

REVUE FR

ANÇ AI

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

SE DE PÉ

DAGOGIE

N° 43 - AVRIL - MAI - JUIN 1978

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PEDAGOGIE**

**Comité
de patronage**

- MM. Jean AUBA, *directeur du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres.*
Jean CHATEAU, *professeur 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° 43 - AVRIL - MAI - JUIN 1978



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

**Comité
de rédaction**

MM. Guy CAPLAT, *inspecteur général de l'Administration de l'Education 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.*

Rédacteur en Chef

Chef de rubrique

Secrétaire de rédaction

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

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

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

PREMIÈRE PARTIE

M. Linard et I. Prax	Micro-enseignement. Autoscopie et travail en groupe	p. 5
R. Clignet	Pour une analyse systématique des relations enseignants-enseignés	p. 31
R. Kohn, J. Massonat et M. Piolat	Formation par l'observation de situations éducatives : éléments pour une problématique	p. 47
S. Henriquez	Les attitudes des enseignants à l'égard de leur formation et de leur perfectionnement professionnels	p. 64

DEUXIÈME PARTIE

Notes critiques	p. 75
Notes de synthèse	p. 104
Actualité des sciences de l'éducation	p. 114
A travers les publications pédagogiques	p. 149

PREMIERE PARTIE

Le premier des deux chapitres de cette partie est consacré à l'étude de la structure des algues vertes. On y trouve une description détaillée de leur organisation cellulaire et tissulaire, ainsi que des données sur leur cycle de vie et leur répartition géographique. Le second chapitre traite de la physiologie de ces organismes, abordant des aspects tels que la photosynthèse, la nutrition et les mécanismes de défense.

Chapitre premier

La structure des algues vertes

1. Les caractéristiques générales

2. La structure cellulaire et tissulaire

MICRO-ENSEIGNEMENT, AUTOSCOPIE ET TRAVAIL EN GROUPE *

MICRO-ENSEIGNEMENT ET AUTOSCOPIE : UNE RENCONTRE

Quoi qu'on puisse en penser par ailleurs, le micro-enseignement, considéré comme méthode de formation des maîtres, semble avoir au moins un mérite : celui de susciter partout, que ce soit chez les formateurs, ou les *individus en formation, une intensité d'activité sans mesure avec ses objectifs ni avec sa portée théorique de départ.*

Sans doute, cela tient-il au fait que le micro-enseignement (ou M. E.) apparaît comme la première tentative d'aborder de façon globale, systématique et solidement structurée, le difficile problème de la formation des enseignants. Mais on peut trouver aussi peut-être une autre explication au phénomène dans le fait que la méthode, en faisant souvent appel à l'enregistrement visuel des individus en formation sur bande vidéo, a renforcé considérablement, et sans l'avoir explicitement prévu à l'origine, la force de son impact sur le public.

* Recherche menée sur subvention du Bureau de la Rénovation Pédagogique, Secrétariat d'Etat aux Universités.

On notera que le recours à la vidéo n'est théoriquement pas obligatoire pour le M. E., mais le fait est que dans la pratique il est presque toujours utilisé.

A lire les comptes rendus de travaux dans différents pays, il apparaît toutefois que l'autoscopie — ou confrontation à l'image de soi — ne manque pas de poser régulièrement, pendant les sessions de M. E., des problèmes à une minorité de participants. On relève chez certains des comportements imprévus, tels que le refus de se revoir, le découragement ou même, parfois, le départ définitif du stage. Le fait que ces réactions ne concernent qu'une minorité d'individus ne peut justifier, nous semble-t-il, l'indifférence avec laquelle on les traite.

C'est en tout cas l'objectif premier de ce travail* que d'étudier l'articulation entre une méthode de formation telle que le M. E., les effets de l'image de soi à la vidéo, et différentes modalités de travail en groupe.

LE MICRO-ENSEIGNEMENT : MÉTHODE DE FORMATION DES MAÎTRES

On connaît les principes de base du M. E. C'est une méthode de formation des maîtres basée sur l'analyse empirique des savoir-faire professionnels — ou skills — les plus efficaces dans la classe, et sur la pratique individualisée de ces skills en situation simulée, dans une perspective essentiellement pragmatique et néo-béhavioriste.

On propose de distinguer entre le dispositif du M. E. et son fonctionnement.

Le dispositif.

Il est à la fois simple dans son principe mais complexe à mettre en œuvre au niveau pratique. Il consiste à soumettre chaque enseignant en formation à l'exécution d'une série de leçons dont la caractéristique est d'être réduites dans toutes leurs dimensions habituelles — d'où leur nom de « micro-leçons » —. Ces leçons sont en effet réduites dans le temps (de 5 minutes à 20 minutes en fin de session), au niveau du public (de 5 à 10 élèves, payés le plus souvent pour leur prestation en dehors des heures de cours normales, ou bien, plus rarement, joués par des collègues) et au niveau de l'objectif (un seul skill pratiqué à la fois, sauf en fin de session).

Ces leçons sont enregistrées sur bandes vidéo le plus souvent selon la séquence suivante :

- Micro-leçon (5 minutes).
- Revisionnement seul ou avec le conseiller (10 minutes).
- Reprise de la micro-leçon avec d'autres élèves (5 minutes).

- Nouveau visionnement critique.
- Nouvelle reprise,
- e.c. jusqu'à satisfaction.

L'enseignant en formation est tenu informé de la qualité de sa performance par divers retours d'information — ou feed backs — :

- L'auto-confrontation à son image.
- L'auto-évaluation qu'il s'applique à partir de feuilles standardisées d'analyse par « comportements critères ».
- Les mêmes feuilles d'évaluation que lui rendent les élèves à la fin de chaque micro-leçon.
- Les commentaires de son conseiller lors des revisionnements.

Lorsque le skill est considéré comme acquis, le stagiaire passe au skill suivant, après avoir été sensibilisé à sa nouvelle tâche par un ensemble d'exposés théoriques, oraux et écrits — et le visionnement d'enregistrements modèles du nouveau skill.

Un tel dispositif, quoique représentant une parcellisation poussée des activités et des horaires, apporte de réels avantages au niveau du contrôle et du cheminement pratique de l'apprentissage professionnel, tout en garantissant un cadre sécurisant de simulation très apprécié des débutants.

Le fonctionnement.

Mais au niveau de l'organisation générale, chaque session, pour être rentable, doit regrouper des dizaines de stagiaires qui doivent, chacun à leur tour, passer individuellement chaque jour devant la vidéo et les élèves, et revoir leurs leçons en compagnie du conseiller. Cela entraîne une planification lourde et contraignante qui n'est sans doute pas sans conséquences sur la pratique de la formation.

Chaque stagiaire travaillant individuellement doit prendre garde de se conformer strictement aux plages horaires prévues pour ne pas empiéter sur le temps de travail du suivant, ce qui implique une ambiance de travail à la chaîne et un isolement du groupe des pairs ainsi que d'une impossibilité d'approfondir l'analyse que ne compensent pas les moments de détente et les rencontres.

C'est pour cette raison qu'il a paru utile de distinguer entre « dispositif » — généralement apprécié comme très positif — et « fonctionnement » — souvent jugé lourd et contraignant.

BEHAVIORISME et SYSTEMISME

On se rappelle l'origine du M.E. Mis au point à l'Université de Stanford au milieu des années 60 (cf.

Allen et Ryans, 1966-1969), il est le produit caractéristique d'une période de grande extension, aussi bien dans le domaine de la technologie de la communication en général — expansion de la télévision, de la vidéo portable, des ordinateurs civils et des moyens audio-visuels privés — que de la technologie éducative en particulier. C'est l'époque optimiste où enseignement programmé et enseignement assisté par ordinateur sont présentés comme « la » solution aux problèmes éducatifs montants, où les taxonomies découpent le terrain pédagogique en classes d'objectifs et en quadrillages soucieux d'objectivité et de rationalité, où J.B. Skinner, inspirateur de toutes ces démarches, publie ses grands projets de contrôle social à partir du conditionnement opérant généralisé (« Science and human behavior », 1953, « The Technology of Teaching », 1954-1965), où M. McLuhan décrit la planète comme un grand village électronique fraternel (« Understanding media », 1965) et où la théorie des systèmes, dérivée des travaux sur la communication et la télécommande des engins militaires, apporte un espoir d'interprétation unitaire « totale » des faits physiques et humains en rapprochant thermodynamique et biologie. (Wiener : « Cybernetics », 1948 - Shannon & Weaver : « The Mathematical Theory of Communication », 1949 - Ashby : « General Systems Theory as a New Discipline », 1958 - Bertalanffy : « General System Theory », 1968, etc. et, en France : Couffignal : « La Cybernétique », 1963 - Jacob : « La Logique du vivant », 1970 - Monod : « Le Hasard et la Nécessité », 1970 - Morin : « L'Événement », 1972 - et, plus récemment : De Rosnay : « Le Macrocospe, vers une Vision Globale », 1975...).

Né dans un tel paysage intellectuel, le M.E. s'inscrit donc dans une perspective behavioriste et systémique.

— Il est behavioriste en ceci qu'il vise à modifier des comportements — et uniquement des comportements — par le biais de contingences de renforcement jouant dans le cadre d'un conditionnement généralisé, opérant et non pas pavlovien. A partir de modèles de performance établis par les seuls expérimentateurs et de grilles de critères observables et quantifiables, donc répétables et comparables, chacun avance par imitation selon une progression linéaire et avec un nombre restreint de variables qui se prêtent bien au contrôle expérimental.

— Mais il est aussi systémique au niveau du dispositif de base. En effet, le principe de simulation — représentation simplifiée de la classe réelle — et de feed-back — retour d'information à l'enseignant sur sa propre performance à partir de plusieurs sources différentes d'évaluation — sont directement empruntés au systémisme.

Toutefois, le fait que seul l'enseignant soit traité comme un système d'intégration de l'information, et non pas les élèves, met en évidence un usage assez partiel

— sinon partial — de la théorie systémique et une prédominance de l'idée de conditionnement sur celle d'interaction généralisée.

LE MICRO-ENSEIGNEMENT COMME MODÈLE : ÉVOLUTION DE LA PROBLÉMATIQUE

La première génération des travaux sur le M. E., entre 1965 et 1970, a surtout porté sur la démonstration de la supériorité de la méthode et l'amélioration de son fonctionnement et de son dispositif : Quelle est la durée optimale pour une micro-leçon ? Faut-il proposer des enregistrements modèles en début de séquence ? Quel est le type de feed-back le plus efficace ?... (cf. McKnight, « Micro-Teaching, a Review of Research », 1971 in Morrison & McIntyre : « Social Psychology of Teaching », 1972, Berliner : « Micro-Teaching a Technical Approach to Teacher Training », 1969).

Mais après 1970, on observe un glissement des travaux vers des questions plus complexes. On s'interroge sur la multiplicité des rôles de l'« instructeur » et sur la formation à lui donner ainsi que sur la meilleure façon d'établir les modèles pédagogiques de skills (cf. Griffiths, 1975, traduction française in Media International, n° 91-92, mars 1977). On étudie également l'importance des variations personnelles des enseignants en formation (Koran, Snow & McDonald, 1971), les différents sujets d'inquiétude qui orientent leur démarche — inquiétude par rapport à soi-même, à la tâche ou aux élèves — (Fuller & Watkins, 1973), la possibilité d'une auto-formation isolée à partir d'ensembles pédagogiques complets (Borg, Kelley et al., 1970 - Borg, 1972).

Pourtant, c'est surtout l'expansion des travaux sur la confrontation à l'image de soi dans les domaines de la psychologie et de la thérapie qui abordant ouvertement les problèmes de l'autoscopie dans la formation, contribue à élargir la problématique d'origine du M. E. en réintégrant la dimension de la personne dans la tâche (cf. entre autres : Stoller, 1968 - Geerstima & Mackie, 1969 - Berger, 1970 - Salomon & MacDonald, 1970 - Truax & Mitchell, 1971 - et surtout Fuller & Manning, 1973...)

Au bout de dix ans de travaux, il n'est plus douteux que le M. E. soit efficace au niveau de l'apprentissage des comportements techniques de l'enseignement. Mais on commence à s'interroger sur ses présupposés ne serait-ce qu'en le comparant, quant à son mode d'usage de l'autoscopie, à d'autres méthodes de formation dans d'autres domaines.

C'est ainsi que dans leur important article : « Etat de Question sur l'auto-confrontation : Essai de théorisation du Feed-Back Vidéo dans la formation des enseignants » (Fuller & Manning, 1973), les auteurs, à partir

d'une étude sur l'autoscopie dans plusieurs domaines de formation extérieurs à l'école (formation de thérapeutes, de sportifs, vendeurs, etc.), en arrivent à reposer le problème de la formation des enseignants dans une perspective plus comparative. Le M. E. apparaît alors clairement comme ayant été incapable, en raison de sa centration exclusive sur l'acquisition individualiste de savoir-faire prédéterminés, d'analyser les effets de l'autoscopie dans son propre domaine.

On voit ainsi apparaître toute une série de termes, inconnus dans le M. E., mais familiers des branches de la psychologie autre que le comportementalisme, tels que « anxiété », « stress », « image de soi », « image du corps », « force du moi », « dogmatisme », « inconscient », « mécanisme de défense », etc. On y trouve surtout des constats sur la complexité et la relativité des résultats de recherche, dues aux interactions entre variables multiples telles que : « caractéristique personnelle des individus en formation », « caractéristique des conseillers », « caractéristique de la situation de feed-back et de l'aide de l'analyse », etc.

Les auteurs concluent, de manière assez ambivalente, sur les bienfaits de l'autoscopie — surtout évidents pour les responsables de formation — et sur ses méfaits — plus cachés et surtout sensibles au niveau des formés. Pour nous, ils montrent involontairement au moins deux points par rapport au M. E. :

— **Un réductionnisme théorique considérable** de la méthode. On ne parle pas ici de la réduction pratique du temps, des skills et du nombre d'élèves, qui relève du dispositif de base et qui est toujours jugée positive dans un premier temps. La critique porte sur la réduction théorique qui, dans un parti-pris de rigueur et de maîtrise, fait privilégier à un tel point le modelage des comportements observables qu'on en arrive à une coupure presque totale entre la performance et le sujet de cette performance, entre les « produits » observables et les « processus » qui les ont permis, entre les comportements obtenus et les démarches qui y ont mené.

En éliminant, pour raison méthodologique, d'une part, les micro-dimensions du sujet « en recherche », du sujet « désirant », et du sujet en relation pour ne retenir que celles de l'individu « performant », et, d'autre part, les macro-dimensions socio-économiques et historiques qui surdéterminent les précédentes, il nous semble que le M. E. se coupe d'un coup de tout le tissu social qui compose le fond de la réalité éducative au niveau pratique, et, au niveau théorique, de toutes les autres branches des sciences humaines — de la psychologie sociale à la sociologie en passant par la psychanalyse.

Pour ne prendre qu'un exemple, l'activité des élèves n'est pas considérée comme une composante en soi de la classe dans le M. E. Elle est simplement le reflet

observable et le thermomètre objectif de la qualité de performance du maître.

Ni l'apathie, l'hostilité, ni la violence, ni l'échec scolaire n'existent dans le ciel théorique du M. E., ni la peur de s'exprimer quand on « parle mal » ou qu'on est « dernier de la classe », ni la crainte de ne pouvoir « survivre » devant trente regards fermés. Or ceci fait pourtant partie de l'expérience quotidienne d'une majorité d'élèves et d'enseignants.

— Le second point pourrait se résumer comme suit :
« Chassez le fantôme il revient au galop. »

Quoi de plus fantasmagorique en effet que ce rêve de maîtrise complète et toute-puissante de la performance dans le M. E. qui apparaît au travers de certaines présentations de skills, de la manipulation techniciste des grilles de critères quantifiées de 1 à 7, de l'organisation pointilleuse — pour ne pas dire obsessionnelle — des sonneries, planning et rotations d'élèves, et de l'absence complète d'intérêt au niveau de l'évaluation pour toutes les variables « oubliées » dont on a parlé plus haut ? Non que les outils du M. E. aient rien en eux-mêmes de critiquable : ils aident certainement à structurer l'apprentissage de façon efficace ; mais l'usage systématique qui en est fait les rend significatifs d'autre chose. Nulle part en effet on ne trouve une telle volonté de technicité alliée à une telle raideur de fonctionnement.

Il semble que, loin d'élargir la perception du champ pédagogique, le M. E. tende plutôt à le resserrer en renforçant l'illusion chez les enseignants en formation — et chez les formateurs — d'une hyper-rationalité de la formation et d'une toute-puissance de bien faire qui ne relèverait que de leur seule volonté.

Ce fantasme de toute-puissance, fondé sur la possession des savoirs et techniques, n'est-ce pas là le « Fantasme de la formation-matière » dont parle R. Kaes (in Anzieu, J. Filloux, Kaes, 1973), où le savoir, qui n'est plus une activité partagée, mais un objet à prendre, devient substance et aliment pour l'enseigné, et pour l'enseignant non seulement nourriture ingérée, mais aussi produit investi de prestige qu'il convient de ne manier qu'avec précaution pour ne pas s'en laisser déposséder ?

La survalorisation du savoir technique, qui vise à renforcer le Moi comme sujet tout-puissant, semble toujours se faire aux dépens de l'autre comme sujet. C'est ce que montre éloquemment certains moments des groupes de M. E. que nous avons étudiés (dans notre version de travail en groupe). Il est, par contre, intéressant de constater à quel point le M. E. dans sa version originale, qui s'est ingénié à créer un dispositif où l'enseignant occupe le centre de tout un réseau relationnel, s'est efforcé avec une égale ingéniosité d'éliminer toute la problématique conflictuelle des rapports avec les élèves

et l'animateur, comme partenaires différents, agents d'éventuels projets personnels autres que le sien. « L'autre » est réduit, on l'a vu, à un rôle, purement fonctionnel de contrôle par rapport aux efforts d'un Moi purement professionnel.

Et pourtant...

Il suffit de faire varier les cadres pédagogiques et d'élargir les variables d'analyse du M. E. d'origine, en y introduisant le travail en groupe, pour voir ressortir toutes les dimensions individuelles, socio-affectives et institutionnelles que la méthode initiale s'est efforcée d'éliminer de son champ d'action. Il est difficile, en effet, de nier, avec Anzieu et Kaes (op. cit., p. 67) que « La formation de l'homme... dans la mesure où elle concerne le sujet au niveau de son être dans le savoir, interroge et met en œuvre son désir à travers les formes de sa demande et de son offre. »

Pour les auteurs : « ...c'est aussi à maintenir l'écart entre la demande de l'être en formation et l'offre du formateur, contre l'illusion fusionnelle d'une coïncidence parfaite, que fonctionne le processus de formation » (ibid., p. 70). Il est manifeste, tout au contraire, que le M. E., en s'efforçant de ne repérer que les aspects « réductibles » de la performance du sujet par rapport au modèle, vise tout entier à la coïncidence parfaite » entre les deux et à l'élimination de toute démarche interrogative ou exploratoire.

Le savoir et la règle ne sont pas, dans une telle méthode, le tiers élément, « garant symbolique contre l'aliénation fusionnelle et la destructivité » (ibid., p. 71). Ils risquent de devenir au contraire un objet idéal d'identification narcissique, mécanisme de défense qui permettrait à l'enseignant solitaire de faire l'économie de l'« autre » si gênant en sa différence, et de se défendre à coups de techniques contre l'angoisse qu'inclut toute relation pédagogique.

On touche peut-être là une des raisons profondes du succès considérable du M. E. En effet, même si l'autoscopie se révèle outil plus risqué que prévu, l'ensemble compact d'analyse et d'évaluation, et le guidage pas à pas qui l'accompagne, aménagent un lieu privilégié de prise en charge où l'angoisse est provisoirement bannie et la contradiction refoulée. L'individu, certes, y trouve toute la sécurité et tous les moyens nécessaires pour y gagner confiance en soi à partir du contrôle efficace de son comportement. C'est d'ailleurs le but avoué de la méthode. Mais il se pourrait aussi qu'il y trouve un lieu de « régression instituée » (J. Beillerot, 1977) où il peut sans angoisse reconforter son narcissisme et son rêve de toute-puissance sur la classe au prix de sa totale dépendance à la méthode. De toutes façons, ce sont là autant de bénéfices pour les « instructeurs », qui jouissent ainsi du triple contrôle et de la technique, et de l'apprenti

technicien, et de leurs propres incertitudes éventuelles devant les problèmes de formation.

C'est à l'intérieur du cadre de réflexions exposé ci-dessus, que se situe l'expérience que nous allons décrire.

L'EXPÉRIENCE : DE DEUX FORMULES A QUATRE STAGES DIFFÉRENTS

D'un point de vue méthodologique, on rappelle qu'on a distingué dans le M.E. deux composantes :

- Le « **dispositif de base** », défini par la séquence « micro-leçon en simulation-visionnement critique-reprise de la leçon ».
- Le « **fonctionnement pédagogique** » défini par le mode d'animation et le mode d'organisation des skills, de l'emploi du temps, du feed-back vidéo et de l'évaluation en général.

Les objectifs

L'objectif était double :

1) **Etudier une version collective du M.E.** où, au principe du travail strictement individuel de l'enseignant avec élèves payés, on a substitué celui du travail en groupe avec les co-stagiaires (groupe de pairs), chacun jouant à son tour le rôle de l'enseignant et celui de l'élève.

Dans une telle formule les stagiaires se trouvent amenés à expérimenter, à travers le vécu de deux rôles complémentaires et conflictuels, les multiples dimensions de l'acte pédagogique et ses inévitables difficultés lorsqu'on ne se centre plus exclusivement sur la seule acquisition des savoirs. On vise ainsi à étudier les effets de la ré-intégration dans la formation des dimensions collectives et personnelles éliminées par la méthode d'origine.

Il est certain qu'ainsi on s'éloigne considérablement de la méthode orthodoxe. Toutefois, notre propos n'est pas de démontrer, une fois de plus, son efficacité au niveau des apprentissages qu'elle peut faire acquérir, mais plutôt de montrer que la situation d'enseignement exige, en plus de celle-ci, bien d'autres facultés qui ne sont pas réductibles à la seule transmission des connaissances.

2) **A l'intérieur de la version collective du M.E., comparer deux formules fortement contrastées.**

A partir du même dispositif de base, on oppose deux fonctionnements pédagogiques : l'un très structuré au niveau de la définition des critères et du mode de travail — donc assez proche de la méthode « Stanford » —,

l'autre semi-structuré, laissant au groupe plus de latitude dans la définition de ses critères et de son mode de travail, sans pour autant adopter le non-directivisme.

Il est entendu que les deux formules fonctionnent en travail de groupe et sous la conduite d'un animateur.

L'objectif de cette comparaison était d'étudier, en termes de « processus » et non pas de « produits », les effets de ces deux cadres pédagogiques contrastés sur le mode de travail et la perception de l'image de soi des individus en formation.

L'expérience proprement dite

Les sessions de ce M.E. « interprété » ont eu lieu deux années de suite (mars 1976 et mars 1977) sous forme de stages intensifs d'une semaine, à raison de six ou sept heures par jour, pour deux petits groupes de 5 à 6 personnes fonctionnant en parallèle, chacun selon l'une des formules exposées plus haut.

Le public se composait d'étudiants volontaires, différents chaque année — tous futurs enseignants (Ipesiens en grande majorité) — et provenant de disciplines différentes en Lettres et Sciences humaines.

Sur les deux ans, les quatre groupes ont donc pratiqué le M.E. « interprété » à partir du même dispositif de base, en groupe de pairs, sous la conduite d'un animateur, avec enregistrement vidéo pour les micro-leçons, et enregistrement sonore pour toutes les autres activités.

Par contre, ils se sont opposés chaque année, deux à deux, selon deux formules (Formule « F » = Fermée et Formule « O » = ouverte) définies par les quatre variables suivantes :

Variables	Formule « F »	Formule « O »
1. Définition des skills .	Définis a priori par l'animateur	A établir par les stagiaires
2. Plan de travail et Organisation horaire .	Définis a priori par l'animateur	Modulables à partir du canevas de base.
3. Mode d'animation ...	Centré sur la tâche	Centré sur le groupe dans la tâche
4. Tenue de la caméra .	Exclusivement par l'animateur	Par les stagiaires à tour de rôle

La première formule (formule « F ») est simplement la reconstitution de la situation magistrale traditionnelle, et du M.E. d'origine avec concentration de tous les pouvoirs et de toutes les décisions entre les mains de l'animateur.

Le cheminement prédéterminé dans ses moindres détails dès le départ, le strict découpage des skills et des horaires et l'interprétation rigoureuse du dispositif de base, en font un système fermé.

La seconde formule (formule « O ») se rapproche davantage du groupe de travail de type lewinien à gestion démocratique (Lewin, 1947 in Levy, 1965) ou du mode de travail *appropriatif* (Ferry, 1970) (M. Lesne, 1977), avec possibilité pour le groupe de prendre des décisions dans les limites du cadre et du contact de départ. Ni groupe d'analyse institutionnelle, ni groupe non-directif, c'est un groupe de tâche, où toutes les dimensions de la communication sont abordées dans leur relation avec la tâche et non pour elles-mêmes.

A l'origine, on escomptait que le bloc des quatre variables de fonctionnement selon lesquelles s'opposaient les deux formules « O » et « F » allait susciter des processus très différents d'une formule à l'autre, mais très comparables d'une année sur l'autre.

Or, la réalité s'est montrée différente.

En effet, plusieurs « événements » se sont produits entre les deux années qui ont bousculé quelque peu l'organisation de l'expérience et qui nous ont obligés à considérer que l'on avait pratiqué non pas deux fois les mêmes formules, mais plutôt quatre formules différentes à étudier séparément :

— Des impératifs financiers ayant obligé à réduire le nombre des animateurs à un seul par groupe la seconde année, la disparition de la partenaire féminine dans chaque groupe a certainement modifié l'impact de l'animation pour les stagiaires en supprimant la figure d'identification de couple. Chaque animateur masculin restant seul retrouvait plus de liberté pour suivre ses orientations personnelles, mais perdait par contre les moyens d'autorégulation et la sécurité que donne la présence d'un partenaire de même statut.

— D'autre part, les animateurs eux-mêmes, entre le premier et le second stage, avaient évolué dans leur conception de l'animation. Ils ne pouvaient plus, tout en les respectant, envisager exactement de la même façon les consignes qu'on leur demandait d'appliquer.

— Comme par ailleurs, les expérimentateurs aussi, à travers leurs analyses de l'année précédente, avaient évolué dans leur conception de l'expérience, ils se trouvèrent amenés à proposer des modifications mineures, mais significatives, aux animateurs. Il s'ensuivit des conflits de conception qui, quoique analysés, mais sans doute pas totalement élucidés, ne furent pas sans incidence sur le déroulement des sessions de la seconde année.

Le différend portait sur trois points :

— la passation des tests de personnalité par les stagiaires avant et non plus après le stage, car on avait cru observer un effet du stage sur la validité des tests de l'année précédente (*reproche de psychologisation*) ;

— l'absence délibérée des animateurs prévue le quatrième jour, pour étudier ce que donnaient les deux groupes laissés à eux-mêmes, — ce qui n'avait pas eu lieu l'année précédente — (*reproche de manipulation*) ;

— la proposition que les animateurs soient filmés au même titre que les stagiaires pendant les discussions après leçons — alors qu'ils ne l'avaient pas été l'année précédente — (*reproche de démagogie*).

Après discussion, un accord fut conclu pour la passation des tests avant le début du stage, et pour la « disparition » des animateurs le quatrième jour. Mais ceux-ci ne revinrent pas sur leur refus d'être filmés au même titre que les stagiaires pendant les discussions après leçons.

C'est ainsi que l'irruption d'une variable supplémentaire « imprévue », à savoir la position des animateurs par rapport au rôle que leur imposait la consigne, a finalement modifié le plan de l'étude, et fait passer de deux à quatre le nombre de formules réellement pratiquées.

Les quatre groupes ont donc fonctionné finalement de la façon suivante :

Formule « F. 1 »

(un animateur, une animatrice, planning et skills fixés a priori, fonctionnement exclusivement opératoire).

Application rigoureuse des consignes par les deux animateurs qui se renforcent mutuellement dans leur rôle de garants auprès du groupe, du planning, des critères et du temps. La tenue de la caméra est exclusivement assurée par eux.

Formule « F. 2 »

(un seul animateur masculin, planning et skills fixés a priori, fonctionnement essentiellement et non plus exclusivement opératoire).

L'animateur reste fortement centré sur la tâche, mais il apparaît toutefois disposé à certaines négociations sur le mode de travail. La caméra reste essentiellement tenue par l'animateur.

Formule « O. 1 »

(un animateur, une animatrice, planning et skills à déterminer, fonctionnement opératoire avec analyse de la démarche du groupe par rapport à la tâche).

