résultant du cadre et le processus d'enseignement



et de la pédagogie des enseignants, car tous ces éléments réagissent les uns sur les autres dans le déroulement du processus éducatif. Très souvent les facteurs résultant du cadre imposent des restrictions très précises sur ce qu'il est possible de réaliser à l'école ; modifier les cadres peut donc aboutir à modifier le processus lui-même, ce qui a son tour peut changer les résultats.

Ce que j'ai dit jusqu'à présent peut paraître simple : les établissements d'enseignement sont des systèmes ouverts, dynamiques au sein desquels les élèves et les enseignants agissent les uns sur les autres dans un cadre limité du point de vue du temps, des ressources et de la compétence au cours d'un processus éducatif qui aboutit à un résultat et à un objectif final. Ce qu'il importe de noter, c'est que la société et l'environnement peuvent exercer une influence très forte sur le processus et un accroissement de ressources (dans le sens large de ce terme) peut conduire à un développement plus ou moins général des résultats, mais seulement si nous comprenons les mécanismes qui régissent l'interaction des différents facteurs. Dans quelles conditions pouvons-nous améliorer l'enseignement, quels sont les facteurs clés, comment le processus d'enseignement et d'apprentissage se déroule-t-il dans les différents types de classes et selon les différents modèles d'organisation du travail ?

Des questions de ce genre lancent un véritable défi à l'éducation en tant que science sociale. En tant que chercheurs spécialisés dans l'éducation nous avons évidemment intérêt, indépendamment de toute application pratique éventuelle, à comprendre et à expliquer le fonctionnement des établissements d'enseignement et aussi à comprendre et expliquer dans quelle mesure les structures de l'enseignement correspondent aux objectifs fondamentaux des programmes et ne restent pas inférieures au niveau fixé par ces objectifs. Ce que je veux souligner ici c'est la nécessité, non pas d'une description superficielle d'un aspect isolé d'un état de choses, ce qu'il est souvent trop facile de faire, mais bien d'une compréhension plus profonde de l'interaction des différences actuelles en relation avec les objectifs fondamentaux. La compréhension théorique des mécanismes en cause est en même temps une condition préalable indispensable pour que les hommes politiques et les administrateurs puissent élaborer une politique de l'éducation mieux conçue et plus sage. Je me hâte de faire remarquer que je ne dis pas que les chercheurs spécialistes de l'éducation peuvent ou doivent prendre la place des hommes politiques lorsqu'il s'agit de décider des objectifs et de la mise au point d'une politique de l'éducation. Les décisions en la matière doivent continuer à être prises par les hommes politiques et cela pour des raisons évidentes que je n'ai pas besoin d'exposer en détail. D'autre part, la prise de décision d'ordre politique et l'attribution des priorités ne peuvent se concevoir sans une connaissance des modalités selon lesquelles les

moyens employés réagissent les uns sur les autres et des conséquences que cela entraîne du point de vue des objectifs, ni sans la compréhension des conflits qui peuvent surgir entre les divers objectifs eux-mêmes. Il s'ensuit que la prise de décisions au niveau politique très souvent — explicitement ou implicitement — est fondée sur des hypothèses quant aux interactions ou tout au moins sur la notion plus ou moins vague que tel problème pourra être résolu en ayant recours à certaines mesures et que telle réforme aboutira à telle ou telle conséquence. Quel degré de certitude les responsables des décisions peuvent-ils avoir en la matière ? Selon moi, c'est une question d'interactions entre les politiques en matière d'éducation et de recherche car les chercheurs dans le domaine social devraient avoir pour souci principal de comprendre comment et sous quelles conditions l'enseignement fonctionne de façon satisfaisante ou non dans le cadre de la société et en relation avec les divers objectifs ou résultats recherchés.

Je pense que nous savons tous que la recherche en matière d'éducation ainsi que la sociologie et les autres disciplines des sciences sociales sont relativement impuissantes à nous offrir une réponse valable aux questions générales concernant les répercussions éventuelles d'un certain type de réforme. Et cependant, n'avons-nous pas le devoir de chercher au moins à comprendre les relations que je viens d'évoquer ? Je reconnais certes que l'éducation en tant que science sociale n'a que très peu de recettes et de modèles tout prêts à nous proposer actuellement. Mais je suis persuadé que la réorientation de la recherche en matière d'éducation qui s'effectue actuellement dans certains pays est riche de promesses à cet égard. Puisque le temps dont je dispose ne me permet pas de dresser le tableau complet de la recherche, je me bornerai à mettre en lumière les points les plus cruciaux dans l'évolution de l'éducation en tant que science.

- Il n'est plus suffisant de définir l'éducation comme une discipline humaniste traitant principalement de l'histoire des conceptions en matière d'éducation, de la philosophie de l'éducation ou de l'éducation comparative dans un contexte historique, même si ces branches demeurent importantes et nécessaires.
- Il ne suffit pas non plus d'avoir recours uniquement à l'aspect psychologique en termes de micro-enseignement et d'expériences minutieuses de courte durée qui ne laissent que peu de place aux effets cumulatifs qu'exerce l'enseignement lorsque l'on tient compte de la totalité des programmes.
- En conséquence, les problèmes de réforme scolaire appellent le développement de l'aspect « science sociale » de l'éducation, c'est-à-dire en quelque sorte du niveau macroscopique qui analyse le système d'enseignement — compte dûment

tenu du contexte idéologique et historique — dans son cadre social en ayant recours aux diverses méthodes mises au point pour les études sur le terrain. Théoriquement, il ne semble pas que l'on puisse s'attendre à des résultats sous forme de grands principes généraux comme dans les sciences pures, même si autrefois les sciences physiques étaient considérées comme un idéal même par les spécialistes du comportement humain. D'après les modèles comme celui que je viens de décrire, le phénomène éducatif semble être trop dépendant du contexte et nous possédons maintenant des données empiriques qui paraissent bien aller dans le sens de cette affirmation dans la mesure où nous avons le droit de tenir pour suspects les modèles qui essaient d'expliquer les phénomènes éducatifs entièrement en termes de relations linéaires, par exemple de relations entre les facteurs psychologiques et les résultats au plan du comportement.

- La science pédagogique que je préconise ici ne prétend pas toutefois que les approches historiques ou psychologiques des problèmes de l'éducation ne sont pas justifiées ; mais s'agissant des problèmes de réforme des programmes et de réforme des structures, une troisième approche paraît indispensable afin de compléter les deux autres, à savoir une méthodologie fondée sur les études sociologiques comparatives. La différence par rapport à la sociologie est sans doute plus une question de degré, du point de vue de l'intensité des relations entre ces études et les problèmes relatifs aux programmes d'enseignement et à l'analyse des schémas d'enseignement.

Phases de la réforme

Dans une réforme de l'enseignement on peut souvent distinguer plusieurs phases, par exemple :

- l'analyse critique de l'ancien système par rapport aux besoins actuels et futurs ;
- la planification générale avant que ne soient prises les décisions essentielles ;
- la planification détaillée, la préparation et la formation du personnel ;
- la mise en œuvre et l'observation à court terme des résultats qui prend parfois la forme d'une évaluation synthétique aboutissant à une modification ultérieure des composantes du système ;
- l'évaluation à long terme et l'appréciation cumulative des résultats de la réforme.

Le rôle dévolu à la recherche diffère quelque peu dans chacune de ces phases. Dans les premières phases

de planification, deux types de contributions peuvent être apportées par la recherche, à condition que l'on dispose du temps nécessaire : d'une part, des études théoriques comprenant l'analyse des expériences faites dans d'autres pays dans une situation comparable et d'autre part, des expériences sur le terrain concernant les problèmes cruciaux. En principe, les problèmes d'ensemble de conception et d'analyse sont les mêmes que dans le cas d'une évaluation cumulative de nos propres expériences, bien que parfois appliquées aux données recueillies par des collègues étrangers pour corriger nos propres erreurs. Je vais donc concentrer mon examen sur l'évaluation cumulative et sur l'étude des répercussions et je terminerai par quelques observations sur la nécessité des études d'évaluation à court terme.

Evaluation en rapport avec des critères sociologiques

Revenons maintenant à la liste de critères qui figurent dans le tableau 1 et jetons un rapide coup d'œil sur l'aspect sociologique. On pourrait s'étendre longuement sur le sujet, mais comme la sociologie n'est pas ma spécialité, je me bornerai aux observations ci-après fondées sur l'expérience acquise en Suède.

2. Les statistiques en matière d'effectifs fondées sur des données exprimant uniquement des totaux au plan national peuvent être décevants, car elles risquent de cacher beaucoup de tendances intéressantes et parfois contradictoires entre les sous-groupes :
 - régions ;
 - sexes ;
 - niveaux atteints.
3. Les modifications dans les préférences marquées pour telle ou telle matière ne sont pas induites d'un jour à l'autre par le simple fait qu'une nouvelle organisation est mise en place. Les choix entre les filières d'enseignement et les préférences en matière de formation professionnelle résultent d'attitudes profondément enracinées et qui subissent l'influence à la fois de la famille, de l'école et de la société. Des modifications ne peuvent survenir que progressivement et en fonction notamment des facteurs suivants :
 - la conjoncture générale ;
 - l'offre et la demande dans les diverses professions ;
 - les conditions d'admission, l'accès à l'enseignement spécialisé dans les diverses régions ;
 - le système général d'aide financière ;
 - le sexe ;
 - le programme d'orientation professionnelle.

Un exemple simple sera exposé en tant qu'illustration au cours du séminaire et fait l'objet de l'Annexe I au présent document. Il n'a pas été incli dans le texte lui-même pour éviter cet effet de « déjà vu » qui se manifeste souvent quand des données sociologiques sont présentées à un auditoire sans avoir fait l'objet d'une discussion préalable.

Un deuxième cas d'évaluation plus compliqué est celui qui concerne les modifications d'accès à l'enseignement secondaire dans les régions à population très clairsemée. Dans un pays comme la Suède tout au moins, la réforme qui a mis en place l'enseignement intégré a permis aux jeunes ruraux d'accéder dans des proportions beaucoup plus vastes qu'auparavant au premier cycle de l'enseignement secondaire. Avant la réforme, les études théoriques à ce niveau de l'enseignement ne pouvaient être faites que dans les villes et les élèves originaires de régions à population clairsemée devaient quitter leurs familles pour devenir pensionnaires et ne pouvaient rentrer chez eux que pendant les week-end.

