

REVUE FRANÇAISE

DE PÉDAGOGIE

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

ANCIENNE

REVUE DE PÉDAGOGIE

N° 42 - JANVIER - FEVRIER - MARS 1978

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

**Comité
de patronage**

- MM. Jean AUBA, *directeur du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres.*
Jean CHATEAU, *professeur honoraire 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, chancelier des Universités.*
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° 42 - JANVIER - FEVRIER - MARS 1978



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

**Comité
de rédaction**

Rédacteur en Chef

Chef de rubrique

Secrétaire de rédaction

MM. Guy CAPLAT, *inspecteur général de l'Administration de l'Éducation nationale, directeur de département à l'Institut national de recherche pédagogique.*
Michel DEBEAUVAIS, *directeur de l'Institut international de planification de l'éducation.*

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

Gilles FERRY, *chargé d'enseignement 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, *professeur à l'U.E.R. de sciences de l'éducation à l'Université de Paris V.*

MM. Jean KUNTZMANN, *professeur honoraire de 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 département à l'Institut national de recherche pédagogique.*

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

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

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

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

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

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

M. 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.*

PREMIÈRE PARTIE

M. Mahmoudian	Problèmes linguistiques de la pédagogie du français	p. 5
P. Charaudeau	La recherche pédagogique : une activité possible et nécessaire	p. 16
H. Hannoun	Les affinités des élèves des classes élémentaires en matière de poésie	p. 26
J. Lecamus	La contre-offensive des « anti-corps »	p. 47

DEUXIÈME PARTIE

	Notes critiques	p. 56
	Notes de synthèse	p. 93
	Actualité des sciences de l'éducation	p. 106
	A travers les publications pédagogiques	p. 140
	Index des articles et comptes rendus parus en 1977	p. 173

PREMIERE PARTIE

- p. 8 L'impact de l'industrialisation de la technologie du transport
- p. 10 L'impact de la pédagogie sur l'activité possible et nécessaire
- p. 28 L'impact des différents types de classes élémentaires en matière de pédagogie
- p. 47 La contre-offensive des « anti-typiques »

1973

- p. 56 Notes critiques
- p. 68 L'impact de la synthèse
- p. 100 L'impact des sciences de l'éducation
- p. 140 L'impact de la publication pédagogique
- p. 173 Index des articles et comptes rendus parus en 1977

PROBLEMES LINGUISTIQUES DE LA PEDAGOGIE DU FRANÇAIS

I. — ENTHOUSIASME ET DÉCEPTION

Les premières expériences de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues dans les années 40 ont suscité un vif enthousiasme. Jusqu'alors, en quête de son autonomie, la linguistique structurale naissante essayait de se démarquer des disciplines connexes (psychologie, sociologie, par ex.) ainsi que des recherches appliquées (enseignement, traduction, pathologie, etc.) en matière de langues.

L'enseignement des langues étrangères était le premier domaine où la linguistique moderne a manifesté de nouveau son intérêt pour la recherche de solutions aux problèmes posés par les besoins pratiques de la communication. Des méthodes d'enseignement ont été élaborées dont l'application a été couronnée de succès : des sol-

Note. — Ceci est une présentation des principes et méthodes qui ont présidé aux recherches de notre groupe de recherche dans le cadre de l'INRP depuis 1969 en vue d'une exploitation pédagogique des acquis de la linguistique dans l'enseignement du français. Le texte est suivi d'extraits de quelques résultats partiels de ces recherches et de leurs applications, en guise d'illustration.

datés américains, après quelques mois d'apprentissage, débarquaient dans des pays étrangers, parlaient et comprenaient la langue du pays. Après ce succès éclatant, d'aucuns pensaient que tout espoir était permis : l'application de la linguistique révolutionnerait l'enseignement des langues. Après plus de deux décennies, les résultats espérés ne sont pas atteints. La déception est à la hauteur de l'enthousiasme. Certains vont jusqu'à dire que la linguistique ne peut rien apporter à l'enseignement des langues. Pour ne pas tomber dans le piège d'un optimisme exagéré, comme pour éviter tout pessimisme outrancier, il convient de s'interroger sur les raisons qui ont fait le succès des premières expériences et l'échec relatif des applications ultérieures des mêmes méthodes. C'est alors qu'on pourra estimer à sa juste valeur, la contribution de la linguistique à l'enseignement des langues de façon générale, et de la langue maternelle en particulier.

Raisons du succès.

Ces raisons sont — croyons-nous — de deux ordres : externes et internes.

a. Raisons externes.

Sous ce titre, nous réunissons les facteurs qui, indépendamment des principes et méthodes d'un enseignement, jouent un rôle dans l'acquisition : circonstances et objectifs de l'apprentissage. Ceux-ci conditionnent la motivation plus ou moins grande manifestée par l'élève dans la réalisation de sa tâche. Point n'est besoin d'insister sur le fait que l'effort fourni par l'élève (soldat) est incomparable là où sa vie peut dépendre de sa connaissance de la langue enseignée. Sans nous appesantir sur ce point (1), nous dirons que l'écart entre les résultats de l'enseignement de langues étrangères s'explique essentiellement par la différence de la motivation des populations enseignées. Celle-ci intervient, mais dans une moindre mesure, dans l'enseignement de la langue maternelle.

b. Raisons internes.

Nous qualifions d'internes les facteurs qui sont inhérents à la matière enseignée ainsi qu'aux principes et méthodes de l'enseignement. En effet, quand on veut transposer au domaine de la langue première les procédures d'enseignement élaborées pour les langues étrangères, il convient de déterminer dans quelle mesure les deux objets se ressemblent ou sont différents : ce qui permet de décider des limites d'une transposition légitime.

Langue première vs langues secondes

Les ressemblances qui justifient une certaine unité des méthodes d'enseignement dans les deux domaines peuvent être brièvement présentées ainsi : dans les deux cas, la pratique pédagogique met en contact deux structures linguistiques. L'élève est tenté d'assimiler les deux systèmes, et d'appliquer à celui qu'il doit acquérir les règles — latitudes et contraintes — du système qui lui est familier. Cette extrapolation est bienvenue là où il y a un parallélisme entre les deux systèmes. Mais quand cesse ce parallélisme, cette généralisation aboutit à la production d'énoncés déviants. On parle alors d'interférence. Et c'est ce qui a rendu possible la grande innovation de la linguistique structurale en matière de l'enseignement des langues. Les interférences variant suivant la configuration des systèmes en contact, les difficultés pour l'acquisition d'un nouveau système sont différentes aussi ; et la comparaison des systèmes en contact permet de prévoir les zones d'interférence. C'est l'objectif des études contrastives (dites aussi analyses différentielles) que de cerner de près et d'inventorier les difficultés auxquelles se heurtent les sujets d'un idiome A quand ils se mettent à apprendre un autre idiome B. La matière à enseigner est ainsi nettement délimitée.

Les problèmes et leurs solutions restent essentiellement les mêmes, que A et B soient deux langues distinctes ou deux variétés d'une même langue. Ce qui fait la différence, c'est que dans l'enseignement d'une langue seconde, une analyse grossière est d'un secours considérable, alors qu'elle ne peut apporter à l'enseignement de la langue première qu'une contribution limitée. Il faut donc une description fine sur laquelle fonder la pédagogie de la langue première. La raison en paraît évidente : entre deux langues, il y a de telles différences de structure qu'une analyse grossière suffirait à en montrer les aspects principaux. Et la plupart des études contrastives en restent là. Ce que met en contact la pédagogie de la langue première ce sont divers usages d'une même langue ; usages ayant une large part de caractéristiques communes, et dont les différences ne peuvent être dégagées que par des études bien circonstanciées. Dès lors, on comprend pourquoi l'enseignement des langues secondes a pu le premier mettre à profit les descriptions linguistiques.

Un exemple illustrerait bien la différence entre ces deux types de description. Dans une description grossière, on se contenterait de caractériser les éléments constitutifs de **Pierre est gentil** à peu près de la façon suivante : **Pierre** : nom propre, humain, singulier, sujet ; **est** : verbe d'état, présent, indicatif ; **gentil** : adjectif, quasi-prédicat (ou attribut). Outre ces propriétés syntaxiques interviennent des caractéristiques morphologi-

ques. Ainsi la forme particulière **est** que reçoivent être, présent, indicatif. Cette description a déjà son utilité dans la pédagogie de langues secondes, parce que révélatrice de certaines différences structurales. Elle montre la spécificité de la phrase nominale française par rapport à la phrase nominale russe ou arabe. Elle spécifie en outre l'ordre des éléments dans la phrase française, différent de celui de la phrase persane. Et ainsi de suite. Mais elle ne nous renseigne nullement sur les traits qui différencient les divers usages du français. Pour ce faire, il faudra procéder à une analyse plus poussée. On s'interrogera, entre autres, sur la valeur de l'ordre : quand il est pertinent, c'est-à-dire quand l'antéposition fait de l'attribut le sujet de la phrase, comme c'est le cas dans **le médecin du village était mon ami** et **mon ami était le médecin du village**. Et dans quelles conditions la position n'implique qu'une variation stylistique ; comparez **le ciel de Provence était bleu** et **bleu était le ciel de Provence**. Quelles latitudes et contraintes confèrent les fonctions sujet et attribut aux syntagmes qui les assument ? Par exemple, des deux syntagmes, **le médecin de campagne** et **un médecin de campagne**, le premier peut assumer la fonction attribut, alors que l'autre doit nécessairement être accompagné d'une expansion (adjectivale, par ex.). On dit volontiers **mon ami est médecin de campagne**, ainsi que **mon ami est un médecin de campagne respecté** ; mais on ne dira guère **mon ami est un médecin de campagne**. Ou encore, dans quels contextes une variation morphologique (**est/sont**, par ex.) suffit à elle seule à marquer la fonction des éléments en présence ? etc. (2).

II. — ENSEIGNEMENT DES LANGUES : PHÉNOMÈNE COMPLEXE

Quelles sont les failles de l'enseignement du français ? Quels changements convient-il d'y introduire ? Questions auxquelles il est difficile de répondre. En effet, les débats sur l'enseignement des langues et les réformes souhaitables en la matière n'ont de chance d'aboutir que si l'on définit préalablement les objectifs d'un tel enseignement et que l'on tient compte de tous les facteurs qui conditionnent une telle pratique pédagogique. L'enseignement d'une langue est un phénomène complexe tant par la diversité des objectifs qu'on lui assigne que par la multiplicité des facteurs qui entrent en ligne de compte.

Facteurs multiples

Pour que réussisse une action pédagogique de langue première, il faut non seulement une préparation suffisante du point de vue linguistique, mais bien d'autres

conditions doivent aussi être réunies, qui relèvent de la psychologie ou de la sociologie. Sans traiter de ces problèmes — qui sont hors de notre propos et de notre compétence — nous nous bornons à les poser et à préciser nos positions.

Vu sous l'angle psychologique, l'enseignement de la langue première pose des problèmes sur un double plan affectif et cognitif. Au niveau affectif, on doit s'interroger sur les facteurs qui peuvent susciter l'intérêt de l'élève, et lui donner suffisamment de motivation pour se dépenser en vue de l'acquisition de la matière enseignée. Pour motiver les élèves, celle-ci doit permettre — pensons-nous — de nouvelles expériences et applications, des découvertes. Autrement, on risquerait de réduire l'apprentissage à un simple effort de mémorisation, peu stimulant pour l'enseigné. Au niveau cognitif, il convient d'adapter le contenu et la procédure de l'enseignement aux phases du développement intellectuel de l'élève. Aussi, doit-on, au stade des opérations concrètes amener les élèves à dégager des régularités par l'observation de matériaux concrets tels que suites de phonèmes, syntagmes, phrases, etc. Le sens peut être inversé au stade des opérations formelles : on peut alors partir des règles (abstraites) et arriver à les appliquer sur des exemples (concrets). Cela comporte une implication importante pour la progression pédagogique : chronologiquement, le maniement de la langue doit précéder la réflexion sur le langage. Celle-ci ne peut être utilement introduite qu'à une phase ultérieure de la maturation de l'élève (cf. infra, Extraits, 2).

Dans la mesure où tout enseignement de langue première opère un tri parmi les usages et variétés de la langue, et en favorise certains au détriment d'autres, il pose un problème d'ordre sociologique : est-il légitime de favoriser l'expansion d'une variété et la régression des autres ?

Une chose est certaine : les fractions de la communauté francophone tiennent à ce que le français assure l'intercompréhension à travers toute la communauté. Mais la propagation d'une seule variété n'est pas la solution unique de ce problème. Quand dans une communauté, deux fractions A et B entrent en contact, l'intercompréhension peut être assurée de plus d'une façon : une fraction doit apprendre et pratiquer l'usage de l'autre fraction. C'est ce qui a toujours été pratiqué en France. Toutes les provinces ont dû acquérir et pratiquer le parler de l'île-de-France. Si les variétés sont suffisamment proches, une autre solution paraît tout aussi possible : que chaque fraction fasse un effort pour comprendre l'usage de l'autre fraction, sans pour autant abandonner la pratique de sa propre variété de langue. C'est la tendance actuelle dans les provinces : les Toulousains, par exemple, pratiquent leur propre phonologie sans que

le système phonologique parisien — largement diffusé par les mass media — les gêne dans l'intercompréhension.

Sans vouloir trancher la question, nous dirons qu'une plus grande tolérance est à prôner en matière de variétés de la langue ; le français et son enseignement ne souffriront nullement de la coexistence des variétés.

Objectifs

Presque tout le monde tombe d'accord pour critiquer l'état actuel dans la pédagogie du français. Mais les critiques ne sont pas faites au nom des mêmes principes. C'est qu'on attribue à l'enseignement du français des finalités différentes. Par exemple, celui qui observe un respect quasi religieux pour l'orthographe ne peut se trouver d'accord avec quiconque accorde une primauté absolue à l'expression phonique du langage. L'examen des objectifs et des priorités est nécessaire pour que soient posés de façon claire les problèmes de l'enseignement du français.

Les buts de l'enseignement de la langue première peuvent — nous semble-t-il — être groupés sous deux chefs : maniement de la langue et réflexion sur le langage.

1. Réflexion sur le langage.

Un aspect important de l'enseignement d'une langue c'est d'amener les élèves à s'intéresser à la structure de la langue : unités constitutives, règles d'assemblage, faces signifiante et signifiée, complexes de différents niveaux (par ex. phrase, syntagme, etc.). Cette réflexion présente un double intérêt. D'une part, elle contribue au développement mental de l'enfant, comme le fait tout exercice de réflexion et de maniement de notions abstraites, les mathématiques, par exemple. D'autre part, elle fournit un élément très fondamental pour la connaissance de l'homme, puisque le langage est l'une des caractéristiques les plus essentielles et les plus spécifiques de l'être humain.

Mais ce double but ne peut être atteint que si la réflexion est menée sur des bases solides, et que l'enseignement qui la sous-tend est autre chose qu'un ensemble de concepts mal définis, dépourvus de rigueur ou par trop simplifiés. Autrement dit, par un enseignement explicite de grammaire, on doit assurer l'acquisition par les élèves d'un certain nombre de règles et de principes dont ils pourront se servir pour les appliquer dans d'autres domaines que ceux auxquels l'enseignant a emprunté ses exemples. C'est à cette condition que l'enseignement devient stimulant, et peut contribuer au développement intellectuel des enfants. En est-il ainsi ?

Prenons la récente circulaire (3) sur la nomenclature grammaticale, où on a du mal à trouver un concept, une définition conforme à cette exigence. L'application de cette instruction implique que les élèves doivent connaître la différence entre complément d'objet indirect, complément d'attribution, complément d'intérêt, par exemple. Or, les définitions sont dépourvues de toute rigueur (et en cela la circulaire est un monument du genre). De deux choses l'une : ou bien l'élève applique de façon conséquente la définition ; et il se peut qu'il arrive à un résultat différent de celui de l'enseignant ou de l'examineur. Il sera sanctionné d'avoir pris la définition au sérieux, et de l'avoir appliquée intelligemment. Ou bien l'élève apprend la définition par cœur et les exemples par cœur. Mais où est alors la stimulation que devrait produire cet exercice de grammaire ? Qu'est-ce qu'il aura compris de la structure du langage humain en général ou de celle de la langue française ? En fait, on pourrait dire — sans exagérer — que cette procédure d'enseigner la grammaire aboutit à la mémorisation par l'élève de quelques dizaines de termes d'une nomenclature quasi stérile.

Nous ne voulons pas insister ici sur les inconvénients de la pratique actuelle de l'enseignement de grammaire. Notre propos est de montrer que, sans préparations suffisantes, l'enseignement de la grammaire peut produire des effets opposés aux résultats escomptés ; que l'enseignement d'une grammaire explicite ne se confond pas avec la mémorisation d'une terminologie, moderniste ou traditionnelle.

2. Maniement des matériaux linguistiques.

Disons d'emblée que des deux objectifs de l'enseignement de la langue première, nous croyons devoir attribuer la priorité au maniement de la langue. Ce, parce que les régularités qui constituent la structure d'une langue ne peuvent être comprises et assimilées que si l'enseigné connaît les matériaux concrets (phrase, par exemple) où elles trouvent une application. Inutile d'énoncer des règles syntaxiques concernant les phrases que l'élève ne parvient pas à manier ; ou — pour prendre un exemple phonologique — impossible d'exploiter à des fins orthographiques une opposition que les élèves ne pratiquent pas : /é/ et /è/ dans **marché** et **marchait** pour les Méridionaux, par exemple.

Quand on veut intervenir dans la façon dont un sujet manie sa propre langue, on part de l'hypothèse que la langue n'est pas homogène, et qu'elle présente en son sein divers variétés et usages. Cette hypothèse est trop souvent implicite ; ce qui empêche de cerner de près l'objectif assigné à l'enseignement.

Les différences entre usages peuvent être dues aux éléments suivants :

a) Substance : phonique ou graphique. Il semble évident que la substance dans laquelle se réalisent les énoncés n'est pas indifférente, quand on veut examiner dans quelle mesure l'élève maîtrise le maniement d'une langue. La phonie apparaît dès les premiers balbutiements ; elle est l'acquis du départ auquel vient se substituer la graphie. En ce sens, l'écriture est un code substitutif.

Les deux substances se distinguent d'un autre point de vue encore : dans les conditions normales, l'écrit a une permanence, qui manque au parlé (4). Et cela exerce des influences sur la constitution même de l'énoncé. On peut considérer, à titre d'exemple, la longueur moyenne des énoncés parlés d'une part et des énoncés écrits de l'autre.

b) Eléments socio-culturels (ou niveaux de langue). Il apparaît aussi que :

I) l'usage d'un même locuteur varie d'une circonstance sociale à une autre ;

II) certains traits linguistiques sont caractérisés par leur appartenance à un cadre social ou un conditionnement culturel déterminés ; ce qui permet de distinguer entre deux pôles qu'on peut appeler — faute de mieux — « relâché » (ou « spontané ») et « soutenu » (ou « élaboré »). Noter qu'aucun de ces termes n'implique un jugement de valeur de notre part. Pour simplifier l'exposé, nous ne considérons ici que les deux pôles entre lesquels une multiple gradation est possible.

c) Recours à la situation. Un acte de communication linguistique peut être caractérisé par sa dépendance (plus ou moins grande) vis-à-vis de la situation. Par situation, il faut entendre l'ensemble des éléments extralinguistiques présents lors de l'acte de la parole ou communs à l'expérience du locuteur et de l'interlocuteur. Cela permet de distinguer d'une part des énoncés en situation et de l'autre, des énoncés hors situation (avec gradation possible). Par exemple, en situation, un énoncé comme : **donne-moi ça** (ou **le machin**) peut être suffisamment clair. Hors situation, pour que la même instruction soit comprise, il faut fournir des informations plus détaillées sur **ça** et **le machin**. (Comme exemple d'énoncé hautement indépendant de la situation, on peut citer les textes d'un manuel de physique ou de chimie.)

Ces trois facteurs permettent de caractériser huit types d'usage (5) :

1. phonique — relâché — en situation
2. phonique — relâché — hors situation
3. phonique — soutenu — en situation
4. phonique — soutenu — hors situation

- 5. graphique — relâché — en situation
- 6. graphique — relâché — hors situation
- 7. graphique — soutenu — en situation
- 8. graphique — soutenu — hors situation.

Les traits caractéristiques de ces usages variés peuvent se manifester à l'un ou l'autre des niveaux d'analyse linguistique, à savoir :

- niveau des unités distinctives : phonèmes
graphèmes ;
- niveau des unités significatives : morphologie
syntaxe
sémantique.

L'importance que nous croyons devoir attribuer à la distinction entre ces usages réside en ceci : les trois composants (substance, niveau, situation) sont dissociables, et c'est en les dissociant qu'on peut réussir dans l'élaboration d'une pédagogie rationnelle et stimulante. Ainsi, dans le passage du phonique au graphique, on peut et doit faire abstraction des deux autres variables (niveau de langue et situation), de même qu'on doit mettre de côté substance et situation quand on s'intéresse aux problèmes de niveaux de langue. Autrement, on risque d'introduire en une même étape trop d'éléments pour que l'élève s'y intéresse et les assimile.

III. — LA STRUCTURE LINGUISTIQUE ET SES PROPRIÉTÉS

La littérature linguistique actuelle pourrait donner l'impression d'une diversité inquiétante ; nous croyons que par-delà les différences terminologiques, des linguistes de tout bord arrivent à des conclusions semblables sur nombre de points importants (6). Terminologie mise à part, il existe des différences de vue, importantes au niveau épistémologique, mais qui n'ont quasiment aucune implication pour la pratique linguistique, surtout au niveau des applications, en pédagogie, par exemple (7).

Le structuralisme au sens large du terme est le commun dénominateur de toute la linguistique du XX^e siècle. La conception structurale ne se confond pas avec la simple reconnaissance de l'existence d'un ensemble de régularités (= structure) dans une langue. Ces régularités ont attiré l'attention du grammairien depuis les temps les plus reculés. Aujourd'hui, on reconnaît en outre que la définition des unités — entre lesquelles des règles s'établissent — n'est pas possible sans recours à ces règles. En d'autres termes, et dans la mesure où toute règle est une relation entre unités, la conception struc-

turale est que l'unité linguistique n'est pas définissable par la seule considération de ses propriétés positives (= substantielles), et qu'il faut en même temps examiner les propriétés relationnelles (= fonctionnelles ou formelles). Ainsi un phonème (/u/ par ex.), un monème (tel qu'adjectif) ne peuvent être définis simplement par ce qu'ils sont ; ou on risque de confondre des réalités linguistiques différentes : comme le /u/ français et le /u/ arabe, ou ce qu'on appelle « adjectif » en français et en japonais. Les définitions se précisent quand on fait appel aux relations entre unités : les deux /u/ ne s'opposent pas aux mêmes phonèmes dans leur système ; et c'est ce qui explique les confusions que fait un arabophone sans entraînement spécial. De même, l'« adjectif » n'entre pas dans les mêmes combinaisons en français et en japonais. Ou encore ce qu'on appelle le « temps » en français (comme futur ou imparfait dans **Il tournera** ou **il tournait**) ne peut pas être adéquatement défini par la spécification de son contenu sémantique. En effet, bien d'autres unités (ou suites d'unités) en français peuvent exprimer la dimension temporelle ; la notion « futur » se trouve exprimée par des segments comme **avenir, demain, désormais, dans dix ans, dorénavant**, etc. sans que personne ne s'avise de les ranger dans la catégorie « temps ». La spécificité de cette catégorie consiste en ce que 1° les monèmes de cette classe ne peuvent apparaître dans la phrase que si elle contient un verbe, autrement dit ce sont des déterminants verbaux (ou des modalités verbales), et 2° ils s'opposent aux autres membres de leur classe, en ce sens que la présence du futur exclut celle de l'imparfait, du conditionnel, etc. Ces deux types de relation entre unités — combinaison ou syntagmatique et choix ou paradigmatic — sont donc nécessaires à la définition des unités. C'est ce qu'il faut entendre quand on dit que le structuralisme n'étudie pas les unités isolément, mais dans le cadre du système de la structure dont elles font partie. Syntagmatique et paradigmatic sont les relations qui assurent l'intégration de l'unité au système. Toutes les relations formelles en découlent, y compris les transformations (9).

1. Structure : fonction et nature

Le concept de structure soulève à juste titre plus d'un problème fondamental : quel en est le rôle ? quelle est sa nature ?

Quand on considère le langage dans son cadre social, quand on lui reconnaît des fonctions à assurer dans la collectivité, on est naturellement amené à relier fonction et structure, à fonder celle-ci sur celle-là. Si une langue a pour fonction d'assurer la communication dans la société, sa structure doit être adaptée à cette fonction. On notera que la capacité communicative d'une

langue ne connaît pas de limite. Autrement dit, une langue peut exprimer tout ce qui est pensable, imaginable, une infinité d'expériences qui correspondent à autant de phrases. Or, il est matériellement impossible pour l'être humain de mémoriser une à une toutes les phrases d'une langue. Force est de conclure que la phrase est un complexe constitué d'unités, et soumis à des règles : la phrase a une structure articulée.

L'implication de la fonction ne se limite pas à la forme de la structure linguistique. Des impératifs fonctionnels de la langue découlent non seulement l'articulation (ou créativité) linguistique (11), mais aussi la nature à la fois psychique et sociale du phénomène langage. Par communication, on entend la transmission d'une expérience que le récepteur n'a pas nécessairement vécue. (Je peux comprendre une phrase comme **l'arbre a avalé le bœuf**, même si je n'ai jamais vécu un tel événement. Que je la juge mensongère prouve que je la comprends d'abord, et qu'ensuite, j'en trouve le contenu improbable selon mon expérience.) La transmission de l'expérience ne peut être assurée que si deux conditions sont satisfaites :

a) *Caractère mental.*

Quand la communication passe, c'est qu'à une suite phonique (ou graphique) est associée un contenu sémantique dans et par le sujet parlant. Cela paraît indiscutable ; on ne pourrait parler de communication si la suite phonique est produite pour elle-même, sans avoir un contenu qui lui corresponde. Cette association signifiant/signifié est de nature psychique. Comment étudier ce phénomène psychique, puisque les processus mentaux ne sont pas directement observables ? Le recours à l'intuition du sujet parlant est-il un critère digne de foi ? A la lumière des recherches récentes, des linguistes de différentes tendances n'hésitent plus à répondre affirmativement. Cela, parce que les réactions intuitives du sujet parlant ne sont pas réparties au hasard. Ce ne peut être accidentel si des enquêtes menées dans des conditions semblables aboutissent à des conclusions comparables. L'intuition du sujet parlant est — croyons-nous — un critère d'analyse, et là où elle présente des flottements, ils doivent être considérés comme inhérents à la structure linguistique : cf. infra, § 3.

b) *Caractère social.*

L'association signifiant/signifié doit être commune au locuteur et à l'auditeur pour que l'échange d'expérience s'effectue. C'est dire que cette association vaut pour toute une communauté, ou si l'on veut toute langue a un caractère social.

2. Structure et données

Ainsi conçue, la structure n'est pas la création de l'imagination du linguiste, mais bien fondée sur des faits de langue qui ont tous une réalité mentale ainsi qu'une réalité sociale. Pour qu'une hypothèse concernant la structure linguistique soit vérifiée, il faut qu'elle soit conforme aux données tant individuelles que sociales. Ces données sont de deux ordres : ce que dit (ou comprend) le sujet parlant, et ce qu'il croit savoir à propos de ce qu'il dit : corpus et intuition (du sujet parlant) respectivement.

Longtemps certains milieux linguistiques ont centré leur attention sur le corpus ; ils hésitaient à recourir à l'intuition, ou imposaient de fortes restrictions à ce recours. La raison de cette hésitation était les variations et fluctuations des réactions intuitives dans certains domaines. Ainsi des linguistes ont voulu restreindre le rôle de l'intuition à ceci : le sujet doit dire si deux phénomènes **x** et **y** sont possibles dans sa langue, et s'ils sont identiques. Le bien-fondé de ces restrictions semble fort douteux. Pourquoi ne pas prêter foi aux dires du sujet qui reconnaît telle différence sémantique entre deux phrases ou deux syntagmes ? Ces restrictions ne semblent pas utiles non plus : elles ne suppriment pas la variété des données linguistiques.

Si l'on admet la variété comme une caractéristique inhérente au système linguistique, on peut considérer toutes les fluctuations de l'intuition comme autant d'indication sur les variations de la structure. Corpus et intuition, loin d'être contradictoires, seront complémentaires l'un de l'autre.

3. Structure et variations

Quand on soumet des phénomènes linguistiques au jugement des sujets parlants, on constate des différences notables dans leurs réactions. En face de certains phénomènes linguistiques, un sujet parlant montre une intuition sûre, sans hésitation ; alors que pour d'autres faits, il reste indécis, hésite avant de répondre ou ne sait comment répondre. C'est que tous les phénomènes linguistiques n'ont pas le même statut dans l'intuition du sujet parlant. Deux pôles opposés peuvent être distingués de ce point de vue : d'une part la zone de certitude et de l'autre la zone d'indécision.

Par ailleurs, si l'on a recours à l'intuition d'un groupe de locuteurs, on observe que les réactions ne convergent pas toujours. Mais on remarque aussi que les divergences de jugements n'affectent pas de façon égale toutes les zones de structure linguistique. On peut ainsi distinguer deux extrêmes : la zone de convergence (où les sujets parlants sont d'accord pour admettre certaines combi-

divergence où les uns acceptent un schème syntaxique alors que d'autres le refusent.

Cette double dichotomie permet d'établir une hiérarchie parmi les données linguistiques. Il est évident que là où l'intuition individuelle est certaine et les réactions sociales convergent, les faits linguistiques sont fortement structurés ; c'est une zone centrale. Ainsi des phrases comme **cette maison est blanche**. Par contre, on doit considérer comme marginale la zone où l'intuition individuelle est incertaine, et où les réactions sociales divergent. C'est le cas de l'emploi des « surcomposés », par exemple. Il est raisonnable de supposer — mais on peut le vérifier empiriquement aussi — que les phénomènes de la zone centrale ont une fréquence élevée dans le discours. C'est en ce sens que l'étude d'un corpus représentatif est complémentaire de l'enquête fondée sur l'intuition du locuteur. La distinction entre une zone centrale et une zone marginale n'est possible que sur une population déterminée. Et on obtient des résultats différents selon la population enquêtée.

4. Implications pédagogiques

Dans la mesure où le but de l'enseignement du français est d'assurer une maîtrise plus grande de la langue et une réflexion sur la structure linguistique, il est indispensable de connaître ce qu'est l'usage réel de la population enseignée. Ce, pour deux raisons. D'abord, parce qu'une délimitation raisonnable de la matière à enseigner part de ce qui est acquis pour introduire ce qui reste à acquérir. Ensuite, il est certain que pour amener l'élève à réfléchir sur sa langue, il faut que cette réflexion soit orientée — comme nous l'avons vu plus haut, § 2.2.2. — vers les matériaux linguistiques qu'il manie sans difficulté. Le cadre ci-dessus permet de procéder à une description suffisamment fine pour dégager les traits structureaux communs au système de l'enfant et à celui de l'adulte, ainsi que les spécificités de chacun d'eux. Il permet aussi de cerner de près la moyenne des usages adultes, ce qui constitue le premier objectif à atteindre par l'enseignement. Et cet objectif reste libre de tout arbitraire tant de celui des autorités que des descripteurs.

Dans les remarques qui précèdent, nous avons essayé de démontrer que la conception systématique du langage n'exclue pas les variations de ce système. Une langue n'est donc pas conçue comme une structure homogène et constante à travers toute la communauté, mais une organisation plus complexe où les variétés trouvent leur place. C'est l'existence de ces variétés qui rend nécessaire l'action pédagogique dans le domaine de la langue maternelle.

Morteza MAHMOUDIAN,
Université de Lausanne.
Ecole Pratique des Hautes Etudes, Paris.

Notes

(1) Pour une étude détaillée de ces problèmes, on se reportera à Claude Germain, *La notion de situation en linguistique et son utilisation pour la construction de l'image dans l'enseignement des langues*, thèse inédite, Aix-Marseille, 1970. La première partie de cette thèse a été publiée sous le titre de *La notion de situation en linguistique* aux Editions de l'Université d'Ottawa, en 1973.

(2) Cf. mon rapport, in : *L'Annuaire 1973-1974 de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes (IV^e Section)*, pp. 653-656.

(3) Voir le *Bulletin officiel* n° 30, 31 juillet 1975.

(4) Nous faisons ici abstraction des cas où l'écrit peut être éphémère (au cinéma ou à la télé) de même que nous ne considérons pas les cas de permanence du phonique (sur disque ou bande magnétique par ex.).

(5) On trouve une étude circonstanciée de ces problèmes dans : Mahmoudian et altri, *Pour enseigner le français. Présentation fonctionnelle de la langue*, Paris, P.U.F., 1976, ainsi que dans : *Recherches pédagogiques*, 57, pp. 7-12.

(6) Pour une discussion plus développée, on consultera, outre les ouvrages cités à la note 5, mon étude intitulée *Convergence et divergence dans les théories linguistiques*, in : *Etudes de lettres*, 1, 1976, pp. 23-36, ainsi que : *Recherches pédagogiques*, 79, pp. 5-11.

(7) Ainsi l'innéisme de Chomsky n'est pas tellement différent de la thèse « langue = structure acquise », dans la mesure où ce que Chomsky suppose inné est un ensemble de caractéristiques communes à toutes les langues dont l'enfant ne conserve que celles qui sont renforcées par la pratique linguistique de son milieu. Cette thèse innéiste n'a aucune implication pour la pratique du linguiste, tant et si bien qu'on peut dire — avec John Lyons — que l'innéisme de Chomsky n'est qu'une forme nuancée du béhaviorisme (cf. John Lyons, *Chomsky*, Paris, Seghers, 1971).

(8) Cf. *Pour enseigner le français* (déjà cité), pp. 409-422, ainsi que les sources citées aux notes 5 et 6.

Extraits de quelques résultats partiels des recherches et de leurs applications

Pour illustrer les positions théoriques ci-dessus, nous donnons en annexe des passages d'articles parus dans différents numéros de *Recherches pédagogiques* (ci-après R.P.) ; articles qui relatent les recherches menées sur le langage des élèves, et les applications pédagogiques qui en découlent. Nous ne pouvons malheureusement pas esquisser un aperçu complet de ces travaux dans les limites de la place qui nous est impartie.

I. — La conscience phonologique chez les enfants.

« La recherche que nous menons depuis un an et demi a pour but de tester la conscience phonologique chez les enfants. Nous voulons savoir à quel âge l'enfant a conscience des phonèmes en tant qu'unités distinctives, chacune s'opposant à toutes les autres unités du système. Qu'entendons-nous par conscience phonologique ? Il ne s'agit pas uniquement de la faculté qu'a l'enfant, au niveau de l'émission, de faire une distinction entre /p/ et /b/, par exemple entre /põ/ "pont" et /bõ/ "bon". Il peut très bien être capable de faire ces distinctions sans pour autant être capable de reconnaître que c'est la présence de /p/ dans "pont" et de /b/ dans "bon" qui distingue ces deux monèmes l'un de l'autre. Ou bien, au contraire, il peut avoir conscience de la différence qui existe entre les diverses réalisations d'un même phonème et s'attacher à ces différences sans en abstraire l'élément commun.

Ce que nous entendons, donc, par conscience phonologique, c'est le fait que l'enfant soit capable de dire ou de signifier qu'à l'initiale de /po/ "pont" et de /bo/ "bon", il n'entend pas la même chose, mais que ce qu'il entend à l'initiale de /po/ et de /pla/ "pont" et "planche", ou encore ce qu'il entend à l'initiale de /pla/ et à l'intervocalique de /epe/ "épée" est pour lui identique. Il a alors conscience du phonème /p/.

Ainsi, on veut dégager par l'observation du comportement de l'enfant si celui-ci dispose d'un nombre déterminé d'unités discrètes (phonèmes) qu'il identifie d'un contexte à l'autre et qu'il distingue des autres unités discrètes.

Suit l'exposé d'une expérience : l'enfant doit représenter les phonèmes chacun par un carré différent :

« L'élément qui nous a le plus frappés est que, au niveau de la maternelle grande section ou du cours préparatoire, les enfants qui n'arrivaient pas à faire l'analyse en phonèmes, qui ne comprenaient pas ce qu'on leur demandait, étaient ceux-là mêmes qui n'arrivaient pas à accrocher à la lecture-écriture, d'après leurs maîtres. Nous nous proposons maintenant de tester parallèlement l'aptitude à la lecture des enfants que nous voyons au moyen de la batterie prédictive d'Inizan, où bien de son nouveau test "l'évaluation du savoir-lire".

Nous avons aussi trouvé beaucoup d'enfants qui pour des suites de sons comme /myr/ "mur", représentaient la suite /ymr/ ou /mry/, /port/ "porte" était représenté /orpt/ ou /prot/ ou /ot/, etc. Ces enfants eux aussi avaient du mal à lire.

Pour enregistrer plus facilement les résultats, nous avons assigné un numéro à chaque type de carrés. Voici un exemple :

/m/

Initiale + voyelle (ex. /ma/)

nombre de mots où /m/ apparaît	nombre de fois où l'enfant l'a prononcé	nombre de fois où /m/ est représenté
3	3	3 × (35)

(35) représente ici le numéro du petit carré choisi par l'enfant.

Intervocalique (ex. /ema/)

1	1	1 × (35)
---	---	----------

Finale après voyelle (ex. /lam/)

1	1	1 × (27)
---	---	----------

//

Initiale + voyelle

nombre de fois où // apparaît	nombre de fois où l'enfant l'a prononcé	nombre de fois où // est représenté
1	1	1 × (29)

Finale après voyelle

4	4	4 : 3 × (21)
		1 × (27)

Finale après consonne

1	1	1 × 25
---	---	--------

Syllabe initiale entre consonne et voyelle

1	1	1 × 25
---	---	--------

Ceci représente un exemple d'enregistrement des résultats d'un même enfant au cours d'une même séance. [...]

Nous entrevoyons des buts pratiques à notre expérience. En effet, il nous paraît que si l'enfant a conscience des phonèmes dès l'âge de cinq ans, par exemple, on pourrait lui donner dès cet âge la possibilité de représenter ce qu'il dit au moyen d'un code graphique simple, par exemple une graphie phonologique. L'enfant pourrait apprendre une graphie simple en quelques semaines, voire quelques jours et serait à même de s'exprimer plus librement par écrit.

(Ghislaine Maury, **La conscience phonologique chez les enfants**, R.P. 57, pp. 15-18.)

II. — La connaissance intuitive de la structure syntaxique chez l'enfant :

« Les constructions ayant pour noyau, pour prédicat, un autre élément qu'un verbe sont de plus en plus fréquentes en français, surtout dans la langue parlée, la langue des journaux. Or, aucune mention de phrases à prédicat nominal n'est faite dans les grammaires au niveau de l'enseignement primaire, ni même dans le plan de rénovation.

Notre recherche vise à dégager la place qu'occupent les phrases à prédicat nominal dans la langue des enfants et ceci tant du point de vue de l'usage actif qu'ils en font (production) que de la conscience implicite qu'ils en ont (identification).

Nous n'avons pas vérifié de façon approfondie la connaissance passive des enfants, quelques sondages nous ayant montré qu'elle semblait acquise. La compréhension de phrases à prédicat nominal du type : **voici mon frère, il y a des fleurs sur la table...** ne posent pas de problème.

Nous avons donc voulu, dans un premier temps, vérifier l'usage que font les enfants de ce type de phrase. Une seconde démarche a consisté à tenter de voir si les enfants acceptaient les phrases nominales ou au contraire les rejetaient. Puis nous avons proposé aux enfants de classer des phrases à prédicat nominal et prédicat verbal pour voir s'ils avaient implicitement conscience des structures différentes. Enfin, les résultats de cette expérience nous ayant semblé difficiles à classer, nous avons proposé aux enfants un exercice de réduction des phrases complexes à l'énoncé minimum. Il ne s'agissait donc plus de classement mais de maniement de phrases de structures différentes.

Suit l'exposé de deux expériences :

A — Exercice de classement

Nous avons, dans cette optique, établi un exercice de classement. 10 phrases, dont 5 à PN [prédicat nominal] et 5 à PV (prédicat verbal) données dans le désordre étaient à classer sous une phrase donnée en modèle :

1) Il y a un gâteau ; 2) Le chat miaule.

Les phrases étaient les suivantes :

Il y aura des manèges. Pierre joue. Voilà la maîtresse. Il s'amuse. [...]

En voici quelques résultats : taux de réussite des élèves dans le classement :

	CE1	CE2	CM1	CM2
PV	65 %	83 %	90 %	88 %
PN	51 %	61 %	74 %	62 %

B - Recherche de l'énoncé minimum

Nous avons donc proposé aux mêmes enfants en fin d'année scolaire, une série de phrases complexes, c'est-à-dire comportant des expansions, en leur demandant de retrouver « l'énoncé minimum » avec la consigne : enlever tout ce qu'il est possible d'enlever et obtenir la plus petite phrase possible.

Il ne s'agit donc plus de classer des phrases selon la nature de leur prédicat mais de manier les phrases, de « démonter » le mécanisme de leur construction.

Les phrases à réduire sont de deux sortes : à prédicat nominal, à prédicat verbal. Les expansions sont variées mais pas de façon systématique. Les phrases présentées sur deux feuilles séparées sont les suivantes :

Première série : PN

1. Voici des fleurs de mon jardin.
2. Il y a un adorable petit chat sous la table...

Deuxième série : PV

1. Il marche dans la rue.
2. Au printemps, Jeanne joue dans le jardin...

Des résultats chiffrés, nous citons ceci :

Taux de réussite des élèves
dans la réduction des énoncés complexes en énoncés minima :

	CE1	CE2	CM1	CM2
PV	35 %	52 %	72 %	82 %
PN	37,6 %	48 %	58 %	76 %

Les auteurs concluent :

« L'ensemble des résultats obtenus au CE1, les remarques que nous avons pu faire en travaillant individuellement avec les enfants, nous incitent à penser que toute grammaire explicite est peu justifiée dans cette classe et que l'accent doit être mis sur le maniement de la langue afin de faire prendre conscience aux enfants de l'organisation de la phrase. Par ailleurs, on ne voit pas pour quelle raison, en vertu de quelle norme, les phrases à prédicat nominal sont généralement exclues de l'enseignement. »

(Maryse Mahmoudian-Renard et altri,
L'usage du prédicat nominal par les enfants,
R.P. 57, pp. 39-45.)

La poursuite de ces expériences confirme et nuance ces résultats. De l'exposé qui y est consacré, nous citons des passages concernant l'objectif et la conclusion de la recherche en cette phase :

Une même série d'énoncés a fait l'objet de trois demandes de notre part :

1. Recherche de l'énoncé minimum

Cet exercice permettant d'apprécier la perception de l'organisation de la phrase par les élèves, qui devaient distinguer entre ce qui est indispensable à la construction de la phrase et ce qui peut être supprimé.

2. Classement des énoncés dans deux colonnes selon un modèle proposé

Cette étape devant nous montrer si les enfants pouvaient,

à partir de l'observation des énoncés à classer et des modèles, trouver la « règle du jeu », sans être nécessairement en mesure de l'énoncer.

3. Justification du classement

Cette étape étant, cette fois, une demande d'explication, qui devait nous renseigner sur les critères choisis et leur application cohérente ou non, sur les moyens dont disposent les enfants pour justifier leur choix.

Et l'auteur de conclure :

« L'hypothèse que l'organisation de la phrase à prédicat nominal est plus difficilement perçue que celle de la phrase à prédicat verbal est confirmée.

L'observation des difficultés rencontrées par les élèves nous a conduits à considérer la phrase minimale comme une étape utile dans la recherche des fonctions et de leur hiérarchie dans la phrase. Cette démarche permet aussi d'attirer l'attention des élèves sur les différences de sens que peuvent révéler un changement dans le comportement fonctionnel du verbe, et d'aborder par là le lexique.

Les tests que nous avons élaborés ne sont pas destinés à devenir des exercices pour travailler sur l'énoncé minimum. Il ne nous paraît pas indispensable que les élèves connaissent les différents types d'énoncé minimum en français. La recherche de l'énoncé minimum est un procédé pour favoriser la compréhension de l'organisation d'une phrase.

Nous avons voulu déterminer quelles pouvaient être les difficultés qui compliquent éventuellement le recours à ce procédé. Difficultés liées à la nature du noyau de la phrase et à celle des expansions. Il serait possible de faire d'autres séries de phrases pour investiguer d'autres points délicats, par exemple les pronoms, la négation, la coordination. Il serait intéressant d'aborder aussi les contraintes sémantiques qui rendent la présence de plusieurs expansions nécessaires du type : *il met la voiture au garage*, etc.

La recherche de l'énoncé minimum s'appuie au départ sur l'intuition que l'on peut avoir de la phrase et elle favorise une approche réflexive de l'organisation de cette phrase et des relations qui s'y manifestent. La compréhension des rapports des unités dans la phrase précède l'utilisation de toute nomenclature.

Nommer les fonctions, nommer les classes d'unités n'est nécessaire que pour parler de ce qui a été reconnu auparavant dans la phrase.

Une visualisation simple au moyen de flèches permet de concrétiser les rapports entre les éléments constituant une phrase ; elle permet en outre de rompre la linéarité du message. Les rapports entre les unités ne s'établissent pas en terme de leur proximité dans la chaîne. »

(Maryse Mahmoudian-Renard,
L'énoncé minimum,
Remarques théoriques et implications pour l'enseignement,
R.P. 79, pp. 25-40.)

III. — L'intuition des fonctions syntaxiques chez l'enfant et chez l'adulte, et les limites de la structure syntaxique.

« Lorsqu'on réfléchit à la notion de sujet d'un point de vue pédagogique, on constate d'abord l'importance que prend son enseignement dans les classes. Non seulement celui-ci commence très tôt, mais il doit aboutir à une connaissance imperturbable des élèves, que ce soit en « orthographe », « conjugaison » ou « analyse ».

Les moyens donnés à l'élève pour répondre à cette exigence sont-ils suffisants ?

La définition du sujet dans les grammaires traditionnelles correspond aux cas les plus fréquents (le sujet fait ou subit l'action, indique qui est dans un certain état). Pour les autres cas, on introduit des distinctions subtiles (sujet réel et apparent) ou on n'en parle pas.

Cette insuffisance nous a amenés à nous demander dans quelle mesure le concept de sujet est définissable et reconnaissable dans toutes les phrases par les élèves.

C'est seulement dans ce cas que l'exigence pédagogique évoquée plus haut est légitime. Sinon, trouver le sujet est pour l'élève un exercice de mémoire ou le résultat d'un hasard et, en l'exigeant, on manque le but que nous assignons à l'enseignement de la langue : aider à la compréhension de la structure, donner une plus grande faculté de raisonnement et contribuer ainsi au développement intellectuel de l'enfant.

Suit l'exposé d'une enquête menée sur « 150 élèves bacheliers des classes préparatoires aux grandes écoles de deux lycées parisiens ... A ces réponses s'ajoutent celles de quelques adultes (collègues). »

On lit dans les commentaires des résultats, entre autres, ceci :

« On constate une très grande diversité dans les résultats, ce qui confirme notre hypothèse, à savoir que la notion de sujet est, dans les cas considérés, très floue. »

Voici la conclusion :

« Cet essai d'approche de l'intuition linguistique des adultes montre qu'il n'y a pas convergence ; que ce soit dans la reconnaissance de l'identité ou de la différence entre deux phrases, ou pour reconnaître le sujet de la phrase. Les locuteurs se comprennent pourtant. Mais il semble que ce soit, non par la rigueur de la structure, mais par autre chose, variable selon les cas.

Pour le choix du sujet, par exemple, interviennent des facteurs tels que la modalité nominale, la sémantique et aussi peut-être l'intonation (quel est le rôle de cette dernière dans le choix du sujet de l'énoncé : "Du fromage sera le désert" ?).

Cette multiplicité de critères est très éloignée de la définition unique donnée généralement aux élèves. Elle dicte une autre attitude pédagogique :

- d'une part, ramener l'exigence de connaissance demandée aux élèves aux cas sur lesquels les "francophones moyens" sont d'accord (ex. : *Pierre bat Paul*, tout le monde reconnaît *Pierre* comme sujet) ;

- d'autre part, dire aux élèves que, dans un certain nombre de cas, la reconnaissance du sujet est difficile et se fait selon des critères non syntaxiques qu'il est intéressant de découvrir.

En agissant ainsi, l'enseignant aura cerné de plus près la réalité linguistique et adopté une attitude pédagogique plus honnête. »

(Yvette Berger et altri,
**Les critères grammaticaux suffisent-ils
à reconnaître les fonctions syntaxiques ?**
R.P. 79, pp. 59-73.)

Le système verbal des enfants et l'enseignement de la morphologie de verbe :

« En établissant l'inventaire lexical des *Idiolectes* retenus, nous avons observé que les verbes à thème unique (type *donner*) représentaient environ les 2/3 des lexèmes verbaux repérés. Mais cette masse dans l'inventaire ne correspond pas à la fréquence d'utilisation, puisque sur le tiers des lexèmes verbaux restants (verbes à thèmes multiples), 8 verbes assument à eux seuls la production de la moitié des syntagmes verbaux dans le corpus : *avoir, être,*

faire, dire, aller, pouvoir, savoir, vouloir. Cette répartition est d'ailleurs tout à fait conforme aux tables de fréquence du *Français fondamental*. Les verbes à thème unique tendent à s'imposer au locuteur (ex. : *acheter pour acquérir*) en raison du principe de moindre effort. Par contre, la fréquence d'emploi des verbes mentionnés ci-dessus compense leur structure compliquée. Or, en raison même de cette fréquence, la diversification de leurs formes assure à la communication une efficacité maxima : l'interaction de ces deux facteurs garantit la présence massive et permanente de ces verbes.

Malgré leur fréquence, l'apprentissage scolaire de ces verbes est différé en raison de leur complexité apparente. Les inconvénients sont heureusement limités par le fait que l'enfant acquiert la plupart de ces formes par imprégnation, avant d'apprendre à reconstituer les paradigmes par analogie avec les verbes les plus simples. Les difficultés surgissent lorsque certains enfants opèrent une réflexion des paradigmes verbaux sur les modèles qu'ils ont repérés.

Ex. : *ils savent* → *il faut qu'ils savent*
nous buvons → *il buvera*
mais *ils boivent* → *ils boiveront*
il boit, ils boivent → *il croit, ils croivent*
nous croyons → *ils croyent / krw / (1).*

Nous avons constaté que les enfants ont beaucoup de mal à se défaire de ces formes une fois qu'ils les ont intégrées dans leur système individuel.

Une autre constatation s'est imposée lors de l'étude du corpus : bien que les verbes à thèmes multiples soient fréquents dans le discours, tous leurs thèmes n'apparaissent pas. Ainsi les formes à participe passé sont rares en dehors des verbes à la plus forte fréquence (*avoir, être, faire, pouvoir, vouloir...*). Les autres verbes à thèmes multiples (*prendre, devoir, venir, tenir, mettre, voir...*), ne sont en fait utilisés qu'au "présent" (aux personnes du singulier surtout) ou à "l'infinitif", parfois au "futur" lorsqu'il est directement formé sur l'infinitif (*prendre, mettre...*). On peut voir là un indice de paradigmes incomplets.

Pour ces deux raisons, formes erronées et paradigmes incomplets, nous avons décidé de faire porter plus spécialement l'apprentissage de conjugaison sur ces verbes difficiles et fréquents.

Pour résoudre le problème de "difficulté" ou "complexité" nous avons retenu les indications de Martinet que nous résumons ainsi : si on retient la **forme phonique** des syntagmes verbaux correspondant aux temps de la langue parlée on obtient un système de désinences valable pour tous les verbes du français (à quelques exceptions près : *sommes, êtes...*). Il en résulte que "tout verbe français se conjugue en ajoutant les désinences... à un radical ou thème".

Le système de désinences s'obtient à partir des verbes dont le radical est invariable d'un bout à l'autre du paradigme. [...]

Ce nouveau système d'apprentissage substitue à l'étude de paradigmes entiers, celle des variations de thème de chaque verbe et de leur répartition, c'est-à-dire de la structure du verbe.

Pour fixer ces thèmes et leur répartition, nous isolons pour chacun d'eux un syntagme verbal que l'élève transcrit et étudie dans sa forme phonétique et sa forme graphique. Ainsi se trouvent fixées également les particularités orthographiques. C'est en fonc-

(1) Résultat d'un test rapide effectué en 6^e : Sur 33 élèves interrogés oralement, ont reconnu pour le présent 3^e personne du pluriel / *krwav* / = 27
/ *krwaj* / = 4
/ *krwa* / = 2
pour le conjonctif 3^e personne du pluriel / *krwav* / = 9 / *krwaj* / = 15 / *krwa* / = 9.

tion de l'orthographe que nous avons choisi ces syntagmes de base, sorte de "temps primitifs" que dans la classe nous appelons formes de base. En particulier, y figurent toujours au moins le "présent" 1^{er} personne du singulier et le "participe passé".»

Malheureusement, nous ne pouvons reproduire ici l'exposé de la démarche pédagogique, et nous bornons à citer, des observations finales, ce qui suit :

« Nous avons redouté de bouleverser les habitudes de conjugaison des enfants. En fait, ils se sont adonnés avec enthousiasme à ces exercices nouveaux.

Tout d'abord la conjugaison s'est trouvée "dédramatisée", quand ils ont constaté qu'il y avait des structures très repérables que ce soit dans le système des désinences ou dans celui des bases, et qu'avec de la réflexion, on pouvait toujours reconstituer une forme verbale. Ainsi, échappaient-ils à l'arbitraire apparent de la conjugaison du "3^e groupe" (à la différence de certaine grammaire qui, évoquant pourtant la différence entre graphie et phonie, constate qu'on ne peut même "ébaucher" un système de désinences pour ces verbes).

D'autre part, ils ont été séduits par l'aspect actif des exercices, puisque, au lieu d'apprendre des paradigmes entiers, ils construisent eux-mêmes la conjugaison, en s'aidant d'outils en cas de besoin (dictionnaire, manuel de grammaire).

Les élèves ont manifesté une immense faculté d'adaptation à ces systèmes complètement différents de ceux qu'ils connaissent antérieurement. Par exemple, ils ont très vite assimilé les désinences du "participe passé" et respectent la cohérence du système en donnant spontanément / d / ou / kr / pour bases de *dû* et *cru*, puisque / - y / représente, dans les conventions, une désinence de "participe passé". L'expérience nous ayant montré par ailleurs, combien il était difficile d'expliquer ce nouveau système de conjugaison à des adultes (professeurs), on voit par là toutes les possibilités de changement ou de nouveauté auxquelles les élèves jeunes sont ouverts sans que nous en ayons

toujours conscience. Il est à noter qu'aucun élève, même parmi les plus faibles, n'est resté réfractaire à ces exercices et que tous les contrôles ont été très réussis, sans commune mesure avec les exercices de conjugaison traditionnelle. La coïncidence des congés de Pâques, de la mise en route d'autres exercices et d'une absence du professeur a fait interrompre ces exercices pendant deux mois. A la reprise, les élèves n'avaient rien oublié des principes de conjugaison et ont recommencé les exercices avec la même rapidité et le même succès.

Nous avons noté également l'intérêt des élèves pour les "exercices syntagmatiques" et le fait que, l'émulation jouant, les phrases sont devenues de plus en plus complexes, la principale s'entourant de "subordonnées circonstancielles". En lisant leurs phrases, les élèves ont constaté la pauvreté des tournures à leur disposition pour employer le "subjonctif". On rencontre souvent *il faut que*, ou bien des phrases de ce type : *qu'il vienne, ou qu'il ne vienne pas, cela m'est égal*. Ils ont éprouvé le besoin de connaître d'autres contextes de subjonctif. Après des exercices-inventaires, nous avons rencontré dans les phrases produites des tournures plus variées, en particulier une utilisation fréquente de *bien que, avant que, afin que, avoir peur*, etc. Nous avons fait la même observation dans les travaux de fin d'année (textes libres sur un thème, conte pour enfant).

On voit par là que la "progression grammaticale" est plus vivante, et peut-être plus efficace, quand elle naît des besoins des enfants, dans leur désir de manipuler la langue. Encore faut-il qu'il s'agisse de notions accessibles. Dans le cas du "subjonctif", il vaut mieux, pour des élèves de 6^e, qu'il soit appréhendé dans des tentatives sur la langue même, qu'à partir de ses prétendues "valeurs".»

(Lucile Baudrillard,
La morphologie du verbe,
Essai d'un enseignement nouveau,
R.P. 57, pp. 47-57.)

LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE : UNE ACTIVITE POSSIBLE ET NECESSAIRE

L'ÉCOLE ET LA TRAME DU DISCOURS SOCIAL

Faire le point sur l'activité d'un groupe de recherche, après plusieurs années de travail est une entreprise qui ne peut être marquée qu'au signe de l'angoisse, pour celui qui en accepte la rédaction.

Qu'est-ce que le travail d'un groupe dans son « faire » à la fois ponctuel et historique ? Quel est (a été) la place du rédacteur dans ce groupe ? Et puis aussi pour qui écrit ce rédacteur ? Pour les membres du groupe ? Pour d'autres lecteurs extérieurs au groupe — et quels sont-ils ? Pour lui-même ? Enfin, est-il possible de rendre compte — de saisir même — cette matière de travail produite dans des champs aussi divers que les savoirs linguistiques, les exercices de classe, les modes d'intervention de l'enseignant, pratiques si différemment vécues par chacun ?

Une solution viable : que l'auteur de ces lignes assume pleinement son discours, c'est-à-dire s'annonce comme parlant de lui, de sa propre vision du monde, de sa propre pratique en tant que linguiste, enseignant, chercheur, individu social, être humain ; autrement dit que l'auteur « se parle ».

Ce n'est là ni coquetterie, ni goût pour la complaisance ; c'est au contraire, poser qu'il n'est pas de discours objectif possible — même dans le domaine scientifique — que théoriser, ça n'est jamais que théoriser sa propre pratique ; bref, c'est refuser de faire comme si sa parole pouvait avoir valeur de vérité générale.

Ce que l'auteur de ce texte (ici sous l'apparence du « nous ») propose aux lecteurs, c'est un ensemble de réflexions qui lui ont été inspirées par son propre vécu dans un groupe de recherche en pédagogie, groupe dont il faut savoir, pour terminer d'annoncer la couleur, qu'il s'inscrit dans une institution (l'IPN → INRDP → INRP) et que l'auteur en a été le responsable.

Consensus et spécificité

On parle beaucoup de « communication » depuis quelques années. Des entreprises privées se font les championnes de la réussite sociale en promettant « sûreté de soi » et « pouvoir de conviction » grâce aux « techniques de communication », baguette magique qui métamorphose l'ignorance en savoir, la timidité en sûreté, la faiblesse en force et la soumission en domination. Plus subtilement, et avec l'appui d'un certain discours officiel sur la formation sociale du travailleur, des entreprises de formation permanente inscrivent à leur programme, des stages d'initiation aux techniques de communication. L'université elle-même a créé des UER des Sciences de la communication.

Et pourtant, quoi de plus insaisissable que la communication. Lieu commun ? Peut-être, mais alors, pourquoi « on » continue à faire « comme si » tout était clair dans la communication ?

Pourquoi les individus jouent-ils le jeu du consensus et de la fraternité de pensée s'ils savent, cependant, que les univers de discours des interlocuteurs en présence ne sont pas les mêmes. Pourquoi cette précipitation du sujet parlant à identifier l'interlocuteur qu'il a en face de lui avec ce destinataire idéal qu'il est en train de fabriquer (conforme à son discours), alors que le dialogue (l'échange de paroles) lui révèle que celui-ci parle d'un autre lieu, et n'est pas cette copie conforme qu'il voulait (désirait) créer (imposer) ?

Pourquoi l'individu accepte-t-il de classer les autres (les hommes politiques, ses collègues de travail, ou même ses amis) en ensemble de comportements simples, clairs et nets, leur collant des étiquettes (comme dans le cas des sondages) qu'il refuserait pour lui-même, car elles ne correspondraient pas à la « richesse » de sa personne. Pourquoi ce même individu qui reconnaît volontiers son impuissance à exprimer « le fond de sa pensée », se précipite-t-il à tout expliquer en utilisant des expressions stéréotypées, des clichés rhétoriques, une phra-

séologie qui ne lui appartient pas en propre, bref un langage collectif figé dont il est l'esclave ? Pourquoi, enfin, l'individu social sacralise-t-il tant les objets matériels et intellectuels que produit la société alors qu'il sait — consciemment ou inconsciemment — qu'ils ne sont que la partie apparente d'un « faire » humain dont la complexité et l'extension ne sont pas définissables ?

On le voit, l'individu communiquant vit une contradiction existentielle de taille : il se sait (se veut) différent de l'autre, et il cherche dans le même temps le miroir de la ressemblance. On dirait qu'il vit la différence à la fois, comme une nécessité d'être (l'identité) et comme une angoisse, l'angoisse de ne pas se trouver reconnu dans une relation ; la quête du consensus (ressemblance) serait donc une réponse à cette angoisse de la spécificité (différence) ; et il est probable que l'apparition récente des dites « techniques de communication » correspondent au besoin illusoire d'avoir, dans cette quête, des auxiliaires ou des alliés sûrs (magiques).

L'étude des faits de langage nous confirme cette dualité **consensus/spécificité** qui définit l'être communiquant.

— Les dialectes, par exemple, sont soumis à une double tension : « La force de clocher », particularisante, qui défend les traditions et les habitudes premières dans lesquelles les communautés socio-linguistiques cherchent leur définition. Elle constitue le système de défense vis-à-vis de ce qui est étranger au groupe. Elle affirme, à la fois, la ressemblance (consensus) pour la communauté et la différence (spécificité) par rapport à l'extérieur.

La « force d'intercourse », unifiante, qui cherche à établir une communication entre les individus, en propageant ou en absorbant les innovations et qui est à l'origine de l'extension d'une langue. Elle affirme, à la fois, la différence (spécificité) par rapport aux traditions et la ressemblance (consensus) par rapport à l'extérieur.

— Les argots et autres parlers, dits marginaux, se forment dès qu'un groupe se sent différent et a une « image de marque » à défendre face aux autres. Ils procèdent donc de la double nécessité, pour l'individu, de se mettre en « rupture de ban » vis-à-vis des autres et d'établir une « complicité » avec ceux qui appartiennent à son monde. C'est pourquoi les argots (du milieu, des potaches, des soldats, des professions) sont formés à partir d'une langue commune (langue de l'ordre social, des institutions et de la norme) qui est transformée (transgression) dans sa forme (Le largonji, le loucherbem, « **siffard** » pour « **saucisson** », etc.) ou dans son sémantisme (« boulangère » = /la femme du souteneur/, cannes = /jambes/ etc.).

Et ce qui importe dans cette transgression c'est qu'elle fonctionne, pour l'individu utilisant l'argot, comme une double marque : marque d'« agression » par rapport

au groupe linguistique (réel ou fictif) qui représente la loi linguistique de la communauté affirmant ainsi la différence (spécificité) de l'argotier, et marque de « complicité » par rapport à celui ou à ceux qu'il reconnaît comme partageant sa différence, affirmant ainsi la ressemblance (consensus) entre plusieurs individus.

— Dans d'autres formes de langage, c'est l'une de ces deux tendances qui est mise en avant au détriment de l'autre. Par exemple l'activité poétique affirme la spécificité du discours contre le consensus (transgression). L'activité propagandiste, au contraire, propose des modèles de consensus, de sorte que les individus puissent les reconnaître et se les approprier.

Mais au fond, est-ce que ces activités particulières ne seraient pas simplement des cristallisations de tout acte de communication ? Est-ce que tout acte de parole ne serait pas, simultanément, **approbation** et **négalion** (explicite ou implicite) d'un autre discours ? Est-ce que parler à un interlocuteur, ce n'est pas s'adresser à plusieurs destinataires à la fois, « agressant » les uns, « se rendant complice » des autres ? Est-ce que ce n'est pas là, notre expérience quotidienne de la communication ?

L'être social aurait donc une conscience d'exister avec/contre l'autre, et de là naîtrait le conflit entre l'individu se constituant (simultanément ou alternativement) en sujet collectif et l'individu se constituant en sujet personnel. Le collectif (consensus) proposerait des modèles de conformité, le personnel (spécificité) s'inscrirait en contre de ces modèles dans un mouvement de révolte. Et comme cette révolte fait éclater les normes, comme elle place l'individu en position de déséquilibre, et qu'elle le fait basculer dans le monde de la non-certitude, on comprend que face à l'« angoisse » de la non-certitude, le collectif soit vécu comme « sécurisant », et donc, soit récupéré par le sujet personnel.

Consensus et pouvoir

Voilà peut-être la raison pour laquelle le collectif a tant d'attraction sur le comportement des individus sociaux.

Et voilà également pourquoi dans la société actuelle, que l'on dit pourtant marquée par l'éclatement des valeurs traditionnelles et la diversité des références de vie, le collectif a la possibilité de récupérer (à ses fins) toutes les innovations personnelles pour les imposer en modèles de pensée.

Par exemple, les campagnes au nom de la préservation de la vie (santé, tabac, alcool, assurances, circulation routière) ou de l'amélioration de la vie quotidienne (habitat, transports, alimentation), sont le fait de discours propagandistes qui réduisent les activités et les aspirations humaines à des objets sociaux concrets, instituant

et imposant, comme objectif de vie idéal, des modèles de bonheur mécaniste.

On constate également, dans les affrontements de groupes politiques, que les rhétoriques verbales s'échangent (chaque groupe emprunte la rhétorique de l'autre) brouillant ainsi les cartes et masquant les véritables clivages idéologiques.

Dans un autre domaine, on pourrait également constater à quels points les gens sont dépossédés de leur parole, qu'ils ne savent parler du livre qu'ils ont lu, du film qu'ils ont vu, de l'exposition à laquelle ils ont assisté, qu'à travers les discours-modèles des critiques et autres chroniqueurs littéraires ou artistiques.

Bref, on est frappé par la façon dont la parole individuelle est tantôt récupérée, tantôt neutralisée par la parole-slogan, que ce soit explicitement, comme dans le discours publicitaire, ou plus subtilement dans toute expression de pouvoir.

C'est qu'il semble que la parole-consensus soit une condition sine qua non de l'existence du pouvoir. A se constituer en « univers-de-discours-modèle », elle donne l'illusion que tout le savoir s'y trouve contenu et donc qu'elle a valeur de vérité universelle. Que cette parole bénéficie, en outre, du blanc manteau de l'Institution, et elle se convertit en pouvoir absolu.

Il se constitue ainsi des « enclos de savoir » qui se réfèrent chacun à l'universel et entre lesquels il n'y a pas d'échanges. C'est là l'un des fondements du principe d'autorité.

Quelle est alors, la place de l'école dans cette trame lacunaire des collectifs sociaux ?

La place de l'école

Au départ, celle-ci a contribué fortement à la constitution des langues nationales ; elle s'est très vite instituée en lieu de référence du savoir et, ce faisant, elle est devenue la pièce maîtresse des politiques de centralisation.

Depuis lors, elle n'a pas beaucoup changé du point de vue de sa fonction sociologique.

Certes, elle a alphabétisé, elle a donné une « culture générale » à nombre d'individus, elle a même produit des contestataires, mais elle est restée — du moins jusqu'à nos jours — ce « lieu de certitude » où s'élabore et se dispense le savoir.

Observons son attitude face au savoir et face à l'éducation.

D'abord, par rapport au savoir : son attitude a consisté à construire des objets intellectuels et à les sacralliser.

Il n'est que de voir sa conception du langage, de la littérature et, plus généralement, des disciplines d'enseignement.

Pour le langage, elle a, en France, construit le français national dont les règles se trouveraient inscrites toutes entières dans des « traités » (grammaires et dictionnaires). Cette construction constitue (en renversant la proposition de certains historiens (1) « le rêve » qui permet de répondre à l'angoisse de la diversité des langages et de l'expérience quotidienne de l'incommunicabilité. C'est ainsi que s'institue la norme.

La norme, c'est d'abord (ordonnance de Villers-Cotterets) la langue du Roi qui devient langue d'Etat par le canal de la justice créant du même coup l'image du divorce avec la langue de la populace (elle-même multiple).

Puis, avec la Révolution, c'est la langue de la bourgeoisie jacobine éclairée.

Maintenant, sans référence historique précise (du moins en apparence), la langue de l'école est, pour le plus grand nombre, ce qui permet d'accéder à certaines catégories socio-professionnelles, par le canal des diplômes, et ce qui permet de porter l'image de marque de l'homme cultivé, par le canal du « bien parler » (ou une façon de « rêver » l'esthétique).

— Pour la littérature, autre monstre sacré, l'école se forge des concepts tels celui de « chef-d'œuvre » (sacralisation et inaltérabilité de l'œuvre) ; celui d'« esthétique littéraire » (idéauté morale imposée par une tradition) ; ou celui d'« histoire de la littérature » (consécration par le temps, d'une logique créatrice unique et immuable) ; puis elle impose une attitude face aux œuvres : l'« explication de texte », ce sera la quête du sens absolu de l'œuvre.

Pour les disciplines d'enseignement enfin, elle instituera un cloisonnement qui créera l'illusion que chacune de ces disciplines est autonome de par son savoir. Cela leur conférera, du même coup, un statut d'autorité, car aucune critique du dehors n'est possible ; seuls les « spécialistes » ont droit à la parole. Cette parole sera alors d'autant plus définitive qu'elle sera la seule à pouvoir se référer à l'Universel. Jamais l'école ne s'est risquée, par un jeu d'interdisciplinarité, à interroger les discours de l'histoire, des sciences d'observation ni des mathématiques, de peur de découvrir la relativité de ces métalangages.

Ensuite par rapport à l'éducation : l'école a institué un rapport triangulaire entre :

— la loi (sous le double aspect de l'institution et de la **valeur de vérité universelle du savoir**) ;

— le maître (représentant du savoir, en position pédagogique de guide) ;

— l'élève (placé dans le monde de l'ignorance et dont le désir serait de reconnaître le maître comme assumant effectivement sa double place de sujet de la science et de guide de l'élève).