L'animation consiste à amener le groupe à gérer son planning et ses critères tout en pointant ses problèmes et en aidant à les analyser à mesure dans une perspective psycho-sociologique et souvent institutionnelle. La caméra est tenue à tour de rôle par les stagiaires avec appel aux animateurs si nécessaire.

Formule « O. 2 »

(un seul animateur masculin, planning et skills à déterminer, fonctionnement opératoire avec analyse de la démarche du groupe).

Le groupe fonctionne selon les mêmes principes que l'année précédente, mais l'animateur se centre davantage sur le groupe et les personnes dans une perspective plus interprétative qu'institutionnelle. La caméra est également tenue par les stagiaires à tour de rôle.

LES HYPOTHÈSES

L'hypothèse générale était que les différentes formules décrites ci-dessus allaient déterminer

- au niveau de la tâche
- au niveau des interactions dans les groupes
- au niveau de l'image de soi

des processus très différents les uns des autres, même si les comportements acquis au niveau des skills ne différaient pas notablement d'un groupe à l'autre.

Par « **Formule** » ou « **cadre pédagogique** » on entendait l'ensemble du dispositif de base commun à tous les groupes (leçon-visionnement-reprise) et des modes de fonctionnement différents pour chacun, (tels qu'ils ont été définis par le bloc des quatre variables décrites plus haut).

Par « **processus** » on entendait l'ensemble de toutes les activités que le sujet met en œuvre dans le groupe pour son apprentissage, c'est-à-dire, non seulement la démarche d'acquisition des techniques et des connaissances, mais aussi tout ce qui exprime sa position et son engagement personnel dans cet apprentissage (gérer matériels et planning, explorer les difficultés affectives, cognitives et institutionnelles aussi bien que personnelles par rapport à l'image de soi, à la tâche, à l'avenir professionnel, etc..).

Plus précisément, on faisait l'hypothèse que les groupes de formule « F » allaient mettre en jeu des processus de travail plus rigoureux, mais plus restreints et moins adaptatifs, et les groupes de formule « O » des processus plus larges et plus souples, mais techniquement moins précis.

On supposait aussi que les différentes formules entraîneraient des modalités collectives et personnelles d'apprentissage et de perception de l'image de soi différentes d'un groupe à l'autre.

Ainsi, serait reprise en compte par l'analyse, une grande partie des variables éliminées par le M.E. d'origine comme parasites ou secondaires.

Compte tenu des situations créées par chaque formule, de telles hypothèses n'avaient rien de bien original. Leur objet était plutôt de mettre en lumière, sous une apparente homogénéité des résultats, la diversité des fonctionnements possibles. **On partait du principe qu'une formation ne se réduit pas à l'application d'une méthode et au constat de ses résultats, mais qu'elle se définit tout autant par les processus et les modes de fonctionnement qu'elle a permis de mettre en œuvre.** (Cf. Bruner, 1974.)

LES MODALITÉS D'ANALYSE

On a adopté le principe d'une analyse thématique et clinique, en continu, appliquée sur divers échantillons d'activités au même moment pour les deux groupes de chaque année, à partir des enregistrements « son » des journées et des enregistrements « vidéo » des leçons.

On a été retenus pour analyse les échantillons suivants — tous prélevés à partir du milieu de semaine pour laisser aux groupes le temps de se constituer dans leur originalité — :

Première année : Analyse des mercredi et vendredi matin dans les deux groupes « O » et « F » (bandes « vidéo » des leçons et bandes « son » des discussions).

Deuxième année : Analyse du jeudi tout entier (jour de l'« absence » des animateurs) pour les groupes « O » et « F » (bandes « son » et bandes « vidéo »).

D'autre part, pour les quatre groupes ont été également analysés :

- le bilan collectif final du vendredi où les animateurs devaient procéder à une exploration du stage par des questions déterminées. (Bi)
- les entretiens individuels effectués auprès des stagiaires, en cours ou en fin de stage selon les années. (Ent)
- les tests de personnalité (M.M.P.I.) passés par tous les stagiaires après ou avant le stage selon les années. (Tst)

On a, par ailleurs, prélevé un échantillon de vingt pages de discussions après leçons dans les quatre groupes, en milieu de stage, afin de procéder à une analyse lexicométrique, comparative et quantifiée, qui pourrait apporter un éclairage sémantique complémentaire aux comparaisons de type plus thématique et clinique que nous avons pu établir par ailleurs. Les travaux sont en cours et feront l'objet d'une publication ultérieure.

LES RÉSULTATS DE L'ANALYSE

A partir des différentes sources d'information sur l'activité des groupes que constituent l'analyse des discussions après micro-leçons (ML), des bilans collectifs de fin de stage (Bi), des entretiens individuels (Ent) et du M.M.P.I. (Tst), on se propose de présenter, pour chacun des quatre groupes, une synthèse des observations sur les thèmes suivants :

- 1 - **Le mode de fonctionnement des groupes** qui réunit le mode d'animation, les relations de groupe, les rapports à la tâche, dans la même analyse.
- 2 - **Le mode d'usage du feed-back vidéo et les réactions à l'image de soi**, incluant les rapports entre pratique pendant le stage et future pratique professionnelle, appelés encore rapports : « ici-là-bas ».

1 — LE MODE D'ANIMATION, LE GROUPE ET LA TACHE

C'est dans cette triade de variables difficiles à dissocier, que se situent sans doute les différences les plus décisives entre les groupes.

On rappelle qu'au départ, les groupes « F » devaient bénéficier d'une animation strictement centrée sur la tâche, et les groupes « O » d'une animation centrée sur le groupe dans la tâche.

On a vu que, la seconde année, il n'en a pas été exactement ainsi, et que des conflits de conceptions étant apparus, on a observé un certain glissement dans le mode d'animation des groupes. L'animateur du groupe « F » a accepté de moduler le mode de travail déterminé par la consigne par une série de négociations avec les participants en cours de stage — ce qu'il n'avait pas fait l'année précédente — et celui du groupe « O » est passé à une conception plus interprétative de son animation.

Ceci a montré la pertinence de trois points négligés :

- L'importance de l'adhésion de la personne au rôle qui lui est confié, et les inévitables distorsions qui apparaissent si son désir n'y trouve pas son compte.
- L'importance de l'auto-apprentissage et de l'évolution des personnes dans le temps. Il est illusoire d'escompter que l'on puisse, dans une situation répétitive, rester exactement égal à soi-même.
- Le rôle essentiel que joue finalement le mode d'animation dans la pratique et l'évolution des groupes de travail, en dehors de toute méthode. Non que la personnalité des « formés » ne joue pas son rôle dans l'interaction, mais il apparaît,

et nous y reviendrons plus tard, que le statut de « formé » ramène provisoirement les sujets à une telle situation de dépendance par rapport à l'animateur qu'ils sont plus souvent mis en situation de réagir que de commander aux événements.

Quel que soit le cadre pédagogique dans lequel il doit opérer, l'animateur, en effet, de par son statut même d'animateur, ne peut échapper au fait qu'il occupe une position privilégiée. Comme le moniteur de groupe de base dont A. Bejarano analyse la fonction (1974) : « ... il a toujours une fonction essentiellement symbolique, il est le porteur de la loi, de la règle... sa parole, qu'il le veuille ou non, a un autre poids, un autre « sens » que celle de n'importe quel autre participant. »

On se propose de passer en revue les quatre groupes pour mieux situer leurs points communs et leurs divergences, et voir comment ils ont mis en pratique les règles énoncées dans les consignes.

GROUPE « F. 1 »

Dans ce groupe, les animateurs adhèrent sans restriction au rôle qui leur a été défini par la consigne et se renforcent mutuellement dans l'application rigoureuse du planning. L'animation demeure leur monopole exclusif, l'animatrice s'occupant surtout de l'aspect technique, et l'animateur de la direction du travail. Rappel constant du temps qui presse, interruption des discussions dès qu'elles dévient de la stricte évaluation des comportements-critères et des skills imposés, évaluation et suggestions le plus souvent positives et bienveillantes, mais de plus en plus souvent assorties de remarques ambivalentes, à mesure que le temps passe, en direction des réfractaires à la méthode : « Si tu ne te remets pas en question... tu te fais descendre en flammes après un mois de cours. » (M.L.) : Chaque intervention s'inscrit dans le strict respect de la consigne de départ.

Les stagiaires se voyant ainsi interdire toutes possibilités d'aborder les aspects personnels et relationnels qui sous-tendent leurs activités, en arrivent, dès le mercredi, à des solutions diverses. Certains, qui supportent mieux la contrainte, soit parce qu'ils y sont relativement indifférents ou qu'ils y trouvent un rassurement (Tst), jouent le jeu et participeront jusqu'au bout — quoiqu'avec beaucoup plus de distance —. Deux autres stagiaires, par contre, en arriveront à une véritable fixation dans le refus et la contradiction, s'accordant, dans leur résistance commune, pour établir un vrai duo d'attaques et de défenses par rapport aux animateurs et à la méthode.

Ceci est spécialement visible au cours du bilan, où, saisissant l'occasion qui leur est enfin donnée de s'exprimer, l'un se déchaîne contre la méthode : « ... trop scien-

tiste... psychopédagogisme... rats de laboratoire... artificiel, faux... » et l'autre s'institue défenseur du cours magistral alors qu'elle vient de pratiquer un skill centré sur la « participation des élèves ». Les autres stagiaires exprimant, au contraire, une réelle satisfaction bien que nuancée, « pour moi, la remise en cause... un des plus grands intérêts de ce stage », le clivage n'en devient que plus apparent entre les « intégrés » et les « irréductibles » bloqués dans leur négativisme.

Mais le mode d'animation n'infiltrer pas seulement le climat et le rapport à la tâche, il influence l'usage même des outils de travail. C'est ainsi que la minuterie, outil du temps (et particulièrement stridante dans ce groupe !) et la vidéo, outil de l'image de soi, sont utilisés d'une façon tout à fait spécifique en liaison avec la rigidité du planning et de la consigne. En effet, ces deux outils dont l'usage est exclusivement réservé aux animateurs ne servent plus seulement de sources d'information, mais ils se transforment à l'occasion en véritables « outils-guilotine » qui permettent de couper court à toutes déviations hors-tâche, autrement dit, en outils de castration chaque fois que les garants de la loi du M.E. se sentent menacés de débordement.

Stagiaire : « ... C'est souvent un gros problème, le choix entre le programme ou le débat ouvert... alors... »

Animateur : « Voyez, malheureusement, l'heure tourne. (coupant) Je crois que c'est une question importante... On y voit un nœud au niveau d'une réflexion... »

Stagiaire : « Parce que le problème, je vous dis... »

Autre stag. : « ... de toutes façons, on est toujours amenés à... se poser soi-même en fonction de son expérience. On ne peut pas avoir l'expérience de tout le monde à la fois, c'est... difficile, surtout à notre âge... »

Animateur : « Désolé, mais il va falloir s'arrêter. » (coupant) (ML-mercredi)

De même, avec le recours à la vidéo :

Animateur : « Ce n'est pas pour vous empêcher... mais (coupant) c'est pour revoir. »

On constate un autre phénomène : celui du recours au pronom « elle » en présence même de l'intéressée : « Je trouve qu'elle aurait mieux fait... Elle n'a pas pu arriver où elle voulait... Elle a eu de la chance que vous sachiez un tas de choses là-dessus... » Le sujet se trouve ainsi réduit à l'état d'objet de la conversation, sauf en cas de besoin de renseignement précis où l'on revient au pronom « tu » : « C'était quoi ton objectif ? ». L'objet de ce « maternage » étant une stagiaire timide et peu sûre d'elle, que tout le monde, animateurs compris, entourera

toute la semaine de sa sollicitude, il semble que l'on se trouve devant un processus d'objectivation du partenaire qui devient ainsi l'« objet transitionnel » du groupe (Winnicott). Processus qui, bien que positif pour l'intéressée, peut n'en paraître pas moins inattendu dans un groupe rationnel « strictement centré sur la tâche ».

Lors du bilan, interrogés sur ce qu'ils pensent des animateurs, par les animateurs eux-mêmes, les stagiaires répondent prudemment : « ... très gentils... mais voulant à tout prix rester absolument objectifs et extérieurs. Ça me semblait forcé. » Mais, derrière cette demande indirecte de relation plus chaleureuse, arrive une demande de guidage encore plus catégorique : « Il aurait fallu dire « c'est bien, c'est mal », au lieu de dire : « Oui, c'est ton point de vue ». Ceci marque une forte dépendance des stagiaires à l'animation. On a vu, par ailleurs, que le « c'est bien - c'est mal » évacué au niveau de leur évaluation sur la tâche par les animateurs avait reflué au niveau souterrain d'attaques duelles sur les attitudes entre animateurs et stagiaires. Ces derniers s'en sont bien rendu compte : « Je ne sais pas si vous ressentez comme un échec que X reparte avec ces idées-là... (vers l'animateur) : Tes colères, c'est critiquable... Tu devrais justement être plus... dirigé dans ce sens-là. » L'ambivalence de la demande est nette : à la fois plus de direction dans les jugements d'évaluation sur la tâche, et moins de « direction » dans l'agressivité des critiques personnelles.

Si la rigueur du fonctionnement, en effet, a permis pour tous des progrès dans leur performance professionnelle et : « Une prise de conscience... de la nécessité de vérifier le feed-back.. et de s'y rapporter. » (Bi), elle a aussi écrasé pendant la semaine toutes velléités d'éluclidation des conflits. On observe d'ailleurs un retrait progressif des participants en fin de semaine : silences plus nombreux, réflexions désabusées en guise d'évaluation du genre « Aurait pu mieux faire ! » ou « Il faut que je m'encourage ! » (ML), ou bien commentaires ambivalents sur l'école « là-bas » qui peuvent aussi bien s'appliquer au groupe « ici » : « Il y en a que ça n'intéresse pas, mais ils ne le diront pas, ils supporteront, c'est tout. » ou bien : « Je ne crois pas qu'il soit ici question d'imagination. » (ML).

Exaspérés par la montée d'une tension qu'ils contribuent eux-mêmes à créer, sans avoir les moyens de l'éluclider, les animateurs ne peuvent éviter de réagir à la réaction. Dès le mercredi, en effet, le « clivage » entre stagiaires apparaît au niveau de l'évaluation qu'ils reçoivent de la part des animateurs : aide bienveillante aux personnalités plus timides, et séances tournant parfois au règlement de comptes et au tribunal pour les plus « réfractaires ». Ce ne sont plus les comportements, mais les attitudes qui sont mises en accusation par les animateurs : « Tu as toujours été la même dans un système qui n'était

pas du tout celui... Tu réponds à toutes les critiques que l'on te fait... Ça m'a frappé : chaque fois qu'on te fait une... suggestion, tu veux absolument justifier ta première position. » (ML) et (Bi) Le stagiaire n'oppose plus alors qu'une répétition butée des mêmes arguments, du lundi au vendredi.

On voit ainsi comment des variables « parasites » à la pure transmission des connaissances — comme « attitudes » et « opinions » — chassées par la porte de la pratique comportementale parviennent à revenir par les fenêtres de l'évaluation.

Il aura fallu la séance de bilan collectif, séance non prévue dans les stages de M.E. classique, pour laisser paraître, partiellement et in-extremis, les non-dits accumulés sur lesquels a pu fonctionner un groupe « strictement centré sur la tâche ».

Conclusion sur le groupe « F. 1 »

Le groupe « F. 1 » avec mode d'animation centré sur la tâche, et complètement assumé comme tel par les animateurs, semble avoir mené à bien ses objectifs en ceci qu'il a scrupuleusement respecté son planning et pratiqué tous les skills prévus. Mais, ceci a été obtenu au prix du clivage du groupe, du blocage d'attitudes de deux stagiaires sur cinq, et d'une agressivité qui n'ont jamais trouvé les moyens de s'élucider et ont davantage contribué à bloquer le travail du groupe, et les individus, qu'à le faire progresser.

Au niveau du fonctionnement général, il semble que l'on se trouve en présence de certains traits des groupes de « dépendance au leader » (groupes à présumé de base de Bion, 1961-76) avec des épisodes de « groupe d'attaque-fuite » au moment où, fatigue et prégnance de la méthode aidant, certains membres du groupe se sentent persécutés.

Le paradoxe, dans de tels groupes, réside non pas dans le fait qu'il s'y produise des conflits, inévitables lorsque plusieurs individus se rassemblent pour travailler, mais dans le fait que, tout en les vivant aussi intensément, on réussisse à les ignorer aussi complètement au nom de la rationalité et de la méthode qu'ils remettent précieusement en cause.

GRUPE « F. 2 »

Dans ce groupe, le même animateur que dans le groupe « F. 1 », désormais seul, a pris quelque distance par rapport à la rigueur de la consigne et, après consultation avec les expérimentateurs, s'est considéré libre d'accepter certaines négociations avec les stagiaires, dans la mesure où elles ne contredisaient pas les grandes lignes du cadre pédagogique imposé.

Le stage ayant démarré, malgré tout, de la même façon que l'année précédente, on perçoit, dès le mercredi matin, des phénomènes de malaise et de tension qui rappellent tout à fait ceux du groupe « F. 1 », mais qui ne tardent pas, le hasard des rencontres entre personnalités et la disponibilité implicite de l'animateur aidant, à s'exprimer avec force sous la forme de critiques acerbes d'un skill : « grotesque et inutile... on subit... obéissance servile. » C'est : « la révolte des cobayes » telle qu'elle ne s'est exprimée que le dernier jour dans l'autre groupe (« rats de laboratoire »).

Il s'instaure alors, surtout le jeudi, tout un processus de négociations serrées, impensables l'année précédente, entre stagiaires, qui n'ont « pas envie de... », mais s'estiment par ailleurs tenus par l'engagement qu'ils ont pris de participer régulièrement au stage, et l'animateur qui, tout en reconnaissant qu'on ne peut éliminer les phénomènes de groupe dans l'apprentissage, rappelle que lui aussi est tenu par un « contrat » et un objectif : « que vous ayez appris quelque chose à la fin. » (ML)

Chacun alors s'exprime comme sujet, agressivité comprise, et la négociation aboutit à un compromis — on conserve les critères, mais on les passe dans l'ordre que l'on veut — sans que l'animateur ait pour autant renoncé à son rôle. Les participants constatent alors avec satisfaction : « On est un groupe... chacun parle quand il veut. » et chacun s'engage dans les leçons.

Le mot de « contrat » va ressortir souvent, chaque fois utilisé dans un contexte positif et dans le sens de garde-fou et de garant contre les éventuels débordements : « Ce que j'ai apprécié, c'est qu'il y ait un contrat au départ... on était engagé. » « Moi, je me suis senti gêné parce qu'il y avait un contrat à la base, sinon je l'aurais fait plus tôt (d'agresser le groupe par provocation) ».

Mais le travail d'animation n'en est pas simplifié pour autant, l'animateur devant constamment ramener le groupe sur la tâche, et, en même temps, rester à son écoute, ce qui l'amène à des tractations pied à pied avec les stagiaires. On assiste même pendant une leçon à un minichahut où les élèves : « refusent de jouer le jeu » parce qu'ils ont trouvé le projet du prof-stagiaire « trop démagogique ». Celui-ci les accuse de « sabotage », ce qui ouvre une discussion sur les difficultés soulevées par les différences de projet entre professeur et élèves.

Chacun cherche, par tous les moyens, à s'exprimer en tant que personne, soit par le biais d'une plaidoirie en faveur de l'expression des élèves « là-bas » : « le drame de l'école actuelle... les élèves amorphes... ils ont des idées... leur apprendre qu'ils ne sont pas idiots... », soit par le thème de leçon délibérément provocateur : « mort de la famille », l'« homosexualité » « le suicide » (pour les skills à objectif large), soit en avouant tout simplement

sa déception devant sa propre performance : « Je n'arrive pas à rebobiner rapidement dans ma tête... Je ne suis pas capable de... J'étais complètement paumée ». Ces tentatives sont toujours entendues et suscitent, selon l'émetteur, des réponses d'aide : « Il faut du temps pour apprendre », d'attaque : « Tu as été agressif... tu es braqué sur moi... », d'élucidation : « On rentre dans un rôle, et, ça y est, on n'est plus nous !... » ou d'auto-analyse : « J'étais toute seule devant l'accord implicite de tous les autres... Je me disais « Tu es en dehors, tu es coupée par ta bêtise ». (ML)

Le point remarquable dans ces interactions, c'est que, non seulement elles puissent avoir lieu dans un cadre pédagogique théoriquement aussi rigide, mais que surtout, et contrairement à l'année précédente, elles se passent essentiellement entre stagiaires eux-mêmes, l'animateur restant présent comme recours et comme garant de la loi, mais de moins en moins comme dépositaire exclusif du pouvoir d'analyse et de décision.

C'est donc à un véritable basculement de fonctionnement que l'on a à faire au niveau des processus de groupe et des rapports à la tâche à partir du changement d'attitude de l'animateur par rapport aux demandes socio-affectives des participants.

Son absence, délibérément provoquée, du jeudi entre 10 h 30 et 14 h 30, va accélérer encore le processus de glissement de la formule « F » stricte vers une formule adaptée, plus proche de la formule « O », en donnant au groupe une chance de faire face à la perte de son animateur, et de se prendre en main tout seul.

Les premières minutes qui suivent l'annonce de son absence pour une période indéfinie, déclenchent une véritable scène de chahut écolier. La « horde » se précipite sur les insignes du pouvoir vacant : chacun cherche à s'emparer d'une dépouille du père. L'un s'installe dans le « fauteuil du chef » et se propose de tout régenter à sa place : « Bon débarras ! C'est moi qui vais devenir le maître », ce qui attire des protestations plus ou moins amusées de la part des autres : « C'est la prise de pouvoir... Je propose qu'on fasse une révolution et qu'on renverse le chef... On ne peut pas, ce serait du cinéma ! ». L'autre prend en main la caméra, un autre la minuterie, mais non sans angoisse et culpabilité devant les risques de l'infraction : « Ça y est elle a déjà cassé le jouet !... Ça va coûter cher... ». C'est le fonctionnement de groupe dont parle Bejarano (1972, p. 121) : « ... horde primitive, conduite par le vieux père interdicteur dont il s'agit de se débarrasser. »

Le travail reprend, mais dans une atmosphère toute différente. Vocabulaire familier et argotique, phrases plus courtes et hachées en style personnel direct (Je/tu), chacun exprime ouvertement son désir et régresse en toute liberté : « Je prends la place du chef », « j'aimerais faire

joujou avec la caméra mais j'ai peur de casser... », « je ne veux pas de gros plans, j'ai horreur de ça ! », « Ça y est, ils vont se battre ! » (M.L.) Mais deux remarques critiques d'un leader du groupe suffisent à faire prendre conscience de ce dévouement : « Voyez, ils jouent maintenant dès qu'il n'y a plus d'animateur... », « Alors, on joue ou on fait mumuse ? » et le groupe s'engage progressivement dans la gestion de son travail.

La prolongation de l'absence de l'animateur l'après-midi réactive momentanément la régression du matin : on fouille dans ses papiers en croyant y trouver des notes secrètes sur chacun, on exprime son ennui, son envie de ne rien faire. La récupération du fauteuil par le même stagiaire que le matin, cet objet hautement symbolique défraiera la chronique jusqu'à la fin, suscite des réactions plus vives : « Au niveau de l'égalité entre élèves, je trouve que c'est assez abusif ! ». Ceci marque le début d'une compétition serrée entre les deux protagonistes, le possesseur du fauteuil et son contestataire, pour la place de leader, compétition qui se terminera par l'élimination du premier acculé par la critique des autres à reconnaître son attitude de provocation et à faire son mea-culpa. Il obtiendra alors son pardon gracieux et sera réintégré sans rancune comme marginal du groupe : « Tant que tu ne ronfles pas, on ne t'en veut pas ». Plus tard, au bilan, quelqu'un remarquera avec sérénité : « Il a jeté le masque... oui, il a fait tomber le personnage pour devenir la véritable personne. » Grâce à lui, chacun aura été obligé d'approfondir sa réflexion sur le problème des élèves réfractaires dans la vraie école « là-bas », en liaison avec les problèmes qu'il pose « ici ».

Si le groupe a pris assez d'autonomie pour être capable d'affronter ses conflits et de remettre à leur place les « petits führer », sans pour autant les rejeter ni chercher à les briser, il sait aussi, comme l'année précédente se montrer rassurant pour ses membres fragiles dont il s'efforce de calmer l'anxiété. A partir de la réaction dépressive d'une stagiaire qui ne peut plus supporter son image à l'écran, ni le « rôle de prof » qu'elle doit jouer, il y a prise en charge de son angoisse par le groupe qui glisse ensuite, sur un mode de plus en plus personnel, vers les thèmes de la norme, de la déviance et de la différence sexuelle. Les problèmes du noir, du juif, de l'homosexuel, du bâtard à l'école, tous orphelins en identité sociale, sont abordés avec une intensité inhabituelle qui bouscule les horaires officiels, mais n'empêchent pas le travail de continuer sur un autre mode. C'est, comme l'a remarqué Bejarano (op. cit. p. 123) quand l'animateur n'est pas là qu'on ose aborder la sexualité et la « différence ».

Lorsque quelqu'un se prend à regretter l'absence de l'animateur, les autres protestent et plaident pour leur autonomie « Il faut être adulte... Tu n'auras pas toujours un

cerbère derrière toi... De toutes façons, ça ne fait pas de différence sans lui ».

L'autonomie n'étant jamais aussi vite acquise qu'on voudrait, le retour de l'animateur, au moment précis des remarques ci-dessus, entraîne à nouveau un notable changement d'atmosphère dans le groupe qui en revient brusquement à un ton plus officiel et moins personnel. On n'en continue pas moins ses activités comme auparavant, mais en conservant le fauteuil, la caméra, la minuterie et la gestion du planning. Progressivement, à partir de l'évaluation technique des leçons, seul rôle qu'on lui reconnaît sans peine, l'animateur reprendra sa place dans le groupe et présidera aux négociations qui permettront à chacun de prendre ses décisions à l'intérieur d'une loi collective dont il restera le garant reconnu. Mais il aura fallu pour cela, qu'à propos d'une discussion sur le rôle du professeur dans sa classe, il rappelle sans ambiguïté sa présence et son rôle d'animateur : « Quand tu es dans ta classe... tu es animateur de fait, par ton statut... C'est encore plus malhonnête de dire : « Je me mets au niveau des élèves et je discute avec eux »... C'est pas vrai... c'est... de la manipulation ».

Suit alors un court épisode où les stagiaires, rassurés d'avoir retrouvé leur animateur et de constater que le vol de ses insignes n'a pas vraiment « tué le père », et n'entraînera pas de rétorsion, lui restituent en riant le plaisir qu'ils ont eu à prendre ses instruments de pouvoir en son absence : « Moi, j'ai fait le caméraman », « Il a joué à l'animateur, il jouissait », « ... et moi, j'ai contesté le chef », « tes feuilles sur la table, on a tous été les voir bien entendu... on croyait que c'était un jugement ».

On remarquera que l'animateur semble avoir tout « pardonné », sauf le détournement de son fauteuil dans lequel il supportera mal de voir se prélasser ironiquement le stagiaire usurpateur, symbole permanent d'un détronement toujours possible : il y reviendra à plusieurs reprises et même au bilan final.

A partir de nouvelles négociations sur l'emploi du temps, chacun se remet activement au travail (8 fois « Moi je fais ci... Toi, tu fais ça... », en quelques minutes). Jusqu'à la fin du stage le groupe fonctionnera sur un mode qui se rapproche de celui des groupes « O », semblant avoir trouvé un équilibre où l'apprentissage des skills, la reconnaissance des personnes et des statuts et l'élimination des conflits, seront traités simultanément, sans blocages, sinon sans difficulté.

Conclusion sur le groupe « F. 2 »

Quoique parti des mêmes données que le groupe de l'année précédente, le groupe « F. 2 » n'a pas, son animateur ayant évolué dans l'interprétation de la consigne de départ, suivi du tout le même itinéraire que le groupe « F. 1 ». Tout en conservant l'essentiel du cadre péda-

gogique imposé, le groupe a réussi à aménager des compromis et à élargir son mode de travail et de décision. Ceci n'a été possible que grâce à la double volonté de prise de distance et de fidélité à son rôle de l'animateur, ainsi qu'à son pouvoir institutionnel de le faire. (Accord des expérimentateurs.)

Ce résultat imprévu oblige à constater, ainsi qu'on l'a déjà vu, que nous avons nous-mêmes oublié dans nos hypothèses l'importance des variables de l'adhésion au rôle et de l'évolution personnelle des animateurs, et des expérimentateurs. L'hypothèse que le même « cadre pédagogique », conçu comme un bloc de variables en interaction, entraîne les mêmes effets par rapport au groupe et à la tâche, n'est donc pas confirmée, simplement parce que les deux groupes « F », s'ils ont eu les mêmes consignes au départ, ne les ont pas traitées de la même façon.

On remarquera, par contre, que se trouve ainsi à nouveau clairement montrée, la relation qui réunit le mode d'animation, le mode de relation et le mode de travail dans les groupes de tâche. (Cf. Linard, 1973.)