Si l'on veut effectuer une évaluation des répercussions de la réforme dans les régions rurales en question, il faut tenir compte de la situation globale dans laquelle se trouve l'élève. Il y a deux grandes possibilités (A) fréquenter un établissement d'enseignement secondaire traditionnel en devenant pensionnaire et en quittant sa famille et ses camarades et (B) continuer à habiter chez soi pendant toute la semaine en fréquentant un établissement d'enseignement de type nouveau du voisinage ou en faisant l'aller-retour en autobus tous les jours. Il est possible que l'enseignement dispensé dans le nouveau type d'établissements soit à certains égards inférieur ou que le prix de revient par élève soit plus élevé, mais l'essentiel est de savoir comment ces inconvénients éventuels sont compensés du point de vue du développement global de l'élève ainsi qu'au plan des effets secondaires sur les petites communautés locales auxquelles la réforme de l'enseignement a donné un accès direct au premier cycle de l'enseignement secondaire.

Un projet qui touche à ce problème extrêmement compliqué a été lancé en Suède il y a quelques années dans un contexte analogue. Vers 1960, un grand nombre d'établissements d'enseignement intégré comportant des classes du secondaire, à savoir les classes 7 à 9 ont été implantés dans des villages relativement petits. Maintenant, 15 ans après le début de cette expérience, les migrations de la campagne vers les grandes villes se sont développées à un point tel que ces établissements risquent d'être acculés à la fermeture si l'on maintient les règles relatives à leur fonctionnement qui régissent le nombre d'étudiants nécessaire pour ouvrir une classe.

L'une des solutions possibles à ce problème consiste à expérimenter des classes mixtes où plusieurs niveaux sont mélangés et de confier l'enseignement à des profes-

seurs de l'enseignement secondaire. Cette expérience qui est effectuée en collaboration avec le département de l'éducation d'Upsal et le département de géographie de l'Université d'Umeå, s'efforce de combiner les tests, les questionnaires et les observations des enseignants avec des interviews de parents et de personnalités de la communauté locale (Andrae et Dahlöf 1973, Andrae 1976).

Finalement il faut dire quelques mots de ce que dans le tableau 1 nous appelons le pool de compétences. Cela se rapproche de l'évaluation et des résultats au plan pédagogique, mais essentiellement du point de vue de la société. Là encore un exemple à titre d'illustration peut être pris dans la réalité suédoise. Il s'agit des options offertes dans la classe terminale du nouvel enseignement intégré. Autrefois, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, l'enseignement des langues vivantes suivait un schéma très strict, les élèves commençant à étudier l'anglais dans la classe 5, l'allemand dans la classe 7 et le français dans la classe 9. Dans le nouvel enseignement, l'anglais est enseigné dès la classe trois et une deuxième langue étrangère peut être choisie (comme auparavant) à partir de la classe 7, mais le choix est possible entre l'allemand et le français. Il s'ensuit qu'auparavant aucun élève à la fin de la classe 9 ne pouvait avoir fait plus d'un an de français, mais que tous les élèves avaient fait trois ans d'allemand. Maintenant on peut dire qu'environ 60 % de ceux qui étudient une langue étrangère en option, font de l'allemand pendant 3 ans, 40 % des élèves ont fait du français pendant 3 ans. Etant donné que ces langues peuvent être étudiées aussi dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire pendant trois années supplémentaires, un grand nombre d'élèves dans le nouveau système peuvent faire du français pendant (3 + 3 =) 6 ans, tandis qu'ils ne pouvaient en faire que pendant 4 ans au maximum dans l'ancien système. Cet avantage est compensé par un inconvénient, à savoir que le pourcentage des élèves parlant allemand qui atteignait autrefois 100 % (6 ans d'études) n'est plus approximativement que de 40 à 50 %. (Environ 60 % des élèves qui étudient l'allemand dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, ne passent pas dans le deuxième cycle.)

Evaluation en fonction des critères pédagogiques

Considérons maintenant les problèmes d'évaluation en fonction des critères pédagogiques. Nous avons déjà signalé que les élèves sont caractérisés par leur appartenance à différents groupes et que l'école n'est que l'un de ces groupes. Lorsque l'on examine les attitudes plus générales, cet état de chose doit demeurer constamment présent à l'esprit tant au plan des méthodes, afin de pouvoir agir sur les autres sources d'influence, qu'au plan de la théorie afin que nos ambitions restent modérées et réalistes et que nous n'espérons pas atteindre des

résultats exceptionnels. En premier lieu les effets d'une réforme générale devraient porter sur des comportements étroitement liés à l'école elle-même, au déroulement des études, aux systèmes d'évaluation et de notation etc. Un problème spécial mais que l'on rencontre dans toutes les entreprises de nature sociologique est la difficulté d'isoler les effets de la réforme des effets des tendances séculaires dans un schéma avant/après.

Le moment est maintenant venu de considérer le secteur le plus ordinaire de l'évaluation pédagogique, c'est-à-dire l'appréciation des capacités et des connaissances en fonction de la relation enseignant/enseigné dans divers contextes. Ce problème est traité dans de nombreux ouvrages et fait l'objet depuis longtemps de recherches relativement complètes notamment en matière d'utilisation de tests normalisés, de groupes de contrôle et de modèles quasi-expérimentaux préalable et postérieurs à la réforme. Vous êtes pour la plupart d'entre vous probablement bien au courant de ce secteur simple et traditionnel de l'évaluation. C'est donc avec regret que je vais ennuyer beaucoup d'entre vous en faisant les observations suivantes :

4. Les tests normalisés sont souvent un instrument défectueux de mesure des résultats de l'enseignement dans différents contextes. Il est vrai certainement qu'ils constituent souvent de très bons indicateurs des capacités générales des élèves et des classes en tant que point de départ de l'enseignement ou comme moyen d'adapter la notation des épreuves au niveau des diverses classes. Ce sont donc de bons outils au stade initial car ils sont conçus de façon à faire abstraction d'éléments qui feraient apparaître de trop grands écarts entre les classes et les enseignants. Les éléments qui sont inclus dans ces tests s'appliquent donc essentiellement aux fonctions fondamentales et au noyau commun. Ils manquent en conséquence de précision et de fiabilité en tant que moyens de mesurer l'efficacité de l'enseignement dans les relations enseignants/enseignés et dans le processus d'enseignement qui se déroule effectivement dans les diverses classes.
5. Lorsque l'on effectue des comparaisons entre deux formes d'enseignement différentes du point de vue des programmes ou des comparaisons dans un établissement d'enseignement donné avant et après une révision des programmes, les tests devraient accorder la même importance à tous les contextes qui font l'objet de ces comparaisons. Un résultat unique est rarement suffisant. Au contraire, il est nécessaire d'établir un profil afin d'apprécier les gains et les pertes les uns par rap-

port aux autres et compte tenu des objectifs des programmes.

Les tests effectués par groupes conformément à un schéma avant/après (ou seulement dans une optique a posteriori) sont souvent un moyen très économique pour le chercheur et très confortable pour l'enseignant. Si un élève est chargé de faire passer les tests à un groupe, l'enseignant peut même disposer de quelques heures libres à la fin de l'année scolaire pour s'acquitter des nombreuses tâches qui lui incombent à ce moment.

6. Néanmoins nous ne pouvons plus avoir recours aux données procurées par ces tests comme unique moyen d'évaluation. Un même niveau peut être atteint de façons différentes par des procédés différents et grâce à des efforts et à une durée d'études différents.
7. Les résultats de l'enseignement sont, au moins dans une certaine mesure, fonction des méthodes d'enseignement. Un schéma très employé est celui de l'enseignement traditionnel centré sur une classe, le professeur s'adressant à tous les élèves composant cette classe au moins chaque fois qu'il présente un nouveau chapitre du programme. Ce schéma est certainement très différent de celui de l'enseignement individualisé.

Est-ce que ceci, toutefois, concerne le processus d'éducation du point de vue des méthodes et du temps consacré à l'enseignement des diverses matières et autres chapitres du programme, est-ce que ceci concerne vraiment le rendement ? Est-ce que cela n'est pas après tout, là encore, l'histoire bien connue des différences non significatives qui constituent le résultat le plus commun de la recherche en matière d'éducation ?

A mon avis la réponse est non ; je ne pense plus que cela soit le cas. Il est exact que le schéma que je viens de décrire demeure très en usage et qu'une grande partie de la recherche en matière d'éducation reste encore à un niveau purement descriptif, rien n'étant offert pour aider à la compréhension et faciliter des explications théoriques valables. Et cependant c'est précisément dans ce secteur des réformes de l'enseignement et des comparaisons entre les programmes que viennent de surgir certains résultats qui ont donné un point de départ pour répondre aux questions comment ? et pourquoi ? Je ne peux pas ici entrer dans tous les détails mais je me référerai à des études effectuées en Suède par moi-même et par des collaborateurs, études qui ont en quelque sorte réanalysé les études antérieures sur les différences entre les méthodes d'enseignement et les classes au plan de la répartition par groupes de niveau et en fonction de l'origine sociale des élèves. Ce qui est intéressant c'est qu'il a été possible de retracer la genèse des différences entre les divers groupes et classes mesurées au niveau macroscopique

jusque dans les interactions détaillées entre enseignants et étudiants au moyen d'enregistrements sur bandes magnétiques du déroulement d'un cours et des réactions des élèves dans les conditions ordinaires de la classe.

Des détails supplémentaires à ce sujet figurent à l'annexe II.