Ce modèle pédagogique suppose donc :

- 1) Que l'élève soit dans une **position d'extériorité** par rapport au savoir. Dès lors, il est obligé de considérer ce savoir comme préexistant (le savoir est donné par avance) et absolu (il n'est pas contestable).
- 2) Il s'ensuit que l'élève ne peut espérer accéder à ce savoir qu'à travers force d'exercices qui ne sont que la reproduction du même mouvement, sans cesse recommencé, de la théorie vers l'application, sans possibilité aucune de remettre en cause la théorie par une observation critique de la diversité de l'application, car les exercices sont conçus dans un esprit d'adéquation totale (cf. la « rédaction », la « dissertation » et l'« explication de texte » s'agissant de la classe de français ou le jeu « questions/réponses » s'agissant d'autres disciplines).
- 3) Enfin, ce modèle d'apprentissage est servi par l'attitude d'un maître qui a été formé dans une université positiviste où le mouvement de la théorie à l'application est garanti par la croyance en des critères uniques de scientificité et où les problèmes d'acquisition du savoir ne sont jamais pris en compte, tellement cette même croyance en la valeur universelle du discours scientifique a force de loi.

Une crise de culture ?

On dira certainement que, maintenant, cela n'est plus vrai ; que, maintenant, l'école est traversée par la crise de culture que connaît le monde moderne, et que ce qui la caractérise actuellement c'est précisément la désacralisation de ces objets et une prise en considération de l'enfant en tant qu'objet de connaissance. Mais il ne faut pas se réjouir trop vite.

D'abord parce que les pratiques collectives ne changent pas du jour au lendemain, ni même d'une génération à l'autre. Or dans l'école d'aujourd'hui, malgré des prises de conscience, étayées par les discours des sciences humaines, malgré des propos qui révèlent une conception différente de l'Éducation, malgré des projets politiques de tous bords, la pratique enseignante continue dans la plupart des cas à faire « comme si » il y avait une Certitude (et c'est probablement là, la raison du malaise-enseignant).

Ensuite, parce que, on l'a vu, la puissance de récupération de ce même monde moderne est telle, que

bien souvent on n'assiste, en guise de changement, qu'à la substitution d'un modèle par un autre (cf. certaines innovations dans l'enseignement du français) sans que l'on s'interroge véritablement sur ce problème si crucial des rapports de l'individu au savoir.

Il est vrai cependant, qu'une crise de culture traverse notre école.

Vue du dehors, cette crise résiderait dans une contradiction de plus en plus évidente, aux yeux de certains, entre le savoir que produit l'école et la compétence exigée par la vie moderne. Au point que beaucoup vivent leur réussite sociale comme une revanche sur leur passage à l'école. La technologie et la définition mécaniste du bonheur aidant, il se crée une opposition **dedans/dehors** souvent jugée en termes de **savoir inefficace/« savoir-faire » efficace** (« Mais qu'est-ce qu'on t'apprend à l'école ? »)

Même le monde des artistes, des écrivains et des réalisateurs, dont on pourrait penser qu'il soit assez proche du savoir culturel de l'école, vit cette opposition en termes d'« analyse » et de « faire ». L'école n'apprend pas « à faire » ; elle apprend, au mieux, à « expliquer ». Et qu'a-t-on besoin de gens qui expliquent ?

Du même coup, qu'est-ce que le diplôme de l'école, s'il ne donne pas du savoir-faire ? La vérité, dans « notre société », ne peut être que palpable (« Combien pèse-t-il ? » — Réponse : « 300 millions »).

Bien sûr les choses ne sont pas si simples, et les mêmes qui se réclament à grands cris du savoir-faire ne sont peut-être pas si sûrs d'avoir pris leur revanche. Mais le fait est qu'il y a là un véritable problème. L'école n'apprendrait pas à lire les objets de notre société ni à comprendre l'homme moderne. Dès lors à quoi servirait l'école ?

Vue du dedans, la crise est peut-être plus importante, car il existait jusqu'à maintenant une espèce de consensus autour de ce qui constitue le fondement de l'école (le savoir et l'éducation) et ce, malgré les quelques conflits socio-politiques qui se vivaient dans ce champ clos comme le reflet des conflits de la société.

Or il se trouve que c'est justement dans ses fondements que l'école est atteinte.

Du côté du savoir, on découvre que les métalangages qui garantissaient l'existence des disciplines et leur objectivité scientifique, ne sont plus absolus, mais relatifs, à la façon dont l'homme parle le monde. On prend conscience que l'homme construit l'univers en réseaux de signification, à travers le langage ; que le langage est lui-même ouvert, mobile, multiple et que donc, ces réseaux de signification se font, se défont, se refont, se déplacent et s'interpénètrent, modifiant en retour le langage lui-même.

Comment, dès lors, le maître pourrait-il assumer la place du sujet de la science, s'il n'y a plus que **des** sujets parlant **des** sciences ? Quel rôle doit-il jouer devant les élèves, s'il n'y a plus un savoir unique, et si lui-même ne fait qu'interpréter des savoirs ?

Du côté de l'éducation, on découvre parallèlement (et sur les traces de Rousseau) que l'enfant n'est pas, comme on l'a cru longtemps, un être incomplet, mais au contraire un être avec une structure affective et intellectuelle déjà constituée, avec déjà un savoir propre, et n'ayant plus qu'à « s'autodévelopper ».

Ainsi la relation pédagogique devrait complètement changer. De déductive et applicative qu'elle était, elle devrait partir du savoir de l'élève, et dans un mouvement inductif elle devrait amener l'élève, non à des modèles préconstitués, mais à son propre savoir.

Voilà l'école remise en cause du dehors et du dedans ; voilà que malgré des tentatives de replâtrage, elle n'est plus ce lieu de certitude qui permettait de répondre à l'angoisse ressentie face à l'impossibilité de saisir la complexité socio-humaine. Le fait nouveau est « [qu'] un clivage sépare le savoir du lieu de la loi, de manière que le savoir ne fait plus loi, mais se trouve traversé par la loi extérieure que lui impose la structure sociale » (2).

Faut-il s'en réjouir ? Faut-il s'en plaindre ? Là n'est pas le propos. C'est dans cette nouvelle conception du savoir qu'il faut essayer de reposer les problèmes de l'école. Mais une chose apparaît certaine, sans laquelle il serait vain de vouloir changer quoi que ce soit dans l'enseignement, n'en déplaise aux faiseurs de réformes et autres restaurateurs de façade ; c'est qu'il faut vouloir passer du monde de la certitude à celui de la non-certitude, du monde de la sécurité à celui de l'angoisse, du monde du savoir à celui du non-savoir.

Faute de ce changement d'attitude, tout discours sur la pédagogie ne serait que littérature...

UN AUTRE DISCOURS, UNE AUTRE PRATIQUE

Au terme de cette réflexion sur les faits de communication sociaux, il convient de se poser une question. L'école doit-elle être le lieu où se trouve le savoir (ensemble de modèles construits par la société du pouvoir) destiné à être reproduit tel quel, ou le lieu de construction des savoirs individuels et, partant, le lieu où devraient se constituer des savoirs collectifs comme critique fondamentale de la société ?

On pourrait répondre qu'une société a toujours besoin d'un « corps » de référence, et que l'école doit en être l'institution la plus représentative.

On pourrait également répondre qu'il n'est de destin plus funeste pour l'enfant que de devenir le perroquet

de l'adulte, et que, par conséquent, il faut faire éclater le savoir de l'école.

En fait les choses ne sont pas si simples dès l'instant que l'on se place sur le terrain de la praxis pédagogique. Aussi voudrions-nous montrer comment une certaine conception de l'activité pédagogique permettrait que se joue, à l'intérieur de l'école, le jeu de l'individuel et du collectif.

Evidemment, nous nous placerons essentiellement dans le cadre de la classe de français, mais ce n'est pas, pour autant, restreindre notre propos, car les limites de cette classe ne sont pas pour nous, celles qu'on lui attribue traditionnellement. Au contraire, la classe de français est, de notre point de vue, le lieu par excellence où doivent être fabriqués les instruments qui permettent de critiquer les savoirs collectifs, ce qui, par conséquence, conditionne l'apprentissage des autres disciplines.

Nous nous interrogerons donc sur les conditions de mise en place d'une pratique de la classe de français, et nous renverrons aux travaux de notre groupe de recherche pour la mise en œuvre.

Des hypothèses sur la parole en rupture avec la tradition

— Quelle parole faut-il étudier à l'école ?

— Il ne faut pas étudier **une** parole, mais l'interaction entre parole individuelle et parole collective.

Pour ce faire, l'enseignant devrait avoir une position claire et ferme sur le concept de norme ; il devrait être en mesure de montrer, à travers une pratique linguistique, comment la parole se codifie, et dans quel champ de signification particulier ; comment la parole individuelle peut faire éclater cette codification, et comment cette décodification peut être récupérée par une nouvelle codification.

• S'agissant de l'étude de la langue, on devrait, par exemple :

1) **S'interdire de travailler sur des phrases en dehors de la prise en considération des circonstances de communication** qui ont présidé à leur production ou à leur interprétation (3). On constaterait, par exemple, que dans « Il est intervenu dans le conflit du Moyen Orient », le signe « intervenir » n'aura pas la même signification selon que le IL est **médiateur** ou **partisan**, **influent** ou **non**, selon que l'énonciateur est lui-même **neutre** ou **partisan favorable** ou **non**. On pourrait également confronter, entre eux, les différents sens que les élèves investissent dans ladite phrase, ou bien encore, confronter ces sens à d'autres possibles, pour réfléchir ensuite aux arrière-plans d'expérience qui induisent ces « sémantisations ». Cela permettrait, du même coup, de prendre conscience que le signe n'existe pas en langue, qu'il est pure fiction

du « rêve » collectif et qu'il n'existe véritablement que dans une spécificité contextuelle.

2) **Relativiser les systèmes de représentation de l'univers.** Par exemple, lorsque l'on cherche à regrouper en domaines d'expérience (c'est-à-dire en « savoirs collectifs ») la presque infinie multiplicité des sens d'un même signifiant, il faut se garder de privilégier l'un de ces domaines au détriment des autres. Autrement dit refuser l'attitude du dictionnaire qui en définissant « cheval » comme « mammifère ongulé, solipède, (équidés) », privilégie le domaine zoologie, alors que les domaines d'expérience plus courants du type : sport, travaux agricoles, alimentation, etc. ne retiennent rien de cette définition et en proposent d'autres, chacune spécifique de la vision particulière qui s'y attache.

Evidemment un tel souci de relativisation, remettrait en cause le dictionnaire comme référence unique et absolue du sens des mots ; plus de vérité à valeur objective qui devrait s'imposer à tous, mais un processus de démythification qui permet de découvrir la mobilité et la richesse du langage.

3) **S'interdire de classer les faits d'expression dans une stratification verticale allant du populaire au raffiné (?)**, et s'interdire de considérer comme norme du « bien parler » les faits de langage qui se situeraient en haut de l'échelle. Classer ces faits en niveaux ou registres, c'est ignorer qu'ils sont destinés à marquer des rapports de distance (agression/complicité) entre interlocuteurs, et constituer donc pour tout sujet parlant l'un des moyens les plus efficaces de définir son lieu de parole, et sa stratégie discursive.

A replacer les faits d'expression dans leur fonctionnalité communicative on ferait se déplacer les limites du fameux « ça ne se dit pas », qui n'est d'ailleurs, pour celui qui l'utilise, qu'une façon d'affirmer qu'il se trouve lui, dans le monde « bien fait » de la norme. En disant : « va te faire voir chez les Grecs ! » l'énonciateur « ne parle pas mal ». Il dit « tout un tas de choses » sur son interlocuteur, au tant de significances qui dépendront des circonstances de l'acte de communication.

L'objectif pédagogique ne sera donc plus de condamner ni de hiérarchiser, mais **d'explicitier** et de **différencier** ce « tas de choses » que dit l'énonciateur, relativement à des réseaux de communication.

Dans une telle perspective, on voit que le plus important dans une classe de langue, n'est pas d'arriver à rationaliser une grammaire en un discours métalinguistique figé (il y a d'ailleurs, autant de grammaire que de métalangages). Il s'agit, au contraire, de créer une **pratique linguistique** (4) (cf., plus loin, l'appropriation) qui permette à chacun de prendre conscience : de la validité de ses intuitions langagières, de la signification de

telles intuitions, de l'organisation de la langue et des possibilités de jeu qu'elle offre, enfin, de la non-innocence de chaque choix linguistique. Autrement dit, il s'agit de sortir du champ des analyses grammaticales et logiques pour que chaque sujet parlant se construise **sa grammaire** à travers une totalité d'actes de communication, de sorte que les acceptations, les rejets, les consensus et les spécificités qui les accompagnent permettent à chacun de mesurer la part du social et/ou de l'individuel, la part de la soumission et/ou de la transgression des normes qui en constituent la trame.

• S'agissant de la littérature, on devrait, par exemple :

1) **Abandonner les concepts et critères que nous avons nommés plus haut :**

— Le concept de « chef-d'œuvre » qui n'a aucune utilité pédagogique. Ce concept est étranger à l'élève au point qu'il n'a aucun impact sur son désir (les enquêtes sur la lecture le prouvent). C'est qu'il a été créé par une intelligentsia qui a besoin de se reconnaître dans une universalité, en forçant le consensus populaire. Aussi le chef-d'œuvre est-il posé, dans une société, comme le modèle de référence par excellence, auquel il faut accéder. C'est de cette façon que l'on crée et maintient une culture de classe.

Il faut, à l'encontre de ce monde figé, réclamer le droit individuel à ne pas comprendre, à ne pas sentir, ou à ne pas apprécier un chef-d'œuvre, et pouvoir dire pourquoi.

— Le critère « d'esthétique littéraire » qui participe du même phénomène. Ce critère est ce qui fonde le « bon goût », or, c'est bien connu, « le goût ne se discute pas ». Il ne se discute pas parce qu'il est défini par une rhétorique qui l'a déjà fixé en un lieu définitif. Voilà une autre aliénation dangereuse.

— L'« explication de texte », enfin, qui est à la classe de français ce que la camisole de force est à l'hôpital psychiatrique. Elle canalise, elle réprime les réactions personnelles en imposant que l'on retrouve l'**intentionnalité** de l'auteur, sans permettre à l'œuvre de dire autre chose que cette intentionnalité, c'est-à-dire, en fin de compte, sans permettre au lecteur de découvrir sa propre relation au texte (cf. les questions des manuels de littérature).

2) **Mettre en place une pratique de la lecture** qui permette au lecteur de construire l'œuvre de son point de vue propre, en s'y investissant.

Pour ce faire, on travaillera moins sur les contenus que sur les mécanismes de production et d'interprétation du texte. C'est-à-dire qu'on interrogera celui-ci de différents points de vue (narratif, énonciatif, argumentatif, rhétorique) de sorte que soient mis en évidence un ou

des ensembles de significations, lesquels seront ensuite comparés et confrontés.

Ceci permettra de mettre au jour différents types de structurations, elles-mêmes révélatrices d'une certaine interaction entre la parole collective et la parole individuelle (5).

Evidemment, cela suppose que l'œuvre soit prise comme prétexte ; prétexte à saisir et démonter des mécanismes, à travers les multiples relations des lecteurs au texte. Mais c'est peut-être la meilleure façon d'éviter que les textes ne soient classés définitivement dans des genres fixes qui empêchent d'autres types de lecture, de prendre conscience des ancrages personnels qui se produisent dans l'acte de lecture et qui construisent des réseaux de significations, enfin de pouvoir constater qu'un même mécanisme peut articuler des textes très différents, en apparence, et, qu'inversement, un même texte peut relever de mécanismes différents selon la façon dont on le lit.

Ainsi, l'élève apprendra à ne plus cloisonner son savoir et à mettre en relation des objets différents, opération qui est toujours source de significations nouvelles.

Une autre place pour l'élève : l'appropriation

Venant de donner une idée de comment il faut « traiter » la parole à l'école, il convient de se demander en quelle place doit se trouver l'élève.

Il devrait se trouver en une place qui lui permette de découvrir et de construire des objets de savoir. C'est ce que nous appelons l'activité d'appropriation.

L'appropriation, c'est la condition même de la construction du savoir.

Elle consiste en une succession de « faire », de « défaire », et de « refaire » (ou faire autrement). Elle exige donc que l'on invente une pratique pédagogique conçue comme un mouvement de va-et-vient constant entre des procédures de travail inductives et des modes d'intervention déductifs. On peut procéder de deux façons :

1) **Partir d'un objet constitué** (par exemple l'affiche publicitaire) :

a) On fait aborder l'objet en donnant une consigne d'activité en groupe de sorte qu'elle induise des manipulations de l'objet et qu'elle aboutisse à un ensemble de possibles interprétatifs.

b) On fait expliciter (justifier) chacun de ces possibles.

c) On compare ces discours explicitants pour discriminer les différentes références (individuelles ou collectives) de parole (c'est ce que nous essayons de faire à partir de textes poétiques, publicitaires, propagandistes et à partir d'images).

2) **Partir d'une mécanique** ou de la composante d'une mécanique (par exemple : la « séquence narrative » de la « tromperie ») :

a) Faire construire des objets (des textes) à partir de ce donné.

b) Confronter les productions et les faire expliciter.

c) Discriminer, comme précédemment, les différents types de parole.

En fait, l'appropriation peut être considérée comme l'aspect complémentaire de nos besoins de « projection imaginaire » et d'« identification » que nous essayons de satisfaire : en lisant, en allant au cinéma ou au théâtre, en reprenant une chanson en chœur, en fredonnant une symphonie, en citant (ré-citant) des textes qui ne sont pas de nous, en ayant des activités de groupe, en idolâtrant des hommes politiques, en fétichisant des objets.

Et c'est pourquoi l'école devrait :

— Ouvrir le plus possible le champ des objets à étudier.

— Permettre que s'établissent des rapports multiples entre le maître, l'élève et les élèves.

Que l'élève soit en activité de parole tantôt individuelle, tantôt de groupe, tantôt de classe. Qu'il reconnaisse un certain savoir-faire au maître, mais qu'il ne soit pas terrorisé par la présence secrète d'un savoir-tout-fait.

Evidemment, admettre l'appropriation c'est accepter que **désir et violence**, sans lesquels il n'y a pas de création véritable, ne soient plus hors du champ pédagogique. On voit, du même coup, que la technologie éducative (télé-enseignement, télévision scolaire) et le travail dit indépendant que l'on essaye d'instaurer actuellement comme système d'enseignement, ne correspondent en aucune façon à la pratique décrite ci-dessus ; la première parce qu'elle dépossède l'élève de la relation à l'autre, si fondamentale pour la construction du savoir ; la seconde parce que les circuits de communication ne s'entrecroisent pas suffisamment.

Pour notre part, nous avons essayé de mettre en place, avec notre groupe de travail, non point un nouveau modèle pédagogique, mais une procédure d'activité pédagogique dans laquelle phases de pratique et phase de connaissance sont en interaction et se combinent avec une procédure de découverte qui va successivement du ponctuel au global et du global au ponctuel (cf. « Recherches Pédagogiques » n° 69).

L'école, un laboratoire critique

Cette réflexion sur la parole à l'école et la place de l'élève dans l'école, nous amène à donner notre avis sur

un débat actuel qui tourne autour de deux questions corrélatives l'une de l'autre : d'une part l'école doit-elle partir du savoir de l'enfant ou doit-elle être un lieu de simulation de la société ? ; et d'autre part l'école doit-elle étudier les objets produits par la société ou des objets qui lui sont propres (grammaire, littérature) destinés à donner un fond commun de culture ?

Tout un courant de pensée parti, semble-t-il, de Rousseau (6), prêche pour la nature de l'enfant, le savoir de l'enfant, la complétude de la structure psychologique et intellectuelle de l'enfant (du moins à partir d'un certain âge), la valeur positive de l'enfant et donc le respect du « dedans » de l'enfant par une pédagogie qui neutralise le plus possible l'intervention du dehors (d'où, entre autres choses, le mythe moderne de l'oralité dans la classe de français).

Nous pensons que du point de vue pédagogique, il faut aller plus loin. Certes l'enfant peut être un objet de connaissance sur lequel on peut se pencher ; que ce soit alors, dans un autre champ d'étude.

Jouons, au contraire, professeurs et élève, le jeu de la confrontation des savoirs à travers les objets que produit la société en utilisant les instruments d'interrogation que nous proposent les sciences modernes, et n'éliminons pas les conflits qui pourraient surgir lors de cette confrontation. **Autrement dit, faisons précisément ce qui ne se voit pas dans la société** : Dans la société le jeu de la communication est fait de fuites, en avant ou en arrière, de systèmes de défense, de paraîtres, au point que les conflits et les vrais clivages sont masqués par une rhétorique qui s'institue en pouvoir collectif.

Faisons, au contraire, que l'élève soit un laboratoire à « précipitations » (au sens que ce terme a en chimie), et qu'elle serve à analyser ces « précipitations ».

L'école pourrait être irremplaçable dans sa fonction de **dédoublément du regard, de recul par rapport au vécu**, si on arrive à y faire parler les symboles culturels que produit la société en permettant à l'élève de s'impliquer grâce aux multiples relations que l'on peut créer dans une classe, comme reflet médiatisé des rapports sociaux relation dans les groupes, relations à l'autorité institutionnalisée, relations au savoir-faire du maître, etc.).

C'est pourquoi, nous pensons, du même coup que l'école n'a pas d'objets propres à étudier. Et, de même que personne ne peut légiférer sur la langue, personne n'a à décider d'un fond commun de culture car celui-ci se constitue de lui-même comme résultante des rapports de force existant à l'intérieur d'une société donnée.

Ce n'est donc pas vers la société que l'on propose de tourner l'école, mais vers une saisie critique des objets que produit la société.

UNE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE DÉSALIÉNÉE ?

Il s'agit maintenant, pour terminer, d'essayer de définir le lieu d'une recherche pédagogique. Définition qui ne cesse d'ailleurs de se déplacer au fur et à mesure que l'on confronte la pratique à une analyse de celle-ci.

Cependant certaines lignes de force traversent et ordonnent notre activité et c'est à la fois en regardant la pratique de notre groupe et en essayant d'élucider des projets personnels que nous voudrions décrire ces lignes de force.

Le savoir-faire

D'abord, si nous résumons l'essentiel de nos objectifs, au vu des observations antérieures, nous poserons que nous cherchons à mettre en place une pratique pédagogique qui devrait permettre :

1) **De faire éclater le monolithisme** dû à la socialisation des modèles scolaires et de l'unicité de sens (norme).

2) Conjointement, **de faire repérer les objets produits par la société** afin de les étudier de façon critique.

3) **De laisser le champ libre aux différentes stratégies d'apprentissage** et donc aux **constructions de savoir** propres à chacun ; ce qui suppose — à un moment donné — des procédures de travail inductives, de sorte que les élèves puissent trouver leurs points d'ancrages dans les objets étudiés (appropriation), à partir d'un ensemble de possibles interprétatifs.

4) **D'établir des circuits de communication multiples** dans la classe, de sorte que cette construction du savoir se fasse dans une interaction constante entre différentes paroles collectives et individuelles.

Pour ce faire, il faudrait alors que l'enseignant dispose d'instruments d'interrogation intellectuels pour aider les élèves à repérer et à démontrer ces objets, qu'il invente des procédures de découvertes et de lecture de ces objets qui permettent « appropriation » et « construction » de sens, enfin qu'il ait une conscience, la plus aiguë possible, de « ce qui se passe dans sa classe », et de son mode d'intervention. On voit, du même coup, que l'enseignant se trouve à un carrefour ; celui formé par les **sciences humaines**, avec leur arsenal méthodologique et théorique, les **procédures pédagogiques** qui définissent une partie du mode d'intervention en fonction d'un certain nombre d'objectifs précis, et la **pratique de la classe** avec ses circuits multiples et ses comportements imprévisibles.

C'est en cette position carrefour que doit se monter le « savoir-faire » de l'enseignant avec une double exigence : celle de s'informer du côté des sciences humaines (ce qui ne veut pas dire devenir spécialiste, mais jouer le jeu de l'appropriation tel que nous l'avons défini pour les élèves), celle de changer son rôle pédagogique : de guide

qu'il était par rapport à la transparence (postulée) d'un texte, devenir celui qui provoque des « précipitations », des « cristallisations » et des « éclatements », en impliquant son propre univers de discours et en imaginant des procédures de travail toujours nouvelles. Dans cette perspective, on voit que la recherche pédagogique est **une activité en soi**, qui produit ses propres composantes ; et cela n'a rien à voir avec cette autre conception qui voudrait faire de la pédagogie le terrain d'application de la théorie. Le champ pédagogique est peut-être le lieu où apparaît avec le plus d'évidence, un rapport théorie-application autre que celui de la science positiviste.

La pédagogie, en effet, n'est pas aux théories scientifiques ce que la technologie est aux sciences fondamentales (c'est pourquoi les procédures d'évaluation n'ont pas de raison d'être dans ce champ d'étude).

Les lieux de travail

Essayons donc de décrire les lieux de travail de notre groupe de recherche, une fois qu'il a déterminé les hypothèses scientifiques qui seront utilisées et un type d'expérimentation. (Par exemple hypothèses sur les structures narratives et détermination d'une expérimentation sur la « tromperie » (cf. R.P. n° 82).

Dans un premier temps, le groupe expérimente sur lui-même la procédure pédagogique, imaginée au préalable afin d'essayer d'en prendre la mesure de l'intérieur : observer les blocages, les refus, « ce qui marche », « ce qui ne marche pas », les résultats mesurables, et tous les imprévus qui sont souvent nombreux.

Il s'institue ainsi un « lieu fictif d'expérimentation » dans une relation savoir scientifique — procédure pédagogique qui est un premier stade du savoir-faire.

Quels sont, au cours de cette activité, le statut des participants ?

Les enseignants sont principalement en position de « demande » par rapport au savoir scientifique (Linguistique, Sémiotique).

Les encadreurs du groupe sont, du même coup, reconnus comme universitaires en position d'experts par rapport au savoir scientifique ; ils sont chargés d'animer la séance de travail (plus ou moins inductivement), de répondre aux questions (le plus souvent embarrassantes) et d'aider à mettre au point la procédure qui sera utilisée en classe.

Dans un deuxième temps, la procédure est essayée en classe par les enseignants, soit seuls, soit avec des collègues, soit avec des observateurs.

Il s'instaure alors un « lieu d'intervention », qui met à l'épreuve le savoir-faire monté précédemment.

Au cours de cette activité l'enseignant est en position d'autorité, représentant plus ou moins un pouvoir institu-

tionnel (variable selon son comportement) ; il est reconnu par les élèves comme ayant un savoir-faire.

Les encadreurs sont ici court-circuités, mais quand ils assistent en observateurs, de nombreux problèmes se posent car leur présence a des incidences sur le comportement des élèves et de l'enseignant. On peut également penser à des formules de participation, mais elles auront toutes, également, une incidence quelconque sur le déroulement de la classe.

Dans un troisième temps, une nouvelle séance de travail du groupe doit être consacrée au retour de l'expérience faite en classe.

Le lieu d'expérimentation s'instaure alors en « réflexion sur les modes du savoir-faire » ; on y confronte le travail élaboré au cours des premier et deuxième temps. C'est le moment où doit être jugée la validité de la procédure, où elle doit être modifiée, mise au point, pour une éventuelle généralisation.

Les enseignants sont, ici, en position de rapporteurs impliqués qui doivent rendre compte du déroulement de l'expérience.

Les encadreurs ne sont plus en position d'experts mais en position de participants contribuant à l'élucidation des problèmes qui se posent.

Un lieu d'éclatement

On voit donc qu'en fin de compte, une recherche pédagogique doit être centrée sur le savoir-faire de l'enseignant et non sur la recherche de modèles nouveaux pour l'enseignement de telle ou telle discipline. Et l'on voit également d'après les problèmes posés par la confrontation des deuxième et troisième moments de notre activité, que l'élaboration des procédures pédagogiques ne constitue pas, loin de là, la totalité de ce savoir-faire. Il en est du rapport « procédures pédagogiques — savoir-faire », ce qu'il en est du rapport « explicite-totalité communicative » dans les actes de langage.

L'explicite est ce qui permet le « contact » entre locuteur et interlocuteur, il est donc indispensable à l'acte de langage, mais il n'est pas la totalité de la signification communicative qui est le produit de l'explicite et de l'implicite. De même l'élaboration de procédures pédagogiques est une nécessité, mais il lui manque quelque chose pour constituer le savoir-faire. Ce quelque chose, c'est un autre discours. Non plus un discours scientifique, non pas un discours prenant l'enfant pour objet scientifique, mais un discours tous azimuts qui porterait le regard de chacun, sur sa relation aux procédures pédagogiques, à l'institution scolaire, à sa propre pratique ; un discours donc qui, une fois de plus, ferait se confronter la parole collective et la parole individuelle mais, cette fois, sur un autre terrain que celui du savoir scientifique.

A cette seule condition, pensons-nous, le savoir-faire sera une praxis intériorisée.

A cette seule condition, on évitera que la recherche pédagogique ne soit récupérée par l'appareil d'Etat qui quand il promet (ou fait semblant de promouvoir pour être en paix avec la morale politique) des recherches, se réserve le droit de sélectionner les résultats, de les interpréter dans le cadre étroit d'un acte politique pour les instaurer en nouveaux consensus, parés des habits de la modernité et de la science, et recréant ainsi un nouveau monde de la certitude.

Il faut donc compléter notre mode de fonctionnement par une activité parallèle qui ne sera plus centrée uniquement sur les procédures pédagogiques, mais sur la signification des discours produits par les enseignants à propos de leur « faire pédagogique ».

La chose n'est pas facile parce qu'elle est source de blocages et de conflits, mais il faut avoir conscience de cette nécessité faute de quoi toute recherche pédagogique n'est condamnée qu'à faire du ravalement de façades.

De l'utopie ?

L'heure est venue de conclure.

Il nous semble qu'une recherche pédagogique est possible malgré toutes les contradictions qui la traversent.

Elle est possible malgré le scepticisme des analyses socio-historiques qui concluent à l'auto-reproduction des rapports sociaux, malgré les réformes de systèmes et les créations de modèles nouveaux, toujours récupérés par le même pouvoir.

Elle est possible malgré certaines analyses psychosociologiques qui dénoncent l'illusion pédagogique à travers les discours de l'éducation nouvelle, car celle-ci ne changerait pas fondamentalement les positions des participants.

Pour nous, en tout cas, elle est possible et nécessaire, telle que nous l'avons définie.

Elle est possible à condition qu'elle s'intéresse à la constitution de « savoirs-faire » qui intègrent, au niveau de chaque enseignant, des réseaux de relation entre la parole collective et la parole individuelle.

Elle est nécessaire parce qu'elle est un des rares lieux où la théorie se fait pratique et, partant, se fait action pour dénoncer la mystification de la technologie et la supposée cohérence des politiques éducatives.

Elle est nécessaire parce qu'elle est le lieu où la parole lève le voile jeté sur les rapports de force véritables qui s'instituent dans une société, à travers la parole collective.

Elle est enfin nécessaire comme « utopie de l'éclatement », car c'est ainsi qu'elle peut agir en profondeur sur le tissu socio-humain.

La recherche pédagogique n'a pas à être raisonnable ni désincarnée. Elle doit être, au contraire, l'épine enfoncée dans la partie charnue de la raison sociale.

Patrick CHARAUDEAU.

Université Paris-Nord,
Responsable de Recherche à l'I.N.R.P.

Notes

- (1) *Les Français fictifs et le français national*, compte rendu d'une table ronde, in : *Le français aujourd'hui*, n° 35, Paris, sept. 1976.
- (2) Voir à ce propos : Cl. Rabant, *L'illusion pédagogique*, in : *L'inconscient*, oct. 1968.

- (3) Voir : *Recherches Pédagogiques*, n° 69, p. 19, I.N.R.D.P., 1974.
- (4) Voir : *Recherches Pédagogiques*, n° 69, p. 11.
- (5) Voir : *Recherches Pédagogiques*, n° 82, p. 37.
- (6) Cl. Rabant, op. cit.

LES AFFINITÉS DES ÉLÈVES DES CLASSES ÉLÉMENTAIRES EN MATIÈRE DE POÉSIE

I. — CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

Objectifs de l'enquête (1)

1) Il s'agit de déceler vers quels auteurs et quels types de textes sont orientés les choix des élèves des écoles élémentaires en matière de poésie (vers ou prose).

2) Il s'agit, parallèlement, de déceler l'emprise des manuels scolaires sur les orientations ainsi découvertes, et, de ce fait, tenter une appréciation quantitative de la « liberté de choix » des élèves et des maîtres.

(1) Cette enquête a été réalisée dans le cadre des activités du service de l'animation pédagogique du C.R.D.P. de Marseille. Le présent compte rendu n'en présente que les résultats quantitatifs. Ces résultats pourraient servir de matériaux à une recherche théorique ultérieure.

Modalités d'implantation de l'enquête

— Date du déroulement de l'enquête : 3^e trimestre, année scolaire 1975-1976.

— Terrain d'enquête : Ecoles élémentaires publiques de l'Académie d'Aix-Marseille comportant :

- Le département des Bouches-du-Rhône (forte concentration de population, industrialisation poussée, mélange des populations).
- Le département de Vaucluse (département « moyen » type — prédominance de l'agriculture — absence de métropole urbaine).
- Le département des Alpes-de-Haute-Provence (département à faible concentration urbaine — exode rurale — prédominance agricole et élevage).
- Le département des Hautes-Alpes (haute montagne — isolement de petites concentrations de population — élevage).

Organisation de l'enquête

Cette enquête se divise en deux volets :

1) L'enquête-maîtres (notée EMT) : Un questionnaire a été envoyé dans toutes les écoles élémentaires publiques de l'académie d'Aix-Marseille. Les réponses à ce questionnaire ont fourni la statistique relative à l'orientation des choix des élèves en matière de poésie.

2) L'enquête-manuels (notée EMN) : Une étude, suivant les mêmes lignes de recherche qui ont marqué l'enquête-maîtres, a été réalisée au niveau des textes proposés aux élèves par un certain nombre de manuels parmi les plus utilisés dans les écoles. Les résultats de cette étude ont fourni la statistique relative à l'orientation de ces manuels quant au choix des textes.

Des conclusions d'ensemble ont été tirées relativement :

- au choix des élèves ;
- aux propositions des manuels ;
- au rapport existant entre choix des élèves et propositions des manuels.

II. — ENQUÊTE-MAÎTRES

Question posée aux maîtres

« En vous fondant sur votre expérience d'enseignant « pouvez-vous citer les trois textes poétiques qui vous « ont paru avoir été les plus appréciés par vos élèves. »

Analyse quantitative de l'échantillon d'enquête

Résultats

Tableau EMT - 1

Départements	Nombre total d'écoles élémentaires à la rentrée scolaire 1975	Nombre de réponses reçues	% réponses reçues p. r. nombre total d'écoles
B.-du-Rhône ...	711	177	24,89
Vaucluse	299	56	18,72
Alpes-Hte-Prov. ..	194	33	17,01
Hautes-Alpes ...	252	13	5,15
Totaux	1 456	279	19,16

Commentaires

279 écoles ont répondu à cette enquête, représentant approximativement 20 % des établissements élémentaires de l'académie. On peut considérer ce nombre comme permettant une évaluation significative pour l'ensemble de cette académie. Une remarque pourtant : le faible pourcentage de réponses émanant du département des Hautes-Alpes souligne les difficultés de ce département et l'impression d'isolement ressenti par ses maîtres relativement à l'animation pédagogique telle qu'elle existe au plan de toute l'académie.

Il est à noter qu'un nombre appréciable de maîtres ont fait voter (essentiellement au niveau des CM) leurs élèves afin de déceler leurs affinités en matière de poésie.

Enfin, il demeure évident que les résultats de l'enquête EMT ne peuvent être considérés comme étrangers aux motivations des maîtres eux-mêmes et ce, malgré la bonne foi dont ils ont pu faire preuve dans leurs réponses.

Liste et répartition des auteurs cités suivant l'importance du nombre de leurs citations. Nombre et répartition des textes cités.

Résultats

Ces résultats sont présentés par ordre décroissant du nombre de citations par auteur ; par ordre alphabétique en ce qui concerne les auteurs ayant le même nombre de citations.

Tableau EMT - 2

Liste des auteurs de catégorie A

(Auteurs cités plus de 200 fois)

(Indice de citation : 8,14) (1)

Auteurs	Nombre de citations				Textes cités	
	CP	CE	CM	Total	Nombre	Fréquence de citation moyenne par texte
J. Prévert ...	122	139	123	384	31	12,38
J. de La Fontaine ...	24	89	149	262	47	5,82
M. Carême ..	88	125	47	260	64	4,06
R. Desnos ...	109	111	22	242	31	7,80
Totaux ...	343	464	341	1 148	173	6,71

Tableau EMT - 3

Liste des auteurs de catégorie B

(Auteurs cités de 100 fois à 199 fois)

(Indice de citation : 4,16) (1)

Auteurs	Nombre de citations				Textes cités	
	CP	CE	CM	Total	Nombre	Fréquence de citation moyenne par texte
V. Hugo	20	51	96	167	50	3,34
P. Fort	37	66	48	151	19	7,94
A. Daudet ...	34	46	42	122	14	8,71
Totaux	91	163	186	440	83	5,30

(1) L'indice de citation est obtenu en deux temps :

- Calcul de nombre moyen de citations par auteur de la catégorie concernée (nombre total de citations de la catégorie : nombre d'auteurs de la catégorie).
- Calcul du % de citations par auteur de la catégorie concernée relativement au nombre total de citations pour l'ensemble des catégories à savoir 3 525.

Tableau EMT - 4

Liste des auteurs de catégorie C
(Auteurs cités de 40 fois à 99 fois)
(Indice de citation : 1,79)

Auteurs	Nombre de citations				Textes cités	
	CP	CE	CM	Total	Nombre	Fré- quence de citation moyen- ne par texte
P. Verlaine ..	22	29	46	97	17	5,70
G. Apollinaire	15	28	38	81	8	10,12
A. Rimbaud ..	3	11	66	80	10	8,00
E. Verhaeren	15	20	42	77	23	3,34
T. Klingsor ..	36	31	4	71	8	8,87
M. Rollinat ..	20	24	6	50	7	7,14
L. Delarue- Mardrus ...	31	14	3	48	8	6,00
F. Jammes ..	26	14	8	48	5	9,60
C. Roy	16	16	9	41	14	0,28
J. Tardieu ...	14	23	4	41	3	13,66
Totaux	198	210	226	634	103	6,15

Tableau EMT - 5

Liste des auteurs de catégorie D
(Auteurs cités de 30 fois à 39 fois)
(Indice de citation : 0,92)

Auteurs	Nombre de citations				Textes cités	
	CP	CE	CM	Total	Nombre	Fré- quence de citation moyen- ne par texte
P. Menanteau	6	17	15	38	10	3,80
H. de Régnier	12	16	8	36	8	4,50
A. de Saint- Exupéry	4	13	16	33	2	16,50
Th. Gautier ..	7	16	8	31	17	1,82
Molière	0	1	30	31	1	31,00
Colette	1	9	20	30	11	2,72
A. de Musset	3	12	15	30	6	5,00
Totaux	33	84	112	229	55	4,16

Tableau EMT - 6

Liste des auteurs de catégorie E
(Auteurs cités de 20 fois à 29 fois)
(Indice de citation : 0,70)

Auteurs	Nombre de citations				Textes cités	
	CP	CE	CM	Total	Nombre	Fré- quence de citation moyen- ne par texte
Ch. Vildrac ..	26	2	1	29	4	7,25
G. Duhamel ..	13	11	3	27	7	3,85
J. Richepin ..	12	11	4	27	11	2,45
P. Eluard	4	7	15	26	7	3,71
A. de Lamar- tine	2	14	9	25	11	2,27
M. Fombeure	8	12	3	23	6	3,83
J. Renard ...	1	6	16	23	8	2,87
R.-G. Cadou ..	1	16	5	22	4	5,50
R. Gérard ...	5	16	1	22	5	4,40
Totaux	72	95	57	224	63	3,55

Tableau EMT - 7

Liste des auteurs de catégorie F
(Auteurs cités de 10 fois à 19 fois)
(Indice de citation : 0,38)

Auteurs	Nombre de citations				Textes cités	
	CP	CE	CM	Total	Nombre	Fré- quence de citation moyen- ne par texte
C. Hugues ..	9	10	0	19	4	4,75
Ch. M. Leconte de l'Isle ..	1	0	18	19	5	3,80
A. de Vigny ..	0	3	16	19	16	3,80
Ch. Baudelaire	0	4	14	18	7	2,57
Ch. d'Orléans	6	10	2	18	3	6,00
E. Rostand ..	3	4	11	18	8	2,25
G. de Maupas- sant	2	7	8	17	2	8,50
M. Vancalys ..	9	8	0	17	4	4,25
Ch. Cros	1	4	11	16	3	5,33
A. de Noailles	2	4	9	15	9	1,66

(suite page suivante)

R. Richard ...	7	7	1	15	7	2,14
Samivel	9	4	2	15	2	7,50
A. Gand	13	1	0	14	1	14,00
E. Pérochon ..	8	6	0	14	6	2,33
J. Moreas ...	3	9	1	13	4	3,25
G. de Nerval ..	4	4	5	13	3	4,33
P. Chaponnière	2	9	1	12	3	4,00
J.M. de Hérédia ...	0	0	12	12	7	1,71
J.P.G. de Florian	0	6	5	11	4	2,75
P. Géraldy ...	4	7	0	11	3	3,66
J. Giono	0	0	11	11	5	2,20
M. Ley	7	4	0	11	10	1,10
M. Pagnol ...	0	0	11	11	4	2,75
R. Queneau ..	2	6	3	11	7	1,57
P. de Ronsard ..	1	6	4	11	7	1,57
L. Codet	5	3	2	10	4	2,50
F. Coppée ...	0	1	9	10	2	5,00
C. Frémine ..	6	2	2	10	2	5,00
L. Guillaume ..	5	4	1	10	5	2,00
L. Paulin	3	7	0	10	5	2,00
J. Supervielle ..	0	1	9	10	6	1,66
Totaux	112	141	168	421	147	2,86

Tableau EMT - 8

Liste des auteurs de catégorie G
(Auteurs cités de 5 fois à 9 fois)

(Indice de citation : 0,18)

- 9 citations : Th. de Banville - F. Carco - A. Le Leard.
 8 citations : B. Cendrars - F. Garcia-Lorca - M. Jacob.
 7 citations : L. Aragon - P. Lebesque - M. Noël - C. Périn - A. Samain.
 6 citations : J. du Bellay - J. Breil - M. Butor - T. Derème - M. Desbordes-Valmore - A. France - P. Gamarra - R. de Gourmont - G. Vicaire - F. Yard.
 5 citations : M. Brunat-Provins - P. Claudel - N. Fagus - F. Gregh - Ch. Péguy - C.F. Ramuz - Sully-Prudhomme - P. Valéry.

Nombre de citations CP	36
Nombre de citations CE	64
Nombre de citations CM	86
Total	186
Nombre total de textes cités	93
Fréquence de citation par texte	2,00

Tableau EMT - 9

Liste des auteurs de catégorie H
(Auteurs cités de 1 fois à 4 fois)

(Indice de citation : 0,04)

- 4 citations : H. Bosco - G. Brassens - R. Clausard - L. Gomot - L.G. Le Berre - L. Mercier - R. de Obaldia - S. Ratel - M. Zamacoïs.

- 3 citations : B. Brecht - M.M. Carbet - R. de Chateaubriand - H. Dubis - P.M. Fontaine - J. de La Bruyère - N. Mertens - J. Proust - F. Rabelais - P. Reverdy - A. Sodenkamp - C. Van Leberghe - B. Vian - F. Viele-Griffin - A. Yupanqu.

- 2 citations : L. Amade - M. Armiot - H. Bataille - J. Bluteau - M. Bouchor - S.C. Bryant - G. Lamy - H. Dalby - J.-H. Fabre - J. Gautier - M. Gevers - Ch. Granmougin - E. Guillevic - C. Jonquièrre - J.M. Laurent - P. Le Rouhic - M. Maeterlink - O. de Magny - Rutebeuf - G. Tirolien - B. de Ventadour - M.L. Vert - Th. de Viau - L. de Vilmorin.

- 1 citation : M. Abadie - M.R. Achard - Alain - A. Allais - Andersen - P. Arène - W. Argenton - J.A. du Baïf - H. Barbusse - M. de Baroncelli - P. Bœarn - R. Belleau - G. Belot - L. Berimont - A. Bernier - G. Bernon - G. Bertin - M. Bianchini - G. Blondin - J. Boeckx - A. Bosquet - M. Bouillot - S. Bres - A. Breton - H. Chantavoine - R. Char - H. Charasson - J. Charpentreau - M. Chesneau - A. Clair - J. Cocteau - C. Colodi - P. Corneille - J. Courcelle - J. Cressot - L. Decaunes - L. Deharme - J. Desmeuze - R. Dorgelès - G. Droz - E. Ducôté - M. Dupray - Fénelon - L. Filliol - H. Filloux - G. Flaubert - A. Fournier - A. Gavol - M. Genevoix - J. Giraudoux - M.E. Givaudan - A. Got - R. Gouault - H. Guerin - A. Guittou - R. Hardy - N. Hikmet - L. Houblain - J. Jaccard - A.M. Kegels - Y. Lacôte - J. Laforgues - G. de Lanauve - P. de La Tour du Pin - J. Lebrau - R. Lichet - P. Loti - P. Loubière - M. Martinet - E. Mathey-Duprat - F. Mistral - R. Moreau - G. Nadaud - C. Nast - P. Neruda - P. Neuhuys - F. Nohain - J. Normand - G. Nouveau - K. Parkes - L. Pasteur - X. Privas - J. Rameau - M. Reynier - A. Robin - E. Rocher - G. Rodenbach - E. Roller - J. Romains - L. Roth - J.-J. Rousseau - Saint-John Perse - J.A. Saintonge - J. Sandy - P. Savatier - L. Senghor - Mme de Sévigné - P. Soupault - A. Spire - A. Suarès - A. Sylvel - R. Tagore - A. Tellier - A. Theuriot - H. Thomas - G. Trolliet - Valéry Larbaud - J.L. Vanham - L. Verane - G. Viennet - G. Vigneault - F. Villon - P. Vincensini - J.P. Voldiès.

Nombre de citations CP	57
Nombre de citations CE	67
Nombre de citations CM	119
Total	243
Nombre total de textes cités	190
Fréquence de citation par texte	1,27

1) Une tendance au « modernisme » : Dans le « peloton de tête » des auteurs les plus cités, seuls La Fontaine et Hugo parviennent, parmi ceux que l'on considère comme des « classiques », à figurer en place honorable. On pourrait peut-être apercevoir là la manifestation de la tendance éducative qui nous incite, depuis de nombreuses années déjà, à un retour à l'expérience et au vécu. Ce vécu serait-il, ici, acquis au prix d'un renoncement au passé quel qu'il soit ?

2) Une tendance à une forme de poésie populaire : Des auteurs tels que Prévert ou P. Fort peuvent être considérés parmi ceux qui ont le plus pénétré les couches de lecteurs ou d'auditeurs les plus larges (chansons, récitals de poésie, disques...). Ils figurent en très bonne place dans le classement des maîtres.

3) Moins de citations au CP qu'au CM : Si le nombre de citations est sensiblement équivalent au CE et au CM (1288 et 1295), il n'est que de 942 pour le CP. Les condi-

tions dans lesquelles cette enquête a été lancée ne permettent pas de penser que les classes de CP ont été moins fréquemment contactées que les autres sections. On pourrait alors avancer une hypothèse explicative : est-ce que, en raison de l'urgence toujours effectivement vécue, des apprentissages de base au CP, les activités d'expression ou de création poétique ne seraient pas plus ou moins volontairement reléguées au second plan ? Pourtant, une observation plus fine des résultats inciterait à une autre hypothèse. En effet, on constate que, au niveau de la catégorie A (auteurs les plus cités) le nombre de citations au CP (343) rejoint celui relatif au CM (341). C'est au niveau des auteurs les moins cités (catégories D à H) que le chiffre relatif au CP chute sensiblement (jusqu'à 33). D'où notre nouvelle hypothèse : les maîtresses de CP ne proposeraient à leurs élèves que les textes présentant le maximum de sécurité au plan de leur valeur poétique (?) et s'interdiraient, de ce fait, toute innovation en la matière en raison même de l'âge de leurs élèves ? Une telle attitude nous a parfois été rapportée.

Nombre et répartition des thèmes littéraires sur lesquels portent les textes cités

Résultats

Tableau EMT - 10 (1)

Thèmes (2)	Total des textes dans le thème concerné		Catégories d'indice de citation (5)															
			A		B		C		D		E		F		G		H	
	Nbre	% (3)	Nbre	% (4)	Nbre	% (4)	Nbre	% (4)	Nbre	% (4)	Nbre	% (4)	Nbre	% (4)	Nbre	% (4)	Nbre	% (4)
NAT	138	15,21	18	10,40	11	13,25	17	16,50	12	21,81	7	11,11	30	20,40	15	16,12	28	14,73
ANI	144	15,87	38	21,96	13	15,66	16	15,53	10	18,18	12	19,04	17	11,56	11	11,82	27	14,21
SAI	120	13,23	9	5,20	4	4,81	16	15,53	10	18,18	8	12,69	27	18,36	16	17,20	30	15,78
VIL	12	1,32	2	1,15	0	—	2	1,94	2	3,63	0	—	2	1,36	3	3,22	1	0,52
JOU	17	1,87	0	—	2	2,40	7	6,79	2	3,63	1	1,58	1	0,68	2	2,15	2	1,05
VOY	5	0,55	0	—	0	—	0	—	0	—	0	—	3	2,04	1	1,07	1	0,52
FAM	56	6,17	5	2,89	15	18,07	5	4,85	1	0,18	7	11,11	6	4,08	6	6,45	11	5,78
TRA	101	11,13	12	6,93	14	1,68	12	11,65	4	7,27	6	9,52	12	8,16	9	9,67	32	16,84
ECO	19	2,09	7	4,04	0	—	0	—	0	—	3	4,76	2	1,36	3	3,22	4	2,10
AGE	24	2,64	4	2,31	4	4,81	3	2,91	1	0,18	2	3,17	6	4,08	2	2,15	2	1,05
FET	39	4,29	0	—	2	2,40	6	5,82	3	5,45	4	6,34	7	4,76	4	4,30	13	6,84

(suite page suivante)

SOC	35	3,85	5	2,89	4	4,81	3	2,91	0	—	4	6,34	3	2,04	6	6,45	10	5,26
REV	60	6,61	18	10,40	5	6,02	5	4,85	2	3,63	2	3,17	8	5,44	7	7,52	13	6,84
COM	37	4,07	3	1,73	3	3,61	6	5,82	1	0,18	3	4,76	6	4,08	6	6,45	9	4,73
DIV	20	2,20	6	3,46	1	1,20	0	—	1	0,18	2	3,17	6	4,08	0	—	4	2,10
FAB	52	5,73	45	26,01	0	—	0	—	2	3,63	0	—	5	3,40	0	—	0	—
LYR	25	2,75	1	0,57	5	6,02	5	4,85	3	5,45	2	3,17	5	3,40	2	2,15	2	1,05
THE	3	0,33	0	—	0	—	0	—	1	0,18	0	—	1	0,68	0	—	1	0,52
Totaux	907		173		83		103		55		63		147		93		190	

(1) Les thèmes considérés sont ceux effectivement et immédiatement ressentis par les enfants, et non ceux qu'une analyse profonde du texte permettrait de déceler.

(2) Classification des thèmes :

— Thèmes relatifs au milieu des choses et des bêtes :

NAT = nature
ANI = animaux

SAI = saisons et climats
VIL = ville et campagne

JOU = le jour et la nuit
VOY = les voyages

— Thèmes relatifs au milieu des hommes :

FAM = la famille et la maison
TRA = les hommes, leurs travaux, leurs jeux
ECO = école et écoliers

AGE = les âges de la vie
FET = fêtes et festivités
SOC = problèmes sociaux

— Thèmes relatifs au rêve et à la fantaisie :

REV = rêves et légendes

COM = comptines, berceuses, rondes
DIV = divers

— Genres littéraires particuliers :

FAB = fables

LYR = lyrisme - philosophie
THE = théâtre

(3) % relatif au nombre total de textes cités (907).

(4) % relatif au nombre de textes cités dans la catégorie d'indice concernée.

(5) Voir tableaux EMT - 2 à EMT - 9.

Commentaires

— Un aspect délicat de l'enquête : Cet aspect de l'enquête a été le plus délicat à réaliser. En effet, la classification des textes cités a obligé à une interprétation visant à en découvrir le thème central tel qu'il serait effectivement vécu par les élèves (voir notre note (1) du tableau EMT-10). Nous ne pouvons cacher, sur ce point, la part d'interprétation subjective qui a inéluctablement marqué notre appréciation.

— Des résultats significatifs : Malgré cette restriction, nous remarquons que les thèmes de la nature, des animaux et des saisons, suivis de très près par celui des travaux des hommes, sont incontestablement les plus appréciés par les élèves (et les maîtres). De plus, une « coupure » existe entre la 4^e position (travaux des hommes)

et la 5^e (vie familiale et rêve). Il est, à ce sujet, à noter que la fable ne doit sa place en 7^e position qu'à l'importance de La Fontaine, à peu près seul représentant du genre dans le choix des élèves. Soulignons, néanmoins, que ces fables, par certains côtés, rejoignent aisément les thèmes de la nature et des animaux.

Le théâtre est particulièrement délaissé et, même au CP, les comptines n'ont qu'une importance très relative.

— Quelle explication donner à la prédominance des premiers thèmes ? La prédominance des thèmes de la nature, des animaux et des saisons, en particulier, est d'autant plus évidente qu'elle apparaît même au niveau de ce que nous pourrions appeler les catégories « francs-tireurs », celles où les choix ne se concentrent pas tous comme motivés par une seule et unique influence (catégories F, G et H). Deux explications possibles à ce sujet :

— ou bien ces thèmes correspondent effectivement aux tendances profondes de l'enfant d'âge scolaire, un enfant encore difficilement socialisé et qui se meut plus aisément dans un monde où l'homme adulte n'a pas encore pris toute son importance ;

— ou bien, cette orientation du choix des élèves répond simplement à l'influence des manuels scolaires qu'ils consultent. C'est cet aspect de la question que nous aborderons en fin de cette enquête.

Enfin, il ne nous paraît pas dangereux, en ce sens, de constater de telles affinités chez les élèves. Elles correspondent, à nos yeux, à l'un des vœux les plus impor-

tants et les plus fondamentaux de Rousseau-éducateur : mettre les enfants au contact des choses plus que au contact des hommes. Ne peut-on apercevoir là, en un certain sens, la concrétisation d'une telle philosophie ? Certes, une telle attitude ne peut signifier qu'il faille couper nos élèves de la réalité humaine et l'importance du thème sur les travaux des hommes viendrait, dans ce cas, nous rappeler à l'ordre. Pourtant, il existe une certaine gradation, un certain processus psychologique dans l'évolution de l'enfant que l'action éducative ne doit et ne peut nier. Les affinités des enfants pour les choses de la nature nous paraissent être un élément fondamental qu'il serait vain et dangereux de nier.

Nombre et répartition des auteurs cités selon leur origine et leur formation

Résultats

Tableau EMT - 11

Catégories d'indice de citations (3)	Catégories d'origine						Auteurs cités dans la catégorie d'indice de citation Rappel	
	auteurs français		auteurs étrangers traduits		auteurs étrangers d'expression française		nombre	% (2)
	nombre	% (1)	nombre	% (1)	nombre	% (1)		
A	3	75,00	0	—	1	25,00	4	1,56
B	3	100,00	0	—	0	—	3	1,17
C	10	100,00	0	—	0	—	10	3,92
D	7	100,00	0	—	0	—	7	2,74
E	9	100,00	0	—	0	—	9	3,52
F	29	93,54	0	—	2	6,45	31	12,15
G	26	89,65	1	3,44	2	6,89	29	11,37
H	137	84,56	10	6,17	15	9,25	162	63,52
Totaux	224	87,84 (2)	11	4,31 (2)	20	7,84 (2)	255	

(1) % relatif au nombre d'auteurs cités dans la catégorie concernée.

(2) % relatif au nombre total des auteurs cités (255).

(3) Voir tableaux EMT - 2 à EMT - 9.

Commentaires

— Une recherche de l' « ici et du maintenant » : Après la remarque sur le modernisme que nous avons faite plus haut (p. 30) il semble bien que l'atmosphère de nos élèves tende à se restreindre au vécu qui, comme tel, demeure la source inévitable de tout processus éducatif, certes, mais qui, peut-être, se limitant à lui-même, risquerait de nous condamner à un appauvrissement culturel dont le tableau EMT-11 pourrait commencer à donner un aperçu.

— Une tentative d'évasion : Cette tentative se fait jour justement au niveau des « catégories francs-tireurs ». C'est en effet, à ce niveau que l'on voit apparaître des auteurs sortant des sentiers battus (par qui ?) et qui vont chercher dans la culture totale la source de ses motivations. Il semble donc bien à nouveau que la question de la sujétion des élèves et des maîtres à une motivation commune se pose. Cette « tentative d'évasion » n'en serait là qu'une preuve nouvelle dont il conviendrait de tirer les leçons.

Nombre et répartition des auteurs cités selon l'époque à laquelle a été produit l'essentiel de leur œuvre

Résultats

Tableau EMT - 12

Epoques (1)		Catégories d'indice de citation (4)								Totaux	
		A	B	C	D	E	F	G	H	Nombre	% (3)
— 15	Nombre	0	0	0	0	0	0	0	2	2	
	% (2)	—	—	—	—	—	—	—	1,23		0,78
15 - 1	Nombre	0	0	0	0	0	1	0	0	1	
	% (2)	—	—	—	—	—	3,22	—	—		0,39
15 - 2	Nombre	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
	% (2)	—	—	—	—	—	—	—	0,61		0,39
16 - 1	Nombre	0	0	0	0	0	0	1	1	2	
	% (2)	—	—	—	—	—	—	3,44	0,61		0,78
16 - 2	Nombre	0	0	0	0	0	1	0	3	4	
	% (2)	—	—	—	—	—	3,22	—	1,85		1,56
17 - 1	Nombre	0	0	0	0	0	0	0	2	2	
	% (2)	—	—	—	—	—	—	—	1,23		0,78
17 - 2	Nombre	1	0	0	1	0	0	0	3	5	
	% (2)	25,00	—	—	14,28	—	—	—	1,85		1,96
18 - 1	Nombre	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	% (2)	—	—	—	—	—	—	—	—		—
18 - 2	Nombre	0	0	0	0	0	1	0	2	3	
	% (2)	—	—	—	—	—	3,22	—	1,23		1,17
19 - 1	Nombre	0	0	0	2	1	2	1	2	8	
	% (2)	—	—	—	28,57	11,11	6,45	3,44	1,23		3,13
19 - 2	Nombre	0	2	4	0	2	8	6	14	36	
	% (2)	—	66,60	40,00	—	22,22	25,80	20,68	8,64		14,11
20	Nombre	3	1	6	4	6	18	21	133	192	
	% (2)	75,00	33,30	60,00	57,14	66,66	58,06	72,41	82,09		75,29

(1) — 15 = époque antérieure au XV^e siècle ;

15 - 1 = 1^{re} moitié du XV^e siècle ;

15 - 2 = 2^e — — — — —

16 - 1 = 1^{re} — — — XVI^e siècle ;

16 - 2 = 2^e — — — — —

17 - 1 = 1^{re} — — — XVII^e siècle ;

17 - 2 = 2^e — — — — —

18 - 1 = 1^{re} — — — XVIII^e siècle ;

18 - 2 = 2^e — — — — —

19 - 1 = 1^{re} — — — XIX^e siècle ;

19 - 2 = 2^e — — — — —

20 = XX^e siècle.

(2) % relatif au nombre d'auteurs cités dans la catégorie concernée.

(3) % relatif au nombre total d'auteurs cités (255).

(4) Voir tableaux EMT - 2 à EMT - 9.

Commentaires

1) L'observation du tableau EMT-12 confirme les précédents commentaires : la pédagogie du vécu, prépondérante dans nos écoles, semble enfermer assez strictement nos élèves dans l'« ici » et le « maintenant ». Après avoir constaté la quasi-unanimité des choix autour des auteurs français, nous observons ici une unanimité semblable autour des auteurs du XX^e siècle. La véritable signification de l'importance du vécu en pédagogie échapperait-elle à nos praticiens de la pédagogie ? Le vécu n'a de sens qu'en tant qu'il est le tremplin permettant d'atteindre le conceptuel. Le « ici » n'a de sens qu'en tant qu'il

permet un bond vers le « là-bas ». Le « maintenant » ne revêt de valeur qu'en tant qu'il nous mène au « hier » ou au « demain ».

2) Au sein du tableau EMT-12, l'observation de la série « franc-tireur » H est, elle aussi, significative. Cette série s'ouvre plus largement dans le temps puisque ses choix absorbent à peu près toutes les époques. Ce qui semblerait, à nouveau confirmer, que le resserrement de l'éventail ne saurait s'expliquer que par la « main-mise » d'une motivation commune de nos élèves en matière de poésie. Lorsque cette motivation régresse, comme c'est le cas des séries F, G et H, l'éventail s'ouvre immédiatement.

III. — ENQUÊTE-MANUELS

Liste des manuels scolaires de poésie dont les titres de textes ont été relevés

Tableau EMN - 1

Titres des recueils et éditeurs	Sections concernées					
	TS (1)	CP	CE	CM	CP - CE	CE - CM
Recueils RTS - 1970-1971						X
Recueils RTS - 1971-1972						X
Recueils RTS - 1972-1973						X
Recueils RTS - 1973-1974						X
Recueils RTS - 1974-1975						X
Recueils RTS - 1975-1976						X
Florilège - Nathan, 1967					X	X
La poëmerie - Bourreljer, 1957	X					
Livre d'or des poètes - Seghers, 1973		X				
Livre d'or des poètes - Seghers, 1973			X			
Livre d'or des poètes - Seghers, 1973				X		
Poésies - Ed. de l'École, 1969	X					
Au grenier de l'enfance - Scolavox, 1972			X			
Au grenier de l'enfance - Scolavox, 1972				X		
Nouveau trésor de la poésie - SUDEL, 1974	X					
Poèmes d'aujourd'hui - J. Charpentreau - Ed. Ouvrières	X					

(1) Toutes sections.

**Liste et répartition des auteurs cités
suivant l'importance du nombre de citations
Nombre et répartition des textes cités**

Tableau EMN - 2

Catégories d'indice de citation	Enquête Maîtres	Enquête Manuels
A	8,14	—
B	4,16	3,43
C	1,79	1,86
D	0,92	1,29
E	0,70	0,71
F	0,38	0,43
G	0,18	0,17
H	0,04	0,05

Remarques préliminaires

1) Les textes cités dans les manuels ont été répartis suivant des catégories d'indice de citations de façon qu'à chaque catégorie de l'enquête-maîtres corresponde une catégorie équivalente de l'enquête-manuels. Exemple : Les auteurs de la catégorie C de l'enquête-maîtres ont un indice de citation égal à 1,79. Les auteurs de la même catégorie C de l'enquête-manuels ont un indice de citation sensiblement équivalent (1,86) (voir tab. EMN-2).

2) Compte tenu de cette répartition, aucun groupe d'auteurs cités par les manuels ne correspond à l'indice de citation (8,14) de la catégorie A de l'enquête-maîtres. Nous considérerons donc comme catégorie vide la catégorie A pour l'enquête-manuels.

Résultats

- Ces résultats sont présentés :
 - Par ordre décroissant du nombre de citations.
 - Par ordre alphabétique en ce qui concerne les auteurs ayant le même nombre de citations.
- Les noms d'auteurs suivis du signe () désignent ceux qui sont proposés par les manuels consultés **mais non choisis par les élèves et les maîtres.**

Tableau EMN - 3

Liste des auteurs de catégorie B
(Auteurs cités plus de 50 fois)

(Indice de citation : 3,43)

Auteurs	Nombre de citations							Textes cités	
	TS	CP	CE	CM	CP CE	CE CM	Total	Nombre	Fréquence moyenne citation par texte
V. Hugo	36	2	12	21	5	12	88	67	1,31
J. de La Fontaine	10		14	20	2	10	56	39	1,43
M. Carême	42		7	2	2	2	55	39	1,41
Totaux	88	2	33	43	9	24	199	145	1,37

Tableau EMN - 4
Liste des auteurs de catégorie C
(Auteurs cités de 30 à 49 fois)
(Indice de citation : 1,86)

Auteurs	Nombre de citations						Textes cités		
	TS	CP	CE	CM	CP CE	CE CM	Total	Nombre	Fréquence moyenne citation par texte
E. Verhaeren	30		4	8	2	5	49	33	1,48
R. Desnos	23		4	3	3	8	41	29	1,41
P. Fort	21		3	5	1	5	35	24	1,45
P. Verlaine	19		1	7	4	4	35	20	1,75
G. Apollinaire	20		3	3	2	3	31	20	1,55
P. Menanteau	21		6	2	1	1	31	27	1,14
J. Supervielle	15	1	3	7	2	2	30	23	1,30
Totaux	149	1	24	35	15	28	252	176	1,43

Tableau EMN - 5
Liste des auteurs de catégorie D
(Auteurs cités de 20 à 29 fois)
(Indice de citation : 1,29)

Auteurs	Nombre de citations						Textes cités		
	TS	CP	CE	CM	CP CE	CE CM	Total	Nombre	Fréquence moyenne citation par texte
M. Fombeure	13	1	4	3	1	4	26	19	1,36
Th. Gautier	11		7	4	2	2	26	20	1,30
J. Prévert	10	3	3	5	2	3	26	14	1,85
P. Eluard	10	2	3	2	2	3	22	18	1,22
Totaux	44	6	17	14	7	12	100	71	1,40

Tableau EMN - 6
Liste des auteurs de catégorie E
(Auteurs cités de 10 à 19 fois)
(Indice de citation : 0,71)

Auteurs	Nombre de citations							Textes cités	
	TS	CP	CE	CM	CP CE	CE CM	Total	Nombre	Fréquence moyenne citation par texte
T. Kiingsor	11		4		2	2	19	14	1,35
A. de Noailles	11		2	3		3	19	13	1,46
C. Roy	12	1	1	1	2	2	19	14	1,35
Ch. Baudelaire	9			6		3	18	14	1,28
J. Moreas	8		3		4	3	18	9	2,00
A. de Musset	6		2	3	3	3	17	11	1,54
H. de Régnier	7		2	5	1	2	17	13	1,30
P. de Ronsard	8		1	4	2	1	16	9	1,77
L. Aragon	10			3		2	15	10	1,50
R.-G. Cadou	7	2	1	2		3	15	10	1,50
E. Guillevic	10	1	2		1	1	15	12	1,25
A. Samain	11			4			15	11	1,36
F. Gregh	7		2	3		2	14	10	1,40
F. Jammes	8			4		2	14	11	1,27
A. Rimbaud	6			5		3	14	10	1,40
A. de Lamartine	6		2	2	1	2	13	13	1,00
G. de Nerval	5	2	3	2		1	13	10	1,30
M. Noël	10				1	2	13	10	1,30
L. Paulin	10		2			1	13	12	1,08
C.-F. Ramuz	8	1	2			2	13	9	1,44
J. Renard	6			4		3	13	11	1,18
J. du Bellay	5	1	1	2		4	13	8	1,62
F. Carco	4		2	1	2		12	10	1,20
M. Ley	6		2		5	3	12	11	1,09
R. Queneau	5		1	1			11	10	1,10
M. de Chazal	10					4	10	10	1,00
L. Delarue-Mardrus	5		2		2		10	9	1,11
Ph. Lebesgue	7			3		1	10	9	1,11
Ch. d'Orléans	6		1		2		10	9	1,11
J. Richepin	5		2	1	2	1	10	9	1,11
P. Valéry	6			3			10	8	1,25
G. Vicaire	5			2	3	1	10	5	2,00
Totaux	239	8	40	64	33	57	441	334	1,32

Tableau EMN - 7
Liste des auteurs de catégorie F
(Auteurs cités de 8 à 9 fois)
 (Indice de citation : 0,43)

Auteurs	Nombre de citations							Textes cités	
	TS	CP	CE	CM	CP CE	CE CM	Total	Nombre	Fréquence moyenne citation par texte
P. Claudel	5	1		1		2	9	8	1,12
R. Gérard	5		2		2		9	7	1,28
J.-M. de Hérédia	6			2		1	9	6	1,50
Ch.-M. Leconte de Lisle	5		1	2	1		9	6	1,50
C. Périn	5		2	1	1		9	7	1,28
Th. de Banville	2		1	2	1	2	8	7	1,14
L. Codet	4		1			2	8	4	2,00
Colette	2			4		2	8	7	1,14
Ch. Cros	4		1	2		1	8	6	1,33
P. Emmanuel	6		1	1			8	8	1,00
L. Guillaume	8						8	7	1,14
M. Jacob	3			1	1	3	8	7	1,14
M. Rollinat	1		2	3	1	1	8	6	1,33
J. Romains	8						8	7	1,14
J. Tardieu	2	2	2			2	8	5	1,60
Ch. Van Lerberghe	7			1			8	6	1,33
Totaux	73	3	13	20	9	15	133	104	1,27

Tableau EMN - 8
Liste des auteurs de catégorie G
(Auteurs cités de 2 à 7 fois)
 (Indice de citation : 0,17)

7 citations : P. Albert-Birot () - A. Atzenwiler () - P. Béarn - J. Laforgue - M. Montpezat () - P. Moussarie () - Ch. Péguy - Ch. Vildrac.

6 citations : J.A. Du Baïf - A. Bernier - J. Cassou () - R. Char - J. Cocteau - T. Corbières () - M. Desbordes-Valmore - Ch. Guerin () - L. Mercier - O.V. de L. Milosz () - V. Muselli () - F. Ponge () - H. Pourrat () - P. Reverdy - Th. de Viau.

5 citations : R. Belleau - B. Cendrars - J. Charpentreau - F.R. de Chateaubriand - F. Coppée - A. Daudet - T. Derème - L. Emlé () - J.P.C. de Florian - F. Garcia-Lorca - A. Got - M. de Guérin () - F. Hellens () - J. Lebrau - E. Lochac () - O. de Magny - G. Mistral () - R. Radiguet () - E. Rostand - A. Spire - A. de Vigny.

4 citations : J. Aicard () - P. Arène - H. Bosco - A. Chenier () - L. Denoux () - G. Duhamel - M. Fagus - P.M. Fontaine - Glyralne () - L. Jacques () - P. de la Tour du Pin - J. Marvic () - Mollère - R. de Obaldia -

R.M. Rilke () - A. de Saint-Exupéry - P. Seghers () - S. Sicaud () - G. Trolliet - B. Vian - F. Villon.