On serait tenté de rapprocher les épisodes de régression provisoire pendant lesquelles les stagiaires de ce groupe, en l'absence de leur animateur, ont pu jouer sans risque avec les rôles et les instruments du pouvoir, de la notion de « phénomène transitionnel » et « d'espace intermédiaire » décrits par Winnicot (1951-1972). Pour cet auteur, en effet, l'acceptation de la réalité demandant un constant effort de réajustement entre réalité extérieure et réalité intérieure, il existe pour chacun un « espace intermédiaire », « domaine vécu neutre qui ne sera pas contesté », de plaisir gratuit, à mi-chemin entre objectif et subjectif, où l'on peut, et où il est indispensable que l'on puisse, se réfugier pour échapper à la tension.

C'est peut-être d'un tel espace intermédiaire, où jouer avec la réalité « scolaire », que l'animateur, par son absence et son retour bienveillant, fait don aux stagiaires.

GROUPE « O. 1 »

Les groupes « O » ont été opposés aux groupes « F » en ceci que leur fonctionnement était beaucoup moins déterminé d'avance et laissait une certaine latitude aux stagiaires pour s'organiser, que ce soit au niveau des skills, de l'emploi du temps ou de l'usage de la caméra. Ils commencent donc d'une façon beaucoup moins structurée : le premier jour, ils doivent eux-mêmes, à partir d'une micro-leçon sans objectif défini, déterminer les points sur lesquels ils vont travailler par la suite sous forme d'objectifs précis. Le mode d'animation est centré sur la facilitation et la régulation du groupe par rapport à ses activités.

C'est ainsi que le mercredi matin commence spontanément par une séance générale de discussion qui

n'est que la poursuite d'une conversation à deux ou trois sur le fait que certains ont rêvé du stage la nuit précédente et que la préparation des cours n'est pas toujours facile pour les jeunes enseignants débutants qui ont un foyer. Les moniteurs interviennent à plusieurs reprises pour demander au groupe de prendre une décision claire en ce qui concerne l'organisation de la matinée, mais en vain.

Très vite, on en arrive à des questions qui débordent largement les problèmes de savoir-faire pédagogique : « Il y a une prise de conscience chez la plupart d'entre nous que l'enseignant, c'est pas seulement celui qui fait cours. » ou encore « Il y a des tas de facteurs très difficiles à déterminer qui entrent en jeu. » Seront alors abordés des thèmes aussi variés que la définition du « cours » (d'abord, « connaissances à transmettre » ou bien « contacts à établir » ?), la perception du « vrai élève » dans l'école réelle là-bas : « Tu sais, les gosses préfèrent aller jouer au ballon... » ou l'échec des élèves comme remise en cause personnelle de l'enseignant.

A cette occasion, s'exprime une alternative angoissante : « Si l'on se remet en cause totalement... alors on se forge une carapace, et crac !... on reste dedans. Et alors, je crois que ça amène des situations insoutenables... Tu as le choix : ou tu te suicides, ou alors... on se fait une carapace et on devient le prof autoritaire... ». Saisi devant cette problématique, le groupe tente de s'en sortir en poussant plus loin l'analyse et en remarquant que c'est seulement dans la mesure où l'enseignant s'estime tout puissant sur la classe qu'il peut aussi s'estimer entièrement responsable de ce qui s'y passe. Sinon : « Il faut situer les responsabilités... » « Justement, ça nous amène à démythifier le terme de « bon prof », le type qui, quelle que soit la situation, est capable de faire passer son cours dans des conditions impeccables... on ne peut pas faire l'impossible. »

Ainsi, pour ce groupe, l'issue de l'angoisse se situe dans la prise de conscience des limites de son pouvoir en tant qu'enseignant. Mais ce n'est là qu'un rassurement philosophique pour un stagiaire qui persiste : « Mais si le type aime son métier... s'il veut vraiment l'accomplir selon un certain idéal... je crois que celui-là se heurtera à des problèmes terribles ! » Il est difficile d'abandonner son rêve de toute puissance sur la classe. Ici, comme dans les autres groupes, les échecs dans les micro-leçons font apparaître une réalité de demain beaucoup moins idyllique qu'on ne le pensait. Mais, dans ce groupe, l'absence de contraintes fermes de la formule et l'attitude permissive des animateurs, si elles permettent à l'angoisse de se faire jour plus vite et de s'explicitier plus librement, contribuent aussi à l'amplifier.

A ce moment-là, les animateurs tentent de reprendre eux aussi l'analyse pour l'approfondir, mais leur inter-

vention, sans doute trop massive et trop interprétative, produit un résultat que l'on retrouvera, analogue, pour chaque intervention de ce type : le groupe se tait, ne suit pas l'argument et évacue le problème en opérant un déplacement sur la tâche : « ... C'est le grand silence... ! » « ... Moi, je pensais qu'on pourrait peut-être passer à la micro-leçon. » (ML). Le groupe revient donc au M.E.

L'évaluation, après les leçons est toujours bienveillante et essentiellement menée par les stagiaires eux-mêmes : « On a regretté que tu n'aies pas donné plus d'exemples... Tes exemples étaient un peu... difficiles. » Il arrive même que ce soit le stagiaire qui vient de jouer le rôle de prof qui mène l'évaluation : « Alors, comment vous sentez-vous après cette seconde leçon ?... J'étais un peu gêné parce que je n'ai pas pu vous faire parler tellement. » — On retrouve là le même fonctionnement que celui des groupes « F. 2 » et « O. 2 » pendant l'absence de l'animateur —

Puis surgit une foule d'interrogations, à la faveur de discussions après micro-leçons plus longues que dans les groupes « F » : problèmes des méthodes de langues, valeurs morales, rôle de l'instituteur au XIX^e siècle... Ceci amène un retour aux problèmes de la fonction de l'enseignant, non plus au niveau personnel, mais au niveau social : « A quoi vais-je servir ?... Est-ce que je vais servir à approfondir les fossés qui existent entre les enfants ? » Toutes les difficultés du terrain sont alors évoquées péle-mêle : les parents d'élèves et leur attitude devant l'école selon leur origine sociale, les collègues dans l'établissement, la finalité de l'enseignement, la formation des maîtres, etc... Devant la montée de toutes ces interrogations qui reprennent celles de la séance spontanée du matin, et débordent de toutes parts la transmission des connaissances dans la classe et les leçons du stage de M.E. — si rassurantes soient-elles —, l'angoisse réapparaît. Elle entraîne un déplacement vers le vécu personnel : « Même mes parents me traitent d' « élite intellectuelle »... Pour ma famille, c'est très péjoratif... » Mais cela ne fait que mettre en lumière une contradiction de plus. On se tourne alors vers les animateurs pour une information générale de type sociologique qui rassure en aidant à restituer ces contradictions dans un ensemble de statistiques qui les rend plus supportables parce que plus courantes et donc plus « normales ».

Il semblerait que lorsque l'agressivité n'est plus alimentée par l'aspiration des participants à s'emparer des instruments de pouvoir monopolisés par l'animateur, le groupe soit plus disponible pour s'interroger sur les liaisons entre son activité « ici maintenant » et sur sa future activité professionnelle « là-bas », et ceci à un niveau très personnel. On retrouve une montée analogue de l'angoisse et de l'implication personnelle par rapport aux aspects socio-affectifs de leur future profession, dans le groupe « F. 2 » à l'occasion de l'absence de l'animateur.

Débutants, n'ayant jamais enseigné sur le terrain, les stagiaires tendent à reconstruire une école fantasmagique, plus ou moins redoutable, à partir de leur propre expérience d'écologiste. Ce thème des « dangers », des « risques », des incertitudes du terrain réel, reste constamment comme une menace à l'horizon des quatre groupes, mais il apparaît plus nettement encore dans les groupes où il a plus de liberté pour s'exprimer, et où la figure d'autorité de l'animation est soit plus floue, soit provisoirement absente.

En fin de semaine, les participants, ayant travaillé sans conflits notables, autres que d'opinions, deviennent de plus en plus personnels dans leurs interventions. Les animateurs eux-mêmes, gagnés par la chaleur du groupe, n'échappent pas toujours à l'effusion et à la prise de parole prolongée. Il semblerait même que le vendredi ils se soient laissés entraîner dans un certain « narcissisme de groupe » (D. Anzieu, 1972).

Le bilan est à l'image de la semaine : serein et essentiellement positif. On retrouve les critiques communes à tous les groupes, sur l'aspect artificiel de la simulation, le désir de passer rapidement sur un terrain réel, et le sentiment de courte durée d'être un peu les « cobayes » d'une expérience. Mais on dit aussi avoir apprécié particulièrement la « prise de conscience des problèmes », le « lien entre techniques concrètes et racines profondes des choix individuels », les difficultés à ajuster le « double projet » de l'enseignant et des élèves, et le rôle de l'animation dans le déblocage des désaccords.

Dans ce groupe, les problèmes de l'animation semblent s'être considérablement déplacés par rapport aux groupes « F ». Le risque de dérive ne réside plus dans l'autoritarisme ou la monopolisation des pouvoirs, mais plutôt dans la gentillesse, dans l'absorption des animateurs par le groupe et dans l'occultation des conflits et de l'agressivité sous le couvert d'une chaleureuse bienveillance.

Conclusion sur le groupe « O. 1 »

Ce groupe, où les animateurs adhèrent pleinement au mode d'animation qui leur a été imposé par la consigne, semble avoir fonctionné de façon très positive en intégrant dans ses activités de micro enseignement tous les aspects socio-affectifs et institutionnels et sociologiques de son apprentissage.

Les énergies y sont moins mobilisées par les conflits interpersonnels et les relations à l'autorité que dans les autres groupes. Ceci permet aux participants de mieux se centrer sur leur vécu personnel par rapport à la tâche, et aussi d'exprimer en toute liberté leur angoisse par rapport à un futur professionnel inconnu qu'ils tendent, comme dans les autres groupes, à fantasmer à partir de

leurs souvenirs d'écologiste ; mais qui semble dans ce groupe d'autant plus menaçant que la permissivité de la formule et de l'animation leur offre moins de rassurement.

On peut s'interroger toutefois sur la signification d'une telle « disparition » de l'agressivité, et d'un tel déplacement de l'angoisse sur le « là-bas » de la vraie école. Pas de meurtre symbolique de l'animateur, pas de vol de ses insignes, pas de « révolte des cobayes », pas de chahut, etc..., mais un groupe non conflictuel et toujours prêt à la bienveillance sous la conduite démocratique de ses animateurs.

N'aurait-on pas à faire ici au « bon groupe » lewinien décrit par D. Anzieu (1972) où l'on pratique « ... une idéologie des bonnes relations, du bon groupe..., du bon chef... » et où on a « remplacé le narcissisme individuel par le narcissisme de groupe » (op. cit. p. 164).

Mais alors, où seraient passées l'agressivité et l'angoisse dans un tel groupe ? A l'extérieur. On a vu, en effet, que si il y avait angoisse, elle se trouvait toujours déplacée sur la vraie école et sur la société, « là-bas », qui deviennent alors le lieu inquiétant de toutes les menaces et de toutes les contradictions (alternative de la « carapace » ou du « suicide »). Le groupe comme tel peut alors rester, sans déchirures, la bonne enveloppe — ou bon contenant (Bion, Anzieu) — où participants et animateur peuvent, en toute sécurité, se consacrer au M.E.

GROUPE « O. 2 »

Ce groupe part des mêmes consignes que le groupe « O. 1 » mais n'est plus conduit que par un seul animateur. Ce dernier a évolué d'une année à l'autre lui aussi, et ne conçoit plus son animation exactement de la même façon. D'autre part, ayant été pressé par les expérimentateurs d'accepter des innovations, avec lesquelles il n'était pas vraiment d'accord, il aborde ce groupe dans un état d'esprit différent de l'année précédente et non dénué d'un certain malaise.

Les participants commencent le stage comme en « O. 1 », sans toutefois s'autoriser autant de séances spontanées et de débordement d'horaire. Quoique les travaux se fassent dans un climat libre et familier, il perce, dès le mercredi, des frictions entre participants qui ne tiennent pas seulement à la rituelle fatigue du milieu de semaine, mais aussi au hasard des rencontres entre personnalités. Une telle variable est souvent négligée dans ses effets sur la formation. Pourtant, dans ce groupe, la réunion de personnalités plus agressives et défensives que dans l'autre groupe « O » n'a pas peu contribué à multiplier les situations de conflit, tout en ayant le mérite de les faire ressortir clairement, et de confronter ainsi chacun à mode de fonctionnement net-

tement moins « idyllique » que celui de l'année précédente.

Le jeudi matin, un stagiaire s'étant « forcé » dans sa leçon, à faire un cours magistral-type « pour voir », et sans chercher à faire participer les élèves ni à leur plaire particulièrement, déclenche une discussion tendue sur les problèmes des relations entre maître et élèves dans la vraie classe « là-bas ». Ceci permet au groupe de dire indirectement son fait, à la fois au pair qui a osé jouer la représentation du magister détesté, et à l'animateur dont l'animation est mal perçue.

Le dilemme de la relation maître-élèves est posé là aussi en termes dramatiques, mais vus du côté des élèves cette fois-ci. Ce n'est plus « le suicide ou la carapace », c'est « la séduction ou la mise à mort ».

En effet, selon les participants, ou bien le professeur reconnaît les élèves comme personnes dans leur demande, et il y a dialogue possible, ou bien il les ignore comme tels et se réduit à jouer un rôle « d'acteur qui fait son numéro », mais alors il est condamné à le bien jouer, sinon !... La classe devient un « théâtre » avec la scène, la salle et la rampe entre les deux : « il y a deux zones de force, autour du prof et du tableau, et une autre qui est là (avec nous les élèves)... Mais s'il n'y a pas le passage ça peut faire un fossé. » Le problème est que l'acteur, étant demandeur d'attention, devient dépendant de son public. Il faut donc qu'il sache lui plaire, qu'il soit « bon acteur », qu'il ait « du panache », le sens du « cérémonial », sinon c'est la mise à mort pour séduction manquée : « Si tu n'interpelles pas tes élèves, c'est eux qui vont t'interpeller. » Il s'instaure alors un rapport de luttes. Or, comme l'enseignant sur ce champ de bataille, se retrouve captif de captifs, à « un contre trente », alors « c'est au prof de s'adapter aux élèves, et non pas aux élèves de s'adapter au prof ». Sinon, il risque de se trouver « découpé en petits morceaux... ayant succombé... ». Certains vont « faire des dépressions », et « il y en a qui se suicident ». La classe est vraiment devenue une « meute » et le prof est enfermé dans la « cage aux lions ».

A ce moment-là, le groupe, contrairement à l'année précédente, ne s'identifie pas au prof et à ses futures difficultés dans sa classe et dans la société, mais bien au mauvais cancre persécuteur qui guette le moindre faux-pas de l'enseignant. Le simple doigt pointé d'un stagiaire pendant sa leçon est vécu comme accusateur : « moi, je me suis senti indexé », et suscite un déplacement vers « moi-autrefois » dans une tentative de rationalisation de l'agressivité présente : « moi, j'avais le secret désir de lui crever les yeux avec mon compas (à un de mes anciens profs) », « moi, les profs m'ont toujours trouvée hostile..., j'apparaisais comme une meneuse... C'était la guérilla anti-profs... ». L'animateur pointe l'agres-

sivité de tous ces échanges et fait remarquer que si, autrefois, c'était toujours le maître qui finissait par gagner, il apparaît maintenant que « le schéma peut se retourner ». Cette remarque qui les renvoie en fait à la « cage aux lions » qu'ils risquent de découvrir eux-mêmes en tant que profs, n'est pas relevée.

Les micro-leçons suivantes font apparaître qu'on peut bloquer les élèves en voulant les « forcer à participer » tout autant qu'en les ignorant comme personnes, et qu'il peut se trouver des « faux-cancre » qui font exprès de ne pas comprendre pour contrarier ou pour séduire le prof.

Toutes ces découvertes qui se font au travers du M. E. — sans qu'on sache quelle est la part de la simulation des élèves et la part de l'expression personnelle — font l'objet de discussions serrées et de plusieurs remarques de l'animateur. Mais ces remarques sont rarement relevées, et ce dernier semble vraiment mis progressivement « out-group » (Bejarano, op. cit., p. 122).

Le départ de l'animateur, comme dans le groupe « F. 2 », marque un brutal changement de style et une détente perceptible. Personne ne se rue sur les insignes matériels du pouvoir de l'animateur puisqu'il n'en a pas d'apparents dans ce groupe, sinon celui de ne pas être filmé. Après un court flottement, le groupe passe très vite à des discussions constructives et continue les leçons sans problème d'organisation ni de leadership, quoique dans un style plus familier et émaillé de plaisanteries, marqué par des digressions et un certain relâchement du rythme, comme dans l'autre groupe. Comme dans l'autre groupe aussi, chacun continue sa tâche en s'exprimant plus personnellement qu'auparavant par rapport à ses objectifs et à sa performance : « J'aurais dû... Je ne tiens pas assez compte de... J'aimerais bien la revoir (ma bande)... Dans un cours je ne peux pas être agressif comme dans une discussion... ». Mais sans aller toutefois jusqu'à exprimer ses problèmes les plus personnels comme dans le groupe « F » de la même année. Le « Je » s'exprime dans les discussions sur « ici-maintenant » — agressivité comprise — sans plus avoir à passer par la référence à « moi, autrefois ».

L'après-midi, après un bref flottement consécutif au constat de l'absence prolongée de l'animateur : « Il n'est pas là, formidable ! », le groupe continue son travail comme le matin : la parole circule entre tous ; il n'est plus question de « captiver les élèves », ni de « vider le prof ». Vidéo et micro-leçons sont reconnues comme des outils dont on apprécie l'utilité, même si ce n'est « pas la panacée ».

Le groupe, en l'absence de l'animateur, semble s'être installé très vite dans la collaboration complice entre pairs, débarrassés de leur chef. C'est d'ailleurs ce qui sera dit lors du bilan : « On s'est en quelque sorte réparti

ce qui était... supposé... ton rôle d'animation.» Faute d'avoir pu se partager des outils visibles de pouvoir, qu'ils ont déjà, les participants se sont partagé ce qui restait propriété de l'animateur : son rôle.

Le retour de l'animateur entraîne un nouveau renversement du fonctionnement. Le groupe continue d'abord sur sa lancée, comme si de rien n'était et comme dans l'autre groupe « F », mais très vite, le vocabulaire agressif fait sa réapparition dans la gestion des activités : « Vas-y ! Attaque !... ». Une note funèbre s'ajoute, de façon indirecte, par le biais de titres d'ouvrages sur lesquels on pourrait travailler : « L'Assommoir », « Le Vieil Homme et la Mort » (lapsus pour « Mer »), « Pour qui sonne le Glas ». De qui fait-on le deuil en effet ? De la fin de la liberté du groupe ? De la mort du Père ?

C'est peu après que l'« enseignant » de la leçon suivante va faire l'objet d'un chahut inattendu pour avoir voulu « jouer au prof » en s'étant saisi d'une règle qu'il manipulait devant les élèves dans un geste aussi défensif que provocateur. Devant cette réincarnation du Père menaçant, le groupe réagit unanime.

Dans la discussion très excitée qui suit, le stagiaire est proprement étrillé, et les pairs en reviennent spontanément au fonctionnement du matin : « On ne pouvait pas nous dompter comme on dompte les élèves dans la nature », mais en refusant cette fois-ci l'identification au mauvais élève. D'une part, le stagiaire-prof affirme qu'il a *délibérément* provoqué le chahut. « Je jouais ironiquement le rôle du prof. J'ai voulu m'auto-caricaturer pour tuer le prof... », mais les autres lui opposent qu'il s'est pris au jeu et qu'ils n'ont fait que répondre à son agression (la règle) par une autre agression (le chahut) qui l'a rendu « mi-figue, mi-raisin ». Par contre, après revisionnement de sa bande, le stagiaire à la règle reconnaît avoir été « débordé », et ne cherche plus à s'abriter derrière ses bonnes raisons : le groupe cesse alors ses attaques et le ré-intègre. (cf. la même attitude vis-à-vis du « mea culpa » du stagiaire provocateur dans le groupe « F » de la même année). On arrive ensuite à un accord général sur le sens à donner au chahut par rapport à lui.

Mais l'analyse du sens du chahut par rapport à l'animateur sera systématiquement refusée à ce dernier, malgré ses nombreuses tentatives en ce sens. Plus tard, il se produira même un clivage momentané dans le groupe entre, d'une part, l'animateur et le stagiaire à la règle qui est prêt à répondre à la demande d'élucidation, et, d'autre part, les autres participants qui s'y refusent toujours.

En fin d'après-midi, le groupe décroche : « On tourne en rond... Tout a été dit. » Lorsqu'on passe à la préparation du planning pour le lendemain, le seul stagiaire africain du groupe déclare : « Je vais créer quelque chose de tout à fait imaginaire... Je vais faire le coup des mar-

tiens. » Le martien, c'est lui, comme il le dira le lendemain, tombé dans ce groupe dont il est toujours resté assez distancié.

Le bilan est aussi très éclairant sur le fonctionnement du groupe. On rappelle les « provocations », le « côté frustrant » des questions et des réponses, le « conflit » entre ce qu'on veut faire passer et ce que font les élèves, « la difficulté de la situation de l'élève par rapport à la collaboration avec le prof », « la situation du prof dans ce jeu qu'il institue ». Le groupe « O. 2 » semble avoir balayé, par son vécu, un champ nettement moins serein que celui de l'année précédente.

La dernière partie du bilan est consacrée à l'exploration par l'animateur des opinions sur le vécu du groupe et sur sa propre animation. « Moi, je l'ai ressenti comme le jeu du chat et de la souris... Qui était le chat ?... Pas moi, moi j'étais la souris... » font remarquer les stagiaires. Ces remarques entraînent immédiatement des commentaires sur le sens du chahut par rapport à l'animateur : « Ce chahut hier... On s'était pris en charge, on fonctionnait. Il rentre : on fonctionne, mais... on chahute, comme par hasard... Le chahut est lié au retour de l'animateur. Pourquoi ? Je n'ai pas encore fait l'hypothèse. » Ce seront là les seules informations qu'obtiendra l'animateur malgré ses tentatives pour aller plus loin.

Ailleurs, on parle de lui à la troisième personne : « Il cherche à faire parler les autres... Il essaye de se tenir en retrait... Il ne fait pas de leçons... Il ne passe pas devant la télé, lui... Il n'est pas participant à part entière... Il va repartir avec son paquet... ». Mais cette objectivation de l'animateur, et cette mise à distance, se termine brutalement par une demande directe et des regrets de fusion, exprimés cette fois en « tu » : « Tu n'as jamais été dans le public, dans les élèves... Tu aurais pu au moins faire partie... On aurait pu s'amuser, surtout qu'on était ensemble... ».

Ce sont les tentatives de l'animateur de lier les réflexions sur la tâche au vécu « ici-maintenant » qui sont le plus mal vécues. « Tes interventions, toujours ressenties de mon côté comme « sanctionner »... On se sentait attaqués plus ou moins... On ne savait pas très bien d'où ça venait d'ailleurs... C'est pour ça qu'on était si virulent dans sa défense. » Sous cet aspect-là, l'animateur est perçu comme le mauvais objet du groupe ayant « un savoir derrière la tête ».

Par contre, au niveau opératoire du M. E., et comme dans le groupe « O » de l'année précédente, le dispositif des leçons, le travail sur les skills définis et choisis librement, l'usage de la télé à tour de rôle, sont très appréciés, aux mêmes nuances près.

Conclusion pour le groupe « O. 2 »

Ce groupe « O » semble avoir fonctionné d'une façon encore très différente par rapport aux trois autres, et particulièrement par rapport à son homologue de l'année précédente. Le hasard des rencontres entre personnalités, le choix de l'animateur de situer ses interventions à un niveau plus interprétatif et ses réticences par rapport aux « manipulations » des chercheurs, ont concouru à susciter des tensions à l'intérieur du groupe, dont certaines sont élucidées plus facilement que d'autres.

On remarquera que dans ce groupe le fantasme de persécution qui s'est développé autour du « prof » menacé par des élèves sadiques (« la cage aux lions »), ne s'est pas déplacé sur le « là-bas » du futur terrain professionnel comme dans les trois autres groupes, mais s'est surtout cantonné dans l'« ici-maintenant » par le biais des références justificatrices au « moi-autrefois » des élèves. L'agressivité s'est ainsi déplacée du « prof » en général sur la personne du stagiaire-à-la-règle puis sur l'animateur qui devient alors le représentant du persécuteur à maintenir à distance et à neutraliser. En refusant son analyse des non-dits et en l'ignorant le plus souvent dans ses interventions, (cf. Kaes, Anzieu et al., 1973, p. 17, 33) le groupe conserve ainsi le fantasme d'une liberté que le retour de l'animateur venait remettre en cause.

Ce groupe semble être passé, à l'occasion de l'absence de l'animateur, d'un fonctionnement de « dépendance au leader », à un fonctionnement « d'attaque-fuite », refusant de restituer à l'animateur à son retour, l'outil de pouvoir qu'il lui avait « emprunté » : son rôle.

Un tel groupe, avec sa plus grande richesse de conflits et ses affleurements permanents de processus primaires, qui apparaissent dans l'activité même d'apprentissage, montre plus clairement encore que les trois autres, que les groupes de tâche fonctionnent en fait sur des processus relativement analogues à ceux des « groupes de base » ou de « formation » (centrés sur le groupe et les personnes et non pas sur une tâche). Ceci ne laisse pas alors de poser de sérieux problèmes aux animateurs.

CONCLUSION SUR LES QUATRE GROUPES

Dans les deux groupes « O. 2 » et « F. 2 », la disparition des animateurs a permis de mettre en évidence deux points importants :

— la pertinence de ce que certains théoriciens des groupes de formation affirment présent dans tous les groupes : « Le Mythe du meurtre du père » (cf. Anzieu, Bejarano et al., 1972) ;

— le fait qu'une absence volontaire (ou non) de l'animateur peut donner au groupe l'occasion d'utiliser

un « espace transitionnel » intermédiaire entre réalité et imaginaire où il peut librement explorer ses potentialités et les mettre à l'épreuve.

Si dans les deux groupes, on semble bien, en effet, avoir procédé au meurtre symbolique de l'animateur, en se partageant ses insignes de pouvoir, sous forme de matériel technique dans le groupe « F. 2 », et sous la forme du rôle dans le groupe « O. 2 », des différences importantes apparaissent au retour.

Dans le groupe « F », c'est le « père ressuscité » qui revient : en pardonnant à ses enfants leur infraction, il les libère de leur culpabilité envers lui. Soulagé, le groupe qui garde certains acquis de sa révolte, n'en retombe pas moins sous la loi de l'animateur, mais c'est celle d'un père démythifié et bienveillant qui les a reconnus comme adultes dans leurs problèmes et leurs rapports à la tâche. Il devient le « garant symbolique » utile au fonctionnement du groupe qui passe ainsi de la « horde primitive » à la « famille », thème qui a été justement longuement abordé pendant les leçons précédentes. Il semble que le processus de « dégageant » du groupe par rapport à sa dépendance de l'animateur ait été bien amorcé, au cours du passage par l'espace transitionnel.

Dans le groupe « O », c'est plutôt la « Statue du Commandeur » qui revient : avec l'animateur, réapparaît la culpabilité, et l'appréhension de sa demande de restitution d'un rôle que les participants se sont partagés en son absence. C'est le stagiaire-à-la-règle, en brandissant le symbole de la punition éventuelle, qui catalyse l'agressivité latente du groupe, et enclenche un processus persécutif qui entraîne la mise à l'écart de l'animateur. Le père est donc tué une seconde fois. Le groupe ne surmonte pas la perte de son espace transitionnel.

Quant aux deux autres groupes avec animation à deux, présence constante des animateurs et adhésion de ces derniers aux consignes, ils semblent plutôt illustrer, avec leurs avantages et leurs défauts, deux formes extrêmes possibles de fonctionnement pour des groupes de M. E. entre pairs, l'une exagérément centrée sur la seule tâche, et l'autre exagérément préoccupée de l'harmonie du groupe.

Qu'ils soient maintenus à l'état latent, ou qu'ils soient déplacés sur un « là-bas » problématique, les conflits et l'angoisse n'en apparaissent pas moins dans ces deux formules comme dans les deux autres. Mais leur occultation ne permet pas qu'ils soient utilisés comme moteur dans la dynamique du travail et dans la maturation du groupe vers un dégageant progressif par rapport à l'animateur.

Ces deux variables : conflits et angoisse, inconnues du M. E., apparaissent pourtant bien présentes dans les processus d'apprentissage que nous avons pu étudier en en prenant les moyens.