Etude d'évaluation formative

On parle le plus souvent d'évaluation formative à propos de la mise au point de manuels scolaires, de systèmes multi-media, etc. J'ajouterai que les études d'évaluation formative au niveau des systèmes pourraient être très utiles pour suivre la mise en place d'une réforme de l'enseignement afin de détecter et de localiser les défauts et les problèmes les plus difficiles, pour être à même de dresser des listes de priorités des mesures à prendre pour atteindre avec plus d'efficacité les objectifs de la réforme. Dans ce cas les vastes programmes de tests qui prennent beaucoup de temps se révèlent souvent trop lourds et même inadaptés du point de vue théorique. Par contre une stratégie comportant deux étapes pourrait être plus appropriée. Il peut suffire parfois de mener à bien la première étape, c'est-à-dire de procéder à un échantillonnage des résultats positifs ou négatifs des méthodes et structures de l'enseignement dans les divers établissements. Si aucun avantage n'a été enregistré à ce niveau il n'y a aucune raison d'espérer que l'on en constatera dans les résultats finaux. Il est facile d'évaluer les modifications dans le processus d'enseignement au moyen de questionnaires et d'observations sur un échantillonnage d'enseignants. Bien entendu les tests peuvent se dérouler sur une période assez longue si l'on veut obtenir un tableau plus détaillé de la situation dans les différentes classes ou parties de l'année scolaire. On peut même utiliser des instruments tout à fait simples et bon marché tout au moins compte tenu du prix de revient d'un programme de tests. Au plan technique aussi, les méthodes très simples sont aussi valables scientifiquement et pratiquement qu'un program-

me de tests très élaboré. La différence entre une bonne étude d'évaluation et une mauvaise étude d'évaluation n'a rien à voir avec les raffinements techniques ou statistiques mais elle dépend de ses relations avec les objectifs fondamentaux de l'éducation. La meilleure étude d'évaluation est celle qui est réalisée de la façon la plus simple et qui coûte le moins cher tout en étant capable de mettre en lumière au plan multidimensionnel les points forts et les points faibles du système et en aidant à comprendre pourquoi le système fonctionne ou ne fonctionne pas comme prévu. Les notes obtenues par les élèves lors du passage de tests nous apprennent fort peu à cet égard quant aux problèmes pédagogiques qui se posent et au déroulement véritable de l'enseignement dans la classe. Une certaine connaissance du processus éducatif (méthodes, contenus et durée) est par elle-même capable de conduire à une première approximation, imprécise certes, mais utile, des résultats. Ainsi, lorsque le temps et les moyens financiers sont limités, une étude axée sur le déroulement du processus d'enseignement peut être utile et se prêter à des examens parallèles des pratiques d'enseignement, qui sont si rarement effectués mais si souvent nécessaires, pour comprendre tout ce que recouvre le terme « enseignement » et dans quelle mesure nos efforts en vue de promouvoir une réforme ont un impact effectif sur la vie réelle dans la classe et dans la communauté locale.

Urban DAHLLOF.
Université d'Uppsala.

Bibliographie

(voir également Annexes I et II)

- Andrae, (A.) 1976. — Enseignement à plusieurs niveaux dans la même classe dans de petits établissements d'enseignement secondaire du premier cycle. *Rapports de l'Institut de l'éducation, Université de Göteborg* 50.
- Andrae, (A.) & Dahllöf, (U.) 1973. — Analyse des processus d'enseignement dans les écoles rurales à classe comportant des élèves de plusieurs niveaux en Suède. Schéma d'un projet d'évaluation. *Rapports de l'Institut de l'éducation, Université de Göteborg*, 31.

ANNEXE I

Illustration du problème de la totalisation globale et des sous-groupes dans les statistiques relatives à l'éducation

Tableau I.1 donne uniquement le total général en fonction de l'origine sociale des élèves inscrits dans les établissements d'enseignement secondaire du deuxième cycle à différentes périodes des réformes scolaires en Suède.

Tableau I.2 fait apparaître les données correspondantes, les élèves étant divisés en sous-groupes en fonction du niveau général (moyenne des notes scolaires).

Tableau I.1

Effectifs dans l'enseignement secondaire du deuxième cycle d'élèves provenant de diverses classes sociales.

Pourcentage dans chaque groupe.

Groupe social	Groupe d'âge inscrit en	1934 1950	1948 1964	1953 1969
I		81	77	85
II		9	34	50
III (ouvriers)		4	16	26
Différence I - III		57	51	59

Source : Hårnqvist & Bengtsson (1972, Tab. 7).

Conclusion : pratiquement aucun effet d'égalisation générale.

Tableau I.2

Effectifs dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire d'élèves provenant des diverses classes sociales, divisés en sous-groupes en fonction du niveau général des résultats.

(Moyenne des notes scolaires). Pourcentage dans chaque groupe.

Note scolaire	Groupe social	Groupe d'âge année d'inscription		
		1934 1950	1948 1964	1953 1969
5 (maximum)	I	85	100	100
	II	42	91	98
	III	35	87	90
Dif. I-III		50	13	10
4	I	65	88	97
	II	18	58	84
	III	10	45	65
Dif. I-III		55	43	32
3 (moyenne)	I	30	53	75
	II	3	25	41
	III	1	12	24
Dif. I-III		35	43	51

Origine : Hårnqvist & Bengtsson (1972, tableau 8).

Conclusion :

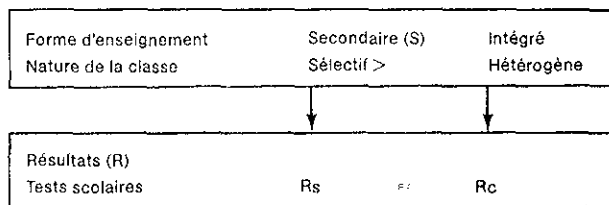
1. Politique d'admission libérale. Notes scolaires employées comme critère.
2. Net effet d'égalisation pour le groupe-cible à notes élevées.
3. La tendance inverse qui se manifeste dans le groupe à notes basses, estompe la tendance générale à l'obtention de notes élevées.

Référence :

Hårnqvist (K.), Bengtsson (J.) 1972. — Réforme de l'enseignement et égalité du point de vue de l'enseignement. Rapports de l'Institut d'Education, Université de Göteborg, 20.

Tableau II.1

Comparaison entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement intégré au moyen de tests scolaires normalisés, pondérés pour tenir compte de l'origine sociale et des capacités initiales.



Source : Svensson (1962).

Conclusion :

1. Aucune différence notable entre les formes d'enseignement lorsque les élèves ont la même origine sociale et la même capacité initiale.
2. Aucun inconvénient au plan de l'éducation en contrepartie des avantages enregistrés dans d'autres domaines.

Tableau II.2

Comparaison entre l'enseignement secondaire du premier cycle comme dans le tableau II.1 mais avec des données complémentaires sur le processus d'enseignement et le contenu des tests.

Forme d'enseignement	Secondaire		Intégré
Nature de la classe	Sélectif >		Hétérogène
Processus : Enseignement de base	Enseignement traditionnel	=	Enseignement traditionnel
Durée de l'enseignement pour les unités élémentaires (E)	T_E	<	T_E
Durée de l'enseignement pour les unités de niveau supérieur (A)	T_A	>	T_A
Durée totale (T)	T_T	=	T_T
Résultats obtenus aux tests scolaires			
Unités élémentaires	R_E	≈	R_E
Unités supérieures	R_A	≈	R_A

Origine : Svensson (1962) ; Dahllöf (1976, 1971 a).

Autres références : Dahllöf (1971 a-c, 1972 a-b, 1974) ; Lundgren (1972).

Conclusions : (Voir Dahllöf 1971 a)

1. Les tests du tableau II.1 n'ont qu'un faible taux de validité du point de vue du contenu et ne mesurent, en fait les résultats que pour les unités élémentaires.
2. Tant que l'enseignement traditionnel a été pratiqué aussi dans les nouveaux établissements intégrés il a fallu, comme prévu accepter des inconvénients en contrepartie, davantage dans d'autres domaines, non au plan des résultats de l'enseignement des unités élémentaires mais

- en ce qui concerne le nombre de cours consacré à chaque unité élémentaire (rapport 1.3 en mathématiques)
- en ce qui concerne le nombre d'unités de niveau supérieur effectivement enseignées (car la durée totale disponible est la même)
- en ce qui concerne les résultats de l'enseignement des unités de niveau supérieur.

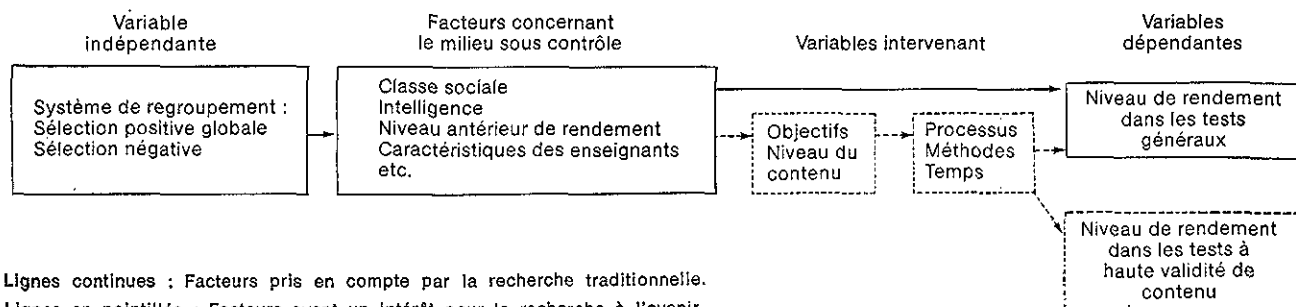
Une explication théorique est donnée par la notion d'émulation (voir Dahllöf 1967, 1971 a-b, 1974, Lundgren 1972).

ANNEXE II

Illustration de l'importance de la validité du contenu en matière de tests de rendement et des données sur les processus dans le domaine des études comparatives sur les réformes scolaires

Tableau II.1

Paradigme général des variables communes et négligées en matière d'évaluation des réformes scolaires (Source : Dahllöf 1971 a, fig. 1)



Lignes continues : Facteurs pris en compte par la recherche traditionnelle.

Lignes en pointillés : Facteurs ayant un intérêt pour la recherche à l'avenir.

Bibliographie

Dahllöf, (U.) 1967. — *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Göteborg Studies in Educational Sciences 2. Stockholm : Almqvist & Wiksell.

— 1971 (a). — *Ability grouping, content validity and curriculum process analysis*. New York : Teachers College Press, Columbia University.

— 1971 (b). — Curriculum process analysis and comparative evaluation of school systems. *Paedagogia Europaea* 6, 21-36.