3 citations : H. Bazin () - L. Bérinmont - G. Bertin - A. Borne () - A. Breton - R. Campion () - J. Charles () - G.E. Clancier () - Ch. Dobzynski () - L.P. Fargue () - J. Follain () - J. Giono () - R. de Gourmont - M.A. Guegan () - E. Henriot () - C. Huguès - J. de La Bruyère - A. Lanoux () - G. Lavaud () - P. Loubière - S. Mallarmé () - J. Marcenac - G. de Maupassant - Norge () - R. Ponchon () - R. Richard - Ruteufeu - R. Sabatier () - M.A.G. de Saint-Amant () - Saint-John Perse - Saint-Paul-Roux - Samivel - Ph. Soupault - Sully-Prudhomme - A. Theuriot - M. Thiry () - P.J. Toulet () - M. Vancalys - L. Vêrane.

2 citations : M. Alyn () - J. Amrouche () - A. Angelier () - O. Aubert () - M. Beau () - A. Bertrand () - A. Blanchard () - L. Boyer () - L. Broquier () - B. Brecht - M. Burnat-Provins - M. Butor - M.M. Carbet - J. Cayrol () - H. Chantavoine - P. Chaponnière - A. Chedid () - G. Chennevière () - Chrestien de Troyes () - P. Corneille - G. Cousin () - E. Delbousquet () - J. Dellignac () - Ph. Dumaine () - M.J. Durry () - A. Frenaud () - R. Frost () - A.P. Garnier () - M. Genevois - P. Gilson () - G.L. Godeau () - R. Hardy - N. Hikmet - B. Jour-

dan () - P.J. Jouve () - Koa-ki () - J. L'Anselme () - C. Larronde () - J. de la Ville de Mirmont () - A. Le Leard - A. Lheritier () - G. Librecht () - P. Loti - R. Mallet () - C. Marot () - P. Mathias () - F. Maynard () - R. Michaël () - H. Michaux () - J. Michelet () - J.L. Moreau () - G. de la Mothe () - J. Mougín () - C. Paysan () - F. Rabelais - J. Rameau - A. Robin - L. Rocher - R. Rolland () - J. Rousselot () - H. de Saint-Denis-Garneau () - A. Salmon () - C. Sauvage () - L.S. Senghor - A. Sodenkamp - Tchicaya u tam'si () - Touny-Leyris () - E. Vandercammen () - L. Del Vasto () - Vauvenargues () - M. Vérité () - S. Wellens ()

Nombre de citations toutes sections	417
Nombre de citations CP	16
Nombre de citations CE	45
Nombre de citations CM	81
Nombre de citations CP-CE	13
Nombre de citations CE-CM	24
Total	596
Nombre total de textes cités	538
Fréquence moyenne de citations par texte	1,11

Tableau EMN - 9

Liste des auteurs de catégorie H (Auteurs cités 1 fois)

(Indice de citation : 0,05)

Alain - L. Amade - M. Amiot - A. Arnoux () - A. d'Aubigné () - J. Audiberti () - A. Ayguesparse () - Ballard () - G. du Bartas () - Basho () - H. Bataille - N. Beauduin () - J.E. Benech () - C. Benoite () - Cl. Bernier () - A. Berry () - J. Berthet () - R. Besse () - P. Billhaud () - A. Billaut () - J. Bluteau - N. Boileau () - A. Bosquet - M. Bouchor - P. Bonjut () - M. Boukay () - Ch. Boulen () - Ch. Bourgeois () - P. Bourget () - J. Bousquet () - S. Bres - Buffon () - J.P. Calloch' () - M.J. Caron () - A. Castagnou () - A. Césaire () - Ph. Chabaneix () - J.F. Chambrun () - G. Chambelland () - P. Chaulot () - Chao-Meng-Fu () - M. Chesneau - M. Chevrlér () - R. Christoflour () - R. Cortat () - J. Courcelle - J. Dalleas () - R. Daumal () - G. David () - L. Decaunes - L. Deniel () - R. Depestre () - M.A.M. Desaugiers () - J. Desmeuzes - E. Desmonem () - Ph. Desportes () - M. Dib () - F. Dodat () - Ch. Dornier () - G. Droz - A. Druelle () - Y. Dufayet () - M. Dupray - L. Durtain () - M. Elskamp () - L. Even () - F. Fabié () - Florian-Parmentier () - X. Fornaret () - A. Franca - E. Fromentin () - Ch. Fuster () - G. Gandilhon Gens d'Armes () - L. Gasché () - G. Gaudion () - J. Gautier - R.L. Geeraert () - P. Géraldy - M. Gevers - R. Ghil () - A. Gide () - A. Glatigny () - C. Goll () - A.M. Gossez () - Grenet-Dancourt () - H. Guérin - N. Guillen () - B. Hadj Ali () - E. Haraucourt () - Henensal () - M. Hennart () - Homère () - R. Houdelet () - P. Hubert () - L. Hugues () - V. Huidobro () - Ph. Jaccottet () - G. Jean () - C. Jonquière - N. Jonquille () - A. Jurenil () - A.M. Kegels - G. Kellerson () - J. Kieffer () - L. Labeque () - M. Labour () - A. Lacaussade () - M.A. Lahbadi () - F. de Lamennais () - H. Lapaire () - V. de Laprade () - R. Lasnier () - A. Le Braz () - P. Le Moyno () - C. Le Quintrec () - B. Level () - T. Lhermite () - Li-Taï-Peh () - J. Loisy () - G. de Lorrin () - J. Lurçat () - A. Machado () - M. Maeterlinck - V. Małakowsky () - F. de Matherbe () - L. Mandin () - M. Manoil () - C. Marelli () - R. Maritain () - M. Massac () - L. Masson () - F. Mazade () - R. Melik () - S. Merrill () - P. Micheloud () - A. Miguel () - F. Mistral - J. Mogin () - J. Mo-

linet () - M. de Montaigne () - Montesquieu () - F. Morand () - H. Morange () - J. Moulin () - J.B. Mutabaruka () - Neou-yang-siou () - P. Neruda - G. Neveu () - C. Nodier () - G. Nouveau - J. Orizet () - P. Oster () - L. Perche () - O.J. Perler () - M.M. Peyraube () - S.A. Peyre () - C.L. Philippe () - H. Pichette () - J.G. Pilon () - L. Pize () - Plutarque () - H. Poulaille () - R. Prade () - X. Privas - J.J. Rabearivelo () - H. Racan () - J. Racine () - P. Reboux () - E. Renan () - G. Riguet () - R. Rivet-Borac () - E. Rocher - G. Rodenbach - A. Romane () - R. Rougerie () - A. Roumanet () - R. Rougier () - J.-J. Rousseau - N. Ruet () - J.A. Saintonge - G. Sand () - J. Sandellon () - G. Schéhadié () - V. Ségalen () - Mme de Sévigné - A. Suarès - D. Thalys () - H. Thomas - G. Tirolien - J. Torteil () - A. Tour-sky () - J. Urbain () - Valéry Larbaud - P. Valet () - J.L. Vanham - B. Vargafing () - B. de Ventadour - J.V. Verdonnet () - F. Viellé-Griffin - R. Violaines () - J.P. Voidiès - Wang-Wei () - J.B. Weckerlin () - F. Yard - A. Yupanqui - Yuri () - M. Zamacois.

Nombre de citations toutes sections	168
Nombre de citations CP	5
Nombre de citations CE	12
Nombre de citations CM	17
Nombre de citations CP-CE	0
Nombre de citations CE-CM	6
Nombre de citations total	208

Nombre total de textes cités 208
Fréquence moyenne de citation 1

Commentaires

1) Un certain attachement aux valeurs littéraires confirmées

Dans les dix premiers auteurs cités, on note les noms de Hugo, La Fontaine, Verhaeren, Verlaine, Apollinaire et Supervielle dont il est permis de dire qu'ils figurent parmi les valeurs sûres de notre poésie. Les « modernes », dans ce lot, sont en minorité (Carême, Desnos, Fort, Menanteau). Prévert, Eluard, Fombeure ne figurent qu'en catégorie D. En conséquence, la poésie proposée par les manuels veut paraître plus « élaborée », moins populaire ou du moins moins « popularisée » que celle choisie par les élèves et les maîtres. Peut-être, en effet, les manuels ont-ils pour rôle cette « élaboration » ?

2) Moins de poésie au CP ?

Les chiffres sont éloquentes : malgré l'éventail des manuels consultés, on découvre que le nombre de citations proposées pour le CP est de 41 alors qu'il est de 184 pour le CE et de 274 pour le CM. Confirmation de ce fait peut être trouvée au niveau de la section double CP-CE qui parvient à 86 alors que la section double CE-CM parvient, elle, à 166. Il semble y avoir un paradoxe en ce fait que l'on propose moins de poésie à l'âge... qui, certainement, en est le plus imprégné et en a le plus besoin.

Nombre et répartition des thèmes littéraires sur lesquels portent les textes cités (1)

Résultats

Tableau EMN - 10

Thèmes (2)	Total des textes dans le thème concerné		Catégories d'indice de citation (5)															
			A		B		C		D		E		F		G		H	
	Nbre	% (3)	Nbre	% (4)	Nbre	% (4)	Nbre	% (4)	Nbre	% (4)	Nbre	% (4)	Nbre	% (4)	Nbre	% (4)	Nbre	% (4)
NAT	250	15,88	—	—	18	12,41	38	21,59	10	14,08	56	16,76	23	22,11	76	14,17	29	13,94
ANI	239	15,18	—	—	15	10,34	40	22,72	9	12,67	43	12,87	13	12,50	93	17,35	26	12,50
SAI	219	13,91	—	—	14	9,65	20	11,36	17	23,94	51	15,26	11	10,57	74	13,80	32	15,38
VIL	74	4,70	—	—	1	0,68	14	7,95	4	5,63	19	5,68	6	5,76	19	3,54	11	5,28
JOU	94	5,97	—	—	6	4,13	10	5,68	4	5,63	23	6,88	10	9,61	33	6,15	8	3,84
VOY	40	2,54	—	—	2	1,37	0	—	1	1,40	4	1,19	2	1,92	24	4,47	7	3,36
FAM	110	6,98	—	—	20	13,79	8	4,54	5	7,04	25	7,48	7	6,73	29	5,41	16	7,69
TRA	139	8,83	—	—	9	6,20	13	7,38	5	7,04	26	7,78	4	3,84	53	9,88	29	13,94
ECO	33	2,09	—	—	3	2,06	4	2,27	3	4,22	7	2,09	1	0,96	9	1,67	6	2,88
AGE	32	2,03	—	—	3	2,06	4	2,27	1	1,40	12	3,59	1	0,96	8	1,49	3	1,44
FET	21	1,33	—	—	0	—	2	1,13	0	—	5	1,49	4	3,84	7	1,30	3	1,44
SOC	46	2,92	—	—	4	2,75	4	2,27	2	2,81	11	3,29	4	3,84	18	3,35	3	1,44
REV	91	5,78	—	—	0	—	10	5,68	5	7,04	22	6,58	7	6,73	29	5,41	18	8,65
COM	59	3,74	—	—	9	6,20	3	1,70	3	4,22	12	3,59	7	6,73	22	4,10	3	1,44
DIV	59	3,74	—	—	3	2,06	1	0,56	1	1,40	12	3,59	4	3,84	27	5,03	11	5,28
FAB	44	2,79	—	—	37	25,51	0	—	0	—	2	0,59	0	—	5	0,93	0	—
LYR	22	1,39	—	—	1	0,68	5	2,84	1	1,40	4	1,19	0	—	8	1,49	3	1,44
THE	2	0,12	—	—	0	—	0	—	0	—	0	—	0	—	2	0,37	0	—
Totaux	1 574		—	—	145		176		71		334		104		536		208	

(1) Les thèmes considérés sont ceux que nous avons pensé pouvoir être vécus comme tels par les élèves des classes élémentaires.

(2) Pour la signification des abréviations, voir renvoi (2) du tableau EMT - 10 (p. 31).

(3) % relatif au nombre total des textes cités (1574).

(4) % relatif au nombre total des textes cités dans la catégorie d'indice concernée.

(5) Voir tableaux EMN - 3 à EMN - 9.

Commentaires

Une remarque paraît dès l'abord s'imposer : les trois thèmes de la nature, des animaux et des saisons sont largement en tête de tous ceux proposés par les manuels.

Cette supériorité est, d'ailleurs, d'autant plus manifeste qu'elle caractérise même les catégories F, G et H, à savoir celles où les manuels diffèrent le plus les uns des autres.

Nombre et répartition des auteurs cités selon leur origine et leur formation

Résultats

Tableau EMN - 11

Catégories d'indice de citation (3)	Catégories d'origine						Auteurs cités dans la catégorie d'indice de citation (rappel)	
	Auteurs français		Auteurs étrangers traduits		Auteurs étrangers d'expression française		Nombre	% (2)
	Nombre	% (1)	Nombre	% (1)	Nombre	% (1)		
A	—	—	—	—	—	—	—	
B	2	66,66	0	—	1	33,33	3	0,67
C	7	100,00	0	—	0	—	7	1,56
D	4	100,00	0	—	0	—	4	0,89
E	30	93,75	0	—	2	6,25	32	7,17
F	15	93,75	0	—	1	6,25	16	3,58
G	153	86,93	8	4,54	15	8,52	176	39,46
H	163	78,36	19	9,13	26	12,50	208	46,63
Totaux	374	83,85 (2)	27	6,05 (2)	45	10,08 (2)	446	

(1) % relatif au nombre d'auteurs cités dans la catégorie concernée.

(2) % relatif au nombre total des auteurs cités (446).

(3) Voir tableaux EMN - 3 à EMN - 9.

Commentaires

Il est clair que les auteurs proposés par les manuels sont d'origine française à une écrasante majorité. Ce n'est qu'au niveau des catégories G et H qu'apparaissent

les auteurs d'origine étrangère jusqu'à atteindre près de 12 %. Nous reviendrons sur ce fait lorsqu'il s'agira de comparer ces résultats à ceux de l'enquête-maîtres sur le même sujet.

Nombre et répartition des auteurs selon les époques durant lesquelles l'essentiel de leur œuvre a été produite

Résultats

Tableau EMN - 12

Epoques (1)		Catégories d'indice de citation (4)								Totaux	
		A	B	C	D	E	F	G	H	Nombre	% (3)
-- 15	Nombre	—	0	0	0	0	0	2	8	10	
	% (2)	—	—	—	—	—	—	1,13	3,84		2,24
15-1	Nombre	—	0	0	0	1	0	1	0	2	
	% (2)	—	—	—	—	3,12	—	0,56	—		0,44
15-2	Nombre	—	0	0	0	0	0	1	0	1	
	% (2)	—	—	—	—	—	—	0,56	—		0,22
16-1	Nombre	—	0	0	0	1	0	2	0	3	
	% (2)	—	—	—	—	3,12	—	1,13	—		0,67
16-2	Nombre	—	0	0	0	1	0	3	4	8	
	% (2)	—	—	—	—	3,12	—	1,70	1,92		1,79
17-1	Nombre	—	0	0	0	0	0	3	5	8	
	% (2)	—	—	—	—	—	—	1,70	2,40		1,79
17-2	Nombre	—	1	0	0	0	0	3	4	8	
	% (2)	—	33,33	—	—	—	—	1,70	1,92		1,79
18-1	Nombre	—	0	0	0	0	0	1	2	3	
	% (2)	—	—	—	—	—	—	0,56	0,96		0,67
18-2	Nombre	—	0	0	0	0	0	4	2	6	
	% (2)	—	—	—	—	—	—	2,27	0,96		1,34
19-1	Nombre	—	0	0	1	3	0	6	4	14	
	% (2)	—	—	—	25,00	9,37	—	3,40	1,92		3,13
19-2	Nombre	—	1	2	0	7	6	15	18	49	
	% (2)	—	33,33	28,57	—	21,87	37,50	8,52	8,65		10,98
20	Nombre	—	1	5	3	19	10	135	161	334	
	% (2)	—	33,33	71,42	75,00	59,37	62,50	76,70	77,40		74,88

(1) Voir note (1) tableau EMT - 12 (p. 33).

(2) % relatif au nombre d'auteurs cités dans la catégorie concernée.

(3) % relatif au nombre total d'auteurs cités (446).

(4) Voir tableaux EMN - 3 à EMN - 9.

Commentaires

Le commentaire du tableau EMN-12 rappelle celui du tableau EMN-11. Les manuels font appel à des auteurs français plus qu'à tout autre, comme ils font appel à des auteurs du XX^e siècle au détriment des autres périodes. De plus, les appels à ces autres périodes n'apparaissent qu'au niveau des catégories « francs-tireurs », à savoir les catégories G et H, où il est fait référence à des auteurs allant de l'antiquité jusqu'à nos jours. Les auteurs du XX^e siècle demeurent néanmoins les plus nombreux pour ces catégories.

IV. — ÉTUDE COMPARATIVE DE ENQUÊTE-MAÎTRES ET DE L'ENQUÊTE-MANUELS

Nombre d'auteurs cités par les maîtres et ne figurant pas dans les manuels consultés

Résultats

Tableau C 1
Récapitulatif

Catégories d'indice dans le cadre de l'enquête-maîtres	Auteurs cités par les maîtres et non proposés par les manuels	
	Nombre	% (1)
A	0	—
B	0	—
C	0	—
D	0	—
E	0	—
F	4	1,56
G	2	0,78
H	70	27,45
Totaux	76	29,80

(1) % relatif au nombre total d'auteurs cités par l'enquête-maîtres (255).

Commentaires

L'hypothèse de travail la plus évidente à la lecture du tableau C 1 consiste à situer la motivation essentielle des élèves (et des maîtres), en matière de poésie, et malgré les apparences de « choix libre » au niveau ... des propositions des manuels. Il n'est pas simplement ques-

tion d'affirmer ici que maîtres et élèves trouvent leur documentation dans les manuels ce qui est dans l'ordre normal des choses actuelles. Mais, de plus, les caractéristiques des propositions des manuels se retrouvent dans les mêmes proportions au niveau des choix des maîtres et des élèves. Cela nous permet d'affirmer, sans trop grand risque d'erreur, que ces proportions ne sont pas le fait d'une affinité personnelle réelle mais d'un conditionnement dont il serait intéressant d'analyser les implications psycho-sociologiques réelles.

Il faut pourtant noter que, si, effectivement, la très grosse majorité des auteurs choisis par les élèves sont proposés par les manuels, il demeure que la catégorie H (malgré son indice faible de citation — 0,04) parvient à présenter 27,45 % des auteurs cités et non proposés. C'est donc, à nouveau, là, une ouverture par laquelle les maîtres semblent tenter, par leur culture personnelle et, dirons-nous, peut-être, non-professionnelle, une ouverture vers une forme de poésie nouvelle. Il n'est pas impossible que ce soit dans cette direction qu'il faille rechercher un éventuel renouveau de la poésie à l'école.

Nombre d'auteurs proposés par les manuels et non choisis par les élèves et les maîtres

Résultats

Tableau C 2
Récapitulatif

Catégories d'indice de citation de l'enquête-manuels	Auteurs cités par les manuels et non choisis par les élèves et les maîtres (2)	
	Nombre	% (1)
A	—	—
B	0	—
C	0	—
D	0	—
E	1	0,22
F	1	0,22
G	100	22,42
H	162	36,32
Totaux	264	59,19

(1) % relatif au nombre total des auteurs proposés par les manuels consultés (446).

(2) La liste de ces auteurs est indiquée par les tableaux EMN - 3 à EMN - 9 (noms suivis de ()).

Commentaires

1) Près de 60 % des textes proposés par les manuels consultés ne sont pas cités par les maîtres et les élèves. Il semble y avoir incontestablement, là, un problème qui se situe soit au niveau d'une inadaptation de l'édition en matière de poésie relativement à la demande réelle des élèves et des maîtres, soit une insuffisante éducation de nos élèves en matière de poésie. C'est donc là, à nouveau, un thème qui gagnerait à être approfondi plus largement dans le sens d'une recherche à la fois psychologique et sociologique.

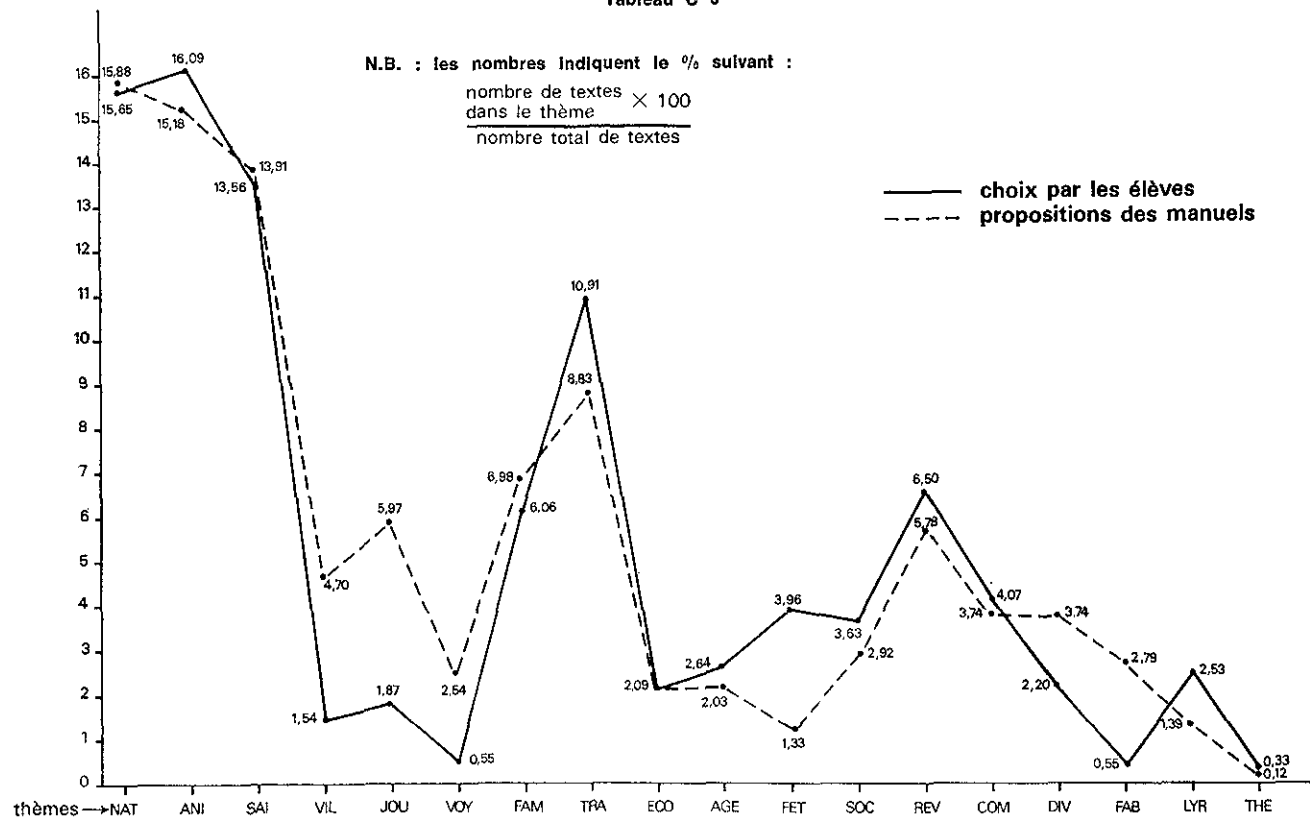
2) Le tableau C2, par ailleurs, confirme, s'il en était

besoin, notre précédent commentaire : la main-mise importante des manuels sur la culture de nos écoles. On a pu noter que, dans les 10 premiers auteurs cités par les maîtres en tête de tous les autres, 2 seulement ne figurent pas au même niveau dans l'enquête-manuels (mais figurent néanmoins dans la catégorie immédiatement suivante). Le parallélisme du choix des écoles et des propositions des manuels s'accroît donc à l'occasion de ce dernier tableau. Rappelons-le, ce parallélisme ne touche pas seulement la forme mais le fond même de la question. Le choix des maîtres se retrouve au niveau des manuels dans les mêmes proportions. L'orientation implicite de leurs options ne fait donc pas de doute.

Etude comparative des thèmes littéraires proposés par les manuels et cités par les maîtres

Résultats

Tableau C 3



Commentaires

La comparaison des courbes présentées ci-dessus mettrait, si besoin était, un terme au moindre doute quant

au parallélisme choix des maîtres-propositions des manuels en matière de poésie. A de rares exceptions près (VIL - JOU - VOY - FET), la courbe du choix des maîtres

rejoint assez exactement celle des propositions de manuels,

Une telle constatation amène, selon nous, deux remarques :

— La culture véhiculée actuellement dans nos écoles est exclusivement une culture par les livres, ce terme étant pris au sens de manuels scolaires. On peut alors se poser la question de savoir si l'un des facteurs de notre école considérée dans ses contenus d'enseignement ne relève pas, au moins en partie, du monde de l'édition.

— La culture véhiculée dans nos écoles échappe à toute emprise régionale. L'empreinte nécessairement « nationale » des manuels rejette toute possibilité de pénétration de culture locale. La Provence ne peut manquer d'être citée parmi les régions dont la culture locale est assez importante. Cette culture locale n'a pratiquement pas transpiré au niveau du choix des élèves. La cause, répétons-le, nous paraît se situer au niveau d'une uniformisation des cultures due à l'importance que revêt actuellement le « phénomène-manuel ».

Etude comparative des auteurs proposés par les manuels et cités par les maîtres relativement à leur origine

Tableau C 4

Catégories d'origine	Pourcentages	
	de choix par les maîtres	de propositions par les manuels
Auteurs français	87,84	83,85
Auteurs étrangers traduits	4,31	6,05
Auteurs étrangers d'expression française	7,84	10,08

Etude comparative des auteurs proposés par les manuels et cités par les élèves selon l'époque à laquelle a été produite l'essentiel de leur œuvre

Tableau C 5

Epoques (3)	Pourcentages	
	de citations par les maîtres (1)	de propositions par les manuels (2)
— 15	0,78	2,24
15-1	0,39	0,44
15-2	0,39	0,22

(suite du tableau C 5)

16-1	0,78	0,67
16-2	1,56	1,79
17-1	0,78	1,79
17-2	1,56	1,79
18-1	0	0,67
18-2	1,17	1,34
19-1	3,13	3,13
19-2	14,11	10,98
20	75,29	74,88

(1) % relatif au nombre total d'auteurs cités par les maîtres (255).

(2) % relatif au nombre total d'auteurs cités par les manuels (446).

(3) Voir tableau EMT - 12, note 1.

CONCLUSIONS GÉNÉRALES POSSIBLES

1) Malgré les apparences de « liberté » avec laquelle le choix des élèves et des maîtres a paru être formulé dans le cadre de cette enquête sur les affinités en matière de poésie, il est vrai que les motivations ainsi manifestées reflètent à peu près exclusivement les propositions de l'ensemble des manuels scolaires.

Cette constatation permet de se poser quelques questions quant à la signification et l'orientation de notre enseignement au plan de ses contenus et, par là, à celui de certaines de ses finalités.

2) La caractéristique essentielle des propositions des manuels — donc des affinités des maîtres et des élèves — se situe au niveau d'une restriction des choix possibles à un « ici » (auteurs français) et à un « maintenant » (auteurs du XX^e siècle), restriction qui paraît répondre à une interprétation fautive des exigences de la « pédagogie du vécu ». Si l'« ici » et le « maintenant » sont les éléments de ce vécu, ils n'en sont que les tremplins vers un « là-bas », un « hier » et un « demain » sans lesquels notre éducation risquerait de tomber dans les travers d'un empirisme pédagogique particulièrement néfaste.

3) Il paraît exister, dans l'analyse même des choix des élèves et des maîtres, certaines directions d'ouverture montrant que des voies nouvelles doivent et peuvent être recherchées au niveau de la littérature internationale et des siècles précédents.

4) Enfin, un effort tout particulier paraît devoir être réalisé au niveau des textes poétiques destinés aux tout jeunes enfants (cycles préparatoires). C'est à ce niveau, en effet, que la soif de beauté et d'affectivité qui caractérise les enfants ne trouve pas le moyen d'être assouvie par les propositions des manuels.

Ces conclusions ne prétendent nullement édicter des règles en matière de choix poétique à l'école élémentaire. Elles voudraient simplement :

- 1) Alerter les éducateurs sur certains aspects non négligeables de la question.
- 2) Suggérer certains thèmes de recherche qui apporteraient à cette enquête son complément indispensable.

Hubert HANNOUN.
agrégé de l'Université,
ancien directeur d'école normale,
chargé d'études au C.N.D.P.

LA CONTRE-OFFENSIVE DES « ANTI-CORPS »

Sous ce titre délibérément provocateur, nous voudrions essayer de démontrer qu'au moment même où l'on parle volontiers et dans de multiples secteurs de « réhabilitation du corps » — terme auquel nous préférons celui d'« exhumation », car à l'horizon de l'histoire de l'Occident nous n'apercevons aucune époque dont on puisse affirmer qu'elle a authentiquement « habilité » le corps — on voit poindre des réactions de défense, sinon de rejet qui, si elles prenaient quelque consistance, nous feraient retomber sous l'empire du dualisme, de l'intellectualisme et du parolisme.

Le désir de rédiger cet article nous est venu de l'audition récente (4-11-1977) d'un exposé critique sur les « nouveaux groupes de formation » présenté par Jacques Ardoino, maître de conférences à l'Université de Paris VIII (Vincennes), bien connu dans les milieux pédagogiques depuis la parution en 1963 de son remarquable ouvrage « Propos actuels sur l'éducation » (1) et de la lecture plus ancienne des productions de deux professeurs d'éducation physique et sportive (E.P.S.), Daniel Denis, l'auteur du « Corps enseigné » (1974) et

surtout Jean-Marie Bröhm, l'auteur de « Corps et politique » (1975) et de « Sociologie politique du sport » (1976).



I. — Examinons d'abord les thèses de J. Ardoino en qui nous repèrerons un des porte-drapeau du mouvement psycho-sociologique français en général et un des spécialistes du groupuscule des « formateurs » reconnus en particulier. En guise d'exergue, l'orateur ne craint pas d'affirmer qu'il voit dans ces nouveaux groupes (rencontre, bio-énergie, gestalt-thérapie, potentiel humain...) « l'occasion d'une nouvelle mystification ». Son argumentation — assez proche de celle qu'il a développée dans un long article de la revue « Pour » (2) intitulé « Prendre corps : incarnation ou réification » — se déroule en trois volets que nous allons schématiquement rappeler.

De même que la sensibilisation et la formation aux relations humaines ont été un phénomène de mode — on a pu parler d'une « toxicomanie » du training-group — de même ces nouveaux groupes sont à prendre comme un « phénomène de mode » et un « avatar de la psychosociologie ». Nous vivons une époque où le corps devient un « phénomène fascinant » qui « fait irruption » dans la vie quotidienne. Deux manifestations particulièrement significatives de cet avènement sont à pointer : « l'explosion du nu et les revendications sexuelles ». Le nu nous provoque avec une impudeur qu'ignore le véritable naturisme et emprunte de multiples supports : l'affiche, le cinéma porno (où il veut faire scandale), le « streaking » (où il se veut expression politique)... Quant aux revendications sexuelles, elles sont radicalement posées par des mouvements révolutionnaires tels que le F.H.A.R., le M.L.F. ... On se trouve ainsi face à une « démocratisation de la dolce vita, du diable au corps ». L'explication de ces faits est simple : après la censure bimillénaire que lui a imposée la « culture chrétienne » mais aussi le « rationalisme laïque », l'homme éprouve le besoin de retrouver son corps, de le redécouvrir et cette « réhabilitation du désir » fait penser à la « Renaissance humaniste » qui, elle aussi, fit transgression au XV^e et XVI^e siècles.

Le corps lui-même n'est jamais atteint, c'est un corps « redéguisé » qui évolue dans ces nouveaux groupes et la « mise en scène du corps » peut être « campée en trois scénarii ». C'est d'abord le corps « façonné et même sophistiqué (par l'organisation sociale) à des fins de production ». Comme l'ont montré D. Deleule et F. Guéry (3) on se situe dans « l'optique de l'efficacité industrielle donc de la rentabilité ». On peut parler d'une « socio-technique » par analogie avec la « Psychotechnique ». « Les capacités énergétiques du corps sont captées pour lui donner la possibilité d'entrer dans les corps sociaux, pour obéir aux normes sociales. » On peut évo-

quer une « économie politique » du corps, sans qu'il soit utile de s'attarder à « l'enrégimentement » des corps dans la perspective sportive. Selon le mot de D. Haméline (4), nous sommes en présence d'un corps « agent » plus que d'un corps « acteur » — Deuxième scénario, c'est le corps « idolâtré », le corps « en vitrine » : en d'autres termes, c'est au corps « fétichisé, marchandise et produit de consommation », comme l'écrivait Marx, qu'on a affaire. Dans notre société « d'abondance » le corps apparaît comme un objet « vendu plus que donné en spectacle ». Ainsi que le montre J. Baudrillard (5), le signe prend le pas sur la réalité. Ce corps, objet de convoitise, est toujours inaccessible : par exemple dans les « play-boy clubs » aux Etats-Unis, « les filles » sont à la fois « offertes et inaccessibles ». Nous vivons dans l'ordre du « leurre ». Le nu se tisse une seconde peau, une « peau de clôture ». L'habillement des streap-teaseuses a pour fonction d'offrir un « corps lisse, sans orifices, sans humeurs », un corps « dénaturalisé » en quelque sorte. Ce corps de femme revêtu d'une seconde peau se fait d'ailleurs « phallique » : « son érectibilité paraît faire écho à une impuissance généralisée » — Troisième scénario : c'est « toujours l'anatomie fantasmatique qui est l'objet de la démarche psychanalytique mais le corps réel est toujours hors de portée ». P. Fedida (6), F. Gantheret (7), J.P. Valabrega (8) sont cités à l'appui de cette version du statut du corps en psychanalyse.

Dans un troisième temps, en réponse aux questions qui pêle-mêle lui étaient posées, J. Ardoine a poursuivi son entreprise de démythification en avançant les arguments que, pour simplifier, nous alignerons sans commentaire. — On suspend toute analyse théorique et « on renonce à s'interroger » (c'est du moins ce qu'affirment Durand-Dassier, Perls...) mais alors que prétend-on faire dans ces groupes ? Comment traduire « la démarche des moniteurs » ? Se réfugier dans le pragmatisme revient à masquer une « rationalisation » qu'on se refuse à reconnaître. — On invoque l'indispensable et bénéfique libération sexuelle mais « de quelle libération sexuelle s'agit-il » ? Le sort fait à la pulsion dans ces groupes c'est la décharge et la catharsis, c'est « l'expulsion ». Or le problème n'est pas d'expulser mais « de vivre avec » — Enfin, il y a absence presque totale de la dimension politique : « Que fait la société ambiante de ce corps soi-disant libéré » ? « Dans quel ghetto le réenferme-t-on » ? Le fait de privilégier « l'ici et le maintenant », « l'existentiel par rapport au temporel » ne conduit-il pas à une sorte de « réification » des pratiques du corps ?

Critique de la critique

A la suite de ce compte rendu simplifié mais fidèle — du moins le croyons-nous — de la conférence de

J. Ardoine, nous allons nous faire l'avocat de la défense. — Sans aucun doute, bon nombre d'arguments avancés par cet enseignant familier des groupes de formation méritent une respectueuse considération : il y a dans ce brillant réquisitoire matière à réflexion et même... à révision sur ces nouvelles pratiques. Les insuffisances de nature épistémologique par exemple sont soulignées avec à-propos, les risques de déviation vers le corporalisme, le narcissisme groupal et finalement, la « récupération » par le discours de l'idéologie dominante doivent nous rendre méfiants. Nous acceptons cette incitation à la prudence mais, par-delà ces concessions et en évitant de verser dans la polémique vulgaire, nous devons faire part de nos réserves voire de notre désaccord.

Nous n'insisterons pas trop sur le fait que la perte d'un territoire pour ceux qui tirent bénéfice des pratiques de formation — sans appartenir au courant institutionnaliste encore préservé du déclin — puisse être ressentie comme un manque, voire une usurpation et donc susciter quelque rancœur. Il n'empêche que dans notre « société libérale avancée » le marché de la formation est régi par les lois de la concurrence, de l'offre et de la demande... et bon nombre de formateurs qui n'ont pas pu ou pas su céder « à la mode » des « techniques du corps », pour reprendre l'expression de Mauss, ont dû chercher leur gagne-pain ailleurs ou se mettre au chômage. Pour avoir participé, pendant un certain nombre d'années, à la direction d'un organisme para-universitaire de formation permanente — le Centre Universitaire de Perfectionnement en Psychologie Appliquée — nous sommes bien placé pour savoir que la demande du « client » évolue et que la psycho-sociologie traditionnelle (groupes de base, sensibilisation à la relation, réflexion sur des thèmes du genre « pouvoir et organisation... ») n'a plus cours. L'incapacité d'évoluer et de faire face aux nouvelles demandes tient sans doute, pour beaucoup de formateurs du type « loquens » et « sedens », à la hantise de mettre en jeu leur propre corps : pour diriger convenablement un groupe de bio-énergie ou de gestalt-thérapie, le moniteur qui veut éviter le charlatanisme doit posséder non seulement toutes les capacités requises pour l'animation des anciens groupes mais encore être lui-même « bien dans sa peau » et ne pas craindre les « expulsions » de toute nature des participants.

Cette remarque nous conduit à une deuxième série de critiques : dans quelle mesure les animateurs de groupe qualifiés dans le maniement de la relation, de l'entretien, de l'analyse institutionnelle... — disons pour abrégé dans les pratiques qui s'inscrivent dans les courants psycho-sociologiques et socio-politiques — sont-ils aptes à juger du bien-fondé des pratiques qui s'inscrivent dans le courant bio-psychologique ? Faut-il rappeler par exemple que Alexander Lowen, le fondateur

de la bio-énergie (9) était analyste et médecin ? Il est bien évident que la conduite de tel ou tel type de « nouveau groupe » exige, outre la pratique personnelle d'auto-apprentissage, de solides connaissances en psychologie, en psychanalyse mais aussi, en anatomie, en physiologie, en biomécanique..., c'est-à-dire une formation multidisciplinaire difficile à acquérir. A notre avis, seuls des psychiatres bien préparés devraient être autorisés à prendre en charge de tels groupes.

Cette idée d'initiation profonde et polyvalente du formateur-thérapeute introduit la troisième série de réserves suscitées par la conférence de J. Ardoïno. Alors que par ailleurs (article cité) il a lui-même reconnu l'hétérogénéité des pratiques dites « nouvelles », il fait comme si on pouvait les regrouper dans un même ensemble et dénoncer ensuite leur manque de rationalité. Ici, nous sommes très nettement en opposition et nous disons que l'orateur a eu recours à ce procédé que les politiciens appellent l'amalgame et les logiciens la généralisation abusive. Que les pratiques californiennes (groupes de rencontre, bio-énergie, gestalt-thérapie, potentiel humain) auxquelles nous ajouterons les groupes-marathon de Durand-Dassier, apparues en France vers 1970 manquant encore d'un substrat épistémologique fiable, c'est sans doute vrai : nous n'avons pas une expérience suffisante de ces techniques pour répondre avec sûreté à J. Ardoïno. Nous lui ferons simplement remarquer que déjà bon nombre d'ouvrages ont été écrits par les leaders de chaque mouvement — et quelques-uns traduits en français — et qu'une ébauche de rationalité se dessine pour la plupart d'entre eux. Le sujet est complexe et il faut laisser le temps aux théoriciens et aux praticiens de ces « nouveaux groupes » de consolider et d'affiner leurs idées et leurs procédés. Mais, profiter de ces tâtonnements pour mettre en question toutes les praxis corporelles plus ou moins apparentées, c'est faire preuve, pour le moins, d'une audace qui nous étonne chez un formateur aussi scrupuleux que J. Ardoïno. Nous avons pratiqué assez sérieusement ces différentes techniques pour lui dire sans détour qu'il se trompe. Nous laisserons de côté deux méthodes qui ont été utilisées depuis trop longtemps — beau label de validité ! — pour revendiquer encore aujourd'hui l'appellation de « nouvelles » : le training-autogène de Schultz, remarquablement élaboré (10) et le yoga (11) dont la rationalité peut ne pas satisfaire les mentalités occidentales. Mais oser affirmer que « l'analyse corporelle » proposée par exemple par L. et J. de la Robertie ou la « relaxation de sens analytique » proposée par M. Sapir (12) et ses collaborateurs — pratiques qui entrent parfaitement dans le cadre des nouveaux groupes de formation — pèchent par manque de consistance épistémologique c'est avouer son ignorance ou faire preuve comme l'écrivit J. Gabel (13) de « fausse conscience ». Dans les deux cas, nous som-

mes en présence de techniques qui utilisent le corps comme substrat, comme point de départ — postures et mouvements dans un cas, détente en décubitus dorsal dans l'autre — et qui débouchent grâce à la verbalisation et aux « effets de groupe » sur la voie de l'analyse freudienne, à laquelle elles empruntent procédés (l'association libre, le transfert par exemple) et concepts (stades de l'évolution libidinale, instances de la personnalité, régression, refoulement, prise de conscience...). Si l'on peut encore parler de mise en scène — dans la mesure où il s'agit de s'immiscer provisoirement dans un « petit groupe » qui évolue sous la conduite d'un moniteur ou d'un couple — c'est cette fois la totalité psychobiologique de l'être qui est en situation et pas du tout un corps « déguisé », « en vitrine » ou en « autocuiseur ». L'utilisation temporaire de la dimension corporelle judicieusement associée à celle tout aussi nécessaire de la parole — il est bien évident que sans le langage nous ne parviendrions ni à nous connaître, ni à comprendre le monde, ni à communiquer avec autrui — fait de tels groupes des lieux appropriés pour retrouver la dialectique du principe de plaisir et du principe de réalité, de la spatialité et de la temporalité, des « effets de force » et des « effets de sens » (14). Si l'indication est bien posée et si l'animation est correctement menée, ces nouveaux groupes peuvent se révéler comme d'excellents moyens de formation et/ou de thérapie (parfois plus appropriés que les thérapeutiques du « logos »), à replacer bien sûr dans un projet existentiel global, sans perdre de vue la macro-société dans laquelle ils s'insèrent. Seuls des anti-Corps peuvent trouver là « l'occasion d'une nouvelle mystification » !

**

Il — Nous serons plus brefs pour analyser les arguments que D. Denis présente dans « le corps enseigné » (15) car le dossier nous apparaît plus mince. Après avoir opportunément rappelé la thèse que Luc Boltanski défend dans « Les usages sociaux du corps » (16) — chaque « classe » produit une culture somatique spécifique : plus la classe sociale est élevée plus l'intérêt porté au corps est grand et il n'y a qu'à se tourner vers la pratique sportive, les soins corporels, la consommation médicale pour s'en persuader — l'auteur se livre à l'étude critique de l'institution pédagogique du « tiers-temps » et des pratiques corporelles dites novatrices avant d'indiquer dans quel sens, seion lui, doit se faire l'innovation.

D. Denis trace d'abord les limites de la « reconnaissance de l'éducation physique » due à l'instauration du tiers-temps pédagogique (arrêté du 7 août 1969). A la manière de L. Porcher et P. Ferran (17), ce jeune professeur d'éducation physique s'adonne à une exégèse de

la fameuse réforme de l'école élémentaire et insiste évidemment sur le fait qu'en se voyant attribuer un lot de six heures, sur un total de vingt-sept, l'E.P.S. (Education physique et sportive) acquiert « droit de cité ». Mais les préoccupations principales qu'il prête au législateur — favoriser « la santé » et « les apprentissages » — lui paraissent soutenues uniquement par un souci de « rendement ». A court terme, « dans un langage qui s'adresse à des intellectuels », on doit noter « l'incapacité de trouver à l'E.P.S. une raison d'être » ; à long terme, c'est « la préparation aux loisirs » qui est seulement visée, les vertus du sport étant une fois de plus soulignées gratuitement.

Vient ensuite la **remise en cause des contenus** : éducation psychomotrice, expression corporelle, sport proprement dit. A la psychomotricité qu'il va décrypter chez Aucouturier et Lapierre (18) théoriciens et praticiens bien connus dans les milieux spécialisés, il reproche de n'avoir recours à la gestualité que comme « prétexte » ; de se limiter « à faire vivre des notions » préparant à l'écriture, à l'apprentissage des mathématiques... ; de faire évoluer l'enfant « dans un espace clos et figé » bref, de conduire à l'élaboration d'un « corps savant », « d'un corps qui ne parle pas son langage... mais le langage ». — Pas plus que cette « psychomotricité de laboratoire », D. Denis n'accepte ni l'expression corporelle à la Pinok et Matho (19) qui fait du corps « parlant » une machine parfaite au service de l'intelligence ; ni la rythmique à la Dalcroze (20) qui vise « la représentation corporelle des valeurs musicales » et a pour but la construction d'un corps « purifié », « organisé pour parler d'autre chose que de lui » ; ni la rythmique à la Boucquey (21) qui prétend « retrouver les rythmes naturels de l'enfant » mais qui sous couvert d'un appel à « l'expression spontanée » transmet et impose un rythme très précis et où « créer » signifie « exister par procuration ». Toutes ces pratiques nient le « droit à l'imprévu » et n'aboutissent finalement qu'à une pédagogie du « statu quo ». La spontanéité motrice souvent évoquée par les soi-disant novateurs est en fin de compte « récupérée à des fins de rendement scolaire » ; le droit à l'éducation physique est reconnu, le « droit à posséder son corps » ne l'est pas ; la « brimade contre le corps ne sanctionne plus une ignorance ou une erreur, la brimade contre le corps c'est le savoir qu'on lui impose » et... « on entre dans l'avenir à reculons ». — Le sport lui-même, c'est-à-dire la pratique agonale codifiée et plus ou moins institutionnalisée ne parvient pas à trouver grâce aux yeux de D. Denis : tel qu'il est proposé traditionnellement, à l'intérieur « d'étranges frontières », où le corps est « agi comme un pion et où se trame une apologie de l'affrontement », il s'avère peu propice à la recherche de vécus corporels originaux (à l'exception de quelques formes qui « mettent en rapport le sujet avec l'autre, l'eau, l'air, la neige »).

Enfin, dans deux chapitres consacrés aux suggestions l'auteur indique vers quelles voies il voudrait voir s'orienter l'E.P.S. Il insiste particulièrement sur deux idées : l'instauration d'une pédagogie de l'**environnement** et celle d'une pédagogie de l'**aléatoire**. En prenant appui sur l'institution des « terrains de jeux pour l'aventure » expérience sur laquelle ont réfléchi tout spécialement B. Vergnes, P. Kling et M.C. Gueant (22) ou plus succinctement J. Leif et L. Brunelle (23), notre collègue insiste sur l'intérêt que présentent pour l'enfant ces espaces non conventionnels, « chantiers d'expérience où la liberté est maximum », grâce à l'esprit d'ouverture et d'inventivité de l'animateur, grâce à la plasticité et à la polyvalence des matériaux proposés, grâce à la possibilité de prendre des initiatives originales (faire du feu, construire et démolir des habitats non conformistes avec des formes insolites de bois ou de matière plastique), etc. Ce que propose D. Denis c'est une « motricité induite par l'environnement mais orientée par le sujet vers le déplacement des volumes, l'animation des surfaces et des formes, la production des sons »... En second lieu, il nous invite à une « mise en je » du corps « hors des modèles de contenus pédagogiques » et dans le champ de « l'imprévisible ». Il faut mettre en place une « école de la déviance » caractérisée par une « culture mosaïque », par la « création de normes nouvelles et différentes », par un réseau de « micro-cultures créatrices » sans craindre de « faire de la marginalité une valeur centrale ». Pour tout dire, il s'agit « d'accepter l'incertitude tout en récusant la fatalité ».

Critique de la critique

Dans ce tissu d'idées généreuses et novatrices qu'un certain talent littéraire rend encore plus séduisantes, il est difficile pour un lecteur non averti de séparer la « paille du grain ». Les attaques virulentes de D. Denis contre des pratiques pédagogiques hésitantes (psychomotricité plus ou moins liée à l'expression corporelle) ou contraignantes et stéréotypées (l'entraînement sportif « bête et méchant ») ne manquent pas de fondements et quelques-unes de ses propositions — instaurer une pédagogie de la créativité telle que la définit Moles (24) par exemple — s'avèrent pertinentes et prometteuses. Pourtant au travers de ces remarques fructueuses, on décèle un **négalivisme foncier** qui peut, à la limite, se révéler particulièrement nocif.

D'abord la mise en cause du tiers-temps pédagogique par la plume d'un professeur d'E.P.S. — qui n'a certes pas beaucoup enseigné — relève d'une outrecuidance déconcertante : l'arrêté du 7 août 1969 a été accueilli avec une telle unanimité par tous ceux qu'il concernait que l'audace de l'auteur frise l'insolence. Au lieu de regretter que des instructions ministérielles pré-

cises ne soient pas encore venues éclairer et stimuler les maîtres, souvent désarmés ; au lieu de s'insurger contre le fait que, par suite de multiples carences (préparation psychologique et pédagogique des enseignants, installations matérielles, adaptation des programmes...) le tiers-temps soit hélas si rarement mis en application (on estime que 5 à 10 % seulement des classes respectent les six heures d'E.P.S. réglementaires, les autres s'en tenant à des horaires très insuffisants ou même insignifiants) ; au lieu, pour résumer, de déplorer que le tiers-temps ne soit pas mieux inséré dans l'éducation des jeunes écoliers, D. Denis se livre à une entreprise de démantèlement qui ne peut conduire qu'à décourager tout à fait ceux qui essayent, « malgré tout, de faire quelque chose ».

La critique des contenus n'est pas moins néfaste pour ceux qui malheureusement n'ont reçu qu'un saupoudrage de formation. Nous nous réservons de traiter du sport proprement dit dans la troisième partie de notre article mais comment peut-on soutenir que « l'éducation psychomotrice » — absolument nécessaire à l'école maternelle et au début de l'école primaire — et « l'expression corporelle » n'ont pas renouvelé les contenus de l'E.P.S. ? Les apports de J. Le Boulch (25), P. Vayer (26), A. Lapiere et Baucouturier (27) d'une part ; ceux de M. Bertrand et M. Dumont (28) et même ceux — concernant plus spécialement l'adulte — de J. Dropsy (29), A. Bara (30), C. Pujade-Renaud (31) d'autre part, ont incontestablement revivifié la « gymnastique » traditionnelle. Nous n'ignorons pas que ces « pratiques novatrices » cherchent encore des bases théoriques plus assurées et traversent en ce moment une crise de croissance qui les fragilise mais comment oser les qualifier de pédagogie du « statu quo » ? La crise de la S.F.E.R.P.M. (Société française d'éducation et de rééducation psychomotrice) indique bien que cette pédagogie d'avant-garde a besoin de marquer une pause avant de se lancer avec plus d'assurance vers des horizons inexplorés : hésitant entre le formalisme dépassé de J. Le Boulch et de ses continuateurs (professeurs d'Écoles Normales ou Conseillers Pédagogiques d'E.P.S.), les tâtonnements expérimentaux de P. Vayer (32) et les propositions parfois aventuristes de Lapiere et Aucouturier — tournés vers l'éducation (33) ou la thérapie (34) — ou des tenants de l'expression corporelle, l'éducation psychomotrice, réconciliée avec le jeu, est en train de se remettre en question en ce début d'année 1977 mais nous sommes sûrs qu'elle parviendra à surmonter ses doutes et à résoudre ses interrogations.

Enfin, nous ne pouvons pas passer sous silence les obscurités qui ternissent le tableau des suggestions de D. Denis : que d'approximations dans cette « pédagogie de l'environnement », que de vides dans cette « pédagogie de l'aléatoire ».

On a l'impression, en parcourant la seconde partie de l'ouvrage, de planer dans les nuées d'un monde imaginaire et on a beaucoup de mal à concevoir comment concrètement va se traduire le mystérieux programme : « Accepter l'incertitude tout en récusant la fatalité ». Oui, en voulant trop en faire, en reniant tout ce que le passé de l'E.P.S. avait de positif, en ayant démolé sans avoir rien reconstruit, D. Denis s'aligne lui aussi, paradoxalement, dans la triste cohorte des anti-Corps.

.

III — Jean-Marie Bröhm est beaucoup plus « célèbre » dans les milieux spécialisés. Déjà en 1972, dans un article de « Sport, culture ou répression » (35) il s'était fait remarquer par ses prises de position révolutionnaires vis-à-vis du sport. S'inspirant du philosophe Marcuse, en particulier de la thèse qu'il soutient dans « L'homme unidimensionnel » (36), il avait développé l'argumentation freudo-marxiste qui est bien connue de chacun désormais : le sport, phénomène social reflète et renforce l'idéologie de la classe bourgeoise (il est régi par la loi de la concurrence, il est perversion du jeu par l'introduction systématique du rendement corporel, il vise la neutralisation érotique du corps par le procédé de la « sublimation répressive »). Depuis, l'auteur a trouvé de multiples moyens de divulguer sa théorie, confortée et affûtée par de multiples lectures : ses articles ont foisonné grâce en particulier à la parution de la revue « Quel corps ? » (37) et l'édition des deux ouvrages déjà mentionnés « Corps et politique » (38) puis « Sociologie politique du sport » (39), lui a permis de rassembler ses idées éparpillées et parfois lancées sans trop de réflexion. A l'idéologie coubertinienne (40) du sport moyen de perfectionnement individuel et social, « source d'une généreuse et pacifique émulation » entre les individus, les groupes et les nations — idéologie remise au goût du jour par « l'Essai de doctrine du sport » publié en 1964 sous l'impulsion de Jean Borotra et de ses collaborateurs puis par diverses déclarations de ministres — J.M. Bröhm oppose que le sport est une « institution politique définie par des rapports sociaux de classes ».

Le corps est « tout entier constitué par l'appareil politique et étatique qui l'environne » — phénomène occulté par la phénoménologie et la psychanalyse — il marque « **mon appartenance de classe** hic et nunc ». Alors que le bourgeois « est propriétaire à vie de son corps », le prolétaire « doit à chaque fois se réapproprier son corps sur le marché du travail » et le corps ouvrier est « fondamentalement force de travail dont la capacité est exploitée ». Tout pouvoir « tient et se maintient par la violence réelle ou symbolique exercée sur les corps » (contrôle des naissances, ordre médical, ordre militaire).

A la tête du corps social, il y a « le corps privé du souverain » et le fascisme est « une osmose totale entre le corps du chef et le corps des sujets ». Le corps a été progressivement « transformé en une machine animale, en un moteur humain, une force productive » : mode de production antique, esclavagiste puis féodal et précapitaliste et industriel. S'appuyant aussi sur la théorie de Reich (41) l'auteur soutient que « tout ordre social repose sur un ordre sexuel spécifique qui tend à reproduire les rapports sociaux qui structurent la société donnée ». La répression sexuelle permet selon J.M. Bröhm « le refoulement et l'occultation idéologique des contradictions de la société bourgeoise ou bureaucratique d'Etat » (la sublimation n'est qu'une « chosification » du corps) et elle permet aussi l'incrustation de l'autorité « grâce à deux mécanismes, l'identification sociale et la consolidation du surmoi ». L'embrigadement sexuel permet à la fois de justifier un « ordre productiviste » (qu'il soit « capitaliste » ou « stalinien ») et de consacrer une « hiérarchie bureaucratique des corps qui permet de maintenir l'ordre établi ».

Dans son dernier ouvrage, il revient sur la **robotisation des corps** par le sport. Il dénonce la croyance futile qui consiste à s'imaginer que le sport ne serait aujourd'hui utilisé et confisqué que par le système capitaliste et « qu'une démocratie avancée ouvrant la voie au socialisme » le métamorphoserait par les vertus purificatrices du « programme commun ». « Nous ne pensons pas, écrit-il, qu'on puisse dissocier le sport des rapports sociaux où il s'insère et qui le déterminent. » Les concepts de rendement, de record, de compétition... ont fait les beaux jours du taylorisme mais aussi ceux du stakhanovisme et J.M. Bröhm s'acharne à harceler une forme d'institution liée aussi bien « à l'appareil d'Etat des monopoles capitalistes » qu'à celui des « capitalistes d'Etat à l'Est ». Si toutes les formations sociales de la planète ont le même système sportif, c'est tout simplement qu'elles ont, au fond, malgré les différences de régime politique les mêmes rapports sociaux de production ». La fameuse neutralité du sport est un mythe ; en fait, le sport a un rôle, « produire en quantité et en qualité des champions » et une fonction, « maintenir l'appareil idéologique d'Etat ». Et puis vient la litanie des poncifs dont l'auteur nous a abreuvés depuis une dizaine d'années : voilà comme l'écrit François Simon dans un récent numéro du « Monde », le champion « voué au rôle de héros national et sommé de se tenir dans les limites d'une ligne conformiste, play-boy bien nourri ici, produit musclé de l'Etat ailleurs » ; voilà le spectacle sportif « érigé en mythologie moderne » ; voilà établie « l'industrie de la conscience chloroformée »... — Il va de soi que seule « la politique prolétarienne » parviendra à modifier cet état de fait : « à l'idéologie bourgeoise de l'union sacrée, du dialogue »... les révolutionnaires

« opposent la thèse du clivage du corps social et de l'affrontement de classes hostiles et antagonistes »... Du côté du prolétariat la politique est destruction, subversion de l'ordre établi. « L'objectif est de faire sauter le système. Il s'agit de transformer le corps en une machine de guerre contre la bourgeoisie... Toute révolte est historiquement l'œuvre des enrégés du corps... Oui, notre corps nous appartient. » Aux réformistes qui ne rêvent que d'harmonie sociale, les militants révolutionnaires rétorquent : la révolution sera violente.

Critique de la critique

A cette bouillante accusation qui a pour seule valeur de bousculer quelques idées reçues et de forcer à la réflexion la bonne conscience de ceux pour qui le sport est une panacée (« O sport, tu es la paix. Tu établis des rapports heureux entre les peuples en les rapprochant dans le culte de la force contrôlée, organisée et maîtresse d'elle-même. Par toi la jeunesse universelle apprend à se respecter... ». De Coubertin), nous nous limiterons à alléguer deux arguments.

D'abord, nous contestons que le sport-institution sociale ait partie liée avec le régime capitaliste, même si comme l'a montré J. Meynaud (42) le Comité International Olympique a plusieurs fois, au cours du XX^e siècle, témoigné ses sympathies pour les nations occidentales. Si lors de son début d'expansion au milieu du XIX^e siècle une telle affirmation pouvait être soutenue — au vu de l'influence de la « gentry » britannique — il n'en est plus de même aujourd'hui. Les pays socialistes — la R.D.A., l'U.R.S.S. en priorité... — accordent au sport de masse autant qu'au sport d'élite une attention que personne ne peut démentir. Si la France ne peut pas en 1977 identifier plus de 7 millions de licenciés pour 53 millions d'habitants — tous ces chiffres étant approximatifs — la R.D.A. s'honore d'en posséder 5 millions sur 17 et l'U.R.S.S. 54 sur 252. La préparation des Jeux Olympiques ou des championnats internationaux atteint dans les pays de l'Est une minutie et un effort financier auprès desquels les pays de l'Ouest font pâle figure et les résultats sont d'ailleurs à la mesure du soutien accordé aux sportifs de haut niveau. Pour recueillir plus de détails sur les justifications de cette pratique intensive, on pourra se référer aux déclarations des dirigeants politiques communistes ou lire des ouvrages français tels que « Les Communistes et le sport » (43) ou « Sport et développement humain » (44), etc. Si la Chine ne participe pas encore aux Jeux Olympiques et à beaucoup de championnats du monde, ce n'est pas en raison de leur « gigantisme », de leur « politisation »... c'est seulement parce qu'elle n'est pas encore prête pour s'y comporter avec les honneurs. Comme l'U.R.S.S. admise aux J.O. en 1952 à Helsinki (et sur sa demande), la Chine pren-

dra part à la « course aux médailles » dès qu'elle se sentira mûre pour faire autre chose que de la figuration. Le phénomène sportif est universel (et comme tel traversé par la totalité des courants politiques); les pays sous-développés lui donnent souvent une importance, étant donné son poids idéologique, qui dépasse la mesure de leur potentiel économique; c'est se voiler la face que de ne le percevoir que comme une émanation du « taylorisme capitaliste » ou du « stakhanovisme socialiste ».

Par ailleurs, J.B. Bröhm défend la politique du pire, celle qui consiste à achever le malade au lieu d'essayer de le guérir. Que le sport soit parfois défiguré par ces perversions que sont la spécialisation précoce, le forçage physiologique, l'élitisme, le mercantilisme, le chauvinisme, le nationalisme..., c'est une évidence pour tous ceux qui veulent bien faire preuve de curiosité et de sincérité. Mais plutôt qu'à une mise en garde contre les éventuelles déviations du sport, cet enseignant qui se veut éducateur physique (!) s'abaisse à tisser un discours nihiliste et mortifère sur la « réification du corps par le sport ». Plutôt que de souligner l'enrichissement multidimensionnel que peut apporter un sport bien compris, dosé en intensité, adapté à l'âge et au sexe, pratiqué pour le plaisir de l'effort gratuit en pleine nature — comme le remarquait J. Prevost (45) — et la joie du progrès personnel, du partage entre coéquipiers — comme le notait H. de Montherland (46) —, notre doctrinaire têtu préfère cracher son venin sur un phénomène social qui, comme tout phénomène humain a ses forces et ses faiblesses mais qui, malgré tout, comme en conclut M. Bouet (47) vaut d'être maintenu. Plutôt que de revendiquer un assainissement et un développement du sport « pour tous » grâce à une augmentation sensible du budget de la « Jeunesse et des Sports » — 0,7 % du budget national — (ce qui permettrait de recruter plus de formateurs — il est prévu de créer 652 postes seulement en 1977 — et d'offrir aux pratiquants de tous âges et de tous milieux, plus de stades, plus de piscines, plus de gymnases, plus d'équipements de loisirs); grâce à une meilleure formation des « cadres » : enseignants d'E.P.S., entraîneurs, dirigeants...; grâce à une meilleure organisation des rythmes scolaires... notre sectaire pourfendeur se laisse aller à qualifier le sport de « guerre des corps ». Plutôt que d'enregistrer et de répercuter la « demande » d'activités physiques — 94,5 % de la population française considère la pratique sportive comme « utile, très utile ou indispensable » (48) et 76 %

des lycéens souhaitent selon B. Caviglioli (49) avoir davantage d'heures d'E.P.S. dans la semaine —; plutôt que de s'associer à tous ceux qui réclament le respect des horaires réglementaires — cinq heures hebdomadaires alors que la moyenne nationale actuelle n'atteint que deux heures dans le second degré —, notre impétueux censeur préfère divaguer sur une prétendue « robotisation » des corps. François Simon qui n'a rien du critique béat et simpliste, écrit dans l'article déjà cité et intitulé le « sport soupçonné » : « Marx, Freud, Marcuse deviennent les procureurs d'un procès qui n'a que le défaut de trop vouloir prouver et vite et pêle-mêle. J.M. Bröhm ne se serait-il pas essoufflé dans sa course contre les moulins à vent ? N'aurait-il pas perdu en chemin quelques billes d'agate parmi toutes celles en pierre qu'il abandonne aux mauvais joueurs ? Le sport, ce ne serait que cette duperie et rien que cette duperie?... » Nous abandonnerons à ses obsessions ce contestataire brouillon et obstiné dont la prose frôle parfois le délire verbal et qui « à 36 ans se donne les allures d'un grand adolescent sorti tout droit des barricades de mai 68, brandissant le fouet », « frappant à droite comme à gauche et réussissant ainsi à faire l'unanimité contre lui ». Son influence est trop limitée pour qu'il parvienne à devenir dangereux mais il nous a semblé intéressant de montrer comment un « éducateur physique » pouvait se muer, avec autant d'impertinence et de partialité, en anti-Corps vigoureux.

**

Ainsi, nous avons tenté de montrer comment trois hommes, représentants de courants d'opinions plus ou moins larges, pouvaient en empruntant des chemins divergents, se rejoindre en fin de parcours et remettre en question — sous des dehors parfois bien maquillés — ce mouvement plein de promesses que nous avons appelé « l'exhumation du corps ». Leurs flèches — plus ou moins acérées — se rejoignent dans la même cible et leur contre-offensive (menée avec plus ou moins de talent... et de hargne) devait être découverte et dénoncée. Nous nous joignons à ceux qui sont décidés à l'arrêter : les « Anti-Corps » camouflés peuvent devenir redoutables si on leur laisse le temps de fourbir leurs armes !

Jean LECAMUS.
U.E.R. de sciences de l'éducation.
Toulouse.

Bibliographie

- (1) Ardoino (J.). — **Propos actuels sur l'éducation** (1963), 5^e édition, 1971, Gauthier Villars, Paris.
- (2) **Les nouveaux groupes de formation.** — Revue POUR, n° 41, 1975, 13-15, rue des Petites-Ecuries, 75010 Paris.
- (3) Deleule (D.) et Guéry (F.). — **Le corps productif**, Repères, Mame, Paris, 1973.
- (4) Hameline (D.). — **L'appareil, l'acteur et l'agent**, Connexions, n° 13, avril 1975.
- (5) Baudrillard (J.). — **Le corps ou le charnier de signes**, Topique, 9-10 oct. 1972.
- (6) Fedida (P.). — **L'anatomie dans la psychanalyse**, in : Lieux du corps, Nouvelle revue de psychanalyse, n° 3, Paris, 1971.
- (7) Gantheret (F.). — **Remarques sur la place et le statut du corps en psychanalyse**, Nouvelle revue de psychanalyse, n° 3, Paris, 1971.
- (8) Valabrega (J.P.). — **Le phantasme, le mythe et le corps**, in : Sens du corps, Topique, 9-10, P.U.F., oct. 1972.
- (9) Lowen (A.). — **La dépression nerveuse et le corps**, trad. française 1975, Le corps bafoué, trad. française 1976, La bio-énergie, trad. française 1976, Editeur Tchou, Laffont.
- (10) Schultz (J.H.). — **Le training antogène**, 4^e édition, Paris, 1968.
- (11) Van Lysbeth (A.). — **J'apprends le yoga**, 2^e édition, 1968.
- (12) Sapir (M.) et coll. — **La relaxation : son approche psychanalytique**, Dunod, Paris, 1975.
- (13) Gabel (J.). — **La fausse conscience**, Editions de Minuit, Paris, 1962.
- (14) Green (A.). — **Le discours vivant**, P.U.F., Paris, 1973.
- (15) Denis (D.). — **Le corps enseigné**, Editions Universitaires, Paris, 1974.
- (16) Boltanski (L.). — **Les usages sociaux du corps**, Annales, janvier-février 1971.
- (17) Porcher (L.) et Ferran (P.). — **Pour comprendre le tiers-temps**, A. Colin, Paris, 1970.
- (18) Lapiere (A.) et Aucouturier (B.). — **Les contrastes et la découverte des notions fondamentales. Du vécu à l'abstrait à travers l'éducation psychomotrice**, Doin, Paris, 1973.
- (19) Dumont (M.) et Bertrand (M.) cad Plhok et Matho. — **Expression corporelle. Mouvement et pensée**, Vrin, Paris, 1970.
- (20) Dalcroze (S.). — **Le rythme, la musique et l'éducation**, Foesfish, Lausanne, 1965.
- (21) Boucquoy (C.). — **Le rythme**, Editions E.P.S., Paris, 1970.
- (22) Vergnes (B.), Kling (P.) et Gueant (M.-C.). — **Du terrain I pour l'aventure**, Maspéro, Paris, 1975.
- (23) Leif (J.) et Brunelle (L.). — **Le jeu pour le jeu**, A. Colin, Paris, 1976.
- (24) Moles (A.A.) et Rohmer (E.). — **Psychologie de l'espace**, Casterman, Tournai, 1972.
- (25) Le Boulch (J.). — **L'éducation par le mouvement**, Editions Sociales Françaises, Paris, 1966.
- (26) Vayer (P.). — **Educacion psychomotrice et arriération mentale**, 3^e édition, 1971. — **Le dialogue corporel. L'action éducative chez l'enfant de deux à cinq ans**, 2^e tirage, 1973. — **L'enfant face au monde à l'âge des apprentissages scolaires**, 1971, Doin, éditeurs, Paris.
- (27) Lapiere (A.) et Aucouturier (B.). — **Les contrastes**, 1973. — **Associations de contrastes, structures et rythmes**, 1974. — **Les nuances**, 1975, Doin, éditeurs, Paris.
- (28) Bertrand (M.) et Dumont (M.). — **L'expression corporelle à l'école**, Vrin, Paris, 1973.
- (29) Dropsy (J.). — **Vivre dans son corps**, Epi, Paris, 1973.
- (30) Bara (A.). — **L'expression par le corps**, Privat, Toulouse, 1974.
- (31) Pujade-Renaud (C.). — **Expression corporelle. Langage du silence**, E.S.F., Paris, 1974.
- (32) Vayer (P.) et Destrooper (J.). — **La dynamique de l'action éducative**, Doin, éditeurs, Paris, 1976.
- (33) Lapiere (A.) et Aucouturier (B.). — **La symbolique du mouvement**, Epi, Paris, 1975.
- (34) Lapiere A. et Aucouturier (B.). — **Bruno, Psychomotricité et thérapie**, Defachaux et Niestlé, Paris, 1977.
- (35) Bröhm (J.M.) et coll. — **Sport, culture et répression**, Maspéro, Paris, 1972.
- (36) Marcuse (H.). — **L'homme unidimensionnel**, Editions de Minuit (pour la traduction française), Paris, 1968.
- (37) **Quei corps ? 1**, rue des Fossés-Saint-Jacques, 75005 Paris.
- (38) Bröhm (J.M.). — **Corps et politique**, J.P. Delarge, Editions Universitaires, Paris, 1975.
- (39) Bröhm (J.M.). — **Sociologie politique du sport**, J.P. Delarge, Editions Universitaires, Paris, 1976.
- (40) De Coubertin (P.). — **Pédagogie sportive**, Bureau International de Pédagogie sportive, Lausanne, 1934, ou Vrin, Paris, 1972.
- (41) Reich (N.). — **La fonction de l'orgasme**, L'Arche, Paris, 1952. — **L'analyse caractérielle**, Payot, Paris, 1971. — **La lutte sexuelle des jeunes**, Maspéro, Paris, 1972. — **Psychologie de masse du fascisme**, Payot, Paris, 1974.
- (42) Meynaud (J.). — **Sport et politique**, Payot, Paris, 1966.
- (43) Laurent (P.), Barran (R.) et Faure (J.J.). — **Les Communistes et le sport. — A l'heure de Munich**, Editions Sociales, Paris, 1972.
- (44) Adam (Y.), Argelès (J.M.) et Besse (G.). — **Sport et développement humain**, Editions Sociales, Paris, 1975.
- (45) Prevost (J.). — **Plaisirs des sports**, Gallimard, Paris, 1925.
- (46) Montherlant (H. de). — **Les olympiques**, Gallimard, Paris, 1954.
- (47) Bouet (M.). — **Signification du sport**, Editions Universitaires, Paris, 1968. — **Les motivations des sportifs**, Editions Universitaires, Paris, 1969.
- (48) Lagorce (G.), Thierry (M.) et coll. — **Radiographie du sport français**, Calmann-Lévy, L'Equipe, 1973.
- (49) Caviglioli (B.). — **Sport et Adolescents**, Vrin, Paris, 1976.