Ceci nous entraîne à deux remarques :

- Dans cette étude, si les différences de fonctionnement entre les groupes apparaissent au niveau du travail collectif de façon évidente (bandes son), elles disparaissent au niveau de la performance individuelle des stagiaires dans leurs micro-leçons (bandes vidéo). Il est en effet impossible, au seul visionnement des bandes-image des leçons, d'attribuer un stagiaire à un groupe plutôt qu'à un autre : leurs différences se situent davantage au niveau des caractéristiques individuelles de l'aspect physique et de la personnalité, qu'au niveau du comportement opératoire et d'une éventuelle identité de groupe. On confirmerait ainsi la remarque de Bruner (1974) à propos de la recherche sur les méthodes d'enseignement selon laquelle les différences essentielles se situent moins au niveau des comportements acquis (les produits) qu'au niveau des aptitudes — et nous ajouterions : attitudes — qu'elles développent.
- L'enjeu des méthodes de formation ou d'apprentissage professionnel, au moins autant qu'au niveau des acquis terminaux, semble se situer aussi au niveau de l'évolution personnelle et collective par rapport aux impératifs et aux contraintes du cadre pédagogique et du mode d'animation qu'elles proposent.

C'est aussi en termes de maturation et de dégagement par rapport à la position de régression infantile provisoire qu'implique toute période de formation, que peut se définir le succès d'une méthode.

LA PRATIQUE DU FEEDBACK VIDÉO ET L'IMAGE DE SOI

L'un des objectifs de cette étude était d'analyser les réactions individuelles de participants à l'image de soi par télévision. Dans un travail antérieur, on avait relevé des effets stables et des relations relativement nettes entre structures de personnalité (telles qu'elles sont définies par le test M.M.P.I.), et réactions à l'image de soi sur l'écran (Prax-Linard, 1973).

L'image de soi vise l'individu non seulement dans son apparence physique, mais aussi dans son identité. On en avait conclu qu'on ne pouvait escompter que le recours à l'image vidéo puisse se réduire à un seul effet, simple et également positif pour tout le monde, d'aide à l'auto-perception. On avait trouvé, au contraire, que cette image tendait plutôt à réveiller chez certains une angoisse ou un malaise réels, et chez tous à réactiver des mécanismes de défense liés pour une bonne part à la personnalité, donc différents les uns des autres, pour ne pas dire contradictoires. Ces réactions, relevées chez des sujets isolés, laissés face à eux-mêmes sans tâche définie, allaient-elles se maintenir en situation de tâche spécifique collective, avec rôle et conditions de travail bien définis ?

Allaient-elles aider ou contrarier l'apprentissage cognitif et de quelle façon ?

De nombreux travaux, et spécialement l'état de questions élaboré sur ce thème par Fuller & Manning, 1974 aux Etats-Unis, sont venus depuis confirmer les aléas, ambiguïtés et incertitudes du recours à la vidéo en formation, surtout dans le domaine de la psychologie. Selon les auteurs, il semble que l'on sache maintenant au moins une chose avec certitude à propos de ce moyen séduisant d'auto-correction : c'est que s'il présente beaucoup d'avantages pour les formateurs qui le proposent avec une chaleur unanime, il offre au moins autant d'inconvénients que de bienfaits pour les formés qui s'y voient soumis sans autre forme de procès, et y réagissent de manières les plus diverses, et parfois les plus inattendues.

On se proposait donc, à l'occasion de sessions de M. E. qui offrent un exemple de situation de formation à la fois bien connu et bien défini, d'étudier si des variables de tâche, rôle et statut, allaient ou non interférer avec les effets de l'autoscopie que l'on avait observés « à vide », en situation expérimentale. L'inconnue était l'effet que pouvait avoir sur l'apprentissage de chacun et sur les processus de groupe, une pratique volontaire et collective de l'autoscopie. Mais c'était encore là, poser les questions de façon trop simpliste.

L'analyse de nos quatre groupes de M. E. a vite montré en effet, que, par rapport à l'autoscopie, la personnalité des participants n'était pas seule en cause. Le cadre pédagogique dans lequel elle est utilisée, l'attitude de l'animateur à l'égard de la manipulation de l'image et les conditions pratiques de l'usage des appareils, sont apparus comme autant de variables, également déterminantes, dans les réactions et les effets observés.

Sans aller très loin dans l'étude de la question, on a été amenés à analyser finalement le feedback vidéo sous deux aspects :

- celui, collectif, de ses relations avec le type de groupe de travail dans lequel il s'insérait,
- celui, individuel, de ses relations avec différents types de personnalité.

I. — IMAGE DE SOI ET GROUPE DE TRAVAIL

En fin de session, dans les quatre groupes, l'opinion générale est unanime au niveau du discours : l'autoscopie comme outil d'auto-correction est perçue comme extrêmement positive et stimulante. En dépit du « choc au début » auquel on s'habitue assez vite, elle est appréciée comme aide efficace à la « prise de conscience » et à la perception des « décalages » psychologiques — entre image que l'on a de soi et image qu'en ont les autres — et opératoires — entre projet pédagogique personnel et réponse des autres —.

Même dans le groupe « F. 1 », où les contraintes de la formule ont été mal vécues, on prend soin de distinguer entre « ...faire l'épreuve par l'audio-visuel des réactions... » (positif), et « ...Ramener ça à une grille de critères... » (négatif).

Pourtant, dans le groupe « O. 2 », on distingue entre « être dans sa propre image » et « être en face de sa propre image ». Il semble, dans ce groupe, si la vidéo a aidé à mieux percevoir « comment les autres vous ressentent », elle n'allie pas sans causer à certains des difficultés à se situer par rapport à eux-mêmes.

Car cette image de soi sur l'écran est toujours reçue comme vraie, espèce de prototype évident du moi selon lequel on va devoir remodeler plus ou moins sa représentation interne pour s'y adapter : « Je ne m'imaginai pas être comme ça avec mon image... et puis, j'ai appris à être comme ça avec mon image... Oui, à l'accepter au fur et à mesure... mon image (c'était) quelque chose d'évident, comme mon avis, comme ma vérité. Et puis, bon, j'ai été confronté à d'autres choses sur un écran... » (Bi)

L'image vidéo, revue collectivement, remet certainement en cause de façon salutaire le vieux portrait familial et rassurant que chacun s'est brossé à lui-même avec le temps. Mais cette image trompe autant qu'elle informe. Car toute la personnalité de l'individu tend souvent à être assimilée à « l'évidence » de la perception de quelques images et réactions fragmentaires qui tient autant au phénomène de groupe (projection, déplacement, dénégation, etc.) qu'à l'objectivité des faits. On assiste alors à un processus de globalisation ou de métonymie (la partie pour le tout) abusive, qui risque d'entraîner l'adhésion de l'individu à une représentation partielle de lui-même. Ceci afin d'éviter les décalages trop pénibles et le danger redoutable de dédoublement mentionné plusieurs fois par les stagiaires. Un tel effort d'identification à l'image de lui-même, telle qu'elle est vue par le groupe, rendrait le sujet encore plus dépendant du regard des autres, alors même qu'il pense s'en libérer.

On retrouve là un des nombreux aspects ambivalents et paradoxaux de l'autoscopie qui est le renforcement du conformisme de groupe décrit par J. Freiche (1972), où le « savoir être » glisse insensiblement vers un « savoir paraître » et un « savoir plaire » réducteurs de tension.

C'est une des raisons pour lesquelles la manipulation des caméras par chacun à tour de rôle, et la participation à l'évaluation par le groupe des pairs, peuvent paraître indispensables, ne serait-ce que pour mettre en lumière la multiplicité des interprétations. A condition, bien sûr, que l'animateur lui-même soit averti de cet aspect des choses, et ne se laisse pas prendre au jeu des images et aux joies de la manipulation, technique et psycholo-

gique, que l'on impose aux autres sans jamais s'y soumettre soi-même.

Ainsi, une première analyse des opinions exprimées au bilan final amène déjà à tempérer la chaleur de l'appréciation du feedback vidéo. Mais l'analyse des séances de travail fait ressortir des différences d'usage et de fonctionnement plus importantes encore entre chaque groupe.

Dans le groupe « F. 1 », par exemple, on a vu que le recours au feedback vidéo, monopole des animateurs, était souvent utilisé par eux au cours des évaluations après leçon, comme « outil-guillotine » de répression inconsciente par rapport aux participants. Pressés par le planning et les impératifs d'une consigne très stricte, ils avaient de plus en plus tendance avec le temps, soit de l'imposer comme moyen de couper court à une discussion : « On dévie, je crois... On pourrait revoir », soit, au contraire, à le refuser lorsqu'il est demandé comme moyen d'éclaircir un désaccord. En fin de semaine, on relève une baisse notable d'intérêt pour l'image chez les stagiaires qui abandonnent de plus en plus aux animateurs le soin de l'évaluation. Dans ce groupe, le feedback vidéo, en dehors de sa fonction normale de restitution d'information, se trouve donc pris dans la problématique générale de la formule qui est celle du pouvoir. « En avoir ou pas », telle est la question. La pratique de l'image de soi se trouve, à certains moments, prise dans le système sado-masochiste que la formule favorise particulièrement. A l'animateur, soucieux de pointer les bienfaits de la méthode des critères qui aide à « mettre sous la loupe » un participant rétorque que cette loupe « déforme énormément » et qu'après tout « elle ne fait voir que ce qu'elle montre ». Sous le terme de « loupe déformante », ce n'est pas l'instrument, mais bien le regard des animateurs, figés par la consigne, qui est critiqué.

L'interprétation plus souple de la consigne par l'animateur, seul l'année suivante, permet au groupe « F. 2 » de montrer clairement, lors de son absence, comment a été perçue la pratique de l'image vidéo jusque-là. On se rappelle la ruée des participants sur les différents outils monopolisés par l'animateur (en obéissance à la consigne), leur attitude vaguement coupable à son retour, leur refus de rendre ces insignes qui se traduit par une négociation serrée sur les critères, leur soulagement, plus tard, quand ils se rendent compte que le « père » ne s'en estime pas dépossédé pour autant et reste le garant bienveillant de la loi, et leur restitution des objets volés sous la forme d'une narration amusée à l'animateur de ce qui s'est passé en son absence.

Dans ce groupe, la vidéo n'est pas prise dans une relation sado-masochiste, mais bien dans une problématique d'image paternelle. Un incident significatif souligne toutefois la complexité des phénomènes en jeu. L'animateur après son retour, et lors d'une des leçons où on

l'a laissé filmer, a pris un gros-plan prolongé du pied et de la semelle d'un participant posé nonchalamment sur un dossier de siège. Manifestement, ce pied est une provocation, d'autant plus que le stagiaire occupe le fauteuil même de l'animateur. Ce dernier, qui n'a pas eu le loisir d'élucider ses problèmes avec ledit stagiaire, ce qui a été, par contre, fait par le groupe en son absence, revient à plus de huit reprises sur le sens de ce fameux gros-plan avant d'être entendu. Un tel plan, représentation vidéo d'un fait réel, traduisait donc beaucoup plus le malaise de l'animateur que la réalité du travail du groupe à ce moment-là. Ici, la vidéo, utilisée par lui comme « preuve à charge » contre un stagiaire, semble plutôt un moyen de « décharge » pour son agressivité à son égard.

Le groupe « O. 2 » est le seul où on reprochera ouvertement à l'animateur de ne pas « passer devant la télé ». Là aussi la pratique de la vidéo est considérée comme un lieu du pouvoir, non plus au niveau de la détention des appareils techniques, qui est ouverte à tous, mais au niveau plus subtil de la non-obligation pour l'animateur à paraître dans le champ de la caméra, ce qui est vécu comme instaurant, entre lui et le groupe, une coupure radicale. Or, dans les autres groupes, cette coupure n'a pas été mentionnée comme faisant problème, soit parce que les conflits n'avaient pas loisir de s'exprimer (groupe « F. 1 »), soit parce que la non-obligation de l'animateur à passer devant la caméra était considérée comme faisant normalement partie de son statut d'animateur et acceptée comme telle (groupes « O. 1 » et « F. 2 »).

Dans ce groupe, c'est à partir du mode d'analyse de l'animation que se noue le problème. Le pouvoir de l'animateur n'est plus vécu au niveau explicite de la loi et du contrat, mais au niveau implicite d'une connaissance plus ou moins obscure sur les personnes et sur le groupe, d'une « idée derrière la tête », perceptions qui ont pu être renforcées par la passation des tests en début de session cette année-là. Le non-passage de l'animateur devant la caméra donne alors une consistance accrue au fantasme de son personnage comme « analyste ». Il échappe, lui, à tous risques de remise en cause, il est celui qui voit sans être vu. Ainsi se renforce l'idée persécutive d'un pouvoir occulte agissant sur le groupe et qu'il est impossible de récupérer ni de partager.

Ici encore, la vidéo n'aide pas à élucider le conflit. Elle en devient plutôt un indicateur supplémentaire, et même un fixateur, puisque chaque visionnement des participants leur rappelle que l'animateur n'y est pas soumis.

On peut trouver à cette analyse une preuve a contrario dans l'absence de tels problèmes dans le groupe « O. 1 » de l'année précédente, où cadre pédagogique, consigne par rapport à la vidéo, et l'un des deux animateurs, étaient pourtant les mêmes.

On se rappelle que ce groupe, qui a fonctionné sur un mode plus lewinien, n'a pratiquement pas vécu de conflits profonds entre ses membres, et n'a donc pas eu à exercer ses capacités d'élucidation. La vidéo, en dehors de son habituel pouvoir de choc et de surprise initiaux, ne semble pas avoir fait difficulté au niveau collectif, pas plus que le privilège des animateurs de ne pas s'y soumettre. On se plaint d'avoir « mal dormi » à titre individuel, mais à titre groupal la vidéo est appréciée comme instrument positif. La dépendance aux « bons » leaders est telle qu'elle ne laisse pas affleurer ne serait-ce qu'une amorce de difficulté par rapport à la pratique collective de l'autoscopie. Les pannes de confiance deviennent une occasion pour le groupe de reconforter l'animatrice débordée responsable de la technique. Là encore, la vidéo est surtout un indicateur : celui de l'harmonie du « bon groupe ».

Il est notable, par contre, que dans les trois autres groupes, le revisionnement de l'image, surtout dans les cas où il a été utilisé comme moyen de couper court à des difficultés, ne manque pas de ranimer le problème qu'il était supposé dériver, surtout en ce qui concerne les questions d'autorité ou de leadership. En redonnant à voir les moments difficiles, l'image ramène le groupe, par-delà le temps, dans le vif de son conflit, réactivant l'agressivité des uns et la défense des autres. C'est souvent sur l'évidence de leur attitude corporelle au feedback que les déviants et les provocateurs, épinglés par les autres, doivent faire leur mea culpa. La condition de leur réintégration dans le groupe passe alors par une double reconnaissance : celle que l'attitude incriminée est bien observable et bien la leur, et celle que l'interprétation qu'en donne le groupe est bien la bonne. C'est donc à une véritable élucidation du comportement conflictuelle comme « signe » que procède ainsi le groupe à partir de l'image, sous son double aspect signifiant (le geste) et signifié (le sens et la valeur à donner à ce geste). L'élucidation, toutefois, est toujours en danger de tourner à la récupération ou à l'oppression, dès que la parole ne circule plus librement entre tous les participants, animateurs compris, pour la confrontation des interprétations, et que le sens de l'image se trouve imposé comme l'évidence d'un seul.

De tout ce qui précède, il ressort que le feedback vidéo dans un groupe de travail, ne possède pas, loin de là, les vertus de redressement automatique des erreurs qu'on lui prête si volontiers. Dès que la tâche à exécuter dépasse le niveau du simple geste opératoire, l'image vidéo devient, au même titre que la méthode ou la personnalité des participants, une composante parmi d'autres, prise elle-même dans la dynamique cognitive, socio-affective et inconsciente du groupe. Ainsi, selon la répartition des pouvoirs d'analyse, de décision et de manipulation des appareils, il semble que l'image de soi puisse remplir différentes fonctions, qui reflètent ou amplifient,

plutôt qu'elles ne déterminent le mode de travail et de relation du groupe. Dans l'expérience qui nous concerne, on a ainsi relevé :

- au niveau rationnel, une fonction de vérification et de contrôle par rapport aux objectifs, analyses et évaluations ;
- au niveau semi-conscient, une fonction de manipulation ou de dérivation : on coupe court aux problèmes en proposant de revoir ou, au contraire, en refusant de le faire lorsqu'il y a une demande de vérification ;
- au niveau inconscient, une fonction de réactivation des conflits et des défenses qui peut déboucher, soit sur une élucidation, soit, au contraire, sur une fixation du conflit.

Ce serait donc moins le feedback vidéo qui détermine le travail du groupe, que le mode de travail du groupe qui détermine l'usage du feedback vidéo et ses effets sur l'apprentissage de ce pouvoir envahissant du regard.

Ainsi se trouve confirmé l'aspect essentiellement catalyseur, amplificateur sinon placebo, déjà observé dans d'autres travaux (Stoller, 1968 - Zifreund, 1966 - Linard, 1973 - Fuller & Manning, 1974, etc.). Cela implique alors des conséquences pour la formation des animateurs de tels groupes, qui devraient pouvoir reconnaître et analyser ces divers glissements de fonction, et non pas se contenter de les annuler en classant une fois pour toutes l'image vidéo comme simple adjuvant technique d'appoint de la formation. D'appoint à leur propre pouvoir, en général.

2. — IMAGE DE SOI ET PERSONNALITÉ

On n'ira pas très loin dans cette analyse, car la richesse des informations dans les autres domaines et l'interférence des objectifs de formation pour les stagiaires avec ceux de recherche pour les expérimentateurs, n'ont pas permis de dégager très clairement les données du problème.

L'importance du facteur **structure de personnalité** dans la perception de l'image de soi n'est pas apparente dans toutes les situations. Les réactions à l'image de soi, par exemple, sont impossibles à déceler dans les micro-leçons, où les contraintes de temps et de tâche, interdisent à toutes autres préoccupations de se faire jour. Elles deviennent plus apparentes, en leur diversité, au niveau des discussions après micro-leçons, sous forme d'allusions ou de brèves remarques qui ne sont pas approfondies, même dans les groupes où cela serait possible. Elles se développent un peu plus lors du bilan final, à l'invite expresse des animateurs, pour finalement occuper la première place lors des entretiens avec l'interviewer après la session. **Il semble donc que, plus la situation de travail est contraignante, plus la composante personnelle**

de la réaction à l'image de soi enregistrée par vidéo s'estompe dans l'accomplissement de la tâche, même si elle continue d'y jouer un rôle important.

On rappelle que, dans cette étude, on entend par « structures de personnalité » celles qui sont données par le M.M.P.I. (*). La terminologie à résonance pathologique de ce test désigne en fait la structuration du développement psychique chez tous les individus — normaux ou non — en termes de profils à plusieurs composantes qui se retrouvent chez chacun en proportion et en intensité variables.

C'est ainsi que l'on trouve les différentes composantes suivantes : (Hy) = hystérique - (Pa) = paranoïaque - (Sc) = schizoïde - (Pd) = déviation psychopathique, etc. On rappelle aussi que l'on cherche à établir si les relations observées entre réactions à l'image de soi et structure de personnalité — telle que donnée par le M.M.P.I. — se maintiennent dans une situation de groupe de tâche.

Il semble bien, en effet, que l'on puisse retrouver des réactions à l'image de soi liées aux personnalités, mais uniquement au niveau du discours dans les discussions et les entretiens, et non pas au niveau des comportements enregistrés sur bandes vidéo pendant les micro-leçons, où, comme on l'a déjà vu, la prégnance de la tâche fait disparaître toute apparence de réactions personnelles à la caméra. Pour être tout à fait renseigné sur ce point, il aurait fallu pouvoir filmer les réactions de chaque stagiaire à sa propre image après chaque leçon, mais la complexité d'organisation que cela entraînait et l'interférence avec les objectifs de formation du stage, nous en ont détournés.

Pour les sujets à dominante « Hy », par exemple, il n'y a pas d'angoisse à regarder son image, au contraire : « J'étais le seul à exprimer un certain narcissisme... Je suis content parce que j'ai éveillé un certain intérêt... » Le recours au procédé de séduction ou de mise en scène est présent : « Je me suis habillé différemment entre le premier jour et les autres leçons »... « Cheese ! devant la caméra, pas de problème de ce côté-là »... « Quand je suis en cravate, on m'appelle "Monsieur" et on me vouvoie... Ça rassure j'existe, quoi ! » L'image de soi est donc bien acceptée par définition.

Pour les sujets à composante « Pa », c'est la vigilance et la rationalisation qui l'emportent. L'un d'entre eux, le seul sur les deux années, s'est carrément dérobé à l'entretien, l'autre persiste à déplacer le discours sur le son alors qu'on l'interroge sur l'image et un autre exprime surtout son souci de la caméra : « Je ne crois pas avoir oublié à un moment quelconque qu'il y avait la caméra... » « Il y avait quand même quelque chose qui surveillait »

* MMPI : « Minnesota Multiphasic Personality Inventory ». Test de personnalité d'origine américaine.

remarque un autre. Il n'est pas question pour eux d'évoquer, « On ne me changera pas... Je n'ai pas changé. » La projection est une façon courante de traiter la perception : « J'avais l'impression que c'était l'appareil qui était détraqué (quand je ne me suis pas reconnue au début). » On trouve même le terme de façon littérale : « Il y a le plan de l'image que je crois projeter quand je suis en train de donner une leçon, et celle que je projette en réalité. » Au niveau du travail de groupe, ces sujets jouent un rôle important par leurs interprétations et leur vigilance agressive.

Les sujets à composante « Pd » affirment tous en public ne pas avoir été du tout gênés par leur image. Mais lors de l'entretien, ils tempèrent notablement leurs affirmations, et reconnaissent un certain malaise surtout lorsqu'ils sont en position inactive d'auditeurs : « Quand je n'étais pas en action, j'avais une position avachie... c'est comme quand on voit les gens endormis ou qu'on les voit morts... ». L'un s'abrite derrière le rôle de prof, il « joue au prof », pendant ce temps-là : « ...les autres vous parlent, ils ne sont pas toujours là à vous observer... » Un autre se rassure en niant l'objectivité de l'image vidéo : « Je ne suis pas encore sûre que l'image qu'il y avait dans l'appareil soit la mienne » après avoir pourtant affirmé : « On se voit telle qu'on est ». Au niveau du travail de groupe, la provocation est l'une de leurs armes essentielles : avec eux, il se passera toujours quelque chose dans le groupe.

Chez les sujets à composante « Sc », on retrouve une grande distance par rapport à leur image : « Pendant le stage, ça m'a été absolument indifférent... », ou bien un sentiment d'étrangeté : « Je trouvais ça curieux... Je me disais... que l'image que le truc était en train de déformer... », « Une nuit, j'ai fait un cauchemar... J'étais devant la télé... mais il y avait juste un cadre... à l'intérieur c'était vide... j'étais horriblement angoissée... » Pour l'un d'entre eux, le problème est encore plus aigu : « Mon corps, je le sens étranger, je ne le sens pas comme à moi.. Mon Moi conscient, c'est le Moi corporel des autres... que les autres perçoivent. » Pourtant, l'angoisse n'est que rarement mentionnée chez ces sujets, qui au niveau du travail dans le groupe, s'appuient souvent sur d'autres composantes de leur personnalité.

La Dépression n'est pas une structure de personnalité — elle est pourtant donnée par le test (D) —. Elle est le signe de l'échec des mécanismes de défense et de résurgence de l'angoisse. Chez les sujets à composante « D », la perception de l'image de soi tend à prendre une tonalité plus fortement angoissée : « Les gros-plans, je trouvais ça atroce ! », « Au début, j'étais complètement paralysée. » Pour un autre, « Ça faisait vraiment vaciller certaines choses... Je me disais : " Ils sont courageux les gens qui m'approchent ! " ». Leurs défenses amoindries

semblent les rendre plus vulnérables à l'impact de l'image, ainsi d'ailleurs qu'aux processus de groupe auxquels ils se montrent plus sensibles.

Ce rapide aperçu ne vise pas à donner des recettes qui permettraient de prévoir quel comportement on peut attendre de quel sujet, ne serait-ce que parce qu'il est rare qu'une structure existe à l'état pur chez un individu, celui-ci disposant plutôt, comme en géologie, de plusieurs couches de défenses auxquelles il peut avoir recours de façons diverses selon les situations dans lesquelles il se trouve. C'est pour cette raison que nous avons parlé en termes de « composante » et non pas de structure globale, plusieurs composantes pouvant jouer simultanément chez le même sujet.

Il n'en demeure pas moins que ces phénomènes sous-jacents doivent déterminer, pour une part imprécise mais importante, les processus dans le groupe et impliquer l'animateur, même et surtout s'il n'y prend pas garde. Mais d'autre part, un groupe de travail n'est pas un groupe de thérapie ni un groupe de base. L'animateur ne peut pas entreprendre « d'interpréter » en profondeur les processus au niveau des personnes, sans tomber dans la manipulation ou l'analyse sauvage, et déclencher des phénomènes dont il perdrait rapidement le contrôle.

C'est dire que la voie est étroite finalement pour tout animateur de groupe de tâche qui utilise systématiquement la vidéo, et qui veut considérer l'apprentissage et la formation dans toutes ses dimensions, sans pour autant tomber ni dans le psychologisme, ni dans l'autoritarisme retourné du laisser-faire intégral.

CONCLUSION

L'extrême richesse des données recueillies oblige à arrêter là une étude qui aurait pu aller plus loin.

Il n'est pas question, à partir de la comparaison de quatre groupes de M. E., de préconiser une formule plutôt qu'une autre, mais de mettre en lumière, en essayant de traiter les processus de travail dans chaque groupe comme un ensemble indissociable de variables en interaction, la complexité des phénomènes qui entrent en jeu dans toute méthode de formation quelle qu'elle soit.

En recherche éducative, comme ailleurs en Sciences Humaines, on ne peut plus penser en termes déterministes (relations directes et juxtaposées de causes à effets posées au niveau de la certitude), mais au minimum en termes probabilistes (relations entre variables en interaction trop nombreuses pour être rigoureusement prédites en leurs conséquences, mais dont on peut évaluer les chances d'apparition en certaines circonstances).

Il devient alors difficile de privilégier absolument un modèle par rapport à tous les autres, puisqu'on accepte le principe probabiliste que chaque fois, les résultats vont

dépendre autant des caractéristiques de la situation et des personnes en jeu que des cadres et des dispositifs institutionnels qui organisent la formation.

Il apparaît toutefois, que certaines formules de formation par M. E., que nous avons expérimentées, ont, en termes de probabilités, plus de chance de susciter des processus négatifs que d'autres, vus le cadre pédagogique et les contraintes qu'elles imposent au départ. La formule « F. 1 » — formule stricte — semble être dans ce cas.

Les trois autres formules offrent, par ailleurs, des exemples intéressants de fonctionnements plus ouverts aux composantes socio-affectives, institutionnelles et psychologiques qui, au même titre que l'apprentissage des connaissances, constituent le champ pédagogique de la formation.

Mais elles n'en posent pas moins, et chacune à sa façon, un problème de fond en ce qui concerne l'animation.

Si, comme on l'a vu, les groupes de tâche fonctionnent bien sur des modes relationnels et inconscients proches de ceux des groupes de formation de base, (ou T-groups), mais avec l'exigence supplémentaire de l'acquisition de démarches et de connaissances déterminées, il se pose en effet un problème difficile de conception et d'animation pour de tels groupes, si on veut les traiter dans toutes leurs composantes, sans en évacuer aucune par principe.

Il semblerait, à les comparer, qu'on puisse relever au moins trois grandes différences entre les groupes de tâche (à visée strictement professionnelle ou scolaire) et les groupes de base, ou de « formation » tels qu'on les définit en psychologie, qu'ils soient d'inspiration lewinienne, freudienne ou institutionnelle :

- La présence de savoirs spécifiques à acquérir dans un temps donné.
- Le type de variables prises en compte, leur nombre.
- La référence à une théorie cohérente, sinon définitive, à propos des variables retenues.

Dans les groupes de base, par exemple, on est amené à prendre explicitement en compte, soit la dimension consciente des relations interpersonnelles (groupes de type lewinien), soit la dimension inconsciente du sujet désirant (groupes freudiens) — (cf. D. Anzieu in : Anzieu, Bejarano et al., 1972), soit la dimension sociologique des institutions qui règlent les échanges et les pouvoirs (groupes institutionnels) — (cf. Lapassade, Lobrot, Loureau, Ardoino, Mendel, etc.).

Mais dans les groupes de tâche, toutes ces dimensions restent dans l'implicite et le non-dit et sont plutôt considérées, quand on les mentionne, comme sources de

parasites puisque l'on s'en tient au seul objectif de l'acquisition immédiate des savoirs. La seule théorie invoquée est généralement, comme dans l'enseignement programmé et le M. E., celle du conditionnement comportemental de cette acquisition.

Le problème est que pourtant ces dimensions n'en déterminent pas moins, pour une large part, on l'a vu, les processus de l'acquisition rationnelle, et d'autant plus, sans doute, qu'elles sont moins reconnues.