— 1971 (c). — *Curriculumvariable in der Differenzierung des Unterrichts*. *Bildung und Erziehung* 24, 432-442.

— 1973 (a). — The curriculum development system in Sweden. *International Review of Education* 19, 219-232.

— 1973 (b). — Rahmenfaktoren und zielreichendes Lehren. In : Edelstein & Hopf (1973, 271-284).

— 1974. — Trends in process-related research on curriculum and teaching at different problem levels in educational sciences. *Scandinavian Journal of Educational Research* 19, 55-77.

Edelstein, (W.) & Hopf, (D.) (Eds.) 1973. — *Bedingungen des Bildungsprozesses*, Stuttgart : Ernst Klett Verlag.

Lundgren, (U.P.) 1972. — *Frame factors and the teaching process*. Göteborg Studies in Educational Sciences 8, Stockholm : Almqvist & Wiksell.

Svensson, (N.E.) 1962. — *Ability grouping and scholastic achievement*. Stockholm Studies in Educational Psychology 5. Stockholm : Almqvist & Wiksell.

SUISSE

I. — EDUCATION PRIMAIRE

D'une manière générale, on peut dire que ce secteur a connu peu de changements structuraux, mais davantage de modifications en ce qui concerne ses programmes. Nous pouvons relater deux faits :

1) Introduction de la deuxième langue nationale dans le cycle primaire, renouveau de l'enseignement mathématique et autres réformes dans des disciplines primaires

Si les **mathématiques modernes** sont introduites en Suisse romande d'une manière conséquente et systématique et que les expériences faites sont évaluées de degré en degré, ce même renouveau de l'enseignement mathématique est amorcé d'une manière beaucoup plus sporadique en Suisse alémanique. La coordination touche davantage les manuels que les plans d'études. La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique a mandaté sa Commission pédagogique pour promouvoir et coordonner cette réforme en cours. C'est dans ce but que cette dernière a analysé la situation et

commencé à organiser des « forums de mathématique » permettant aux experts et responsables cantonaux de se rencontrer, d'échanger leurs expériences et de se rapprocher. Si cette procédure est lente et pragmatique, elle donne constamment le moyen de corriger le mouvement. Il semblerait qu'on ait voulu aller trop vite au départ. Les enseignants se plainquirent de la surcharge et les mathématiques devinrent une discipline aussi sélective que le latin. Bon nombre d'échecs en résultèrent dans les filières gymnasiales, type C (maturité mathématiques-sciences) et des difficultés à s'adapter au calcul surgirent dans la formation professionnelle. On est en train de réétudier ces problèmes, car il est clair qu'une politique coordonnée entre l'enseignement primaire et secondaire est la seule garantie pour éviter des leurres et des échecs.

Quant à l'introduction d'une **deuxième langue vivante**, de multiples expériences étaient en cours depuis des années déjà. Si la Conférence romande des directeurs cantonaux de l'instruction publique a pu fixer une année commune (4^e primaire, élèves de 10 ans) pour tous les cantons et même expérimenter une méthode commune, ce qui a provoqué des résistances et des critiques, les Suisses allemands ont dû être beaucoup plus modestes. Mais là aussi, d'ici une dizaine d'années, tous les élèves, depuis l'âge de 10 ans, devraient bénéficier de cet enseignement. Les enseignants primaires concernés ont toutefois demandé un réexamen du plan d'études primaires dans sa globalité afin de ne pas surcharger maîtres et élèves — ces derniers, âgés de 10 à 12 ans, se trouvant dans une phase présélective. Il est évident que l'introduction de l'enseignement d'une deuxième langue à l'école primaire touche aussi le secteur secondaire, car il ne s'agit pas seulement de l'introduction d'une nouvelle discipline, mais aussi d'une nouvelle didactique et d'un nouveau concept de l'éducation linguistique. Le succès ne fut pas toujours le même et l'enthousiasme du départ fit parfois place à la fatigue. De plus cette expérience n'a pas pu être généralisée dans un délai trop court ; des inégalités et des difficultés administratives se sont fait sentir. Mais la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique a tout mis en œuvre pour assurer cette généralisation. Il va sans dire que dans un pays multilingue ces mesures ne peuvent qu'augmenter l'égalité des chances.

Bibliographie

Informationsbulletin. Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Pädagogische Kommission, *Ausschuss Mathematik*

Bulletin d'information. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Commission pédagogique, Groupe mathématique

- 3a : Reform- und Koordinationsbestrebungen im Mathematikunterricht in der Schweiz Uebersicht über den Stand der Reform — im Jahr 1974 — in allen Kantonen — während der obligatorischen Schulzeit. Genf, EDK Sekretariat, 1975. — 8°. III, 72 S.
- 3b : *Réformes et efforts de coordination dans l'enseignement mathématique en Suisse. Aperçu sur l'état des réformes en 1974 dans tous les cantons durant la scolarité obligatoire.* Genève, CDIP, Secrétariat, 1975. — 8°. III, 75 p.
- 8 : Bericht über das erste schweizerische Forum für den Mathematikunterricht « Die Rolle des Funktionsbegriffes auf allen Stufen der obligatorischen Schulzeit », Gurten/Bern, 4.-6. November 1975. — Rapport sur le premier forum suisse pour l'enseignement mathématique « Le rôle des fonctions à tous les niveaux de la scolarité obligatoire ». Genf, EDK Sekretariat, 1976. — 8°. 66 S.

Informationsbulletin. Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Pädagogische Kommission, Expertenkommission zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts in der obligatorischen Schulzeit

Bulletin d'information. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Commission pédagogique, Commission d'experts pour l'introduction et la coordination de l'enseignement des langues vivantes pendant la scolarité obligatoire

- 1 : [Beiträge von/Contributions de] H. Hauri ; P. Vaney ; H. Stricker [etc.] Genf, CDK Sekretariat, 1974. — 8°. 64 S.
- 2a : Bericht und Anträge zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts in der obligatorischen Schulzeit. Genf, EDK Sekretariat, 1974. — 8°. 122 S.
- 2b : Rapport et propositions concernant l'introduction et la coordination de l'enseignement des langues vivantes pendant la scolarité obligatoire. Genève, CDIP, Secrétariat, 1974. — 8°. 125 p.
- 5 : Beiträge zum Fremdsprachunterricht. — Contributions à l'enseignement des langues vivantes. Genf, EDK Sekretariat, 1975. — 8°. 71 S.
- 7a : Fremdsprachunterricht : Unterrichtskonzept — Lehrwerkkonzept. Genf, EDK Sekretariat, 1976. — 8°. 58 S.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. **Empfehlungen** und Beschlüsse betreffend Einführung, Reform und Koordination des Unterrichts in der zweiten Landessprache für alle Schüler während der obligatorischen Schulzeit. Genehmigt an der ordentlichen Jahresversammlung vom 30. Oktober 1975 in Zug. Genf, Sekretariat EDK, 1976. — 8°. 19 S.

Nous ne voulons pas complètement oublier les efforts faits pour renouveler l'enseignement de la **langue maternelle en Suisse alémanique** et l'enseignement de la **musique pour l'ensemble du pays**. L'importance de ces réformes n'est toutefois pas comparable aux deux efforts précédents.

Bibliographie

Schweizer Sprachbuch. Planung, Entwicklung und Herausgabe von neuen Lehrmitteln für den muttersprachlichen Unterricht. Eine Dokumentation. Unter Mitwirkung von : Johann Brändle ; Elly Glinz ; Hans Glinz [etc.] Zürich, SABE, Verlagsinstitut für Lehrmittel, 1971. — 4°. 31 B1.

Schweizer Sprachbuch. Red. : Elly Glinz. Zürich, SABE, Verlagsinstitut für Lehrmittel. — 8.

für das 2. Schuljahr. 1972. — 91 S. + Arbeitshefte. — 32, 32 S.

für das 3. Schuljahr. 1973. — 95 S. + Arbeitshefte. — 48, 24 S.

für das 4. Schuljahr. 1974. — 108 S. + Arbeitsheft. — 64 S.

für das 5. Schuljahr. 1975. — 124 S. + Arbeitsheft. — 64 S.

für das 6. Schuljahr. 1976. — 148 S.

Lehrerkommentar. Der Sprachunterricht... Grundsätzliches und Einzelhinweise zum **Schweizer Sprachbuch**. Zürich, SABE, Verlagsinstitut für Lehrmittel. — 8°. Verfasst von Elly und Hans Glinz.

im 2. Schuljahr. 1972. — 169 S.

im 3. Schuljahr. 1973. — 117 S.

im 4. Schuljahr. 1974. — 168 S.

im 5. Schuljahr. 1975. — 263 S.

im 6. Schuljahr. 1976. — 260 S.

Lehrolan für den Musikunterricht in der Schule, 1.-9. Schuljahr. Schaffhausen, Schweizerisches Komitee zur Förderung der Schulmusik, Ed. Villiger, 1972. — 4°. 7 S.

Programme d'enseignement de la musique dans les écoles de la 1^{re} à la 9^e année. Schaffhouse, Comité suisse pour le renouveau de la musique à l'école, Ed. Villiger, 1972. — 4°. 7 p.

D'une manière globale, nous constatons que les structures de l'enseignement primaire n'ont pas bougé. S'il existait des formes expérimentales de l'enseignement, cela s'est limité à l'introduction de disciplines nouvelles ou à des **remanements de plans d'études** et de programmes. Cette réforme s'illustre par une série de **nouveaux manuels scolaires**.

Le corps enseignant primaire reste en revanche généralement méfiant vis-à-vis des sciences de l'éducation

(recherches en matière de curricula). Un seul canton a demandé à un institut universitaire (FAL - Fribourg) d'élaborer un **nouveau plan d'études primaire**.

Bibliographie

EBAC-PS. Entwicklung und begleitende Analysen eines Curriculums für die Primarschule im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg/Schweiz.

Aregger, (K.) ; Brunner, (J.) ; Isenegger, (U.). — Lehrplanreform als Grundlage der Schulreform. Freiburg, 1972. **Aregger, (K.)** Lehrerzentrierte Curriculumreform. Bern, Stuttgart, 1974. **Eigenmann, (J.)** Das EBAC-PS-Projekt. In : Frey, (K.) u.a. [Hrsg.] Curriculum-Handbuch. Bd. 1. München, Zürich, 1975. S. 355-362.