Débat autour d'un livre

HAMELINE (D.). — La liberté d'apprendre : Situation II. — D. Hameline et M.-J. Dardelin. — Paris : Éd. Ouvrières, 1977. — 342 p. ; 24 cm.

La lecture d'un livre varie selon le point de vue du lecteur, en fonction des conceptions dont il s'inspire ou de l'approche scientifique qu'il met en œuvre. Le même ouvrage s'expose donc à des appréciations et à des critiques différentes selon les personnalités qui en prennent connaissance. Le fait est d'autant plus marqué lorsque l'auteur prend des risques et émet des propositions originales.

La mise en œuvre d'une rubrique d'analyses critiques exige ainsi beaucoup d'attention.

Pour chaque ouvrage, il faut faire appel en effet à un collègue familier avec la pensée qu'il exprime et l'approche utilisée, à même ainsi de la présenter et de la situer tout en gardant la distance et le recul nécessaires pour formuler ses propres réserves. Nous remercions les analystes qui participent ainsi à cette rubrique.

Lorsqu'un auteur s'engage et publie un livre qui suscite des réactions très diversifiées, il serait souhaitable de recueillir à son égard des points de vue différents. Pour des raisons pratiques faciles à comprendre comme la limitation du nombre de pages allouées à une rubrique, il n'est généralement pas possible de procéder ainsi.

Cependant des exceptions sont possibles lorsqu'elles sont particulièrement justifiées par le contenu et la forme d'un ouvrage.

Le livre de Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin : « Liberté d'apprendre. Situation II » nous a paru appeler une telle confrontation. Nous avons naturellement demandé leurs points de vue aux deux personnalités auxquelles ce livre est dédié en des termes qui appellent une réponse : « A nos amis André de Peretti (un peu comme à notre Charybde) et Georges Snyders (un peu comme à notre Scylla). »

Nous avons également fait appel à G. Avanzini, pour sa double compétence en matière d'histoire de l'éducation et de didactique. La réponse des auteurs intervient en conclusion.

Une remarque sur la forme pour finir : les différents points de vue ont été écrits indépendamment les uns des autres, en dehors bien évidemment de la réponse qui leur est faite. Chacun s'exprime ici en toute liberté et, selon la formule consacrée, n'engage que lui-même.

Nous tentons ainsi une expérience.

Nous serions reconnaissants aux lecteurs de nous faire part de leurs points de vue à ce sujet. Un tel ensemble peut-il contribuer par exemple à la formation en sciences de l'éducation et sous quelle forme ? Le renouvellement de cette expérience dépendra de l'accueil qui lui est réservé (1).

Raisons d'un choix par Jean HASSENFORDER.

Pourquoi choisir ce livre : « Liberté d'apprendre. Situation II » comme thème de débat ?

Notre propos n'est pas d'anticiper sur le débat lui-même, mais de justifier ce choix par une mise en perspective.

(1) Adresser vos observations à ce sujet à J. Hassenforder.

Lorsqu'on considère le mouvement de la pensée pédagogique en France, la parution en 1967 de la première version de « Liberté d'apprendre » nous paraît importante à plusieurs égards.

Elle intervient à un tournant de l'enseignement français. La crise de celui-ci se fait de plus en plus sentir. Une année plus tard en 1968, elle se révélera dans toute sa profondeur. Le diagnostic posé par D. Hameline et M.J. Dardelin est sans complaisance puisqu'ils intitulent la première partie de leur ouvrage : l'agonie d'une éducation. Parallèlement durant ces années des propositions nouvelles se déploient, toute une recherche se développe. Les expériences rapportées par « Liberté d'apprendre » se situent dans ce contexte.

En fait, le livre s'inscrit dans un courant de pensée particulièrement développé en France, celui de la pédagogie de groupe.

Sa publication a été précédée et préparée par la parution, dans les années antérieures, des travaux d'Ardoino, de Filloux, de Pages, de De Peretti... Mais le livre de D. Hameline et M.J. Dardelin ajoute une note originale. Il rapporte l'expérience de deux praticiens de l'enseignement et il en rend compte à l'intention de collègues en recherche.

La rigueur de cette description lui donne valeur scientifique. Comme l'écrit G. Ferry, dans son compte rendu de l'ouvrage (2), « la précision des observations, la distanciation que les auteurs établissent entre le vécu qui a été le leur et la représentation qu'ils en donnent, l'honnêteté et la rigueur des analyses donnent à leur propos le maximum d'objectivité. »

On trouve ainsi, dans le même livre, les propositions d'un courant de pensée, le témoignage d'une expérience, les éléments d'une description scientifique. C'est dire l'importance de cet ouvrage qui va inspirer nombre de praticiens au cours des années ultérieures.

En réécrivant ce livre dix ans plus tard, les auteurs reprennent à leur compte la réflexion que formulait G. Ferry dans le compte rendu de leur ouvrage : « Il est souhaitable que la pédagogie non directive qui opère aujourd'hui un déblocage décisif ne s'enlise pas au nom de la "réalité totale" dans un idéalisme trop simple qui porte à escamoter les dimensions institutionnelles, culturelles et politiques du problème éducatif. »

Voilà donc une mise en question des hypothèses et des affirmations initiales. D. Hameline et M.J. Dardelin analysent le contexte culturel de la non-directivité pour s'interroger ensuite sur son avenir dans l'éducation scolaire. Si la non-directivité leur apparaît désormais comme une impasse en tant que méthode, elle reste pour eux une source d'inspiration, le fondement d'une attitude.

C'est dans cette perspective qu'ils proposent une « pédagogie du potentiel personnel ».

Ces conclusions interviennent au terme d'un itinéraire brillamment exposé. Ici l'évolution de la pensée est retracée avec la saveur de la vie. Ce sont là des pages qui nous semblent devoir compter dans l'histoire des idées pédagogiques en France.

Il s'y marque une sensibilité extrême aux courants de pensée qui se manifestent dans l'univers des sciences de l'éducation.

Voilà une réflexion qui participe aux débats de ces dix dernières années et y fait écho.

Aussi bien, ce livre appelle-t-il au dialogue puisqu'il est dédié à deux auteurs dont les conceptions s'opposent : André de Peretti et Georges Snyders. Cet ouvrage

(2) Revue Française de Pédagogie, n° 2, Janvier 1968, pp. 77-79.

nous paraît le lieu d'une incessante confrontation à travers laquelle la réflexion des auteurs s'affirme et progresse au contact d'idées qui figurent parmi les plus marquantes de celles qui s'expriment dans les sciences de l'éducation actuelles.

Quoi de plus propre à susciter des points de vue diversifiés, voire contradictoires et à alimenter ainsi un débat.

Le point de vue d'André de PERETTI.

Est-il possible à un ami qui est considéré « un peu comme un Charybde » (3) d'énoncer des propositions sereines sur le récit de deux hardis navigateurs, qui ont bourlingué dans les détroits de l'éducation et des contradictions ? Tâche risquée pour qui est réputé attirer à des risques ! Je ne sais ce qu'en ont ressenti pour eux-mêmes mon ami qui est « un peu comme un Scylla » (pour la mythologie, monstre à six têtes notoirement voraces), ou cet autre qui est si engagé sur le didactisme... Quant à moi, je suis embarrassé et tiraillé.

Diantre ! Il s'agit d'évaluer une minutieuse et périlleuse évaluation (ou « rétrospective ») relative à une Odyssee pédagogique, après la Prise de Troie (allusivement magistral traditionnel), sur la Méditerranée d'un « enseignement non directif ». Méandres, criques, promontoires escarpés, bois sacrés et parcours infernaux, ou bien réminiscences effervescentes, repentirs, sirènes, expertises et précautions indéfinies : dans ce récit épique rien ne nous est caché et toute brèche est répertoriée, toute relâche n'est que provisoire, chaque écueil est mis en gros plan, courants et contre-courants sont dénoncés de façon alarmante, cyclopes ou prétendants cernent de tous côtés, et seul le « suspense » jusqu'au bout demeure. Pénélope (ou l'école) peut encore attendre sur sa tapisserie quotidienne, Ithaque (4) se profile à peine au bout des 327 pages d'une anamnèse savante.

En ce poème en treize chants, on a du mal à retrouver les faits. Il est vrai que cet Ulysse qui nous parle est doublé, et, à ce titre comme à tous les autres, parfaitement « Normand » (5). Directif, non directif, peut-être bien que oui, peut-être bien que non. Rusé sûrement, se protégeant de toute remontrance en remontrant à tout censeur, et à tout Polyphème, en fait de critique moutonnante et grâce au jeu d'identités doubles. Car, hormis quelques textes signés, qui nous parle (sinon peut-être davantage Daniel Hameline plutôt que Marie-Joëlle Dardelin) ? Et à qui parle-t-on, hormis quelques dédicataires qui sont vraiment « au parfum » ? Et par suite, que veut-on ? Encourager, ou décourager des enseignants qui s'aviseraient de la « liberté d'apprendre » et d'entreprendre ? Protéger des écueils ou inquiéter ? Indiquer un chemin ou effacer des traces ? Se montrer futé pour réfuter et feinter ou conduire une candeur ? Établir une cohérence ou composer une mosaïque d'articles, rétablis en balance ? « Agent double », aime à dire Daniel Hameline, encouragé par Jacques Ardoino, à propos du formateur ou de l'enseignant. Encore Diantre !...

J'en viens donc après les multiples hésitations où m'ont placé les incessants détours de ce livre à quelques constatations, majeures ou anodines, suivies de quelques « non » fermes, distingués de « oui » certains.

Première constatation. — La lecture de ces pages foisonnantes, pleines de richesse mais sans terme réel, contient une vertu déroutante. Je vois mal comment

(3) Dédicace du livre.
(4) Je songe à ce que disait de cette terre d'accueil, pour une « Sagesse de Midi », Albert Camus, en aboutissement de *L'homme révolté*. Cf. aussi Michel Serres, in : *L'Identité* (Grasset, 1977), pp. 35 et 38.
(5) « Notre réponse sera de " Normands " », préviennent nos auteurs page 172.

des pédagogues oseraient se risquer à aucun périple, après cette redoutable lecture, étourdissante ou aveuglante. Il est vrai que ce genre critique fait concession à une mode où excellent certains bons maîtres des sciences de l'éducation : qui rivalisent à qui mieux mieux en vue de dissuader les enseignants d'oser un autre progressisme pédagogique que celui des fidélités au bon vieux temps, âge d'or de leur studieuse scolarité. On sait monter en épingle les imperfections incessantes auxquelles succomberaient infailliblement les intrépides. Et il est possible de déceler dans le milieu enseignant une secrète collusion à cette inclination : les professeurs sont soucieux de bien faire, et par suite insatisfaits des innovations entreprises **même réussies**. A cet égard, le livre d'Hameline-Dardelin fait alerte et confirmation.

Deuxième constatation. — En France, on préfère volontiers la glose à l'expérimentation. Ainsi, dans ce second livre, les auteurs ne laissent qu'une petite place à la description et à l'évaluation précises de leurs expériences non directives réalisées entre 1962-1964 pour Daniel Hameline, et de 1964 à 1973 par Marie-Joëlle Dardelin : au total quatre-vingts pages, soit moins du quart de l'ouvrage ; le reste est introduction, référencement culturelle et discussion subtilement abstraite. Au surplus, le lecteur discerne mal les liens du discours pédagogocentrique aux expérimentations elles-mêmes : celles-ci vécues avec des élèves en chair et en os apparaissent comme un hors-texte, encarté à contre-cœur.

Et pourtant, leur analyse serrée apprendrait beaucoup tant sur l'approbation d'ensemble que les enseignés donnent éloquemment que sur les critiques pertinentes et qui désignent les approximations à rectifier. Ainsi voit-on mis en cause naturellement le discours inaugural de trois heures prononcé de but en blanc par Hameline, suivi d'un silence et d'une distance énigmatique (qui n'ont rien de rogérien) pendant douze séances.

Mais en fait d'évaluation on peut regarder directement les résultats académiques ? Sur ce point l'orientation adoptée est-elle sans fruit ? Côté Hameline au terme de l'année 1962-63, sur 18 élèves de terminale, « d'origine essentiellement rurale et modeste » (p. 99), 15 sont admis au baccalauréat.

Côté Marie-Joëlle Dardelin (voir p. 139) la première année, 17 élèves réussissent sur 24 ; la 2^e année, 17 sur 18 ; la 3^e année, 20 sur 26 réussissent (avec 1 mention T.B. et 5 mentions A.B.).

Dans le cas des deux auteurs, est-ce négligeable ? Doit-on préférer aux résultats un retour de l'enseignant sur lui-même ? Narcisse ?

Et que dire aussi, en matière d'une évaluation des expérimentations, des réponses des élèves de M.J. Dardelin aux réunions de parents (p. 150-151) à la question « cette méthode vous convient-elle ? » : « Oui en général », affirmation assortie ensuite d'arguments sérieux et d'inconvénients exposés lucidement.

Ou encore que penser des avis écrits rédigés par les élèves d'Hameline quand il dût en avril 1964, en pleine année scolaire, pour des raisons de santé, quitter ses classes (p. 124) : « Ne trouvant pas d'obstacles majeurs à ce que D. Hameline cesse ses cours en raison de son état de santé, le groupe de Sciences Ex. donne son accord à la prise en charge du cours de philosophie par un autre professeur. Le groupe de Sciences Ex. émet cependant quelques souhaits, à savoir : — continuation de la méthode non directive ; — voir avec l'autre professeur une partie bien définie du programme, à savoir la morale. Les délégués. »

« Le groupe de philosophie ne voit pas d'obstacles majeurs à ce que D. Hameline soit déchargé d'une partie des cours de philosophie. Une condition : que le système auto-directif soit maintenu dans son intégralité. Les délégués. » Alors ?

Comment les auteurs peuvent-ils minimiser tardivement cette double validation : la satisfaction de leurs enseignés et leurs résultats académiques valables ? Aider des jeunes à s'accomplir et à réussir, serait-il contraire aux objectifs de l'enseignant ?

Et pour l'expérimentation de Daniel Hameline, le fait d'avoir eu affaire à des jeunes de milieux modestes, l'autorise-t-il à approuver ensuite la thèse selon laquelle la non-directivité, « sa » non-directivité, se ferait, par l'inattention du maître, aux dépens des élèves de ces milieux ?

Mais voilà, il y a eu des gloses extérieures faisant abstraction des personnes concrètes, pour imaginer des applications excessives, pour décrire des cauchemars. Et les auteurs se sont laissés honnêtement entraînés loin de leur corpus expérimental, oubliant leurs élèves pour accéder au parvis des dissertations idéologiques, discutant avec des censeurs qui n'ont tenté d'expérimenter avec leurs propres étudiants aucune méthode et orientation ébauchées (de non directivité, dynamique de groupe, les unes et les autres mêlées).

Serait-ce, en petit, un nouveau procès de Galilée, qui s'instaurerait pour démontrer obsessionnellement que quelque chose qui « marche » ne tourne pas, parce que quelque chose apparaîtrait subversif des schémas traditionnels, sécurisants pour des mandarins et des autorités ? Et de crier haro sur les Rogers !

Au moins, le mérite des auteurs est-il de se dégager à temps et d'éviter d'aller produire un anti-Emile où l'élève et son avis serait consciencieusement « gommé » ou « relégué ». Mais ne se libèrent-ils pas avec beaucoup trop de concessions et de précautions ? Ils entendent rendre une « certaine justice à Rogers ». Pourquoi pas une justice certaine ? Avoir déclenché une évolution riche d'avenir chez eux serait-ce négligeable ? Allons, Daniel, allons, Marie-Joëlle, ne doutez pas de vos inspirations ni de la qualité de vos partenaires.

Troisième constatation. — En pédagogie pour les spécialistes, les choses vont vite semble-t-il. Nos auteurs apparaissent comme les témoins d'évolutions accélérées.

Qu'on en juge :

1 - 1959-1962 : un **progressisme** assuré dans l'accompagnement d'un personnalisme.

2 - 1962 : le « déclenchement » par la découverte du **Rogerisme** (ou d'un Rogérisme proclamé, les auteurs reconnaissent leur faible connaissance des idées de Rogers).

3 - 1963-1964 : une non-directivité postulée, ou plus exactement un certain **non-directivisme**, a posteriori décrit comme un « enchantement non directif, ou la symphonie horticole » (! !)

4 - 1965 : le recours à la **psychologie de groupes** et à un certain courant dans la **dynamique des groupes**.

5 - 1966-1968 : l'air nouveau de la **pédagogie institutionnelle**.

6 - 1968-1970 : La politique redécouverte, ou le **politicisme** restauré.

7 - 1970-1974 : Le **didactisme** retrouvé (par delà « la Recherche du Temps Perdu »).

8 - 1974-1975 : Retour au **néo-directivisme** (avec Marx-Freud ?)

9 - 1976-1977 : Réadoption du **Personnalisme**, sur la voie d'un développement du potentiel personnel.

« L'air du temps », comme dit Hameline, souffle en tournoyant vite, et bien sans doute « là où il veut !... » Mais peut-on le dénoncer si l'on s'y offre si fort, si on y prend respiration si gourmandement, jamais en retard d'une « inspiration » ! Ah Normands, êtes-vous tant férus de normandisme (plus que de romantisme) !

Deux questions se posent au lecteur candide : Tout d'abord les autres enseignants ont-ils suivi, ou pourraient-ils suivre ? En second lieu, vers quoi nos auteurs vont-ils bientôt se tourner ? Question superflue, car désormais, en fait, nous le savons : un nouveau personnalisme en pédagogie se dégage de sa provisoire chrysalide.

Ces constatations lourdement posées, j'ajoute, par excitation (c'est à imputer aux auteurs, ne nous en déplaie !) quelques notes anodines :

— Tiens, Georges Snyders ne figure pas à « l'index » (heureusement il est dans la bibliographie) !

— Je suis frappé des mot-clefs qui scandent les « chants » successifs de cette « odyssee » pédagogique : « illusion », « dupe », « ambiguïté », « malentendu », « équivoque », « inversion », « conflit », que de craintes réitérées. Allons, allons, Daniel et Marie-Joëlle, du tonus !

— Le qualificatif « horticole » doit faire l'objet d'un exégèse : il semble être utilisé comme un « bon » mot, en mode conjuratoire pour effrayer les démons de Rogers, est-ce sérieux ? L'enracinement rural de la jeunesse de Rogers s'étalait sur des hectares et non sur des acres...

— Le mot « pouvoir » plaît aussi beaucoup même s'il est reconnu p. 66, qu'il devient élément rituel ou ritournelle dans les milieux « dans le vent ».

— L'insuffisante connaissance de l'œuvre philosophique (considérable qui soutient la pédagogie de Dewey est trop manifeste cf p. 323 et bibliographie.

— La bibliographie de Rogers est vraiment très courte. Les auteurs reconnaissent leurs faibles connaissances de cet auteur au début de leur périple. Mais il n'y a guère eu d'effort pour compenser ensuite cette connaissance. Tout en se reportant à certains de mes travaux, il n'y a aucune référence aux grands livres techniques de Rogers, notamment sur la recherche en science humaine, pourtant reconnue. Le dernier ouvrage paru, « On personal power » précisément, aurait bien éclairé les auteurs sur la démarche réelle de Rogers, si parallèle à la leur, pour qui veut ne pas craindre des coudolements.

— On relève des figures de rhétorique par-ci, par-là. Ainsi p. 27 : « On se considère à son égard (Rome) dans un état de fronde larvée, et la fin du pontificat de Pie XII (1958) est considérée comme une délivrance. On lit Teilhard de Chardin, on célèbre les premières liturgies en français, on est partisan de la décolonisation, on manifeste contre la torture en Algérie, on... » Que de « ON ». Qui sont-ce ? Soi-mêmes ? Et d'autres.

De manière générale, est-il sage de se gausser de son histoire propre mêlée à l'histoire. Ironiser sur le progressisme chez les chrétiens est-il juste ? J'ai vu ce même progressisme respecté par des gens situés plus à gauche, là où il n'y a plus d'« ennemis ».

— J'observe dans cet ouvrage, comme dans d'autres, l'absence de définition de la non-directivité ou bien l'énonciation de contraires non dialectisés. Ainsi p. 263 « 1. Il y a bien là une méthode, au sens globalisant et finalisant du terme. — 2. Cette méthode n'est pas non-directive ». Et les auteurs proposent de qualifier la méthode exposée de « pédagogie du potentiel personnel ». Pourquoi pas !...

— Mais quelle peur l'action de certains non-directivistes, qui caricaturent il est vrai la non-directivité, fait-elle encore à tant de gens ?

Les non (s) et oui (s)

Pour finir, distinguons des non et des oui pour sortir de l'imbroglie normand.

Non à une exclusive pédagogique lancée contre la non-directivité dans le domaine des voies multiples de l'enseignement.

Non à une tentation permanente de généralisation et de radicalisation non fondées : l'expérience de Hameline — Dardelin ne définit pas tout le champ d'extension de la non-directivité et a fortiori du courant rogérien ; leur auto-critique ne saurait être étendue par dérive sur toute autre expérience, la méthodologie

non-directive ne se réduit pas à une forme canonique, mais se déploie, suivant une multiplicité de possibilités très différentes les unes des autres et plus ou moins cohérentes à des disciplines et à des publics variés.

Non à un glissement de l'expérimentation vers la glose à retardement (autre Charybde et autre Scylla). Il y a une possibilité réelle à l'innovation pédagogique et à une évaluation ou recherche scientifique définie en terme d'objectifs ou d'écarts sans moralisation indéfinie.

Non à une dialectisation insuffisante et qui risquerait, en opposant des termes antagonistes couplés dos à dos, de conduire à une impuissance pratique.

Non à un strabisme qui fait loucher tantôt d'un côté, tantôt de l'autre, tout en évitant le choix d'une mise au point difficile mais nécessaire.

Non à une opposition entre contenu et mode pédagogique, entre une inspiration et des méthodes qui la concrétisent.

Non aux complications, **non** au rejet d'un parcours historique situé,

Non à toute culpabilisation.

Non au désenchantement dans le dur travail de l'éducation et de la pédagogie.

Mais **Oui** à un effort franc pour éviter les idolâtries sur la non-directivité comme sur la directivité (Les critiques sont utiles si elles ne sont pas des condamnations).

Oui au retour à Mounier et au personnelisme avec ses formes renouvelées et dialectiques.

Oui à la prise en considération en pédagogie de la personne de chaque enseigné comme à celle de chaque enseignant, dont aucune ne peut être écrasée dans le resserrement de la tenaille institutionnelle, pour quelque idéologie que ce soit.

Oui à la lutte contre les terrorismes intellectuels établis au nom de l'« air du temps ».

Oui à une dénomination nouvelle qui évite les confusions qu'une lecture simpliste de l'expression non-directivité (oubliant que la négation est dialectique) a trop souvent engendrées.

Oui à l'optimisme sans naïveté, soutenu en combat loyal pour développer l'enseignement et l'éducation par des voies multiples en accueillant la pluralité des modes pédagogiques, et en évitant les radicalismes indus et les excommunications.

Oui à une confiance faite aux enseignants et à leurs tentatives pour dégager les voies pluralistes d'avenir sans dogmatismes rigides.

En fin de compte, merci fraternel à Hameline et Marie-Joëlle Dardelin, même s'ils m'ont donné des émotions incessantes et m'ont fait suer sang et eau dans l'étude de leur écrit et dans la rédaction malaisée de ce commentaire insuffisant.

Il y aurait tant à dire encore...

Le point de vue de Georges SNYDERS

Je n'ai pas envie et je n'arriverai pas à écrire cette « note d'introduction ». D'abord parce qu'au fil des discussions, j'ai contracté une sympathie véritable pour D. Hameline (l'éloignement géographique a empêché les rencontres avec Marie-Joëlle Dardelin) et cela rend difficile de polémiquer ; ensuite cette polémique même sur la non-directivité, nous en sommes encore trop proches, je ne parviens pas à prendre du recul ; et en même temps, elle s'est éloignée de moi, elle a pâli, elle a perdu ses formes et ses contours, sans doute parce que la flambée de non-directivité s'est elle-même étonnamment éteinte, ou du moins allanguie. Aussi bien me bornerai-je à dire quelques impressions sur les deux derniers « chapitres ».

1°) Les auteurs s'opposent énergiquement à l'intolérance et à l'inquisition ; ils ont mille fois raisons. Mais les intolérances, les risques et les réalités de l'intolérance sont-elles toutes concentrées d'un seul côté ? « Le dogmatisme, la suffisance sont malheureusement aujourd'hui le lot des pensées progressistes, à gauche comme à l'extrême-gauche... beaucoup de ceux qui combattent l'idéologie dominante pratiquent souvent l'intimidation intellectuelle sous-couvert de provoquer la conscience critique » (p. 298). Nous aussi, nous craignons « l'élimination des déviants et leur assimilation à des malades mentaux » (p. 325).

Mais comme j'aimerais être psychanalyste pour pouvoir déchiffrer les associations d'idées qu'évoquent, dans l'inconscient des auteurs, les termes de dogmatisme et de dogme, les termes d'intolérance et d'inquisition !

Les auteurs n'éprouvent, semble-t-il, aucune gêne ni historique, ni contemporaine à parler de l'intolérance. Heureuse bonne conscience tranquille et que je leur envie. Certes les marxistes n'échappent pas à l'inquisition ; mais combien de fois dans le livre est-il question de l'inquisition, et du rôle de la religion comme inquisitoriale et ultra-dominante ; ce rôle qu'elle a joué dans nos pays, dans la colonisation, et qu'elle continue de jouer, chaque fois que les circonstances ne s'y opposent pas, dans le néo-colonialisme ? Un Concile aurait donc suffi à apaiser vingt siècles d'histoire et à calmer toutes les inquiétudes, à moins qu'il ne faille interpréter les inquiétudes dirigées envers les marxistes comme la projection d'inquiétudes des auteurs par rapport à leurs propres positions...

Certes les marxistes n'échappent pas aux risques du catéchisme et au péché de prendre pour textes révélés leurs auteurs fondamentaux. Mais si l'on parlait un peu aussi de ceux qui se proclament, et pour l'éternité, les seuls dépositaires du Dogme, de la Révélation ? Bossuet n'est dit coupable que de « rigidités » (p. 30).

Non vraiment les responsabilités et les critiques ne me paraissent pas équitablement réparties ; il n'y a pas que nous qui ayons cassé des pots. Et la critique justifiée, qu'on nous adresse, deviendrait toute différente si elle participait à une critique d'ensemble des « catéchismes ».

2°) Le problème posé est de savoir comment passer d'une politique intolérante à une politique ouverte, et c'est ici que se joue notre principale déception. Car les auteurs ne cherchent pas un enrichissement de l'action et de la théorie politiques ; ils ne cherchent pas comment une union de plusieurs courants politiques progressistes peut maintenir le progressisme hors de l'exclusivisme ; ils se réfugient dans la négation de la politique, le septicisme à l'égard de la politique rejoignant ainsi (il faut bien le dire) les bons conseils pas désintéressés des sirènes-conservatrices. « La pratique politique... ne cherche pas à faire le vrai, mais à prendre ou à garder le pouvoir ». Et l'exemple qui en est donné laisse plutôt rêveur : « accorder la première urgence à une lutte contre l'inégalité-culturelle conduit à dénoncer le piège idéologique de la psychologie des « dons » individuels. Ce ne sera pas le moment de raffiner et de poser la question « contre-critique » ; mais comment tenez-vous compte des différences individuelles ? (p. 314).

En fait, comme cette question, très évidente, est aussitôt posée par l'interlocuteur, les psychologues progressistes s'attachent à montrer quel abîme existe entre le problème des différences individuelles, que personne ne songe à nier et le fait des échecs massifs s'abattant sur telle classe sociale.

Mais ce qui importe ici, et ce qui m'attriste, c'est qu'à partir de la défiance envers l'intolérance marxiste, et parce que cette intolérance, ayant été isolée comme le seul mode d'intolérance à craindre, n'a pas été réellement analysée, les auteurs concluent à la vanité du politique, c'est-à-dire la vanité de l'action organisée, des luttes d'ensemble des hommes, de leurs tentatives pour vivre mieux. Tout cela constituerait un domaine où la vérité est inéluctablement faussée.

Demeure alors dans son bel isolement l'intellectuel, qui s'érige en gardien jaloux, exclusif du vrai. Où sont les dogmatiques ?

3°) Un enseignant, ce n'est rien d'autre que quelqu'un qui cherche à se protéger ; ceux qui ne se rallient pas à « l'inspiration non-directiviste », quelle chance leur reste-t-il d'échapper à une « position abritée », laquelle est « infantilisante », propice aux régressions et au retour d'un sadisme tout gonflé d'exorbitances faciles » (p. 287). On veut bien les créditer d'un effort vers la rationalité, mais on craint surtout « la raideur thématique... une entreprise défensive... un statut personnel, corporatif ou partisan, dont il faut préserver, à ce prix, les avantages ».

En face de l'immense majorité des enseignants ainsi dépeinte, oh mais sans intolérance, ni dogmatisme, ni aucune tentation de rejet, rassurons-nous, brillent ceux qui se sont ralliés à l'attitude non-directive. L'attitude non-directive se propose d'être « l'expérience inter-individuelle contre les endoctrinements et rigidités mentales » (p. 289) ; elle instaure du dérangement dans les idées et les pratiques reçues » (p. 296) ; elle est « une contre-critique » (p. 314).

Je ne pense pas qu'on puisse critiquer sans prendre appui sur une autre position, fût-ce le scepticisme ou ce que l'on prend pour le sens commun ; je ne pense pas qu'il puisse exister une fonction générale et universelle de critique, qui critiquerait tout sans s'attacher à rien, sans prendre racine sur rien ; l'illusion est bien douce d'être au-dessus de la mêlée ; le juge impartial et éthéré de toutes les mêlées.

Reviennent alors certains démons familiers que la première partie du livre semblait avoir exorcisés : c'est « au jour le jour » que les élèves vont « résoudre les contradictions du présent » (p. 304). Il suffit que ces élèves bien heureux disposent « d'un espace d'initiative, de contrôle, de prise de distance » et les voilà suffisamment armés pour construire une approche « scientifique » du problème (p. 297). Enfin, c'est « un certain silence du professeur » qui constitue son offrande la plus précieuse aux élèves, silence qui m'apparaît à la fois comme le silence où « s'abîme » la contemplation mystique et le silence du scepticisme qui n'ose plus rien dire sur ce bas monde. Silence des uns, compensé par les miraculeuses découvertes « au jour le jour » des autres.

Ce livre est beau, pathétique, émouvant, extraordinairement courageux ; il sait dévoiler les menaces de nos dogmatismes, les dangers installés au cœur de nos convictions et il nous oblige à en prendre une conscience lancinante. Les auteurs ont le droit d'évoquer cette fameuse remise en question, qui est si souvent une clause de style puisque, eux, ils ont eu l'audace de la faire pour leur propre compte.

La non-directivité n'a pas été un épisode inutile, ce n'est pas une querelle passée, ni dépassée : des questions nous ont été posées sur la signification des relations humaines dans l'enseignement, et même si nous divergeons sur les réponses à apporter, nous savons maintenant qu'il y a là un domaine où des choses ne s'arrangent pas d'elles-mêmes.

Ces deux auteurs, il leur reste encore un pas à franchir : admettre ou plutôt comprendre que l'ensemble des progressistes, précisément dans leur pluralisme, peuvent s'unir sans exclusive et sans asservissement dans un programme commun, capable de proposer des actions et des idées qui n'oppriment pas, mais qui vont vers la libération ; et c'est ainsi qu'ils maintiendront, qu'ils étendront ce pluralisme auquel nous sommes tous attachés.

Le point de vue de Guy AVANZINI.

Pour qui est attentif à l'abondante série des publications successives de D. Hameline, la lecture de cet ouvrage ne constituera pas une surprise : non seulement parce que son sens des nuances lui a toujours interdit de soutenir une thèse

sans en discerner simultanément les faiblesses mais parce que, déjà, sa récente préface au livre de Stones révélait son évolution : « On ne peut, y écrivait-il, ... traiter par préterition les questions de méthode de didactique, d'évaluation des résultats, que soulève toute pratique de la classe en tant qu'elle constitue le lieu d'une technologie. A cet égard, l'ouvrage de Stones peut contribuer à démystifier... la croyance, ... dans la portée de la « présence », de la « relation », du « don », de la « spontanéité créative », de la « vocation » et tous autres concepts flottants qui permettent encore de traiter comme le mystère à révéler d'une rencontre ce qui est d'abord une pratique professionnelle, dont il convient d'assurer les bases sur autre chose que sur la bonne intention et l'effusion du cœur » (p. 9) (6).

Il reste que, avec cette très belle capacité d'analyse en vaille qui est sa marque propre et au terme d'une argumentation particulièrement minutieuse et rebondissante, quoique non dépourvue, parfois, d'une rhétorique complaisante, D. Hameline énonce ici des conclusions dépourvues d'ambiguïté. Après avoir en effet remarquablement situé les conditions dans lesquelles elle naquit, c'est, en définitive, du trépas de la non-directivité qu'il fait part : « Disons-le donc, sans ambages, une méthode comme celle que nous avons décrite n'a aucune chance de se généraliser et de fournir au système scolaire une alternative plausible » (p. 278).

Certes, d'aucuns avaient, dès 1972, signalé les dangers de ce que tant d'autres, alors, considéraient avec dévotion : ils avaient noté que, à s'en tenir à cela seul qui l'intéresse, le groupe-classe est condamné à stagner et à demeurer ignorant de ce que ses membres ne soupçonnent pas, les victimes de ce piétinement étant, une fois de plus, ceux qu'un milieu familial peu cultivé dispose mal à la rencontre des œuvres les plus élevées de l'esprit (7). De même G. Snyders émit-il très vite la crainte que, tout se passant comme si toutes les positions se valaient, on mît sur le même plan des opinions d'élèves encore peu instruits et les thèses les plus élaborées des meilleurs spécialistes ; au total, il constatait que, malgré d'éventuelles velléités révolutionnaires, la non-directivité ne favorisait nullement l'avènement de la démocratie mais, bien plutôt, le maintien du conformisme et c'est pourquoi il l'estimait foncièrement conservatrice (8).

Mais, émanant des deux auteurs qui en étaient à bon droit considérés comme ses plus brillants théoriciens et ses plus fins praticiens, un tel aveu — car c'est bien de cela qu'il s'agit — mérite d'être reçu comme une sorte d'événement. Il n'est pas si fréquent que, au lieu de dénoncer des obstacles externes, les hérauts d'une méthode en reconnaissent les contradictions internes. L'on appréciera donc à son prix cette démarche réflexive qui, avec tant de rigueur et de subtilité, reconstitue de l'intérieur et dans sa dynamique ce fort épisode de l'histoire des idées pédagogiques ; et l'on louera cette sensibilité et cette souplesse d'une pensée qui, loin de s'obstiner dans l'isolement de sa propre logique, ne se dissocie jamais des objections qu'elle soulève et cherche instamment si elle peut les écarter ou doit s'y rendre.

C'est pourquoi c'est bien sous leur plume qu'il importe de lire que « l'abolition d'un certain type de pouvoir du maître dans la classe peut conduire à tout autre chose qu'à de l'autogestion, à une régression de type fusionnel par exemple, ou à ces rivalités dont la gestion s'avère impossible » (pp. 12-13). C'est bien à eux aussi qu'il revient d'écrire que « l'exemple le plus comique demeure l'histoire du monsieur qui, dans un lieu de formation, discours sur la non-directivité en la forme magistrale, pour persuader ses auditeurs que c'est la seule pratique envisa-

(6) D. Hameline. — Préface, in : E. Stones. — Introduction à la Psychopédagogie, Editions Ouvrières, 1973, Paris, 494 pages.

(7) G. Avanzini. — Non-directivité et éducation scolaire, Bulletin Binet-Simon, n° 529, VI, 1972, pp. 323-334.

(8) G. Snyders. — Où vont les pédagogues non-directives ?, P.U.F., Paris, 1973, 317 pages.

geable » (p. 256) ; et l'on ne précisera pas ici quelle éloquente théoricienne de la non-directivité, dans un récent congrès, parla pendant plus d'une heure pour expliquer qu'il fallait se hâter d'écouter les autres. C'est à eux, de même, qu'on aime entendre dire que « la non-directivité s'inscrit très clairement parmi les méthodes de maniement humain. Seuls des naïfs ou des inconscients pourraient en effet considérer qu'une éducation est possible qui ne soit pas jeu d'influence », ou que « la non-directivité est une forme de tutelle » (p. 228) ou que « une abstention systématique d'apport théorique de la part du moniteur, au nom même de l'autonomie des participants, peut masquer de sa part un réel maintien de la tutelle puisqu'il empêche en définitive les "formés" d'accéder à la maîtrise des instruments conceptuels dont lui-même dispose » (p. 269). Enfin, c'est vraiment à eux qu'il appartient de constater que « la non-directivité, pratiquée sans correctifs, ne saurait résoudre en aucune manière la question la plus urgente que pose le système d'éducation scolaire actuel : l'inégalité socio-culturelle. Pire, elle court le risque de contribuer à son aggravation » (p. 270). Toutes ces remarques seront appréciées de ceux qui furent naguère considérés comme vétustes pour les avoir seulement formulées trop tôt.

D. Hameline et M.J. Dardelin confirment donc la trajectoire décrite par R. Hess, qu'ils ne citent pas, pour qui la non-directivité a cherché soit à s'implanter dans l'école, mais elle n'y réussit qu'au prix de concessions qui l'exposent à être « récupérée » et à ne servir que d'ornementation (cf. pp. 68 et sq.), soit à s'en faire exclure et, dès lors, à devoir l'abandonner pour aller plutôt « inspirer » d'autres secteurs de formation — notamment de travailleurs sociaux — ou des procédures psychothérapeutiques. Aussi bien n'est-ce pas la première fois que cela se produit : le même avatar avait déjà atteint les « méthodes actives », mieux reçues elles aussi dans le champ extra-scolaire que scolaire. Tout se passe donc comme si les courants nouveaux traversaient l'école pour en ressortir bien vite et aller ailleurs (9).

Aussi bien l'évolution de ces deux auteurs n'est-elle pas seulement la leur. Certes, la non-directivité a, après 1968, fasciné les esprits fraternalistes et, simultanément, fourni un alibi aussi bien à des professeurs dérouterés qu'aux néo-catéchetes de la dédogmatisation ; certes, elle a souvent mené les premiers vers des épisodes dépressifs et les seconds vers un néo-catholicisme qui cherche ses fidèles ; peut-être a-t-elle, comme le suggère D. Hameline, conduit G. Snyder à nuancer ses positions et peut-être, aussi, connaîtra-t-elle à long terme une portée qu'on ne peut évaluer dès aujourd'hui. Il reste que, désormais, elle est partout critiquée, au terme d'argumentations non superposables, par des auteurs d'inspirations diverses, dont certains l'avaient auparavant vantée : qu'il s'agisse de M. Cornaton (10), de H. Hannoun (11), de M. Baus (12), de J. Vial (13), de E. Labin (14) et de bien d'autres, la convergence de la récusation est aisée à constater. Les tendances qui l'emportent sont maintenant très différentes et se développent dans deux directions également directives : 1) une directivité d'ordre didactique, qui connaît une faveur croissante : outre les auteurs déjà cités, n'a-t-elle pas séduit M. Piveteau lui-même qui, après avoir lu l'ouvrage de Miles O. Wehreim (15) et M. de Vals : « Apprentissage de la lecture : activité de l'intelligence », déclare

(9) R. Hess. — La pédagogie Institutionnelle aujourd'hui, Editions Universitaires, Paris, 1975, 142 pages.

(10) M. Cornaton. — Analyse critique de la non-directivité, Privat, Toulouse, 1975, 173 pages.

(11) H. Hannoun. — Les conflits de l'éducation, E.S.F., 1975, 215 pages.

(12) H. Baus. — L'essentiel et le secondaire, Privat, Toulouse, 1974, 256 pages (pp. 140-149).

(13) J. Vial. — Vers une pédagogie de la personne, P.U.F., Paris, 1975, 220 pages.

(14) E. Labin. — Comprendre la pédagogie, Bordas, 1975, 297 pages.

(15) O. Wehreim et M. de Vals. — Apprentissage de la lecture : activité de l'intelligence, Privat, Toulouse, 1976, 201 pages.

que ce livre a opéré en lui une « sorte de miracle » (p. 7) et l'a convaincu de l'intérêt de la didactique ! Qu'on songe aussi, avec les auteurs, au succès de la taxonomie et à divers autres indices analogues ; 2) une directivité politique, qui se déploie dans plusieurs sens parmi lesquels l'un, marxiste, est représenté par G. Snyders et l'autre, « auto-gestionnaire », par exemple par F. Imbert (16) ou, surtout, B. Charlot (17).

Et c'est précisément à l'égard de ce second courant que la fine analyse de D. Hameline et M.J. Dardelin connaît toute sa pertinence. Certes, ils passent trop vite sur la vraie non-directivité qui, comme l'a dit C. Brunelle (18), serait celle d'Alain (p. 189) car elle est, quant à elle, respectueuse des sujets, qu'elle libère en instruisant. De même leur pédagogie du potentiel personnel demeure-t-elle présentée de manière un peu succincte (p. 261), même si on leur sait gré d'y évoquer Mounier (p. 273) et de ne pas avoir honte de souhaiter un humanisme (p. 307) qui consonne avec celui que suggère J.M. Domenach dans « **Le sauvage et l'ordinateur** » (19). Mais ils ont le mérite de poser aux théories de la directivité politique le problème de la liberté que, seul des auteurs concernés, B. Charlot, sans cependant le résoudre, a du moins le souci de ne pas éviter (20) : « Si l'idéologie dominante continue à s'imposer dans le discours des enseignants, beaucoup de ceux qui la combattent pratiquent souvent l'intimidation intellectuelle sous couvert de provoquer à la conscience critique » (p. 298) ; ou encore : « On n'a jamais tant récité de catéchismes qu'aujourd'hui où, sous prétexte de « lecture critique », on tente de faire de nouveaux bien-pensants » (p. 299). Tous ne seront évidemment pas d'accord avec sa méfiance : « Avec beaucoup d'autres sympathisants, nous gardons des doutes sur la capacité du marxisme-léninisme à ne pas devenir par vice congénital une entreprise de normalisation universelle » (p. 326). Mais, au-delà de toute polémique, ce débat entre D. Hameline et le marxisme continue, quoiqu'en termes originaux, celui qui n'a cessé de se dérouler, à travers tant de *doctrines et de controverses, sur la nature de la liberté : réside-t-elle dans un choix, effectué en dehors de toutes pressions, entre une série de possibles qui se présenteraient, comme à égalité de chances, devant les consciences humaines ? Consiste-t-elle, au contraire, dans un état dans lequel le sujet serait installé sans l'avoir choisi lui-même mais qui serait jugé bon par une instance responsable, notamment éducative ?*

C'est bien cette dualité des degrés de la liberté qui entraîne le débat sur la non-directivité : interprétée d'une manière abstentionniste, qui renvoie toute initiative à l'individu ou au groupe, elle prétend en sauvegarder le premier degré ; par contre, c'est le deuxième que veulent instaurer les néo-directivités politiques. Mais les objectifs, d'ailleurs divergents, de leurs théoriciens s'imposent-ils nécessairement à tous ? Tous sont-ils d'accord avec la démarche auto-gestionnaire imposée aux élèves par les stagiaires dont le livre de F. Imbert recueille les intentions ? (cf. pp. 47, 83, 152, 153, etc.) ou ont-ils la même conception que G. Snyders de la « pédagogie renouvelée » (p. 165) ou « progressiste » ou du « savoir objectif » (p. 133) (21) ? D. Hameline et M.J. Dardelin craignent que les conceptions soient imposées à ceux-mêmes qui les rejetteraient. Sans doute leurs défenseurs diront-ils qu'il faut amener les sujets à choisir librement — au premier sens — l'état de liberté vers lequel on souhaite les acheminer — au second sens — et tel est généralement l'idéal de l'éducateur ; mais est-ce son idéal, ou seulement son discours ?

(16) Sous la direction de F. Imbert. — **Le groupe-classe et ses pouvoirs**, Colin, Paris, 1976, 255 pages.

(17) B. Charlot. — **La mystification pédagogique**, Payot, Paris, 1976, 280 pages.

(18) C. Brunelle. — **Qu'est-ce que la non-directivité ?**, Delagrave, Paris, 1973, 215 pages.

(19) J.M. Domenach. — **Le sauvage et l'ordinateur**, Seuil, Paris, 1976, 184 pages.

(20) B. Charlot. — Op. cit., pp. 256 et sq.

(21) G. Snyders. — **Ecole, classe et lutte des classes**, P.U.F., Paris, 1976, 378 pages.

Et s'il est vrai qu'il s'agit là d'une contradiction inhérente à l'éducation, le mérite des auteurs est d'en avoir, spécialement dans le dernier chapitre, et en réintroduisant la problématique renouvelée de l'utopie, souligné clairement les dangers qu'elle ne cesse de faire courir aux élèves.

Une réponse de Daniel HAMELINE.

Je suis heureux de cette initiative que prend la Revue française de Pédagogie d'ouvrir des débats autour d'un livre. Que **La Liberté d'apprendre, situation II** ait été choisi pour entamer cette nouvelle rubrique ne peut évidemment me laisser dans l'indifférence, même si les « lecteurs » invités par la Revue ne se montrent pas, tant s'en faut, des inconditionnels de ce livre. Les protestations d'amitié dont aussi bien André de Peretti que Georges Snyders accompagnent leur commentaire ne sont pas des mots de circonstance : l'un et l'autre m'en ont donné maintes fois la preuve et ils savent que la réciprocité est vraie. Mais il n'est pas sans intérêt de montrer aux lecteurs de la Revue que l'amitié véritable ne se confond pas avec la complaisance intellectuelle. Quant à cette dernière accusation, l'un et l'autre — on l'aura vu à la vigueur de leurs critiques —, sont au-dessus de tout soupçon...

Que répondre à ces critiques ? Faut-il tenter de jouer au plus fin en proposant le commentaire du commentaire ? Ces jeux sont faciles, mais il n'est pas sûr qu'ils soient opportuns, pas plus que la réponse point par point qui donnerait au débat un tour polémique et « pinailleur » dont les lecteurs de la Revue n'ont, en définitive, pas grand-chose à faire. Jeux d'intellectuels, là encore, dont André de Peretti a raison de signaler la stérilité au-delà du petit cercle des initiés.

Je commence donc par remercier sincèrement Jean Hassenforder de la présentation qu'il fait du livre. Il trouve objectif de souligner l'événement que fut notre premier ouvrage **La Liberté d'apprendre**, paru en 1967. Un tournant se marquait là. Mais nous étions des acteurs parmi d'autres, ayant, plus que d'autres, la déman-gaison d'écrire sur notre pratique et d'en esquisser la théorie. Que des praticiens se fassent les théoriciens de leur propre pratique : tel était, tel est encore notre vœu, notre exigence. Mais de quels moyens disposons-nous ? Quelle était, dans le discours que nous tenions dans les années soixante, la part d'une pensée pédagogique originale, l'inspiration rogérienne (puisque nous nous disions « non-directifs » en référence explicite à Carl Rogers) et la dérive culturelle où les thèmes pédagogiques « en vogue » trouvent une explication qui échappent souvent à ceux qui les propagent. La réflexion « pédagogique » peut-elle faire l'économie d'une « sociologie du discours pédagogique » ? Et se livrer à cette opération d'hygiène mentale revient-il à récuser ses propres convictions ? Quelles sont les vertus du « déniement » ?

À lire le commentaire d'André de Peretti, la volonté démystificatrice des pré-supposés de notre premier ouvrage l'a emporté et nous n'avons fait qu'un travail d'intellectuels cultivant la lucidité aux dépens de la pratique, et une lucidité démobilisatrice, donc blâmable. Entendons le blâme. Il est grave. Par contre, à lire la critique de Georges Snyders, nous sommes, en définitive, toujours aussi niais qu'avant : notre découverte de la dimension « politique » dans le champ pédagogique est, selon lui, trop chargée de réticence pour représenter un retournement sérieux. Nous demeurons d'impénitents idéalistes.

J'ai vraiment envie de répondre : que le lecteur juge. Car je souhaite que ce débat ne dispense pas de lire l'ouvrage qui en constitue l'occasion ! Et d'abord, avec le légitime souci d'un auteur préoccupé de son chiffre de vente — qu'on nous accorde cette sollicitude toute matérielle pour notre œuvre ! Mais surtout parce que c'est bien dans l'ouvrage que sont les pièces du dossier.

Nous avons tenté d'y faire nous-mêmes l'histoire de notre pratique pédagogique, et de la replacer dans son contexte : 1958-1974... Il s'en est passé des choses entre ces dates ! Beaucoup de pédagogues nous ont dit ou écrit combien ils s'étaient reconnus, malgré des différences évidentes, dans cette locomotion pratique et théorique : « Vous nous avez fourni les mots pour nous dire à nous-mêmes notre propre évolution », nous écrit une enseignante. Et une autre nous dit : « J'ai retrouvé là tous nos débats, tous nos conflits, et l'étroitesse de notre marge de manœuvre, et aussi le moyen de comprendre ce que l'idéologie éducative véhicule. »

Cette histoire, nous l'avons écrite en tentant d'éviter l'anecdote ou le récit des états d'âme, vraiment comme si elle avait pu arriver à d'autres : qu'est-ce qui faisait que dans le début des années soixante des enseignants et, en l'occurrence, des enseignants d'origine chrétienne, enseignant en milieu catholique, trouvent dans la « non-directivité » hâtivement rapportée à Rogers une « issue » à leurs interrogations théoriques et pratiques ? Répondre à cette question n'est pas un vain exercice. Et je prétends, pour ma part, que c'est un exercice mobilisateur. Je suis heureux que Guy Avanzini, dans le commentaire qu'on aura lu plus haut, justifie cette nécessaire alacrité historique du pédagogue. Je suis vraiment très étonné de la réaction d'André de Peretti qui sait pourtant bien qu'une action ne peut se justifier (et donc se poursuivre et s'amplifier) que dans la connaissance de ses causes. N'avons-nous pas, en décrivant cet itinéraire, ses tours et ses détours, ses vertiges et ses craintes, tenté simplement d'agir en connaissance de cause ? Est-il si vain de savoir que, lorsque telle formule vient sous notre plume, tel mot sur nos lèvres, nous véhiculons de l'idéologie, quand la première condition de maîtriser l'influence de l'idéologie est de reconnaître cette influence ?

André de Peretti voit, dans cet exercice, une jonglerie abstraite et complaisante, et, plus gravement, une véritable inconstance, sinon une inconsistance intellectuelle. Ainsi nous aurions pris « l'air du temps » et chanté les airs à la mode dans l'intelligentzia. Nous sommes, au fond, des mondains, des joueurs. Or une chose est de se laisser balloter à tous vents, de se laisser aller au dernier courant venu, autre chose est de se constituer assez de vigilance intellectuelle pour n'être pas dupe du discours « spontané » qui est le nôtre, à nous éducateurs qui baignons dans l'idéologie plus que tous autres professionnels du maniement humain.

Il est vrai que la métaphore de l'Odyssée, induite par la référence à Charybde et à Scylla, portait au grossissement épique : nous fournissions, par cette imprudente dédicace, l'argument à celui qui voudrait nous décrire comme d'inconsistants *Ulysses de la pédagogie, elle-même triste Pénélope abandonnée pour des navigations intellectuelles irresponsables au caprice des vents...* Bravo, André de Peretti. Belle reprise, de bonne polémique ! Tu arranges seulement un peu le tableau pour les plaisirs de l'image. Et je crains, dès lors, que ta lecture ne soit *plus fidèle. Je la trouve injuste, manquant de justesse comme de justice.* Mais que ne ferait-on pas quand une belle métaphore vous passe à portée de la plume ! Mais, après tout, s'il faut être Ulysse, au sein des « héros » de la pédagogie moderne (compte tenu qu'il conviendrait de désigner aussi les Ménélas et les Achilles, sans omettre les Héciers et les Andromaque... Vaste distribution !), trancherait-on si ce dernier était fourbe ou simplement rusé ? Introduire le cheval de Troie dans la citadelle demeure un sacré programme pédagogique. Et mobilisateur en diable... à condition de se vouloir stratège et non guerrier. Le stratège, c'est celui qui se donne l'action de ses moyens. Cela, c'est d'André de Peretti que je le tiens. Et c'est ce que veut rappeler notre livre, en montrant, après Guy Avanzini, que le système d'éducation ne tolère pas les projets « maximalistes » et qu'à son échelle, une « méthode » non directive est une inconséquence intellectuelle.

Or c'est bien à l'échelle du système d'enseignement que nous essayons de faire porter notre réflexion sur les moyens et les méthodes. Voilà pourquoi l'argu-

ment de la validité « expérimentale » de nos propres entreprises, s'il n'est pas sans nous encourager quand André de Peretti le rappelle, est inopérant : la chose n'est pas généralisable. Et, plus encore, ce que nous avons fait n'est pas correctement désigné par le vocable de « non-directivité », dont nous faisons longuement une critique que nous voulons objective et non pas passionnelle. Guy Avanzini, à cet égard, rend justice à cette objectivité, non sans tirer un peu la couverture à lui : mais je n'ai pas honte de lui donner sur certains points raison, s'il est vrai qu'il a raison. Je rappellerai seulement que notre ouvrage de 1967 comportait déjà des réserves essentielles et que celui de 1977 ne constitue pas cette révision déchirante que pourrait laisser un peu supposer le commentaire de Guy Avanzini.

Georges Snyders s'est penché spécialement sur les deux derniers chapitres de notre ouvrage. Rien là d'étonnant puisque nous y poursuivons avec lui le dialogue entamé il y a sept ans autour de la **pédagogie progressiste**. Si ce dialogue a permis notre amitié, il n'en est pas pour autant pacifique. J'ai beaucoup appris de Georges Snyders, comme d'André de Peretti d'ailleurs. Et l'on constatera combien l'un et l'autre prennent encore soin de mon éducation par la pratique (fraternelle ou paternelle ? Ardoino, dans son ouvrage tout récent, **Éducation et politique**, 1977, pressent quelque manifestation œdipienne dans cette triangulation intellectuelle...) de la correction, comme on disait chez les moines.

Puisque nous en sommes aux moines et que l'évocation de l'Œdipe nous autorise aux libres associations, rassurons notre ami Georges Snyders sur l'état de notre inconscient qu'il propose au lecteur d'explorer. Si nous extrapolons, pour parler du marxisme, un vocabulaire et des éléments d'analyse empruntés à la problématique religieuse, ce n'est pas par un bégaïement de notre inconscient, dont on sait qu'il a baigné dans ces eaux-mères. Il y a là une transposition délibérée. Les doctes présentent le marxisme comme un instrument scientifique échappant enfin aux pièges du discours philosophique idéaliste parce que porteur, dans sa dialectique même, des moyens de sa légitimation comme de sa critique, conjointes définitivement dans le même mouvement où histoire et pensée ne sont plus qu'un seul et même procès. Rien à dire à cela, sinon que ce bouclage même de la critique sur la légitimation et de la légitimation sur la critique constitue la version moderne et sécularisée de la pensée théologique. Paradoxalement, du fait même qu'il se présente comme un outil dogmatique de la production intellectuelle, il recèle la pire menace de chute dans le dogmatisme. Les preuves en sont là, dont l'Histoire porte le témoignage. Et en même temps, parce que véhicule et aiguillon des luttes progressistes sur la planète, le marxisme, comme discours commun, a pris la relève des grands discours d'espérance, restaurant les catégories mythiques propres aux messianismes séculiers. On mobilise les masses avec autre chose que des analyses.

Sans doute l'histoire porte-t-elle le témoignage d'autres dogmatismes, à commencer par le dogmatisme catholique que Georges Snyders nous accuse de passer sous silence. Je lui rappelle que, dans le premier chapitre, j'évoque les tracés dont j'ai été l'objet de la part de la hiérarchie catholique en 1966 quand fut refusé l'« imprimatur » à mon ouvrage, demeuré inédit, sur **L'École catholique, obstacle à l'Évangile ?** J'évoque ce point d'histoire récente sans indignation. C'est vrai. Mais Georges Snyders ne devrait-il pas voir, dans cette sorte d'indifférence, un signe qui est loin de lui être défavorable ? Le dogmatisme et l'autoritarisme catholiques (je ne dis pas la foi et la lutte évangélique pour la justice ou l'amour) ne constituent pas l'espoir du monde. Ils sont du passé, même si ce passé pèse encore. Ils ne se sont jamais présentés comme le manifeste du progressisme : on sait qu'ils ont toujours suspecté ce dernier et qu'ils l'ont, en définitive, condamné. Cher Snyders, je n'oublie ni le **Syllabus** ni le serment antimoderniste !

Par contre le marxisme se présente comme l'un des espoirs de la planète. Et, puisque des millions d'hommes le vivent effectivement comme leur espoir et

que des millions d'autres vivent sous son emblème officiel, il est urgent et capital, en raison même de cette prétention et de cette espérance, d'interroger en priorité la position (ou les positions) marxiste dans la pédagogie. Ou alors que Georges Snyders cesse d'écrire et de tenter de nous convaincre qu'il y a, du côté du marxisme, la « via perfecta » de la pédagogie progressiste. La « fierté d'affirmer » — il l'a écrit lui-même — est aujourd'hui dans son camp. Je lui dirai qu'elle ne se conçoit qu'accompagnée de la passion d'être interrogé. Nous avons interrogé et nous interrogeons encore. C'est le signe que nous ne sommes pas convaincus. C'est aussi le signe que ce qui se dit là nous intéresse. Sur ce point, Guy Avanzini rappelle l'importance (et la pérennité ?) du débat.

Dernière remarque que je veux relever. Selon Georges Snyders, nous persistons à traiter le « politique » par préférence. Je souhaite vraiment que les lecteurs aillent voir dans notre livre comment nous posons le problème. Car ce n'est pas notre problème, mais bien une des questions fondamentales de l'époque. La prise de conscience par les éducateurs, et les éducateurs scolaires en particulier, de la dimension politique de leur fonction est un fait marquant de l'époque. C'est en ce sens que nous avons pu trouver un écho : à travers notre pratique (et Marie-Joëlle Dardelin dit là-dessus, quoique succinctement, des choses décisives), comme à travers notre essai dans la théorie, interrogeant nous-mêmes notre « non-directivité », notre « découverte » du politique était, au demeurant, un phénomène banal, l'histoire commune en quelque sorte.

Cette traversée faite, il reste que le « pédagogique » demeure une dimension spécifique des rapports humains, certes totalisée par le « politique », mais ne s'y réduisant pas. Notre question, c'est bien celle de restaurer cette spécificité sans pour autant revenir au « no man's land » au-dessus des passions partisans ou à la fusion groupiste de la bonne entente **hic et nunc**. Je tente de poursuivre cette recherche dans mon essai sur la tutelle scolaire, **Le Domestique et l'Affranchi**. Mais je suis frappé par l'usage défensif et, pour tout dire, paresseux et réactionnaire, qui est fait du rappel de la priorité du « politique », au moins dans certains milieux enseignants universitaires : puisque nous ne trouvons la clé des problèmes d'éducation que dans le champ du « politique », à quoi bon se fatiguer à modifier les relations pédagogiques ? S'intéresser aux méthodes, aux apprentissages, au fonctionnement des êtres humains concrets qui peuplent les classes, c'est participer à l'amélioration de l'université bourgeoise... J'entends ce discours souvent. Il légitime, au nom du « politique », la paresse intellectuelle, la désinvolture, le mépris des étudiants et des pratiques d'endoctrinement qui dégoûtent pour longtemps les auditeurs du « politique » ! Faire de la pédagogie, c'est faire de la politique. C'est sûr. Et, de ce fait n'importe quelle pédagogie ne fait pas n'importe quelle politique. C'est tout aussi sûr. Mais, dans le champ pédagogique, il faut préciser cette petite nuance que la bonne politique se fait pédagogiquement... Et ce débat n'est pas que de cuisine. Sous ses dehors terre à terre, il véhicule des questions de fond. Je suis reconnaissant à Guy Avanzini de les avoir relevées.

Je voudrais terminer en remerciant nos trois « lecteurs » de m'obliger à un éloge conjoint de la recherche et de la trouvaille. Le long commerce de Guy Avanzini avec l'histoire de la pédagogie moderne pourrait le conduire au scepticisme et à un certain mépris des novateurs qui le sont toujours moins qu'ils ne le pensent. Il m'instruit beaucoup quand il en tire sa critique du « maximalisme » et une analyse de l'action « située », qui permet les projets plausibles. Concilier le souhaitable et le plausible, le désir et la prévision : voilà le problème quotidien de tout éducateur, voilà le problème de la civilisation moderne. Que peut-on faire avec et dans le système scolaire ? Question qui peut être un point d'interrogation levé sur ses complaisances, question qui peut être tonique et propice à la trouvaille modeste.

La pratique rogerienne d'André de Peretti lui fait mesurer plus que beaucoup

d'autres le prix de cette trouvaille modeste, son rôle déverrouillant pour l'action, sa tolérance pour d'autres solutions qui n'est pas indifférence à ses propres convictions. Allier la fermeté des berges avec la mouvance de l'eau dans sa rencontre avec la contrariété des vents. Revenons à la métaphore maritime et contredisons Pascal : la recherche vaut par la trouvaille et la navigation, par l'île fortunée, ne fut-ce qu'entraperçue. En attendant, face au Sphinx comme au Cyclope (comme en la compagnie des Sirènes ou dans les bras de Didon...) « que ton oui soit oui et que ton non soit non », mais sans raideur ni mépris. Gymnastique toute paulinienne (cf. 2 Cor. I, 17-18) avant que d'être rogérienne. J'aime trouver, cher André, plus que je n'affectionne le doute. Mais il faut aussi des « morales provisoires ».

L'usage de l'outil dialectique permet au marxiste Georges Snyders ce perpétuel chantier qu'est l'aller-retour entre le produit et les conditions de sa production. La vérité est à faire, **praxis** et non **dogma** (pour rester entre héritiers des Grecs !). La « fierté d'affirmer » va-t-elle stériliser la recherche ? L'action ne supporte pas les questions pour le plaisir. Elle assigne l'ordre des urgences. C'est l'action qui remet en question et impose qu'on trouve. La vérité est sans cesse à refaire. Mais elle est là, accessible, dans l'histoire. Programme dilatant, programme menacé, et d'abord par sa propre incapacité à tenir le pari. Pari à tenir quand même.

J'ai, de nouveau, en la compagnie de ces trois hommes, douté de notre livre, suspecté ses intentions, redouté ses conséquences. J'ai, de nouveau, interrogé la « liberté d'apprendre ». Mais ce doute n'est pas à soi sa propre fin. Il n'est pas autre chose que l'exercice même de la raison. Il peut recéler un art subtil de se mettre à l'abri des attaques par le refus d'exposer ses choix. Il peut tout autant mettre en œuvre cet art primitif qui consiste à tenter de penser tout haut la complexité des choses et qui s'apparente à l'exercice de la sincérité. Les choses simples sont des choses fausses. Est-ce mauvaise action que de le prouver en acte par un livre ? Est-ce démobilisateur ? J'ai le front de penser que non. Et je ne suis pas, sur ce point, sans certitude.

**

BARNES (Douglas). — **From communication to curriculum** (De la communication au programme). — Hardmondsworth : Penguin books, 1976. — 202 p., ill., 18 cm.

Comment la communication s'établit-elle dans l'enseignement ? Comment régit-elle les processus d'apprentissage ?

L'éducation est effectivement une forme de communication et on peut analyser les activités scolaires dans cette perspective. L'objet de l'enseignement lui-même, le **curriculum** ne peut se définir comme un ensemble de connaissances que les professeurs ont l'intention d'enseigner. Il ne devient réalité que lorsqu'il est assumé dans un processus de communication au sein de l'école.

Le langage oral et écrit mis en œuvre dans l'enseignement est donc extrêmement révélateur. Le livre de Douglas Barnes : « **From communication to curriculum** » s'attache à l'analyse de ce langage à partir de deux études principales : une analyse du parler des enfants dans un travail en petits groupes et une enquête auprès de professeurs sur la manière dont ils envisagent les travaux écrits de leurs élèves.

Dans l'interprétation de ces données, l'auteur s'inspire à la fois de l'œuvre de linguistes comme Vygotsky et de celle de psychologues du développement cognitif comme Bruner et Piaget. Il apporte ainsi un éclairage singulièrement

pénétrant sur les processus mis en œuvre dans l'enseignement et en fait ressortir quelques dimensions fondamentales.

La conversation d'élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire travaillant en équipes dans trois domaines : sciences, anglais, histoire a été enregistrée. Dans le premier cas, on leur demandait d'interpréter des expériences sur la pression de l'air ; dans le second cas, de commenter un poème ; dans le troisième cas, d'imaginer leur comportement dans une situation historique donnée : la participation à une invasion saxonne.

L'analyse des entretiens fait ressortir une double fonction du langage. Il est un moyen de communication, mais aussi un moyen de réflexion. En effet, dans un certain nombre de situations, un climat propice au questionnement se développe. Les enfants expriment leurs interrogations, leurs hypothèses, leurs déductions. Cette exploration s'accompagne d'un style d'élocution où se manifeste, à travers des hésitations, la recherche tâtonnante de formulations plus adéquates. Bref, les enfants pensent à haute voix.

L'auteur accorde une grande importance à ces entretiens exploratoires (« exploratory talk »). Il rappelle que l'enfant n'utilise pas le langage oral pour la seule communication avec les autres. « Un parler égocentrique » se développe chez lui et accompagne ses jeux.

Plus tard, comme l'expose Vygotsky, il utilisera la parole pour prévoir, se rappeler, interpréter, réinterpréter. Un véritable « parler intérieur » se constituera.

Le langage apparaît ainsi comme un outil par lequel la personne peut assimiler les connaissances, se les approprier en les remodelant.

C'est dire l'importance du rôle qu'il peut exercer dans l'enseignement. Or, très souvent, cette fonction du langage ne peut se manifester dans le cadre scolaire.

L'auteur met en évidence les obstacles qui s'opposent au développement de ces périodes exploratoires tant au sein des équipes d'enfants que de la relation élève-maître.

Apprendre n'est pas ajouter des éléments de connaissances à d'autres existant déjà comme dans un jeu de construction où on ajoute des cubes à d'autres. C'est un processus dynamique où les représentations nouvelles sont reliées et confrontées aux représentations antérieures. A cet égard, la formule : transmettre des connaissances est inadéquate car elle ne rend pas compte de ce processus.

En s'inspirant de Bruner et de Piaget, l'auteur présente la connaissance comme un ensemble de systèmes construits par l'homme en vue d'interpréter le monde.

La compréhension de celui-ci résulte d'approximations successives. Dans cette perspective, apprendre consiste à changer de système d'interprétation.

Là aussi le processus est dynamique.

L'enseignement s'accompagne donc d'une confrontation de systèmes d'interprétation. Les représentations des enfants entrent en interaction avec les représentations qui leur sont proposées par l'école. C'est ainsi qu'entre en relation le savoir scolaire (school knowledge) et les connaissances qui sous-tendent les activités courantes de l'enfant (action-knowledge).

L'élève découvrira des significations nouvelles à partir de son expérience antérieure et inversement, les expériences nouvelles effectuées à l'école devraient se relier à son propre acquis. On en trouve des exemples dans les enregistrements des échanges ayant eu lieu dans le travail d'équipe. Dans cette perspective, l'expression orale joue un rôle fondamental. C'est, en parlant, que les enfants peuvent exprimer leurs représentations et par suite en tirer parti et les modifier pour accéder à des représentations nouvelles.

Dans la classe, l'apprentissage résulte d'une interaction entre les représentations et les significations exprimées par le professeur et celles exprimées par les élèves. Encore faut-il que ces derniers puissent effectivement parler librement.

Le travail en petit groupe, en permettant des échanges entre les enfants, favorise cette confrontation des représentations.

La réflexion implique une distanciation par rapport à sa propre expérience. Ainsi pour reprendre l'exemple cité par l'auteur (1), un étranger, visitant un autre pays doit prendre conscience de ses propres habitudes s'il veut comprendre les mœurs de ce pays. Dans le dialogue avec d'autres, comme dans le dialogue intérieur qui peut se développer lorsqu'on écrit en fonction d'un lecteur potentiel, un processus analogue peut se développer : prise de conscience de sa propre position et remaniement de celle-ci en rapport avec cette confrontation.

Dans un autre registre, la démocratisation de l'enseignement exige que les enfants appartenant aux différentes sous-cultures présentes dans la société puissent s'exprimer également. Une gamme beaucoup plus large de significations, de croyances et de valeurs doit pouvoir se manifester à l'école.

C'est à travers cette confrontation de représentations que chacun pourra en construire de nouvelles en rapport avec son expérience antérieure.

Douglas Barnes met en évidence des oppositions puissantes à une conception de l'enseignement procédant de la communication et accordant une place capitale à l'expression et au dialogue.

En classe, les périodes exploratoires où les élèves peuvent manifester une recherche tâtonnante sont bien souvent limitées.

L'attitude du maître censé savoir au préalable et porté à juger n'incite pas les enfants à formuler des questions ou des hypothèses, mais les entraîne à vouloir donner simplement les « bonnes réponses ».

L'enseignant est par ailleurs souvent attaché à un programme préparé à l'avance et il s'en départit difficilement pour admettre les interventions des élèves qui n'entrent pas dans ce schéma. L'auteur analyse avec finesse les incidences d'une attitude orientée vers l'évaluation en fonction de normes préétablies. Elle intimide les enfants et entraîne le conformisme.

Une enquête sur les attitudes des professeurs de l'enseignement secondaire vis-à-vis des travaux écrits par les élèves a permis de dégager une typologie.