Si, dans le cadre d'une formation professionnelle, on décide de prendre en compte ces « dimensions oubliées », ne serait-ce que pour en être moins manipulé à son insu, il se pose alors la difficile question du mode d'animation et du niveau d'intervention souhaitable de la part de l'animateur dans le groupe de travail.

Faut-il se cantonner au niveau des processus rationnels, qui ont le mérite d'être plus aisément contrôlables ? Faut-il aussi aborder l'interprétation et le reflet des processus inconscients au niveau du désir des sujets qui apprennent ? Ou faut-il pousser l'analyse de la situation de formation jusqu'à l'institution sociale qui l'organise ? Mais les objectifs d'acquisition de savoirs, d'analyse de soi-même et de l'institution sont-ils compatibles entre eux ?

A vouloir tout intégrer, ne risque-t-on pas d'en arriver à ce genre de solutions douteuses où, comme le montre Anzieu (op. cit. p. 161) on tend à : « ...instaurer une situation de plus en plus psychanalytique, tout en conservant pour l'interprétation le système lewinien, quitte à le truffer de références psychanalytiques artificiellement plaquées sur la situation » ?

Mais à rester dans la situation présente, ne se contente-t-on pas de continuer à distribuer une formation réduite à un conditionnement qui ne résiste pas à la réalité des situations dans lesquelles il est censé opérer.

La question se pose avec une acuité grandissante, à mesure que s'intensifient les recherches sur les groupes, quels qu'ils soient, et qu'augmente la demande de formation dans tous les domaines. Il semble qu'on ait là, en tous cas, des pistes de travail qui ne seront pas épuisées de sitôt.

Au niveau de cette étude, si les observations partielles que l'on a faites ne peuvent pas apporter de réponses nettes, elles peuvent, au moins, aider à éclairer les choix.

— Le micro-enseignement comme dispositif de base de formation des enseignants en simulation, apparaît bien comme le moyen efficace d'initiation à la pratique professionnelle que l'on prône dans la littérature. Mais les différents cadres pédagogiques mis en place dans l'expérience, et une analyse centrée davantage sur les processus de travail que sur les résultats, ont permis de montrer aussi que ce dispositif de base peut engendrer, selon le

cadre dans lequel il est inscrit (mode d'animation, définition et organisation de la tâche, tenue de la caméra), les processus d'acquisition les plus divers, et à la limite les plus contradictoires, alors même que les comportements acquis ne semblent pas différer notablement.

— En dehors de leurs réactions très diverses aux différentes consignes pédagogiques, et de leur appréciation unanime du travail collectif par micro-leçons, les participants de tous les groupes ont, par contre, pointé aussi les limites de la situation de simulation avec des pairs. Le besoin de se rapprocher très vite des « vraies classes », dont le souci les a constamment hantés lors des travaux, a été d'autant plus fort que l'on avait presque uniquement à faire à des débutants en formation initiale. Ces derniers en étaient réduits ainsi, pour leur représentation de la réalité du terrain professionnel, à se reporter à leurs propres souvenirs d'élèves et à des fantasmes d'école plus ou moins angoissants. Il semble donc qu'une telle situation de simulation ne devrait pas s'éterniser, et qu'elle devrait déboucher très vite sur des activités en terrain réel.

— **L'outil-vidéo, en situation de formation, ne crée rien par lui-même : il se confirme que c'est surtout un catalyseur puissant qui accentue toutes les potentialités, positives ou négatives, du groupe et des personnes. Il apparaît comme instrument ambivalent, et même dangereux, par les jeux de regard et de pouvoir qu'il instaure :**

— **au niveau des personnes** : l'autoscopie a des effets non négligeables, mais souvent non perceptibles au niveau des performances, sur les individus en les mettant souvent en état de conflit intrapsychiques entre soi et soi, et en mobilisant des mécanismes de défense qui ne peuvent pas être analysés, dans un groupe de tâche dont ce n'est pas la fonction ;

— **au niveau du groupe** : monopolisé ou non par l'animateur ou les techniciens, l'outil-vidéo reste toujours un renforçateur du pouvoir de celui qui le détient ou de celui qui y échappe.

On avait pensé jusqu'ici que la rotation de la caméra entre tous les stagiaires suffirait à en annuler les effets possibles de manipulation. Or, il est apparu dans cette expérience, où les animateurs restent systématiquement en dehors du champ de la caméra, que l'on peut très bien, tout en abandonnant partiellement ses pouvoirs exclusifs sur la gestion de la tâche et de la vidéo, être vécu comme récupérant un autre pouvoir plus subtil, au niveau d'un « droit de regard » sur les autres auquel on échappe soi-même par son statut.

L'autoscopie à fins d'évaluation se confirme dans toute son ambivalence. Mais on ne perçoit les implications réelles de cet outil, qui touche à l'identité profonde des personnes, que si l'on se donne la peine d'en étudier

les effets, non seulement au niveau des performances où ils sont peu visibles, mais à celui des processus dans le groupe de travail et des réactions individuelles.

On rejoint ainsi d'autres travaux où il est apparu que l'enthousiasme des animateurs et des responsables de formation pour la vidéo, n'avait d'égal que les incertitudes et réticences au niveau des formes, surtout lorsqu'ils y sont soumis dans certaines conditions d'autorité et de répétition systématique.

Il est certain maintenant que, sous peine de manipulation, l'aspect de catalyseur psychologique de l'image de soi exige des précautions d'usage et une formation spécifique des animateurs qui dépasse largement l'aspect purement technique de la vidéo.

— Après l'analyse des quatre groupes de travail de cette expérience, il apparaît difficile de faire l'économie de la dimension du conflit dans la formation. Si on accepte de reconnaître, avec G. Mendel (1971) que : « l'état naturel de l'homme, c'est le conflit » (op. cit., p. 149), le problème de la formation se pose alors dans une toute autre perspective que celle de J.B. Skinner et des comportementalistes en général : non plus seulement comme une acquisition, mais aussi comme une maturation.

Il semblerait toutefois, qu'une formation qui viserait à l'autonomisation des individus en formation, et non plus à leur seul apprentissage, en réintégrant le conflit et la personne affective et sociale dans son champ, ne puisse pas non plus faire l'économie d'une double démarche :

— **D'abord, celle d'une régression provisoire vers une dépendance des formés au formateur, au savoir qu'il détient, au pouvoir dont il est dépositaire, et aux institutions qui l'encadrent.**

Une telle régression semble inévitable car elle seule permet aux participants de se constituer une base de références cognitives, et un minimum de sécurité socio-affective, sans lesquels ils ne semblent pas pouvoir passer au second stade.

Dans cette étude, par exemple, c'est l'absence prolongée des animateurs qui a permis aux deux groupes de prendre leurs premières décisions. Mais ils n'ont pu se prendre en charge que parce qu'il y avait eu au préalable, et selon leurs propres termes, un « contrat » qui les tenait au départ, et un apprentissage à partir duquel ils ont pu se situer.

On s'appuie en ceci sur de multiples travaux contemporains en psychologie (Spitz, Bion, Winnicot, Anzieu, Kaes, etc...) qui s'accordent, avec ceux des éthologistes, pour considérer que toute évolution psychologique présuppose le passage préalable par un stade de sécurité et de rassure-

ment qui permet à l'individu de se situer et de se constituer les bases d'une identité.

On sait aussi que tout nouvel apprentissage (Wallon, Piaget) entraîne d'abord un phénomène de désorientation et de régression des acquis antérieurs — donc une certaine angoisse et une demande de rassurement — et seulement ensuite une restructuration des nouvelles données.

- **Ensuite, celle d'une émancipation progressive des tutelles précédentes, par une prise en charge par elles-mêmes des personnes en formation, accompagnée d'un dépérissement parallèle du pouvoir et des responsabilités des formateurs et de l'institution.**

Un tel processus demande du temps, car c'est surtout à ce moment-là que risquent de surgir les conflits : l'autonomie, en effet, s'apprend autant qu'elle se prend.

Mais une telle évolution implique alors que l'animateur ait été formé à ce nouveau rôle, et qu'il soit capable de tolérer une telle frustration, qu'il accepte de rester le « garant symbolique » du groupe de travail, tout en le voyant se détacher de lui. En effet, ainsi que cette étude l'a à nouveau confirmé, le rôle de l'animateur reste essentiel. *C'est lui le médiateur obligé du groupe, — qu'il le veuille ou non — et seule son acceptation de la prise d'indépendance des individus par rapport à lui-même permettra aux autres d'y accéder sans culpabilité et de l'accorder ensuite à leurs propres élèves.*

Dans sa formule interprétée, la méthode de micro-enseignement, — avec présence du groupe des pairs, libre manipulation des appareils techniques, participation à l'organisation des activités, sous la conduite d'un animateur centré sur la tâche et le groupe — pourrait offrir une

formule de formation qui se prêterait à cette double démarche.

Ainsi pourrait-on offrir aux enseignants en formation cet utile « espace transitionnel » dont parle Winnicott (1951). Pour l'auteur, cet espace, semi-ludique, semi-sérieux, où l'enfant et l'adulte, en jouant librement avec les choses, les rôles et les idées, apprennent à les connaître, est un lieu essentiel. Espace intermédiaire entre réalité interne et réalité externe, c'est le lieu privilégié qui leur permet, en toute sécurité, de rapprocher imaginairement ces deux mondes et de mieux faire face à leurs conflits.

Il ne faudrait pas, on l'a vu, que cette situation se prolonge. Il n'est pas difficile d'imaginer qu'elle puisse alterner avec des périodes d'activité sur terrain réel, et se poursuivre plus tard sous forme d'équipe de formation continue dans les établissements.

Le micro-enseignement, dans sa formule d'origine, reste un modèle intéressant de formation, parce que relativement simple de conception et extrêmement structuré.

Mais cette rassurante simplicité, on l'a vu dans cette étude, a été acquise au prix de l'élimination de trop de véritables, essentielles pourtant, de la réalité pédagogique et tend à renforcer la dépendance à un modèle techniciste partiel qui risque d'être rapidement dépassé.

Une telle méthode peut donc aussi bien servir à perpétuer une formation à « rationalité tronquée » (J.-C. Filloux, 1971), ou des « régressions instituées » servant d'exutoire rituel et sans conséquences pour l'institution (M. de Montmollin, 1972 — J. Beillerot, 1977), qu'à poser le cadre de départ d'autres types de formation. Tout dépend de la définition que l'on donne au mot « éducation ».

Monique LINARD et Irène PRAX,
Université de Nanterre
(septembre 1977).

Références bibliographiques

ALLEN (D.) et RYAN (K.). — *Le micro-enseignement*, Dunod, 1972.
ANZIEU (D.). — Le moniteur et sa fonction interprétante. — In : *Le travail psychanalytique dans les groupes*, Dunod, 1972.
ANZIEU (D.). — L'illusion groupale. — In : *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 4, 1971.
ARDOINO (J.). — *Propos actuels sur l'éducation*, Gauthier-Villars, 1969.
ASHBY (W.R.). — *Introduction à la cybernétique*, Dunod, 1958.
BEILLEROT (J.). — *Un stage d'enseignants ou la Régression Instituée*, Payot, 1977.
BEJARANO (A.). — Résistance et transfert dans les groupes. — In : *Le travail psychanalytique dans les groupes*, Dunod, 1972.

BERGER (M.M.). — (Ed.) *Videotape techniques in psychiatric training and treatment*, Brunner/mazel, 1970.
BERLINER (D.C.). — Microteaching, a technical approach to teacher training. — In : *Technical training report*, n° 8, Stanford, Californie, 1969.
BERTALANFFY (L.). — *Théorie générale des systèmes*, Dunod, 1973.
BION (W.R.). — *Recherches sur les petits groupes*, P.U.F., 1965.
BORG (W.R.), KELLEY (M.L.) et al. — *The Minicourse : a micro-teaching approach to teacher education*, Beverly Hills, Cal., Macmillan Educational, 1970.
BRUNER (J.S.) et OLSON (J.). — In Olson : *Media and symbols : The form of expression*, communication and education, Univ. Chicago Press, 1974.

- COUFFIGNAL (L.). — La cybernétique, P.U.F. « Que sais-je », 1963.
- DALGALIAN (G.). — Micro-enseignement et non-directivité dans la formation enseignante. — In : **Orientations**, n° 51, 1974.
- FILLOUX (J.). — Du contrat pédagogique, Dunod, 1974.
- FILLOUX (J.-C.). — Innovation, recherche et changement en éducation. — In : **Orientations**, 37, 1971.
- FERRY (G.). — La pratique du travail en groupe, Dunod, 1970.
- FREICHE (J.). — Magnéscope et Image du corps. — In : **Revue de l'Éducation Permanente**, 14, 1972.
- FULLER (F.F.) et MANNING (D.A.). — Self-confrontation reviewed : a conceptualization for video playback in teacher education. — In : **Review of Educational Research**, 43, 4, 1973.
- GEERTSINA (R.) et MACKIE (J.). — Studies in self cognition : Technique of videotape self observation in the behavioral sciences, Williams and Wilkins, Baltimore, 1969.
- GRIFFITHS (R.). — La préparation des instructeurs responsables du micro-enseignement. — La préparation de modèles destinés aux programmes de micro-enseignement. — In : **Media International**, n° 91/92, mars 1977.
- GRINBERG (L.), SOR (D.) et al. — Introduction aux idées psychanalytiques de Bion, Dunod, trad. Franç., 1976.
- JACOB (F.). — La logique du vivant, Gallimard, 1970.
- KAES (R.). — Quatre études sur la fantasmagorie de la formation et le désir de former. — In : **Fantôme et Formation**, Dunod, 1973.
- KORAN (M.L.), SNOW (R.E.) et McDONALD (F.J.). — Teacher aptitudes and observational learning of a teaching skill. — In : **Journal of Educational Psychology**, 62, 3, 1971.
- LAPASSADE (G.). — L'analyseur et l'analyste, Gauthier-Villars, 1971.
- LESNE (M.). — Travail pédagogique et formation d'adultes, P.U.F., 1977.
- LEWIN (K.). — Psychologie dynamique, P.U.F., 1959.
- LINARD (M.). — Les effets du feedback par télévision sur le processus enseigner-apprendre en situation de groupes-classes. — In : **Bulletin de Psychologie**, 316. XXVIII, 9-12, 1974-1975.
- LOBROT (M.). — La pédagogie Institutionnelle : L'école vers l'auto-gestion, Gauthier-Villars, 1966.
- LOURAU (R.). — Analyse institutionnelle et pédagogie, Ed. de l'Épi, 1971.
- McKNIGHT (P.C.). — Microteaching in teacher training : a review of research. — In : **Social Psychology of Teaching**, ed. Morrison and McIntyre, Penguin, 1972.
- McLUHAN (M.). — Understanding media : The extensions of man, McGraw-Hill, N.Y., 1965.
- MAISONNEUVE (J.). — L'évolution des modèles dans la conception et la conduite des groupes de formation. — In : **Psychologie Française**, 19, 1-2, 1974.
- MENDEL (G.). — Pour décoloniser l'enfant, Petite bibl. Payot, 1971.
- MONOD (J.). — Le hasard et la nécessité, éd. du Seuil, 1970.
- MORIN (E.). — L'événement. — In : **Communications**, 18, Seuil, 1972.
- MORRISON (A.) et McINTYRE (D.). — Social Psychology of teaching, Penguin, 1972.
- MONTMOLLIN de (M.). — Les psychopistes, P.U.F., 1972.
- M.M.P.I. (test de). — Inventaire Multiphasique de Personnalité du Minnesota, Starke, Hathaway, et al., Ed. Centre de Psychologie Appliquée, Paris.
- PIAGET (J.). — La psychologie de l'intelligence, A. Collin, 1967.
- POSTIC (M.). — Techniques de groupe et formation permanente des enseignants. — In : **Revue Française de Pédagogie**, 35, 1976.
- PRAX (I.) et LINARD (M.). — Autoscopie et personnalité. — In : **Bulletin de Psychologie**, 323, 14-15, 1975-1976.
- ROSNEY de (J.). — Le microscope : vers une vision globale, Seuil, 1975.
- SALOMON (G.) et McDONALD (F.J.). — Pretest et posttest reactions to self-viewing one's teaching performance on video tape. — In : **Journal of Educational Psychology**, 1970, 61.
- SHANNON (C.E.) et WEAVER (W.). — The mathematical theory of communication, Univ. Illinois Press, Urbana, 1949.
- SKINNER (B.F.). — Science and human behavior, McMillan, N.Y., 1953.
- SKINNER (B.F.). — La révolution scientifique de l'enseignement, Dessart, 1968, trad. de The Technology of Teaching, Meredith, 1968.
- SPITZ R.A.). — Hospitalisme. — In : **Revue Française de Psychanalyse**, 1949, 13.
- SPITZ (R.A.). — Le non et le oui, P.U.F., 1962.
- STOLLER (F.H.). — Use of video tape (focused feedback) in group counseling and group therapy. — In : **Journal of Research and Development In Education**, 1, 1968.
- TRUAX (C.B.) et MITCHELL (K.M.). — Research on certain therapist interpersonal skills in relation to process and outcome. — In : Bergin and Garfield Eds., Handbook of psychotherapy and Behavior Change : An empirical analysis, John Wiley, N.Y., 1971.
- WALLON (H.). — Le développement social de l'enfant. — In : **Enfance**, n° spécial sur H. Wallon, 3-4, 1959 et 1-2, 1963, 1973.
- WIENER (N.). — Cybernetics, Hermann, Paris, 1948.
- WINNICOTT (D.W.). — De la pédiatrie à la psychanalyse, Petite bibl. Payot, 1969.
- ZIFREUND (W.). — Utilisation de techniques de groupes avec enregistrement sur vidéobande, trad. franç. Document Unesco, WS/ED/390, mars 1973. Art original 1966.

POUR UNE ANALYSE SYSTEMATIQUE DES RELATIONS ENSEIGNANTS-ENSEIGNES

Les travaux contemporains de sociologie de l'éducation souffrent d'un strabisme particulier. Dans leur souci d'expliquer le concept d'égalité, les chercheurs privilégient en effet ce qui se passe en amont ou en aval des univers scolaires ou universitaires au détriment de ce qui se passe au sein même de tels univers. Nombreuses sont les études qui rendent compte de la participation différentielle des individus à divers types d'enseignement, du fait de leur sexe ou de leur origine socio-culturelle (Boudon, 1974 ; Bourdieu et Passeron, 1969 ; Bowles and Gintis, 1976 ; Jencks and al., 1972). Nombreuses sont également les études qui démontrent les mécanismes expliquant la variabilité des récompenses économiques et sociales attachées à un même niveau d'instruction (Alexander and Eckland, 1975 ; Blau and Duncan, 1967 ; Carnoy and Thias, 1971 ; Sewell and Hauser, 1975 ; Thurrow, 1969). Mais la richesse de telles études fait contraste avec la pauvreté qualitative et quantitative des recherches sociologiques portant sur la relation entre maîtres et élèves (Boocock, 1966 ; Richer, 1975). Si cette pauvreté suggère que l'éducation est un investissement ou une commodité indifférenciée, cette conclusion ne pourrait-elle, elle-même, que refléter des a priori idéologiques et méthodologiques ?

UNE BRÈVE ANALYSE CRITIQUE DES ÉTUDES SOCIOLOGIQUES DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE

La plupart des études entreprises dans ce domaine souffrent de nombreuses faiblesses. Tout d'abord, les analyses portent principalement sur les aspects globaux d'une telle relation et n'éclairent que rarement la variabilité des rapports entre enseignants et enseignés parmi différentes disciplines (Dreeben, 1968 ; Jackson, 1968 ; McPherson, 1972).

En deuxième lieu, ces analyses mettent souvent l'accent sur les caractéristiques soit des maîtres (Waller, 1965) soit des élèves (Boocock, 1966, 1972). Mais quand ils isolent indûment ces deux pôles de la relation pédagogique les uns des autres, et quand ils traitent les catégories correspondantes d'acteurs comme étant des atomes séparés les uns des autres (Payne, 1976), les chercheurs supposent implicitement qu'il existe une définition universellement partagée de la relation pédagogique idéale et donc que l'examen d'un seul type d'acteur suffit à rendre compte des contradictions opposant un tel idéal aux réalités quotidiennes de la salle de classe ou du laboratoire. Ne faire porter la recherche que sur une seule catégorie d'acteurs, c'est souvent supposer, bien arbitrairement, que leurs perspectives sont interchangeables.

En troisième lieu, bien que certaines de ces recherches visent à évaluer les effets des milieux scolaires sur les performances individuelles, ces évaluations ne comportent souvent que des comparaisons entre diverses écoles et classes traitées arbitrairement comme étant des tous indifférenciés (Coleman and al., 1966 ; Mac Dill and al., 1969) (1). Si d'autres recherches visent aussi à identifier tant l'amplitude que la direction de la relation entre divers types d'enseignement (cours magistraux, groupes de discussion, etc.), et les résultats obtenus par les populations étudiantes correspondantes, elles ne cherchent pas non plus à évaluer la variabilité d'une telle relation en fonction de l'âge, du sexe, de l'origine socio-économique ou culturelle et de la personnalité des élèves ou des maîtres (Mc Keachie, 1962-1963 ; Dubin and Taveggia, 1968, Taveggia, 1976).

En quatrième et dernier lieu, ces recherches comportent, bien sur, l'utilisation de modèles quasi expérimentaux, dans la mesure où elles sont assorties de comparaisons entre des populations sujettes à des curriculums ou des styles d'enseignements différents (Anderson, 1967) (2). Ces comparaisons n'en sont pas moins atemporelles ou ahistoriques s'il est vrai que « l'interprétation des règles sous-jacentes à une tâche pédagogique entraîne des négociations incessantes, tant entre enseignants et élèves (qu'au sein même des deux groupes qu'ils constituent respectivement), (Mehan, 1974 ; 128) (3).

Nous démarquant de telles études, nous suggérons ici que toute relation pédagogique pose essentiellement des problèmes de coordination entre les modes d'adaptation des enseignants et des enseignés dans le cadre de leurs relations réciproques comme dans le cadre des activités propres à la discipline à laquelle ils appartiennent. Notre but est donc double. Il s'agit d'une part de montrer comment cette coordination varie en fonction de la définition idéale de chaque discipline, de l'organisation des activités qui en découlent au sein d'un milieu scolaire ou universitaire, et des caractéristiques psychologiques et psycho-sociologiques propres aux acteurs participant à la relation pédagogique correspondante. Mais il s'agit d'autre part de montrer comment cette coordination évolue avec l'histoire de chaque discipline, du milieu éducatif et des divers groupes participant à une telle relation.

MODES D'ADAPTATION INDIVIDUELS ET LEUR INFLUENCE SUR LA RELATION PÉDAGOGIQUE

L'adaptation de tout organisme au milieu ambiant implique la mise en jeu de deux forces contradictoires. L'assimilation correspond à un mouvement **centripète** et implique l'intégration d'une partie ou de la totalité de la réalité externe aux structures pré-existantes de l'organisme (Piaget, 1971) (4). Au niveau physiologique le plus élémentaire, l'assimilation des aliments implique leur transformation en particules compatibles avec la structure et les processus physico-chimiques de l'estomac et de l'intestin. Inversement, l'accommodation correspond à un mouvement **centrifuge** et implique la transformation des structures pré-existantes de l'organisme en fonction de la réalité extérieure. Au niveau physiologique le plus élémentaire, l'œil accommode c'est-à-dire modifie la courbure du cristallin selon la distance qui le sépare de l'objet pour en obtenir une image exacte.

Toute adaptation psycho-sociologique nécessitant un équilibre entre ces deux forces contradictoires, il est donc nécessaire d'identifier les composantes d'un tel équilibre (5). En premier lieu, les deux forces dont il est question n'ont pas forcément des intensités égales. Dans la mesure où le concept d'adaptation est subjectif et dépend de la manière dont l'organisme perçoit sa position dans le milieu environnant, la balance peut pencher davantage vers l'un des deux pôles et donc vers l'assimilation ou l'accommodation.

En deuxième lieu, cet équilibre ne se fait pas dans un vide temporel ou historique. L'assimilation précède l'accommodation puisqu'aussi bien cette deuxième force ne peut influencer que des structures qui existent déjà. Mais l'accommodation précède aussi l'assimilation, puisqu'aussi bien toute modification des structures de l'organisme devient ultérieurement partie intégrante de ces

structures. En ce sens, l'accommodation d'aujourd'hui est nécessairement l'assimilation de demain (Clignet, 1974).

En troisième lieu, cet équilibre est nécessairement partiel si l'on pense en termes fonctionnels. Ainsi, dans le domaine du raisonnement, les déductions sont-elles davantage orientées vers l'assimilation puisqu'aussi bien, il s'agit d'un processus de généralisation de principes définis a priori, alors que les inductions penchent davantage vers l'accommodation, puisqu'elles reposent sur une différenciation de tels principes. De la même manière, la mémoire met sans doute en jeu des éléments d'assimilation dans la mesure où elle entraîne l'addition d'informations extérieures à des structures pré-existantes qui ne s'en trouvent pas modifiées pour autant, alors qu'à l'inverse, l'anticipation est davantage centrée sur l'accommodation puisqu'elle entraîne une modification de telles structures. De la même manière, dans le domaine affectif, la culpabilité est davantage dominée par l'assimilation que par l'accommodation car elle incorpore une situation externe dans le réseau pré-existant des exigences que le sujet a établi pour lui-même, alors qu'inversement, le sentiment de honte ne peut naître qu'en réponse et donc qu'en accommodation à une sollicitation de personnages extérieurs influents. Finalement et pour des raisons parallèles, dans le domaine normatif, l'originalité se situe davantage vers le pôle de l'assimilation alors que l'obéissance aux règles sociales se situe davantage vers le pôle de l'accommodation.

Si la relation pédagogique met donc en jeu des éléments normatifs, cognitifs et émotionnels, comment les formes spécifiques d'une assimilation et d'accommodation correspondant à de tels éléments se combinent-elles les unes avec les autres à un niveau intra et inter individuel ? Pour répondre à cette question, il faut d'abord isoler les conduites assimilatrices et accommodatrices des enseignants et des enseignés, considérés indépendamment les uns des autres.

A) L'utilisation de modes assimilateurs d'adaptation par les enseignants

Ainsi que nous l'avons suggéré, l'adaptation de chaque participant à une relation pédagogique met en cause tant la conception qu'il se fait des tâches constitutives d'une discipline donnée que la conception qu'il se fait des autres participants de la relation. Tout d'abord, un mode assimilateur d'adaptation à l'égard des tâches propres à une discipline donnée tend à prévaloir quand cette discipline est dominée par un paradigme nettement établi. Les périodes « assimilatrices » pendant lesquelles la science est « normale » et vise à résoudre les puzzles dérivés des lignes forces d'un principe théorique ou méthodologique partagé par tous les membres de la communauté

scientifique, différent donc des périodes pendant lesquelles la science cherche un principe unificateur initial ou fait l'expérience d'une révolution (Kuhn, 1970).

De la même manière, le mode assimilateur devrait être plus fréquent dans le cas des disciplines pour lesquelles l'objectivité est définie en termes intrinsèques (les mathématiques, par exemple) que dans le cas de celles pour lesquelles l'objectivité est définie en termes extrinsèques (les sciences expérimentales) (6). Ce même mode devrait aussi être plus visible parmi des disciplines telles que la grammaire ou l'histoire quand elle définissent la langue et le passé comme des réalités immuables et fixées une fois pour toute. Dans tous ces cas, les tâches sont en effet définies en termes d'une réalité pré-établie, et intériorisée par les représentants de la discipline qui en sont les gardiens.

Mais le mode assimilateur infléchit également la relation de l'enseignant à l'égard des enseignés. Son influence dans ce domaine se manifeste aussi bien en termes normatifs, que sociaux et émotionnels, (Freire, 1970 ; 59). Ainsi, l'utilisation de métaphores animales ou végétales pour justifier telle ou telle pratique pédagogique présuppose-t-elle nécessairement une conception générale de la relation correspondante à laquelle les élèves doivent être uniformément soumis afin d'être intégrés ultérieurement dans le monde des adultes. Dans ce cadre, l'éducateur doit « tailler l'imagination de ses élèves », « irriguer le sol fertile de leurs cerveaux », (Chobaux, 1963) ; il doit travailler sur ses élèves plutôt qu'avec eux (Friedenberg, 1963), et il doit articuler ses propres activités par rapport à un élève moyen ou par rapport à un élève idéal (Linares, 1967).

Au-delà de ces affirmations de principe, le mode assimilateur tend à prévaloir quand l'organisation spatiale ou temporelle de la relation pédagogique reste insensible à la spécificité des tâches à accomplir et de la population des élèves concernés. Ainsi en va-t-il des classes dont l'agencement des sièges est fixé une fois pour toutes ou des écoles dont l'emploi du temps journalier ou annuel reflète des principes immuables (7).