Pourquoi cette retenue ou cette méfiance ? Sans que l'on parle du langage sophistiqué utilisé par ces spécialistes, les enseignants primaires sont certainement dépassés par cette nouvelle science. C'est pourquoi la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique s'efforce de développer la **formation des maîtres de demain**.

Bibliographie

Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission « Lehrerbildung von morgen » im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Hrsg. von Fritz Müller in Verbindung mit Hans Gehrig ; Carlo Jenzer ; Lothar Kaiser ; Anton Strittmatter. Hitzkirch, Comenius Vlg., 1975. — 8°. 350 S.

La **formation des maîtres de demain**. Rapport de la Commission pour la formation des maîtres de demain, Commission mandatée par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Version originale en langue allemande publ. sous la direction de Fritz Müller, en collab. avec Hans Gehrig ; Carlo Jenzer ; Lothar Kaiser ; Anton Strittmatter. *Adaptation française* de François Bettex ; Jean Eigenmann. Genève, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1976. — 8°. 265 p.

Enfin, n'oublions pas que l'enseignement primaire est l'expression par excellence de l'autonomie cantonale scolaire, ce qui explique une large part de la **résistance** politique envers toute influence du dehors. La coordination pour les degrés 5 et 6 (CIRCE II) s'avère également plus difficile en Suisse romande que celle pour les degrés 1 à 4 (CIRCE I).

Bibliographie

Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande. Adopté par les cantons de Berne, Fribourg,

Vaud, Valais, Neuchâtel, Genève. Ed. par l'Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaires. Lausanne, Office des fournitures et éditions scolaires, 1972. — 8°. classeur.

Projet de programme romand pour les degrés 5 et 6. CIRCE II. Genève, CIRCE, André Neuenschwander, 1975-1976. — 4°.

- Sous-commission de français, Déc. 1975. — 39 f.
- Sous-commission de mathématique. Mai 1975. — 23 f.
- Sous-commission de sciences. Nov. 1975. — 25 f.
- Sous-commission de géographie. Mars 1976. — 43 f.
- Sous-commission d'histoire. Déc. 1975. — 22 f.
- Sous-commission d'éducation physique. Mai 1975. — 18 f.
- Sous-commission d'éducation musicale. Mai 1975. — 15 f.

2) Nouvelle politique de sélection et d'évaluation en vue de l'accès à l'enseignement secondaire

Nous venons de dire que le groupe d'âge 10 à 12 ans, tant qu'il est encore au cycle primaire, se trouve dans une phase de présélection pour l'enseignement secondaire. Il en résulte beaucoup de problèmes pour le maître qui, trop souvent, n'est jugé qu'en fonction de la réussite des élèves dans ce processus de **sélection**, par les parents des élèves notamment.

Deux sortes d'expériences furent tentées :

— **Introduction de tests psychologiques** pour contrebalancer la « docimologie » traditionnelle. Cet essai ne fut pas toujours couronné de succès. Ainsi, dans le canton de Zoug, il dut être abandonné. Il prit en revanche une certaine importance en Suisse romande. Quant à la valeur prospective des notes scolaires, elle fut en tout cas mise en doute ou en accusation.

Toutefois, il est intéressant de constater qu'en Suisse alémanique, où ces tests n'ont pas rencontré l'appui des autorités comme en Suisse romande, les enseignants essayèrent eux-mêmes de les appliquer (IMK-Test-Reihen). Il s'agit bien plutôt d'une aide pour le maître que d'une nouvelle méthode d'évaluation pour les élèves.

Bibliographie

Lepori, (Franco). — Indagine sulle conoscenze degli allievi all'inizio del VI anno scolastico in matematica e in italiano. Bellinzona, Dipartimento della pubblica educazione, Ufficio studi e ricerca, 1971. — 8°. 103 p. (Rapporto 71.01.)

Métraux, (Gilbert). — Epreuves de préorientation 1964. Analyse des résultats. Genève, Département de l'instruction publique, Service de la recherche, Section de pédagogie, 1964. — 4°. 24 f. (Rapport P 64.11.)

- Veuthey, (Michel).** — Les examens, barrières ou aiguillages ? (In : Ecole valaisanne, 2, 1958, p. 241-243.)
- Müller, (Hanspeter).** — Tests oder Aufnahmeprüfungen ? (In : Basler Schulblatt, 22, 1961, 4, S. 93-96.)
- Pflister, (Charly) ; Stammelbach, (Carl).** — Des examens et des problèmes qu'ils posent. (In : Educateur et bulletin corporatif, 1968, 31, p. 539-541.)
- Handbuch zur IMK-Prüfungsreihe.** Schweizerische Schulleistungstests für das 4. bis 6. Schuljahr. Zug, Interkantonale Mittelstufenkonferenz, 1967. — 4°. 98 S. Losebl. Ausgabe in Ordner.
- Flammer, (A.).** — Psychologische Tests in der Schule. (In : Schweizer Schule, 54, 1967, 5, S. 174-170, 183-186.)
- Einheitliche **Schulleistungstests** für unsere Primarschulen. Ein wichtiges Werk entsteht von Eduard Bachmann. — Sinn und Grenzen der Prüfungen von Ulrich Bühler. (In : Schweizer Schule, 55, 1968, 5, S. 193-196.)
- Jenzer, (Susi).** — Testmethoden in der Hand des Lehrers ? (In : Schweizerische Lehrerzeitung, 115, 1970, 5, S. 116-119.)
- Dubosson, (Jacques).** — L'exploitation pédagogique des tests. (In : Schweizer Erziehungsrundschau, 46, 1973, 6, p. 171-179.)
- Die **Verwendbarkeit** der IMK-Prüfungsreihe in der basellandschaftlichen Primarschule. (In : Basellandschaftliche Schulnachrichten, 34, 1973, 2, S. 36-44.)

Comme deuxième expérience, nous pouvons mentionner les examens d'entrée au premier cycle secondaire qui furent allégés ou supprimés. Nous avons publié une étude à ce sujet :

Egger, (Eugène). — Les examens : moyens d'orientation ou de sélection ? (In : Repères. Revue européenne pour l'expansion des recherches éducatives et sociales. Paris. 1964, 2, p. 78-94.)

Une nouvelle enquête faite sur ce même thème par M. Zihlmann montre une nette évolution vers cette politique d'évaluation :

Zihlmann, (Margrit). — Ist-Zustand der Oberstufe. Erste Auswertung des Fragebogens. Escholzmatt/LU, M. Zihlmann, 1976. — 4°. 113 Bl. [1.3.6 : Uebertrittsverfahren, S. 23 ff.]

Cette innovation ne semble cependant pas modifier essentiellement l'accès aux études secondaires. A ce sujet, il est intéressant de lire les documents suivants :

Hess, (Franz) ; Latscha, (Fritz) ; Schneider, (Willi). — Die Ungleichheit der Bildungschance. Soziale Schranken im Zugang zur höheren Schule. Olten [etc.], Walter-Vlg., 1966. — 8°. 295 S.

Répartition des élèves selon les différentes filières de l'enseignement secondaire du premier et second cycle. Evolution d'une « volée » d'élèves. — **Vertellung** der Schüler in den Zügen der Sekundarstufe I und II. Nach Kantonen. Durchlauf eines Schülerjahrganges. Genève, Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation, 1976. — 4°. 25 f.

II. — PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Il y a deux ans le secrétariat de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique a fait une enquête sur les expériences scolaires en cours. Une liste de 100 réformes fut établie et analysée. Cette énumération est encore plus complète dans le numéro commun SLV-SPR du 10 juin 1976 :

Schweizerische Lehrerzeitung. — Educateur. 10 juin 1976, 1 (Numéro commun) [Uebersicht über Strukturen der Schweizer Schule und die Reformen 1965-1975. — Schulversuche, Reformprojekte 1976. — La réforme scolaire en Suisse romande. — Projetée Reformen. — Schwierigkeiten bei Schulreformen...]

Du travail rédigé par F. Christen pour la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, document non encore publié, il ressort que c'est le premier cycle de l'enseignement secondaire qui est surtout en mouvement. Même s'il est difficile d'évaluer de telles réformes, les tableaux suivants sont intéressants :

Degrés touchés	27 %	6 %	14 %	35,4 %	17,6 %
	Plusieurs	Préc.	Prim.	Sec. I	Sec. II
Buts envisagés	21,4 %	38,2 %	23,7 %	16,7 %	
	Buts généraux	Organisation	Contenu	Méthodes	

Moyens utilisés	24 %	12 %	14 %	10 %
	Révision législative	Réformes scolaires de plus. degrés	Réforme d'un type scolaire	Nouvelles directives
	27 %	4 %	8 %	1 %
	Ecoles expérimentales	Projets de réformes	Changement de curricula	Révision globale de plan d'études

Et pour le premier cycle de l'enseignement secondaire

Buts	13 %	4 %	50 %	33 %	
	Nouvelles lois	Nouvelles directives	Contenu révisé	Méthodes nouvelles	
Moyens	8 %	4 %	30 %	8 %	5 %
	Changement d'un type d'école	Changement d'un décret	Curriculum révisé pour certaines disciplines	Plan d'études global révisé	Expériences scolaires en cours

Quelles sont les conclusions à tirer ?

Nous constatons que :

- le premier cycle de l'enseignement secondaire est vraiment le plus touché par les réformes scolaires (35,4 % et plus)
- les contenus et les méthodes sont autant modifiés dans ce même cycle que l'organisation et la structure
- on essaie d'introduire ces innovations davantage par des expériences scolaires que des études ou des recherches.