Dans leur appréciation de ces travaux écrits, les uns tiennent compte en priorité de la manière dont s'y effectue la transmission des connaissances, les autres de la manière selon laquelle ils reflètent une participation de l'élève à l'apprentissage, une interprétation de sa part. Les premiers mettent l'accent sur l'enregistrement des informations, l'acquisition du savoir et corrigent et notent en fonction de la conformité à l'enseignement précédent. Les seconds conçoivent les travaux écrits comme un moyen de favoriser le développement personnel de l'élève et les envisagent comme une occasion de dialogue et un apport pour l'enseignement ultérieur.

L'auteur distingue ainsi des professeurs orientés vers la transmission (« Transmission teacher ») et d'autres orientés vers l'interprétation (« Interpretation teacher »).

La manière dont les enseignants se représentent le savoir est souvent liée à la manière selon laquelle ils envisagent l'enseignement. Ainsi les professeurs de sciences et de langues vivantes se classent le plus souvent parmi les enseignants orientés vers la transmission tandis que les professeurs de langue mater-

(1) A partir d'un texte de A. Schütz : *The stranger : an essay in social psychology*.

nelle et d'éducation religieuse se rangent parmi ceux qui s'orientent vers l'interprétation. Les professeurs d'histoire et géographie occupent une position intermédiaire.

Les professeurs orientés vers la transmission mettent l'accent sur la discipline d'enseignement et se méfient des non-spécialistes. Ils s'intéressent à la matière plus qu'aux processus d'apprentissage. La maîtrise de la discipline est associée dans leur esprit à leur statut social et à leur promotion. Le besoin d'établir un contrôle sur les élèves paraît également lié à une approche selon laquelle *on fractionne le savoir pour mieux le communiquer*. La connaissance est construite par les hommes, et donc relative. Le pouvoir qu'elle assure est recherché par certains qui font alors du savoir un champ clos. On attend alors des élèves une attitude de réception et non de création et d'élaboration.

Cet ouvrage éclaire singulièrement l'évolution de la pédagogie. A partir d'une étude très fine des processus de communication, il va droit au cœur des problèmes actuels.

L'analyse de la mise en œuvre du langage oral et écrit dans l'enseignement se révèle particulièrement féconde.

Voilà un ouvrage qui ouvre des perspectives de recherche. On aimerait envisager par exemple dans ce contexte le rôle exercé actuellement auprès des enfants par les moyens de communication de masse.

Mais ce livre, écrit dans une langue très claire, nous paraît également essentiel pour le praticien.

L'observation du travail en petits groupes débouche en effet sur des conseils pratiques. Plus généralement, il aidera les enseignants à se situer.

Jean HASSENFORDER.

HALLAK (J.). — La mise en place de politiques éducatives : rôle et méthodologie de la carte scolaire. — F. Nathan ; Bruxelles : Labor, 1976. — 327 p., ill., 22 cm (Éducation 2000).

Malgré un aspect et, sans doute, une volonté, technique qui ne doit pas rebuter, il s'agit d'un ouvrage maniable et agréable à consulter : cartes, tableaux clairs, schémas, reproduction de documents sont placés dans le corps du texte et illustrent immédiatement le propos. Une vingtaine de photographies présentent divers types de bâtiments scolaires.

Constitué de deux parties, le livre offre d'abord une synthèse thématique d'études de cas de cartes scolaires réalisées dans le cadre de l'Institut International de Planification de l'Éducation. La seconde partie, qui se veut manuel à l'usage des planificateurs et des administrateurs de l'enseignement présente, lié à une réflexion méthodologique, un guide de la carte scolaire, instrument de planification.

L'utilité de la carte scolaire, de la problématique carte scolaire, est connue : instrument d'analyse permettant la jonction entre le global et le particulier, elle pose aussi le problème du pouvoir de planification et de décision, l'éclaircit.

Cette utilité est confirmée par les informations sur une trentaine de pays que nous trouvons ici et l'analyse précise qui se fait de la carte scolaire dans dix d'entre eux.

Cette vocation générale de la carte scolaire, cette obligation qu'elle engendre de poser les problèmes, d'étudier la réalisation concrète du plan éducatif ou de

ce qui peut, ou essaie, d'en tenir lieu, ne doit pas camoufler des qualités plus immédiatement opératoires et spécifiques, le soutien qu'elle apporte à des opérations d'envergures différentes : universalisation de l'enseignement en Union soviétique, unification du système éducatif au Sri Lanka ou simplement aide à la préparation de la rentrée et à la programmation des équipements au Maroc.

Ce rappel d'utilités sert aussi à montrer que c'est à chaque pays qu'il appartient de déterminer le rôle et le caractère de sa carte scolaire et par là même de préciser sa propre méthodologie de la carte scolaire.

Il n'en est pas moins vrai que des règles communes, de construction ou d'utilisation de la carte scolaire peuvent être présentées, par exemple : la mise en place d'une organisation administrative, sous-tendue par ses principes de « hiérarchisation et spécialisation », « différenciation entre zones rurales et urbaines », « distinction entre les services techniques et politiques », « éviter les décisions en miettes », la mise au point, au travers d'un « exercice pilote », de la méthodologie, la formation du personnel chargé d'assumer la mise en route de la carte et enfin la fixation du calendrier de réalisation ; trois années paraissent nécessaires à l'auteur entre le moment de l'adoption de la carte et son application.

Ces étapes et ces principes mettent en évidence le besoin de clarté qui est sans doute l'une des règles principales de la mise en place d'une carte scolaire. Cette idée de clarté est liée à l'idée de diagnostic : un diagnostic d'une situation éducative se constitue à partir de paramètres précis ; sa première utilité est de mettre en évidence les déséquilibres auxquels il faudra remédier, il doit permettre une réflexion outillée sur l'évolution de la demande d'éducation et sous-entend une interprétation des objectifs nationaux d'éducation : les politiques éducatives doivent pouvoir donner lieu à des définitions claires, à des modalités précises d'application et à un mode d'exploitation des réactions.

Il importe ici de rappeler que la carte scolaire ne se construit pas simplement avec des facteurs scolaires : les facteurs d'environnement, d'équipement sont des données à prendre en compte avant toutes autres ; cela montre à l'évidence que la planification de l'éducation ne peut se développer sans être intégrée à une planification existante du reste de l'économie car le problème de la carte scolaire rencontre celui de la planification de l'éducation, en demandant de préciser ce qui est possible pour chaque région, en intégrant le niveau régional au plan national, en en faisant un moment du processus de prise de décision.

Pour Jacques Hallak, l'élément participation à la planification est aussi déterminant puisqu'il lui permet de construire une typologie des pays selon ce critère. Par là même l'école intégrée à l'économie réapparaît comme lieu de responsabilité collective mais aussi risquent fort d'accourir les jugements moraux.

Information sur ce qui se fait et recherche sur ce qui peut se faire, cet ouvrage offre une méthode et des thèmes de réflexion et par là sera lu utilement aussi bien par le curieux que par le planificateur.

Louis MARMOZ.

Initiation des lycéens au monde contemporain en particulier par l'utilisation de la presse et des autres media. — Paris : Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, 1976. — 124 p., ill., 24 cm. (Recherches pédagogiques, 85).

« L'initiation au monde contemporain », appellation nouvelle des disciplines que certains continuent de nommer histoire-géographie et instruction civique, témoin, nous semble-t-il, du désir réel d'actualiser l'enseignement donné aux élèves

de nos lycées en leur fournissant les moyens de décrire et de connaître les sociétés qui les entourent et particulièrement la leur. Mais comment parvenir à remplir ce vaste et important programme alors que nous ignorons la plupart du temps ce que les adolescents connaissent de leur monde dans ses dimensions économiques, sociales, politiques, culturelles, régionales, nationales, mondiales, etc. Le souci d'éviter ce piège et de pratiquer une pédagogie cohérente a conduit R. Ferrà, professeur d'histoire et de géographie, à commencer en 1970 une « recherche spontanée » au lycée Bellevue de Toulouse. Il était alors question d'introduire « la presse au lycée » afin de mieux connaître les différentes formes d'utilisation pédagogique qu'on pouvait tirer de la lecture des journaux par les élèves, de la création dans les lycées du club de presse.

Bien vite une telle recherche a rencontré l'intérêt d'un grand nombre d'enseignants et sa transformation en recherche sur programme national a permis de réunir, sous la responsabilité de Mme L. Marbeau, 17 équipes composées de 50 professeurs. Ont également participé à cette recherche A. Bras, professeur au lycée Michelet de Montauban, et P. Tap, directeur de l'U.E.R. de psychologie et des sciences de l'éducation. En même temps que l'élargissement de l'équipe des professeurs, une évolution de la recherche s'est alors dessinée. Il ne s'agissait plus simplement de cerner le rôle que jouaient les media et particulièrement la presse dans l'initiation des jeunes « au monde contemporain » mais plutôt de poser les jalons d'une pédagogie plus active qui pourrait répondre aux aspirations des lycéens en s'appuyant sur une connaissance réelle de ce qu'ils sont et de ce qu'ils savent. Par le moyen d'un questionnaire écrit et anonyme, auquel un échantillon de plus de 3 000 lycéens ont répondu le 7 mai 1973 dans les 125 établissements de 8 académies — échantillon dont on a pris la peine de cerner les limites et les critères de la représentativité au regard de l'échantillon national (p. 41-46). Un bilan sur les connaissances et les opinions des élèves français, concernant leur monde contemporain, a été établi, accompagné d'une analyse de l'influence des mass media. L'ambition d'un tel bilan, on le devine aisément, c'est d'abord d'éclairer ceux qui ont la charge d'établir les programmes de l'enseignement. C'est ensuite, grâce à un traitement fin et astucieux de l'information recueillie à travers les réponses aux 251 questions posées aux élèves, de donner aux lecteurs une physiologie complète de la structure sociologique des adolescents français : quel âge ont-ils ? Comment se répartissent-ils dans les structures scolaires établies selon l'âge, le sexe, le niveau socio-culturel, leur région géographique, etc. Que lisent-ils en dehors de l'école, dans les quotidiens ou hebdomadaires, et surtout, quel est l'impact de cette lecture sur les préjugés et les opinions que se forgent les adolescents ? Sont-ils conscients de l'influence qu'ils subissent par les mass media en général et la presse en particulier ? Que pensent-ils du vote à 18 ans, posent-ils un regard critique ou cynique sur leur propre société ? etc.

Mais l'innovation proprement dite d'une telle recherche réside dans la création de cet instrument pédagogique que l'équipe des professeurs a été conduite à fabriquer pour recenser les opinions ou connaissances que les jeunes possédaient dans des domaines aussi divers que la politique étrangère européenne ou mondiale, l'art, la littérature, la peinture, les partis politiques, les hommes politiques, etc.

Ce questionnaire, que nos auteurs qualifient improprement de « test de connaissances » a pu être noté en 200 points-item, répartis de la façon suivante : 40 pour les questions portant sur les connaissances culturelles, 33 pour celles portant sur la politique française, 22 pour la politique européenne, 55 pour la politique mondiale, 50 pour population et économie (p. 23). Et après une analyse assez détaillée de la composition de ces questions, les auteurs nous expliquent comment les programmes et manuels scolaires des classes interrogées mais aussi l'actualité contemporaine les avaient guidés (p. 35). Il va sans dire, et les chercheurs ont le mérite de le reconnaître, que certains choix peuvent paraître arbitraires et que

certaines questions posées en 1972 ont perdu de l'intérêt en 1977. Mais en dépit de ces quelques faiblesses signalées, la preuve est ainsi faite, par l'analyse des réponses des élèves à ce questionnaire (la moyenne globale obtenue du test a été de 96,84/200 points) que les élèves qui sont dans nos classes ne sont pas seulement des récepteurs des messages produits pour et par l'école ! Chiffres et tableaux à l'appui, on constate, une fois de plus, que les élèves détiennent d'authentiques « sous-cultures » autrement dit des croyances et représentations dont les normes et les valeurs ne sont pas du tout explicites pour eux, et qui restent liées à des facteurs bien extérieurs à l'école (sexe, âge, appartenance socio-politique de la famille, mode de vie de celle-ci, lecture de journaux, etc.).

L'ambition du n° 85 est tout autre... Véritables pionniers les enseignants qui ont participé à cette publication ont cherché à assainir les relations fort ambiguës que l'école entretient avec le monde des media (presse, radio, télévision, etc.). Une analyse théorique sur les langages des différents media (p. 31, p. 46), leurs types de messages ainsi qu'une présentation simple et rapide de l'organisation du monde de la presse, de la radio, etc. dans ses aspects sociologiques et économique-politiques, précédant la description d'un certain nombre d'exercices variés que l'on peut faire faire aux élèves dans les différentes classes. Les résultats obtenus par les élèves à ces exercices (qui vont de la simple analyse de l'article de presse à l'analyse externe de la presse quotidienne ou hebdomadaire, de l'analyse interne d'une telle revue au compte rendu d'un événement d'actualité à travers plusieurs journaux (p. 52) de la création des documents écrits à la réalisation d'une émission de radio, etc.) permettent de conclure que du point de vue de l'acquisition des connaissances sur le « monde contemporain », la méthode expérimentale, ne se révèle pas moins efficace que la moyenne des méthodes utilisées ailleurs en France (p. 95). De plus, la progression dans la prise de conscience du choix politique a été pour tous les élèves plus rapide que pour l'ensemble des lycéens français, mais leurs opinions n'ont pas évolué (p. 96).

Parmi les avantages que semble présenter « cette méthode d'initiation » au monde contemporain, il faut noter un plus vif intérêt des élèves lié à l'entrée en contact avec le monde des affaires, de l'imprimerie et à la possibilité de prendre des initiatives de tous ordres (p. 96).

Ceux que leur sexe (les filles) ou leur origine sociale (ruraux) ou le type d'enseignement suivi éloignaient des grands problèmes d'actualité ont le mieux profité de cette initiation (p. 115).

Quant au professeur lui-même, il s'en est trouvé mieux justifié dans l'exercice de son métier, (...) vis-à-vis des jeunes dont il pensait ainsi satisfaire davantage les aspirations.

Ainsi, il ne s'agit pas de vouloir limiter le rôle de l'enseignant à l'analyse critique et à la maîtrise « du flot d'information » que les mass media déversent sans cesse sur les élèves. Il ne s'agit pas non plus d'attendre de la lecture de tels ouvrages une théorie complète des différents messages livrés par les media.

Mais on ne peut ignorer que le projet de l'enseignant, quelle que soit sa discipline, est de transformer les « opinions, croyances ou préjugés » de ses élèves, en idées, certitudes ou connaissances objectives. De tels ouvrages sans aucun doute aideront ces enseignants à parvenir à de tels objectifs.

Nelly LESELBAUM.

Pour William Labov, la sociolinguistique ne se confond ni avec la « sociologie du langage » (qui, selon lui, traite du devenir des langues — développement, standardisation, assimilation, déclin, phénomènes de bilinguisme, etc.) ni avec l'« ethnographie de la parole » (qui décrit les règles de sélection et d'interrelation qui régissent dans les cultures les « actes de parole » et les situations de parole). Au sens strict, la sociolinguistique est la linguistique elle-même, c'est-à-dire l'étude de la structure et de l'évolution de la langue, que ce soit du point de vue phonologique, morphologique, syntaxique ou sémantique, mais considérées au sein du contexte social formé par la communauté linguistique. Que la langue, « partie sociale du langage », selon l'expression saussurienne (par opposition au caractère individuel de la parole) doive être étudiée au sein d'un contexte social, et « telle que l'emploient les locuteurs natifs communiquant entre eux dans la vie quotidienne », cela paraît aller de soi. Or, c'est précisément le point principal sur lequel Labov s'oppose à toute une tradition saussurienne, jusqu'à Chomsky. Labov refuse deux des postulats de la linguistique « asociale ». Premièrement, contre l'idée que les faits linguistiques ne peuvent être expliqués (synchroniquement ou diachroniquement) qu'à partir d'autres faits linguistiques (et qu'en particulier les changements linguistiques dépendent essentiellement de pressions et de caractéristiques internes à la structure de la langue), Labov s'attache à mettre en relief l'efficacité causale des faits extra-linguistiques (sociologiques, géographiques, démographiques, etc.). Et, deuxièmement, contre le postulat (inhérent par exemple à la conception chomskyenne de la « compétence ») que tout locuteur natif a une intuition immédiate et complète de sa langue, homogène à celle de tous les autres, de sorte qu'il n'est pas nécessaire d'aller chercher dans le champ social des données linguistiques que chacun peut trouver en soi déjà toutes constituées et toutes prêtes pour l'analyse, Labov met en œuvre une linguistique d'observation empirique et d'enquête sociale qui, sans rien récuser des apports spécifiques essentiels de la théorie depuis Saussure, combine la démarche de la description linguistique formelle avec les procédures positives des sciences sociales expérimentales. Et, alors que dans une certaine tradition saussurienne, inspirée par une conception organique-unitaire du « social », les différences de langage à l'intérieur d'une même communauté sont considérées bien souvent comme de simples « variations libres » individuelles échappant au principe d'explicabilité, ce sont au contraire les variations en fonction des contextes (différences stylistiques) et en fonction des groupes sociaux (différences sociales) que Labov constitue comme objet principal de son investigation, que celle-ci opère « en synchronie » ou « en diachronie ».

Le plan de **Sociolinguistique** (édité en 1973 par University of Pennsylvania Press sous le titre **Sociolinguistic Patterns**) ne traduit pas une progression parfaitement linéaire. Certains chapitres reprennent des études parues antérieurement. Et les mêmes données, les mêmes thèmes donnent parfois lieu à plusieurs « élaborations » successives dans l'ouvrage. La présentation de Pierre Encrevé distingue à cet égard deux périodes dans le travail de Labov. Les premiers chapitres de l'ouvrage, reflet de la première période, reposent principalement sur deux enquêtes, menées l'une dans l'île de Martha's Vineyard, sur la côte du Massachusetts, l'autre à New York. Les derniers chapitres intègrent les acquis d'une autre étude, concernant le « vernaculaire noir-américain » de Harlem, laquelle réalise un certain déplacement de problématique, qui s'exprime dans le concept même de « vernaculaire », dialecte unistyle parlé entre « égaux linguistique », par opposition à la langue comme ensemble de styles utilisés par un locuteur-auditeur dans une communauté régie par des rapports de dominance (cf. *Language in the Inner*

et de promotion que lui reconnaissent volontiers les sociologues) joue certainement un rôle décisif, selon Labov, dans les processus de diffusion et de généralisation du changement linguistique, processus complexes à multiples niveaux et multiples phases, où les décalages de rythmes selon les générations et les groupes sociaux provoquent des effets apparemment erratiques.

Parallèlement à la variable (r), d'autres variables sont étudiées par Labov sur son échantillon new-yorkais [le (eh) de (cat), le (oh) de (off), le (th) de (this), le (dh) de (these)], ces deux dernières variables étant actuellement stables et n'occasionnant pas de phénomènes d'hypercorrection au niveau du discours surveillé de la petite-bourgeoisie]. Dans tous les cas les variations sociales et stylistiques sont très importantes (et ceci contraste avec la relative homogénéité des réactions évaluatives subjectives, ce qui fait dire à Labov qu'une communauté linguistique n'est pas faite de gens qui parlent de la même façon mais qui s'accordent sur la façon dont il faudrait parler).

On voit tout ce que **Sociolinguistique** apporte sur le plan de la méthodologie et de la théorie de la linguistique. L'apport sur le plan de la sociologie est plus incertain, plus indirect. On a bien vu que ce n'est pas là le propos de Labov. Il ne s'agit pas pour lui d'une recherche interdisciplinaire. Son objet est en cela plus spécifiquement linguistique que celui de Bernstein par exemple. On sait que Labov a critiqué certains aspects de la pensée de Bernstein (la théorie des deux codes par exemple) (1). Or ce n'est pas dans **Sociolinguistique** qu'on trouvera l'essentiel des arguments pour une confrontation entre les deux théories. On peut supposer que les travaux de la « deuxième période » appuyés sur l'étude du « vernaculaire noir-américain » et la « logique de l'anglais non-standard » (avec en arrière-plan la problématique de l'échec scolaire comme résistance à la norme de la culture dominante), apporteront, avec la parution en France de **La langue dans le ghetto**, les éléments substantiels qui manquent ici pour que se concrétisent complètement les promesses théoriques contenues dans la présentation de Pierre Encrevé.

Jean-Claude FORQUIN.

MIALARET (Gaston). — **Les Sciences de l'éducation**. — Paris : Presses Universitaires de France, 1976. — 128 p., ill., 18 cm (Que sais-je ? 1645).

Il est exceptionnel, croyons-nous, de trouver ici l'analyse critique d'un « précis de vulgarisation ». Mais, d'une part, il est injuste de vouloir disqualifier par principe, des ouvrages parce qu'ils sont destinés à un large public : — c'est œuvre de malignité que de dénaturer le mot en latin **vulgus** qui désigne le commun des hommes, car il est beaucoup plus difficile de rédiger pour M. Tout le monde que pour M. de Voltaire. D'autre part, un condensé rédigé sur un tel thème par un tel auteur ne peut laisser indifférent : le succès immédiat de librairie semble en témoigner.

Grâce à des rappels historiques et tout en se défendant de débiter — qui n'a souffert de cette pratique ? — par une définition, l'auteur commence par mettre un peu d'ordre dans la terminologie. Ce qui permet, dans le premier chapitre, de marquer l'extension actuelle de la notion (et de fait) d'éducation : ainsi est-on passé de **l'éducation - système** (institutions) à **l'éducation produits** (résultats) puis

(1) Cf. notre compte rendu de **Langages et Classes sociales** dans le n° 35 de la *Revue Française de Pédagogie*.

à l'éducation processus (relations). La définition même du concept d'éducation procédera, expérimentalement en quelque sorte, de l'examen de cette évolution et de l'analyse des situations qui méritent d'être appelées éducatives. Il apparaît alors que les agents éducatifs se sont considérablement multipliés (il est restrictif de les ramener à des êtres humains : cas des appareillages, des groupes...), que les procédures se sont diversifiées, que le sens de « la flèche éducative » peut être réversible, l'agent de l'éducation devenant à tel moment sujet éduqué (p. 21). Cependant, la flèche est orientée, « l'action... est finalisée » (p. 24). Et c'est en quoi toute théorie de l'éducation devra intégrer, si nous pouvons dire, les théories de l'information, de la communication et de l'influence. « Une action qui n'a pas de finalité peut être efficace mais ne mérite pas le nom d'éducation » (p. 28).

Les difficultés rencontrées pour définir le concept d'éducation sont à la mesure de la complexité des problèmes éducatifs, de la diversité des facteurs qui déterminent — qui conditionnent — les situations d'éducation. C'est à l'analyse de ces facteurs qu'est consacré le second chapitre : conditions générales de l'éducation-institution (type de société produisant son propre système d'éducation, lequel suscite des programmes généraux et particuliers, des méthodes et techniques, mais aussi des formules appropriées, comme le style d'architecture ou le mode de recrutement et de formation des éducateurs ; conditions locales des situations d'éducation (micro-milieu, établissement, équipe-professorale...), conditions mêmes de la relation éducative (salle, éducateur, groupe-classe...).

Ce sont les sciences de l'éducation, objet du chapitre III qui permettront de saisir la complexité des situations. L'auteur en dresse le tableau (p. 45) en distinguant : les sciences qui analysent les conditions générales et locales de l'institution ; celles qui étudient l'acte éducatif ; celles, enfin, qui sont vouées à la réflexion et à l'évolution. A la première catégorie se rattachent : l'histoire de l'éducation et de la pédagogie (des idées comme des faits, des techniques comme des institutions) ; la sociologie de l'éducation aux orientations multiples ; la démographie scolaire, si importante ; l'économie de l'éducation, car l'argent est aussi le nerf de la culture ; l'éducation comparée, déjà suggérée il y a 160 ans par Marc-André Jullien et à laquelle Maurice Debesse a donné la dimension de « la géographie de l'éducation ». La seconde catégorie des sciences de l'éducation concerne tout à la fois « les disciplines qui étudient les conditions de l'acte éducatif sous les angles physiologiques, psychologiques, psycho-sociologiques, les didactiques et la théorie des programmes, les sciences des méthodes et techniques, les sciences de l'évaluation » (p. 61). L'auteur, en particulier, utilise les toutes dernières recherches pour préciser le problème général des didactiques (p. 69-73) et classer les méthodes au-delà des grilles traditionnelles (référence à la thèse de J. Drevillon, p. 77). Restent : « sciences de la réflexion et du futur », « la philosophie de l'éducation », toujours importante (p. 81) et la planification, capable de « prévoir (...) les rapports entre l'enseignement et tout un ensemble de problèmes aussi lourds de conséquences que complexes » (p. 83).

Unies par leur objet, les sciences de l'éducation sont diverses par leur nature, leur origine et leurs méthodes : « un historien de l'éducation doit d'abord être un historien » (p. 86). Mais (chapitre IV) la notion d'intradisciplinarité (qui n'a pas besoin d'être discutée) est à compléter par une pluridisciplinarité aussi bien interne qu'externe : L'explication d'un fait d'éducation n'est jamais simple » (p. 88) : d'où un plaidoyer sans réticence en faveur d'une « culture générale en sciences de l'éducation » (p. 90) — la culture générale étant, ici aussi, « ce qui nous ouvre à la spécialité des autres » (P. Langevin).

Pour autant, il ne peut s'agir de congédier la pratique pédagogique : niveau de l'action directe, de l'établissement ou de la classe, de la planification large. Mais l'on devine la nécessité d'un incessant mouvement de va-et-vient entre cette pratique et la recherche, en arrachant le mot « expérience » à son ambiguïté.

Au-dessus du niveau de la pratique — qui « possède quelquefois les caractères de l'invention générale » (p. 96) — doit se déployer le souci de contrôle, de l'attitude scientifique, du doute, de la variation des facteurs, de l'appréciation objective des effets. C'est encore au dessus (expression dépourvue de toute prétention hiérarchique) que se situe, en pleine exigence scientifique, « le laboratoire de pédagogie expérimentale ». Dès lors, il est possible de classer les recherches pédagogiques, du constat (assez statique) de l'enquête à la « création de situations éducatives ». Formule dynamique exigeante : dans un premier temps, il faut porter cette situation à son plus haut degré de perfection possible ; dans un second temps il conviendra, en utilisant toutes les ressources mobilisables, de procéder à l'analyse complète du thème retenu (p. 100), allant et venant entre psychologie (premier terme) et pédagogie (second terme).

Si l'on songe à un troisième niveau, qui ne fait qu'apparaître (application de la théorie des modèles, p. 102) on voit s'appliquer en sciences de l'éducation tous les types de recherches. C'est pourquoi le passage s'opère d'un savoir-faire directement transférable à un faire-savoir rationalisé. Mais l'évolution ne va pas sans mal : d'une part, le dialogue entre praticiens et chercheurs mérite souvent l'expression que Maurice Debesse assignait aux rapports entre psychologues et éducateurs, un « dialogue de mal-entendants » ; d'autre part, « Jamais la science n'a établi de jugement de valeur » (p. 106) — et la situation éducative ne se ramène, ni à des formules mathématiques, ni d'ailleurs à des recettes pragmatiques. Au moins, peut-on souligner le rôle d'aide et d'épanouissement que représentent les sciences de l'éducation, surtout pour les formateurs de formateurs.

De la sorte, s'affirme le sixième et dernier chapitre, qui conclut sur « le passé, le présent et l'avenir des sciences de l'éducation ». Longtemps, la pédagogie a eu mauvaise presse ; on la trouvait prétentieuse, babillarde et tâtilonne. Grâce à quelques pionniers, la France s'est décidée à organiser un enseignement universitaire spécifié : il ne date guère que de six ans. Mais, dès lors, même s'il est paradoxal que les sciences vouées à l'enfant et à l'adulte en voie de formation soient les dernières nées, le développement des sciences de l'éducation (prend) une dimension épistémologique » (p. 119) — et humaine.

Sans doute, devant un tel inventaire trouvera-t-on matière à quelques critiques. Les unes, inévitables, sont dues à ce genre d'ouvrage, à ce mode de condensé qui impose, souvent, l'accumulation d'idées et le paragraphe compact. D'autres proviennent de l'objet même du propos, de formules désormais admises, mais qui ne vont pas sans équivoque, sans contradiction. Ainsi de l'expression « sciences de l'éducation » mieux que n'importe qui, Gaston Mialaret a dit (**voir son Introduction à la Pédagogie**) la part d'art — et d'éthique — que comportait tout acte d'éducation — c'est manifeste pour la philosophie de l'éducation qui nous « enseigne » au plus haut degré des finalités. C'est de « sciences de la pédagogie » qu'il faudrait parler, de « sciences pour l'éducation ». Une science de l'éducation pourrait conduire aux pires conditionnements, à la perversion de la formule de François Bacon « connaître la nature pour la commander », pour la maîtriser, en fait la mépriser et l'asservir.

De toute façon, les synthèses (et la prospective) éducatives constituent un domaine qui ne peut-être pris en charge par aucune science de l'éducation particulière : voilà l'objet de — qui nous dira le mot qui convient ? — la pédagogie elle-même. Que l'auteur nous pardonne, mais l'expression de psycho-pédagogie ne peut assurer cette synthèse : il faudrait alors parler de physio-psycho-sociopédagogie et le vêtement même nous générerait aux entourures. De toute façon, il importerait d'ajouter la politique de l'éducation aux sciences énumérées : M. Jourdain électeur en fait et commence à le savoir.

Ces remarques exprimées, nous n'avons pas besoin d'invoquer l'affection fraternelle qui nous lie à l'auteur pour donner notre pleine adhésion aux idées

énoncées, au style simple, aux nuances proches, aux exemples significatifs, aux schémas originaux (p. 25, 32, 35, 69, 76...).

Nous nous étonnons moins qu'il ait fallu attendre 1 645 numéros de cette collection pourtant d'actualité pour voir naître « les Sciences de l'éducation ». Grâce à quoi, c'est le vœu terminal de l'auteur « un nombre de plus en plus grand de personnes participeront à l'évolution », de plus en plus désirable de ce secteur primordial. Aux deux sens du mot.

Jean VIAL.

POIRIER (Gérard A.). — L'étude en équipes (Students as partners in team-learning). — Paris : F. Nathan ; Bruxelles : Labor, 1975. — 208 p., ill., 22 cm (Éducation 2000).

Le manuel pratique que nous allons découvrir est le résultat d'une expérience d'une dizaine d'années, soigneusement élaborée par l'auteur, conseiller pédagogique d'élèves-professeurs à l'Université de Berkeley (Californie). Commencée en 1963, son action prit une rapide extension, concrétisée par la création d'une association pour le « Team Learning », qui en 1968 avait déjà sensibilisé quelque deux mille enseignants et tenait, la même année, un congrès à Berkeley avec une centaine de participants.

A considérer le support théorique de la méthode, il est sûr qu'on pourrait lui trouver des précurseurs, sans même remonter à Comenius, dans le « monitorial system » des écoles anglaises du XIX^e siècle, et, plus près de nous, dans le travail libre par groupes de R. Cousinet et dans la pédagogie coopérative de l'entre-deux guerres, dont la leçon nous revient aujourd'hui d'Amérique, parée du prestige de l'École de Lewin et de Moreno.

Aussi bien, plutôt que de nous ingénier à rechercher des ancêtres à une réflexion qui garde volontairement ses distances à l'égard de la théorie, évoquant parfois les schémas de R. Fourcade ou de J. Ardoino, il nous paraît préférable de suivre l'auteur sur le terrain de la méthodologie et de la conduite de la classe, où réside l'essentiel de son propos. Mais ce qui compte avant tout, c'est le climat social. Car, de toute procédure éducative, on peut dire que son efficacité « tient davantage à la façon dont elle se vit, qu'à la façon dont elle se fait » (p. 9). Formule frappante !

L'auteur, après tant d'autres, dresse d'abord un constat de faillite de l'enseignement traditionnel, qu'il définit comme linéaire (cf. fig. 7, p. 55) et rend responsable des réactions d'apathie et de démobilisation des élèves. Pourtant, il est de ceux qui croient que l'école peut, en se réformant, résoudre la crise de l'école. La solution consiste à utiliser comme levier de l'apprentissage le jeu des interactions, tel que le mécanisme nous en a été rendu sensible par la dynamique de groupes. « La solidarité est l'essence de l'enseignement » (p. 179, cité d'après G. Highet, 1950).

Ce faisant, l'auteur récuse, comme un affranchissement insuffisant de l'enseignement linéaire, la pratique des groupes de niveaux, où l'individualisation méconnaît l'interdépendance. Il leur préfère des équipes hétérogènes, de 4 à 6 élèves, qui forment autant de microsociétés équilibrées, où les éléments les plus forts ou les plus mûrs viennent en aide des plus défavorisés. Chaque co-équipier et pas seulement le chef ou son second, doit se considérer comme comptable de l'atmosphère de travail et de l'auto-discipline à réaliser dans l'équipe. « L'heure est venue de mettre à l'essai des regroupements hétérogènes qui rassembleraient des élèves de capacités diverses, afin qu'il y ait interaction pour le bien du groupe. » (p. 15). Cette hétérogénéité est d'ailleurs le reflet de la société elle-même. L'État de Californie, où G. Poirier avait commencé par enseigner le français, en est l'exemple

vivant avec son extrême diversité ethnique composée de Sud-Américains, de Mexicains, de Philippins, d'Asiatiques, de Grecs, etc.

Ainsi, le travail en équipes met-il en œuvre deux ressorts fondamentaux, du reste synergiques, à savoir la **compétition** et l'**interaction**, sans que la « cabaliste » comme aurait dit Fourier l'emporte sur la solidarité. Le maître, qui détient l'initiative de constituer les équipes, plutôt que de s'en remettre au verdict spontané d'un test sociométrique, où l'équilibre des équipes pourrait être compromis, veille également au maintien et à la réparation de cet équilibre, en remaniant au besoin la composition des équipes, par exemple par la rotation des chefs de file.

L'intention pragmatique se reconnaît à la façon très progressive, dont est introduite l'étude par équipes, limitée d'abord à des séquences de courte durée, d'une vingtaine de minutes, dans un cadre beaucoup plus traditionnel. En revanche, il n'y a pas un niveau d'âge privilégié pour l'application de la méthode, comme en témoigne la revue des exercices proposés, dans le chapitre 5, allant de la maternelle au premier cycle de l'université (Junior College). On pourra s'intéresser cependant au niveau C.M. 1 sur lequel fut testée l'efficacité de l'étude par équipes, sur deux classes parallèles, en neutralisant les variables de recrutement et de la personnalité du maître. Cette expérimentation transversale, qui est celle de Sleepy Hollow, en 1965-66, à Orinda (Californie) vérifie l'hypothèse d'une efficacité supérieure de la classe usant de l'étude en équipes sur le triple critère des résultats scolaires, du sens social et de la maturité psychologique. Le taux d'échec y a été de 9 %, contre 43 % dans la classe témoin, où l'enseignement était traditionnel. L'expérience a duré six mois. Par ailleurs, le pourcentage d'élèves réputés pour avoir profité de leur année scolaire, a été respectivement de 65 % et de 46 %. Une évaluation avait déjà été publiée par l'auteur en 1967, à Berkeley.

L'étude en équipes peut prendre la forme, selon que l'on accentue l'un ou l'autre des termes de cette « compétition dans la coopération » (p. 81), soit d'une **séance d'équipes**, chacune occupée à mener à bien une tâche collective déterminée, soit d'**activités par équipes**, mises aux prises sur une tâche commune proposée à toutes. Cet arsenal est complété par le **travail indépendant** (p. 48), différent pour chaque élève, mais pour lequel il peut requérir le concours de son équipe.

Cet ouvrage, nous en sommes persuadés, par les suggestions qu'il contient, intéressera non seulement les enseignants (on lira au chapitre 4 un certain nombre de témoignages), les planificateurs et les administrateurs, mais également les parents d'élèves, qui ouvrent l'école sur l'actualité (cf. pages 56, 76 et 148). Mais pour une adaptation intelligente à son enseignement, on ne négligera pas de prendre connaissance (au chap. 2) des douzes étapes, qui ponctuent l'organisation du programme, et dont nous ne ferons ici qu'énumérer les premières : 1) identifier les membres de l'équipe ; 2) structurer l'équipe, en dosant les aptitudes individuelles, ce qui n'est pas le moins délicat ; 3) préparer les chefs d'équipe à leur responsabilité (en surmontant les réticences) ; 4) préparer la classe à accepter la méthode, en initiant les élèves à l'auto-évaluation (objet de la 10^e étape). Les deux dernières étapes, ajoutées ultérieurement, concernent : l'une la participation des parents et le rôle de la cité éducative (étape introduite en 1968), l'autre la communauté d'établissement (cette 12^e étape datant de 1972). Enfin, on trouvera p. 168 et suiv. quelques instructions sur le mode de notation des équipes.

Ainsi, conformément aux principes de C. Rogers et de J. Bruner, selon lesquels, « il faut déplacer l'attention des maîtres de l'enseignement (teaching) vers l'apprentissage (learning) » (cf. p. 185) « le professeur est libéré » (p. 120) de son rôle d'informateur exclusif, pour devenir, à la façon d'Aristote, un « péripatéticien » (p. 32) qui « enseigne à la ronde », comme le terme l'indique, en vertu d'un adage de Confucius : « On apprend moins de son propre maître que de ses pairs. » Le titre original du livre, en 1970, était en version anglaise : « Students as partners in team

learning. » L'étudiant est promu au rôle de « partenaire d'étude », la classe elle-même devenant un « lieu qui permet aux élèves de se sentir compétents » (p. 186).

Si séduisantes que soient ces perspectives et riches des recommandations dont elles peuvent se prévaloir, la nécessité d'une longue observation préalable des élèves avant de désigner les équipes et leurs animateurs, ne risque-t-elle pas d'en ajourner le fonctionnement, sauf à commencer avec des équipes provisoires ou/et, par un relais entre les maîtres, à prolonger l'expérience sur plusieurs années. Le développement de la méthode paraît suggérer cette disposition. Sur le plan de la théorisation, l'alternative de l'étude en équipes à un enseignement traditionnel, vite assimilé à un enseignement linéaire, semble historiquement peu justifiable. Il faudrait déjà prouver que la communication est totalement absente de ce système. Mais, je crois qu'il convient surtout — et quand on prône la communication, il faut s'interdire l'équivoque — de ne pas proposer l'interaction comme une panacée. C'est un fait, que l'enseignement traditionnel, « linéaire », ne passe plus ; mais il a été adapté à de nombreuses générations, qu'il a contribué à former, et qui n'étaient pas particulièrement sujettes à l'ennui et à la morosité, car il y avait finalement un consensus pour investir le langage d'une fonction de médiation intermentale. Tandis que, sous le couvert de la communication, on voit parfois accrédiéter aujourd'hui de bien étranges modèles, où la fusion affective, disqualifiant toute autre forme de discours, voudrait faire l'économie du détour par la pensée conceptuelle. Est-ce ainsi qu'on renouvellera l'école ? L'ennui « fruit de la morne incuriosité » est le signe de cette désaffection du langage, qui est l'expression la plus élaborée et la plus exigeante qu'on ait trouvée, jusqu'à ce jour, de la communication.

Paul de LOYE.

POSTIC (Marcel). — **Observation et formation des enseignants.** — Paris : Presses Universitaires de France. — 1977, 336 p., 22 cm (*Pédagogie d'aujourd'hui*).

L'auteur est professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Haute-Bretagne (Rennes II) qui a accordé son concours à cette publication. Celle-ci bénéficie d'une brève mais élogieuse préface de Gaston Mifaret qui fut le directeur de la thèse de l'auteur, sur un thème tout proche de celui ici présenté. La préface définit ainsi le propos général du livre : grâce à « un dialogue fécond entre chercheurs et praticiens (...), montrer comment peuvent s'articuler l'analyse rigoureuse des situations d'enseignement et la pratique quotidienne de l'éducation » (p. 10).

Dans son introduction, l'auteur montre combien varient les définitions du « bon enseignant » — chaque maître possédant, d'ailleurs, « en lui un modèle (...), souvent issu de son expérience d'élève » (p. 15). L'intérêt serait vif qu'il prit conscience aussi bien de ce fait implicite que des traits de son comportement. A tout le moins qu'on l'y aidât : sous réserve d'être objectif et compréhensible — c'est là l'idée majeure — « un instrument d'observation (...) devient un instrument de formation » (p. 22).

La première partie de l'ouvrage est consacrée aux aspects correspondants de la recherche contemporaine, surtout américaine du Nord. Les progrès sont évidents, qui ont permis de passer des jugements subjectifs de valeur à l'analyse rationnelle de l'acte d'enseigner, de l'étude de l'efficacité (**effectiveness**) des enseignants à l'observation de l'action pédagogique elle-même (**teaching**) : portée au sens large d'action éducative (*influence interpersonnelle*), celle-ci est considérée comme médiatrice « entre les caractéristiques des maîtres et les produits de leur enseignement » (p. 27). Moyennant quoi, l'approche méthodologique de l'acte d'enseigner peut partir d'une théorie ou des faits. D'autres différences apparaissent selon que les recher-

ches — minutieusement présentées par l'auteur — s'attachent à l'analyse des interactions socio-affectives (situation-« climat ») ou aux aspects cognitifs de l'enseignement (communication-apprentissage). Recherches précieuses certes, et pertinentes, mais limitées à des formulations descriptives, à une prise de vue dans l'immédiat, « selon un milieu et un moment donnés » (p. 115) — ce qui interdit la possibilité de la généralisation et la prise en compte de l'évolution.

Dans la seconde partie, plus personnelle, l'auteur traite de l'observation des actes pédagogiques et des fonctions de l'enseignant. Celui-ci, « parce qu'il est obligatoirement engagé dans la situation, se révèle par ses comportements » : « il est possible d'observer systématiquement ses modes d'intervention (...), d'identifier les ensembles de comportements qui s'organisent en schémas » (p. 130). Encore convient-il de définir les conditions de l'observation et, par une véritable pré-enquête sur le terrain, de déterminer ce qui peut être enregistré objectivement dans la situation pédagogique. Problème important, mais difficile, étant donné la complexité de cette situation et la large part du non-verbal. Aussi « l'expérience ayant montré la difficulté d'enregistrer simultanément actes pédagogiques et traits de comportement, il a été décidé de procéder à l'étude des actes pédagogiques, à leur nature et de leur fréquence d'apparition » (p. 135). S'impose donc un enregistrement complet des actes pédagogiques : il ouvre (par identification et interprétation) sur une grille à double entrée, marquant le rapport, perçu objectivement, des actes avec l'intention dominante de l'intention. L'objectivité de l'opération reste garantie par le recours à des observateurs compétents et divers. Au prix de précautions assez bien établies par des travaux antérieurs, il est dès lors possible de recourir à des comparaisons entre les différentes catégories d'enseignants : les professeurs de lycée seraient *peut-être plus « didactiques »*, ceux de C.E.S. *plus pragmatiques et davantage portés à tenir compte des interventions spontanées de leurs élèves*. Le modèle institutionnel pèse lourdement — « les différences individuelles (provenant) du degré de maîtrise professionnelle » (p. 166).

Non moins fructueuse est l'analyse des fonctions de professeur au regard de l'encadrement, de l'information ou de l'éveil. Là encore, apparaît une spécificité relative des comportements selon les catégories d'enseignants : les professeurs de C.E.S. privilégient davantage la fonction d'éveil. Tout est à retenir dans ce qui est dit des interventions du professeur dans le cas de la méthode interrogative. D'un mot, rappelons que, « dans les classes de lycée, le caractère du dialogue est plus directif que dans les classes de C.E.S. ou de C.E.T. » (p. 205).

Ainsi validée, la grille d'observation va permettre de dépasser le plan du constat pour servir à la formation des professeurs. Elle devient « un instrument de diagnostic pouvant (...) faire évoluer la situation enregistrée, parce qu'elle (fait) prendre conscience du décalage entre les valeurs affirmées en philosophie de l'éducation et la méthodologie appliquée » (p. 207). Pour y tendre, la formation se déploie en analyses de séquences pédagogiques ; mais cette formation par séquences ne s'opère qu'« après un diagnostic formulé à partir de l'observation de l'ensemble d'une leçon faite par un professeur stagiaire, en application de la préparation qu'il a conçue avec le groupe de ses collègues » (p. 222). « Les plus profondes modifications de comportement ne se produisent que si le sujet manifeste la volonté de connaître les réactions dans la relation pédagogique afin d'ajuster ses actes à ses principes » (p. 225).

Reste — objet de la troisième partie — à se porter sur le versant formation de l'enseignant par le contrôle de l'évolution, désirable, de ses comportements. Dans le droit fil des efforts précédents, il s'agit de mettre au point l'instrument qui permettra au professeur de se situer pour évoluer, d'évoluer pour s'amender. Il convient donc, d'abord, de relever, dans le domaine objectif et cognitif les faits saillants, actions-réactions, positives ou négatives, capables de révéler les causes du succès ou de l'échec de l'enseignant par rapport aux objectifs fixés. Ce relevé

aboutit à une fiche d'observation caractérisée et hiérarchisée, remaniée aussi : il importe, en effet, d'intégrer des critères opérationnels et de vérifier le degré d'accord entre les divers partenaires et les observateurs : de la sorte, la recherche aboutit à une seconde liste retenant 21 traits de comportement (pp. 244-5). Nouvelle adaptation : observateurs et professeurs stagiaires (mais aussi inspecteurs des disciplines scientifiques et professeurs de psychopédagogie chargés de la formation) ont examiné la fiche d'observation et les éléments descriptifs y annexés. Les divergences sont multiples : elles concernent l'appréciation de la didactique de la matière ou le refus, net chez les derniers experts, de juger définitivement du comportement général d'un enseignant à partir de l'analyse, même objective, d'une seule leçon. Mais tous « s'accordent à dire qu'elle (la fiche) offre un moyen d'analyse recouvrant les aspects essentiels du comportement du professeur observable pendant une leçon » (p. 264).

Modifiée en conséquence, la fiche a été ensuite expérimentée, pendant 2 ans, sur 47 professeurs stagiaires (disciplines scientifiques) — 3 experts, concernés par la discipline ou la méthodologie observant aussi la leçon (d'une heure). « En résumé, l'étude des qualités métrologiques de la fiche d'observation, portant (surtout) sur la fidélité examinée à partir d'un coefficient de concordance de jugements, montre (...) qu'une évaluation fidèle de la qualité des actes pédagogiques de l'enseignement est possible, dès lors que les actes pédagogiques sont définis, non par rapport au traitement didactique de la matière, mais par rapport à la communication avec les élèves » (p. 282). Finalement, se vérifie l'hypothèse formulée par l'auteur : « Les élèves professeurs placés dans un groupe expérimental, entraîné à l'observation systématique des comportements d'enseignants, vont obtenir des améliorations de leur comportement relationnel et de leur processus didactique plus importantes que celles (...) d'un groupe (...) non soumis au traitement » (p. 290) — les améliorations portant davantage sur le comportement du groupe expérimental face au groupe élèves que sur la didactique de la matière (p. 294).

En conclusion, « au lieu d'entraîner les élèves-professeurs à une technique spécifique, puis à une autre, graduellement, selon un plan d'apprentissage préconçu (micro-enseignement), on introduit un apprentissage par séquences sélectionnées, appropriées aux besoins mis en évidence par l'analyse et ressentis par l'intéressé » (p. 305). En l'affaire, l'emploi des instruments d'observation prudemment élaborés a provoqué « une situation de formation en groupe » (p. 309). Et la formule vaut pour la formation continuée.

De plus... mais comment résumer un ouvrage d'une telle densité, qu'il s'agisse de plan méticuleux de recherches, qui a été suivi (plusieurs années durant) par l'auteur, qu'il s'agisse de la définition des travaux du contexte, complétée par une bibliographie sûre et un index des auteurs cités.

Ce qui répond au souci de scrupules de l'auteur, à sa probité intellectuelle. Après tant d'efforts minutieux, ne reconnaît-il pas le caractère particulier et provisoire de ses apports, l'obligation où l'on sera d'éviter les transferts abusifs à d'autres catégories d'enseignants, à d'autres situations pédagogiques : l'obligation aussi d'ouvrir l'étude analytique accomplie sur « une recherche des structures permettant peut-être de saisir la différence (...) entre le mode d'action et le style d'action de l'enseignant » (p. 318).

Cependant, cette attitude précautionneuse — qui se marque dans le refus de préconiser « un modèle normatif de la pratique pédagogique » (p. 296) — ne nuit, ni à l'originalité du choix, ni à la fermeté des interprétations. Ainsi de la priorité accordée : non aux contenus, voire aux méthodologies des didactiques, mais aux comportements des enseignants ; non aux préceptes ou conseils, mais à l'auto-conscience, à l'auto-évaluation, à l'auto-évolution des élèves-professeurs. C'est le passage, sans nier l'utilité des autres formules, de la théorie de l'information-

instruction, de la théorie de l'apprentissage-formation, à la théorie de l'influence-éducation, dès lors qu'elle est comprise, acceptée, assumée par le sujet : de la sorte se résout le problème posé par C. Rogers : seule la personne peut modifier ses propres comportements. Ce qui ne signifie pas le refus d'aider aux prises de conscience, d'opinion et de décision personnelles — l'appui des autres, du groupe et des instruments amendés ne faisant plus jamais défaut.

Peut-être, les aspects sociaux du complexe éducatif n'ont-ils pas été aussi bien marqués que les aspects affectifs et cognitifs : mais c'est, actuellement, le cas de toutes les taxonomies — et l'auteur a ce mérite de restituer l'action en groupe, l'action de groupe dans le filigrane même de ses recherches.

Dira-t-on aussi que l'âge des élèves joue un grand rôle dans les stéréotypes comportementaux des catégories d'enseignants.

Les esprits chagrins trouveront sans doute des redondances dans les conclusions successives, traits de conscience de l'auteur — comme ils reprocheront au texte d'être parfois compact, non allégé par des notes ou des renvois à des annexes et à la bibliographie. C'est là volonté de ne point cisailier l'itinéraire de son discours et nous comprenons l'auteur car nous versons dans le même « travers ».

Il reste que ce livre de bon courage et de bonne foi arrive à son heure, chacun étant désormais convaincu que toute réforme de la société passe, raisonnablement, par la réforme de l'enseignement, que cette dernière dépend, normalement, de la réforme des pratiques de formation des enseignants. Et que cette formation appartient finalement à la volonté éclairée et soutenue des maîtres eux-mêmes. A chacun son salut.

Jean VIAL.

VAIZEY (John). — *Education. The state of the debate in America, Britain and Canada.* (Education. Situation du débat aux États-Unis, en Angleterre et au Canada). — London : Duckworth, 1976. — 184 p., 22 cm.

Durant les années 1960, l'éducation a été généralement considérée comme un élément essentiel de l'évolution sociale et de la croissance économique. Mais, les réformes auxquelles cet espoir a donné lieu n'ont pas toujours répondu aux attentes (baisse du niveau des performances scolaires, lenteur du rattrapage des défavorisés socio-culturels, violence...) en dépit des sommes considérables que les pouvoirs publics y ont investies, si bien que maintenant la question se pose de savoir si dans la lutte contre les inégalités sociales, l'amélioration du revenu et des conditions de vie (logement, santé, aide sociale...) n'est pas aussi importante que l'amélioration de l'éducation.

La Fondation Ditchley située dans l'Oxfordshire réunit dans le cadre d'une série de conférences cent trente spécialistes connus en éducation : enseignants, politiciens, administrateurs, théoriciens de trois pays anglo-saxons (Grande-Bretagne, États-Unis, Canada) pour examiner la situation et envisager les solutions à y apporter. John Vaizey, professeur en sciences économiques et sociales à l'Université Brunel, a fait un compte rendu des débats enrichi de la contribution de quelques personnalités. Des points de vue exprimés se dégagent un certain accord, sauf peut-être en ce qui concerne le degré de participation à permettre aux élèves. Les exposés gardent, dans le traitement des thèmes, cette souplesse caractéristique des discussions. Les débats ont tourné autour d'un sujet central : le rôle de l'enseignement secondaire dans le système scolaire et dans la société. Cela n'a rien d'étonnant si l'on considère que cet enseignement réservé autrefois à une

élite accueille maintenant dans les pays industrialisés les jeunes de tous les milieux sociaux à la suite de la prolongation de la scolarité obligatoire, qu'il détermine leur orientation scolaire et professionnelle future et que ne s'étant pas suffisamment transformé en conséquence il traverse une crise importante ainsi qu'en témoignent les actes de violence des uns et le désintérêt des autres.

L'autre sujet auquel il est souvent fait allusion est celui de l'éducation permanente.

Le Coleman Report « Equality of Educational Opportunity », paru en Grande-Bretagne en 1966, fut un des premiers écrits à attirer l'attention des spécialistes sur l'insuffisante efficacité des améliorations en matière éducative et sur la nécessité de repenser les rapports entre l'école et le monde qui lui est extérieur. Jusqu'à ces dernières décennies, l'école et les livres étaient dans la société les sources essentielles de la connaissance et de l'expérience. Les choses sont maintenant renversées. Grâce aux moyens audio-visuels et à la facilité des transports les informations affluent de toutes parts et les possibilités d'expériences se multiplient. La famille et l'école ne peuvent plus contenir ce flot qu'autrefois elles canalisaient et ne communiquaient qu'après leur avoir imprimé leurs propres valeurs. L'école a donc perdu le monopole du savoir bien que les jeunes y passent de plus en plus de temps. Alors qu'est-ce que l'école aujourd'hui ? Est-elle toujours nécessaire contrairement à ce que pense I. Illich ? Quelle est sa place parmi les autres institutions sociales ? Quel est son rôle dans la société ?

Il existe deux principaux modèles d'écoles secondaires :

— l'un voit en elle une institution répondant à une grande variété de besoins sociaux (développement des aptitudes intellectuelles, formation professionnelle et éducation à la vie sociale et même rôle compensateur de certaines institutions sociales défaillantes). Il repose sur la croyance que l'école peut devenir un instrument très important de la transformation sociale ;

— l'autre modèle voit essentiellement dans l'école un lieu de formation intellectuelle. Il peut être illustré par le lycée français traditionnel.

En fait, un troisième modèle serait à élaborer qui considérerait l'école comme un lieu d'enseignement et un coordinateur des éléments éducatifs que pourraient fournir d'autres organismes. Pour la plupart des congressistes, il est nécessaire de bien distinguer l'école de la communauté, sans s'en dissimuler les rapports multiples. L'école, c'est-à-dire les maîtres, ne peuvent prétendre diriger la communauté et celle-ci est trop divisée, trop peu avertie pour pouvoir imposer son point de vue à l'école, mais tant à l'intérieur de l'école (entre le directeur, les professeurs et les élèves) qu'entre l'école et la communauté un aménagement des pouvoirs doit être envisagé.

Pour être efficace il faudrait que l'école puisse tenir compte de la diversité sociologique et culturelle des enfants qui lui sont confiés et enseigner à chaque type d'élève ce qu'il ignore, selon une méthode appropriée à chacun, donc en créant des curricula multiformes. L'enfant pourrait ainsi élargir son champ normal d'expérience. Ce serait pour l'école un moyen de reconnaître l'expérience spécifique acquise par les enfants des milieux défavorisés et pour les enfants des classes moyennes un moyen d'échapper à l'ennui qu'ils ressentent en classe.

Le monde extérieur procurant au futur adulte une éducation informelle, l'école devrait s'attacher à développer son jugement et son esprit critique de façon à ce qu'il puisse ordonner la masse d'informations recueillie. Dans cette optique, il serait bon qu'il soit en contact avec différents courants de pensée et même différents types d'école afin qu'il puisse se former une opinion personnelle et se développer au contact des milieux les plus défavorisés. Pour accroître son expérience il serait souhaitable que durant la période scolaire il puisse fréquenter d'autres lieux

d'enrichissement intellectuel, manuel, affectif ou social dont l'école l'aiderait à tirer tout le bénéfice. Ce système scolaire alternatif existe déjà dans certaines régions des Etats-Unis. L'éducation reçue durant les années de scolarité obligatoire ne serait donc pas séparable de la vie réelle, elle donnerait au jeune des structures permettant une éducation continue dans le cadre de notre société en rapide changement.

L'école pourrait donc devenir le creuset d'une société sans classe, en créant des accès différents à son enseignement et en respectant la personnalité de chacun marquée fortement au départ par l'origine sociale. Dans les grandes cités aux populations hétérogènes elle pourrait même contribuer à développer le sens de la communauté.

L'école a donc un rôle indispensable à jouer dans la société.

Cependant, les congressistes ont exprimé un certain scepticisme sur les possibilités de changement à l'école, en particulier dans les classes supérieures de l'enseignement secondaire, en se référant au passé, en rappelant les attentes traditionnelles des parents envers l'école (*préparation à la vie professionnelle, attachement aux diplômes dont ils attendent l'ascension sociale ou le maintien de leur position*). La méritocratie semblera remplacer le poids de l'origine sociale mais, *en fait, elle favorisera les classes culturellement privilégiées. Les curricula ne seront pas fondamentalement modifiés* : dans les universités les étudiants contestataires de ces dernières années ne les mirent guère en question et comme le souligne L. Stenhouse de l'Université d'East Anglia *les curricula enseignent surtout aux jeunes les valeurs de la société dans laquelle ils vivent. Les maîtres attirant plus l'attention des élèves sur le respect de ces valeurs que sur leur critique, les curricula actuels permettent d'asseoir leur autorité et celle des adultes sur la jeune génération. L'adoption de curricula radicalement différents demanderait une transformation de la société. En outre, la crise économique risque d'entraîner une baisse des ressources financières des écoles et donc de leurs possibilités d'innovation. Une évolution peut cependant provenir des jeunes maîtres d'origine sociale plus variée et plus habitués à tenir compte de l'environnement humain dans lequel ils se trouvent.*

Certains voient dans le développement des services de conseil et d'orientation *le moyen d'une meilleure intégration des jeunes dans la société. Aux États-Unis, ces services ont pris une grande extension. Pourvus d'un personnel spécialisé, ils aident les jeunes à se diriger dans la vie, soit sur le plan affectif, soit sur le plan professionnel. En Grande-Bretagne, malgré la tradition du « pastoral care » ces services sont moins élaborés.*

L'autre sujet important traité au cours des débats concerne l'éducation permanente. Aux États-Unis, en Grande-Bretagne et au Canada, celle-ci s'est développée d'une façon anarchique. Dans ces deux derniers pays la part des pouvoirs publics est très grande. Alors qu'aux États-Unis et en Grande-Bretagne elle ne vise qu'à s'adapter et à s'ajouter au système existant, au Canada elle a été conçue comme une éducation récurrente et devrait avoir une profonde répercussion sur l'éducation *donnée dans les écoles.*

Il faudrait inciter les couches défavorisées (ouvriers, émigrés...) à bénéficier largement des possibilités offertes par l'éducation permanente en leur permettant de conserver leur identité tout en assimilant la culture diffusée par les centres de formation et qui leur assure la mobilité sociale. L'Open University en Grande-Bretagne était à l'origine destinée à ces populations mais pour acquérir une autorité scientifique elle a dû s'adresser d'abord aux autres couches sociales.

Une des tâches de l'éducation permanente serait de redonner un sens trop souvent perdu à la vie actuelle.

Dans le cadre de ce compte rendu il est impossible de s'attacher aux structures et aux problèmes particuliers de chacun des trois pays. Mentionnons simple-

est à dire
encore en
l'absence de
l'enseignement
maternel
et de l'école
primaire
dans les zones
rurales.

Il est à noter
que dans les
zones rurales
l'enseignement
maternel est
très peu
développé
et que l'école
primaire est
souvent
absente.

Il est à noter
que dans les
zones rurales
l'enseignement
maternel est
très peu
développé
et que l'école
primaire est
souvent
absente.

Il est à noter
que dans les
zones rurales
l'enseignement
maternel est
très peu
développé
et que l'école
primaire est
souvent
absente.

ment à titre d'exemple que dans l'enseignement secondaire la Grande-Bretagne envisagerait une discrimination positive quant aux maîtres et aux ressources attribuées aux écoles en faveur des élèves socialement défavorisés. Elle essaierait aussi de renforcer le contact entre l'école et la communauté qui l'entoure. Les priorités éducatives accordées par les trois pays vont à peu près dans le même sens : développement des écoles maternelles, amélioration du niveau de l'enseignement durant la période obligatoire, meilleure formation des maîtres, aide accrue à ceux qui quittent l'école et extension de l'éducation continue. L'école doit offrir plus de variété et entretenir des relations plus étroites avec le reste de la communauté dont elle fait partie.

Les comptes rendus de J. Valzey constituent un ouvrage très bien documenté, comportant des études de cas fort intéressantes. Il ouvre des perspectives d'avenir qui retiennent l'attention mais, par endroits il fait preuve d'un grand scepticisme en ce qui concerne leur possibilité de réalisation.

Michèle TOURNIER.

La recherche en sciences de l'éducation se développe dans le monde francophone et s'accompagne de la publication de nombreux travaux. Dès lors, on éprouve de plus en plus le besoin de textes dressant le bilan de ces travaux dans tel ou tel secteur : Quelles sont les tendances de la recherche ? Quels en sont les acquis ? Quelles sont les questions à approfondir ?

Ces documents existent depuis longtemps dans les pays anglo-saxons où la recherche en ce domaine bat son plein depuis de nombreuses années.

Ainsi l'*Encyclopedia of Educational Research* fait le point sur une vaste gamme de thèmes en renvoyant aux références bibliographiques des travaux les plus importants parus sur chaque question.

D'autres ouvrages de référence existent parallèlement et des revues participent à cet effort en présentant elles aussi des notes de synthèse, des rapports de tendances (*Trend reports*).

Au reste, toute discipline à un certain niveau d'évolution donne naissance à des instruments de travail analogues. Traités et ouvrages de fonds sont depuis toujours des documents de synthèse. Les revues scientifiques publient volontiers des bilans critiques.

Dans le domaine des sciences de l'éducation, la *Revue Française de Pédagogie* souhaite participer à cet effort, en faisant appel à des chercheurs confirmés à même de faire le point sur l'évolution des recherches dans un domaine spécifique. Sous formes de notes de synthèse, à partir d'un inventaire des travaux les plus récents, ils pourront dégager les orientations de la recherche sur un point donné et en faire ressortir les apports. Ces notes seront immédiatement utiles non seulement à d'autres spécialistes, mais aussi aux étudiants et aux enseignants qui y trouveront un guide pour une réflexion plus approfondie.

Plus généralement, elles témoigneront des progrès accomplis en ce domaine dans le monde d'aujourd'hui et faciliteront l'accès de ces disciplines à tous ceux qui œuvrent dans le domaine de la formation et de l'éducation.

N.D.L.R. (1)

Histoire de l'éducation et de la pédagogie

1. DÉFINITION ET IMPORTANCE

L'histoire de l'éducation et de la pédagogie s'inscrit parmi les sciences de l'éducation. C'est à dessein que nous complétons la formule généralement admise d'histoire de l'éducation, car cette discipline intègre, non seulement l'étude des doctrines, des mouvements, des institutions, des novateurs, mais aussi les recherches sur les techniques et objets pédagogiques, de la maison d'école au mobilier de la classe.

Dans cette ampleur, il s'agit de l'un des secteurs les plus importants de la recherche et de l'expression en sciences de l'éducation.

Toute analyse historique enseigne autant qu'elle renseigne. C'est une forme vivante de l'humanisme, puisqu'elle tend à restituer l'existence des gens du passé —

(1) Pour toute information complémentaire, s'adresser à J. Hassenforder, responsable de cette rubrique.

et, ici, pour une large part, des plus sympathiques d'entre eux, les enfants et les adolescents.

De la sorte, grâce à une multiplication des objets naturels de recherches, qui n'a d'équivalent en aucune autre discipline, nous pouvons saisir les différences temporelles ou spatiales, les traits qui caractérisent, sur ce plan, les groupements humains. En ce sens, les institutions éducatives rendent compte de tout un contexte culturel, politique, social, économique. A tel point que l'on pourrait affirmer d'un tel ensemble : « Dis-moi quelle école tu as, je te dirai qui tu es ». Ce qui suppose la réciprocité des flèches d'influence. Le domaine des écoles représente un champ d'observation significatif dans la mesure où l'institution éducative est, non seulement la résultante des multiples facteurs qui l'encadrent, mais aussi, l'un des éléments créateurs de la société qui suivra. Finalement, l'histoire seule peut apprécier l'efficacité réelle d'une institution éducative.

Cependant, l'histoire de l'éducation porte d'autres enseignements. Sur la longue durée, complétant, en quelque sorte, le quadrillage explicatif par la vue diachronique de l'évolution, l'histoire découvre des constantes cohérentes. Tout se passe comme si, en prenant corps, l'institution finissait par fonctionner presque en circuit fermé, avec ses propres systèmes d'auto-alimentation et d'auto-régulation. Devenant une fin en soi, plus encore qu'un moyen au service du groupe social global, l'école secrète son propre ordre de valeurs, définit ses propres finalités et objectifs, forme et recrute ses propres agents parmi les meilleurs de ses élèves. Elle finit, en effet, par transformer les objectifs généraux en programmes scolaires, et à aligner la formation de tous sur la préparation des clercs aux fonctions pédagogiques.

Bref, à l'analyse, il apparaît que l'école dépend tout à la fois de son large environnement et de son passé, parfois saisi au plus loin, au temps où elle était fille et mère de l'église. Il en est resté d'étonnantes survivances, du coup logiquement explicables : le ton précheur de ses discours, le cours catéchique de ses méthodes, l'allure « séminaire » de ses formations, la nature sacramentelle de ses examens, ses réactions mêmes devant la critique jugée sacrilège. C'est là l'explication de la résistance au changement, de la routine, de la force d'inertie.

A *contrario*, l'histoire perçoit quelques cheminements privilégiés de la novation — et même de véritables zones d'élection, vallées de fleuves ou plages d'abordages (Ardennes ou Charente-Maritime) — le département des Vosges constituant un centre singulier de progrès et d'activité créatrice. Mais, peut-être, est-ce un aspect d'un phénomène plus général : l'itinéraire de progression de la procédure des nombres en couleurs reproduit sensiblement celui de la technique du laminoir ; le département des Vosges participe à toutes les aventures nationales ; et le berceau de la coopération scolaire, la Charente, est aussi celui de la coopérative laitière.

Reste l'influence des novateurs eux-mêmes. Leur biographie nous apprend que ce sont des hommes des marches, des marges, assez au fait de l'éducation pour la comprendre, assez éloignés d'elle à l'occasion pour prendre leurs distances par rapport aux schémas traditionnels, aux procédés quotidiens. Imprimeurs du XVI^e siècle, philosophes ou philanthropes du XVII^e siècle, abbés de cour du XVIII^e siècle, politiques ou entrepreneurs (songeons à Pestalozzi) du XIX^e siècle, médecins du XX^e siècle, ils rejoindront ces enseignants qui se posent des problèmes, à qui, comme à Freinet, le travail scolaire pose des problèmes.

Et l'histoire dégage parfois leur chemin de peine. D'ailleurs, c'est une leçon que le passé apporte des réformes pourtant judicieuses, sans application, des novateurs pourtant opiniâtres, sans succès, des découvertes pourtant ingénieuses, sans lendemain. La pertinence ne porte pas toujours avec soi l'opportunité. Nous l'avons vu, l'institution résiste de tout son poids qui grandit, exceptionnellement avec le temps : rappellerons-nous qu'il y a 200 ans, 3 fonctionnaires de la Maison du Roi (service des Cultes) suffisaient à l'administration des écoles.

De toute façon, l'intérêt est vif de percevoir historiquement ce double phénomène : l'ample extension du système éducatif, son isolement sourcilieux et conservateur ; ce n'est contradictoire que d'apparence. C'est encore l'histoire qui nous l'apprend comme elle fournit de véritables « brouillons » des opérations à entreprendre, de véritables prototypes des perfectionnements à assurer. Combien seraient sages les politiques qui puiseraient à cette source, combien fructueuse l'insertion de l'histoire de la pédagogie dans les programmes de formation des maîtres — et des administrateurs scolaires.

2. DIFFICULTÉS

Réflexions utiles, enseignement nécessaire, encore faut-il un corpus suffisant, une matière pour cette manière. Or, s'il est encore beaucoup d'historiens, s'il est déjà beaucoup de pédagogues, il y a très peu, en intersection, d'historiens de la pédagogie. Nous pouvons même dire que l'histoire de la pédagogie n'a pas profité des progrès de l'histoire et de l'extension de la pédagogie. Fait significatif : cette discipline (qui figure ici et là aux programmes optionnels de la maîtrise des sciences de l'éducation) n'est pratiquement plus enseignée en France. D'ailleurs, dans notre pays, aucune revue spécialisée n'existe et rien n'est engagé à son propos dans les plans de recherche du C.N.R.S. Lorsqu'il y a recherche ou publication, ce sont là faits individuels, imputables à de véritables aventuriers de la culture : pour des centaines de traités sur l'histoire des doctrines éducatives, il n'y a pas un seul ouvrage consacré à l'histoire des objets pédagogiques ; nous ignorons qui créa l'enseignement catéchique, qui employa, le premier, le tableau noir ou l'ardoise.

L'inventaire des recherches correspondantes n'est d'ailleurs pas assuré comme il conviendrait, au moins dans notre pays. Le premier recensement d'ouvrages scolaires a été opéré par François de Neufchâteau voilà deux siècles bientôt : il ne s'agissait que de manuels de lecture en langue française. Le catalogue présenté par le **Dictionnaire** de F. Buisson après 1880 est beaucoup plus ample. Mais cette chronologie — article Bibliographie de la 1^{re} partie, t. I — embrasse la totalité des publications touchant l'enseignement : l'histoire de la pédagogie ne représente que quelques unités. Certes, nous ne pourrions exercer la même critique à l'égard du contenu du Dictionnaire lui-même : dira-t-on qu'il est plus riche en biographies qu'en histoire des techniques ou outils, le remarquable article lecture (1^{re} partie, t. II) faisant exception.

C'est dire que, s'en tenant aux cinq et plus particulièrement aux deux années proches, notre propre inventaire sera malaisé. Et comme nous prospectorons des terres étrangères, les oublis seront plus nombreux, que le lecteur bienveillant pardonnera. Et comblera.

3. UN INVENTAIRE SOMMAIRE ET MALAISÉ

Pour aider le chercheur ou le lecteur, il y aurait intérêt à s'en rapporter à une classification par thèmes : phénomènes éducationnels ; mouvements pédagogiques ; théoriciens législateurs, pédagogues novateurs ; types d'institutions ; niveaux, objets et formes d'enseignement ; monographies d'époques, de pays, d'établissements... Malgré sa longueur, l'énumération reste incomplète.