Le mode assimilateur dépend finalement des sentiments que l'enseignant éprouve à l'égard de la tâche ou de ses élèves. Le « je ne parle qu'à des gens bien élevés mais certainement pas à des animaux » de Madame Z, l'institutrice suppléante de l'école de *The Way Its spozed to be* (Herndon, 1969) reflète ainsi les frustrations qu'un enseignant peut éprouver quand il souffre des contradictions entre le profil concret des élèves auxquels il a affaire et l'image idéale qu'il se fait d'une école et de ses habitants. De la même manière, les orientations assimilatrices qu'un enseignant adopte dans sa classification des élèves en « bons » et « mauvais » sujets l'amènent à donner à ces deux populations des places différentes

dans la classe, quelle que soit la politique officielle de l'école à ce sujet (Barker-Lunn, 1970 : 48-51).

En résumé, un mode d'enseignement assimilateur repose sur la mise en jeu de principes de généralisation. Qu'il concerne les comportements à l'égard des tâches constitutives de la discipline ou à l'égard des élèves, un tel mode vise toujours à intégrer des éléments concrets dans un modèle général pré-établi. En ce sens, un tel mode est essentiellement conservateur, même quand, en surface, il vise à modifier la répartition des connaissances. Les cours de rattrapage qui n'offrent qu'un simple accroissement des heures d'enseignement sans aucune modification du contenu ou du style illustrent bien l'ubiquité du mode assimilateur, symbolisé par la formule « Plus cela change, plus c'est la même chose ».

Mais si les processus de généralisation et de conservation mis en jeu par l'assimilation affectent le contenu de diverses disciplines, l'organisation des activités qui s'y greffent et le style moral, cognitif et émotionnel d'enseignement adopté par les maîtres, leurs manifestations ne sont pas nécessairement cumulatives ou cohérentes. Même quand l'histoire par exemple, est définie comme étant une somme de faits achevés et comme tels, fixés une fois pour toutes, certains professeurs d'histoire n'enseigneront malgré tout de tels faits que dans la mesure où ils les jugent compatibles avec l'expérience de leurs élèves. Il en résulte une série de tensions entre les images pré-établies de la réalité historique d'une part et de la réalité socio-culturelle des étudiants d'autre part.

En outre, même si les idées qu'un enseignant se fait de sa tâche et de ses relations avec ses élèves entrent dans un tout cohérent caractérisé par la mise en jeu de certains principes assimilateurs, cela ne signifie pas pour autant que ce même enseignant adopte un mode d'adaptation émotionnel assimilateur à l'égard de ses élèves. Le bon sens populaire le reconnaît bien quand il affirme d'une manière plus générale que « le cœur a ses raisons, que la raison ne connaît pas ». Mais l'examen des relations de complémentarité ou d'opposition entre ces différents modes est rendu plus difficile encore par les tendances de la pédagogie à se définir comme un ensemble de recettes plus que comme une analyse scientifique des comportements enseignants vécus (Esland et al., 1972 : 30-31).

B) L'utilisation des modes d'adaptation assimilateurs par les élèves

Ce mode offre une image symétrique à celle du mode que nous venons de décrire, et il implique donc une intégration des expériences scolaires dans un réseau de structures cognitives, émotionnelles ou sociales qui précèdent logiquement et chronologiquement de telles expé-

riences. Rien n'illustre mieux ce mode que la réaction des élèves de Herndon à son retour en classe après un congé de maladie. Bien que l'auteur, avant son départ, se soit ingénié à trouver des tâches susceptibles de correspondre à leurs aspirations, ils lui disent « Madame Z — la suppléante — était un bien meilleur professeur que vous ne l'êtes. Avec elle, nous avons fait des pages d'écriture, de l'orthographe, de la lecture, en un mot tout ce qu'on est **supposé faire** ». L'expression « être **supposé faire** » reflète le mode d'adaptation assimilateur de ces élèves. En effet, leur refus de s'adapter à un style d'enseignement si progressif soit-il, est basé sur un ensemble de règles qu'ils ont appris — et à quel prix — à définir comme ayant priorité absolue. Ayant plus d'ancienneté dans le système, ils rappellent à leur maître que de ce fait même, leurs propres structures normatives « sont supérieures » aux siennes. Avoir un style d'apprentissage « assimilateur » c'est donc viser à réduire la relation pédagogique courante à une relation antérieure et comme telle plus générale.

Cependant, un mode assimilateur affecte le comportement de l'enseigné non seulement à l'égard de l'enseignant, mais aussi à l'égard des tâches constitutives des diverses disciplines. Ainsi le déclin du nombre relatif d'étudiants américains apprenant des langues étrangères — ce nombre a diminué de 16 % en 1969 et 1975 alors que le nombre total d'étudiants augmentait de 22 % pendant la même période — (New York Times, March 23, 1977), traduit-il la prééminence grandissante attribuée à la langue anglaise et donc le rôle qu'elle devrait jouer comme structure intégrante.

Un mode d'apprentissage assimilateur influence aussi les aspects cognitifs de chaque discipline. Ses effets peuvent être défavorables, comme le montrent Gay et Cole à propos des écoles du Liberia (1962). « Le professeur demanda : **six est deux fois quel nombre ?** Quand ils entendirent **six et deux fois**, les élèves crièrent douze, car leur expérience les convainquait que la coexistence de ces trois mots ne pouvait seulement signifier qu'une fois de plus l'instituteur leur demandait de réciter la table des multiplications. » En effet, a priori, le principe d'assimilation limite l'acquisition de la notion de réversibilité. Mais ses effets peuvent être aussi favorables, comme le suggèrent les mêmes auteurs à propos des résultats obtenus par des élèves libériens et américains sur des problèmes impliquant l'usage de raisonnements disjonctifs. Les premiers sont supérieurs aux seconds, parce que la langue Kpelle est beaucoup plus riche en éléments disjonctifs. Cette richesse permet aux élèves libériens de faire intervenir un mode assimilateur au début même de leur démarche, ce qui accroît tant leur vitesse que leur précision (8).

Pour conclure, qu'un style d'apprentissage « assimilateur » présente des aspects cognitifs, émotionnels ou

normatifs, il amène toujours l'intégration de la relation du sujet à l'égard de la tâche ou à l'égard de l'enseignant dans des structures pré-établies. Dans la mesure où ces aspects ont leur vie propre qui varie aussi bien en fonction de la discipline étudiée qu'en fonction de l'histoire sociale et intellectuelle du sujet, il convient donc de déterminer les limites à l'intérieur desquelles ces comportements « assimilateurs » se combinent les uns aux autres pour avoir finalement des effets cumulatifs et cohérents sur les conduites globales de l'élève.

C) L'utilisation des modes accommodateurs d'adaptation par les enseignants

Ce mode d'adaptation reflète une différenciation des structures inhérentes à la tâche de chaque discipline et dépend en premier lieu de la conception que ces disciplines se font de la nature (Moscovici, 1968). Ce mode tend en effet à être plus fréquent quand cette « nature » est considérée comme une combinaison mouvante de processus dynamiques plutôt que comme un ensemble de structures fixes et statiques. Mais si tout processus d'accommodation repose donc sur la notion de changement, il est de ce fait même particulièrement visible au moment des crises que chaque discipline traverse, et au moment des « révolutions scientifiques » par exemple (Kuhn, 1970).

Ce mode dépend donc aussi des changements infléchissant la définition de la relation entre la tâche et l'enseigné. En ce qui concerne l'enseignement de la lecture en Amérique par exemple, Baker se plaignait au milieu du XIX^e siècle de ce que les instituteurs ne tenaient pas compte, dans leur enseignement, du fait « que les enfants tendent initialement à reproduire la combinaison des sons qu'ils entendent plutôt que la combinaison des sons qu'ils lisent », (cité par Carpenter, 1963 : 37-38). Il reprochait donc à l'enseignement de l'époque de refléter davantage une définition abstraite des structures de coordination entre langue parlée et langue écrite que l'observation empirique du comportement concret adopté par les élèves. Dans la mesure où ce mode accommodateur dépend donc de la diffusion des recherches faites sur l'apprentissage, les changements de style d'enseignement dans diverses disciplines ont rarement une même intensité et une même vitesse. L'enseignement de la musique a évolué moins rapidement par exemple que l'enseignement de la lecture au cours des trente dernières années aux Etats-Unis (Clifford, 1973).

L'adoption d'un mode accommodateur influence finalement la relation globale et spécifique des enseignants à l'égard de leurs élèves. Ainsi ce mode implique-t-il par exemple l'abandon d'une hiérarchie des disciplines définie a priori par les seuls maîtres et symbolisée entre

autres par l'attribution de coefficients variables à différentes matières. A l'intérieur de chaque salle de classe, un mode accommodateur se traduit également par un déclin du rôle prééminent joué par le maître, dont la fonction devient par contre d'adapter la structure de ses messages cognitifs et normatifs (notes, récompenses, punitions, etc.) *aux caractéristiques spécifiques que chaque étudiant est supposé avoir* (Boocock, 1966).

Pour conclure, bien qu'un enseignement accommodateur entraîne des processus de différenciation, ces processus ne sont pas nécessairement globaux. Accroître le choix des élèves en ce qui concerne les cours qu'ils peuvent prendre ne signifie pas pour autant différencier le contenu et le style de chacun de ces cours. De la même manière, bien qu'un mode accommodateur entraîne une différenciation des expériences scolaires ou universitaires offertes à différentes populations, cette différenciation peut elle-même, refléter des jugements de valeur distincts les uns des autres. Le triage des élèves vers des cours « normaux » et des cours de « rattrapage » peut en effet soit correspondre au souci sincère de diagnostiquer certaines faiblesses et d'y remédier, soit traduire plus simplement une hiérarchie assimilative des aptitudes et motivations individuelles et donc l'adoption de stratégies éducatives discriminatives. Aussi bien convient-il de distinguer les uns des autres les multiples aspects d'un mode d'enseignement accommodateur. Si l'adoption de méthodes nouvelles dans l'enseignement de la lecture tend à caractériser les écoles à la fois les plus riches et les plus pauvres, l'accommodation à laquelle correspondent de telles innovations ne recouvre pas nécessairement les mêmes principes ou les mêmes mécanismes (Clifford, 1973).

D) L'utilisation des modes accommodateurs d'adaptation par les enseignants

Dans la mesure où apprendre c'est se débarrasser du « vieil homme » et donc modifier les structures cognitives, émotionnelles et normatives que l'on porte en soi, l'accommodation devrait être le mode d'adaptation dominant des populations étudiantes. De nombreuses enquêtes montrent en fait que l'éducation modifie les comportements et orientations politiques, économiques ou purement cognitives. Mais ces modifications ne sont pas nécessairement proportionnelles au nombre d'années passées en milieu scolaire ; en outre, leurs effets s'effacent avec le passage du temps (Clignet, 1974 ; Feldman and Newcombe, 1969). Les différences opposant les élèves de quatrième année d'université aux Etats-Unis à ceux qui commencent le cycle d'études universitaires ne sont pas quatre fois plus grandes que les différences entre ces derniers et les étudiants passés en deuxième année. De plus, les contrastes entre les élèves de ces universités et leurs parents

sont moins nets après leur sortie qu'au moment de leur entrée dans de tels établissements.

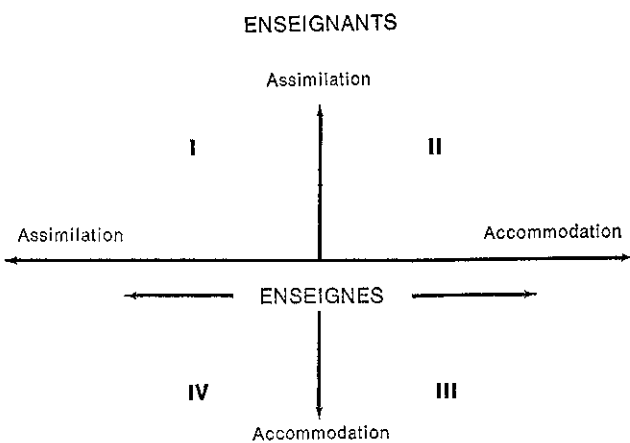
Pour conclure, toute accommodation aux expériences scolaires et universitaires devrait donc susciter une intériorisation ultérieure des structures acquises du fait même de l'éducation. Mais cette rétention des connaissances varie avec les disciplines (Simmons, 1976). De plus bien qu'il devrait donc y avoir un **assimilation** des tâches et problèmes rencontrés au cours de la vie professionnelle à de telles structures, des études faites sur des ingénieurs et techniciens français suggèrent non seulement que de tels sujets cloisonnent leurs expériences scolaires et professionnelles mais aussi qu'ils font appel à des logiques contradictoires pour résoudre les problèmes techniques auxquels ils font face professionnellement (Barbichon, 1969). En somme, les processus d'accommodation mis en cause par l'éducation ne sont ni aussi globaux ni aussi durables que les champions de la scolarisation ne le croient.

Il y a en effet toute une série de discordances possibles entre les modes accommodateurs que le sujet a intégrés et donc assimilés au cours des diverses étapes de sa vie sociale et intellectuelle. Un individu ne peut assimiler les problèmes techniques qu'il rencontre au sein de son milieu professionnel à des problèmes scolaires ou universitaires que si les processus de raisonnement acquis au cours des expériences académiques sont **nécessairement** considérés comme ayant un pouvoir explicatif supérieur à ceux acquis ultérieurement. Une telle assimilation n'est possible que si l'individu ne sépare pas le monde de l'école du monde « réel » et que s'il juge le premier comme étant potentiellement plus riche que le second.

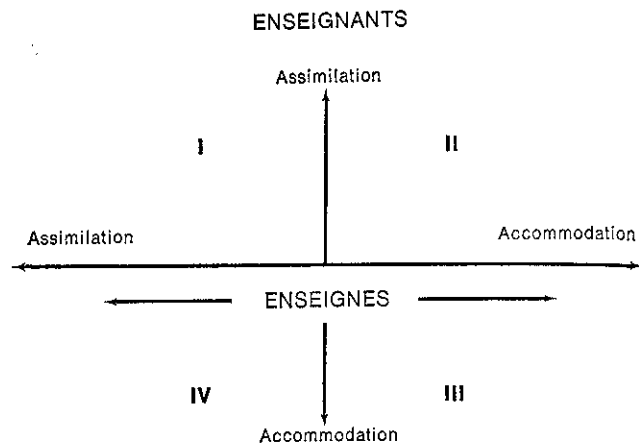
LA RELATION PÉDAGOGIQUE : UNE FORMULATION THÉORIQUE

Jusqu'à présent, nous avons cherché à identifier les modes centripètes et centrifuges d'adaptation utilisés par les acteurs de la scène scolaire ou universitaire considérés indépendamment les uns des autres. Ces composantes de la relation pédagogique étant définies, il nous reste deux problèmes à résoudre. En premier lieu, il convient d'examiner les modes de coordination **Inter-individuelle** entre les types d'adaptation utilisés par les enseignants et les enseignés. En deuxième lieu, il convient d'identifier tant les déterminants de ces modes de coordination que leurs effets sur l'intégration sociale à laquelle vise toute entreprise d'éducation (figure 1).

En fait ces modes de coordination sont doubles. Il convient de distinguer analytiquement la coordination des types d'adaptation que les enseignants et les enseignés utilisent à l'égard de la tâche ou des tâches constitutives



a) Modes de coordination des types d'adaptation utilisés par enseignants et enseignés à l'égard de la tâche.



b) Modes de coordination des types d'adaptation utilisés par enseignants et enseignés à l'égard des uns des autres.

Figure 1

Modes de coordination des types d'adaptation utilisés par enseignants et enseignés

de chaque discipline et à l'égard les uns des autres. S'il existe un réseau d'influences entre les liens que chacun d'entre nous établit avec la nature et avec autrui, la forme et l'évolution de ce réseau n'en sont pas moins problématiques.

Dans les figures 1 a et 1 b, nous distinguons donc quatre modes de coordination. Le mode I suggère qu'avec des intensités variables, élèves et maîtres utilisent tous un type d'adaptation assimilateur. Qu'il s'agisse d'une adaptation émotionnelle, normative ou cognitive, et que cette adaptation porte sur les problèmes posés par la tâche ou par l'autre, les comportements des deux types d'acteurs sont **parallèles**. Dans cette mesure, le mode III est donc analogue au mode I puisque dans un tel cas, élèves et maîtres, encore qu'avec des intensités variables, s'appuient tous sur des principes accommodateurs tant dans leurs relations réciproques que dans leurs manières de résoudre les tâches de la discipline. En d'autres termes, les uns comme les autres modifient les schémas généralisateurs qu'ils apportent avec eux dans la salle de classe en fonction des exigences spécifiques de la situation concrète avec laquelle ils sont confrontés.

A l'inverse, les modes II et IV impliquent la présence de types d'adaptation **complémentaires**. Dans le premier cas, l'enseignant se montre davantage assimilateur qu'accommodateur dans ses relations normatives, cognitives ou émotionnelles à l'égard des élèves et des tâches tandis que l'élève, lui, tend à adopter des conduites accommodatrices d'intensité variable. Dans le deuxième cas, la situation est renversée et c'est l'enseigné qui tend à

assimiler alors que l'enseignant se montre, lui, davantage accommodateur.

La variabilité des modes de coordination inter-individuelle résulte de l'intervention de deux principes contradictoires. Du fait même de leur présence dans une même salle de classe, maîtres et élèves partagent un certain nombre de vues sur la nature des tâches à accomplir, et des moyens à utiliser à de telles fins, comme sur l'évolution des progrès accomplis. « Mais comme leurs conceptions de ce qui se passe en réalité reflètent leurs propres passés et donc leurs propres origines aussi bien que les stratégies qu'ils ont utilisées dans des situations précédentes jugées analogues, ils ne peuvent pas tirer les mêmes conclusions de leur expérience courante commune » (Cicourel, 1974 : 5). Malgré les suppositions partagées par les enseignants et les enseignés, la nature de la relation pédagogique est donc telle que « le maître tend à émettre des signaux différenciés vers chaque catégorie d'étudiants bien qu'il pense que de tels signaux sont uniformes, et que réciproquement les étudiants perçoivent leur comportement scolaire comme étant homogène alors qu'un tel comportement différencie en fait les « signaux » émis par le ou les maîtres » (Meehan, 1974 : 128).

Si l'identification du profil général de ces modes de coordination entre types d'adaptation individuels ne pose pas de problèmes conceptuels majeurs et si, en définissant de tels modes comme étant des modalités distinctes de la variable à expliquer, nous pensons être au cœur même de la démarche sociologique, nous n'avons pas pour autant résolu les difficultés posées par la mesure

de tels modes. Les pages qui suivent constituent donc des directions de recherche plus que des conclusions définitives. Le but final de l'entreprise étant d'identifier la variabilité de l'effet de tels modes sur les performances parmi différentes disciplines comme parmi différentes populations, ce but reste lointain tant que nous ne disposons pas de l'appareillage nous permettant d'établir le film ou l'historique de ces modes.

Ceci étant dit, de ces quatre modes, le mode III est nécessairement le plus rare pour des raisons évidentes. En effet, si l'éducation vise simultanément à la **transmission** d'un certain système de règles, comportements ou pratiques, et à la **reproduction** d'un certain système de rapports sociaux, ces buts deviennent automatiquement impossibles à atteindre quand maîtres et élèves modifient conjointement leurs structures de pensée et d'action. De ce fait même, un tel mode III n'est observable que pendant des périodes de crise grave soit au sein même du monde de l'école soit dans la société totale, comme cela a été le cas en mai 1968.

En principe, la distinction entre les autres modes semble facile à établir. Le but des modes I et II est d'adapter l'élève au système existant de rapports cognitifs et sociaux mis en jeu par une discipline particulière, alors que la fonction du mode IV est d'adapter un tel système à la population étudiante (Glenn, NEA meetings 1900, cité par Matthews, 1966).

Mais ces modes comme nous l'avons suggéré recouvrent des aspects spécifiques. En premier lieu, au niveau

normatif, l'instructeur peut lui-même fixer le niveau de performance que doivent atteindre ses élèves (dans quel cas le mode de coordination correspondant oscille entre I et II) ; ou il peut laisser toute latitude à ses élèves (dans quel cas le mode de coordination correspondant oscille entre I et IV). De la même manière, au niveau du contenu, le mode oscille à nouveau entre I et II quand l'instructeur utilise un seul ensemble de textes et matériels pédagogiques ou entre I et IV quand il fait appel à un grand nombre de tâches qu'il distribue à chaque élève en fonction de ce qu'il perçoit être ses intérêts, aptitudes, et niveaux de performances courants. En dernier lieu, l'instructeur peut ne prêter attention à un seul élève à la fois et réduire ses interventions au niveau des demandes explicites formulées par cet élève (modes I ou IV) ou au contraire coordonner les activités de chaque élève tout en accroissant le nombre et l'importance des questions posées par la tâche ou les tâches assignées à chacun (modes I ou II).

Sur le plan empirique, les données recueillies jusqu'à maintenant suggèrent que de tous les aspects d'une pédagogie individualisée, ce sont les aspects normatifs qui exercent l'influence la plus marquante sur les résultats obtenus par les élèves. Alors que les modes I et IV ne favorisent que les étudiants déjà motivés, dont les performances sont finalement indépendantes des variations dans la nature des relations pédagogiques, le mode II, lui tend à réduire la variance de la distribution des résultats obtenus par les élèves. Mais encore faut-il déterminer non seulement comment de tels mécanismes se combinent

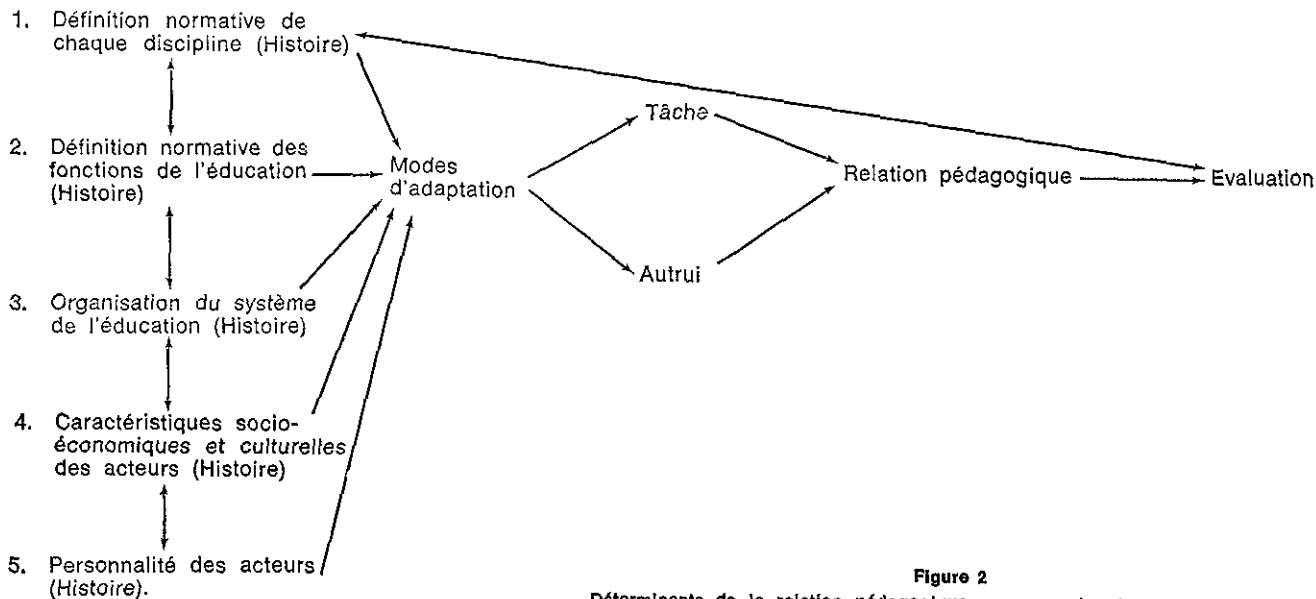


Figure 2
Déterminants de la relation pédagogique : vue synchronique et diachronique

les uns aux autres mais aussi quelles sont leurs implications sociologiques.

Dans les pages qui suivent, nous nous proposons donc d'analyser les déterminants de ces modes de coordination tout en reconnaissant que nous n'avançons que des approximations provisoires et globales qui devraient cependant permettre d'identifier la direction générale des recherches à entreprendre dans ce domaine. Dans une perspective synchronique, de tels modes dépendent à la fois de la définition normative de chaque discipline et des fonctions idéales que tout système scolaire est supposé remplir, de l'organisation concrète des institutions scolaires, universitaires et professionnelles, des caractéristiques socio-économiques et culturelles des enseignants et enseignés et de la personnalité de tels acteurs. Il serait vain toutefois de penser que de tels modes de coordination et leurs déterminants évoluent au sein d'un vide temporel. Mais si ces modes de coordination se modifient dans le temps, il convient de déterminer si de telles modifications entrent dans des fluctuations de type cyclique ou si leur dynamique demeure incertaine. Aussi bien convient-il de mesurer l'influence de chaque déterminant de la relation pédagogique à la fois dans une perspective synchronique et diachronique (figure 2). Aussi bien cette mesure demande-t-elle une utilisation de méthodes statistiques basées sur l'emploi de variables multiples et notamment de paths analyses.

L'INFLUENCE DE LA DÉFINITION IDÉALE DES DISCIPLINES SUR LA RELATION PÉDAGOGIQUE

Bien qu'on ait coutume d'affirmer que le monde de l'école diffère du monde réel, la relation pédagogique n'en varie pas moins en fonction des changements dans l'idéologie sous-jacente à l'exercice d'une discipline donnée ; en fonction des contrastes entre les idéologies propres à diverses disciplines et en fonction du rôle attribué à ces disciplines au sein de la société globale.

En premier lieu, les changements dans la définition de l'art, par exemple, n'ont pas été sans modifier profondément le profil de la relation pédagogique correspondante. Jusqu'à l'impressionnisme, l'art implique essentiellement une reproduction du milieu extérieur et la tâche du peintre est donc essentiellement d'**accommoder** ses structures de pensée et d'action aux principes organisateurs attribués à la nature. L'acquisition de ces modes accommodateurs requiert l'imitation par l'élève de procédés et techniques possédés par des maîtres qui en détiennent le secret. Il y a donc lieu de penser que jusqu'à l'impressionnisme, la relation pédagogique désirable est du mode II (assimilation par le maître, accommodation par l'élève). En effet, la peinture s'apprend surtout au sein d'ateliers ou d'écoles dont l'organisation

est parfaitement structurée (White and White, 1965) et à l'intérieur desquels, la progression et la nature des tâches à effectuer sont définies unilatéralement par le maître. Arrivé au bout d'une telle progression, l'élève intériorise avec succès toutes les exigences du maître et est donc autorisé à **assimiler** ; de là naît d'ailleurs, la difficulté d'attribuer la totalité de nombreux tableaux à la main d'un artiste et d'un seul.

Avec l'impressionnisme, et sous l'influence tant d'innovations technologiques que de modifications dans l'organisation du marché, la peinture se définit davantage comme une **création** que comme une **découverte** (9). Se définissant comme telle, elle insiste toujours davantage sur la valeur de la subjectivité et la relation pédagogique correspondante évolue alors vers le type IV (accommodation par le maître, assimilation par l'élève). Cette évolution se manifeste par le déclin des écoles officielles et par la dissociation du rôle d'artiste et du rôle de professeur d'art (10).

Dans la mesure où les professeurs d'art doivent en effet stimuler le pouvoir assimilateur de leurs élèves, ils doivent se montrer eux-mêmes accommodateurs. Mais la relation pédagogique artistique de type IV qu'ils doivent mettre en œuvre est ressentie comme étant incompatible avec la pratique assimilatrice sous-jacente à un art authentique. Cette évolution est d'ailleurs réclamée par les étudiants eux-mêmes qui critiquent ceux de leurs professeurs « qui poussent trop vigoureusement leur propre style et ne laissent pas suffisamment d'initiatives à leurs étudiants » (Strauss, 1970).

En évoluant vers le mode IV, la relation pédagogique dominante en art se sépare donc progressivement de celle qui prévaut de tout temps dans les milieux juridiques. En effet, la pratique du droit implique toujours des principes assimilateurs puisque aussi bien elle vise à l'intégration d'une réalité définie comme mouvante et accidentelle au sein de principes juridiques intériorisés d'une manière égale par les juges et les avocats, et traités comme tels comme étant constants. Si novateur soit-il, le droit cherche toujours à minimiser l'importance des changements qu'il introduit en mettant l'accent sur l'importance de la jurisprudence (11). Dans sa phase initiale, la relation pédagogique des milieux juridiques vise donc à être du mode II puisque aussi bien il s'agit de faire acquérir par l'étudiant le sens d'un raisonnement juridique qui lui est étranger. Mais, dans la mesure où une prolongation de ce type II amènerait les étudiants à privilégier indûment les facteurs d'accommodation et donc à nier l'importance de la jurisprudence, il faut faire évoluer rapidement la relation pédagogique vers un mode I, où maîtres et élèves partagent un même type d'adaptation assimilateur à l'égard des cas qui leur sont soumis. L'évolution d'un mode II vers un mode I n'est toutefois bénéfique pour la profession que si les étudiants

en droit partagent avant même de commencer leurs études, le même style de pensée et le même système de valeurs que leurs maîtres. Pour les cabinets juridiques de Wall Street (dont l'influence sur la vie légale américaine est prépondérante), le recrutement de nouveaux membres doit donc satisfaire à deux conditions. Les candidats doivent à la fois avoir fait leurs études juridiques dans les écoles de droit les plus prestigieuses de la côte est et avoir fait leurs études secondaires dans les écoles les plus « fermées » de la région. Une relation pédagogique de mode I ne peut en effet engendrer le type de pensée conservatrice souhaitable en matière juridique que si elle met en présence des acteurs dont la communauté d'origine garantit des convergences quasi parfaites dans leurs types de pensée et leurs comportements respectifs (12) (Smiegel, 1964 ; Collins, 1971).