Il est évident que toutes ces réformes et expériences ont eu pour but de promouvoir l'égalité des chances, de motiver les élèves pour des études longues, de rendre l'école plus attrayante et par là plus efficace. Cependant, les objectifs choisis n'étaient pas les mêmes suivant les cantons et les régions. Pour le comprendre, il faut tenir compte du passé historique fort différent et de l'infrastructure économique et culturelle bien souvent opposée. C'est à cause des difficultés de relève scientifique et technique durant une période de conjoncture qu'un essor scolaire heureux a pu se réaliser. Il s'est fait sentir par les réformes suivantes :

1) Tendance vers une diversification des structures et des contenus pour individualiser l'enseignement

Il serait faux de prétendre que l'individualisation de l'enseignement n'a pas été un objectif pédagogique dans tous les cantons. Mais il faut reconnaître que cette tendance (Oberstufenreform) avait une signification particulière pour la Suisse Orientale et Centrale puisque, dans les années 50, on ne distinguait que deux filières — à côté du gymnase fréquenté par peu d'élèves (4 à 6 %) : l'école primaire supérieure (Abschlussklassen) préparant à des métiers simples et l'école secondaire inférieure (Sekundarschule) préparant à des professions qualifiées. Il

s'est avéré nécessaire de diversifier ces structures. Cette tendance rencontra bien des résistances ; elle fut généralisée sous l'impulsion de Zurich dans toute la Suisse Orientale et en partie aussi en Suisse Centrale.

Bibliographie

Zur Reform der Volksschuloborstufe in der deutschen Schweiz. (In : Berufsberatung und Berufsbildung. — Orientation et formation professionnelles, 59, 1974, 3/4, S. 57-76.)

Lattmann, (Urs P.) ; Weiss, (Josef). — Tendenzen der Oberstufenreform. (In : Schweizerische Lehrerzeitung, 119, 1974, 34, S. 1268-1273.)

Frey, (Karl). — Der Bildungsauftrag der Realschule. Weinheim, Berlin, Basel, J. Beltz 1968. — 8°. 130 S. (Studien- und Forschungsberichte aus dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz, Dd. 2.)

Wymann, (Hans). — Die Reorganisation der Oberstufe der zürcherischen Volksschule. Ein Diskussionsbeitrag zuhenden der Schulbehörden und der Lehrerschaft. Zürich, Schulamt der Stadt Zürich, 1954.

Seller, (F.). — Zürcher Schule heute und morgen. (In : Der pädagogische Beobachter im Kanton Zürich, 63, 1969, 6/7, S. 21-23.)

Wymann, (H.). — Zürcher Schule heute und morgen. Standortbestimmung und Ausblick. (In : Schweizerische Lehrerzeitung, 114, 1969, 19, S. 587-591.)

Bestrebungen für eine Reform der Oberstufe der Volksschule im Kanton Zürich. Zürich, Pestalozzianum, Pädagogische Arbeitsstelle, 1970. — 4°. 27 Bl.

Die Oberstufenreform im Kanton Schwyz. Motive und Ansätze zur Entwicklung des Schulsystems. Von Ferdinand Guntern ; Ueli Heiniger ; Adalbert Kälin ; Yvan Rickenbacher. Zürich, Benziger ; Aarau, Sauerländer, 1974. — 8°. 92 S. (Bildungswesen aktuell.)

Roth, (H.). — Die st. gallische Oberstufen-Reform. St. Gallen, H. Roth, 1970. — 4°. 9 Bl.

Organisations-Konzept für die st. gallischen Sekundarschulen. Vom Erziehungsrat am 9.2.1970 gutgeheissen. — 4° 3 Bl.

Il faut ajouter à cette diversification des structures une individualisation de l'enseignement à l'intérieur de chaque filière par des cours à option ou à niveau. Plusieurs rapports nous sont parvenus à ce sujet. Un plan de réforme du canton de Saint-Gall prévoyait même d'engager des maîtres supplémentaires, mais l'explosion démographique et la pénurie du corps enseignant freinèrent ce mouvement. De plus, les écoles de petites localités étaient alors défavorisées. C'est pourquoi dans certains

cantons, on a tenté de régionaliser ces écoles (Kreisschulen).

Bibliographie

Diener, (Max). — Wahlfach-Verouche 1964/65. Schlussbericht. An den Erziehungsrat des Kantons Zürich. Freienstein, Kommission für Wahlfachversuche en 3. Sekundarklassen, M. Diener, Président, 1965. — 4°. 47 Bl.

Diener, (Max). — Wahlfachversuche an der Zürcher Sekundarschule. (In : Schweizerische Lehrerzeitung, 113, 1968, 33, S. 997-1007.)

Stricker, (Hans). — Drei Jahre Versuche mit Niveauunterricht an bernoises Sekundarschulen. Ein Zwischenbericht. Bern, Amt für Unterrichtsforschung und -planung, 1974. — 8°. 16 S.

Comme nous l'avons déjà dit, ces mesures étaient destinées à favoriser l'égalité des chances et à promouvoir la motivation des élèves et des enseignants. Le travail en groupe modifia aussi souvent la didactique.

2) Tendence vers une intégration des structures et des enseignements pour faciliter l'orientation des élèves

Un mouvement presque contraire à celui précité s'est déclenché dans les années 60 en Suisse romande d'abord, en Suisse du Nord-Ouest ensuite et il a commencé à se manifester dans les années 70 en Suisse Centrale et Orientale. Il va vers une intégration des structures et des enseignements. Pour le comprendre, il faut savoir qu'en Suisse romande et du Nord-Ouest les structures étaient déjà différenciées et l'enseignement plus individualisé, ce qui compliquait souvent le passage d'une filière à l'autre. Cette présélection a été retardée (Bâle-Ville, Berne, Vaud) et des cycles d'orientation (Genève, Neuchâtel) ou des troncs communs (Tessin, Valais) ont été institués. Cette intégration a passé par l'école globale additive (Argovie, Soleure, Neuchâtel) à des écoles globales différenciées (Valais, Tessin, Genève, Soleure, Berne) jusqu'à des exemples d'écoles globales intégrées (Genève, Vaud). Certes ces réformes n'ont été généralisées que partiellement et par étapes (expériences scolaires, zones pilotes etc.), mais la tendance est claire. Ainsi la Suisse Centrale a mis sur pied une planification régionale pour coordonner ce mouvement. C'est la Suisse Orientale qui se montre la plus résistante et pourtant des projets de législation cantonales (Schaffhouse) ou des expériences scolaires (Zurich) vont dans le même sens.

Bibliographie

Gesamtschule Schweiz. Materialien zur pädagogischen und schulbaulichen Differenzierung. Hrsg. von Urs Haeblerlin. Zürich, Benziger ; Aarau, Sauerländer, 1972. — 8°. 99 S. (Bildungswesen aktuell.)

Schweizer Gesamtschulmodelle. Eine Zusammenstellung von Berichten über neue Volksschuloberstufenmodelle mit gesamtschulartigen Merkmalen. Hrsg. von Urs Haeblerlin. Basel, Beltz, 1972. — 8°. 204 S.

Stadelmann, (Robert). — Gesamtschule in der Schweiz. Dokumentation zus. gest. im Auftrag und unter Mitarb. der Mitglieder der Arbeitsgruppe der Gesamtschulleiter und -planer in der Schweiz. Luzern, Schulen der Stadt Luzern, Planung, 1974. — quer- 8°. 38 Bl.

Haeblerlin, (Urs). — Schulreform — Weg zur Gesamtschule-Aktuelle politische Strömungen, Stand der wissenschaftlichen Forschung und Schulreform. S.I. n.d. — 4°. 7 S. (SA. aus : Schweizer Erziehungs-Rundschau, 43, 1970, 1.)

François, (Marie-Laure) ; Schwed, (Philippe). — Le cycle d'orientation dans l'enseignement secondaire genevois. Genève, Cycle d'orientation, Commission d'étude permanente. — 8°.

Cahier N° 1 : Histoire d'une idée pédagogique, 1927-1962. — 71 p.

Cahier N° 2 : Histoire d'une école, 1962-1969. — 115 p.

L'istituzione della scuola media nel cantone Ticino. Messaggio del Consiglio di Stato al Gran Consiglio e disegno di legge concernente. Bellinzona, Grafica Bellinzona, 1972. — 8°. 135 p.

Le cycle d'orientation et ses débouchés. Guide valaisan d'information scolaire et professionnelle. Ed. par le département de l'instruction publique du Valais. Sion, Impr. Valprint, 1974. — 8°. 52 p. (Tiré à part de : L'Ecole valaisanne, 18° année, 1974, N° 5.)

Jenzer, (Carlo) ; Topitsch, (Anton). — Das solothurnische Bildungssystem. Ueberblick. Aarau, Hochschule Aargau für Bildungswissenschaften, Vorbereitungsstufe, 1975. — 4°. 75 S. (Arbeitsberichte, 2.)

Gesamtschule Dulliken. Schulversuch. Dokumentation. Solothurn, Erziehungs-Departement, Pädagogische Arbeitsstelle, 1975. — 4°. L'osebl.-Ausgabe.

Si on a voulu faciliter l'orientation des élèves par cette intégration de structures, on a continué à favoriser l'individualisation par les cours à option ou à niveau. Ainsi, on veut tout à la fois réaliser la différenciation et l'individualisation de l'enseignement de même que la perméabilité et la globalité du système éducatif. On ne peut évidemment pas tout réaliser en même temps. Des difficultés administratives restent à surmonter. Il est intéressant de constater que le taux d'élèves qui accèdent à l'enseignement secondaire supérieur menant à l'université n'a pas beaucoup changé selon les structures. C'est plutôt en raison de l'infrastructure sociale (canton urbain par exemple) et de la politique scolaire de certains

cantons que le pourcentage des élèves englobés dans des filières pré-gymnasiales se trouve bien au-dessus de la moyenne de la Suisse.

Bibliographie

- IX° **Séminaire** de Montana, sept. 1970 : Cours à niveaux et à option. Genève, Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire, 1970. — 4°. 118 p.
- XII° **Séminaire** de Montana, sept. 1973 : Pédagogie des classes hétérogènes et des cours à niveaux. Genève, Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire, 1973. — 4°. 114 p.
- XIII° **Séminaire** de Montana, sept. 1974 : Classes hétérogènes : quelques problèmes pédagogiques. Genève, Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire, 1974. — 4°. 100 p.
- Brawand**, (Henri). — Les classes de 9° générale à niveaux et à options au Collège de la Golette. Rapport sur l'expérience 1973-1974. Genève, Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire, 1974. — 4°. 30 f.