D'ailleurs, la formule thématique ne peut s'adapter complètement aux activités des chercheurs latéraux (pédagogie comparée ou histoire générale), aux travaux composites des congrès, institutions internationales, associations, universités, aux Inventaires et catalogues dressés ici et là.

Aussi ferons-nous d'abord appel à ces sources vives pour réserver la classification par thèmes aux publications spécifiées des historiens de l'éducation et de la pédagogie.

4. LIGNES D'ÉVOLUTION

Il est toujours malaisé de découvrir les lignes d'évolution d'une discipline, surtout quand elle est, comme celle-ci, sectoriellement limitée. Nous ne pouvons travailler sur les grands nombres qui, seuls autorisent la probabilité — et les ouvrages précités ressortissent à trop d'origines diverses pour que l'on puisse enregistrer à coup sûr, des traits spécifiques.

Au moins pouvons-nous penser que cette évolution s'inscrit dans celle qui marque les sciences humaines et sociales, aussi bien dans leur objet que dans leurs méthodes.

La première tendance concerne l'analyse des groupes eux-mêmes, l'étude globale de ce que l'on nomme d'un mot, peut-être un peu statique, les structures. L'interaction des éléments constituant un facteur mouvant mais permanent d'explication, le fait de l'éducation figure désormais d'obligation dans toute étude de groupe. A contrario, il n'est plus possible d'analyser le fait éducationnel sans le rapporter à son contexte, tenants et aboutissants.

Liée à la précédente, la seconde tendance touche aux procédures. Sans doute, entend-on partir des faits, de l'information. Mais, d'une part, le chercheur entend de plus en plus quantifier les résultats de ses observations pour aboutir à des statistiques, à des graphiques, à des plans, à des cartes de densité ou d'évolution. D'autre part, selon le mot d'un chercheur de pointe, Emmanuel Le Roy Ladurie, il importe de « passer des informations aux idées ». Non à l'occasion, sans intrépidité, sans témérité, l'expert en sciences humaines et sociales recherche des axes d'évolution, des zones de concentration, un jeu d'antécédents, de traits significatifs. Il formule une description rationnelle, il suggère une explication, qui est une synthèse, celle de la monographie de l'ensemble reposant au plus juste sur les convergences des monographies des sous-ensembles — et portant à une interprétation du groupe encore plus ample. L'histoire locale est honorée — comme l'histoire régionale, unie aux provincialismes renaissants. Le tout, en constantes précisions (voire en changements) des positions théoriques, avec l'inévitable saut dans l'inconnu que représente le transfert du particulier au général, du concret perceptible à l'abstrait explicateur et transférable, supposé et proposé plus que posé.

Le trait vaut également pour les recherches des historiens qui, nous l'avons vu, interviennent plus fréquemment dans le secteur de l'histoire de l'éducation et de la pédagogie : étant donné qu'ils besognent sur des documents intermédiaires entre la vie passée et la réflexion présente, leur besoin de comprendre le tout d'une époque, d'un groupe social, les condamne à explorer le domaine de l'école, à la fois signe du moment, héritage de générations antérieures et promesses de celles qui suivront.

A ce propos, eux aussi ont recours à la quantification et à tout l'appareil de la sémantique graphique.

De surcroît, ils appliquent de plus en plus à ces recherches le travail sur la longue durée. Et, en l'espace, les frontières limitant les grands cycles de l'évolution historique semblent valoir pour l'éducation elle-même. Fait à noter, qui montre l'interdépendance des secteurs et le rôle de l'histoire de l'éducation dans les progrès des recherches : « Les clivages culturels matérialisés par l'analphabétisme sont parmi les plus anciens qu'on puisse imaginer : les historiens de l'ignorance populaire

travaillent dans la longue durée » (*Histoire rurale de la France*, t. II, op. cit., pp. 520-521).

Subsistent, en effet, d'évidentes raisons pour voir se développer une discipline spécifiée. Mais ce déploiement n'évince pas les bénéfices à tirer des orientations et techniques aussi bien de l'histoire que des sciences sociales et humaines.

Ainsi de l'étude thématique de mieux en mieux précisée. Des champs immenses restant à arpenter, comme l'histoire de l'architecture scolaire ou celle des centres de formation pédagogique. Mais, dès lors qu'il s'agit de l'histoire de l'alphabétisation, phénomène de première importance, lié à l'extension de la démocratie industrielle, il apparaît que les documents sont saisis en dehors des statistiques proprement scolaires, des informations provenant du domaine éducatif lui-même : les renseignements procèdent des registres d'état-civil ou de notaires, des déclarations des conscrits — puis, depuis la moitié du XX^e siècle, des recensements quinquennaux.

C'est d'ailleurs un autre trait dominant de l'évolution présente que l'appel à toutes les sources possibles d'information.

Jadis seule source de l'histoire de l'éducation, le livre imprimé le cède en importance au document d'archives.

Même si le fait éducatif ne présentait pas toujours pour les contemporains une valeur suffisante, les archives, surtout scolaires, constituent une masse considérable : n'en prenons pour exemple que les milliers de cartons de la série F 17 des Archives nationales de France. Les consultations se multiplient. Il y a encore beaucoup de découvertes à y accomplir. Et les dépôts d'archives sont nombreux. Ils sont maintenant répertoriés grâce à l'action diligente de la commission présidée par le doyen Renouvin — le plus heureux de la tâche de cette commission ayant d'ailleurs consisté à assurer protection et recouvrement.

Mais, avec le temps, l'attention des chercheurs se porte davantage vers les objets pédagogiques : meubles et outils scolaires, médailles, cahiers, tout ce qui constitue le Musée. Ce sont les témoignages les plus directs.

A quoi s'ajoutent les témoignages humains, ceux tirés de biographies des écrivains, ceux aussi, obtenus à partir d'entretiens avec de vieilles personnes : à ce propos, après l'enquête de J. Ozouf, *Nous les instituteurs*, (Paris, Julliard, 1967), plusieurs Bibliothèques de Travail de la Coopérative d'enseignement laïque de Cannes ont une valeur exemplaire.

En somme, toute une ethnographie pédagogique est en voie de création. Elle repose, d'abord, sur ce sentiment que le présent secrète aussi le passé, que le présent est la première voie d'accès au passé — et c'est même ce qui fonde toute une méthodologie, non plus de l'histoire de la pédagogie, mais de la pédagogie de l'histoire (Expériences de remontée dans le temps, menées par l'I.D.E.N. R. Parisse, de Caen).

C'est d'ailleurs la liaison avec l'enseignement de l'histoire qui constitue la première des voies souhaitées. Car, si l'on n'y prend garde, source de toutes les vocations d'historiens, c'est cet enseignement de l'histoire qui est en train de mourir, sottement, à partir de l'école primaire qui cultiva si bien, autrefois, cet « accessoire » dont Jules Ferry faisait un « principal ».

Il faut donc multiplier les formules du type de celles assumées par la direction nationale des Archives de France : « L'enfant historien. »

Il convient plus encore d'assurer aux maîtres la documentation nécessaire quant aux histoires locales et provinciales : la constitution de groupes de professeurs, archivistes, chercheurs locaux doit y aider.

De même utilité sera la création d'une section nationale de documentation spécialisée en histoire de l'éducation et de la pédagogie au sein de l'I.N.R.P.

L'interdisciplinarité des recherches de l'information rappellera la nécessité de l'interdisciplinarité de la recherche : historiens, sociologues, ethnologues, démographes..., tous les experts doivent être sollicités.

Mais il restera au C.N.R.S., à l'université, à l'I.N.R.P. à encourager — bourses de chercheurs, thèses, groupes d'études — une histoire de l'éducation de plus en plus orientée vers l'histoire des aspirations et des attitudes éducationnelles, des objets et des gestes pédagogiques.

5. INVENTAIRE SOMMAIRE

a) Les sources latérales et générales

Très proche de l'histoire de l'éducation, se trouve ce que l'on pourrait appeler la « géographie de l'éducation » ou « l'éducation et la pédagogie comparées ». Il suffit de reprendre les publications de la World Council of Comparative Education Societies (Conseil mondial des Sociétés d'éducation comparée, Palais Wilson, Genève) pour trouver parfois un antécédent historique aux études présentées. Un exemple d'ouvrage en carrefour de disciplines est précisément une contribution à l'histoire de l'éducation comparée, **Victor Cousin as a comparative education** (Victor Cousin et l'éducation comparée) de Walter Vance Brewer (New-York, Teachers College Press, 1971, 167 p., index). De toute façon, il conviendra de consulter la bibliographie consacrée à l'histoire de l'éducation dans le **Bulletin** du Conseil Mondial des Sociétés d'Education Comparée, t. IV, sept. 1976, n° 3, pp. 13-51.

Parce qu'ils décrivent l'enfance ou la culture, les historiens abordent souvent le domaine de l'éducation, même dans des œuvres localisées dans l'espace et le temps, comme la série **la Vie quotidienne** publiée chez Hachette ou, chez le même éditeur, sous la direction de G. Miquel, **la Vie privée des hommes aux XIII^e, XV^e, XIX^e siècles**. Les références « pédagogiques ou culturelles » sont assez rares dans la précieuse **Histoire économique et sociale de la France** (P.U.F., direction de F. Braudel et E. Labrousse). La contribution est plus directe dans **l'Histoire de la France rurale** (Edit. du Seuil, direction de G. Duby et A. Wallon) : nous y reviendrons à propos de l'alphabétisation. Dans le cadre du **Traité des Sciences pédagogiques** (P.U.F., direction de M. Debesse et G. Mialaret) avait paru, en 1971, le tome II consacré tout entier à l'histoire de l'éducation, des origines à la période contemporaine.

Il faut également souligner la part consacrée à l'histoire de l'éducation par des congrès voués à des thèmes plus larges. Ainsi du 6^e Symposium international de l'histoire de la culture, tenu à Mogesdorf, Autriche, du 30 juin au 4 juillet 1975 — ou du Congrès international d'Education physique, Liège, 3 au 8 avril 1977, une section s'y étant préoccupée des bases historiques de l'éducation physique (**Hispa**, bulletin publié à Cologne, n° 5, 1976, pp. 24 et 50). Ainsi aussi du 95^e Congrès national des Sociétés savantes, déjà ancien (Reims, 1970) mais dont le premier volume des Actes a paru dans **l'Histoire de l'enseignement en France de 1610 à nos jours** (Comité des Travaux historiques et scientifiques, Bibliothèque nationale, 1974).

Les recherches polyvalentes des universités comportent, à l'occasion, les mêmes prospections. Dans le cadre des examens universitaires, il y aurait ample moisson si la communication était assurée. L'exemple des mémoires de maîtrise signalés par **Les Cahiers de l'Enseignement** (C.R.D.P. de Rouen, n° 1 et 2, 1973, 1975) le marque bien. Malheureusement, les inventaires fournis sont généralement loin d'être complets. L'un des meilleurs d'entre eux est fourni par le t. XVI, 1976, pp. 454 et 59 de la **Paedagogica Historica**. 33 recherches sont dénombrées.

	Antiquité	XVI ^e siècle	XVIII ^e siècle	XIX ^e siècle	XX ^e siècle	Histoire générale	Total
Allemagne	1			4	5	1	11
U.S.A.			2	1	4		7
Afrique du Sud				1	4		5
Pologne				1	3		4
Gde-Bretagne - Irlande .		1	1	1			3
Autriche					2	1	3
Total	1	1	3	8	18	2	33

Notons en outre (dans cette énumération nécessairement incomplète) deux publications sur l'Antiquité, l'une grecque et l'autre néerlandaise — et une recherche espagnole d'histoire générale. Au total, la part du contemporain est considérable.

A propos des recherches en cours, selon la même source et avec la même réserve, nous dénombrons 95 études (Autriche, 27 ; Grande-Bretagne, Irlande, 21 ; U.S.A., 11 ; France, 11 ; Espagne, 7...).

Il y aura beaucoup à attendre des recensements établis, par exemple, par l'Université de Lille pour les thèses de doctorat. Selon notre propos, pour l'Université Descartes notons, non publiées, 1972, U.E.R. des S.E. : Lesage (P.), **L'enseignement mutuel de 1815 au début de la III^e République**, 124 p. ; Tournier (M.), **L'accès des femmes aux études universitaires (1816-1967)** 357 p.

Nous nous sommes référé à **Paedagogica Historica**, « Revue internationale d'histoire de la pédagogie », assumée par K. de Clerck (adresse A. Baertsoenkaie, Gand) et que l'auteur de ce dossier représente pour la France. C'est une publication semestrielle de 200 à 300 pages d'articles en langues allemande, anglaise, française, voire néerlandaise. A titre d'exemple, le volume cité contient 14 articles ainsi définis :

	U.S.A.	Autriche N.-Zélande	Belgique	Gde-Bretagne	Allemagne	Finlande	Nigeria	Pologne	Total
XIX ^e siècle	3	1	1	1			1	1	8
XX ^e siècle				1		1			2
Histoire générale ...		2	1		1				4
	3	3	2	2	1	1	1	1	14

1	2
3	4
5	6
7	8
9	10
11	12
13	14
15	16
17	18
19	20
21	22
23	24
25	26
27	28
29	30
31	32
33	34
35	36
37	38
39	40
41	42
43	44
45	46
47	48
49	50
51	52
53	54
55	56
57	58
59	60
61	62
63	64
65	66
67	68
69	70
71	72
73	74
75	76
77	78
79	80
81	82
83	84
85	86
87	88
89	90
91	92
93	94
95	96
97	98
99	100

De plus, sont disponibles pour les prochains numéros 9 articles en langue anglaise, 5 en langue allemande, 1 en langue française (H. Boiraud, de Bordeaux, un aspect de sa thèse consacrée à l'enseignement secondaire féminin au XIX^e siècle). La part est considérable : pour les études générales ou/et contemporaines dans les articles de langue anglaise ; pour les biographies (3 sur Herbart) dans les contributions en langue germanique. Plus limité — surtout à la Hongrie — est l'inventaire présenté par l'**Acta historica** (Budapest, n^o 1-2, t. XXI, 1975, pp. 247-267).

Indépendamment du Bureau International d'Education et de l'Unesco, les associations « polyvalentes » éclairent à l'occasion, le versant historique des faits éducatifs.

Ainsi de l'Association Internationale des Sciences de l'Education qui, consacrant son Congrès international de Paris (3-7 septembre 1973) aux sciences de l'éducation, a traité dans sa première commission, présidée par le recteur Bayen, de l'histoire de l'éducation, (voir l'**Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation**, Paris, Cercle de la librairie, 1973, 332 p. + 81 p. pour **Comptes rendus des Commissions** — Les actes ont été publiés en 1977 à la diligence du président Mialaret). A titre indicatif, les communications présentées ont concerné : l'histoire de l'éducation elle-même, sa théorie et sa méthodologie (A. Ciausse, M. Gunter, Mme Masako-Shoji, M. Angelis) ; les sources de l'histoire de France et leur exploitation (M. Julia) ; le répertoire des revues pédagogiques belges depuis le XIX^e siècle (M. Devroede) ; le rôle des modèles en éducation (M. Cekic) ; les pionniers de la pédagogie expérimentale (M. Gille) ; des communications sur Comenius (Mme Denis) et Decroly (M. Bassan) ; des analyses : sur l'histoire de l'éducation physique (M. Burgener et Mme Jassa) ; sur les écoles canadiennes au XIX^e siècle (MM. Dalhies, Jaenen, Wilson) ; sur les institutions pédagogiques en Union Soviétique et Chine populaire (M. Jedrika) ; et sur « les vicissitudes du lycée de Marseille sous la Seconde république » (M. Gontard). Les discussions ont surtout concerné l'information permanente et l'extension des recherches aux secteurs techniques et concrets.

L'aspect historique est également abordé par d'autres associations ou des revues culturelles polyvalentes. Mentionnons, pour les premières, l'American Educational Research Association (Congrès de New-York, 4-8 avril 1977) et, en R.F.A., l'Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungs- und Pädagogikwissenschaft. En ce qui touche les revues, citons, entre autres : en Italie, la revue **Riformas della Scuola** de Rome qui traite dans les numéros 8 et 9 (t. XXII, 1976) de « la politique laïque et progressiste de Dewey à nos jours » (en Italie) ; en France même, la **Revue des Sciences humaines** de l'université Lille III (n^o 158, 175-2) : dans ce numéro consacré à l'**humanisme jésuite au début du XVII^e siècle**, publiée un article de Jacques Lacotte sur « la notion de jeu dans la pédagogie des Jésuites au XVII^e siècle » (pp. 251-265) cependant que la **Revue française de pédagogie** consacre un numéro spécial (n^o 27, 1974) aux sources et archives d'histoire de l'éducation (articles du recteur Bayen, de J. Monfrin, Mme Jullien de Pommerol, Guy Thuillier et J. Vial).

L'administration, les milieux officiels, ne sont d'ailleurs pas indifférents à de telles recherches. Pour s'en tenir à la France, un haut fonctionnaire, hier encore le recteur Bayen, aujourd'hui l'inspecteur général de l'administration Guy Caplat, est chargé de coordonner les différentes activités concernées par l'histoire de l'éducation : dans ce cadre, la **Mission Histoire de l'Education** a assuré un certain nombre de recensements et de publications que nous reprendrons thématiquement. Marquons aussi le rôle des **Musées d'histoire de l'Education** qui tendent à se constituer ici et là en France, le Musée Aubois, 10, rue St-Martin-ès-Airès, Troyes, ayant une valeur d'exemple — ou des centres académiques *d'archives scolaires, comme celui* organisé au Mans par l'I.D.E.N. Picard. Un Musée national de l'histoire de l'éducation **s'est organisé à Rouen** : indépendamment d'actions diverses, singulièrement quant au recueil, à la classification d'objets pédagogiques de toutes natures (P. Maurer,

« Les sources iconographiques de l'histoire de l'éducation », **Actes du colloque** d'avril 1976, Rouen, 1976, 48 p., pp. 41-42), il a suggéré, en 1977, la création de musées régionaux ou départementaux, indépendamment d'expositions et créations diverses.

Des contributions de même importance que nous allons retrouver également dans l'analyse des thèmes sont fournies par des associations spécialisées.

b) Les thèmes définis

En concentrant notre propos sur l'éducation et particulièrement l'éducation scolaire, nous avons conscience d'une mutilation regrettable : ainsi évinçons-nous à tort ce qui touche par exemple la culture populaire si bien traitée dans le t. II cité de **l'Histoire de la France rurale** ou dans les Congrès des associations de l'Europe de l'Est, ou le livre pour enfants qui donne lieu à des recensements périodiques et commentés aux Etats Unis : en valeur exemplaire, notons aussi la richesse du catalogue n° 110, **Zentralantiquarats de D.D.R.**, Leipzig, 1976.

Les travaux touchant l'histoire de l'éducation elle-même

Pour l'étranger, notons l'article du Dr W. Hackel sur « **l'Histoire de la pédagogie dans la République démocratique allemande** », in : Pädagogik, Berlin, 1975, H 3, pp. 290-292, les recherches de William W. Brickman, de l'Université de Philadelphie, Pennsylvanie, et l'ouvrage de L. Stone, **Schooling and Society : studies in the History of Education**, Baltimore-Londres, The John's Hopkins University Press (1976), XVIII + 263 p., table. En France, à la diligence de la Mission Histoire de l'éducation, Pierre Roudil a constitué un fichier des archives départementales de la série C, du Moyen Age à l'Ancien Régime. G. Guerif, (**Cahier n° 1 de l'Histoire de l'Enseignement**, (C.R.D.P. Rouen) a exploité les Archives départementales et de la Seine-Maritime, les départements voisins faisant l'objet de prospections diverses.

Les analyses de phénomènes éducatifs

En dehors des recherches sur l'éducation urbaine (Londres, 17-19 décembre 1976, Annual Conference of the History of Education Society ; panel animé par David B. Tyack, du Congrès annuel de la Southern History of Education Society d'Atlanta, 15-16 octobre 1976), c'est l'histoire de l'alphabétisation qui rassemble le plus grand nombre d'études : nous trouvons, dans le tome cité de **l'Histoire de la France rurale**, onze passages sur cet objet, dont l'un fort compact, pp. 509-526 (p. 310, un graphique sur l'évolution des signatures des membres d'un conseil de village de 1570 à 1716) ; à la Mission Histoire de l'éducation, M.M. Julia poursuit ses recherches sur les niveaux d'alphabétisation par région et par catégorie sociale du XIII^e au XIX^e siècle ; entreprise plus remarquable encore : reprenant les dossiers Louis Maggiolo, vieux d'un siècle, sur les progrès relatifs de l'alphabétisation de 1685 à 1875, vus dans les registres paroissiaux, deux chercheurs de compétence, MM. F. Furet et G. Shapiro, ont utilisé l'informatique ; les œuvres de synthèse s'esquissent, comme le prouve la publication de F. Furet et V. Sachs dans les **Annales** de 1974, **L'alphabétisation en France aux XVIII^e et XIX^e siècles**.

Les biographies

Nous avons déjà marqué l'intérêt de la recherche pour une telle orientation, qu'il s'agisse de philosophes, de théoriciens, ou de pédagogues novateurs.

Pour la première catégorie, citons :

- Sjöstrand (Wilhelm), **Freedom and equality as fundamental Educational Principles In Western Democracy, from John Locke to Edmund Burke**, Malmoë, 1973, 409 p. et n° 129 des *Annals of Swedish History of Education*, ouvrage qui contient, de

surcroît, l'indication, rapportée au propos de l'auteur, de 18 écrits de l'Institut de l'Education de l'Université d'Upsala (pp. 407-409).

- Clark (T.N.), **Prophets a. patrons ... the emergence of social sciences**, Cambridge, Harvard University Press, 1973, 282 p.
- Filloux (J.C.), **La pédagogie libertaire de Tolstoï**, Bulletin de Psychologie, XXV, n° 3, 1972, pp. 995-1003.
- Levine (D.), **Jane Addams and the Liberal Tradition**, Madison, State Historical Society of Wisconsin, 1971.
- Noor Dam (N.F.), de Groningen, « **A.J. Toynbee en de historische pädagogiek** », Note parue dans Paedagogica Historica, op. cit., pp. 492-4.
- Hallyn (F.), de Gand, « **Montaigne, Platon et l'institution des enfants** », ibid., pp. 488-491.
- « **Herbart** », **Pädagogik**, Berlin (1976) Hg, p. 851.
- Van Daele (H.), **Camille Huysmans en het onderwijs** (Camille Huysmans et l'enseignement), Anvers-Amsterdam, 1976, VIII + 381 p.

Pour les pédagogues, il faut faire un choix en rappelant que les mouvements pédagogiques se font devoir (et honneur) d'établir la biographie-bibliographie et de publier des études sur leur fondateur : ainsi du **Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon**, de Lyon — ou des **Amis de Freinet**, de Nantes.

Signalons, en outre :

- sur **Charles Demia**, l'article de H. Jeanblanc, directeur du C.R.D.P. de Lyon, in : Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon, n° 503, pp. 163-185.
- sur **Comenius** : de Mme Denis, déjà auteur d'une thèse sur ce pédagogue, « **Contribution aux études coméniennes** », in : Education Akademia, Prague, 1973, 222 p. ;
 - la double conférence des historiens hongrois et tchécoslovaques, tenue à Eperjes (Slovaquie) du 24 au 25 octobre 1975 et à Sárospatak (Hongrie) du 27 au 28 octobre ;
 - le Congrès de l'Institut des Sciences, Education et Techniques de Varsovie (11-12 novembre 1975) ;
- sur **Theresa Brunswick**, disciple de Pestalozzi et créatrice des jardins d'enfants en Hongrie, la commémoration, les 3 et 4 octobre 1975, du 2^e centenaire de sa naissance ;
- sur **Edouard Claparède**, Trombetta (C.), Edouard Claparède. La famiglia, L'infanzia. Gli studi. Bibliographica, Rome, Bulzoni (1976), 468 p. (dans le cadre d'une collection, Studii claparediani, dirigée par cet auteur) ;
- sur **A.S. Makarenko**, outre les publications d'Otto Maier, Verlag de Ravensburg et les recherches de M. Castello, directeur de l'école normale d'Ajaccio, symposium organisé du 18 au 22 février 1976 par la Falkenstein Taunus.

Les recherches sur des ensembles nationaux

Outre les travaux cités présentés par des congrès à objets polyvalents, indiquons, parmi les recherches qui recouvrent plusieurs types de structures pédagogiques.

- Pour l'**Allemagne**, Leschinsky (A.), **Schule im historischen Prozess** (l'école et son progrès historique) Stuttgart, E. Klett, 1976, 545 p.
- Pour l'**Espagne** : en compte rendu de journées d'études pédagogiques tenues du 10 au 12 avril 1976 à Madrid, **La pedagogia española de 1850 à 1900**, Revista de ciencias de la Educación, Madrid, n° 86, t. XXII, 1876, pp. 251-254 ; sur l'**histoire de l'éducation et de l'enseignement en Espagne de 1857 à 1870**, Revista de Educación, Madrid, numéro spécial 240, septembre-octobre 1975.

- Pour la **France** : outre la publication en 1974 (Paris-La Haye, Mouton, 204 p.) des actes du colloque de Grenoble, mai 1968 sur la scolarisation en France depuis un siècle, dans le cadre des recherches de la Mission Histoire de l'éducation, Mme Julia, née Compère (M.M.), Chartier (R.), Julia (D.), **L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle** (Paris, Société d'Édition d'enseignement supérieur, 1976). (A ce propos, marquons le renouveau des recherches sur l'éducation durant les périodes révolutionnaires : Morange (J.) et Chassaing (J.F.), **Le Mouvement de réforme de l'enseignement en France, 1760-1798**, Paris, P.U.F., 1974, 198 p. ; **Rapport de l'administration du Gard en 1794**. Textes et documents pour la classe, n° 146, Paris, 1975).
- Pour la **Grande-Bretagne** : Skidelsky (M.), **Le mouvement des écoles nouvelles anglaises**, Paris, Maspero, 1972, 252 p. ; Gosden (J.H.-J.M.), **Education in the Second World War. A study in Policy and Administration**, Londres, Methuen, 1976, X. 527 p.
- Pour l'**Italie**, Bosna (Ernesto), **L'obbligo scolastico in Italia da Casati ai giorni nostri**, Bari, Filli Zonno, 1975, 167 p.
- Pour la **Pologne**, Beauvais (D.), **L'Université de Vlna et les écoles polonaises de l'Empire russe, après 1801**, thèse, Paris 1977, en voie de publication.
- Pour les **Etats-Unis** : sur l'éducation de 1860 à 1940, Congrès de la Southern History of Education Society, Atlanta, 15-16 octobre 1976 ; sur l'éducation au XIX^e siècle, **Schooling in Capitalist America**, Congrès de l'History of Education Society (North America), Cambridge, Massachusetts, 22-24 octobre 1976.

Les recherches sur des niveaux de structures pédagogiques

a) Les **Universités** sont l'objet de recherches parfois systématiques, comme celles de Scientia Verlag d'Aalen en Allemagne (**Geschichte der Universitäten**) ou des Editions Picard de Paris, (**Histoire des Universités françaises**) ; de manière plus précise, signalons :

- Recteur Bayen, **Histoire des Universités**, Paris, P.U.F. (Que sais-je ?, n° 391), 1973, 128 p.
- Mme Jullien de Pommerol (M.A.), **Sources de l'histoire de l'Université d'Orléans**, t. I, le **Chartier au début du XVI^e siècle**, publication de la Mission histoire de l'éducation, du C.N.R.S. et de l'Institut de Recherches d'Histoire des Textes, Paris, 1976.
- Gilfe (A.), **Histoire de la Faculté de psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Louvain**, Les Sciences de l'éducation, n° 1, janvier-mars 1974, pp. 10-25.
- Dr Tünnermann Bernheim (C.), **El Tricentenario de la Universidad de San Carlos de Guatemala, 1676-1976**, Universidades, Mexico, t. XV, 1875, n° 62, pp. 189-204.
- Verger (J.), **Les Universités au Moyen Age**, Paris, P.U.F., 1973, 215 p.

b) **L'Enseignement secondaire**

Outre de pertinentes monographies d'établissements publiées à la diligence du C.R.D.P. de Rouen — Musée d'histoire de l'éducation et de l'exposition consacrée à « l'École professionnelle de Rouen. C.E.S. Fontenelle, 125 ans d'histoire » (juin 1974. Compte rendu de 12 p.) :

- Fenwick (I.G.K.), **The Comprehensive School, 1944-1970 : The Politics of Secondary School Reorganisation**, Londres, Methuen, 1976.
- de la Vigerie (J.), **Une œuvre d'éducation dans l'Ancien Régime : les Pères de la Doctrine chrétienne en France et en Italie**, Paris, La nouvelle aurore, 1975, 570 p.

c) **L'enseignement primaire**, jusqu'ici assez oublié, fait l'objet de multiples publications qui s'ajoutent à celles déjà mentionnées à propos de l'alphabétisation ou aux diverses monographies publiées par les C.R.D.P. Ainsi : sur l'E.N.I. de Rouen (1828-1940), Courrier du Musée, n° 8, 1975, 14 p.; du professeur Maurice Gontard ; Les écoles primaires de la France bourgeoise, 1833-1875, 1976, 248 p., et l'Œuvre scolaire de la Troisième République, 1976, 218 p., Annales du C.R.D.P. de Toulouse.

Très significatif est l'ensemble d'études conduites aux Pays-Bas à l'occasion du 175^e anniversaire (15 juin 1976) de la première loi nationale sur l'enseignement primaire (loi Van der Palm) : à la réunion commémorative fut présenté le premier exemplaire de l'ouvrage de J.H. Meijssen publié par le département néerlandais de l'Enseignement et des Sciences, **Lager onderwijs in de spiegel der geschiedenis, 1801-1976** (L'enseignement primaire reflété dans le miroir de l'histoire, 1801-1976).

En France, il faut noter telle étude sur une école élémentaire urbaine et son recrutement durant la seconde partie du XVIII^e siècle (Mme Julia (M.M.) et Frijhoff (M.W.), **Un code des Frères des Ecoles chrétiennes de Montpellier**, recherche conduite à la Mission Histoire de l'éducation — ou sur une province un siècle durant : Laget (Mireille), **Petites écoles du Languedoc au XVIII^e siècle**, Annales, novembre 1971. Signalons aussi, par anticipation sur notre écrit, les journées des 28 et 29 septembre 1977, tenues à Troyes par le Musée Aubois de l'histoire de l'Education sur **l'école patriotique, les bataillons scolaires** (Communications annoncées de M. Agulhon, C. Daubigny et G. Merlier), **les bataillons scolaires en Normandie** ayant déjà fait l'objet d'une publication de M. Merlier, Courrier de l'histoire de l'enseignement, Rouen, n° 2, 1975. Le sens du reportage et de la glane du passé encore vivant inspire même les enquêtes d'enseignants et d'élèves du type de la Bibliothèque de travail (B.T.J., n° 128, 15 mai 1976, Coopérative d'enseignement laïque, Cannes), **La vie d'un village avant 1914**. Ces recherches sectorielles ou monographiques ouvrent déjà, sans que les frontières soient toujours perceptibles, sur des travaux de synthèse :

- Ruper (H.), **Administering the Elementary Education Acts, 1870-1875** (Angleterre, Leeds, Museum of History of Education, University of Leeds, 1976, II + 80 p.).
- Vincent (G.), **Histoire et structure du système scolaire français**, in : Revue française de sociologie, XIII, 1972, pp. 59-71.
- **L'école et les écoliers autour de 1900**, série inaugurale de 24 diapositives 24 X 36 dont 13 en couleur, C.R.D.P. Rouen, 1970.

Les recherches sur les disciplines et procédures pédagogiques

Si une tendance s'affirme sur ce plan, il est encore peu de publications : fait singulier, si l'on excepte les travaux d'André Mareuil sur l'enseignement du français, il n'est pratiquement pas de recherche sur l'histoire des didactiques fondamentales. Le plus important concerne l'éducation sociale, morale et religieuse — et, plus encore, l'éducation physique, les concepts étant pris dans une acception large.

a) Pour les premières disciplines, signalons :

- Dr Mattingly, professeur à l'Université de New-York, **Education a Socialization In American history** (publication annoncée en 9 séries par New-York University Press).
- Congrès tenu les 29 et 30 octobre 1976 à Chicago par la Midwest History of Education Society sur **Moral and Religious Education**.

b) Pour l'éducation physique, outre les recherches du directeur de l'Institut National d'Education populaire de Marly-le-Roi, M. Bouloungne, sur le baron de Coubertin et les communications citées du Congrès de l'Association internationale des Sciences de l'Education, notons :

- **The Necessity of the Contemplation of the history of physical education** (Lommen (N.), Pays-Bas) ; **Historical Aspects of Physical Education... in Indonesia** (Swampo

- Sie, Indonésie) ; **Thomas Arnold Muscular Christianity and Pierre de Coubertin** (Lucas (J.), Etats-Unis) ; The History of I.C.H.P.E.R. (Chapronière (G.), Etats-Unis).
- Compte rendu du Congrès organisé à Rotterdam, du 18 au 22 avril 1975 par the International Council for Health Physical Education and Recreation, HISPA — Bulletin, Cologne, n° 4, 1976, p. 18.
 - **L'éducation physique et psycho-motrice dans l'éducation** — section des bases historiques et philosophiques, Congrès international de Liège, 3 au 5 mai 1977.
 - Thibault (J.) : **L'influence du mouvement sportif sur l'évolution de l'éducation physique dans l'enseignement secondaire français. Etude historique et critique** (préface de J. Chateau) Paris, Vrin, 1972, 266 p.
 - **Les aventures du corps dans la pédagogie française. Etude historique et critique** (préface de J. Vial), Paris, Vrin, 1977.
 - Ulmann (J.), **De la gymnastique aux sports modernes, Histoire des doctrines de l'éducation physique**, 3^e édit. revue et augmentée, Paris, Vrin, 1977, 502 p.
 - Recherches de D. Drouin à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Laval, au Québec, sur **l'éducation physique au Québec et au Canada, 1850-1975**.
 - c) A quoi nous ajouterons sur l'histoire des manuels, outre l'inventaire établi par le Musée d'histoire de l'Education, Rouen (C.R.D.P.), **Les manuels de français, 1741-1940**, Rouen, 1975, 35 p.
 - Grandgirard (H.), **L'enseignement scientifique à l'école primaire élémentaire de 1881 à 1969 étudié à partir des manuels scolaires**, mémoire dactylographié, Université de Lyon II, 1976, 106 p.
 - Priouret (J.), **Réflexion sur le statut paradoxal du livre scolaire**. Thèse ronéotée, Université de Lyon II, 1977, 880 p.

Jean VIAL.

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

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

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

I. — Organismes d'enseignement et de recherche

1. L'INSTITUT NATIONAL D'ÉTUDE DU TRAVAIL ET D'ORIENTATION PROFESSIONNELLE (2)

Dès le début du siècle est née simultanément dans plusieurs pays l'idée d'orientation professionnelle. Ceux qui ont le plus contribué à répandre cette idée, à susciter les premières applications, sont surtout des éducateurs et des psychologues.

Parmi ces derniers, pour qui l'orientation devait constituer une application pratique de la psychologie, Henri Pieron a joué en France un rôle primordial.

Le 1^{er} janvier 1901, à vingt ans, il entre au laboratoire de psychologie expérimentale de l'École Pratique des Hautes Études pour y élaborer une technique expérimentale d'examen psychologique. En 1911, il succède à Alfred Binet à la tête du laboratoire de psychologie physiologique de la Sorbonne. A Binet estimait que la diversité des aptitudes des enfants constituait « le plus beau problème de la pédagogie » et que « des méthodes et des examens qui éclaireraient les vocations,

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

(2) I.N.E.T.O.P., 41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris. Tél. : 033.83.94.

les aptitudes et aussi les inaptitudes rendraient des services incommensurables à tous ». H. Pieron va s'efforcer de réaliser le projet de son prédécesseur. Mais, alors que A. Binet mettait en avant la nécessité d'un travail de recherche théorique préalable, H. Pieron va mener de front les recherches et les réalisations pratiques.

Sous son impulsion, est créé en 1921 — et c'est la première application de la loi qui vient d'autoriser la création des instituts d'université — l'Institut de Psychologie de l'Université de Paris, comprenant des sections d'application, dont une de pédagogie et une autre d'orientation et de sélection professionnelle.

Mais cette solution ne satisfait pas entièrement H. Pieron, qui souhaite former des conseillers d'orientation pleinement compétents et qui estime que, si une formation psychologique leur est absolument nécessaire, elle n'est pas suffisante.

• **Création de l'Institut National d'Orientation Professionnelle**

H. Pieron s'efforce donc très vite de faire créer un institut d'orientation. Il trouve des appuis auprès du directeur général de l'Enseignement technique et du recteur de l'Académie de Paris. Afin de favoriser la souplesse d'organisation de l'institut envisagé, la formule d'un établissement autonome est préférée à celle d'un Institut d'Université.

La création aboutit en 1928, sous la dénomination **d'Institut National d'Orientation Professionnelle (I.N.O.P.)**. Pour sa mise en place, H. Pieron s'était assuré la collaboration de J. Fontègne, inspecteur général, directeur-adjoint de l'Enseignement de la Seine, qui avait été professeur et avait fait un stage au laboratoire de psychologie de Genève où E. Claparède poursuivait des recherches sur les aptitudes des écoliers, et de H. Laugier, directeur du laboratoire de physiologie appliquée à l'E.P.H.E., très intéressé par les applications sociales des sciences physiologiques et psychologiques.

L'institut est logé dans les locaux du Musée Pédagogique, 41, rue Gay-Lussac. Dès sa première année de fonctionnement, il forme la première promotion de conseillers d'orientation et publie un bulletin mensuel régulier, le **Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle** (connu par la suite sous son sigle **B.I.N.O.P.**). Dans le numéro 1 du bulletin sont définis les objectifs de l'institut : « Les buts que se propose le nouvel organisme correspondent à trois ordres de préoccupations. Il se propose en premier lieu d'assurer la formation technique des conseillers d'orientation. Il assure en second lieu l'organisation d'un service de recherches destinées à favoriser les applications possibles des techniques scientifiques aux problèmes de l'orientation et de la sélection et à contrôler la rigueur des méthodes adoptées et des résultats obtenus. Il s'attache enfin à constituer un centre de documentation visant à rassembler, en vue de leur diffusion, toutes les données relatives à ce qui a été réalisé en matière d'orientation professionnelle, tant en France qu'à l'étranger. »

La formation des conseillers d'orientation comprend des enseignements théoriques de physiologie, pathologie générale, psychiatrie, psychologie, pédagogie, économie politique, organisation de l'orientation professionnelle, technique des métiers, ainsi que des enseignements pratiques de psychologie, physiologie, technique de l'orientation. Enseignent à l'Institut des professeurs éminents tels que P. Boncour, A. Fessard, P. Guillaume, G. Heuyer, H. Laugier, H. Pieron, H. Wallon.

Une pièce maîtresse de l'institut est constituée par son service de recherches. Pour H. Pieron, les tentatives d'application doivent aller de pair avec les recherches, qu'elles contribueront à faire progresser, et le service se donne comme premier objectif les méthodes d'examen en vue de l'orientation professionnelle. Un office de documentation complète l'institut. En 1931 s'ouvre la première consultation destinée aux jeunes.

• **Grandes étapes du développement. L'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle**

En 1932, le Musée Pédagogique est reconstruit rue d'Ulm. L'I.N.O.P. reste dans les vieux bâtiments de la rue Gay-Lussac, qui sont alors concédés officiellement avec le terrain au Conservatoire National des Arts et Métiers.

Dès 1934, H. Pieron conçoit la création, dans le cadre d'un plan d'importants travaux élaborés par le gouvernement, d'un grand institut abritant, outre l'I.N.O.P., quatre laboratoires : physiologie du travail du C.N.A.M. ; organisation du travail, psychologie appliquée, psychologie de l'enfant, relevant de l'E.P.H.E. Par ces rapprochements de services et de laboratoires, H. Pieron témoigne de son souci d'application des sciences humaines dans le domaine social, de l'école à la vie de travail.

Pendant les travaux de construction, qui durent plus de trois ans, l'I.N.O.P. est logé au C.N.A.M. L'installation dans les locaux neufs a lieu le 30 janvier 1939 sous la nouvelle dénomination l'**Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle** (I.N.E.T.O.P.).

Pendant cette période, en même temps qu'il continue à former des conseillers d'orientation (141 diplômés délivrés de 1929 à 1939), l'institut développe des actions d'information sur l'orientation en direction des médecins et des enseignants. C'est ainsi qu'en 1936 deux semaines d'information sont organisées, l'une pour une centaine de directeurs et de directrices d'écoles normales, l'autre pour environ quatre-vingts inspecteurs de l'enseignement primaire.

A partir de 1937, sous l'impulsion du ministre de l'Education nationale Jean Zay, le principe d'une orientation prenant place dans une organisation éducative unifiée est retenu. En 1938, une série de décrets institutionnalisent l'orientation professionnelle, prévoyant notamment les modalités de création des centres obligatoires d'orientation professionnelle, l'obligation faite aux jeunes de moins de 17 ans de présenter à l'entrée en apprentissage un certificat d'orientation professionnelle, l'obligation, pour exercer les fonctions de conseiller d'orientation, d'être possesseur d'un diplôme spécialisé.

La guerre qui commence en 1939 rend précaire la situation de l'I.N.E.T.O.P. Le renouvellement des subventions ministérielles paraît difficile, d'autant plus que l'hostilité de la direction de l'institut à l'égard du gouvernement de Vichy est connue. Pour assurer la continuation de l'institut, celui-ci est rattaché le 14 février 1941 au Conservatoire National des Arts et Métiers. Pendant les années d'occupation, il forme une centaine de conseillers et organise des sessions destinées aux médecins d'orientation.

Le développement reprend après la Libération. Une commission officielle, présidée par H. Wallon, examine les problèmes d'organisation des centres d'O.P. et de formation des conseillers d'orientation. Le nombre de conseillers formés chaque année est nettement augmenté. A l'entrée en formation est organisée une sélection comprenant des épreuves de culture générale, de psychologie et de physiologie, ainsi que des tests psychologiques et des entretiens. Le diplôme de fin de scolarité devient à partir de 1945 un diplôme d'Etat. Préfigurant la formation continue, l'Institut organise régulièrement des journées de perfectionnement, qui regroupent bon nombre des personnels en fonction dans les centres d'O.P.

En 1956, les conseillers d'orientation deviennent fonctionnaires. Leurs fonctions évoluent avec la mise en place de la réforme de l'enseignement de 1959 et l'instauration de processus d'information et d'orientation au sein du système éducatif. Le diplôme d'Etat de conseiller d'orientation scolaire et professionnelle se substitue au diplôme d'Etat de conseiller d'orientation professionnelle. Les programmes de formation se modifient en fonction des évolutions intervenues dans les missions

des conseillers d'orientation ; ils prennent en compte également les progrès accomplis dans les connaissances en sciences humaines.

• L'organisation actuelle

Le personnel d'information et d'orientation a été doté le 21 avril 1972 d'un statut qui prévoit de nouvelles modalités de formation et une nouvelle sanction des études : le certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller d'orientation (C.A.F.C.O.). Avec sept autres centres de formation, l'I.N.E.T.O.P. prépare des élèves-conseillers fonctionnaires stagiaires à ce certificat.

Pour apporter une contribution positive et originale dans l'institution éducative, le conseiller doit avoir reçu une initiation suffisante dans des disciplines diverses : celles qui doivent lui permettre de comprendre les milieux au sein desquels l'enfant, l'adolescent ou le jeune adulte ont à se déterminer (organisation de l'enseignement, pédagogie, économie, sociologie, nature des activités professionnelles), celles qui doivent lui permettre de comprendre comment s'organisent et se vivent les aspirations, les difficultés d'un individu particulier, avec ses traits et sa dynamique propres (psychologie, psycho-physiologie, pathologie et psychiatrie). En même temps, il doit avoir reçu une formation méthodologique et pratique polyvalente et une capacité à la mettre en œuvre de façon adaptée aux circonstances concrètes dans lesquelles il lui adviendra de se trouver professionnellement. Il n'est pas possible dans le cadre de cette présentation d'entrer plus avant dans le détail des modalités pédagogiques par lesquelles on s'efforce d'atteindre ces objectifs. Ajoutons néanmoins qu'outre cette formation initiale l'I.N.E.T.O.P. organise régulièrement chaque année depuis 1970 des actions de formation continue destinées aux directeurs de C.I.O. et aux conseillers d'orientation des Académies de Créteil, Paris, Versailles. Chaque année également a lieu une session de formation de médecins qui pratiqueront dans les établissements scolaires ou dans les centres d'information et d'orientation (C.I.O.) des examens médicaux en vue de l'orientation.

Notons enfin que les idées forces ayant présidé à la création de l'Institut restent valables et en application. L'I.N.E.T.O.P., dirigé depuis 1963 par le professeur M. Reuchlin, comprend trois services fonctionnant de façon coordonnée et complémentaire : un service d'enseignement qui se consacre à la partie la plus générale de la formation ; un centre d'information et d'orientation d'application dont les activités s'exercent dans le 5^e arrondissement de Paris et où les élèves-conseillers d'orientation reçoivent leur première formation professionnelle ; et un service de recherches dont il a paru intéressant de développer un peu plus longuement les activités.

• Le service de recherches

Ce service compte actuellement 18 chercheurs et 8 techniciens. Il n'effectue directement aucun travail d'application, mais il travaille en liaison avec les quelque 500 centres publics d'information et d'orientation fonctionnant en France, dont un certain nombre accepte de pratiquer, pour chaque recherche, les examens ou enquêtes nécessaires dont les résultats sont analysés par les chercheurs.

Le choix des thèmes de recherche s'explique par un certain nombre de considérations. Tout d'abord, l'activité des centres d'information et d'orientation se déroule essentiellement dans le cadre des établissements d'enseignement secondaire. Ce fait explique que beaucoup de nos recherches portent sur des problèmes ayant des aspects pédagogiques et que la marge d'âge à laquelle nous nous intéressons est surtout la marge 11-18 ans. D'autre part, nous pensons que le conseiller d'orientation praticien est d'abord un psychologue et le service de recherches a gardé la spécialisation essentiellement psychologique que lui avaient donnée, dès 1928, ses

fondateurs, M. et Mme H. Pieron. Enfin, nous pensons que le rôle d'un service de recherches de ce type ne peut être uniquement technologique (construction de tests, de questionnaires, etc.) mais doit tenter d'apporter une contribution aux problèmes plus fondamentaux qui se posent à propos de l'orientation, problèmes qui gouvernent en fait le choix et l'évaluation des techniques.

Nous ne pouvons présenter ici, faute de place, une vue d'ensemble de nos recherches. Nous nous bornerons à indiquer quelques tendances, renvoyant pour plus de détails à un rapport cité en référence (1). Nos travaux sont généralement publiés soit dans la revue **L'Orientation scolaire et professionnelle** (qui a succédé en 1972 au **B.I.N.O.P.**), soit dans différentes revues de psychologie.

1) Les aspects cognitifs du développement.

L'existence de différences individuelles susceptibles d'influencer l'orientation en matière d'intelligence et d'aptitudes pose un certain nombre de problèmes : détermination des dimensions de différenciation les plus importantes, études de leur évolution au cours du développement, construction d'instruments de mesure, contrôle de la valeur diagnostique et de la valeur pronostique de ces instruments.

Ces problèmes ont constitué, pendant longtemps, l'un des thèmes de recherche principaux du service, avec la construction de batterie de tests d'aptitudes et l'analyse de ces batteries à divers niveaux de la scolarité. On trouve, lorsqu'on étudie l'organisation des aptitudes, une organisation hiérarchique comportant un facteur général de réussite, puis une première différenciation entre aptitudes verbales et aptitudes non verbales, ces dernières pouvant être subdivisées à leur tour en aptitudes numériques et spatiales. Ces résultats ont conduit à recommander aux conseillers d'orientation l'usage de batteries de tests verbaux, numériques et spatiaux pour l'examen psychologique des jeunes à qui se pose un problème d'orientation.

Plus récemment, les conceptions de Piaget en matière de développement intellectuel, ont inspiré certains travaux du service. L'accès au stade formel, stade auquel l'individu devient capable d'une pensée hypothético-déductive, est particulièrement important en orientation puisque cet accès se produit vers 12 ans, âge auquel peuvent commencer à se poser des problèmes de choix de filières scolaires. L'étude des différences individuelles quant à l'âge d'accès au stade formel a été entreprise après la mise au point d'épreuves de développement de la pensée logique. L'étude des programmes scolaires au niveau du début de l'enseignement secondaire a montré d'autre part, qu'ils faisaient souvent appel à une pensée formelle dont la majorité des enfants n'étaient pas encore capables et risquaient de provoquer des échecs scolaires qui, bien que peut être temporaires, pouvaient conduire à des décisions difficilement réversibles en matière d'orientation.

Un autre groupe de recherches susceptibles d'avoir des incidences psychopédagogiques est actuellement en cours. Il porte sur les mécanismes de la pensée. Dans deux recherches, on se demande quelles sont les difficultés que rencontrent des adolescents pour appliquer une pensée formelle à des domaines d'études techniques ou technologiques dont le contenu semble interférer avec un raisonnement purement logique.

Une autre recherche étudie l'effet de l'enseignement des mathématiques modernes sur le développement de la pensée logique. Sauf pour les thèmes directement enseignés en classe, comme la combinatoire, les enfants qui ont bénéficié d'un

(1) Reuchlin (M.), Bacher (F.). — L'activité du Service de Recherches de l'I.N.O.P. et du Laboratoire de Psychologie différentielle (1970-1974). **L'orientation scolaire et professionnelle**, 1975, 4, n° 4, 315-360.

enseignement rénové ne semblent pas progresser plus vite que ceux qui ont reçu un enseignement traditionnel. Contrairement à ce qu'on avait espéré un moment, les mathématiques modernes ne semblent pas non plus avoir d'effet compensatoire à l'égard des enfants de milieu défavorisé.

Toujours dans le domaine cognitif, d'autres recherches portent sur l'influence du milieu sur le développement intellectuel. L'existence de différences de réussite moyenne, dans les tests d'intelligence, entre enfants d'origine sociale différente est régulièrement trouvée, en France comme dans d'autres pays, chaque fois que cette étude est entreprise. Pour tenter d'expliquer cette constatation, on peut chercher quels sont les aspects du milieu social qui entraînent ces différences. Les recherches entreprises portent sur les pratiques éducatives familiales et sur un des caractères du milieu familial, son degré de structuration qui, d'après les théories de Piaget, pourrait avoir un effet sur le développement intellectuel en rendant le milieu plus ou moins prédictible.

2) Les aspects non-cognitifs du développement.

Les différences existant entre individus et pouvant avoir une influence sur leur orientation ne sont pas seulement de nature cognitive. D'autres recherches ont été entreprises par le service sur les intérêts, certains traits de personnalité, les attitudes, la motivation.

C'est ainsi qu'on a tenté de préciser l'organisation des intérêts, tels qu'ils peuvent se manifester dans les activités de loisirs, depuis l'âge de 10-11 ans jusque vers 17-18 ans. On a cherché également qu'elle était la stabilité des intérêts au cours du développement, et quels étaient les liens entre intérêts et orientation. On a, tout d'abord, mis en évidence une organisation qui semble relativement stable et peut se résumer en trois grands facteurs : intérêts pour les êtres vivants opposés aux intérêts pour les choses ; intérêts intellectuels opposés aux intérêts pour le sport ; activités gratuites opposées aux activités utilitaires. On a constaté que les intérêts manifestés vers 10-11 ans avaient une certaine stabilité et pouvaient être utilisés comme éléments d'un examen d'orientation. On a également constaté que les intérêts, bien que peu liés à la réussite scolaire, étaient assez fortement liés au choix d'une branche d'étude.

Les recherches portant sur la personnalité se sont limitées à deux grandes dimensions, l'anxiété (neuroticisme) et l'extraversion-introversion. L'étude a été menée à 10-11 ans, 14-15 ans et se poursuit maintenant à 17-18 ans. L'étude porte sur le contenu de ces dimensions (par exemple, l'extraversion semble correspondre plus à un besoin de compagnie chez les filles, à un besoin de mouvement et à une certaine jovialité chez les garçons) ; sur les relations qui existent entre elles (l'introversion et l'anxiété sont liées positivement quoique faiblement) ; sur les relations qui s'établissent entre ces dimensions et la réussite scolaire, l'intelligence, les styles cognitifs.

En matière d'attitudes et de motivation, des recherches ont été entreprises chez des élèves de second cycle secondaire (15 à 18 ans) et chez des étudiants pour tenter de comprendre comment les jeunes réagissent au système scolaire, ce qu'ils attendent des études, les raisons des abandons très nombreux au cours de la première année d'études supérieures. On se réfère, dans ces études, aux théories de Nuttin sur la motivation, conçue comme la recherche d'une rupture d'équilibre plutôt que comme le maintien d'un équilibre. On cherche en particulier s'il existe des différences individuelles quant à l'horizon temporel plus ou moins lointain pris en compte et quant au fait de se déterminer plutôt en fonction de projets d'avenir ou plutôt en fonction d'événements passés.

3) Les enquêtes psycho-socio-pédagogiques.

A côté de recherches relevant essentiellement de la psychologie, le service a mené un certain nombre d'enquêtes cherchant à mettre en évidence un ensemble de déterminants économiques, sociologiques et pédagogiques de l'orientation et à situer parmi eux les déterminants psychologiques.

Ces enquêtes ont porté sur l'accès à l'enseignement secondaire, sur l'adaptation à cet enseignement, sur l'orientation à la fin du premier cycle secondaire, sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire.

Elles se proposent de décrire le fonctionnement des institutions scolaires dans l'orientation, de dégager des interactions possibles entre facteurs individuels et facteurs de milieu, d'expliquer les faits observés et les relations globales que l'on peut constater entre certains facteurs tels que le métier du père ou le type d'établissement fréquenté et l'orientation.

Ces enquêtes, qui se caractérisent par le fait qu'elles portent sur des échantillons représentatifs des populations scolaires considérées et qu'elles réunissent sur chaque enfant un grand nombre d'informations dont on peut étudier les inter-relations, fournissent sur ces populations des données précises pouvant servir de référence lors d'examens individuels. Elles permettent aussi d'aborder des problèmes plus généraux tels que ceux posés par le redoublement, l'abandon des études, la démocratisation de l'enseignement.

Françoise BACHER et René BACQUET.

**

2. LE CENTRE AUDIO-VISUEL DE L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE SAINT-CLOUD (1)

Créé en 1947, le laboratoire de pédagogie audio-visuelle de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud est devenu Centre Audio-Visuel (C.A.V.) par adjonction à la division recherche originelle d'une division production en 1952, et d'une division formation en 1956. Ce centre est administrativement rattaché à l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud.

Il comprend 30 enseignants chercheurs permanents : 1 directeur de laboratoire, 4 maîtres-assistants, 13 assistants, 6 collaboratrices techniques de recherche type C.N.R.S., 6 lecteurs de langues vivantes ; 43 techniciens : réalisateurs et assistants-réalisateurs, opérateurs, monteurs, techniciens du son et de la vidéo, photographes, dessinateurs, spécialistes de reprographie... etc. ; 7 encadreurs permanents de stage, et 11 membres du personnel administratif.

Il convient de bien spécifier l'originalité de l'institution. Bureau d'études du secrétariat d'Etat aux Universités pour l'audio-visuel, le Centre Audio-Visuel est un organisme à vocation nationale et internationale, comme le résumé ci-après de ses activités, qui sont à la fois de recherche, de réalisation (production, études, animation) et de formation, le fait apparaît clairement.

En effet, les activités de recherche du Centre supposent des productions et alimentent les activités du stage annuel d'experts audio-visuels confié au Centre par le ministère de l'Education, ainsi que les différents enseignements ou stages courts

(1) 2, avenue du Palais, 92210 Saint-Cloud (France). Tél. : 602.41.03 (Poste 334).

demandés par des organismes extérieurs, français, étrangers et internationaux, et plus particulièrement par diverses universités, françaises et étrangères, tant au plan de la formation initiale que *continue*.

• Activités de recherche

Les recherches du Centre Audio-Visuel se répartissent en trois grands secteurs.

- 1 — *Application des techniques modernes d'éducation à la rénovation pédagogique de l'apprentissage des langues.*
 - Recherches théoriques et appliquées sur les aspects linguistiques, psychologiques et méthodologiques de l'apprentissage audio-visuel de l'anglais.
 - Mise au point de programmes audio-visuels de linguistique appliquée permettant l'information et la formation des formateurs à la pédagogie de la grammaire allemande.
 - Etude critique des modalités d'autonomie et d'autodidaxie dans le domaine de l'acquisition des langues vivantes secondes.
 - Expérimentation de la méthode d'enseignement de l'espagnol « Comedia de Hoy » réalisée au C.A.V.
 - Adaptation de la méthode d'enseignement du russe « A vous la parole » (mise au point au C.A.V. en 1968), en fonction des nouvelles données théoriques et d'une expérience de plusieurs années d'utilisation.
- 2 — *Application des techniques modernes d'éducation à la rénovation pédagogique des enseignements universitaires et post-universitaires.*
 - *Etude des diverses composantes pédagogiques des enseignements supérieurs à distance.*
 - *Evaluation de productions à finalité didactique réalisées par le Centre Audio-Visuel pour l'enseignement supérieur.*
 - *Contribution des moyens audio-visuels aux études théâtrales.*
 - *Contribution du cinéma à l'information et à la formation en psychologie.*
 - *L'image comme moyen de recherche et de pédagogie en science.*
 - *Recherche sur les aspects techniques et technico-économiques de la communication pédagogique audio-visuelle.*
 - *Recherches documentaires et constitution de matériaux pédagogiques.*
 - *Recherches de type psychologique sur la compréhension des messages audio-visuels.*
 - *Analyse des attitudes des étudiants en langues vivantes à l'égard des cours de linguistique donnés à l'université.*
- 3 — *Application des techniques modernes d'éducation à la rénovation de la formation des formateurs.*
 - *Recherches méthodologiques sur les techniques video au service de la formation.*
 - *Recherches fondamentales et appliquées sur l'utilisation des moyens audio-visuels pour la formation des enseignants en mathématique.*
 - *Etudes sur l'influence des conditions de réalisation sur l'enregistrement video des situations de communication éducative.*
 - *Recherches sur les aspects pédagogiques des moyens de communication de masse.*

Le Centre Audio-Visuel participe enfin à des études plus proprement technico-économiques, menées conjointement avec le B.E.T.E.A. (Bureau d'études technico-économiques appliquées à l'éducation).

• Activités de production

Les productions du Centre utilisent toute la gamme des media :

1. Films 16 mm et 35 mm, couleur et noir et blanc ;
2. Emissions de télévision destinées au télé-enseignement universitaire ;
3. Emissions de télévision destinées à l'enseignement médical continu par la télévision ;
4. Enregistrements video sur magnétoscope (1 pouce, 1/2 pouce, 1/4 pouce, noir et blanc) ;
5. Enregistrements sonores magnétiques ;
6. Séries de diapositives 24 × 36 mm, couleur ;
7. Montages de diapositives sonorisées.

Ces productions sont essentiellement axées, d'une part, sur la réalisation de documents à des fins de recherche, d'animation et de formation ; d'autre part, sur l'élaboration de documents pour l'enseignement universitaire et post-universitaire. La quasi-totalité de ces productions est entreprise à la demande de membres de l'université.

L'ensemble de cette production peut être divisée en cinq grandes catégories :

1 — Documents de recherche, d'innovation et d'animation-formation.

Ces productions sont le support de recherches ou d'actions d'animation-formation, dans lesquelles elles sont expérimentées (à titre d'exemple, les méthodes audiovisuelles de langues font l'objet d'une expérimentation continue). Ces productions sont en continuel développement et font de plus en plus appel à l'enregistrement video sur magnétoscope.

2 — Documents produits à la demande d'universités.

Ces documents sont constitués essentiellement par des films. Il ne s'agit pas de séries de documents, mais d'essais d'adaptation de l'expression cinématographique à l'enseignement d'un élément didactique disciplinaire.

3 — Documents destinés à la formation.

Relevant en partie de la catégorie « productions expérimentales », ces documents sont essentiellement axés vers des actions de formation permanente. Ils sont destinés principalement à la formation pédagogique des professeurs d'enseignement secondaire, des maîtres de l'enseignement élémentaire et des normaliens.

Ils font appel à différents media (films, montages de diapositives sonorisées, documents d'accompagnement).

4 — Emissions de télévision destinées au télé-enseignement universitaire.

Ces émissions, à diffusion régionale, programmées sur la 2° chaîne couleur, constituent un nouveau champ d'activité confié au Centre Audio-Visuel par le secrétariat d'Etat aux Universités, à la fin de 1972. Elles sont constituées par des films 16 mm, couleur ou noir et blanc, double bande, d'une durée de 26 mn.

5 — Emissions de télévision destinées à l'enseignement médical continu par télévision.

Il s'agit d'une série « d'émissions d'enseignement médical continu par la télévision » produite par le Centre Audio-Visuel dans le cadre de la Convention « C.A.V.-E.N.S./association pour le développement de l'enseignement médical continu par la télévision ». Ces émissions sont programmées sur le réseau national de la 2^e chaîne couleur.

Le Centre Audio-Visuel a produit, à la fin de 1976, sa 150^e émission médicale. Chaque émission faisant l'objet d'une diffusion et d'une rediffusion, à une semaine d'intervalle, le C.A.V. a donc assuré, au 31 décembre 1976, 300 diffusions sur les antennes nationales, ce qui fait de cette production post-universitaire une des plus importantes du monde. Ces émissions sont constituées par des films 16 mm, couleur ou noir et blanc, double bande, d'une durée moyenne de 26 mn.

A titre indicatif, l'ensemble de la production du Centre Audio-Visuel représente pour l'année 1976 :

- 8 films, représentant une durée de 2 h 42 mn ;
- 15 films double bande, représentant une durée de 6 h 30 mn soit un total de 23 films représentant une durée de 9 h 12 mn ;
- 5 enregistrements vidéo sur magnétoscope, d'une durée de 31 h 45 mn (ces enregistrements, de nature expérimentale, ne sont pas diffusés) ;
- 1 enregistrement sonore magnétique, comportant 7 unités pédagogiques, d'une durée de 1 h 10 mn ;
- 1 série de diapositives 24 × 36 mm de 160 vues ;
- 6 montages de diapositives sonorisées 24 × 36 mm représentant 324 diapositives 24 × 36 mm et une durée d'enregistrement sonore de 6 h 02 mn.

• Activités de formation

Dans le cadre des activités de formation assurées par l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, le Centre Audio-Visuel organise chaque année, en coopération avec les autres centres pédagogiques et le service informatique de l'école, un stage d'une année scolaire.

Ce stage forme des spécialistes auxquels doivent pouvoir être confiées ultérieurement des tâches de formation de formateurs, de production et/ou de recherche dans les divers domaines où sont mises en œuvre les techniques modernes d'éducation et plus particulièrement les techniques audio-visuelles.

Il s'agit essentiellement d'une formation d'enseignants qui auront à assurer leurs fonctions dans des organismes habilités à promouvoir ces techniques modernes d'éducation (CNDP, CRDP, CDDP, CPR, ENI... etc.).

— Recrutement

Chaque année une circulaire ministérielle rappelle ou précise les modalités de recrutement des stagiaires. L'étude des dossiers de candidatures est faite par les différentes directions du ministère de l'Éducation. Une commission dans laquelle siègent les représentants de la D.G.P.C., des différentes directions du ministère et de l'E.N.S. de Saint-Cloud, arrête la liste définitive des stagiaires mis à la disposition du Centre Audio-Visuel pour l'année scolaire.

Sont retenus en priorité :

- 1) Les candidats exerçant ou appelés à exercer des fonctions de formateurs d'enseignants : professeurs d'écoles normales, conseillers pédagogiques assurant

de façon permanente la formation des professeurs du second degré, maîtres de classes d'application des écoles normales, conseillers pédagogiques ou instituteurs/animateurs des écoles normales chargés de la formation des instituteurs.

2) Les candidats exerçant ou appelés à exercer des fonctions au CNDP, y compris les CRDP ou les CDDP.

3) Les candidats appelés à exercer hors de France, en particulier dans un cadre de coopération avec l'étranger, auxquels doivent être confiées des responsabilités en matière de formation : conseillers pédagogiques des divers ordres d'enseignement, animateurs chargés de formation d'adultes ou spécialistes en « didactique du français, langue étrangère », enfin instituteurs chargés de la scolarisation des enfants migrants, ces deux dernières catégories étant prises directement en charge par le CREDIF.

— Encadrement et animation

Ils sont assurés par les différentes catégories de personnels.

L'encadrement permanent de 7 animateurs, anciens stagiaires, spécialistes des techniques audio-visuelles intervient à plein temps, aussi bien au plan théorique qu'au plan pratique. Cet encadrement comprend trois maîtres de l'enseignement élémentaire, deux P.E.G.C. et deux professeurs certifiés.

Le personnel de l'enseignement supérieur (18 maîtres-assistants et assistants) apporte son concours tant dans les modules théoriques que dans la direction des travaux de groupes optionnels. Ces interventions s'ajoutent aux activités normales de recherche et de production de ce personnel.

Le personnel technique du C.A.V. apporte son concours aux travaux pratiques de réalisation.

Pour compléter l'action des personnels du C.A.V., il est fait appel à des intervenants extérieurs en raison de leur compétence dans des spécialités qui ne sont pas représentées au Centre ou à l'E.N.S. de Saint-Cloud.

— Programme modulaire des T.M.E.

Les modules ou unités de programme se différencient en deux grandes catégories :

— Les modules de base à dominante théorique (354 heures) ou à dominante technique (303 h) constituant un tronc commun polyvalent de 657 heures au total.

— Les modules intégrés, dont les modules de base sont les composants et qui correspondent à des travaux de groupes optionnels, d'une durée de 300 heures pour chaque option.

En ce qui concerne les travaux de groupe optionnels, ils sont pris en charge par les maîtres-assistants ou assistants du Centre Audio-Visuel, chacun selon sa spécialité.

Les modules de base sont intégrés dans les travaux optionnels selon des combinaisons pouvant varier en fonction des objectifs : réalisation de messages expérimentaux à des fins d'évaluation, recherches méthodologiques ou opérationnelles, « ateliers d'approfondissement » pour concevoir et créer des documents de formation, etc...

Plusieurs filières ont été mises en place, la première centrée sur les disciplines, les deux autres intéressant une formation de « généralistes ». Ces filières ou ces options sont les suivantes en ce qui concerne le Centre Audio-Visuel :

1) Audio-visuel et didactique des disciplines (cette option s'adresse plus particulièrement aux formateurs du second degré).

2) Audio-visuel, moyen de communication et d'expression.

3) Audio-visuel, moyen de formation des enseignants (plus particulièrement, emploi de la télévision en circuit fermé et du magnétoscope au service des techniques d'observation et d'analyse des situations pédagogiques).

Il est rappelé que le CREDIF assume lui-même ses propres options : didactique du français comme langue étrangère ; scolarisation des enfants migrants.

• **Documentation**

La diffusion des travaux du Centre s'opère de manière indirecte par la participation de ses enseignants-chercheurs aux commissions de travail françaises et aux organisations internationales qui traitent des techniques modernes d'éducation, et à de nombreuses missions dans le cadre de la coopération, bilatérale ou multilatérale.

Cette diffusion s'opère de manière directe par :

- le C.A.V., pour les rapports internes multigraphiés, réalisés par le service de reprographie ;
- le B.E.T.E.A. (Bureau d'études technico-économiques appliquées à l'éducation), pour les études technico-économiques réalisées par le C.A.V. à la demande de cet organisme ;
- les éditeurs privés pour les méthodes de langues produites par le Centre ; pour les articles et ouvrages publiés par les personnels du Centre ;
- les organismes publics habilités à diffuser les productions audio-visuelles, dont on consultera les catalogues suivants :
 - Catalogue de la cinémathèque de l'enseignement (catalogue de prêt pour la France), diffusé par le C.N.D.P. (service de la médiathèque), 31, rue de la Vanne, 92120, Montrouge.
 - Catalogue des productions du C.N.D.P. (ex. OFRATEME), pour la vente en France et à l'étranger, diffusé par le C.N.D.P., 29, rue d'Ulm, 75230, Paris Cedex 06.
 - Catalogues du S.F.R.S. (service du film de recherche scientifique) diffusés par le S.F.R.S./C.N.D.P., 96, bd Raspail, 75272, Paris Cedex 06. Il existe un catalogue pour la France et un catalogue pour les Affaires étrangères.

Enfin, le centre publie chaque année son compte rendu d'activités de l'année écoulée, son programme de recherche et son plan de production de l'année en cours.

Le Centre envisage une insertion plus poussée de ses activités dans le tissu universitaire, sous l'égide du secrétariat d'Etat aux Universités, une contribution accrue à la formation et au recyclage des enseignants sous l'égide du ministère de l'Education, et le développement d'actions de formation continue au niveau universitaire.

Pour tous renseignements complémentaires, s'adresser à Robert Lefranc, directeur du Centre Audio-Visuel et aux responsables des différents services : M. Fauquet, pour la recherche ; O. Beillard, pour la production ; S. Strasfogel, pour la formation.

Robert LEFRANC.

**

3. L'UNITÉ D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE — INSTITUT DE FORMATION AUX PRATIQUES PSYCHOLOGIQUES, SOCIOLOGIQUES ET EDUCATIVES DE L'UNIVERSITÉ DE LYON II ET LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (1)

L'enseignement des sciences de l'éducation et la recherche correspondante se sont mis en place à Lyon depuis bientôt un siècle ; et ils doivent à ce début relativement précoce comme à la ferme structuration dont ils y ont bénéficié une histoire déjà longue et, sans doute, féconde. Néanmoins ils ont connu une série de transformations, notamment dues à l'évolution épistémologique des disciplines concernées, aux conjonctures successives dans lesquelles ils ont dû se déployer, enfin aux mutations d'ordre législatif ou réglementaire qui les ont affectés ; et cela a inéluctablement entraîné l'alternance d'éclipses et de périodes favorables. C'est donc à la fois ce passé, ses aboutissements et la situation présente que, à l'invitation de la Revue Française de Pédagogie, nous sommes heureux d'exposer dans les pages qui suivent ; encore que trop succinctement pour en donner une idée fidèle, nous indiquerons les principales étapes au terme desquelles l'U.E.R.-I.F.P.S.E. est, au sein de l'Université Lyon II, devenue l'héritière de cette tradition et comment elle a déterminé ses structures et orientations de recherche, en insistant surtout, bien qu'elle ne s'y limite pas, aux tâches qu'elle exerce dans le domaine des sciences de l'éducation.