Cependant, la définition de la relation pédagogique idéale pour chaque discipline varie en fonction de l'organisation des professions correspondantes et de leur mode d'articulation au sein de la société globale. Aussi bien la centralisation et la bureaucratisation croissantes des entreprises amènent-elles leurs dirigeants à préférer des étudiants sortant d'écoles ou programmes professionnels aux individus ayant une éducation plus générale, (Collins, 1971 ; Bourdieu et Passeron, 1967). En effet, dans la mesure où le bon fonctionnement des entreprises bureaucratiques demande que leurs membres sachent se plier à une discipline imposée de l'extérieur et aient une forte capacité d'accommodation, il est préférable de recruter des étudiants ayant vécu une relation pédagogique de mode II à des étudiants ayant fait davantage l'expérience d'une relation de mode IV. Le premier type tend davantage à dominer au sein des programmes professionnels américains ou des grandes écoles françaises alors que le deuxième type est certainement plus caractéristique des universités et facultés classiques (13).

Mais la définition de la relation pédagogique idéale ne dépend pas seulement des normes dominantes dans un milieu professionnel déterminé ; elle dépend aussi des relations souhaitées entre les diverses couches constitutives de la société globale. Les sociétés dont l'idéologie minimise l'importance du rôle que l'éducation devrait jouer vis-à-vis de la mobilité sociale et met donc l'accent sur l'influence du « parrainage » dans les relations sociales diffèrent des sociétés dont l'idéologie souligne non seulement les fonctions libératrices de l'école, mais met aussi en valeur l'importance de la réussite que l'étudiant doit montrer tant vis-à-vis des autres que vis-à-vis de lui-même (Turner, 1960) (14). Dans la première catégorie de sociétés, le but de l'école est essentiellement de reproduire les arrangements sociaux existants et de confirmer aussi bien la légitimité du succès des classes dirigeantes que la légitimité des échecs des groupes subalternes (Bourdieu et Passeron, 1970). Suivre ce but, c'est donc orienter les

enfants de diverses classes sociales dès que possible vers des programmes séparés et privilégier de la sorte une relation pédagogique de mode I. Au contraire, dans la mesure où la deuxième catégorie de société retarde le plus possible toute orientation de ses élèves auxquels elle laisse officiellement le droit de choisir les cours et les écoles les plus appropriées à leurs intérêts ou aptitudes, elle encourage, au moins officiellement, une relation pédagogique de mode IV.

Pour conclure, toute relation pédagogique dépend d'abord des idéologies sous-jacentes à la définition de la nature. La différenciation d'une telle relation reflète donc la différenciation de ces idéologies tant à un moment donné qu'à travers l'histoire (Moscovici, 1968). Mais elle reflète aussi tant les idéologies sous-jacentes aux relations entre groupes sociaux que leur histoire.

L'INFLUENCE DES STRUCTURES DU MILIEU SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE

Quei que soit le rôle joué dans ce domaine par les idéologies, l'émergence d'un type particulier de relation pédagogique devrait également dépendre du mode d'organisation des milieux scolaires et universitaires et notamment du contrôle que ces différents milieux exercent sur les diverses formes de rareté auxquelles ils font face.

En premier lieu, la relation pédagogique dominante varie avec la centralisation relative des structures administratives des institutions de la société globale. A une extrémité d'un tel axe, les sociétés fortement centralisées définissent l'éducation comme un **droit** garanti par l'Etat. En outre, l'exercice de ce droit implique une standardisation extrême des moyens budgétaires dont dispose chaque établissement, des programmes et cours offerts à différents types d'étudiants et du contrôle exercé sur leur connaissance. Dans un tel cadre, la relation pédagogique ne peut alors osciller qu'au sein de limites étroites entre un mode I et un mode II. A l'autre extrémité opposée du même continuum, les sociétés fortement décentralisées définissent l'éducation comme un **privilège** privé. De plus, l'exercice d'un tel privilège est assorti de variations considérables tant dans les fins que poursuit chaque établissement que dans les moyens auxquels il a accès (15) (Clignet, 1974). Dans un tel cadre, la relation pédagogique est nécessairement plus variable parce que sa nature dépend du pouvoir politique dont disposent les divers segments de la communauté où les écoles sont situées. Parmi les communautés les plus riches, cette relation oscille entre un mode I et un mode IV, car les parents sont en mesure de rappeler aux éducateurs non seulement le pouvoir qu'ils dérivent de leur statut de client (Minar, 1966) (16), mais aussi l'importance qu'ils attachent à la spontanéité de leurs enfants. Parmi les

communautés les plus défavorisées, cette relation dépend du pouvoir mobilisateur des élèves et de leurs parents et de leur capacité d'imposer à la société globale une redistribution plus égalitaire du pouvoir politique. Dans la mesure où l'expression « contrôle communautaire » reflète le souci d'obtenir une mobilité collective plus qu'individuelle (Fein, 1973), la mise en œuvre d'un tel contrôle devrait faire évoluer la relation pédagogique d'un mode II vers un mode IV. De là est née l'importance des conflits qui ont opposé au cours des années 60 le puissant syndicat des instituteurs new-yorkais aux groupes de pression mis en œuvre localement par les minorités noires et portoricaines. En effet, les enseignants perçoivent souvent l'obligation d'accommoder comme une diminution de leur pouvoir politique.

En deuxième lieu, la relation pédagogique dominante dépend des modes particuliers de contrôle que les écoles exercent sur le facteur de rareté, tel qu'il s'applique à l'utilisation de l'espace, du temps, et des connaissances elles-mêmes. En ce qui concerne l'espace, il est bien évident que plus la taille d'un établissement ou d'une salle de classe augmente, plus la densité des relations que les enseignants et enseignés entretiennent les uns avec les autres tend à diminuer et plus la relation pédagogique a donc de chances d'évoluer vers un mode I, au sein de laquelle, enseignants comme enseignés intègrent « l'autre » ou la tâche dans des structures pré-établies sans que ces structures soient pour autant profondément modifiées. Si l'émergence d'un mode II ou IV nécessite donc une réduction relative des effectifs et donc du rapport statistique entre le nombre de maîtres et le nombre d'élèves, cette émergence dépend aussi du mode de relation entre l'école et le milieu extérieur. Plus l'école est capable de s'isoler d'un tel milieu et plus par exemple, elle est capable d'attirer exclusivement une population de pensionnaires, plus elle est à même d'imposer effectivement un mode II de relations pédagogiques. Tel était bien le but de Napoléon quand il a réformé l'École Polytechnique ou l'École Normale Supérieure. Tel était bien aussi le but des colonisateurs français, quand ils ont créé l'École des Hotages ou plus tard l'École William Ponty (17).

En ce qui concerne le temps, il convient de distinguer les problèmes posés par le découpage des activités scolaires ou universitaires au cours d'une année, par le même découpage de ces activités au cours du cycle total des études poursuivies par un groupe d'individus donné et enfin par le développement historique des institutions éducatives elles-mêmes. Comme nous le suggérerons plus loin, le découpage de l'année scolaire en unités rigides modifie les relations pédagogiques dominantes en fonction de l'origine socio-économique et géographique des populations étudiantes. Ce découpage amène le développement d'une relation pédagogique dominante du mode I parmi les populations enseignantes et enseignées originaires de

mêmes milieux bureaucratiques, analogues à l'école quant à leur fonctionnement. Si l'imposition du calendrier scolaire officiel à des populations marginales vise officiellement à l'adoption d'une relation pédagogique de mode II, une analyse de l'absentéisme sévissant parmi de telles populations montre qu'en réalité, la relation pédagogique reste fixée au mode I. Enseignants comme enseignés « campent sur des positions préparées à l'avance », quels que soient les rôles qu'on voudrait leur faire jouer (18). Le mode I n'a donc pas toujours le même sens et il ne présente pas toujours les mêmes conséquences.

Les relations pédagogiques dominantes ne dépendent pas seulement cependant du calendrier scolaire annuel mais aussi des divisions introduites officiellement dans les cycles d'études. Ces divisions dépendent non seulement des contrastes entre les activités cognitives et émotionnelles d'élèves d'âges différents mais aussi de la manière dont de tels contrastes sont reconnus par les autorités académiques (Aries, 1962). Reconnaître la validité des travaux de Piaget ou d'autres psychologues sur les stades de développement psychologique et reconnaître que les premiers de ces stades sont caractérisés par la prépondérance des mécanismes d'adaptation assimilateurs, c'est tôt ou tard légitimer un mode IV de relation pédagogique au niveau d'une partie ou de la totalité des études primaires.

Cette légitimité a des conséquences pratiques sur les politiques de personnel adoptées par les autorités scolaires. En nommant dans les classes de jardin d'enfants, ou de l'ancien cours préparatoire, des institutrices plutôt que des instituteurs, mais surtout du personnel jeune et ayant peu d'ancienneté (et comme tel, enclin à accommoder davantage qu'à assimiler), les pouvoirs publics cherchent officiellement à minimiser la distance sociale séparant les rôles que l'enfant doit jouer au sein de l'école de ceux qu'il joue déjà au sein du milieu familial. C'est donc là permettre à l'enfant d'assimiler les activités qu'on lui demande à l'école au système de comportements et d'attitudes qu'il a déjà apprises chez lui. Si les relations pédagogiques « officielles » des premières années du cycle d'études primaires ont donc évolué historiquement d'un mode II vers un mode IV, la relation de mode II continue à prévaloir au fur et à mesure que les élèves gravissent les échelons de la hiérarchie scolaire (19).

L'importance grandissante du type II dans les classes supérieures du système secondaire a des conséquences cognitives particulièrement visibles. Aussi bien la variance des performances aux tests de mathématiques utilisés dans les écoles américaines dépend elle moins du milieu familial des élèves mais plus des caractéristiques de l'école fréquentée quand on passe des classes inférieures aux classes supérieures du système scolaire (Coleman and al., 1966).

L'hypothèse que les relations pédagogiques évoluent vers un mode II au fur et à mesure que l'on avance dans un cycle d'études particulières se trouve confirmée, d'une manière plus impressionniste, par les travaux entrepris aux Etats-Unis sur le fonctionnement des études en médecine (Becker and al., 1961). En effet, le personnel enseignant est davantage composé de docteurs que d'internes dans les dernières que les premières années. De plus, ces enseignants se comportent plus comme des médecins que comme des instructeurs. Réciproquement, les étudiants américains sont déjà en mesure d'anticiper la nature des tâches qu'ils auront à effectuer dans le cadre de leur vie professionnelle. De ce fait même, ils tendent à traiter les problèmes qu'on leur pose plus en termes de la logique propre à chaque situation qu'en termes de la logique propre à leurs manuels.

Les modes de coordination entre les types d'adaptation des élèves et des maîtres dépendent enfin du niveau de développement des institutions scolaires. Ainsi est-il facile de montrer comment les relations pédagogiques dominantes dans les écoles créées en Afrique au début de la colonisation oscillent entre différents pôles (Bouche, 1966). Les enseignants étaient bien obligés d'**accommoder** quand ils étaient obligés d'offrir des récompenses financières à ceux de leurs élèves particulièrement assidus, afin d'obtenir les statistiques officielles nécessaires à l'obtention de leurs propres récompenses. Mais ils étaient en même temps obligés d'**assimiler**, puisque leur manque de formation et le manque de matériel pédagogique disponible les obligeaient à importer « les manuels de lecture de la ville de Paris ». Les mêmes équivoques caractérisent réciproquement les réactions initiales de la population locale à ces premières écoles. Aussi bien le fait de scolariser d'abord les éléments les plus marginaux de la population et donc les enfants d'esclaves ou des familles jouant un rôle mineur dans le fonctionnement des lignages représentait-il simultanément une accommodation aux exigences du colonisateur mais aussi une subversion de ces exigences et donc leur assimilation à des structures sociales pré-existantes (20).

Si la dominance d'une relation pédagogique donnée dépend donc de l'institutionnalisation progressive du système scolaire, sa forme spécifique varie ensuite des diverses formes de rareté dont un tel système fait l'expérience au fur et à mesure qu'il se développe (Isambert Jamati, 1967) (21).

En dernier lieu, cette relation dominante dépend de la rareté définissant tant les mécanismes de diffusion des connaissances que leur contrôle. En ce qui concerne le premier point, il est évident que l'utilisation massive de livres de classe favorise une relation de mode I. Les limites de cet effet dépendent cependant de l'organisation de la concurrence. Cet effet est renforcé quand diverses maisons d'édition estiment que leurs chances de succès

dépendent de l'homogénéité plutôt que de la variabilité des produits qu'elles cherchent à écouler. Par contre, cet effet est amoindri quand ces textes visent à laisser une certaine initiative tant à l'instructeur qu'à ses élèves, ou quand ces livres se démarquent de la tradition établie dans une discipline particulière pour aborder des thèmes susceptibles de résonner davantage avec la sensibilité des élèves. Ainsi, en est-il par exemple du Child Primer publié en Amérique en 1800 qui pour la première fois cherchait à baser une méthode de lecture sur les contines en vogue à l'époque (Carpenter, 1963).

En ce qui concerne l'effet du mode des contrôles de connaissance, il a été maintes fois indirectement suggéré que tout système de « rationnement » centralisé des diplômes entraîne un « bachotage » et donc l'émergence du mode I (Bourdieu et Passeron, 1967). En effet, les enseignants basent leurs cours sur la jurisprudence qu'ils peuvent dériver des questions posées au cours des sessions précédentes et de leur côté, les étudiants cherchent non seulement à apprendre par cœur les réponses appropriées mais aussi à conjurer le sort par des techniques ritualistiques visant à minimiser les angoisses d'une accommodation problématique (22) (Bourdieu et Passeron, 1970). Par contre, la relation pédagogique évolue nécessairement vers un mode IV dès que le contrôle des connaissances ne dépend plus d'instances extérieures à l'école elle-même (et donc dès que les rôles d'enseignants cessent d'être différenciés des rôles d'examineurs), et surtout dès que le sort des professeurs dépend des évaluations faites de leurs performances par leurs propres élèves comme c'est le cas dans un grand nombre croissant d'écoles et universités américaines aujourd'hui.

L'INFLUENCE DE LA COMPOSITION DES MILIEUX ENSEIGNANTS ET ENSEIGNÉS

La relation dominante dépend bien sûr des mécanismes psychologiques susceptibles de stimuler les préférences individuelles pour un mode assimilateur ou accommodateur. Comme nous l'avons déjà suggéré, cette préférence est liée à l'âge, mais elle semble aussi liée au sexe si tant est que les femmes sont plus résistantes à l'influence de l'environnement et donc moins orientées que les hommes vers un style accommodateur, comme le suggèrent un certain nombre d'études physiologiques et psychologiques (23). Indépendamment de l'âge et du sexe, il est également possible de distinguer, pour un niveau d'intelligence égal, des personnalités ayant des degrés variables de « subjectivité » et donc des tendances variables à l'assimilation (Friedenberg, 1963) ou même de souligner les contrastes existant entre des formes d'intelligence convergentes (et donc assimilatrices) et divergentes (et donc accommodatrices) (Hudson, 1966) (24).

Mais si tous ces facteurs affectent les capacités assimilatrices ou accommodatrices individuelles, leur actualisation varie aussi bien selon les classes sociales que les cultures ethniques et religieuses. Ces différentes catégories ont en effet des valeurs et des styles cognitifs qui leur sont propres. Aussi bien des individus élevés dans un milieu bureaucratique ont-ils plus tendance à utiliser un mode d'adaptation accommodateur alors que ceux élevés au sein d'un environnement dominé par l'esprit d'entreprise sont davantage disposés à se montrer assimilateurs (Miller and Swanson, 1958). De la même manière, cette actualisation des tendances assimilatrices ou accommodatrices varie également en fonction du temps passé au sein des écoles ou des universités. En effet, les révolutions pédagogiques, comme les révolutions scientifiques, tendent davantage à être faites par des individus jeunes ou avec peu d'ancienneté dans le système que par ceux de leurs collègues s'étant habitués aux contraintes de l'organisation qui les emploie (Kuhn, 1970) (25) ; les premiers sont en effet plus accommodateurs que les seconds.

Mais si les relations pédagogiques dépendent des caractéristiques des enseignants et des enseignés considérés indépendamment les uns des autres, elles varient aussi en fonction de la distance socio-psychologique séparant ces acteurs les uns des autres. Limiter une telle distance permet à chacun de ces acteurs de renforcer ses structures pré-existantes et donc facilite une relation de mode I. Par contre, les effets liés à une augmentation de cette distance semblent contradictoires. Dans une perspective sociale et émotionnelle, de nombreux romans tels que *Blackboard Jungle*, *To Sir with Love*, *The Way Its spo'zed to be* suggèrent que la combinaison d'une distance accrue entre les origines sociales et les âges des élèves et des maîtres facilite aussi une relation de mode I dont les conséquences sont négatives pour les uns comme pour les autres.

Mais, dans une perspective cognitive, une analyse de la variance des résultats obtenus par des élèves blancs et noirs à des tests mathématiques montre malgré tout que les performances des premiers reflètent avant tout les caractéristiques de leur milieu familial alors que les résultats des seconds sont davantage influencés par les traits dominants de l'environnement scolaire (Coleman and al., 1966). Ces résultats nous permettent donc de tirer deux conclusions. D'une part, l'effet d'une relation pédagogique, loin d'être universel, varie en fonction de la composition de la population étudiante. Les résultats mentionnés ci-dessus semblent en effet indiquer que le sort intellectuel des couches les plus défavorisées dépend de la manière dont les écoles sont capables de moduler les relations pédagogiques entre un mode II et un mode IV. D'autre part, cette modulation pose le problème de savoir si l'assimilation et l'accommodation constituent bien les

pôles opposés d'un même continuum ou ne sont pas plutôt des dimensions indépendantes l'une de l'autre. En effet, le score des élèves blancs semble varier en fonction de l'efficacité de leur pouvoir assimilateur indépendamment de leur capacité d'accommoder, alors qu'en ce qui concerne les noirs, la variabilité des résultats semble s'expliquer essentiellement en termes de l'efficacité relative de leur pouvoir accommodateur, indépendamment de leurs démarches assimilatrices.

Finalement, la nature de la relation pédagogique dominante semble varier en fonction de sa propre histoire. Dans la mesure où il est vrai qu'un comportement tend à se perpétuer, s'il a été positivement sanctionné dans le passé (Homans, 1961), une relation pédagogique devient automatiquement du mode I dès que les enseignants et enseignés concernés la jugent bénéfique. Mais une telle proposition n'est que partiellement exacte et une analyse de l'effet Pygmalion (Rosenthal et Jackson, 1969) suggère qu'enseignants et enseignés peuvent participer ensemble à une *self fulfilling prophecy négative*, c'est-à-dire, qu'ils peuvent avoir intérêt, pour des raisons divergentes, à confirmer au cours de la communication le pronostic défavorable initialement émis par les enseignants eux-mêmes (26).

Ainsi, la perpétuation d'une relation pédagogique de mode I reflète-t-elle deux processus opposés. Cette perpétuation résulte d'une **fixation positive** et donc des gains que les deux parties estiment gagner d'un prolongement du statu quo. Mais, elle reflète aussi une **fixation négative** et par là même l'incapacité de résoudre les problèmes posés par la tâche et par la communication aussi bien que les frustrations qui en résultent (Whiting and Child, 1953).

RÉSUMÉ ET CONCLUSIONS

Partant de la notion que toute sociologie de l'éducation devrait être une sociologie de la relation pédagogique plus qu'une sociologie des « attributs » caractérisant les acteurs mis en jeu (Payne, 1976), notre première démarche a été d'identifier la nature et la fréquence des types distincts que peut revêtir une telle relation. Si tant est qu'une entreprise éducative est une entreprise de création et de communication, son organisation tend automatiquement à réduire les risques inhérents à toute innovation (Meyer, 1967). De ce fait même, une relation pédagogique de mode III ne peut être que rare et en tout état de cause temporaire.

Parmi les trois autres types, le mode I tend à reproduire comme nous l'avons noté aussi bien des arrangements sociaux considérés comme légitimes que des convergences inconscientes dans l'histoire psychologique des acteurs de la scène scolaire ou universitaire. Si ce mode particulier reflète la stabilité propre à tout un ordre social ou psychologique, l'instabilité des modes II ou IV

résulte de la fragilité inévitable des arrangements tendant à articuler un système de stratification basé sur les origines sociales ou culturelles des individus sur un système de stratification basé sur l'âge ou l'ancienneté.

En résumé, la variabilité de ces modes vient du fait qu'elle met en cause deux catégories d'acteurs dont les adaptations tant à l'égard des tâches qu'ils veulent accomplir qu'à l'égard de leurs interlocuteurs ne sont ni synchronisées ni produites par des mécanismes convergents. Pour expliquer cette variabilité, il est donc nécessaire d'analyser les contradictions partielles ou totales opposant : a) les définitions des fonctions « idéales » attribuées à chaque discipline ou à l'école en général, et b) les modes de recrutement et de socialisation de chaque catégorie d'acteur, tels qu'ils résultent de l'histoire de chaque société, de ses institutions scolaires ou universitaires et de ces acteurs eux-mêmes.

Ces analyses ne peuvent donc que mettre en lumière le caractère artificiel et arbitraire d'une pédagogie à vocation universelle (27). Si tant est que, malgré tout, les relations pédagogiques dépendent des initiatives prises par les enseignants, notre but a été d'identifier les choix et les contraintes auxquelles ces enseignants font face, et donc de cerner les problèmes concrets attachés à leur formation. Ainsi notre analyse nous permet-elle d'examiner non seulement comment une telle formation reflète l'organisation de chaque discipline et leur insertion dans les cadres institutionnels de l'école ou de l'université, mais aussi comment à son tour, cette formation infléchit tant les modes de coordination dominants dans les salles de classe que leur variabilité.

Chaque discipline présente, comme nous l'avons suggéré, deux aspects ; l'un portant sur la tâche et l'autre sur son enseignement. En ce qui concerne la lecture par exemple, les recherches pédagogiques portent tantôt sur les aspects linguistiques mis en cause par les activités de lecture, tantôt sur la psychologie des diverses populations de lecteurs. Quand la formation des maîtres penche davantage vers le premier de ces deux pôles, la relation pédagogique qu'ils établissent à leur tour avec leurs élèves ne peut qu'osciller entre un mode I et II. A l'inverse, quand cette formation met surtout l'accent sur la psychologie de la lecture, la relation pédagogique a des chances d'évoluer vers le mode IV.

Mais la formation des maîtres varie aussi en fonction des modes d'organisation du système scolaire ou universitaire. Plus ce système est centralisé, plus la formation des maîtres est homogène et moins la relation pédagogique que ces maîtres établissent à leur tour avec leurs élèves est susceptible de varier. Dans la mesure où souvent un système centralisateur vise également à maintenir une certaine orthodoxie, il en résulte que la formation des maîtres vise surtout à favoriser le développement d'une relation pédagogique correspondante aux modes I ou II.

La formation des maîtres varie enfin en fonction du pouvoir relatif dont disposent les différents types d'acteurs présents dans le monde scolaire ou universitaire. Ainsi le caractère « sacré » des connaissances enseignées au niveau des études supérieures dispense-t-il les professeurs d'université d'avoir une formation pédagogique, ce qui leur permet d'imposer à leurs élèves une relation du mode I ou II dans les cours qu'ils professent. Aux niveaux primaire et secondaire, par contre, les formations auxquelles sont astreints les enseignants dépendent autant des idéologies dominantes que des jeux de pression et contre-pression mis en œuvre par la profession elle-même, l'administration et les utilisateurs de l'école. Plus l'idéologie dominante souligne la diversité des fonctions que l'école doit assurer au profit des élèves, plus les formations pédagogiques sont diversifiées. De la même manière, plus cette idéologie met l'accent sur le rôle libérateur de l'école, plus les maîtres sont tenus d'apprendre à faciliter l'émergence d'un mode IV de relation pédagogique. Selon la même logique, la variabilité de ces formations augmente aussi au fur et à mesure que la cohésion de la profession enseignante est moindre que celle des élèves et de leurs parents. En outre, plus ces derniers ont de pouvoirs, plus ils cherchent à imposer aux futurs maîtres une formation débouchant sur un mode IV de relation pédagogique.

Il n'en reste pas moins vrai que les liens entre la formation initiale des enseignants et les relations pédagogiques qu'ils établissent dans leurs classes restent lâches. En effet, les deux systèmes ont une certaine autonomie et leurs populations n'évoluent ni à la même vitesse ni dans les mêmes directions.

Compte tenu de cet ensemble de forces contradictoires qui pèsent tant sur la variabilité du processus de toute relation pédagogique que sur ses résultats, on ne peut être que frappé par la nature paradoxale de la sociologie de l'éducation contemporaine. Si cette sociologie tend à mettre en lumière les différentes facettes de la différenciation sociale au moment de l'entrée et de la sortie de l'école, elle tend trop souvent à négliger l'analyse des manifestations éventuellement contradictoires de cette différenciation au sein même de l'école. De ce fait même, les sociologues tendent à réduire les problèmes posés par l'égalité des traitements pédagogiques à des problèmes d'uniformité. Mais ne pas voir que l'égalité des résultats est toute autre chose que l'égalité des moyens mis en œuvre pour aboutir à de tels résultats, ne pas voir non plus que la relation entre ces deux types d'égalité dépend des divergences possibles entre l'histoire des disciplines et l'histoire de la stratification sociale et culturelle, c'est adopter un comportement bureaucratique. Plus que d'autres, les sociétés bureaucratiques sont en effet insensibles aux décalages possibles entre les formes de sociabilité en profondeur et les formes de sociabilité

différentielle. A cause de cette insensibilité, le « consensus », cette forme particulière de conscience collective si importante dans le monde d'aujourd'hui, est traité comme étant plus réel que virtuel, comme étant une fin en même temps qu'un moyen, et comme étant imperméable aux fluctuations de l'histoire. En somme, dès que la sociologie traite l'éducation comme étant un produit indifférencié et ahistorique, elle offre à la fois une réflexion

sur et de cette société (Marcuse, 1964). Sa soumission à une telle société dont elle dépend pour survivre, la condamne dès lors à des choix idéologiques inconscients dont les contradictions sont aussi bien substantives que méthodologiques (Goulet, 1973).

Remi CLIGNET,
Northwestern University, Etats-Unis.

NOTES ET REFERENCES

1. Attribuer de la sorte les propriétés sociales d'un tout aux parties constitutives de ce tout, c'est risquer de commettre l'erreur méthodologique que les sociologues américains baptisent du nom d'**ecological fallacy**. Cette erreur est fréquente et a été commise notamment par Durkheim dans son étude sur le suicide.

2. Pour qu'un modèle soit vraiment expérimental, il faudrait que les populations exposées à des programmes d'études différents soient testées **avant** d'être orientées vers de tels programmes et **après** avoir terminé les études correspondantes. Il faudrait en outre que la sélection des candidats soit faite au hasard. Pour une discussion systématique des problèmes posés par l'utilisation de modèles expérimentaux dans la « vie réelle » voir les nombreux travaux de D.T. Campbell.

3. Les mots mis entre crochets ne figurent pas dans le texte original de la citation. Ils sont ajoutés ici pour bien souligner qu'une communication dépend autant de la variabilité des comportements de la population étudiante ou enseignante que des contrastes entre ces deux populations.

4. On ne dénoncera jamais assez le caractère ethnocentrique du concept d'assimilation tel qu'il est utilisé par les sociologues américains (pour une illustration et une bibliographie, voir Alba, 1976). Cet ethnocentrisme se manifeste de trois façons. Tout d'abord, le concept implique des jugements de valeurs sur la validité ou le bien-fondé relatif des comportements, pensées ou attitudes de la « majorité » et des minorités. Qui dit assimilation dit élever le statut des minorités. Mais, pour que ce statut puisse être élevé, encore faut-il établir qu'il est inférieur. En deuxième lieu, le concept ne différencie pas les comportements propres à la majorité et aux minorités. Il peut y avoir assimilation **soit** quand la France par exemple décide unilatéralement que les Africains sont des Français de couleur noire, **soit** quand ces Africains adoptent un comportement « français », **soit** quand il y a négociation entre ces deux groupes d'acteurs. Placer ces trois phénomènes distincts dans le cadre d'un même concept, c'est appauvrir la réalité. Finalement, le terme d'assimilation ne différencie pas les résultats des moyens.