Les changements qualitatifs : **révision de plans d'études, introduction de disciplines nouvelles, interdisciplinarité** etc. nous paraissent plus importants que ces évolutions quantitatives. Nous renvoyons encore au numéro commun SLV-SPR du 10 juin 1976 et à l'exposé de René Zwahlen : « Etat d'avancement des programmes interdisciplinaires dans les sciences humaines. Quelques réalisations pratiques en Suisse au niveau secondaire, avec une référence particulière au groupe d'âge 11 à 16 ans. » Réunion d'experts, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 3-5 mars 1976.

De tels changements dépendent évidemment autant des maîtres que des moyens. Toute réforme entreprise requiert et un esprit nouveau et des initiatives nouvelles. On reproche souvent aux enseignants d'être peu mobiles ; il existe certes une déformation professionnelle indéniable, car il est difficile de servir de modèle et de se remettre en question tout à la fois. Nous pensons néanmoins que ce sont plutôt des structures rigides, des plans d'études trop contraignants, des procédures de sélection imposées qui rendent l'enseignant peu mobile que son tempérament naturel. Puisque le groupe d'âge 10 à 14 ans pose des problèmes spécifiques, un réexamen de la formation et du perfectionnement des enseignants s'impose.

3) Prolongation de la scolarité obligatoire, création de nouveaux types d'enseignement postobligatoire

Si le premier cycle de l'enseignement secondaire a connu et connaît encore des modifications importantes — soit quantitatives, soit qualitatives — cela n'a pu avoir

lieu partiellement que grâce à la prolongation de la scolarité obligatoire réalisée ou en cours.

Dans les régions rurales et montagnardes, la scolarité obligatoire n'était en effet que de 7 ou 8 ans. C'est par le « Concordat intercantonal scolaire », ratifié par 20 cantons et demi-cantons, que celle-ci est prolongée par étapes à 9 ans. Cela a bien sûr permis de revoir structures et programmes pour tout le groupe d'âge 10 à 14/15 ans. Au départ, cette mesure voulait surtout promouvoir la démocratisation des études supérieures. Mais à présent, avec la récession économique et le chômage des jeunes, c'est l'aide aux plus faibles (classes pré-professionnelles, classes pratiques) qu'il faut développer, car ce sont eux les victimes d'une sélection accrue. Il ne suffit pas de créer des structures intégrées ou d'individualiser l'enseignement — quoique quelques recherches semblent prouver que le degré de socialisation est meilleur dans les écoles globales — mais il faut avant tout développer la forme d'enseignement adéquate et établir un contact étroit avec l'économie.

Bibliographie

- Bain**, (Daniel) ; **Davaud**, (Clairette) ; **Hexel**, (Dagmar). — Classes hétérogènes et intégration sociale. Enquête sur les relations entre les élèves de catégories différentes dans les classes hétérogènes de 7° au Collège de Budé, 1972-1973. Genève, Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire, Centre de recherches psycho-pédagogiques, 1973. — 4°. 29, 30 f.
- Hedinger**, (Urs K.) ; **Scheler**, (Lydia). — Schulstrukturen und Schülerbeziehungen. Soziometrische Untersuchungen an der Primar- und der Gesamtschule in Dulliken. Aarau, Hochschule Aargau für Bildungswissenschaften, Vorbereitungsstufe, 1976. — 4°. 51 Bl. (Arbeitsberichte.)
- Aktion** Jugend und Wirtschaft. Dokumentation. — **Action** Jeunesse et économie. Documentation. — **Azione** Gioventù ed economia. Documentazione. Zürich, Genève, Zentralstelle für Information und Public Relations — Centre d'information et de public relations, 1971. — 4°. 20 Bl.
- Jermann**, (Matthias). — Bildungswesen, Arbeitsmarkt und Wirtschaftswachstum. Eine Modellstudie zur langfristigen Entwicklung der Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen in der Schweiz unter Leitung von M.J'. Mit Beitr. von Matthias Jermann ; Beat Blankart ; Leopold Kohn [etc.] Programmierung ; Walter Jann. Besel, Basler Arbeitsgruppe für Bildungs- und Arbeitsmarktforschung, 1969. — 4°. VI, 329 Bl.
- 14° **Séminaire** « Jeunesse et Economie » : La dépendance du système scolaire par rapport à l'économie.

(In : Educateur et bulletin corporatif, 1974, 32 (Numéro spécial), p. 749-765.)

C'est en ce sens que les classes préprofessionnelles (Berufswahlklassen, Werkjahr) ont été développés, qu'on a organisé des cours de perfectionnement pour leurs maîtres en fonction. On a également voulu améliorer la « sortie » de l'école en créant — entre le gymnase et la formation professionnelle — un nouveau type d'école : l'école du degré diplôme.

Bibliographie

- Kaiser**, (Edwin). — Das Werkjahr der Stadt Zürich. Ein neuntes Schuljahr auf handwarklich-werkstätiger Grundlage. Einführung und Lehrgang. Zürich, Schulamt der Stadt Zürich, 1981. — 8°. 122 S.
- Kaiser**, (Edwin). — Das Werkjahr der Stadt Zürich, ein neuntes Schuljahr. (In : Schweizerische Lehrerzeitung, 113, 1968, 24, S. 777-781.)
- Baumgarten**, (Heinz Hermann). — Das Werkjahr des Kantons Baseland. (In : Schweizer Schule, 58, 1971, 22, S. 887-889.)
- Christen**, (Franz) ; **Voutat**, (André). — Berufsfindungsklassen — Betriebspraktikum — Bleckpraktikum. (In : Grenchner Schulnachrichten, 29, 1973, 1, S. 61-75.)
- Werkjahrmodell** für den Kanton Aargau. (In : Schweizer Erziehungs-Rundschau, 46, 1973, 5, S. 149-153.)
- Diplommittelschule**. Leitideen. Bern, Studienkommission « Diplommittelschulen », 1975. — 4°. 20 Bl.
- L'école** du degré diplôme. Idées-forces. Berne, Commission d'étude pour les Ecoles du degré diplôme, 1975. — 4°. 20 f.
- Die Diplommittelschulen**. (In : Mitteilungen der Schweiz. Dokumentationsstelle für Schul- und Bildungsfragen, 13, 1974, 49, S. 1-6.)
- Regain** d'intérêt pour les écoles du degré diplôme en Suisse. (In : Bulletin du Centre suisse de docu-

mentation en matière d'enseignement et d'éducation, 13, 1974, 49, p. 1-7.)

Arbeitsgruppe über die Frage der Konzeption einer allgemeinen kantonalzürcherischen Diplommittelschule. Bericht der Arbeitsgruppe... *erstattet an den Erziehungsrat des Kantons Zürich*. Zürich, Erziehungsdirektion, Abt. Mittelschulen und Lehrerbildung, 1975. — 4°. III, 29 Bl.

Conclusions

Dans notre introduction, nous avons relevé que la situation scolaire se présente d'une manière très différente d'un canton suisse à l'autre parce que les structures scolaires, les programmes etc. varient considérablement d'un canton à l'autre, d'une région à l'autre.

Nous avons constaté que le groupe d'âge 10 à 14 ans se trouve soit à l'école primaire, soit au premier cycle de l'enseignement secondaire.

Dans l'école primaire, les réformes en cours concernent surtout les mathématiques et l'enseignement de la deuxième langue vivante. Il n'y a que peu de changements de structures. Les innovations didactiques se font sur l'initiative de chaque enseignant.

Au premier cycle secondaire s'opère une grande mutation concernant les structures, les contenus et les méthodes. Toutefois, elle n'est que relative étant donné les contraintes du deuxième cycle secondaire et la politique scolaire générale.

En bref — des expériences se font, des innovations sont entreprises, mais la perspective demeure difficile et il s'agit en tout cas plus d'une évolution que d'une révolution.

Eugène EGGER.

Directeur du Centre d'Information
en matière d'éducation et
d'enseignement, Genève.

FICHES ANALYTIQUES

2

37.012.8 (4)

ATE

Atelier de contact du Conseil de l'Europe (Neusiedl, Autriche, 13-17 décembre 1976). — In : Revue Française de Pédagogie, n° 41, oct.-nov.-déc. 1977.

Rapports présentés à l'occasion de cette réunion sur les recherches européennes concernant l'évaluation des formes expérimentales d'enseignement s'adressant aux élèves de 10 à 14 ans et des programmes mis au point dans ce contexte (Autriche, Finlande, France, République Fédérale d'Allemagne, Royaume-Uni, Suède, Suisse).

37.012.8 (4)

CON

Contact workshop of the Council of Europe (Neusiedl, Austria, 13-17 dec. 1976). — In : Revue Française de Pédagogie, n° 41, oct.-nov.-dec. 1977.

Reports presented for this meeting about European research regarding evaluation of experimental methods of teaching for pupils ranging from 10 to 14 years of age, and programs set in this context (Austria, Finland, France, West Germany, United Kingdom, Sweden, Switzerland).

37.012.8 (4)
TAL

Таллер де контактo дел Консежо де Европа (Неусидл, Австрия, 13-17 де диембре де 1976). — In : Revue Française de Pédagogie, n° 41, oct.-nov.-dic. de 1977.

Информеc представадос кон motivo де еса реунион sobre лас инвести- гaciones europeas sobre лa evaluacion де лас formas experimentales де enseñanza destinados а los alumnos де 10 а 14 años y де los programas puestos а punto еn este contexto (Австрия, Финландия, Франция, Republica Federal Alemana, Reino Unido, Suecia, Suiza).

37.012.8(4)
БЮР

Бюро педагогических связей Совета Европы (Нойзидл, Австрия, 13—17 декабря 1976). — Из Ревью Франсез де педагожи, № 41, окт.-ноябрь.-дек. 1977.

На этом собрании были сделаны доклады об европейских исследованиях по поводу оценки экспериментальных форм обучения для десятилетних и четырнадцатилетних учеников и программ, выработанных для этой цели (Австрия, Финландия, Франция, Федеративная Республика Германии, Великобритания, Швеция, Швейцария).