C'est dès 1885 que, comme quelques autres à la même époque, l'Université de Lyon organisa un enseignement supérieur de pédagogie. Raymond Thamaïn, alors maître de conférences de philosophie, l'assura pendant presque 10 ans, avant d'être, en 1894, nommé recteur de l'Académie de Rennes. Cette charge revint alors à Charles Chabot, bientôt élu à la chaire de sciences de l'éducation qui créa le décret du 25 août 1900 et que, devenu en 1922 doyen de la faculté des lettres, il occupa jusqu'à sa mort, en 1924. Il y fut remplacé par Jean Bourjade, qui la quitta au moment de sa retraite en 1945 (2).

Simultanément, de 1909 à 1935, l'un et l'autre avaient présidé et animé une très active « Filiale du Rhône » de la Société Alfred Binet, dont les « Semaines pédagogiques » annuelles connurent à plusieurs reprises une grande audience.

Si, en 1945, la chaire fut supprimée, l'impulsion lancée à partir d'elle allait cependant autoriser de nouveaux développements. En effet, un arrêté du 5 mars 1942 avait fondé à Lyon un Institut de recherche et d'applications psychologiques qui, installé 19, rue Jarente et vite appelé Institut de psychologie et de pédagogie, commença, dès octobre 1941 à former certaines catégories d'éducateurs et de membres du corps enseignant en vue de divers diplômes, généraux ou spéciaux, de psycho-pédagogie et à conduire des sessions d'études qui connurent un vif succès. Or, aussitôt après la Libération, c'est de la transformation de cet établissement que devait procéder l'École pratique de psychologie et de pédagogie (3). Créé par le décret du 5 novembre 1945, cet Institut d'Université, devenu, aux termes du décret du 9 juillet 1968, Institut de psychologie, sociologie et pédagogie, fut dirigé successivement par son fondateur même, J. Bourjade (1945-1947), puis par M. Madinier

(1) Ensemble Universitaire, avenue de l'Université, 69500 Bron. Tél. : (78) 26.92.32.

(2) Cf. L. Husson. — Discours. — In : Bulletin de la Société A. Binet & Th. Simon, n° 503-IV - 1968, pp. 140-142.

R. Dottrens et G. Mialaret. — Le développement des sciences pédagogiques et leur état actuel. — In : M. Debesse et G. Mialaret. — Traité des Sciences pédagogiques, T. 1, pp. 10-73.

G. Avanzini. — Introduction aux Sciences de l'Éducation, Privat, Toulouse, 1976, 200 pages.

(3) De 1945 à 1960 l'école se trouvait 160, rue Pierre-Cornélie et, en 1960, s'installa 47, rue Philippe-de-Lassalle.

(1947-1953), ensuite par L. Husson (1953-1967) et, depuis 1967, par J. Guillaumin (4). Et il dut à ses responsables successifs une vitalité à bon droit remarquée (5). Sans entrer dans l'inventaire détaillé de ses activités, notons néanmoins les suivantes :

L'école prêta son concours à la faculté des lettres en s'occupant, au fur et à mesure de la création des C.E.S. qui la composaient, de la préparation à la licence de psychologie, prévoyant notamment des séminaires d'initiation aux méthodes de la psychologie et de la pédagogie, spécialement la pédagogie expérimentale.

De même organisa-t-elle les conférences du stage pédagogique exigé des candidats aux diverses agrégations du second degré et collabora-t-elle avec le Centre Pédagogique Régional pour la formation des élèves professeurs titulaires de la première partie du C.A.P.E.S.

Elle contrôle diverses formations dispensées dans les mêmes disciplines par l'Ecole supérieure des lettres de Beyrouth ou le Centre d'études psycho-pédagogiques de la Mission culturelle française au Liban.

Elle prépare aussi à divers diplômes d'Etat : pendant longtemps, par correspondance, au C.A.P. des écoles primaires et, tant qu'il exista, au certificat d'études psycho-techniques institué par le décret du 13 mars 1953 ; ensuite et actuellement encore, au certificat d'aptitude à l'inspection primaire (C.R.I.D.E.) et au certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles annexes (C.A.E.E.A.).

Outre une contribution décisive à la préparation des diplômes locaux d'orthophonie et d'éducateur spécialisé, qui précédèrent les diplômes d'Etats correspondants, elle assure aussi la gestion des diplômes d'université dont elle a obtenu l'institution : certificat de psycho-pédagogie et diplôme d'études psychologiques et pédagogiques, qui existèrent jusqu'en 1968 ; diplôme d'instituteur spécialisé pour les sourds, diplôme de sociologie pratique et diplôme de psychologie pratique :

Créé par l'arrêté du 2 avril 1955, le D.I.S. comporte trois années d'études : la 1^{re}, d'études théoriques de base, (acoustique, anatomie et physiologie, phonétique et linguistique, psychologie et pédagogie) accompagnées de stage ; la 2^e associe des stages à l'enseignement de la pathologie et à la démonstration des techniques de rééducation ; enfin, la 3^e est consacrée à de nouveaux stages et à la composition d'un mémoire.

Institué par l'arrêté ministériel du 22 mai 1965, le diplôme de sociologie pratique est destiné à compléter les études théoriques de sociologie par une formation pratique durant un an au moins. La scolarité consiste en conférences techniques, travaux pratiques et stages.

Organisé par un arrêté ministériel du 4 juin 1953, modifié les 11 mai 1958, 10 octobre 1961 et 22 mai 1965, le diplôme de psychologie pratique vise à compléter les études théoriques de psychologie par une formation technique et pratique aux diverses fonctions de psychologue présentement reconnues. Au terme de diverses transformations, il comporte aujourd'hui une option psychologie pédagogique et deux options cliniques : psychologie pathologique et psycho pathologie médico-sociale. Sa préparation inclut des conférences et des stages strictement contrôlés. Il est, en principe, destiné aux étudiants titulaires de la maîtrise de psychologie et, dans certains cas particulier, à des étudiants seulement licenciés. Un D.E.S.S. de psychologie du travail s'est substitué à une 4^e option, dite de psychologie du travail.

(4) Les directeurs - adjoints furent successivement MM. Snyders, Simondon, Durandin et Avanzini.

(5) Pour plus de détails, cf. G. Platon. — *Les activités de recherche pédagogique à Lyon*. Annales du C.R.D.P. de Lyon, 1970, 106 pages, notamment pp. 33-73.

L'école pratique avait également très tôt, en vue de promouvoir la recherche, pris des initiatives dont, sans entrer dans le détail de leur histoire, nous noterons toutefois les principaux aspects :

— En 1958, elle organisa un Centre d'études psychologiques et sociales, transformé en 1962 en un **Centre de sociologie de l'éducation** qui, agissant en relation avec le Centre de Sociologie Européenne de l'Ecole Pratique des hautes études, a mené plusieurs enquêtes.

— Issu du Cercle d'études pédagogiques qu'elle suscita en 1945, elle créa un **Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université**, dont le directeur, R. Delchet, qui devait le demeurer jusqu'en 1960, fut nommé par un arrêté rectoral du 30 juin 1958 et que la convention du 21 juin 1957 associa, sous une unique direction, au service de recherche du Centre régional de documentation pédagogique de Lyon, ouvert lui-même en 1956. Mis, à ce titre, en relation avec le département correspondant de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogique (I.N.R.D.P.) comme avec le Conseil académique de la recherche, le laboratoire a, en même temps qu'il conduit ses propres travaux, participé à la gestion méthodologique des recherches académiques officiellement agréées. Comportant aussi une section à Bron, il reçoit en outre, en stages de base ou de spécialisation, les candidats au diplôme de psychologie pratique, spécialement en vue de l'option psychologie pédagogique, et assure un lieu de documentation et de recherche à des étudiants de diverses catégories.

Rappelons que c'est au titre du Laboratoire que, conjointement avec le professeur Dottrens, alors co-directeur de l'Institut des sciences de l'éducation de Genève, le professeur Husson convoqua à Lyon, en 1953, le premier des colloques dont, en 1958, est issue l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française, laquelle devait siéger à nouveau dans notre ville en 1968.

Outre par diverses publications occasionnelles, l'ensemble de ces activités d'enseignement et de recherche — en particulier le résumé des cours — fut récapitulé, consigné et diffusé grâce au copieux bulletin mensuel que l'école publia de 1946 à 1966 et auquel ses trop nombreuses charges l'obligèrent alors à renoncer.

Enfin, l'école accueillit divers organismes de type privé. C'est ainsi que, pendant un temps, les Cahiers pédagogiques y eurent leur siège. Mais surtout, depuis que la Société A. Binet et Th. Simon, fondée par Ferdinand Buisson à Paris en 1899, a, avec l'accord de M. Jeanblanc, transporté depuis 1958 au C.R.D.P. son siège social et son secrétariat, elle est gérée dans les locaux du laboratoire de pédagogie expérimentale (6). Présidée par le professeur Husson et ayant célébré en 1974 son soixante-quinzième anniversaire, elle édite des tests d'instruction, divers matériels et son bulletin bimestriel, servi à ses nombreux membres.

La Loi d'orientation fit perdre à l'école son statut d'Institut d'Université et les avantages qui y étaient attachés, en particulier une gestion et un enseignement qui n'avaient pas attendu la mode pour être réellement interdisciplinaires mais qui, au contraire, éprouvèrent une difficulté croissante à le demeurer dès que la réglementation fut censée y être devenue favorable ; il en résulta, pendant plusieurs années, une situation administrative incertaine et divers tâtonnements ; quoi qu'il en soit, après avoir exploré la possibilité d'un statut interuniversitaire, notre institut devint, en 1974, une U.E.R. de l'Université Lyon II et reçut la dénomination de U.E.R. — Institut de formation aux pratiques psychologiques, sociologiques et éducatives (7).

(6) 47, rue Philippe-de-Lassalle, 69004 Lyon. Tél. : (78) 29.91.64.

(7) Différente de l'U.E.R. de psychologie et sciences sociales, qui prépare aux maîtrises de psychologie et de sociologie.

Entre-temps, il avait connu une extension de ses charges ; en effet, l'arrêté du 11 février 1967 ayant instauré des grades en sciences de l'éducation (8), l'Université Lyon II — qui contrôlait déjà les enseignements donnés à ce titre depuis 1968 par l'École des lettres de Beyrouth — fut habilitée à décerner la licence par l'arrêté du 23 juillet 1969, la maîtrise par l'arrêté du 16 juin 1970 (9) et enfin, en 1976, un doctorat de troisième cycle de « Sciences de l'éducation-pédagogie générale ». Or, au terme d'une décision prise en janvier 1972 par son Conseil, l'université affecta cette section à l'institut qui, en la gérant, se propose à la fois :

— d'assurer un enseignement de haut niveau de ces disciplines et de montrer ainsi que leur importance et leur validité justifient leur statut universitaire ;

— de promouvoir l'essor pluridisciplinaire de la recherche éducationnelle et de soutenir méthodiquement le développement des diverses sciences de l'éducation ;

— de donner une qualification initiale à ceux qui exercent une activité éducative, tant en dehors qu'au sein de l'institution scolaire et tant auprès des adultes que des enfants ou des adolescents ;

— d'offrir aux instituteurs, professeurs et tous éducateurs, formateurs, animateurs et travailleurs sociaux qui le souhaitent une formation permanente ;

— de permettre aux uns et aux autres le bénéfice des avantages administratifs liés à la possession de grades universitaires ou les aider à la préparation à certains examens et concours par exemple celui de conseillers et conseillers principaux d'éducation, les certificats d'aptitude à l'inspection de l'enseignement, etc.

Au total, l'Institut prépare actuellement aux concours et aux examens suivants :

- C.A.F.C.O. (Certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller d'orientation).
- C.R.I.D.E. (Concours de recrutement des inspecteurs départementaux de l'éducation).
- C.A.E.E.A. (Certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles annexes).
- Licence, maîtrise et doctorat de sciences de l'éducation.
- Diplôme de psychologie pratique (D.P.P.).
- Diplôme de sociologie pratique (D.S.P.).
- D.E.S.S. de psychologie du travail.
- Diplôme d'instituteur spécialisé pour les sourds (D.I.S.) (10).
- Diplôme de gérontologie sociale.

De plus, il dispose de cinq laboratoires et centres d'application :

- a - le laboratoire de pédagogie expérimentale (professeur G. Avanzini) ;
- b - le centre de sociologie de l'éducation (G. Vincent) ;
- c - le centre de recherche et d'intervention concernant les inadaptations de l'enfant et de l'adolescent (P. Fustier) ;
- d - le laboratoire de psychologie clinique et génétique, articulé aux enseignements du diplôme de psychologie pratique et du certificat de maîtrise de psychologie pratique et du certificat de maîtrise de psychologie génétique et clinique par accord spécifique passé avec l'U.E.R. de psychologie et des sciences sociales (professeur J. Guillaumin) ;

(8) Cf. M. Debesse. — **La maîtrise de sciences de l'éducation**. Bulletin du Laboratoire de Pédagogie, 10 - IV - 1, janv.-mars 1967, pp. 1-2.

(9) Au titre de la licence elle prépare un C.E.S. de pédagogie générale et psychosociologie de l'éducation. Au titre de la maîtrise elle prépare au C3 de pédagogie appliquée et au C4 de psychopédagogie des adultes.

(10) Des renseignements précis sur ces divers enseignements sont envoyés sur demande adressée : 47, rue Philippe-de-Lassalle, 69004 Lyon. Tél. : (78) 29.91.64.

e - le centre d'application pour la formation des conseillers d'information et d'orientation (Mlle Latreille) (11).

Doté de statuts de type fédéral, l'Institut a distribué en deux départements les éléments qui le composent : à dominante psychologique et installé au Domaine Universitaire à Bron, le premier regroupe : D.P.P. clinique, C.A.F.C.O., D.S.P., discipline de gérontologie sociale, D.E.S.E. de psychologie du travail, centre de sociologie de l'éducation, centre de recherches sur les inadaptations de l'enfant et de l'adolescent, laboratoire de psychologie génétique et clinique. A dominante éducative, le deuxième rassemble sciences de l'éducation, D.I.S., C.A.I.P., C.A.E.E.A., laboratoire de pédagogie expérimentale. Il est demeuré rue Philippe-de-Lassalle pour conserver ses relations privilégiées avec le C.R.D.P. et le corps enseignant des divers degrés.

Au cours de l'année universitaire 1976-1977, le nombre d'inscrits est de 694, dont 350 en sciences de l'éducation, au titre desquelles, depuis 1971, ont été délivrés environ 200 licences et 120 maîtrises.

Sans doute ne saurait-on mieux conclure ces informations qu'en rapportant ce que, dans ses statuts, l'I.F.P.S.E. dit de lui-même : « fidèle à l'esprit qui a guidé la fondation de l'E.P.P.P. ... dont il est issu (il) se propose d'instaurer une collaboration de type interdisciplinaire entre les différentes sections psychologiques, sociologiques et éducatives et des différents services qui les composent, dans le cadre de sa vocation propre qui est tournée vers la formation initiale et continue des praticiens et des chercheurs.

« A ce titre, il se veut moins un assemblage de sections disparates suivant des lignes parallèles, qu'un ensemble organisé de pratiques d'enseignement et de recherche qui tendent de conjuguer leurs actions dans le cadre d'une conception largement ouverte et novatrice de l'enseignement supérieur.

« L'I.P.S.E. assure des formations qui requièrent des recherches et des enseignements relevant simultanément des sciences humaines, médicales, économiques, administratives, biologiques et mathématiques et, par ailleurs, des stages en milieu éducatif, hospitalier, industriel, etc. »

Guy AVANZINI

II. — Informations et publications

1. MANIFESTATIONS RÉCENTES

Première conférence européenne sur la lecture, 13-15 avril 1977, Beaumont-sur-Oise (C.N.E.F.A.S.E.S.)

Ce congrès, organisé par l'Association Française pour la lecture, conjointement avec le Bureau européen de l'Association internationale pour la lecture (International Reading Association) a été la première initiative régionale de ce genre hors du conti-

(11) Ces divers centres sont regroupés au sein de l'I.R.I.S.H. (Institut de recherches et interventions en sciences humaines, avenue de l'Université, Bron) qui coordonne leurs travaux.

nent nord-américain. Elle a rassemblé 184 participants de seize nationalités sous le patronage d'autorités du ministère de l'Éducation, du ministère du Travail et de la Santé, de l'Unesco, des syndicats d'enseignants et de l'I.R.A. en la personne de son président Walter Mac Ginitie.

Le congrès s'est tenu dans les locaux du Centre national d'études et de formation pour l'adaptation scolaire et l'éducation spécialisée (C.N.E.F.A.S.E.S.) et dans une grande salle mise à notre disposition par M. le maire de Beaumont-sur-Oise pour les séances plénières.

Deux commissions se réunissaient chaque matin. Deux conférenciers se trouvaient à la tribune et exposaient successivement leurs points de vue. Ils discutaient ensuite devant le public et répondaient à ses questions. L'interprétation simultanée en anglais-français et vice-versa était assurée grâce à la générosité des dirigeants de l'I.R.A. ; elle a permis une communication parfaite, dans les deux sens.

En dehors des séances plénières, ateliers et groupes de travail ont été organisés en fonction des affinités linguistiques des participants ; chaque atelier ou groupe désignait son rapporteur. De cinq à six ateliers fonctionnaient chaque jour.

Une exposition permanente de livres et de matériel pédagogique, en rapport rigoureux avec le thème du congrès, était à la disposition des congressistes grâce au dévouement de Mlle E. Vallet et de nombreux éditeurs européens.

Les repas, le bar, une soirée amicale le mercredi soir, des visites d'écoles ou une excursion culturelle à Chantilly et alentours ont servi de détente et favorisé les échanges personnels hors séances de travail.

Le comité du programme comprenait, dès juin 1976, André Inizan coordonnateur, Michel Angemaier (République fédérale d'Allemagne), John Gilliland (Grande-Bretagne), Mogens Jansen (Danemark) et François Ters, (France). Le comité d'organisation comprenait François Ters, président de l'A.F.L., E. Vallet, vice-président, Jean Piacetre, responsable du bulletin de l'A.F.L. et Rainier Biemel, conseiller pédagogique. Les tâches d'organisation générale et de secrétariat étaient assurées par Elisabeth Bocherant et par Eva Adjiman, responsables du Bureau européen de l'I.R.A. Sur place, Mme l'intendante du Cnefases et son personnel veillait à tenir les détails de la vie courante, à la parfaite satisfaction de chacun.

L'ensemble des documents concernant les congrès fait l'objet avec notre accord, d'une publication en langue anglaise à l'initiative de la United Kingdom Reading Association (U.K.R.A.). Les documents de la version française ne pourront être publiés que dans la mesure où quelque éditeur voudra bien nous aider.

Chaque participant a eu entre les mains, à son arrivée, les versions abrégées des principaux exposés et un programme détaillé en français et en anglais. Ce document n'a été imprimé que pour les participants et il n'est plus possible de s'en procurer.

a) Voici les thèmes traités en séances plénières :

13 avril : Langage et lecture par Eve Malmquist (Suède) et par Joyce Morris (G.-B.).

14 avril : Théories relatives à la lecture ; problèmes de leurs relations avec la pratique par André Inizan (France) et par John E. Merritt (G.-B.).

15 avril : Observation et évaluations par Paul Dickes (Luxembourg) et Donald Moyle (G.-B.).

Effets du bilinguisme culturel et géographique sur l'apprentissage de la lecture par Raymond Hutin (Suisse) et par Tove Krogh (Danemark).

Aspects nouveaux de l'analphabétisme par Mogen Jansen (Danemark) et par Anna Lorenzetto (Italie).

b) Ateliers ou groupes de travail, toujours présidés par un/une spécialiste du domaine européen, ont eu pour thème :

Le 13 avril - Pédagogie comparée : matériel et didactique en Europe au début de l'apprentissage.

Le 14 avril - Théories relatives à la lecture : problèmes de leurs relations avec la pratique.

Le 15 avril - Difficultés et retards dans l'acquisition de la lecture.

Pour tous renseignements complémentaires s'adresser au Bureau européen de l'Association internationale pour la lecture, 54, rue de Varenne, 75007 Paris, ou au secrétariat de l'Association française pour la lecture : Mme Ch. Memin, 7, rue André-Theuriet, 92340 Bourg-la-Reine (joindre enveloppe timbrée s.v.p.).

François TERS

**

III° congrès mondial des sociétés d'éducation comparée

Du 27 juin au 2 juillet 1977 s'est tenu à l'Université de Londres, Institut de l'éducation, le III° congrès mondial des sociétés d'éducation comparée sous la présidence professeur Brian Holmes. Il avait pour thème : « Unité et diversité en éducation ». Ce congrès a réuni plus de 350 participants provenant de quarante pays différents. L'organisation de chacune des journées consacrée à un aspect du thème était confiée à l'une des principales sociétés européennes du conseil mondial (société francophone, société anglaise, société allemande).

Le congrès ayant suscité une centaine de rapports étudiant les différents critères de diversité (langue, ethnie, sexe, milieu économique, milieu professionnel) traitant de domaines très différents, présentant des études de cas, nous ne pourrions rendre compte essentiellement que des contributions faites en séance plénière. Des pourparlers sont en cours pour que différents organismes se partagent la publication des actes du congrès.

Il n'a pas été organisé de séance finale pour rassembler l'ensemble des idées émises dans le cadre des très nombreux séminaires et pour dégager les principales directions de pensée.

Dans son discours d'ouverture Léo Fernig, directeur du B.I.E., a mis en valeur la complémentarité des organismes internationaux et des comparatistes. Les premiers portent les problèmes pratiques à l'attention des seconds de façon à ce que ceux-ci réfléchissent à la manière de les résoudre. Il invitait par là même les comparatistes à privilégier les problèmes concrets.

L'association francophone d'éducation comparée était responsable de l'organisation de la journée du 28 juin, première journée du congrès réservée à l'étude des critères de diversité et d'unité en matière d'éducation. Les professeurs M. Debeauvais et T. Husen présentèrent leur rapport en séance plénière. Le professeur Michel Debeauvais distingua deux périodes dans l'histoire mondiale économique et éducative de l'après-guerre. Dans une première période qui s'étend jusqu'en 1970 on a cru que l'expansion économique sans précédent que connaissent les nations permettrait de surmonter les inégalités entre elles, puis entre les couches sociales à l'intérieur de celles-ci. On envisageait ainsi un modèle unique et universel d'éducation ce qui donna lieu à l'élaboration d'un certain nombre d'outils intellectuels pour mesurer le taux de développement éducatif de chacun des pays et la place de celui-ci par rapport aux autres. Ces taux de croissance économique ne pouvant plus être maintenus c'est maintenant à chacun des pays de considérer les points

où porteront ses efforts pour satisfaire à la fois l'égalité sociale et les nécessités du marché de l'emploi et pour forger une stratégie tenant compte de ses besoins essentiels.

Le professeur Torsten Husen, de Stockholm, dressa une typologie des solutions apportées ces dernières années par les pays occidentaux aux problèmes de l'inégalité.

Dans le cadre des groupes de travail le professeur Pierre Furter de Genève fit une analyse remarquable des revendications régionales et de l'unification nationale à propos des particularismes en Espagne et dans le Jura suisse, analyse à la suite de laquelle il s'efforça d'aboutir à une meilleure compréhension de l'importance du facteur culturel dans le phénomène régional.

Après avoir souligné l'arbitraire de la classification courante des pays du Tiers-Monde et l'énormité des disparités entre leurs différentes classes et leurs différents groupes sociaux, le professeur Lê Thanh Khol (Paris V) rappela que si l'accès à l'indépendance s'était accompagné d'une expansion spectaculaire de l'enseignement, cet accès n'avait généralement pas entraîné une plus grande égalité ni un rapprochement des valeurs traditionnelles propres à chacun de ses pays. L'importance conservée par la langue des anciens colonisateurs, véhicule de valeurs culturelles étrangères à ces pays (prééminence de l'individualisme, des activités intellectuelles...) est un facteur essentiel de sélection et une cause d'aliénation.

P. Alexandre présenta les résultats des travaux des deux derniers colloques de l'A.F.E.C. qui s'inscrivent dans le thème du congrès : diversification de l'enseignement des écoles moyennes comme moyen de lutte contre les privilèges socio-culturels, reconnaissance du droit à la différence, en particulier pour les enfants d'immigrants, individualisation de l'enseignement, opinions contradictoires en ce qui concerne l'unification du système éducatif à l'intérieur d'un même pays.

Dans le cadre de la journée consacrée aux problèmes et solutions à apporter, en séance plénière, le docteur W. Taylor, de l'Université de Londres, considéra le problème de la formation des maîtres, en se référant souvent à la situation en Grande-Bretagne. Il examina l'objectif et le contenu des études en éducation à l'université, avança l'hypothèse que la réduction des besoins en enseignants allait provoquer une hausse du niveau de qualification des candidats à ces fonctions, que les universités allaient prendre une importance de plus en plus grande dans la formation initiale et à la recherche des étudiants avancés et dans la formation continue. Il aborda le problème de la formation et du contrôle des maîtres sous l'aspect de la lutte entre différents pouvoirs. Remarquant la difficulté d'évaluer la personnalité d'un individu à l'âge de 18 ans il émit l'avis que le recrutement sur critères universitaires était actuellement le seul possible mais que, par contre on semblait s'acheminer vers l'exigence d'une expérience extra-scolaire préalable pour chacun des candidats. Puis, l'orateur souligna l'importance à accorder au stage de formation en début de carrière et à la formation permanente qui devrait partir de l'expérience scolaire de chacun. Il mit l'accent sur la nécessité de l'intégration des études académiques et des études professionnelles, de la théorie et de la pratique, sur l'intérêt de ne pas isoler les élèves-maîtres des autres étudiants.

Le professeur W. Okon, de Varsovie, étudia l'unité de la personnalité et la pluralité des processus de développement de celle-ci. Il distingua quatre voies d'apprentissage scolaires et non scolaires (assimilation, découverte, expérience affective, activité pratique) dont aucune ne doit être sacrifiée. A l'élève doit être donnée la possibilité d'être totalement actif et de choisir ses méthodes de travail.

Durant la journée consacrée à la politique de prise de décision le professeur Ekuban, de Cape Coast, expliquant que le type d'éducation donné reflète le consensus entre la diversité et l'unité dans un Etat rappela l'importance des niveaux du savoir dans la compétition pour le pouvoir, la fortune, l'autorité et l'influence. D'où l'import-

tance qu'attache chaque Etat à la possibilité de structurer comme il l'entend les éléments de diversité en éducation.

Le professeur A.M. Kazamias (Etats-Unis) étudia la façon et les influences à la suite desquelles les réformes de 1976-1977 étaient intervenues en Grèce.

Au cours de la dernière journée le problème de l'unité et de la diversité en éducation fut examiné selon les approches propres à de larges aires géographiques : l'Europe, le Tiers-Monde, l'approche mondiale.

Les discussions sur l'Europe furent présidées par le docteur Cerych, directeur de l'Institut d'éducation dépendant de la Fondation européenne de la Culture, et dont le siège principal se trouve à l'Université de Paris IX-Dauphine. Le docteur Guy Neave présenta une recherche sur les rapports entre l'enseignement supérieur et le développement régional.

Le panel sur le Tiers-Monde présidé par le docteur A.D. Marquez de l'Unesco qui, dans un rapport, avait dégagé la problématique éducative du Tiers-Monde vue sous l'angle de l'unité et de la diversité, aboutit à une recommandation dans laquelle il est demandé aux sociétés d'éducation comparée d'étendre leur intérêt aux problèmes du Tiers-Monde et d'y associer des chercheurs de ces pays en attendant que ceux-ci aient la possibilité d'avoir leurs propres associations.

Semblant faire écho au discours d'ouverture de L. Fernig, le professeur O. Anweiler, de Bochum (R.F.A.), montra dans une communication que l'éducation comparée, tout en étant un domaine de recherche indispensable, n'a pas actuellement l'importance qu'on pourrait en attendre. Elle élargit l'horizon du savoir en matière d'éducation, elle fournit des informations impartiales sur des problèmes spéciaux, elle favorise les rapports et les échanges entre Etats grâce à une connaissance fondamentale des systèmes éducatifs respectifs mais elle a finalement une influence assez limitée dans l'élaboration des politiques d'éducation. Pour notre part nous soulignerions le fait que la comparaison avec les expériences étrangères permet aussi à ce pays de prendre plus rapidement conscience de ses besoins en matière d'éducation et d'orienter sa recherche des solutions en lui épargnant des tâtonnements et peut-être des expériences malheureuses.

Etant donné les intérêts en jeu il est sûr que les résultats des recherches en éducation comparée ou les recommandations des organismes internationaux ne peuvent conduire à une application impérative. Ils ne peuvent que tenter d'éclairer les décideurs qui souhaitent l'être, selon les objectifs qu'ils se proposent.

Michèle TOURNIER

**

Table ronde « didactique des sciences et psychologie », Paris du 4 au 7 mai 1977

Cette table ronde organisée avec le soutien du C.N.R.S. et de la Maison des Sciences de l'Homme (G. Vergnaud) a réuni environ 120 chercheurs français en didactique ou en psychologie ainsi qu'une dizaine d'invités étrangers. Elle avait pour objet de préciser les hypothèses de travail et les méthodes de recherche qui permettent à des spécialistes des différentes sciences fondamentales (mathématiques, physique, chimie, biologie, psychologie, histoire des sciences...) d'apporter une contribution à la recherche des problèmes posés par des apprentissages disciplinaires, en mathématiques et sciences expérimentales.

Chacune des quatre journées était centrée sur un thème présenté par un rapport introductif et illustré par trois ou quatre communications.

1) L'observation des situations didactiques : quoi, pourquoi, comment ? Rapporteur : J. Brousseau. Contributions : A. Kahane, C. Hug, équipe IPECA ; A. Coulibaly, C. Deman, problèmes spécifiques posés au psychologue par l'observation des situations de classe, étude d'un cas concret ; R. Sirota : Analyse sociométrique d'une situation didactique à l'aide d'une nouvelle grille d'observation.

2) Structure de la matière enseignée, histoire des sciences et développement conceptuel chez l'élève. Rapporteurs : F. Halbwachs, A. Rouchier, G. Vergnaud, L. Viénot. Contributions : J.L. Ovaert : Notions de fonction en analyse ; A. Tiberghien, E. Guesne : Méthodes et résultats concernant les conceptions des élèves relatives aux notions de lumière et de chaleur ; J. Heurtaux : Les définitions ; L. Viénot : Le raisonnement spontané en mécanique élémentaire.

3) Le statut de l'activité expérimentale et de l'observation chez l'élève. Rapporteurs : F. Colmez, G. Delacôte, J.F. Richard. Contributions : A. Giordan : Action de certaines situations didactiques sur l'évolution de la pensée expérimentale entre 11 et 13 ans ; H. Latreille, M. Chartrette : Libre chose, motivations et comportements entre 11 et 13 ans : cas des travaux pratiques de chimie ; J. Mathieu : Analyse de l'inférence du facteur déterminant un phénomène et du critère de partition d'un ensemble ; A. Weil-Barais, A. Cauzinille : Etude de la pratique du raisonnement expérimental chez des étudiants de sciences humaines ; J. Ogborn, J. Bliss : Présentation du projet « H.E.L.P. » du projet « Higher Education Learning Projet ».

4) Rôle des procédures spontanées dans les acquisitions scolaires. Rapporteur : V. Host. Contributions : M. Corcia : Ajustement actif et conservation de la quantité de liquide ; J.P. Astolfi : Esquisses permettant de suivre l'évolution des représentations sur le vivant au CP ; P. Errecalde, H. Lehalle : Première approche des statistiques et de la probabilité ; E. Firchbein : Schémas virtuels et schémas actuels dans l'apprentissage.

D'autres contributions portaient sur des sujets en dehors des quatre thèmes choisis : J. Nimier : Mathématiques et affectivité ; N. Riche (Ordinateur pour étudiants) : Méthodologie de la rédaction d'un exercice de physique ; M.N. Audigier et J. Colomb : Introduction à la numération au CP et à la soustraction au CE1 ; R. Jaccoud : Modèles et transmission de la connaissance.

Le colloque a fait apparaître la diversité et l'importance des travaux relatifs à la didactique des disciplines scientifiques ; ces recherches sont souvent mal connues du fait de la dispersion des chercheurs (C.N.R.S., U.E.R. des sciences de l'éducation, U.E.R. des disciplines scientifiques, I.R.E.M., I.N.R.P., Centres de formation des maîtres, etc.) et de la diffusion insuffisante des travaux.

D'autre part la discussion a fait apparaître la spécificité des méthodes de recherche, spécificité qui coupe les chercheurs en didactique de leur discipline d'origine (psychologie expérimentale, mathématiques, physique, biologie). Ces difficultés empêchent la constitution d'équipes de recherche stables et risquent de compromettre la carrière des jeunes chercheurs.

Les participants au colloque ont exposé à l'unanimité le souhait de reprendre les échanges suivant des modalités qui restent à définir.

Victor HOST.

2. PUBLICATIONS RÉCENTES

- La société suisse pour la recherche en éducation a fait paraître le rapport de son premier congrès qui s'est tenu à Zurich les 25 et 26 juin 1976. Ce rapport présente les communications faites lors du congrès sur le problème général de la relation

entre la recherche et la pratique, et plus particulièrement sur les questions suivantes : didactique expérimentale, enseignement individualisé dans l'enseignement supérieur, évaluation pédagogique, sociométrie (relations entre élèves de catégories différentes dans une école globale), pédagogie de groupe, discrimination, etc. (huit textes en français, onze en allemand).

S'adresser au professeur docteur Marcel L. Goldschmidt, Société Suisse pour la recherche en Education, 12, avenue Fraisse, 1006 Lausanne.

• Le département de Psychosociologie de l'Education de l'Institut national de recherche Pédagogique publie les actes du Colloque sur **Les relations d'aide en éducation** qu'il a organisé en mai 1977. Les exemplaires peuvent être obtenus sur demande adressée à l'I.N.R.P., département de Psychosociologie de l'Education, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cédex 05.

• Le rapport du **Symposium International sur l'alphabétisation** (Persépolis, Iran, septembre 1975) vient de paraître. Les différentes communications, les comptes rendus des débats ainsi que le document de synthèse ou « *Déclaration de Persépolis* » sont réunis sous le titre : « *A turning point for literacy : adult education for development. The spirit and declaration of Persepolis* ». Cet ouvrage, qui paraîtra prochainement en versions française et espagnole est disponible en anglais chez Pergamon Press, Headington Hill Hall, Oxford (Angleterre) et Maxwell House, Fawcett Park, Elmsford, New York (USA).

• Les actes de la « **First all-conference for directors of national research institutions in education** (Hambourg, 26-29 avril 1976) organisée par l'Institut de l'Unesco pour l'éducation sont parus sous le titre « *Educational research in Europe* ». Les textes rassemblés par Dino Carelli et Peter Sachsenmeier sont édités par Swets and Zeitlinger à Amsterdam. Les contributions sont les suivantes :

- Structure et coordination de la recherche pédagogique (Hongrie).
- Coordination de la recherche pédagogique au niveau national (Suède).
- Contribution du problème de l'interdisciplinarité dans le domaine de la recherche pédagogique (Pologne).
- L'impact de la recherche pédagogique sur l'éducation scolaire. Les problèmes au niveau institutionnel (Royaume-Uni).
- L'influence de la recherche pédagogique sur le développement scolaire (U.R.S.S.).
- *Continuité entre éducation pré-scolaire et primaire : un exemple concernant le domaine cognitif* (Belgique).
- Un exemple d'innovation contrôlée : l'évolution des collèges d'enseignement secondaire expérimentaux (France).
- Enseignement polytechnique et éducation, plus spécialement la liaison entre enseignement général et enseignement professionnel (République démocratique allemande). Compte rendu général de la conférence par G. de Landsheere.

3. AUTRES MANIFESTATIONS

• Le colloque de la **Société suisse pour la recherche en éducation** s'est tenu les 7 et 8 octobre 1977 à Genève sur le thème : *Education et vie active : problèmes de recherche*. Cette manifestation était organisée conjointement par la SSRE et la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de Genève.

Les sous-thèmes étaient : formation professionnelle initiale et vie active ; formation de base et formation professionnelle initiale ; formation continue et vie active.

Joindre M. J. Stroumza, vice-président de la section des Sciences de l'éducation de la FAPSE, Université de Genève, Avenue Général-Dufour 24, 1211 Genève 4 (Suisse).

• La 2^e **Conférence européenne de l'association pour la formation des enseignants en Europe (ATEE)** a eu lieu à Trieste les 12, 13 et 14 septembre 1977 sur le thème : *Priorités de la formation « en service » des enseignants (discussion des finalités de la formation « en service » et examen des problèmes pratiques de la mise en œuvre de cette formation).*

Secrétariat : Institute di Pedagogia, Facolta di Magistero, Università degli Studi, Via Tigor 22, Trieste (Italie).

• La **Conférence internationale sur le Processing of visible language** s'est tenue à Eindhoven (Pays-Bas) du 5 au 8 septembre 1977. Les différentes sessions : *reconnaissance des lettres et des mots, les media techniques, le contrôle des mouvements des yeux au cours de la lecture, les langages graphiques, la reconnaissance des phrases et des textes.* S'adresser au Dr H. Bouma, Institute for Perception Research, IPO, Den Delsch 2, P.O. Box 513, Eindhoven (Pays-Bas).

• La 26^e **Assemblée annuelle de la confédération mondiale des organisations de la profession enseignante (CMOPE)** s'est tenue à Lagos (Nigéria) du 3 au 10 août 1977 sur le thème : *Scolarité obligatoire : aspirations sociales.*

Secrétariat : CMOPE, 5, chemin du Moulin, 1110 Morges (Suisse).

• L'**Association internationale des bibliothécaires scolaires** a tenu sa Conférence annuelle à l'Université d'Ibadan du 28 juillet au 2 août 1977 sur le thème : *Bibliothécaires scolaires et implications culturelles dans les pays en voie de développement.* Joindre le Président de l'IASC : Dr J. Lowery, School of Librarianship, Western Michigan University, Calamazoo, Michigan 49009 (USA).

4. MANIFESTATIONS ANNONCÉES

• Le 7^e **Congrès mondial pour la lecture** se tiendra à Hambourg du 1^{er} au 3 août 1978 sur le thème : *Lecture, libération du genre humain.*

Secrétariat : International Reading Association, 54, rue de Varenne, 75007 Paris.

• Deux réunions seront organisées, à Paris, au cours du printemps 1978 par le département de Psychosociologie de l'Education de l'Institut national de recherche pédagogique, d'une part un séminaire sur les **Jeux de rôle et exercices de simulation en éducation**, d'autre part, un colloque sur **Les conseils méthodologiques en éducation**. INRP, Département de Psychosociologie en Education, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris, Cedex 05.

5. DOCUMENTATION

• Le numéro 2 (mars-juin 1977) du Bulletin **Etapes de la recherche**, du département des Etudes et recherches appliquées aux enseignements généraux et à la vie scolaire de l'Institut national de recherche pédagogique, présente en particulier la

section de recherche Sciences et environnement. Ce bulletin peut être demandé au DERPA, INRP, 29, rue d'Ulm 75230 Paris, Cedex 05.

• On peut demander au **Centre audio-visuel de l'École normale supérieure** de Saint-Cloud son compte rendu d'activités — année 1976 — le programme des activités de recherche — année 1977 — et le plan de production — année 1977.

Centre Audio-Visuel de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, 2, avenue du Palais, 72210 Saint-Cloud.

• L'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation a fait paraître la version définitive des **Éléments pour un livre gris**, à la suite de la publication de la note méthodologique sur l'activité pédagogique des universités (30 juin 1976) du secrétariat d'Etat à l'Enseignement supérieur. Au sommaire :

— Les « normes » : texte des notes méthodologiques sur l'activité des Universités, tableau de répartition des heures complémentaires 1976-77, critique des méthodes de préparation des normes.

— Premières conséquences de l'application des normes aux études en sciences (Toulouse-le-Mirail, Paris V, Villetaneuse, Dauphine).

— Le nouveau mode de calcul dont les normes ont été élaborées par le groupe **CARACES** et les conséquences de son application.

— Pour l'élaboration d'une politique universitaire rationnelle.

Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education : Université de Caen, Institut de Pédagogie et des Sciences de l'Education, Esplanade de la Paix, 14032 Caen Cedex.

• Le Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche du Conseil de l'Europe communique son **Projet intensifié n° 6 b du CCC** : La réforme des programmes dans certaines disciplines : travail social (Projet joint : Travail communautaire, St-Pauli Sud) et son **Projet intensifié n° 6 b du CCC** : La réforme des programmes dans certaines disciplines : études d'ingénierie (Rapport final).

S'adresser au Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, Avenue de l'Europe, 67006 Strasbourg Cedex France.

• **Le rôle des sciences pédagogiques dans la réforme de l'éducation.** Cet article de Christoph Fuhr (1) traduit en anglais débute par une présentation des étapes et des directions de la réforme en Allemagne fédérale depuis 1961, date où furent reconsidérés le « gymnasium » et la formation des maîtres ; suit la description du plan visant à permettre en 1980 l'accès de la moitié des élèves à l'enseignement supérieur. Intéressant la même décennie (1962-72) sont présentés la réorganisation de l'Institut allemand de Francfort (éducation comparée), la fondation à Berlin de l'Institut Max Planck pour la recherche pédagogique (recherche fondamentale) et celle du « German Science Council » qui se consacre largement à la recherche empirique et appliquée. Dans ce contexte, quel a été le rôle des sciences de l'éducation ? Christoph Fuhr décrit le large spectre des positions prises par les personnalités scientifiques travaillant à la réforme éducative et fait référence au rôle prépondérant de Henrich Roth dans le mouvement de la réforme en ce qui concerne la liaison de la politique éducative et des sciences pédagogiques. Selon ce dernier, les propositions de réforme et la planification doivent s'appuyer sur les résultats de la recherche et suivre nécessairement une investigation scientifique. En illustration, la réforme de l'école moyenne et les problèmes posés, à ce niveau, par la liaison de la recherche pédagogique et de l'expérimentation.

(1) Fuhr (Christoph). — **The role of the educational sciences in educational reform.** — In : *Western European Education*, n° 4, vol. VIII, winter 1976-1977, pp. 5-30.

• **L'état actuel de la recherche en matière d'éducation en Europe et de son exploitation** (1). Cette étude est complémentaire du rapport du groupe de travail chargé d'élaborer des critères de sélection pour EUDISED R & D (Conseil de l'Europe, document DECS doc 77-10). Elle a été conçue comme document de base pour rattacher les propositions du groupe de travail aux problèmes généraux de l'état actuel de la recherche et de son exploitation. Elle traite, dans le contexte de la Communauté économique européenne qu'elle présente, des attentes en matière de recherche pédagogique, de l'information à ce niveau, des études européennes, de l'éducation comparée, des agences privées, de la politique éducationnelle des nations et des attitudes des chercheurs, enseignants, enseignés, législateurs, contribuables, en tant que personnes concernées par la recherche pédagogique.

• Le groupe de recherches sur le procès de socialisation de l'Université de Lyon II (ERA 631) a fait paraître son **Rapport de recherche 1977** dans les Cahiers de Recherche n° 1 (juin 1977) (G.R.P.S. Université Lyon II, Bron).

Au sommaire : l'enfance comme rapport social ; la socialisation scolaire ; les dispositifs de normalisation de la famille ; l'éducation permanente ou l'empire pédagogique ; normalisation socio-culturelle et pratiques de rupture.

6. NOUVELLES REVUES

• L'association britannique pour la lecture (UKRA) publie deux revues nouvelles : **Books in schools** et **Reading education**.

« Books in schools » paraîtra deux fois par an, en mars et en novembre. Cette revue présentera des notes critiques et des indices de lisibilité concernant des ouvrages à usage scolaire, une sélection d'appareils, jeux et tests.

« Reading education » paraîtra une fois par an et traite de la formation d'enseignants aux différents niveaux. Ce périodique présentera les services consultatifs dans le domaine de la lecture, leur organisation et leur fonctionnement. Le n° 2 de mars 1977 est consacré au Rapport Bullock.

S'adresser à S.V. Heath, UKRA General Secretary, 63 Laurel Grove, Sunderland, Tyne and Wear, SR2 9EE, Angleterre.

7. SOUTENANCES DE THESES

Soutenance de thèses en sciences de l'éducation ou intéressant les sciences de l'éducation dans les universités de Paris et de la région parisienne — janvier — fin juin 1977.

• **Paris I — Panthéon Sorbonne**

4 mars. Thèse de 3^e cycle

Mendoza de Armas. — **Analyse de la réforme agraire du Venezuela face aux problèmes éducatifs.**

Directeur : M. Desroche.

(1) Morris (J.G.). — **Etat actuel de la recherche en matière d'éducation en Europe et de son exploitation.** — Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, 1977. — 24 cm, 33 pages.

7 mars. Thèse de 3^e cycle

Acher (William). — **Ecriture et création chez J.J. Rousseau.**

Directeur : M. Cassou.

7 mars. Thèse de 3^e cycle

Pelouille (Bernard). — **Les agents intellectuels de la production capitaliste.**

Directeur : M. Vilar.

21 juin. Thèse de 3^e cycle

Lévêque (François). — **Pour une initiation aux arts décoratifs — Pratique pédagogique et pratique sociale.**

Directeur : M. Laude.

• **Paris III — Université de la Sorbonne nouvelle**

7 février. Thèse de 3^e cycle

Clément (Jean). — **Les relations familiales dans le Bengale rural, dans le roman néo-réaliste en Bengali.**

Directeur : M. Vaudeville.

29 mars. Thèse de 3^e cycle

Magnant (Christiane née Beucher). — **L'enseignement de l'anglais aux adultes face à la mise en place des structures de la formation continue.**

Directeur : M. Dulck.

1^{er} avril. Thèse de 3^e cycle

Aoyama (Taro). — **La conception de l'intelligentsia russe dans les premiers ouvrages de Nicolas Berdiaev.**

Directeur : M. de Labriolle.

7 juin. Thèse de 3^e cycle

Saimi-Heloir (Claudine). — **Rôle et sort de la langue française dans l'institution scolaire algérienne.**

Directeur : M. Quemada.

22 juin. Thèse de 3^e cycle

Ouedraogo (Rakissoniligré). — **L'enseignement de l'anglais en Haute-Volta. Problèmes et perspectives.**

Directeur : M. Appia.

• **Paris IV — Université de Paris-Sorbonne**

27 mars. Thèse d'Etat

Foucart (Claude). — **L'aspect méconnu d'un grand lutteur, Louis Veillot devant les arts et les lettres.**

Directeur : M. Gaumier.

6 juin. Thèse de 3^e cycle

Peroteau (Maude). — **Dom-A.J. Pernety (1716-1796). Itinéraire intellectuel et spirituel.**

Directeur : M. Vernière.

24 juin. Thèse de 3^e cycle

Marion (Michel). — **Recherches sur les bibliothèques privées à Paris au milieu du XVIII^e siècle (1750-1759).**

Directeur : M.J. Martin.

27 juin. Thèse d'Etat.

Dugast (Francine). — **L'Image de l'enfance dans la prose littéraire de 1918 à 1930.**
Directeur : M. Raimond.

• **Paris V — René Descartes — Sciences humaines - Sorbonne**

15 janvier. Thèse de 3^e cycle

Huart-Gouletquer (Anne d'). — **Etude psychosociologique de la Cité Universitaire de Paris.**

Directeur : M. Stoetzel.

17 janvier. Thèse de 3^e cycle

Vignerou (Renée). — **Etude ethnologique d'une classe pratique. La signification de l'échec scolaire.**

Directeur : M.R. Boudon.

27 janvier. Thèse de 3^e cycle

Kostas (Minir). — **La laïcisation de l'enseignement public en Turquie depuis 1923 jusqu'à nos jours.**

Directeur : M. Berque.

15 février. Thèse de 3^e cycle

Rotariu (Triăian Ivan). — **Education et mobilité** — Recherches formelles sur la relation entre mobilité sociale et système d'enseignement.

Directeur : M.R. Boudon.

25 février. Thèse de 3^e cycle

Pereira (Maria Arleth). — **Analyse du système d'enseignement du premier degré, dans l'Etat de Goiás (Brésil) (1965-1975).**

Directeur : M. Le Thanh Khoi.

3 mars. Thèse de 3^e cycle

Cohen (Abraham). — **L'enrichissement du vocabulaire des enfants handicapés sociaux.**

Directeur : M.G. Snyders.

21 mars. Thèse de 3^e cycle

Gaye (Lucien). — **Enseignement élitiste ou enseignement de masse en Côte d'Ivoire.**

Directeur : M. Le Thanh Khoi.

21 mars. Etat (sur travaux publiés ès Lettres et Sciences Humaines)

Montmollin (Maurice de). — **L'intelligence de la tâche. Recherches et applications en psychologie du travail et en ergonomie.**

Directeur : M. P. Oleron.

24 mars. Thèse de 3^e cycle

Ferrari Lercari (Silvio de). — **La réforme de l'éducation au Pérou.**

Directeur : M. Le Thanh Khoi.

30 avril. Thèse de 3^e cycle

Wachill (Hassan). — **Les modèles culturels de l'île Maurice : Tagore, Bernardin de Saint-Pierre et Iqbal.**

Directeur : M. L.V. Thomas.

9 mai. Thèse de 3^e cycle

El Amine (Adnan). — **Le pluralisme scolaire du Liban et influence des écoles sur les conceptions et les attitudes socio-politiques des étudiants.**

Directeur : Mme V. Isambert-Jamati.

9 mai. Thèse de 3^e cycle

Oreizi-Isfahani (Foroughossadate). — **La T.V. et la famille à Isfahan.**

Directeur : M. G. Namer.

12 mai. Thèse de 3^e cycle

Ocon-Mansour (Sylvie). **L'identité de l'adolescent palestinien dans un camp.**

Directeur : M.C. Camilleri.

17 mai. Thèse de 3^e cycle

Marquer (Josette). — **Etude de l'interaction entre stades de développement opératoire et mode de présentation des données dans une tâche d'apprentissage.**

Directeur : M. M. Reuchlin.

20 mai. Thèse de 3^e cycle

Pintiaux (Pascale). — **Apprentissage du métier et tradition : essai d'analyse du recrutement de l'Association ouvrière des Compagnons du Devoir du Tour de France.**

Directeur : Mlle R. Moulin.

26 mai. Thèse de 3^e cycle

Leomani (Christian). — **Pratique judiciaire et rapports sociaux — Signification sociale de la pratique de la justice des mineurs.**

Directeur : M. Agirard.

26 mai. Thèse de 3^e cycle

Sassi (Noureddine). — **Perception du rôle de l'inspecteur primaire en Tunisie. Attentes et représentations des Inspecteurs des Instituteurs et des élèves concernant les fonctions de l'inspection.**

Directeur : M. Léon.

27 mai. Thèse de 3^e cycle

Champion (Françoise). — **Etude sociologique de la vulgarisation scientifique à partir d'une enquête réalisée au Palais de la Découverte.**

Directeur : Mme V. Isambert-Jamati.

4 juin. Thèse de 3^e cycle

Iyeli Mpela I Ekoloto. — **Problème de la scolarisation dans l'enseignement primaire au Zaïre.**

Directeur : M. Le Thank Khoi.

6 juin. Thèse d'Etat — ès Lettres et Sciences Humaines.

Bernard (Michel). — **Genèse et développement des I.U.T. (1965-1975). — Contribution à l'analyse et à l'évaluation des innovations en éducation.**

Directeur : M. M. Esne.

6 juin. Thèse de 3^e cycle

Peretz (Caroline). — **Les voyelles orales à Paris dans la dynamique des âges et de la société.**

Directeur : M. A. Martinet.

7 juin. Thèse de 3^e cycle

Djafarian (Fatemech). — **Les problèmes de l'emploi et de l'éducation dans le cadre du développement socio-économique actuel de l'Iran.**

Directeur : M.A. Piatier.

10 juin. Thèse de 3^e cycle

Charon (Jean-Pierre). — **Animation urbaine et classes sociales.**

Directeur : M. L.V. Thomas.

- 13 juin. Thèse de 3° cycle
Semitti (Ani-Jules). — **Les rapports d'autorité entre les adultes et les enfants chez les Gouros en Côte-d'Ivoire.**
Directeur : M. G. Snyders.
- 13 juin. Thèse de 3° cycle
Etienne (F.R.). — **L'artisanat et l'éducation (1921-1970).**
Directeur : Mme V. Isambert-Jamati.
- 14 juin. Thèse de 3° cycle
Moutaouakil (Abdelkebir). — **Délinquance juvénile et colonisation. La présentation de la délinquance juvénile dans la presse du Maroc colonial (1935-1959).**
Directeur : Mme V. Isambert-Jamati.
- 17 juin. Thèse de 3° cycle.
Ben Rayana (Fredj). — **Problèmes psycho-sociologiques et psycho-pédagogiques de la formation des enseignants en Tunisie (1956-1975).**
Directeur : M. C. Camillerie.
- 20 juin. Thèse de 3° cycle
Ouedraogo (Lédéa Bernard). — **Les groupements précoopératifs au Yentenga (Haute-Volta) — Essai de modernisation d'une structure éducative traditionnelle : le Naam.**
Directeur : M. H. Desroche.
- 22 juin. Thèse d'Etat — ès Lettres et Sciences Humaines
Comoe Krou (Barthélémy). — **Le jeu dans la société traditionnelle agn.**
Directeur : M. L.V. Thomas.
- 23 juin. Thèse de 3° cycle
Vasquez (Ana-Luisa). — **Recherche sur la représentation de la justice par des enfants et des adolescents et les problèmes posés par ces types d'études.**
Directeur : M. F. Bresson.
- 24 juin. Thèse de 3° cycle
Samson (Jean-Marc). — **L'évaluation de l'efficacité de l'éducation sexuelle de groupe, mesurée selon le progrès dans le développement de jugement moral en matière sexuelle.**
Directeur : M. G. Snyders.
- 25 juin. Thèse de 3° cycle
Aguessy-Kone (Pierrette). — **L'enseignement en Afrique Occidentale et Centrale. Contribution à une problématique de l'enseignement primaire.**
Directeur : Mme V. Isambert-Jamati.
- 27 juin. Thèse de 3° cycle
Charles (André). — **Niveau de traitement et mémoire verbale — Contribution théorique et expérimentale.**
Directeur : Mlle G. Oleron.
- 27 juin. Thèse de 3° cycle
Bendib (Farouk). — **Contribution à l'étude de l'acculturation de l'enfant algérien en France. Cadre de recherche : la région de Tours.**
Directeur : M. C. Cavilléri.
- 30 juin. Thèse de 3° cycle
Elliautou (Jean-Marie). — **Formation et développement. Etude d'une institution de formation professionnelle agricole au Tchad.**
Directeur : M. F. Bourricaud.

• Paris VIII — Université de Paris — Vincennes

21 mai. Thèse de 3° cycle

Idir (Moncef). — **Evolution politique et développement culturel en Bulgarie au lendemain de l'émancipation (1878-1890).**

Directeur : M. G. Castellan.

3 juin. Thèse de 3° cycle

Barboza-Alvarado (Maria-Eugénia). — **Une expérience de la méthode active d'enseignement à l'Ecole du Travail Social de l'Université de Costa-Rica.**

Directeur : M. Debeauvais.

9 juin. Thèse de 3° cycle

Miniac (Christine de, épouse Barre). — **Contribution à l'étude du développement sémantique — Analyse d'une expérience pédagogique.**

Directeur : M. J. Le Ny.

30 juin. Thèse de 3° cycle

Pillon (Madeleine, épouse Chopart). — **Les formations professionnelles et la division du travail : l'exemple du technique court public.**

Directeur : M. P. de Gaudemar.

Soutenances de thèses en sciences de l'éducation ou intéressant les sciences de l'éducation dans les universités de province. Septembre 1976 — fin juin 1977 —

• Université de Bordeaux II

U.E.R. Sciences Sociales et Psychologiques : Section des Sciences de l'Education

26 octobre 1976. Thèse de 3° cycle

Dutil (Sylvère). — **L'extensibilité musculaire chez l'enfant entre 7 et 9 ans. Etude comparative.**

Directeur : M. J. Wittwer.

22 mars 1977. Thèse de 3° cycle

Loue (Léon). — **Contribution à une pédagogie de la gestion (Origines de la gestion, enseignement et formation).**

Directeur : M. J. Wittwer.

25 mars 1977. Thèse de 3° cycle

Nganphirochana (Prapha). — **L'enseignement et l'étude du français à l'école secondaire en Thaïlande.**

Directeur : M. J. Wittwer.

10 mai 1977. Thèse de 3° cycle

Lescourret (Xavier). — **L'engagement professionnel, le choix de l'informatique. Contribution à l'analyse des attitudes et des intérêts des jeunes, Informations d'I.U.T.**

Directeur : M. J. Wittwer.

11 juin 1977. Thèse de 3° cycle

Abou-Khalil (Georges). — **Etude critique de l'évolution de l'enseignement historique au niveau de l'enseignement secondaire en République du Zaïre, de l'Indépendance à nos jours.**

Directeur : M. J. Wittwer.

16 juin 1977. Thèse de 3^e cycle

Laïlaba Maïga (Hamidou). — Milieu africain, enfant, famille et scolarisation : de la liaison entre origine sociale et performance en lecture chez des enfants nigériens de milieux socio-professionnels différents.

Contribution à l'étude de l'influence de l'environnement familial sur la réussite scolaire au Cours Préparatoire.

Directeur : M. J. Wittwer.

27 juin 1977. Thèse d'Etat

Briand (Georges). — Education physique dans l'enseignement spécial comme moyen d'investigation et de développement de la personnalité.

Directeur : M. J. Wittwer.

15 octobre 1977. Thèse d'Etat

Peretti (André de). — Protection, inertie et changement dans les systèmes sociaux.

Directeur : M. J. Wittwer.

• Université de Bordeaux III

U.E.R. Sciences de l'Information, de la Communication et de l'Expression

25 octobre 1976. Thèse de 3^e cycle

Dada (Ayorinde). — L'apprentissage du français au Nigeria. Relation entre contexte pédagogique, motivation et performance.

Directeur : M. Escarpit.

7 décembre 1976. Thèse de 3^e cycle

Chanceaume (Josselyne, épouse Joubert). — Des aspects psychologiques, psychomoteurs et relationnels dans l'apprentissage audio-visuel de la dactylographie.

Directeur : M. J. Wittwer.

• Université de Caen

Institut des Sciences de l'Education

13 juin 1977. Thèse de 3^e cycle

Chossière (Jacqueline). — Contribution à l'étude de l'appréciation de textes par les élèves de 6^e dans le cadre de l'enseignement du français.

Directeur : M. Mialaret.

13 juin 1977. Thèse de 3^e cycle

Moscato (Michel). — Performances linguistiques et activités cognitives (étude sur le raisonnement déductif).

Directeur : M. Mialaret.

20 juin 1977. Thèse de 3^e cycle

Lefèvre (Françoise). — Conduites d'enfants en présence de l'Olaigraph : apprentissage, rééducation.

Directeur : M. Mialaret.

U.E.R. des Sciences de la Terre

17 novembre 1976. Thèse de 3^e cycle

Bou Dargam (Saber). — Effets des contraintes démographiques sur l'institution scolaire au Liban.

Directeur : M. Clerc.

• **Université de Sciences Sociales de Grenoble**

U.E.R. de Philosophie - Sociologie

29 avril 1977. Thèse 3° cycle

Decriem (Roger). — **L'éducation de la volonté et la formation de la personnalité.**
Directeur : M. Pascal.

U.E.R. de Psychologie et Sciences de l'Éducation

20 juin 1977. Thèse de 3° cycle

Gagnon (Rodolphe). — **Programme de baccalauréat en Sciences Sociales de l'Université du Québec à Chicoutimi.**
Directeur : M. Claustre.

• **Université de Lyon II**

Laboratoire de pédagogie expérimentale

U.E.R. Institut de Formation aux Pratiques Psychologiques, Sociologiques et Éducatives

septembre 1976. Thèse de 3° cycle

Marcon (Michel). — **Finalités et fonctions de l'enseignement technique.**
Directeur : M. G. Avanzini.

2 mai 1977. Thèse de 3° cycle

Matrat (André). — **La problématique de l'enseignement de la philosophie.**
Directeur : M. G. Avanzini.

• **Université des Lettres et Sciences Humaines de Metz**

U.E.R. — Lettres et Sciences Humaines

2 novembre 1976. Thèse de 3° cycle

Henry (Paul). — **Population scolaire et équipements scolaires dans le département de la Moselle. Contribution à l'étude des structures géographiques et sociales du département de la Moselle.**
Directeur : M. F. Reitel.

• **Université Paul Valéry de Montpellier**

U.E.R. de Psychologie

2 décembre 1976. Thèse de 3° cycle

Bringer (Paule, épouse Vigouroux). — **Étude du corps propre de l'enfant : donné ou genèse.**
Directeur : M. Jouhaut.

• **Université Louis Pasteur de Strasbourg**

U.E.R. de Psychologie

30 septembre 1976. Thèse de 3° cycle

Labelle (Jean-Marie). — **Recherche sur les rôles pédagogiques d'un service universitaire d'éducation permanente.**
Directeur : M. Tardy.

5 novembre 1976. Thèse de 3° cycle

Burger (Martine, née Ross). — **Processus de transformation mentale des objets usuels pour un enfant (âgé de 2 ans 3 mois, 3 ans 3 mois).**

Directeur : M. Tardy.

27 novembre 1976. Thèse de 3° cycle

Mirabet (Antoine). — **Perspectives psychothérapeutiques en milieu scolaire.**

Directeur : M. Bauer.

16 décembre 1976. Thèse de 3° cycle

Abecassis (Janine, née Levy). — **Les communications non-verbales à l'école maternelle. Etude sémiologique des mimiques, gestes et postures de l'enfant de 3 à 6 ans.**

Directeur : Mlle Tabouret-Keller.

• **Université de Toulouse-Mirail**

U.E.R. des Sciences du Comportement et de l'Education

10 décembre 1976. Thèse de 3° cycle

Laterasse (Colette). — **Etude génétique de la verbalisation du futur chez les enfants de 3 à 6 ans.**

Directeur : M. Mairieu.

Les notes présentées dans cette rubrique rendent compte des évolutions en cours, au niveau international, dans l'enseignement et plus généralement dans l'éducation. Elles se proposent de faire le point sur des développements significatifs dans certains pays ou dans une aire culturelle spécifique.

Elles constituent une introduction à une étude plus approfondie en renvoyant à des documents sélectionnés en fonction de leur importance ou de l'étendue du champ couvert : numéro spécial de revue, livre collectif, etc.

**CANADA
QUÉBEC**

Le rapport Parent dix ans après

Créée en 1961 pour étudier l'organisation et le financement de l'enseignement dans la province du Québec, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement présidée par A.M. Parent a remis un rapport dont la publication s'est échelonnée de 1963 à 1966. Ce rapport appelé aussi plan Parent (1) comporte l'ensemble des constatations, des opinions et des recommandations des membres de la Commission sur les questions suivantes :

- les structures supérieures du système scolaire (Ministère et Conseil Supérieur de l'Education ;
- les structures pédagogiques ;
- l'administration et le financement de l'enseignement.

Ce travail considérable qui a eu un grand retentissement dans le monde de l'éducation au niveau international a servi de base à la réforme de l'enseignement québécois.

Six commissaires de la Commission d'enquête et deux personnalités canadiennes qui s'intéressent de près aux problèmes de l'éducation font, dix ans après la parution du plan Parent, le bilan critique de cette réforme par rapport aux recommandations sur lesquelles elle s'est appuyée, ceci dans le rapport du colloque annuel de l'Académie canadienne des Lettres et Sciences humaines (Toronto, 1971) (2).

Nous donnerons successivement le résumé de sept des huit communications de ce colloque.

La démocratisation de l'enseignement :

La démocratisation de l'enseignement était l'objectif majeur de la réforme. La démocratisation s'est élaborée au niveau des institutions (création du Ministère de l'Education, du Conseil supérieur de l'éducation), au niveau des Commissions scolaires, du financement des services de l'enseignement (gratuité scolaire en 1961 pour

(1) Québec, Ministère de l'Education. — **Rapport Parent**, Rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec. — Québec, 1963, 1966. — 10 cm, 5 vol., 1 500 pages, tabl.

(2) Société royale du Canada, Académie des Lettres et Sciences humaines. — **Le Rapport Parent, 10 ans après**, par Louis-Philippe Audet, Gérard Fillon, Maurice Ebel, David Munroe, etc. Montréal, Les Éditions Bellarmin, 1975. — 161 pages, tabl.

le primaire et le secondaire, en 1967, pour les C.E.G.E.P., actuellement pour les moins fortunés au niveau universitaire), ces mesures touchant aussi les institutions privées. Du point de vue de la scolarisation, la démocratisation a fait des progrès considérables dans les secteurs en retard en 1961; la fréquentation obligatoire a été repoussée à 15 ans en 1961; un réseau d'institutions accessibles géographiquement et la polyvalence, facteur de persévérance scolaire, ont été mis en place partout. En ce qui concerne les structures pédagogiques on a assisté à une évolution vers la diversification des programmes, l'adaptation aux différences individuelles pouvant même apparaître à certains comme ayant un caractère excessif.

Les données objectives sur les résultats de ces mesures sont encore incomplètes, fait observer Arthur Tremblay, certains indices sont cependant significatifs d'une évolution positive dans le domaine de la démocratisation de l'enseignement québécois (étude sur la situation des jeunes face à l'emploi, enquête sur le degré de satisfaction des élèves du secondaire...)

Le Conseil supérieur de l'Éducation :

Le rôle du Conseil tel que l'avait défini la Commission d'enquête était d'unifier les éléments du système éducatif, de conseiller le ministre de l'Éducation et de faire annuellement pour les législateurs le point de la situation et des besoins de l'enseignement au Québec. Il a depuis dix ans rempli ce rôle et est devenu l'intermédiaire privilégié entre le gouvernement et le public. C'est dans ce domaine de l'élaboration de la stratégie du changement, estime David Munroe, que le Conseil doit à l'avenir pouvoir jouer un rôle prépondérant.

Les structures pédagogiques :

Le plan Parent avait préparé une restructuration complète et profonde du système d'enseignement québécois. On a assisté en dix ans au développement continu du réseau des écoles maternelles. Au niveau de l'enseignement élémentaire, le ministre de l'Éducation a écarté les propositions de la Commission d'enquête, préconisant six ans d'études primaires, la division en deux cycles égaux, avec en fin de premier cycle une année éventuelle de rattrapage, les élèves étant, pendant leur scolarité élémentaire répartis indépendamment de l'âge en fonction des rythmes d'apprentissage.

La structure actuelle est celle de la « non-graded school » (groupement par niveaux d'âge avec sous-groupes mobiles). Si les propositions radicales de la Commission d'enquête ont été rejetées, on note cependant, remarque Roland Vinette, des progrès au plan de l'éducation éducative. L'école secondaire est avec les C.E.G.E.P., la réalisation la plus spectaculaire de la réforme québécoise : la proposition Parent était la suivante : « L'enseignement doit être polyvalent, ne pas être cloisonné en sections, mais doit aménager des passerelles permettant des passages du général au professionnel et inversement : en outre, l'élève doit avancer à son propre rythme selon un peu d'options graduées. » Les recommandations de la Commission d'enquête ont été assez bien suivies. Le ministère a cependant rejeté la division du cours secondaire en deux cycles (deux ans de formation générale, trois ans de commencement d'orientation) et le chiffre maximum préconisé de 1 000 élèves par établissement a été largement dépassé (on attend celui de 5 000 pour les établissements les plus importants).

Aujourd'hui l'école polyvalente est le lieu d'un malaise évident. « Le point sur lequel on rencontre le plus grand consensus, écrit Roland Vinette, c'est l'échec total de l'intégration de la formation professionnelle et de la formation générale, en un mot l'échec total de la polyvalence ». Les administrateurs, les enseignants du secteur professionnel, les représentants syndicaux demandent que son autonomie soit ren-

due à l'enseignement professionnel qui apparaît comme le laissé-pour-compte de la nouvelle structure secondaire. Roland Vinette communique pour terminer un cadre de réflexion en huit points pour reconsidérer les bases de la polyvalence.

La situation des C.E.C.E.P. fait l'objet d'une présentation particulière de la part de Maurice Ebel.

Succès ou faillite des C.E.G.E.P. :

Maurice Ebel répugne à porter un jugement de valeur sur les C.E.G.E.P., institution trop récente, réalité complexe et mouvante.

Le plan Parent recommandait la création d'établissements intermédiaires entre l'école secondaire et l'université, les C.E.G.E.P., pour dispenser un enseignement pré-universitaire et professionnel de caractère polyvalent, de deux ou trois ans, et un enseignement du soir aux adultes. Il préconisait à ce niveau, une formule équilibrée de cours communs, de cours spéciaux et de cours complémentaires, une pédagogie basée sur le travail autonome et l'évaluation continue. On a assisté à la création d'un réseau complet et unifié de C.E.G.E.P., ayant chacun leur physionomie propre, bien intégrés dans le milieu et reliés organiquement les uns aux autres. De ce fait, on a observé l'accessibilité d'un plus grand nombre d'élèves aux études post-secondaires, une amélioration de la formation des techniciens, une animation pédagogique riche et audacieuse au niveau de ces établissements. En contrepartie, on trouve une tendance au gigantisme, un éventail pléthorique d'options trop spécialisées, une certaine « gadgétisation » pédagogique, des aberrations, selon Maurice Ebel, telles que l'enseignement obligatoire pour tous de la philosophie et de la géographie. Au niveau des programmes d'études, entre l'école secondaire, le C.E.G.E.P. et l'Université, la coordination n'est pas bonne. L'enseignement aux adultes n'a pas trouvé sa forme originale.

Quelques notes sur la formation des maîtres d'après le rapport Parent :

La formation des maîtres était un des points du plan Parent qui faisait le plus preuve d'originalité. Le plan préconisait la suppression des écoles normales, la formation des maîtres étant assurée par les établissements d'enseignement supérieur, sur les bases d'un enseignement de caractère large, universel et en même temps concentré sur une spécialité et ouvert sur la recherche.

En 1969, celui-ci est mis en place dans les universités. Ghislaine Roquet fait observer qu'à ce niveau la définition des objectifs pédagogiques est encore insuffisante, la formation pratique reste traditionnelle. La formation des maîtres de l'enseignement technique, les programmes de perfectionnement, de recyclage ne tiennent pas suffisamment compte des recommandations de la Commission d'enquête. Les secteurs de recherche sont sous-financés.

Les Commissions scolaires, huit ans après le rapport Parent :

Le rapport Parent a formulé des propositions radicales pour restructurer un ensemble de 1 660 Commissions scolaires de toutes tailles et catégories. Sous la pression de la conjoncture politique, l'Assemblée nationale a préféré des réformes se situant dans la ligne de la tradition et peut-être plus proches de la réalité québécoise. On a conservé les Commissions locales, presque pas touché aux Commissions régionales, on n'a pas créé les Conseils de développement scolaire préconisés, habilités à délivrer une subvention unique pour chaque région économique. On s'est contenté de réduire le nombre des Commissions et de mettre sous leur autorité tout l'enseignement secondaire. Selon Gérard Filion, les difficultés observées aujourd'hui viennent d'abord d'une préparation insuffisante des commissaires à l'exercice de leur fonction.

Compte rendu par A. KOVACS.

L'interdisciplinarité dans les C.E.G.E.P.

Un des courants de l'expérimentation pédagogique qui suscite aujourd'hui un intérêt très vif est celui qui tend à instaurer l'interdisciplinarité dans l'enseignement.

Le numéro spécial de la revue canadienne « Prospectives » (1) sur les expériences d'interdisciplinarité dans les collèges d'enseignement général et professionnel, qui se compose de sept études de cas et d'un court texte récapitulatif prenant en compte un ensemble élargi d'expériences pour mettre en lumière les tendances les plus répandues et identifier certaines convergences, nous place au cœur de la question.

Après quelques mots concernant le problème des définitions, nous donnerons une liste des objectifs de l'interdisciplinarité tels qu'on peut les relever au fur et à mesure de la lecture des différentes contributions et l'essentiel des informations relatives au champ et à l'organisation de l'interdisciplinarité ainsi qu'aux résultats et aux problèmes soulevés par la mise en place et le déroulement des expériences rapportées dans ce numéro.

Le problème des définitions :

« Il s'agit, écrit Jacques Laliberte, dans les établissements concernés, de mise en œuvre de modèles d'apprentissage qui ont tous, mais à des degrés divers, une dimension inter, pluri ou multidisciplinaire. Comme on le verra plus tard, les qualificatifs que l'on accole aux expériences peuvent prêter à discussion. » On peut trouver dans : Interdisciplinarité, problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités, O.C.D.L., 1972 (C.E.R.I.) des définitions formelles des termes tels que discipline, interdisciplinarité, transdisciplinarité, multidisciplinarité, pluridisciplinarité (voir pp. 23-24 et 85-87 en particulier) qui interviennent dans les différents articles de la revue. Il semble que le terme interdisciplinarité puisse être toujours utilisé à la place des autres termes connexes.

Les objectifs de l'interdisciplinarité :

Les objectifs premiers : l'intégration des connaissances entre elles et dans leur rapport avec la pratique ; la promotion de la formation fondamentale aux dépens de la formation spécialisée.

En second lieu, il faut ajouter que l'interdisciplinarité étant présentée ici comme étroitement, organiquement liée à la pédagogie du « projet » répond, en ce qui concernent les élèves, aux exigences suivantes :

- développement intégré de l'affectivité et de l'intellectualité (responsabilité, autonomie) ;
- démarche socialement intégrée (se développant en fonction de l'environnement) ;
- respect du cheminement personnel de l'élève ;
- motivation accrue ;
- acquisition de méthodes de travail (recherche, synthèse, planification).

En ce qui concerne les enseignants l'interdisciplinarité répond à une demande :

- de renouvellement professionnel ;
- de contacts élargis avec les collègues ;
- de contacts personnalisés avec les élèves ;
- d'implication personnelle dans les « projets ».

Le champ de l'interdisciplinarité :

Telle qu'elle est mise en œuvre dans les expériences qui sont rapportées ici, l'interdisciplinarité consiste à mettre à la disposition des élèves les ressources humaines

(1) Volume 12, n° 2, avril 1976.

et pédagogiques dont ils ont besoin pour réaliser leur « projet », c'est-à-dire l'étude d'un phénomène faisant intervenir les données de plusieurs disciplines en vue de l'obtention ou non de « crédits », menée individuellement ou en très petits groupes, étendue sur une année scolaire, un semestre ou un trimestre, se surajoutant ou se substituant à une partie de l'enseignement donné sous forme de cours.

Dans ce contexte, on relève plus d'expériences mettant en jeu les sciences humaines que les sciences exactes ou naturelles ou l'enseignement des techniques. Le caractère plus précis, délimité des contenus dans ces domaines, en fonction des programmes et des examens ferait obstacle à l'intégration de ces disciplines.

Suivant l'organisation générale des « projets » les regroupements interdisciplinaires se réalisent selon différentes formules :

- moins de quatre disciplines au choix ;
- en triades (philo-littérature-histoire/socio-linguistique-géographie)...

On note au C.E.G.E.P. d'Ahuntsic une tentative avortée de regroupement par choix idéologiques, écoles de pensée, écoles humaniste, formaliste et marxiste.

L'organisation de l'enseignement interdisciplinaire :

Les C.E.G.E.P. dont il est question présentent des modèles assez différenciés pour la mise en œuvre des « projets » : tutorat, système modulaire, bureau d'aide à l'autoformation. Cependant la ligne générale est la suivante : soit l'équipe enseignante établit préalablement un plan d'étude pouvant contenir une série de « projets » à proposer aux élèves (cette phase préparatoire peut durer plusieurs mois) soit les élèves individuellement, ou par deux ou trois, soumettent des thèmes d'étude aux enseignants concernés par ceux-ci. Les enseignants ensemble ou séparément discutent les objectifs et la démarche prévue, refusent ou acceptent le projet, établissent les équivalences pour l'évaluation ultérieure et jouent plus par la suite le rôle de « personnes ressources », de tuteurs, de consultants, que celui de dépositaire du savoir.

A la base de la dynamique de l'apprentissage :

- la recherche en bibliothèque
 - la recherche au centre audio-visuel
- } « ressources-centers »
- la participation à des échanges, visites, voyages, travaux et stages pratiques à l'extérieur du C.E.G.E.P. ;
 - la production de la part des élèves de matériels et d'objets concrets (maquettes, productions artistiques, artisanales...), de documents écrits imprimés et audio-visuels ;
 - le contrôle continu du travail de l'élève ;
 - l'évaluation par l'équipe enseignante du travail de l'élève (contrôles complémentaires si nécessaire).

« Superviser le projet, écrit un enseignant, c'est faire naître chez l'étudiant ou le groupe le besoin de faire vérifier de façon continue sa démarche. »

Au C.E.G.E.P. du Vieux Montréal, l'interdisciplinarité « c'est un mouvement dialectique entre l'information, l'action et l'orientation des élèves et des enseignants toujours en train de se faire ».

Bilan - Difficultés :

Les expériences rapportées ici semblent dans leur presque totalité (un seul échec) avoir satisfait aux objectifs de départ.

La non-consultation préalable des élèves, l'appui insuffisant de l'administration et des syndicats enseignants (intérieurs à l'établissement), l'insuffisance, voire la méfiance du reste de l'établissement non concerné par l'interdisciplinarité, les divergences sur les questions d'encadrement et d'exigences académiques ont été à l'origine de l'échec de l'expérience du C.E.G.E.P. de Maisonneuve.

De toutes façons des difficultés existent provenant de la résistance au changement, de l'opposition des structures établies, de l'insécurité qui apparaît aux niveaux de l'administration, des enseignants et des élèves. Des problèmes d'ordre administratif se posent (investissements supplémentaires, incompatibilité des emplois du temps individuels, longueur des temps de négociation préalable et des débats au moment de l'évaluation). Enfin, il faut surmonter les divergences qui naissent concernant le *consensus sur les objectifs, et au niveau de la création et de la cohésion des équipes enseignantes* (divergences de vue relatives à la liaison des différentes disciplines, apports et combinaisons au niveau des contenus).

Compte rendu par A. KOVACS.

ÉTATS-UNIS La baisse du niveau scolaire

La baisse du niveau des candidats aux études supérieures, et le déclin des scores obtenus sur le plan national à des tests standardisés passés par les élèves aux moments charnières de leur scolarité, ceci par rapport à il y a une dizaine d'années, a alarmé vivement le monde de l'éducation aux Etats-Unis, remettant en cause les orientations pédagogiques prises depuis 20 ans dans ce pays. L'inquiétude a gagné le Canada (1). L'Angleterre se pose le problème en termes d'efficacité de « styles d'enseignement » (2).

Nous relaterons les différents points du débat qui a opposé, à ce sujet Robert Lebel, d'une part, et Vincent R. Rogers et Jean Baron, d'autre part, (3) en soulignant pour commencer le fait que les Américains disposent de mesures précises sur le rendement scolaire :

- Le Scholastic Aptitude Test — SAT — mis au point et administré depuis les années 20 par le « Collège Board » (un million d'élèves testés par an). Il a été récemment complété par une étude spéciale sur la stabilité de l'échelle des scores du SAT.
- Le Test ACT de l' « American College Testing Program » qui mesure l'acquis proprement scolaire (langue, mathématique, études sociales, sciences physiques).
- Le Plan national NAEP — National — Assessment on Educational Progress (4) qui donne des résultats récents sur les niveaux par domaines scolaires (à 9, 13, 17, 25-35 ans), mais aussi par région des U.S.A., sexe, ethnique, milieu socio-culturel, type d'habitat (rural, urbain, suburbain).
- + quelques dizaines de tests du même genre.

(1) Tremblay (Jacques). — *Les lendemains, je déchanté*. — Prospectives, n° 1, vol. 13, février 1977, pp. 1-6.

(2) Bennet (Neville). — *Teaching styles and pupils progress*. — London, Open Books, 1976.
Gray (John). — *A chapter of errors. — Teaching styles and pupils progress in retrospect*, Educational Research, n° 1, vol. 19, novembre 1976, pp. 45 et sq.

(3) Ebel (Robert L.). — *Declining scores : a conservative explanation* (et) Rogers (Vincent R.), Baron (Joan). — *Declining scores : a humanistic explanation*. Phi Delta Kappan, décembre 1976, pp. 306-313.
Ebel (Robert L.), Rogers (Vincent R.), Baron (Joan). — *Declining scores : two explanations*. The Education Digest, février 1977, pp. 2-7.

(4) Johnson (Simon S.). — *Update on education*, Denver, NAEP 1975.

Argumentation de Robert L. Ebel

Les faits :

SAT	— langue	1962 : 478	perte de 10 %
	(note moyenne)	1974 : 437	
SAT	— mathémat.	1962 : 502	perte de 5 %
	(note moyenne)	1974 : 473	

ACT	entre 1964 et 1973	perte en	— langue : 6 %
			— mathéma- tiques : 8 %
			— études sociales : 13 %
			— sciences physiques : stabilité

Robert L. Ebel examine et réfute diverses explications du phénomène pour finalement faire porter la responsabilité du déclin du niveau scolaire par les éducateurs de type « rousseauliste », par l'éducation progressiste.

- On a dit que les tests seraient aujourd'hui plus difficiles. Au contraire il résulte d'une étude faite par l'ETS que le SAT devient plus facile d'année en année.
- Un élargissement des catégories d'élèves qui passent les tests serait responsable de la baisse des résultats moyens. Mais les écarts entre les différents résultats des catégories (mesure de la diversité) n'ont pas augmenté sensiblement en dix ans.
- Le nombre décroissant depuis 1962 des étudiants qui ont passé le test au niveau de la « high school junior » et qui le repassent en tant que « senior » aurait une influence sur les résultats. D'après le ETS et le Collège Board cette explication n'est plausible que pour trois points du score et 1/5 des élèves seulement étaient concernés.
- Le changement du contexte économique et la politique libérale d'admission des Collèges ne pousseraient pas les étudiants à travailler aussi dur qu'il y a dix ans pour la passation des tests d'admission. On ne possède pas de données suffisantes pour confirmer cette hypothèse.

Réfutation de l'argumentation de Robert L. Ebel par Vincent R. Rogers et Joan Baron.

Les faits :

Il n'est pas évident que les scores aient baissé au niveau primaire, au contraire.

- le rapport NAEP montre une amélioration en lecture/littérature pour les élèves de 11^e et 12^e année ;

- le ACT (sciences physiques) est stable ;
- le ETS (Educational Testing Service) nous dit que la baisse en mathématique date de 1976 ;
- et que la baisse au niveau verbal est négligeable.

En écartant toutes les explications du déclin des scores sauf celle du rôle de l'éducation progressiste, Ebel fait peu de cas de la multiplicité, de l'imbrication des facteurs qui sont à l'origine de la réussite scolaire (et particulièrement des changements provoqués en ce qui concerne les valeurs, les attitudes et les aspirations des élèves, par l'évolution de la société).

- Ebel écarte l'argument selon lequel les élèves faibles freinent les Collèges parce que le standard de déviation n'a pas changé de 1962 à 1964. Mais le standard de déviation peut ne pas changer et la moyenne descendre cependant, si l'ensemble des scores baisse.

Depuis 1968, 75 % des élèves de 5^e année ont accédé à la « High School ». Nous considérons ce fait comme positif, même si les scores au SAT s'en trouvent affectés.

- Les scores ont monté régulièrement jusqu'aux années 1960. Mais les enfants qui ont si bien réussi en 1960 sont des enfants qui ont commencé l'école dans les années 50 à l'époque où les critiques conservatrices déploraient la « mollesse », l'anti-intellectualisme de l'école. Cela fait réfléchir sur l'influence que peut avoir l'école

— Les étudiants seraient aujourd'hui moins bien préparés à passer ces tests, l'enseignement qui leur est donné serait d'une qualité inférieure. L'évolution des attitudes en milieu étudiant (vandalisme, drogue, alcool chez les élèves, conflits chez les enseignants, résistance à l'ordre établi partout) n'encouragent par les élèves à travailler et gênent les efforts des élèves et des maîtres les plus intégrés, constate Ebel. Enfin, d'après l'auteur, les éducateurs semblent les premiers responsables du déclin des scores et plus particulièrement certains mouvements humanistes, progressistes, s'inspirant de la pensée de J.-J. Rousseau et pour lesquels l'image que l'élève se forge de lui-même est plus importante que les résultats obtenus à l'école.

— Quel est le rôle de l'école ? A cette question, Ebel répond : aider les élèves à apprendre, en leur présentant la structure cohérente de concepts et de relations qui permettra l'intégration, l'assimilation des connaissances. Des préoccupations autres chez les éducateurs (éducation centrée sur l'enfant, école ouverte sur le monde...) conduisent inévitablement à l'affaiblissement de la compétence au niveau des acquis fondamentaux.

L'école ne doit pas ignorer les problèmes de la société, mais on ne peut lui demander de résoudre ceux-ci.

De solides savoirs de base, verbaux et opératoires sont plus susceptibles d'aider l'enfant à se développer dans un monde en pleine évolution que la capacité de s'impliquer socialement.

— Les éducateurs progressistes militent pour l'abolition des tests, selon eux, générateurs d'anxiété, de conformisme, destructurant au niveau de l'image de soi, et d'ailleurs les objectifs de l'éducation progressiste sont difficilement quantifiables.

Les administrateurs et les enseignants reprochent aux tests leur champ d'observation et leur validité limités, les biais introduits qui défavorisent les minorités, le temps nécessaire par la passation des tests. A ce niveau une meilleure information paraît nécessaire à Ebel.

De toute façon, il faut choisir et rapidement conclure-t-il. Il faut savoir que les étudiants qui obtiennent de bons scores sont ceux qui sont bien équipés du point de vue du langage, des idées, de l'aptitude à cal-

strictement considérée, en regard de celle qui peut résulter des pressions sociales et économiques et des directions prises par la société.

La philosophie de l'éducation inspirée de J.-J. Rousseau n'a eu que peu d'adeptes aux U.S.A. Même dans sa forme la plus conservatrice (Whitehead/Dewey) ; l'éducation progressiste n'a eu qu'un impact limité.

— Les éducateurs progressistes savent depuis longtemps que le développement de la personne et l'acquisition des connaissances fondamentales marchent de pair. L'intérêt porté aux réalités sociales et le développement des connaissances de base ne sont pas antagonistes. Par ailleurs, couper l'enfant du monde provoque l'apathie dans la classe, des problèmes de discipline et d'absentéisme. Les éducateurs progressistes ne prétendent pas résoudre par le biais de l'école les problèmes complexes de la société. Ils souhaitent rendre les enfants réceptifs aux réalités sociales mais peu d'entre eux pensent que l'école puisse et doive développer une politique sociale.

— Les tests sont critiqués par les éducateurs progressistes surtout pour leur faible validité.

— Le fait qu'un objectif ne soit pas mesurable ne préjuge en rien de sa valeur intrinsèque.

— Le succès scolaire peut être prédit par les tests, mais pas la réussite dans la vie, une importante littérature en fait foi.

culer, ceux qui réussirent professionnellement et tiendront honorablement leur place dans la société.

Ce ne sont pas des savoirs verbaux qui rendront les citoyens américains plus responsables et plus sensibles à ce que sont les besoins de leurs semblables mais plutôt une expérience scolaire riche et gratifiante pour tous.

Compte rendu par A. KOVACS.

L'évaluation nationale des progrès des élèves

Aux Etats-Unis, depuis 1969 le « National Assessment of Educational Progress » rassemble des données au niveau national sur les résultats scolaires et se propose d'étudier les changements survenant dans ce domaine. Un premier bilan de ce travail vient de paraître (1).

Dès les années 60, pour répondre à la demande des contribuables, législateurs et éducateurs qui souhaitaient que soit faite une évaluation précise de la qualité de l'éducation américaine dont le budget croissait rapidement (30 millions de dollars en 1960, 110 en 1974) ; cet organisme s'est fixé les objectifs suivants :

- déterminer ce que le système éducatif américain tente de réaliser ;
- mettre au point des méthodes pour mesurer les résultats de ses efforts ;
- déterminer les individus qui seront objets d'étude ;
- déterminer l'information à rassembler et à analyser.

Pendant les 5 premières années de l'évaluation 400 000 élèves représentatifs de la population des 50 Etats aux différents âges de 9, 13, 17 et 26-35 ans, ont été soumis à des tests de formes très variées correspondant aux disciplines d'enseignement suivantes : sciences, éducation civique, expression écrite, aptitude à la lecture, littérature, musique et études sociales. La collecte des données pour les mathématiques, les arts et la formation technique est en cours.

Le sondage a porté à la fois sur les connaissances, les capacités et les attitudes des jeunes Américains.

Les tests, les questions posées ou les tâches à réaliser reflètent un ensemble d'objectifs éducatifs définis préalablement par un comité (constitué de scientifiques, de juristes et d'éducateurs) qui a établi pour les différents domaines les niveaux qui seraient considérés comme acceptables pour le pays.

Le souci de mettre en lumière les disparités en vue de poser le problème des inégalités en éducation à partir d'une information large et précise se reflète dans une présentation des résultats qui tient compte de cinq caractéristiques :

- la région
- le sexe
- l'éthnie
- le milieu socio-culturel d'origine (niveau académique des parents)
- le milieu de vie (rural, zones urbaines résidentielles, zones suburbaines).

(1) Johnson (Simon S.). — *Update on Education. A digest of the National Assessment of Educational Progress.* — Denver (Col.), The Education Commission of the States, 1975. — 23 cm, 147 pages, pl., tabl., graph.

Résultats d'ensemble :

Le niveau atteint par l'ensemble des élèves américains n'est pas satisfaisant pour toutes les disciplines, des disparités importantes existent entre les populations considérées, mais pas nécessairement.

Les attitudes envers l'école et les différentes disciplines sont à peu près les mêmes selon les groupes, mais les différents groupes ne réussissent pas de la même façon en ce qui concerne les connaissances purement scolaires, alors qu'on trouve à peu près le même niveau de compétence pour ce qui est des connaissances et savoirs non scolaires.

En général les élèves qui obtiennent de bons résultats, proviennent des milieux socio-culturels élevés, vivent dans les zones urbaines résidentielles, ce sont ceux qui vont dans les meilleures écoles et dont les familles développent les attitudes les plus positives envers l'école.

Les élèves faibles proviennent des milieux socio-culturels bas, vivent dans le sud du pays, dans les zones rurales ou suburbaines, et sont de race noire.

Résultats selon les disciplines :

— Sciences : Les garçons réussissent mieux que les filles, les élèves du Sud, les noirs et les défavorisés réussissent moins bien.

— Etudes sociales : Les élèves du Sud, ceux qui vivent dans les zones suburbaines, les défavorisés possèdent une information plus pauvre au niveau des études sociales.

— Instruction civique : Ce sont les élèves des zones urbaines résidentielles, ceux du Nord, les blancs et les plus favorisés qui sont les plus intéressés et concernés. La majorité des jeunes Américains blancs et noirs manifeste une tolérance raciale affirmée etc. Le niveau de conscience civique moyen semble élevé.

— Expression écrite : Le niveau général n'est pas très élevé, bien que les élèves manifestent des attitudes positives envers ce type d'aptitude. Les élèves du Sud, les noirs, les défavorisés éprouvent le plus de difficultés. La différence entre les résultats des blancs et des noirs grandit considérablement entre 13 et 17 ans.

— Aptitude à la lecture : On trouve des déficiences le plus souvent chez les noirs, les élèves du Sud, ceux qui vivent dans les zones suburbaines et les défavorisés. Les difficultés se développent en majorité avant 9 ans. La différence défavorisant les noirs et les élèves du Sud s'accroît au niveau adulte.

— Littérature : Les jeunes Américains sont avides de lecture et attachés à la littérature. A 13 ans 98 % des élèves lisent chez eux ainsi que 90 % des adultes. Les romans, les biographies et les autobiographies sont les plus lus. Si les Américains ont des difficultés à déchiffrer, que retirent-ils de ce qu'ils lisent ? Ils font difficilement la synthèse de ce qu'ils ont lu, mais semblent comprendre en général la métaphore et apprécier le rythme poétique. Plus d'élèves lisent dans le Nord et l'Ouest. Les filles lisent plus que les garçons, les noirs lisent plus de poésie et de théâtre.

— Musique : Beaucoup de jeunes Américains sont adeptes de la musique populaire. Les différents groupes aiment également écouter de la musique et chanter. Les élèves du Sud, les noirs suivent plus assidument les programmes musicaux ou participent davantage à des activités musicales.

Résultats par groupes de population :

— Niveau socio-culturel des parents :

Les élèves dont les parents n'ont pas suivi ou ont partiellement suivi la « High School » n'atteignent pas la moyenne nationale, particulièrement en expression écrite et en instruction civique.

— Région :

Le Sud est la région où les résultats sont les plus bas, davantage en ce qui concerne l'expression écrite, l'instruction civique, les sciences, la lecture. C'est dans l'Ouest que les meilleurs résultats sont obtenus en expression écrite ; dans le Nord, en sciences, études sociales et instruction civique.

— Sexe :

Les filles sont nettement supérieures, aux garçons en expression écrite et à un moindre degré en littérature. Les garçons leur sont supérieurs en sciences, études sociales et en instruction civique.

— Ethnie :

On note la supériorité des blancs partout. L'infériorité des noirs est très nette en expression écrite, lecture, littérature et à un moindre degré en sciences et en études sociales.

— Milieu de vie :

Les élèves des zones urbaines résidentielles réussissent mieux que les autres en toutes les matières, plus particulièrement en études sociales, lecture, expression écrite. Les zones rurales viennent ensuite, plus faibles en instruction civique, expression écrite, sciences.

On remarque la nette infériorité des zones suburbaines, surtout en expression écrite et en études sociales.

Compte rendu par A. KOVACS.

FRANCE

Scolarisation des enfants de travailleurs migrants

(Quelques livres, documents et numéros spéciaux de revues)

Depuis 1973 environ, le problème de la scolarisation des enfants de travailleurs migrants en France est sorti de l'ombre pour donner naissance à nombre de colloques, séminaires, recherches dont les comptes rendus sont souvent consignés dans des publications spécialisées. Cet intérêt nouveau coïncide avec le tournant survenu dans la politique, et par suite, dans la pédagogie vis-à-vis de cette population spécifique.

Jusqu'en 1970, comme l'explique Jean-Paul Tauvel dans un article sur les structures d'accueil scolaire pour enfants de travailleurs immigrés (1) « l'école proposait, ou plutôt imposait un seul moule, un seul modèle : une école égalitaire et unificatrice, au sein de laquelle en fait étaient éludés les inégalités sociales et les conflits culturels... Cela correspondait aux tendances assimilatrices de la politique d'immigration de l'époque ». La circulaire de janvier 1970 (2) sur les classes d'initiation pour enfants étrangers nouvellement arrivés, et celle de septembre 1973 (3) sur les jeunes arrivants de 12 à 16 ans, si elles instituent la possibilité d'un enseignement approprié, se situent néanmoins dans la même perspective : « Les circulaires restent muettes sur les finalités de l'intégration scolaire : assimilation ou possibilité

de retour au pays... Il semble bien que, malgré quelques concessions sur le problème de l'enseignement des langues d'origine, l'Education Nationale n'ait pas entièrement abandonné son idéologie implicite d'assimilation » (J.P. Tauvel) (4).

C'est dans ce contexte qu'au printemps 1973, s'est ouvert au Centre International de l'Enfance le premier grand colloque européen sur les enfants de travailleurs migrants. Là furent posées, en pleine lumière les questions de logement, de santé, de pathologie mentale, de choc culturel, de bilinguisme, de retards scolaires, et dénoncée la carence des institutions vis-à-vis du faisceau des difficultés rencontrées par les jeunes étrangers. Les contributions ont été recueillies dans un ouvrage qui, plus de quatre ans après la tenue du colloque, reste un des meilleurs et des plus complets sur le problème (5). A la même époque, l'IRFED (Institut International de recherche et de formation) amorçait, dans une école de la banlieue parisienne, à Fontenay-sous-Bois, auprès d'enfants portugais, une expérience qui permettait d'envisager, l'insertion des jeunes étrangers dans la perspective tout à fait nouvelle d'un travail des pédagogues avec les familles, et du bi-culturalisme, c'est-à-dire l'ouverture de l'école tout entière à la présence d'enfants non francophones (6). La diffusion de cette expérience a permis un renouvellement de la problématique, tandis que des organismes internationaux, notamment le Conseil de l'Europe, insistaient de plus en plus sur l'enseignement à l'école des langues d'origine.

On commençait, en effet, à se rendre compte que l'on avait indûment jusqu'alors isolé le problème scolaire de l'environnement social de l'enfant étranger, et isolé celui de l'apprentissage linguistique de l'ensemble de la pédagogie. On avait cru trop naïvement que les difficultés de l'enfant de travailleur migrant venaient surtout de la méconnaissance du français, et qu'en lui appliquant, dans une classe spéciale, les méthodes d'enseignement audio-visuelles du français élaborées pour des enfants étrangers à l'étranger (7) on obtiendrait rapidement de bons résultats comme pour les enfants de fonctionnaires internationaux résidant en France. L'expérience n'ayant pas été concluante on estime aujourd'hui que les problèmes scolaires des jeunes migrants tiennent surtout à la condition sociale de leur famille, d'où l'idée de faire de leur situation un cas particulier de celle des enfants de milieux socio-culturels et socio-professionnels défavorisés, et d'abandonner peu à peu le principe d'une pédagogie spécifique. Certes, le problème linguistique demeure de première importance pour les enfants primo-arrivants, et, afin de répondre à la demande d'information de maîtres souvent peu ou mal formés dans le domaine de l'apprentissage du français langue étrangère, des pédagogues ont consigné à l'intention de leurs collègues, l'essentiel de leur expérience en particulier dans un numéro spécial de la revue *Hommes et Migrations — Etudes* (8). Un apport utile est également fourni par le premier tome de la collection « manuel de linguistique appliquée » dans lequel un long chapitre insiste sur une pédagogie de l'apprentissage linguistique basée sur la connaissance des interférences entre le français et les langues parlées par les enfants immigrés (9).

De plus en plus, le conseil est donné aux enseignants de favoriser l'apprentissage linguistique par les disciplines d'éveil qui mettent très vite le jeune immigré en contact avec une vie sociale nouvelle pour lui. On trouvera de précieuses indications à ce sujet dans le récent document du CEFISEM de Paris (10). (Les CEFISEM, Centres de Formation et d'Information pour les personnels concernés par la scolarisation des Enfants de Migrants, au nombre de 8, ont été créés à partir de 1975 par le ministère de l'Education pour diffuser une large information sur les enfants immigrés et l'école.)

Rien ne remplaçant pour l'enseignant des comptes rendus d'expérience effectives menées dans les classes, on lira avec grand intérêt le numéro spécial d'Education et Développement consacré aux enfants de travailleurs migrants (11), et les numéros ordinaires (deux par an, en dehors des numéros spéciaux sur thèmes) de Migrants-Formation qui contiennent chacun de tels comptes rendus (12).

Les difficultés des enfants immigrés tenant souvent à la rupture d'avec leur langue et leur culture d'origine, l'école française s'ouvre de plus en plus à l'enseignement des langues maternelles, ou soi-disant telles. Les cours n'ont plus seulement lieu en dehors des heures scolaires (13) mais lorsque le nombre des enfants le justifie, il sont intégrables au tiers temps pédagogique (14). Une recherche commence à s'élaborer sur ces problèmes, notamment sur le bilinguisme et sur les conditions d'un enseignement des langues, encore trop théorique, ou étranger à la pratique linguistique des enfants. Le SGEN-CFDT avec sa commission « Enfants immigrés » se préoccupe tout particulièrement de cet aspect des choses (15).

On commet souvent l'erreur, en abordant la scolarisation des enfants immigrés, de considérer, en priorité, le cas des nouveaux arrivants sans prendre aussi en considération celui des enfants nés en France, ou arrivés tôt, enfants dispersés dans les classes « normales » mais souffrant de retards colaires qui en font le public « privilégié » des classes de perfectionnement, anciennes classes de transition et classes pratiques, classe préprofessionnelles et SES. C'est le travers dans lequel sont tombés les auteurs d'un livre par ailleurs fort bien documenté et très utile : Questions-réponses sur la scolarisation des enfants de travailleurs migrants (16).

Les classes d'initiation ne touchent en effet qu'une population d'un peu plus de 10 000 élèves étrangers, alors que les jeunes immigrés figurent pour près de 900 000 dans l'appareil scolaire selon les statistiques officielles (17). C'est pourquoi on lira avec attention le numéro spécial des Cahiers Pédagogiques sur la scolarisation d'enfants immigrés (18) numéro qui essaie d'embrasser l'ensemble de la question.

Enfin, lorsque l'on pense aux jeunes immigrés, y a-t-il lieu de toujours « se pencher » vers eux pour savoir comment les aider ? Ne serait-il pas plus opportun d'imaginer une action éducative en direction des jeunes Français, afin de les amener à comprendre de quelle richesse est pour eux la présence des étrangers au sein de l'école ? C'était la question posée par un numéro d'Enjeu en mars 1977 (19).

Martine CHARLOT.

N.B. — Pour compléter cette information rapide, les lecteurs pourront venir consulter les dossiers du Centre de Documentation - Migrants - Ministère de l'Éducation, 4, rue de Stockholm, 75008 Paris - Tél. : 293.39.67 et 293.54.31, et demander à la même adresse la bibliographie sur la scolarisation des enfants de travailleurs migrants.

Notes bibliographiques

- (1) Tauvel (J.P.). — **Les structures d'accueil scolaire pour enfants de travailleurs immigrés.** — In : *Scolarisation et pédagogie des enfants migrants.* Série d'articles de l'ex-BELC - Migrants publiés dans *l'École libératrice* durant l'année scolaire 1974-1975 - Disponible au CNDP - Documentation Migrants, 4, rue de Stockholm, 75008 Paris. 4 F en timbres.
- (2) Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970, parue au B.O.E.N. n° 5 du 29 janvier 1970.
- (3) Circulaire du 25 septembre 1973, parue au B.O.E.N. n° 36 du 4 octobre 1973, n° 73-383.
- (4) Voir note 1.
- (5) Centre International de l'Enfance. — **Les enfants de travailleurs migrants en Europe.** — Santé, scolarité, adaptation sociale. Colloque organisé à Paris (19-22 mars 1973). — Paris, ESF, 1974, 152 pages, 33 F.
- (6) Neves (M.H.). — **La dynamique d'éducation interculturelle et les enfants des travailleurs migrants.** — Décembre 1975, IRFED, 49, rue de la Glacière, 75013 Paris.
- (7) **Bonjour Line** (CREDIF - Didier), Frères Jacques (BELC - Hachette).
- (8) Grange (P.) et Chérel (P.). — **Les enfants de partout et l'école française.** — Hommes et Migrations, Etudes, n° 123, 1975, 6, rue Barye, 75017 Paris.
- (9) Marchand (F.) (sous la direction de). — **Manuel de linguistique appliquée.** T. 1, Acquisition du langage, Paris, Delagrave, 1975, 104 pages.

- (10) Equipe du CEFISEM de Paris. — **Approches du français par les enfants de travailleurs migrants.** — Des stimulations de l'audio-visuel aux situations réelles des activités d'éveil, 1977, 97, rue Balard, 75015 Paris.
- (11) Education et développement. — **Enfants de travailleurs migrants**, n° 101, juin 1975, 8 F. — 11, rue de Clichy, 75009 Paris.
- (12) Migrants - Formation, revue du CNDP. Documentation - Migrants, 4, rue de Stockholm, 75008 Paris.
- (13) Circulaire n° 76 128 du 30 mars 1976 sur l'utilisation des locaux scolaires pour l'ouverture de cours en langue maternelle (B.O. n° 19 du 13 mai 1976).
- (14) Circulaire n° 75 148 du 9 avril 1975 parue au B.O. n° 15 du 17 avril 1975.
- (15) Syndicalisme universitaire n° 634, 10 janvier 1977 : **L'enseignement de leur langue maternelle aux enfants étrangers.**
- (16) Clevy (J.) (sous la direction de). — **Questions-réponses sur la scolarisation des enfants de travailleurs migrants.** Paris - ESF, 1976, coll. Sciences de l'éducation. 47 F.
- (17) Note d'information - Ministère de l'Education - SIES, 58, boulevard du Lycée, 92170 Vanves. — **Statistiques des élèves de nationalité étrangère dans les établissements publics et privés du premier au second degré.** Année 1976-1977, n° 77 34-23, septembre 1977.
- (18) Cahiers pédagogiques. — **La scolarisation d'enfants d'immigrés**, n° 143, avril 1976. 6 F. — PEMF, B.P. 282, 06403 Cannes Cedex.
- (19) Enjeu - Enfance Jeunesse, mars 1977, n° 12. 5 F. — 31, rue de Fleurus, 75260 Paris Cedex 06.

GRANDE-BRETAGNE

La pédagogie de soutien en Angleterre

Le problème de la pédagogie de soutien est un de ceux qui se posent actuellement avec le plus d'acuité aux spécialistes de l'éducation. Un numéro spécial de la revue Forum vous donne le dernier état de la question pour l'Angleterre.

On a relevé dans l'ensemble du numéro les informations qui semblent les plus significatives concernant les différents aspects du problème et notamment celles qui se retrouvent sous la plume de plusieurs auteurs.

Population des enfants qui relèvent de la pédagogie de soutien :

La Commission Bullock (D.E.S. 1975) a établi que 10,6 % des enfants de l'école primaire reçoivent une aide particulière. Une étude concernant un ensemble de 158 écoles secondaires observées en 1967 et 1968 donne un chiffre de 14 % pour les enfants bénéficiant d'une pédagogie de soutien. En 1971 l'étude D.E.S. 15 donne 20 % des enfants de l'enseignement secondaire comme bénéficiant de cette pédagogie.

Etablissement du diagnostic :

L'accord des spécialistes n'est pas fait sur la définition de l'enfant qui ne peut suivre l'enseignement normal. Cependant les observations des maîtres, les résultats à des tests standardisés et un check up médical peuvent permettre de détecter très tôt les difficultés de l'enfant. La nécessité de cette identification précoce et celle d'une observation systématique et continue est soulignée à plusieurs reprises. Si le soutien intervient tard, l'enfant peut avoir développé des difficultés psychologiques

(1) Forum, n° 2, volume 19, printemps 1977, sur les **Dispositions pour la pédagogie de soutien à l'école compréhensive.**

Ce numéro spécial est composé de trois articles traitant : du diagnostic (David N. Thomas) ; des solutions spécifiques à l'école primaire (Ray Pinder) ; des solutions spécifiques à l'école secondaire (Collin McCall) ; trois études de cas : Stockland Green Comprehensive School, Bir-secundaire (Trista Jaffe) ; Heathfield High School, Leicestershire (Inga Corral) ; Hedley Walter School, Brentwood (W.F. Quinn).

de nature secondaire susceptibles de perturber à long terme sa réussite scolaire. Ce sont l'adaptation à l'environnement et surtout l'aptitude à la lecture qui semblent les pierres d'achoppement d'une bonne insertion scolaire. Selon Trista Jaffe le choix d'un test de lecture est crucial et difficile, Ray Pinder cite un certain nombre de tests commercialisés permettant d'identifier l'enfant qui a besoin d'aide. Une attention particulière est apportée aux enfants d'émigrés.

Organisation de la pédagogie de soutien :

Plusieurs auteurs soulignent l'importance du contexte scolaire, en ce qui concerne la cohésion de l'équipe enseignante et non enseignante face aux objectifs du soutien, la circulation de l'information, la comparaison des expériences individuelles au cours des discussions ouvertes.

La collaboration de psycho et physiothérapeutes à la pédagogie de soutien est aussi déterminante.

La question cruciale est celle du nombre et de la formation des enseignants responsables du soutien. La plupart d'entre eux n'apportent un soutien qu'à temps partiel et peu d'entre eux ont reçu une formation appropriée. Une école compréhensive de 80 enseignants a, par exemple, pour le soutien, 1 enseignant à plein temps et 2 enseignants à temps partiel. Cependant on note qu'à Heathfield High School 21 des 43 enseignants se sont portés volontaires pour donner des cours de soutien.

En général le soutien est donné aux enfants en petits groupes de 2 à 12 élèves, par périodes de 30-35 minutes, de 3 à 6 fois par semaine, et très souvent en ce qui concerne la lecture, tant au niveau primaire qu'au début du secondaire. Mais l'organisation du soutien revêt des formes multiples, plus ou moins ségréguées ou intégratrices, notamment au niveau secondaire : soutien en classes hétérogènes, dans des classes spéciales, soutien en dehors de la classe, individuel ou en petit groupe, à tel ou tel moment (périodes de transition scolaire). Colin Mc Call fait une revue des avantages et des inconvénients des formes pédagogiques de soutien les plus courantes.

Le responsable du soutien doit pouvoir disposer d'une salle spéciale et accueillante et d'un matériel pédagogique suffisant et diversifié.

Différentes techniques pédagogiques sont mises en œuvre, audiovisuelles, plus ou moins individualisées... La pédagogie de soutien doit être flexible comme la situation de l'enfant. L'importance de la relation maître-élève est un point sur lequel insistent tous les auteurs. L'attitude de l'enseignant est ici plus déterminante que jamais. Il doit venir à bout des attitudes de fuite, de défense ou de séduction de l'enfant en situation d'échec, établir avec celui-ci un dialogue sur le plan d'une coopération consciente, et faire que l'enfant puisse développer des attitudes positives envers les enseignants, l'école, ses camarades.

Conclusion :

On a le sentiment à la lecture de ce numéro de Forum qu'en Angleterre le problème du soutien est un de ceux qui, actuellement, prennent une place prépondérante. On constate que les solutions proposées sont variées, efficaces et bénéfiques, nous dit-on, d'autant plus que l'enseignement donné est de qualité (attitude positive des enseignants envers les enfants, attitude critique envers la pédagogie traditionnelle), et du point de vue des objectifs initiaux comme du point de vue d'une meilleure insertion sociale des enfants. Une aide bien structurée et une attitude compréhensive permettent aux enfants de surmonter le plus souvent leurs difficultés (Inga Corral et W.F. Quinn nous donnent un tableau détaillé pendant respectivement 2 et 5 ans de l'évolution de leurs élèves).

Le professeur de soutien peut apporter une aide appréciable aux autres enseignants mais son travail n'est pas toujours reconnu à sa juste valeur au sein de l'école.

David M. Thomas, Trista Jaffe et Colin Mc Call concluent en déclarant que des moyens financiers accrus, un personnel plus nombreux et mieux formé, et un effort de cohérence au niveau national sont nécessaires si on veut mettre en place, en Angleterre, un enseignement de soutien effectif.

Compte rendu par A. KOVACS.

TIERS MONDE

L'éducation dans les pays en voie de développement

L'ouvrage de Richard d'Aeth (1) rend compte du développement de l'éducation dans les pays du Tiers Monde depuis la fin de la colonisation survenue dans les années soixante.

Le premier objectif énoncé par les Etats nouvellement indépendants, qui était la scolarisation totale des enfants, fut bientôt considéré comme irréalisable, et l'on dut fixer de nouvelles priorités. C'est ainsi que les Etats africains, qui manquaient terriblement de personnel qualifié, contrairement à l'Inde et à l'Amérique latine, choisirent généralement de développer l'enseignement secondaire, l'enseignement technique et universitaire, afin de former les cadres et techniciens nécessaires.

Bientôt il apparut que les systèmes d'éducation de type occidental hérités des anciens colonisateurs étaient, non seulement trop coûteux, mais encore totalement inadaptés aux sociétés traditionnelles, en majorité rurales, qui les composaient ; c'est alors que des réformes furent entreprises dans la plupart des Etats.

Quatre faits nouveaux sont apparus récemment sur la scène mondiale, qui devraient affecter profondément cette transformation de l'éducation amorcée dans les Etats du Tiers Monde :

- l'ouverture de la Chine sur le monde et l'exemple de sa révolution pour de nombreux pays ;
- la montée des prix du pétrole qui a produit un changement brutal dans l'économie mondiale ;
- l'importance politique croissante du Tiers Monde ;
- la prise de conscience de plus en plus aiguë que les problèmes de population, de nourriture, de pollution, de matières premières, amènent, pour leur résolution, à la notion d'« un monde » et à l'idée de la nécessité d'une coopération internationale.

Parallèlement on assiste à un changement récent du concept d'éducation, laquelle n'est plus simplement comprise comme la scolarisation de base de tous les enfants et l'alphabétisation des adultes, mais encore comme faisant partie intégrante du développement, améliorant la qualité de la vie, et étant l'un des facteurs essentiels de la croissance économique.

Du point de vue éducatif, les pays en voie de développement peuvent être divisés en 3 grandes catégories :

- les pays qui accusent un fort retard en matière d'éducation, par exemple les Etats de l'Afrique centrale (Mauritanie, Mali, Niger, Tchad, Zaïre) ;

(1) Aeth (Richard d'). — *Education and development in the third world*. — Westnood, Farnborough, Jaxon House, Lexington books, D.C. Heath, 1975, 127 pages, 23 cm.

— les pays qui ont une large base éducative et culturelle, et dont le principal facteur de limite du développement n'est point le manque d'éducation, mais la structure sociale : c'est la situation caractéristique des pays latino-américains ;

— les pays qui, avec des systèmes d'éducation hautement développés, ont une surproduction de cadres et d'intellectuels dans une population trop nombreuse, tels l'Inde et le Pakistan.

Ainsi les besoins éducatifs sont très différents selon les pays, de même selon qu'il s'agit de développement rural ou urbain.

Dans les zones rurales, on assiste à un échec à la fois quantitatif et qualitatif de l'éducation formelle, qui éloigne l'enfant de son milieu et de sa culture, et parallèlement à une multiplication des expériences d'éducation non formelle, lesquelles recouvrent des domaines très variés (éducation des adultes, enseignement agricole ou ménager, éducation sanitaire...).

Quelques pays — la Chine, Cuba, la Tanzanie — offrent l'exemple d'un développement éducatif réalisé à travers une expérience révolutionnaire.

Les problèmes sont différents dans les zones urbaines ; dans de nombreux pays en voie de développement, on a assisté durant les trois dernières décades à une urbanisation extrêmement rapide, laquelle a eu pour corollaire l'exode rural et le chômage des jeunes ; parmi les mesures proposées pour améliorer la situation, notons l'abolition du système d'examens, lesquels seraient remplacés par des tests, l'amélioration du curriculum qui commencerait par des études préprofessionnelles, l'obligation pour les élèves de travailler 2 ou 3 ans après leurs études secondaires avant d'entrer à l'Université.

Dans certains pays comme la Chine et l'U.R.S.S., l'éducation a eu comme fonction à la fois de promouvoir le changement et de préserver l'unité nationale ; de même la modernisation et l'harmonisation de l'enseignement du Nigeria répondent à ces objectifs.

La planification de l'éducation dans les pays du Tiers Monde ne peut être envisagée que dans un plan global de développement et doit répondre aux objectifs suivants :

- donner à tous les enfants une éducation de base suffisante ;
- fournir à tous, jeunes et adultes, les informations nécessaires dans tous les domaines de la vie pratique : agriculture, santé, alphabétisation, et les différents aspects du développement communautaire ;
- offrir des systèmes d'apprentissage modernes aux jeunes qui veulent conduire leurs études au-delà de l'éducation générale de base ;
- fournir un choix d'écoles secondaires et d'instituts d'enseignement professionnel, l'entrée pouvant s'y faire à différents niveaux ;
- créer des institutions d'enseignement supérieur, universités et instituts spécialisés.

Ces pays, qui n'ont pas de systèmes d'éducation aussi rigides, aussi hautement développés que ceux des pays industrialisés, ont la possibilité d'expérimenter des idées nouvelles, telles que l'éducation auto-gérée et l'éducation non-formelle, laquelle, par la variété et la flexibilité de ses formes, peut s'adapter aux possibilités locales. En développant un système plus souple qui répondrait à la fois aux aspirations humaines et aux réalités pratiques, ils devraient, d'ici une à deux décades, avoir un enseignement aussi moderne, sinon plus, que celui des pays industrialisés.

Compte rendu par Andrée ROODE.

372.88
MAH

MAHMOUDIAN (M.). — *Problèmes linguistiques de la pédagogie du français*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 42, janv.-fév.-mars 1978, p. 5.

Principes et méthodes appliqués aux recherches menées depuis 1969 en vue d'une exploitation pédagogique des acquis de la linguistique dans l'enseignement du français. Extraits de quelques résultats partiels de leurs applications.

37.015.4
CHA

CHARAUDEAU (P.). — *La recherche pédagogique : une activité possible et nécessaire*. In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 42, janv.-fév.-mars 1978, p. 16.

Fonction sociologique de l'école par rapport au savoir et à l'éducation. La crise de culture de l'école. Elle devrait être un laboratoire critique. Conditions d'une pratique de la classe de français et d'une recherche pédagogique centrée sur le savoir-faire de l'enseignant.

372.88
HAN

HANNOUN (H.). — *Les affinités des élèves des classes élémentaires en matière de poésie.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 42, janv.-fév.-mars 1978, p. 26.

Relation d'une enquête menée en 1975-76 auprès des maîtres et élèves des écoles élémentaires publiques de l'académie d'Aix-Marseille, en vue de déceler vers quels auteurs et quels textes poétiques sont orientés les élèves, puis l'emprise des manuels scolaires et la liberté de choix des élèves et des maîtres, afin d'alerter les éducateurs et de suggérer quelques thèmes de recherches.

372.879.6
LEC

LECAMUS (J.). — *La contre-offensive des « anti-corps ».* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 42, janv. fév.-mars 1978, p. 47.

L'auteur veut démontrer qu'en même temps que se développe une réhabilitation du corps, apparaissent des réactions de défense. Il examine et critique les thèses de J. Ardoino, D. Denis et J.-M. Bröhm qui remettent en cause le mouvement prometteur en faveur des activités corporelles.

372.88

MAH

MAHMOUDIAN (M.). — *Linguistic problems in the teaching of French.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 42, Jan.-Febr.-March 1978, p. 5.

Principles and methods applied to researches started in 1969 in the perspective of a pedagogical use of linguistic acquisitions in the teaching of French. Extracts from several uncomplete results and their applications.

37.015.4

CHA

CHARAUDEAU (P.). — *The pedagogical research : a possible and necessary activity.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 42, Jan.-Febr.-March 1978, p. 16.

Sociological function of the school in relation to knowledge and education. Cultural crisis in the school. It should be a critical laboratory. Conditions for practise of a class of French and for pedagogical research focused on the teacher's skills.

372.88

HAN

HANNOUN (H.). — *Elementary school children's attraction for poetry.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 42, Jan.-Febr.-March 1978, p. 26.

Report from a survey conducted in 1975-76 upon teachers and pupils of elementary State schools of Aix-Marseille Academy with a view to discovering the authors and the poetical texts that appeal the most to children, and then the impact of schools textbooks and the choice scope of pupils and teachers so that teachers are aware of it and to suggest some research matters.

372.879.6

LEC

LECAMUS (J.). — *The counter offensive of « antibodies ».* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 42, Jan.-Febr.-March 1978, p. 47.

The author wants to show that at the same time as rehabilitation of the body develops, reactions of defense appear. He examines critically J. Ardoino, D. Denis and J.-M. Bröhm's theories which jeopardize the promising trends in favor of corporal activities.

372.88

MAH

MAHMOUDIAN (M.). — *Problemas lingüísticos de la pedagogía del francés.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 42, enero-febr.-marzo de 1978, p. 5.

Principios y métodos aplicados a las investigaciones llevadas desde 1969 con objeto de una explotación pedagógica de los conocimientos de la lingüística en la enseñanza del francés. Trozos de algunos resultados parciales y de sus aplicaciones.

37.015.4

CHA

CHARAUDEAU (P.). — *La investigación pedagógica : una actividad posible y necesaria.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 42, enero-febr.-marzo de 1978, p. 16.

Papel sociológico de la escuela respecto al saber y a la educación. La crisis de cultura de la escuela. Debería ser un laboratorio crítico. Condiciones de una práctica del curso de francés y de una investigación pedagógica centrada sobre la habilidad del profesor.

372.88
HAN

HANNOUN (H.). — *Las afinidades de los alumnos de las clases elementales en materia de poesía.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 42, enero-febr.-marzo de 1978, p. 26.

Relato de una pesquisa llevada en 1975-76 acerca de maestros y alumnos de escuelas elementales públicas de la Academia de Aix-Marseille, a fin de revelar hacia cuales autores y cuales textos poéticos están orientados los alumnos, luego, el dominio de los manuales escolares y la libertad de opción de los alumnos y de los maestros para alertar a los educadores y sugerir algunos temas de investigaciones.

372.879.6
LEC

LECAMUS (J.). — *La contraofensiva de los « anticuerpos ».* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 42, enero-febr.-marzo de 1978, p. 47.

El autor quiere probar que, al mismo tiempo que se desarrolla una rehabilitación del cuerpo, aparecen reacciones de defensa. Examina y crítica las tesis de J. Ardoino, D. Denis y J.-M. Bröhm que vuelven a poner en cuestión el movimiento prometedor a favor de las actividades corporales.

372.88

МАМ

МАМУДИЯН (М.). — Лингвистические вопросы педагогики французского языка. — Из Ревью Франсез де педагожи, № 42, янв.-февр.-март 1978, стр. 5.

Изложение правил и методов, применяемых к исследованиям, проведённым с 1969 для использования новых лингвистических знаний, касающихся обучения французскому языку. Отрывки кое-каких частичных результатов и их применения на практике.

37.015.4

ШАР

ШАРОДО (П.). — Педагогическое исследование — возможная и нужная деятельность. — Из Ревью Франсез де педагожи, № 42, янв.-февр.-март 1978, стр. 16

Автор изучает, какую социологическую роль играет в области знаний и воспитания, культурный кризис школы, которая должна была бы критической лабораторией. Он изучает, в каких условиях надо учить французскому языку и провести педагогическое исследование, основанное на умении учителя.

372.88

АНН

АННУН (Н.). — Симпатии учеников начальных классов в области поэзии. — Из Ревью Франсез де педагожи, № 42, янв.-февр.-март 1978, стр. 26

Отзыв анкеты, проведённой в 1975-76 среди учителей и учеников народных начальных школ академии Экса-Марселя: к каким авторам и каким поэтическим текстам ученики чувствуют расположение, какое влияние имеют учебники и какую свободу выбора имеют ученики и учителя. Эту анкету провели, чтобы мобилизовать воспитателей и предложить кое-какие темы для исследования.

372.879.6

ЛЕК

ЛЕКАМЮ (Ж.). — Контрнаступление противника тела. — Из Ревью Франсез де педагожи, № 442, янв.-февр.-март 1978, стр. 47

Автор хочет доказать, что в одно и то же время реабилитируют тело и выявляются противодействия. Он изучает и критикует тезисы Ж. Ардуано, Д. Дени и Ж.-М. Брёма, которые ставят на обсуждение многообещающее движение в пользу физическим упражнениям.

**INDEX DES ARTICLES
ET COMPTES RENDUS
PARUS DANS
LA REVUE FRANÇAISE
DE PEDAGOGIE
EN 1977**

par ordre
alphabétique
d'auteurs

ARTICLES

- Atelier de contact européen (Autriche, Finlande, France, République Fédérale d'Allemagne, Royaume Uni, Suède, Suisse) (Neusiedl, 13-17 déc. 1976) n° 41, oct.-nov.-déc. 1977
- BEGARRA (R.). — Eléments d'évaluation (Atelier de contact européen, France) n° 41, oct.-nov.-déc. 1977
- BIASI (Cl. de). — Etude comparative des instructions de 1920, 1925 et 1956 relatives à l'enseignement du français n° 39, avril-mai-juin 1977
- BURGSTALLER (F.). — Comment élaborer et évaluer les programmes en collaboration avec les enseignants (Atelier de contact européen) n° 41, oct.-nov.-déc. 1977
- BURGSTALLER (F.). — Introduction (Atelier de contact européen, Autriche) n° 41, oct.-nov.-déc. 1977
- CHEVROLET (D.) & coll. — Les problèmes d'adaptation des étudiants étrangers au système universitaire français n° 40, juil.-août-sept. 1977
- COQUIN-VIENNOT (D.) & ESPERET (E.). — Etude d'un questionnaire socio-linguistique par l'analyse des correspondances n° 39, avril-mai-juin 1977
- DAHLLOF (U.). — Atelier de contact européen (Suède) ... n° 41, oct.-nov.-déc. 1977
- DESBONNET (J.) & LECLERCQ (M.). — Une expérience de transdisciplinarité au lycée de Montgeron n° 39, avril-mai-juin 1977
- EGGER (E.). — Atelier de contact européen (Suisse) n° 41, oct.-nov.-déc. 1977
- EGGLESTON (J.). — Atelier de contact européen (Royaume Uni) n° 41, oct.-nov.-déc. 1977
- EISENHARDT (G.). — Remarque sur la discussion actuelle pour une rénovation de l'enseignement de la langue allemande en R.F.A. n° 38, janv.-fév.-mars 1977
- FEND (H.). — Atelier de contact européen (R.F.A.) n° 41, oct.-nov.-déc. 1977
- FOUCAMBERT (J.). — L'élargissement de l'équipe éducative n° 38, janv.-fév.-mars 1977
- GIORDAN (A.). — Libération et conceptualisation. Problème de la transmission du savoir scientifique n° 40, juil.-août-sept. 1977
- KANGASNIEMI (E.-J.). — Atelier de contact européen (Finlande) n° 41, oct.-nov.-déc. 1977
- KNIBIEHLER (Y.). — Les finalités de l'enseignement de l'histoire-géographie dans le second degré n° 38, janv.-fév.-mars 1977
- LAUNAY (R.) & DECAMPS (E.-A.). — Expérience « entraînement à l'expression » pour de futurs enseignants n° 38, janv.-fév.-mars 1977
- LEGRAND (L.). — Avant-Propos (Atelier de contact européen) n° 41, oct.-nov.-déc. 1977
- LEGRAND (L.). — Les C.E.S. expérimentaux (Atelier de contact européen, France) n° 41, oct.-nov.-déc. 1977
- LEWIN (A.), RADZIEWICZ (J.) & FRANJAZS (M.) — Analyse des systèmes à l'Institut de recherche pédagogique de Varsovie n° 39, avril-mai-juin 1977
- MAURY (L.). — Etude de la notion de mouvement chez l'enfant à partir des changements de référentiels n° 40, juil.-août-sept. 1977

PETRI (G.) & SEEL (H.). — Eléments d'évaluation (Atelier de contact européen, Autriche)	n° 41,	oct.-nov.-déc.	1977
PUJADE-RENAUD (Cl.). — Du corps enseignant	n° 40,	juil.-août-sept.	1977
SCHWARZ (L.). — Le rôle du conseiller scientifique (Atelier de contact européen, Autriche)	n° 41,	oct.-nov.-déc.	1977

COMPTES RENDUS

AINSWORTH (M.), BATTEN (E.). — The effects of environmental factors on secondary educational attainment in Manchester : a Plowden follow-up	n° 39,	avril-mai-juin	1977
AVANZINI (G.). — Introduction aux sciences de l'éducation : les orientations de la recherche et le développement des méthodes dans le champ de l'éducation moderne	n° 38,	janv.-fév.-mars	1977
BASSAN (V.-J.). — Comment intéresser l'enfant à l'école : la notion des centres d'intérêt chez Decroly	n° 39,	avril-mai-juin	1977
BETTLEHEIM (B.). — La psychanalyse des contes de fées	n° 40,	juil.-août-sept.	1977
CHARTIER (R.). — L'éducation en France du XVI ^e au XVIII ^e siècle	n° 38,	janv.-fév.-mars	1977
CHOMBART DE LAUWE (M.) & coll. — Enfant-enjeu : les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies	n° 40,	juil.-août-sept.	1977
DUMAZEDIER (J.) & coll. — Le loisir et la ville	n° 40,	juil.-août-sept.	1977
La formation des enseignants demain	n° 39,	avril-mai-juin	1977
FOUCAMBERT (J.). — La manière d'être lecteur : apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2	n° 39,	avril-mai-juin	1977
FRANCES (R.), ROUBERTOUX (P.), DENIS (M.). — Culture artistique et enseignement supérieur	n° 40,	juil.-août-sept.	1977
Le groupe classe et ses pouvoirs	n° 38,	janv.-fév.-mars	1977
HOTTOIS (J.), LEKNER (N.). — The sex education controversy	n° 39,	avril-mai-juin	1977
How effective is schooling ? A critical review and synthesis of research findings	n° 39,	avril-mai-juin	1977
JEGOUZO (G.), BRANGEON (J.-L.). — Les paysans et l'école	n° 40,	juil.-août-sept.	1977
JORGENSEN (M.). — Un lycée aux lycéens : le lycée expérimental d'Oslo	n° 38,	janv.-fév.-mars	1977
KAES (R.), ANZIEU (D.) & coll. — Désir de former et formation du savoir	n° 40,	juil.-août-sept.	1977
LAPASSADE (G.). — Socio-analyse et potentiel humain ..	n° 40,	juil.-août-sept.	1977
LAWTON (D.). — Class, culture and the curriculum	n° 38,	janv.-fév.-mars	1977
NEAVE (G.). — How they fared : the impact of the comprehensive school upon the university	n° 39,	avril-mai-juin	1977
NIMIER (J.). — Mathématiques et affectivité	n° 38,	janv.-fév.-mars	1977
Primary French in the balance	n° 38,	janv.-fév.-mars	1977

A propos de « mathématiques et affectivité » par J. Nimier, réponse de l'auteur	n° 40,	juil.-août-sept.	1977
PUJADE-RENAUD (Cl.) & ZIMMERMANN (D.). — Voies non-verbales de la relation pédagogique	n° 40,	juil.-août-sept.	1977
SNYDERS (G.). — Ecole, classe et lutte des classes	n° 38,	janv.-fév.-mars	1977
STAGNARA (D.). — Est-ce que ça change ? Education sexuelle et amour à l'âge scolaire	n° 40,	juil.-août-sept.	1977
STAIGER (R.). — L'enseignement de la lecture : problèmes et réflexions	n° 40,	juil.-août-sept.	1977
STENHOUSE (L.). — An introduction to curriculum research and development	n° 40,	juil.-août-sept.	1977
TANGUY (L.). — Le capital, les travailleurs et l'école	n° 39,	avril-mai-juin	1977
TAYLOR (J.) & WALFORD (R.). — Les jeux de simulation à l'école	n° 39,	avril-mai-juin	1977
VERMEIL (G.). — La fatigue à l'école	n° 38,	janv.-fév.-mars	1977
WALKER (D.-A.). — The IEA six subject survey : an empirical study of education in twenty one countries	n° 39,	avril-mai-juin	1977
ZAZZO (R.). — Psychologie et marxisme : la vie et l'œuvre d'Henri Wallon	n° 38,	janv.-fév.-mars	1977

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	50, 57, rue Sylvabelle, 13291 Marseille Cedex 7. Tel. : 37 40 29
Avignon	8, rue Frédéric Mistral, 84000 Avignon. Tel. : 85 43 12
Digne	C1 5, Maria Stacey, 5, place des Cordeliers, 04000 Digne. Tel. : 31-05-87
Gap	2, avenue Monchal, 04000 Gap. Tel. : 51 36 84
Saint-Denis de la Reunion	10, rue Jean Chatelet, 97489 Saint-Denis de la Reunion. Tel. : 21 35 97
AMIENS	45, rue Saint Louis, 1, rue Boulevard, B.P. 348 G, 80026 Amiens Cedex, Tel. : 92 37 08
Bouvais	22, rue Victor Hugo, B.P. 321, 60030 Bouvais Cedex. Tel. : 445-25-30
Loan	Avenue de la République, 07000 Loan. Tel. : 23-25 02
ANTILLES-GUYANE	
Cayenne	Boulevard de la République, B.P. 782, 97300 Cayenne. Tel. : 31 24-00
Fort-de-France	1, cité normale (cité de la Marquise), Pointe des Nègres, route du Phare, B.P. 229, 97200 Fort-de-France Cedex. Tel. : 71-48 04 et 72-25-93
<i>Fort de France</i>	(C.D.D.P.) Côte normale, B.P. 671, 97262 Fort-de-France. Tel. : 71-85-86
Pointe-à-Pitre	Cité scolaire du Baunbaque, B.P. 378, 97162 Pointe-à-Pitre. Tel. : 82-09-56
BESANCON	16 et 17, rue Ernest Renan, B.P. 1153, 75003 Boucon Cedex* Tel. : 82-10-90
Lons-le-Saunier	2, rue Georges Tsoulfas, Ecole normale, B.P. 394, 39015 Lons-le-Saunier, Tel. : 24 26 28
BORDEAUX	75, cours d'Alsace Lorraine, 33075 Bordeaux Cedex. Tel. : 44-12-92
Agen	156, avenue Jean Jaurès, 47000 Agen. Tel. : 66 59 85
Mont-de-Marsan	1, cité du Peyrou, B.P. 401, 40012 Mont-de-Marsan. Tel. : 75 43 11
Pau	3, avenue Nilot, B.P. 295, 64016 Pau Cedex. Tel. : 27-83-18
Perigueux	Inspection académique, 20, rue Alfred de Mussat, 24016 Périgueux Cedex, Tel. : 08 11 13
CAEN	21, rue de l'Évêché au Roy, 14034 Caen Cedex. Tel. : 81-08-00
Alençon	Cité administrative, place Ernest Côté, Alençon. Tél. : 26-06 80 (poste 314)
Saint-Lô	Place Jules Ferry, 5, place des Cordeliers, 50000 Saint-Lô. Tel. : 57-52 34
CLERMONT-FERRAND	23, rue d'André Aron, 63037 Clermont Ferrand Cedex. Tel. : 82 41 91
Aurillac	109, rue de l'Église, 15000 Aurillac. Tel. : 48 60 26
Le Puy	Place Monton Duvernet, B.P. 152, 43012 Le Puy Cedex. Tel. : 09-26-82
Moulins	2, rue Puy-Carpentier, 03000 Moulins. Tel. : 44 05 01
CORSE	8, cours Général de Gaulle, B.P. 229, 20000 Ajaccio. Tel. : 21-70-68
DIJON	Commissariat de Montmazarid, boulevard Gabriel, B.P. 400, 21003 Dijon Cedex. Tel. : 40 83 02
Macon	Mairie de l'éducation, 22, rue d'Herlan, 71000 Macon. Tel. : 38-71-77
Nevers	1, rue de l'Évêché, 58000 Nevers. Tel. : 61-45 93
GRENOBLE	11, avenue du Général Chantran, 38031 Grenoble Cedex. Tel. : 87-77-61
Annecy	65, avenue de France, 74030 Annecy. Tel. : 57 37 36
Chambery	289, rue de la République, 73010 Chambéry. Tel. : 34-11-40
Valence	3, avenue de la République, B.P. 211 10, 26021 Valence Cedex. Tel. : 44-55-85
LILLE	5, rue Jean Bart, B.P. 299, 59039 Lille Cedex. Tel. : 57 82 82
Arras	21, rue des Quatre, 59029 Arras. Tel. : 21 62 10
Valenciennes	421, B.P. 11, cité technique, 1, rue rue de Villors, 59030 Valenciennes Cedex, Tel. : 46 22 31
LIMOGES	25, avenue Alexis Carrel, 87036 Limoges Cedex. Tel. : 01-32-50
Tulle	Place Jean Cornu, B.P. 214, 19012 Tulle Cedex. Tel. : 26-32-88
LYON	4, rue du Philippe de Lausanne, 69316 Lyon Cedex 1. Tel. : 28 97-75
Bourg-en-Bresse	6, rue Jean Ferry, 01000 Bourg-en-Bresse. Tel. : 21 21 36
Saint-Etienne	16, rue Marcellin Albert, 42000 Saint-Etienne. Tel. : 25 20 91
MONTPELLIER	18, avenue de la Gare, 34004 Montpellier Cedex. Tel. : 37 25 30
Carcassonne	30, avenue du Docteur Henri Gout, 11012 Carcassonne. Tel. : 25 25 02
Mende	Avenue du Père Couderc, 48000 Mende. Tel. : 69 10 32
Nîmes	10, Grand'Rue, 30000 Nîmes. Tel. : 87-85-19
Perpignan	Place Jean Moulin, 66020 Perpignan Cedex. Tel. : 34-00-10
NANCY	89, rue de Metz, 54000 Nancy. Tel. : 52-85 14
Epinal	Avenue Henri Sellier, 88025 Epinal. Tel. : 35 06 42
NANTES	Château de l'Herbergement, B.P. 1001, 44030 Nantes Cedex. Tel. : 74-85-19, 74 85 20 et 74 85 21
Angers	14, rue de la Juiverie, 49000 Angers. Tel. : 06-91 31 et 66 92-82
Laval	25, rue de Mailleterie, 53000 Laval. Tel. : 90 26 08
Le Mans	41, rue des Moulins, 72000 Le Mans. Tel. : 85-43 70
NICE	117, rue de France, B.P. 227, 06001 Nice Cedex. Tel. : 87-83 20
ORLANS-TOURS	52, rue Notre-Dame-de-la-Recouvrance, B.P. 2210, 45012 Orléans Cedex, Tel. : 62 23 90
Bourges	9, rue Édouard-Baillif, 18000 Bourges. Tel. : 24 54 91
Chartres	1, rue du 14-Juillet, 28000 Chartres. Tel. : 21-69-88
Tours	1, rue Gutenberg, 37000 Tours. Tel. : 05-42-94
PARIS	29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05. Tel. : 229-21-64
Libourne	13, rue du Fauc, 75006 Paris. Tel. : 326-36-92
POITIERS	1, rue Sainte-Catherine, 86034 Poitiers Cedex. Tel. : 41-34-83
Angoulême	1, rue Vauthier, 16017 Angoulême. Tel. : 92-16-60
La Rochelle	Rue de Jéricho prolongée, 17028 La Rochelle Cedex. Tél. : 34-13-82 et 34-04-05
Niort	1, rue Jules Ferry, 79009 Niort Cedex. Tel. : 24-82 65
REIMS	47, rue Simon, B.P. 387, 51063 Reims Cedex. Tél. : 47-94-25
Chalons-sur-Marne	Cité administrative, 51036 Chalons-sur-Marne. Tel. : 69 91-12 (poste 533)
Charleville-Mézières	18, rue Voltaire, B.P. 427, 08109 Charleville-Mézières. Tel. : 57 51-58
Chaumont	École Régis-Sperre, 29, rue Hugobert, 57000 Chaumont. Tél. : 03-12-85 et 57-41-76
Troyes	Antenne postale, inspection académique de l'Aube, services pédagogiques, 10025 Troyes Cedex, Implantation école Michélat, 10, rue Saint-Martin-ès-Arcs, 10000 Troyes. Tel. : 72-28 00
RENNES	32, rue d'Antrean, B.P. 158, 35003 Rennes Cedex. Tel. : 36-05-76 et 36-10-15
Brest	108, rue Jean Jaurès, 29283 Brest Cedex. Tel. : 44 29 28
Saint-Brieuc	30, rue de Bazoues, 22000 Saint-Brieuc. Tel. : 33 00 04
Vannes	6, avenue de l'Église de Tostroy, B.P. 1110, 56000 Vannes. Tél. : 54-27-20
ROUEN	Antenne postale, 3038 X, 76041 Rouen Cedex, Implantation : 2, rue du Docteur Fleury, 76130 Le Mont-Saint-Aignan. Tel. : 24 16 85
Rouen	(C.D.D.P. de la Seine Maritime), 2, rue du Docteur Fleury, 76130 Le Mont-Saint-Aignan. Tel. : 24 16 85
Evreux	43, rue Saint Germain, 27000 Evreux. Tel. : 39 00 91
STRASBOURG	5, quai Jean, B.P. 279 R7, 67007 Strasbourg Cedex. Tel. : 36-46 13, 35-46-14 et 35 36 19
Colmar	1, cité normale, 12, rue Massimily, 68025 Colmar. Tel. : 23 30 51
TOULOUSE	3, rue Roguissac, 31069 Toulouse Cedex. Tel. : 62 54 54
Albi	3, rue du Général Craud, 81013 Albi Cedex. Tel. : 54 26 97
Auch	Centre administratif, rue Bousy d'Angles, 32007 Auch Cedex. Tél. : 05-24-89 (postes 5 85 et 536)
Cahors	Cité des services, rue de la Boute, 46010 Cahors Cedex. Tel. : 25-16-87
Foix	31 bis, avenue du Général de Gaulle, 09008 Foix Cedex. Tel. : 05-08-48
Montauban	9, rue de l'Église, 82000 Montauban. Tel. : 03 51 18
Rodez	1, cité normale d'insubstitutes, 12, rue Sarrus, 12000 Rodez. Tel. : 69-13-53
Tarbes	Rue Georges Magnan, B.P. 209, 65013 Tarbes Cedex. Tel. : 93 07 18