Les publications de l'I.N.R.P.
(dont le catalogue gratuit vous sera envoyé sur demande)
 sont diffusées par les services de vente des
CENTRES RÉGIONAUX DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE
 et des
Centres départementaux de documentation pédagogique

AIX-MARSEILLE	55, 57, rue Sylvabelle, 13291 Marseille Cedex 2 Tel. : 37-40 30
Avignon	8, rue Frédéric-Mistral, 84000 Avignon Tel. : 86-45-17
Digne	61 S. Marie-Baurey, 5, place des Cordeliers, 04300 Digne Tel. : 31-05-87
Gap	7, avenue Marcel-Foch, 05030 Gap Tel. : 51-36-84
Saint-Denis de la Réunion	10, rue Jean Chatelet, 97489 Saint-Denis de la Réunion Tel. : 21 35-97
AMIENS	45, rue Saint-Léon, 1, rue Baudelotique, B.P. 349 G, 80026 Amiens Cedex. Tel. : 27 07 08
Beauvais	22, avenue Victor-Hugo, B.P. 321, 60030 Beauvais Cedex. Tel. : 415-25-30
Laon	Avenue de la République, 07000 Laon Tel. : 23-25-02
ANTILLES-GUYANE	
Cayenne	Boulevard de la République, B.P. 762, 97305 Cayenne Tel. : 31-24-90
Fort-de-France	École normale mixte de la Martinique, Pointe des Nègres, route du Phare, B.P. 529, 97206 Fort-de-France Cedex Tel. : 71-43-04 et 72-25 98
Fort-de-France	(C.R.D.P.) École normale, B.P. 677, 97262 Fort-de-France, Tel. : 71 85-86
Pointe-à-Pître	Cité scolaire de Bamirivage, B.P. 378, 97162 Pointe-à-Pître, Tel. : 82-69-56
RÉUNANCON	16 et 17, rue Ernest-Renan, B.P. 1153, 75003 Reunion Cedex Tel. : 82-10-80
Lons-le-Saunier	7, rue Georges-Fraullot, École normale, B.P. 324, 39015 Lons-le-Saunier. Tel. : 24-76-26
BORDEAUX	76, cours d'Alsace-Lorraine, 33075 Bordeaux Cedex Tel. : 44-12-92
Agon	156, avenue Jean Jaures, 47000 Agon Tel. : 66-55-86
Mont-de-Marsan	École du Poyrout, B.P. 401, 40012 Mont-de-Marsan Tel. : 75-43-11
Pau	3, avenue Nifat, B.P. 298, 64016 Pau Cedex Tél. : 27-83 18
Perigueux	Inspection académique, 70, rue Alfred-de-Mussat, 24010 Périgueux Cedex. Tel. : 66-11-13
CAEN	21, rue du Moulin au Roy, 14034 Caen Cedex Tel. : 81-08-00
Alençon	Cité administrative, place Bonet, 61013 Alençon Tel. : 26-66-80 (poste 314)
Saint-Lo	École Jules Ferry, rue des 28 et 35 divisions, 50000 Saint-Lo Tél. : 57-62-34
CLERMONT-FERRAND	15, rue d'Amboise, 63037 Clermont-Ferrand Cedex. Tel. : 92-41 91
Auillac	100, rue de l'Église, 15000 Auillac Tel. : 48-60-26
Le Pay	7, rue Mouton-Duvernet, B.P. 132, 43012 Le Pay Cedex Tel. : 09-26-82
Moulins	7, rue Papa Carpentier, 03000 Moulins Tel. : 44 05-91
CORSE	8, cours Général-Lacoste, B.P. 229, 20000 Ajaccio Tel. : 21-20-68
DIJON	Campus universitaire rue Monteward, boulevard Gabriel, B.P. 490, 21013 Dijon Cedex Tel. : 30 83-82
Macon	Maison de l'Éducation, 22, rue de l'Herminet, 71000 Macon Tel. : 38 11-77
Nevers	1 bis, rue Charles-Roy, 58000 Nevers Tel. : 61 45-90
GRENOBLE	11, avenue du Général-Champson, 38031 Grenoble Cedex Tel. : 87-77 61
Annecy	63, avenue de France, 74000 Annecy Tel. : 57-37-36
Chambéry	239, rue Maréchal, 73018 Chambéry Tel. : 34-11-40
Valence	36, avenue de l'École normale, B.P. 21 10, 26021 Valence Cedex Tel. : 44-59-85
LILLE	3, rue Jean Bart, B.P. 3390, 59016 Lille Cedex Tel. : 57-78-02
Arras	39, rue aux Ours, 62022 Arras Tel. 21 60-10
Valenciennes	(C.D.P.), Lycée technique, 1, avenue de Villers, 59326 Valenciennes Cedex. Tel. : 46 22 81
LIMOGES	23, avenue Alexis Corréat, 87038 Limoges Cedex Tel. : 01-32-50
Tulle	Rue Sylvain-Gambier, B.P. 214, 19017 Tulle Cedex, Tel. : 26-37-68
LYON	47, 21, rue Philippe-de-Lussac, 69216 Lyon Cedex 1. Tel. : 29-87-75
Bourg-en-Bresse	6, rue Jules Ferry, 01000 Bourg-en-Bresse Tel. : 21-21-35
Saint-Etienne	16, rue Marcelin Alford, 42000 Saint-Etienne Tel. : 25-20-91
MONTPELLIER	Allée de la Citadelle, 34054 Montpellier Cedex Tel. : 22-25 30
Carcassonne	5a, avenue du Docteur Henri-Gout, 11017 Carcassonne Tel. : 25-25 02
Mende	Avenue du Parc-Coutin, 48005 Mende Tel. : 65 10 37
Nîmes	10, Grand'Rue, 30000 Nîmes Tél. : 67-85-19
Perpignan	Place Jean-Moulin, 66020 Perpignan Cedex Tel. : 34-00-10
NANCY	99, rue de Metz, 54000 Nancy, Tel. : 52-85-14
Epinal	Avenue Hans-Schlier, 88025 Epinal Tel. : 36-06-42
NANTES	Chemin de l'Hubergerment, B.P. 1001, 44006 Nantes Cedex. Tel. : 74-85-19, 74 85-20 et 74-85 21
Angers	14, rue de la Juverrie, 49000 Angers Tel. : 66 91-31 et 66-82-82
Laval	25, rue de Mailardene, 53000 Laval Tel. : 00-26-08
Le Mans	31, rue des Missets, 72000 Le Mans. Tel. : 85-43-70
NICE	117, rue de France, B.P. 227, 06001 Nice Cedex. Tél. : 87-63-80
ORLEANS-TOURS	55, rue Notre-Dame-de-la-Réconciliation, B.P. 2219, 45012 Orleans Cedex. Tel. : 67 23 90
Bourges	8, rue Édouard-Branly, 18000 Bourges Tel. : 24-54 91
Chartres	1, rue du 14-Juillet, 28000 Chartres Tel. : 21-09-88
Tours	1, rue Gutenberg, 37000 Tours Tel. : 05-42-94
PARIS	29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05. Tél. : 329-21-64
POITIERS	Litéraire : 13, rue du Four, 79006 Paris Tel. : 326-36-92
Angoulême	6, rue Sainte-Catherine, 89034 Poitiers Cedex. Tel. : 41-34-83
La Rochelle	1, rue Vautour, 16017 Angoulême, Tel. : 92-16 90
Niort	Rue de Joseph Prud'homme, 17028 La Rochelle Cedex. Tél. : 34-13-82 et 34-04-05
REIMS	1, rue Jules-Ferry, 79009 Niort Cedex Tel. : 24-82-65
Châlons-sur-Marne	47, rue Simon, B.P. 387, 51063 Reims Cedex. Tel. : 47-94-25
Charleville-Mézières	Cité administrative, 51036 Châlons-sur-Marne. Tel. : 64-91-12 (poste 533)
Chaumont	18, rue Voltaire, B.P. 427, 08109 Charleville-Mézières Tel. : 57-51-58
Troyes	Émile Robespierre, 76, rue Hausser, 52000 Chaumont. Tel. : 03-12-85 et 57-41-76
RENNES	Adresse postale : inspection académique de l'Aube, services pédagogiques, 10025 Troyes Cedex
Brest	Implantation : école Michelot, 10, rue Saint-Martin-ès-Aires, 10000 Troyes. Tel. : 22-28-00
Saint-Brieuc	92, rue d'Antran, B.P. 158, 35003 Rennes Cedex. Tel. : 36-05-76 et 36-10-15
Vannes	108, rue Jean-Jaures, 29283 Brest Cedex. Tel. : 44-20-28
ROUEN	30, rue de Bruzau, 22000 Saint-Brieuc. Tel. : 33-60-04
ROUEN	6, avenue de l'Offre-de-Tasigny, B.P. 1110, 56008 Vannes. Tel. : 54-27-20
Rouen	Adresse postale : 30038 X, 76041 Rouen Cedex
Strasbourg	implantation : 2, rue du Docteur-Fleury, 76130 Le Mont-Saint-Aignan. Tel. : 74-16-85
Strasbourg	(C.D.P. de la Seine-Maritime), 2, rue du Docteur-Fleury, 76130 Le Mont-Saint-Aignan Tel. : 74-16 85
Strasbourg	43, rue Saint-Germain, 27000 Evreux. Tél. : 39-00 91
Strasbourg	5, quai Zorn, B.P. 219-R7, 67007 Strasbourg Cedex. Tél. : 35-46-13, 35-46-14 et 35-46-15
Colmar	École normale, 12, rue Messimy, 68025 Colmar. Tél. : 23-30-51
TOULOUSE	3, rue Raquelme, 31060 Toulouse Cedex Tel. : 62-54-54
Albi	3, rue du Général Giraud, 81013 Albi Cedex Tel. : 54-26-97
Auch	Cité administrative, rue Bossy-d'Anglas, 32007 Auch Cedex. Tel. : 05-24-89 (postes 535 et 536)
Cahors	Cité Bebaerics, rue de la Barre, 46010 Cahors Cedex Tel. : 35-15-87
Foix	31 bis, avenue du Général-de-Gaulle, 09008 Foix Cedex Tel. : 65-08-48
Montauban	9, rue du Fort, 82000 Montauban Tel. : 63-51-18
Rodez	Centre régional d'inspecteurs, 12, rue Serris, 12000 Rodez Tel. : 68-13-53
Tarbes	Rue Georges-Mignoux, B.P. 205, 65013 Tarbes Cedex. Tel. : 93-07-18