5. Cet équilibre est bien sûr essentiel. Une assimilation excessive amène des comportements cognitifs ou émotionnels névrotiques dans la mesure où elle suscite la répétition de conduites ancrées dans le passé, quel que soit le stimulus extérieur. De la même manière, une accommodation excessive empêche le sujet de donner un sens à son environnement qu'il perçoit comme changeant indéfiniment. Une « do loop » malencontreusement ouverte dans un programme d'ordinateur offre un exemple parlant d'accommodation excessive : le système a trop d'informations qu'il ne peut digérer.

6. Cette distinction établie par G. Bouthoul est citée par Piaget (1971).

7. Le fait de ne pas offrir de cours du soir ou de cours d'été symbolise en effet la prééminence des exigences de l'école par rapport aux besoins et possibilités de l'individu. A un niveau inter-

national, il est remarquable de penser que les horaires et les calendriers des écoles africaines francophones ne se sont bien souvent écartés du modèle français métropolitain que bien après l'indépendance.

8. J'ai suggéré la même chose quand j'ai essayé de montrer que les résultats qu'obtiennent les jeunes Ivoiriens aux cubes de Kohs sont meilleurs quand les structures qu'ils doivent reproduire sont colorées en blanc et en rouge, que lorsque ces structures sont bleues et jaunes. En effet, les deux premières couleurs existent dans les langues ivoiriennes, alors qu'il n'en va pas de même des deux dernières (Clignet, 1962).

9. Dans la première perspective, on privilégie l'objet alors qu'on privilégie le sujet dans la seconde. Pour une discussion plus approfondie, voir R. Caillois. **Méduse et compagnie** (1960).

10. Parmi les grands noms de la peinture contemporaine, il est à noter que Matisse est le seul à avoir essayé de créer sa propre école et qu'il échoua. Il est également à noter que André Lhote a été accueilli favorablement pour ses livres théoriques sur la peinture mais qu'il a été sévèrement critiqué pour sa peinture.

11. Si la jurisprudence a été longtemps importante dans d'autres domaines et notamment en art, nous assistons depuis un certain temps à un renversement de la relation entre l'âge d'un objet ou d'une idée et sa valeur. Pour une discussion de ce problème, cf. J. Baudrillard (1972) et R. Clignet (en préparation).

12. Il est également frappant de noter qu'aux Etats-Unis, la plupart des écoles de droit de moindre importance sont catholiques. La nature particulière de la vérité transcendentale à laquelle croient les catholiques facilite en effet une évolution rapide de la relation pédagogique d'un type II vers un type I. Il n'en va pas de même en ce qui concerne les protestants. Avoir foi dans l'immanence, c'est avoir foi dans le devenir et donc nier éventuellement l'importance de la jurisprudence (Clignet, 1974).

13. Il resterait bien sûr à expliquer pourquoi l'importance que les employeurs attachent au concept de « grande école » est un phénomène plus récent aux Etats-Unis. A titre d'hypothèse, on peut proposer que les exigences liées à la centralisation des entreprises américaines sont avant tout économiques et résultent plus de la croissance dans l'échelle de leurs activités que d'orientations culturelles déliées.

14. Il est coutume dans cet ordre d'idées de contraster la France et la Grande-Bretagne d'un côté et les Etats-Unis de l'autre. Dans toute analyse, il convient donc d'examiner en détail les effets de l'interaction entre : a) la mobilité *réelle produite par l'école* ; b) l'idéologie portant sur la mobilité et notamment le fait que cette idéologie exagère ou minimise la mobilité réellement produite par l'école et c) le contexte centralisé ou décentralisé dans lequel le placement social des élèves et étudiants s'effectue.

15. Une comparaison systématique entre la France et les Etats-Unis dans ce domaine offrirait sans nul doute des résultats impor-

tants. Il serait entre autre particulièrement important d'examiner les conséquences de la centralisation relative d'un pays sur la distinction entre secteurs éducatifs publics et privés.

16. Non seulement ces parents ont les moyens de dicter ce qu'ils veulent, mais l'accent mis par la bourgeoisie libérale sur la notion de créativité chez l'enfant pousse la relation pédagogique vers un type IV, avec son cortège d'instructions individualisées d'études indépendantes, etc.

17. La même stratégie a été utilisée par les Américains dans les territoires indiens. L'américanisation des Indiens était considérée comme souhaitable autant qu'inéluctable, il convenait donc de retirer les enfants de leur milieu familial et de les obliger à accommoder. En ce qui concerne l'Afrique, Fanon est un des premiers auteurs à avoir démontré les conséquences psychologiques de l'assimilation pratiquée par le « Maître », et donc les conséquences psychologiques de l'accommodation excessive que le traitement du maître entraîne pour le colonisé (1952). Avoir des doutes sur sa propre identité ne peut en effet venir que d'une accommodation excessive.

18. En ce qui concerne les Etats-Unis par exemple, Folger et Nam ont montré comment les taux de fréquentation scolaire diffèrent dans un certain sens entre Etats industriels et Etats agricoles en ce qui concerne les classes initiales du cycle primaire, mais dans la direction opposée en ce qui concerne les classes terminales du cycle secondaire (1967). En effet, les demandes imposées sur l'emploi du temps d'enfants jeunes et plus vieux ne sont pas les mêmes dans un milieu paysan et industriel. De la même manière, on peut facilement supposer que les taux différentiels de fréquentation scolaire des deux sexes varient avec la structure des activités agricoles ou industrielles et se modifient en fonction des innovations technologiques et de leurs conséquences sur la division des rôles par sexe.

19. On cherche par exemple, à pousser l'élève vers l'accommodation en augmentant le nombre des maîtres, et en faisant varier leurs caractéristiques professionnelles. Le problème est cependant de déterminer les limites à l'intérieur desquelles une plus grande diversité d'enseignants entraîne en fait une plus grande accommodation des élèves.

20. Cette assimilation se montre cependant peu rentable et les élites africaines en furent donc réduites à modifier les règles de leurs propres jeux et donc d'accommoder (Bouche, 1966).

21. Il est par exemple possible d'identifier les conditions dans lesquelles l'école fait appel à une personnalité extérieure (accommodation) pour rédiger et prononcer le discours des distributions des prix, et d'identifier les thèmes de tels discours. Ces discours en effet mettent l'accent tantôt sur les besoins de l'élève de s'adapter au monde extérieur, tantôt sur l'obligation pour l'école de satisfaire les aspirations de la jeunesse. Les variations dans le choix des personnalités et de leurs discours sont sans doute liées aux variations dans la manière dont une société particulière perçoit les problèmes de rareté et se propose de les contrôler (Isambert-Jamat, 1967, 1970).

22. L'utilisation d'ex-votos ou de charmes magiques est sans nul doute assimilatrice.

23. On retrouve ici, l'ambiguïté des conclusions qu'on peut tirer des études sur la relation entre l'intelligence et les races. On peut considérer que de telles études sont viciées dans leur méthodologie et vicieuses dans leurs postulats idéologiques. On peut par contre, faire l'hypothèse que l'hérédité n'est après tout qu'une traduction à très long terme des facteurs de l'environnement et donc que le contraste entre inné et appris n'a qu'un sens historiquement relatif.

24. Si les termes d'assimilation et d'accommodation font référence à des processus, il est bien certain que de tels processus peuvent être aussi enracinés dans des structures permanentes.

25. De ce point de vue, il est à noter que la logique sous-jacente à un rendement maximal de la relation pédagogique entre en conflit avec les intérêts et les pouvoirs relatifs de chaque catégorie d'acteurs. Si tant est qu'il faut prendre au sérieux l'école, il semble bien que l'accommodation de l'élève soit particulièrement difficile et particulièrement importante au début de chaque cycle d'études. Si on suppose par ailleurs que cette accommodation n'est possible que si l'instructeur assimile, il en résulte que les professeurs les plus anciens et donc les plus représentatifs du système devraient être placés au début de chaque cycle, car ce sont eux dont les comportements assimilateurs devraient être les plus efficaces. Mais, ces mêmes professeurs ont tout intérêt, eux, à se placer à la fin de chaque cycle non seulement parce que leur travail est alors moins difficile (du fait même que les élèves ont intériorisé les règles du jeu), mais aussi parce qu'ils peuvent alors se déclarer responsables des succès de leurs élèves et exiger les récompenses assorties à de tels succès.

26. Si on insiste de plus en plus sur l'arbitraire sous-jacent aux jugements que font les professeurs quand ils appellent un élève particulier un cancre, on oublie commodément que le « cancre » lui-même peut accepter et tirer bénéfice de ce rôle particulier. En somme le mot cancre, dans une perspective sociologique, doit moins faire référence à une « qualité » du juge ou du jugé qu'à leur relation.

27. Ma perspective ici est analogue à celle adoptée par Fanon, à propos des vicissitudes de la Négritude (1961) et semble s'inspirer d'une philosophie existentialiste. Quand Sartre dit que la morale est une invention (1946), il met en garde, semble-t-il, contre les self-fulfilling prophecies dont les sciences sociales portent le germe.

**

Alba (R.). — 1976 : The Social Assimilation Among American Catholic National Origin Groups, *American Sociological Review*, vol. 41, 1030-1056.

Alexander (K.) and Eckland (B.). — 1975 : Basic Attainment Processes ; a replication and extension, *Sociology of Education*, 48, 475-495.

Anderson (C.A.). — 1967 : The International Comparative Study of Achievement in Mathematics, *Comparative Education Review*, 182-196.

Aries (P.). — 1962 : *Centuries of Childhood*, New York, Knopf.

Barbichon (J.). — 1968 : La diffusion des connaissances scientifiques dans le public, *Journal of Social Issues*, 24, 135-155.

Barker, Lunn (S.). — 1970 : *Streaming in the Primary School*. Slough. National Foundation for Educational Research.

Baudrillard (J.). — 1972 : *Pour une critique de l'économie politique du signe*, Paris, Nouvelle Revue Française.

Becker (H.) and al. — 1961 : *Boys In White*, Chicago University of Chicago Press.

Blau (P.) and Duncan (R.). — 1967 : *The American Occupational Structure*, New York, John Wiley and Sons.

Boocock (S.). — 1966 : Toward a sociology of learning, *Sociology of Education*, 39, 1-45. — 1972 : *An introduction to the sociology of learning*, Boston, Houghton and Mifflin.

Bouche (D.). — 1966 : Ecoles françaises au Soudan, *Cahiers d'Etudes Africaines*, 6, 225-263.

Eoudon (R.). — 1974 : *Education Opportunity and Social Inequality*, New York, John Wiley and Sons.

Bourdieu (P.) and Passeron (J.C.). — 1967 : *Les Héritiers*, Paris, Les Editions de Minuit.

Bourdieu (P.) and Passeron (J.C.). — 1970 : *La Reproduction*, Paris, Les Editions de Minuit.

- Caillols (R.). — 1960 : **Méduse et Compagnie**, Paris, Nouvelle Revue Française.
- Campbell (D.T.) and Stanley (J.). — 1966 : **Experimental and quasi experimental designs for research**, Chicago Rand McNally.
- Carnoy (M.) and Thias (H.). — 1971 : The rates of return to schooling in Kenya, **Eastern Africa Economic Review**.
- Carpenter (H.). — 1963 : **History of American school books**, Berkeley University of California Press.
- Chobaux (J.). — 1967 : Un système de normes pédagogiques, **Revue Française de Sociologie**, 8, 34-56.
- Cicourel (A.). — 1974 : Introduction in A. Cicourel and al., **Language Use and School Performance**, New York, Academic Press.
- Clifford (G.). — 1973 : A history of the impact of research on teaching in R.M. Travers, **Second Handbook of Research on Teaching**, Chicago Rand McNally.
- Clignet (R.). — 1962 : Quelques réflexions sur la psychologie en Afrique, **B.I.N.O.P.**, vol. 18. — 1974 : **Liberty and Equality In the Educational Process**, New York, John Wiley and Sons.
- Coleman (J.S.) and al. — 1966 : **Equality of Educational Opportunity**, Washington, D.C. Office of Education.
- Collins (R.). — 1971 : Functional and conflict theories of Educational Stratification, **American Sociological Review**, 36, 1002-1018.
- Dreeben (R.). — 1968 : **On what is learned in school**, Reading, Addison Wesley.
- Dubin (R.) and Taveggia (T.). — 1968 : **The teaching-learning paradox**, Eugene, Oregon.
- Esland (J.) and al. — 1972 : **The social organization of teaching**, Milton Keynes, Open University Press.
- Fanon (F.). — 1952 : **Peaux Noires et Masques Blancs**, Paris, Le Seuil. — 1961 : **Les damnés de la terre**, Paris, Maspero.
- Fein (L.). — 1973 : **The Ecology of Public Schools**, New York, Pegasus.
- Folger (J.) and Nam (C.). — 1967 : **Education of the American Population, 1960**, Washington, D.C., Dept. of Commerce.
- Freire (P.). — 1975 : **Pedagogy of the Oppressed**, New York, Heider and Heider.
- Friedenberg (E.). — 1963 : **Coming of Age in America**, New York, Random House.
- Gay (J.) and Cole (M.). — 1962 : **An old culture and a new Mathematics**, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Goulet (P.). — 1973 : Introduction in P. Freire **Education for Critical Consciousness**, New York, Seabury Press.
- Herndon (J.). — 1969 : **The Way it Spozed to be**, New York, Bantam Books.
- Hudson (L.). — 1966 : **Contrary Imaginations : A psychological study of the English schoolboy**, London, Methuen.
- Isambert-Jamati (V.). — 1967 : Permanence ou variation des objectifs poursuivis par les lycées depuis 100 ans, **Revue Française de Sociologie**, vol. 8, pp. 57-79. — 1970 : **Crises de l'enseignement crises de la société**, Paris, Armand Colin.
- Jackson (P.). — 1968 : **Life in classrooms**, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Jencks (C.) and al. — 1972 : **Inequality ; a reassessment of the effects of family and schooling in America**, New York, Basic Books.
- Kuhn (T.). — 1970 : **The structure of Scientific Revolutions**, Chicago University of Chicago Press.
- Linares (A.). — 1967 : L'évolution de l'école et des idéologies scolaires en Espagne, in : Castel (R.) et Passeron (J.C.), **Educational, Développement et Démocratie**, Paris.
- Marcuse (H.). — 1964 : **One dimensional Man**, Boston, Beacon Press.
- Matthews (M.). — 1966 : **Teaching to read historically considered**, Chicago, University of Chicago Press.
- Mc Dill (E.) and al. — 1969 : Educational Climates of High Schools ; their effects and sources, **American Journal of Sociology**, 74, 567-586.
- McKeachie (W.). — 1962 : Procedures and Techniques of Teaching ; a survey of experimental studies in N. Sanford ed., **The American College**, New York, John Wiley and Sons. — 1963 : Research on Teaching at the College and University Level, in : N. Gage ed., **Handbook of Research on Teaching**, Chicago, Rand Mc Nally.
- Mc Pherson (G.). — 1972 : **Small Town Teacher**, Cambridge, Harvard University Press.
- Meehan (H.). — 1974 : Accomplishing classroom lessons in A. Cicourel and al., **Language Use and School Performance**, New York, John Wiley and Sons.
- Meyer (L.). — 1967 : **Music, The Arts and Ideas**, Chicago, University of Chicago Press.
- Miller (D.) and Swanson (G.). — 1958 : **The Changing American Parents**, New York.
- Minar (D.). — 1966 : The Community Basis of Conflict in School system politics, **American Sociological Review**, 31, 1966.
- Moscovici (S.). — 1968 : **Essai sur l'histoire humaine de la Nature**, Paris.
- Payne (C.). — 1976 : All I bring is a radio ; a relational study of misbehavior in an inner-city high school, Evanston, Northwestern University Ph. D. Dissertation.
- Piaget (J.). — 1951 : Pensée Egocentrique et Pensée Sociocentrique, **Cahiers Internationaux de Sociologie**, 10, 34-49. — 1971 : **Biologie et Connaissance**, Paris, Densel.
- Richer (S.). — 1975 : School Effects ; the case for grounded theory, **Sociologie of Education**, 48, 383-499.
- Rosenthal (R.) and Jacobson (L.). — 1968 : **Pygmalion in the Classroom**, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Sartre (J.P.). — 1946 : **L'existentialisme est un humanisme**, Paris, Nagel.
- Sewell (W.) and Hauser (R.). — 1975 : Education Occupation and Earning Achievement in the early Career, New York, Academic Press .
- Simmons (J.). — 1976 : Retention of Cognitive Skills acquired in primary schools, **Comparative Education Review**, vol. 20, 75.53.
- Smiegel (E.). — 1964 : **The Wall Street Lawyer**, New York, Free Press.
- Strauss (A.). — 1970 : The art school and its students in M. Albrecht and al. eds., **The Sociology of Art and Literatures**, New York, Praeger.
- Taveggia (T.). — 1976 : **Personalized Instruction : A summary of comparative research, 1962-1974**, American Journal of Physics, 4, 1028-1034.
- Thurow (L.). — 1969 : **Poverty and Discrimination**, Washington, Brookings Institution.
- Turner (R.). — 1960 : Sponsored and Contest Mobility Systems, **American Sociological Review**, 25, 855-867.
- Waller (W.). — 1965 : **Sociology of Teaching**, New York, Wiley.
- White (H.) and White (C.). — 1965 : **Canvas and careers**, New York, Wiley.
- Whiting (J.) and Child (J.). — 1954 : **Child Training and Personality**, New Haven, Yale University Press.

FORMATION PAR L'OBSERVATION DE SITUATIONS EDUCATIVES : Eléments pour une problématique

Ce texte est le résultat de la confrontation d'idées entre trois enseignants qui, depuis 1969-1970, ont organisé, animé et fait évoluer séparément des formations par l'observation, de longue durée, pour des publics larges. Ces actions ont été conduites d'abord à l'Université de Paris VIII (R. Kohn) dans une unité de valeur en sciences de l'éducation et à l'Université de Provence (J. Massonnat et M. Piolat) à l'intérieur d'une formation pédagogique générale proposée par le Centre de formation de l'Institut de didactique et de pédagogie. Dès 1973 R. Kohn publie un premier descriptif et une première analyse de la formation qu'elle propose. La même année, J. Massonnat et M. Piolat précisent à leur tour leur projet. Par la suite chacune de nos pratiques de formation s'est diversifiée par application à de nouveaux publics en formation initiale ou continue, à l'intérieur puis à l'extérieur de l'université : psychologues scolaires, cadres infirmiers (J. Massonnat et M. Piolat), directeurs et directrices d'écoles maternelles et primaires, personnels du secteur de l'enfance inadaptée (R. Kohn).

Echanges de documents, discussion, analyse des articles, dont le dernier de R. Kohn en 1974, ont abouti

à l'explicitation des points de convergence et des points de divergence de nos préoccupations. L'accord se faisait sur les objectifs à long terme de la formation et sur la plupart des buts pédagogiques. Jusqu'en 1974 la différence essentielle portait sur l'importance relative à accorder aux deux objectifs : observation comme moyen d'analyse des problèmes en situation ou comme moyen d'analyse de ce qui conditionne la prise d'information et donc la connaissance de l'observateur. Massonnat et Piolat accordaient une priorité au premier. Kohn valorisait le second. Les premiers ont alors aménagé leurs dispositifs de formation de manière à introduire une nouvelle articulation entre l'acquisition d'une démarche d'étude des problèmes et l'appréhension des cadres d'analyse implicite de l'observateur. R. Kohn de son côté, a engagé un travail de réflexion systématique en rédigeant une thèse de troisième cycle sur le sujet.

Malgré la diversité de nos publics, la compatibilité croissante de nos perspectives rend possible la rédaction de ce texte dont l'objectif essentiel est de tracer les grandes lignes d'une problématique de l'observation en formation. Notre référence constante restera la formation de personnels éducatifs mais nos tentatives de généralisation à la formation à d'autres professions nous incitent, comme on le constatera, à certaines analyses ou propositions d'une portée plus générale. Nous avons, à la faveur de ce travail, sollicité de la part de plusieurs formateurs français concernés, un descriptif de leurs pratiques actuelles de l'observation. L'analyse de leurs réponses devait servir à situer nos propositions théoriques et méthodologiques par rapport à ces pratiques en cours. Faute de place nous avons dû rassembler les éléments de ce tour d'horizon dans un autre article à paraître. On trouvera néanmoins en annexe du présent texte une présentation schématique de deux dispositifs utilisés par les auteurs.

DÉLIMITATIONS NOTIONNELLES ET ORIENTATION GÉNÉRALE DE LA PROBLÉMATIQUE

Une clarification terminologique s'impose d'emblée pour lever un certain nombre d'ambiguïté. En effet une première distinction doit être faite entre l'usage du terme « observation » en formation, et son acception en recherche ainsi que dans l'examen individuel à visée diagnostique.

En recherche le terme d'observation s'applique aussi bien à la phase initiale et exploratoire de toute investigation à caractère expérimental, qu'à une méthode systématique de recueils de données ou encore qu'à l'ensemble de ces données sur lesquelles le chercheur travaille (observations cliniques, observations statistiques). De la même façon, dans l'examen à visée diagnostique (du type

examen psychologique), le terme d'observation renvoie aussi bien à un moment de l'examen, qu'à l'instrumentation utilisée (le test est une observation standardisée) qu'aux résultats de l'examen tels qu'ils apparaissent dans un dossier par exemple (1).

En formation, le terme n'est pas moins équivoque et est utilisé pour désigner des pratiques très variables quant aux dimensions privilégiées, aux objectifs poursuivis, aux caractéristiques opérationnelles des procédures mises en place et à leur situation institutionnelle. Il reste qu'à l'intérieur de cette variété **un processus commun est exploité** : la prise d'informations par un observateur en contact avec la réalité d'une situation, son codage ou catégorisation par discrimination d'indices signifiants enregistrés et stockés en mémoire. Il s'agit d'une **opération cognitive de production de sens par l'observateur à des fins d'évolution de ses connaissances, de ses actes, de ses attitudes.**

Nous considérons que cette opération cognitive, le codage d'une réalité complexe, est sous la dépendance de l'influence combinée de facteurs socio-institutionnels (assignant des places à l'observateur et aux observés, délimitant ce qui est donné à voir...), en interaction dynamique avec deux systèmes de filtres de l'observateur : ses cadres d'analyse explicites (maîtrise cognitive des théories et problématiques utilisées, des démarches adoptées) et ses cadres de référence implicites (valeurs et fantasmes alimentant ses représentations subjectives, sollicitées par les situations rencontrées). Ainsi la réalité sociale s'impose rarement au regard ; elle est plutôt construite, interprétée.

Il apparaît déjà que cette approche impose une rupture avec les problématiques, explicites ou non, de certaines formations qui valorisent le « voir pour voir », ou le « voir pour bien ou mieux agir » ou le « voir pour une connaissance objective et exhaustive ».

En effet, « l'objet d'étude » devient triple :

- la situation observée dans sa dynamique relationnelle, institutionnelle, temporelle, ce qui fournit « les résultats » ;
- le processus de production de connaissances de l'observateur ;
- le contexte socio-institutionnel qui englobe les deux.

A notre sens, une formation par l'observation apparaît possible selon le postulat que tout individu peut assimiler de nouveaux cadres explicites d'analyse, apprendre à rechercher et à reconnaître la part implicite et imaginaire de ses représentations et progressivement prendre du recul, *apprendre enfin à repérer l'institué social. Les finalités, complexes, de cette formation seraient l'explicitation et l'appropriation par les formés (et éventuellement par*

les autres partenaires) de démarches analytiques multidimensionnelles applicables à des situations concrètes. Ces démarches favorisent pour chacun la capacité de se situer, de prendre en charge son action et la construction de langages communs pour des actions collectives à long terme. Cette formulation abstraite s'éclairera, souhaitons-le, dans la suite du texte. Nous ne prétendons pas évidemment que l'observation telle que nous la concevons a toutes les vertus formatives et peut permettre d'atteindre totalement et seule tous ces objectifs : nous nous attacherons à rechercher comment elle peut y contribuer. En même temps nous définirons le contour et les orientations générales d'une problématique de formation par l'observation. Ceci nous amènera à décrire les options théoriques et méthodologiques, les objectifs à court et à long terme qui sous-tendent la conception et la mise en œuvre de cette formation.

I. — DES FINALITÉS QUI S'AFFIRMENT

1. Statut de l'observation en formation.

Une revue des pratiques en cours nous a permis de constater que sous diverses formes l'observation occupe une place importante dans les dispositifs de formation existants. Entre des visites informelles sur le terrain et une formation systématique prennent place des stages de longue durée et des mises en situation du type micro-enseignement et autoscopie. Ces pratiques ne sont pas pour autant assimilables : leurs divergences parfois fondamentales mettent en évidence que l'usage de l'observation ne détermine pas en soi le projet de formation dans lequel elle s'intègre.

La distinction entre **formation à l'observation** et **formation par l'observation**, par exemple, appelle quelques remarques nuancées. Si on veut bien considérer l'observation comme un processus de codage co-extensif au regard (ou à l'écoute) que nous posons sur la réalité l'expression « formation à l'observation » (sans préciser ; observation de quoi ?) semble présupposer l'existence d'une capacité générale à coder, capacité instrumentale que la formation pourrait développer. Or rien ne permet de supposer qu'une telle capacité existe. La psychologie commune (ou mercantile), quand elle parle de « don d'observation » (X... est très observateur) généralise en aptitude une capacité de discrimination, d'enregistrement, et de stockage d'informations, limitée à un petit nombre de situations que pour une raison ou pour une autre un individu a appris à examiner finement. Ce prétendu don serait en fait mis en défaut dans un autre contexte. Le « don d'observation » de l'agriculteur n'est pas interchangeable avec celui du psychologue. Les formations professionnelles dans lesquelles on prétend développer les capacités d'observation des stagiaires s'appuient sur une

conception identique : l'aptitude à observer une fois développée pourrait s'appliquer à toutes les situations.

D'un autre point de vue « former à l'observation » peut prendre un sens particulier dans la formation à une profession où l'observation joue un rôle prépondérant. *Un certain type de chercheur, un moniteur de groupe de diagnostic, un inspecteur de l'Education nationale* par exemple peuvent être formés à l'observation parce que ces métiers comportent une part importante de prise d'information. Mais ils ne sont pas assimilables les uns aux autres de ce seul fait. Par exemple un chercheur a besoin d'une formation méthodologique générale, un moniteur de groupe de diagnostic d'affiner son modèle théorique de lecture de la réalité groupale, et un inspecteur d'élucider les critères et les normes servant de références à son observation-jugement. Dans ces trois cas le formateur est appelé à prévoir le rapport entre logique de formation et logique d'application mais apprendre à observer n'a pas la même signification d'un cas à l'autre.

Dans ces conditions la distinction entre formation à l'observation et formation par l'observation n'est plus capitale. On conviendra de parler de formation à l'observation quand la fonction observation est explicitement prédominante dans la pratique à former. Dans d'autres cas l'observation est utilisée en formation avec l'hypothèse qu'une formation de ce type transférera à la pratique professionnelle et sera un facteur non négligeable de son renouvellement. On peut bien parler ici de formation par l'observation mais aux deux expressions « formation à » et « formation par » ne correspondent pas nécessairement des pratiques formatives différentes.

Ces remarques nous conduisent à préciser que quand nous utilisons l'expression « formation à l'observation », nous ne pensons pas à un modèle unique de formation qui serait inspiré par une conception de l'observation en termes d'aptitude unique et générale ou qui serait asservi à une définition fonctionnelle des actes professionnels. Aussi avons-nous écarté de nos interventions et de nos analyses jusqu'à présent les préparations à l'observation de cas individuels tels que médecins ou psychologues scolaires, par exemple, sont amenés à la mettre en œuvre. La pratique de l'observation individuelle à visée diagnostique ou thérapeutique ou évaluative, dans un cadre plus ou moins standardisé, se distingue pour nous de l'observation des situations dans lesquelles un professionnel est impliqué. L'attention aux situations plus qu'aux personnes implique non seulement un élargissement du champ d'observation mais aussi une autre compréhension de ce qui est observé. L'accent est mis sur l'interprétation des phénomènes dans leurs rapports aux éléments proches ou lointains du champ social.

Dans cette perspective, apprendre à observer c'est apprendre à mettre en relation des événements vécus et

des cadres d'analyse donnant un sens à ces événements. Même si elle peut être localement généralisable (de façon largement imprévisible d'ailleurs) une telle capacité ne se développe pas « tous azimuts » mais à propos d'une classe d'événements structurés par une pratique. Cette classe d'événements, pour un professionnel, constitue les situations qu'il rencontre habituellement. Ce qui est visé alors, par la formation, c'est :

— **la sensibilisation à une attitude** : accorder dans sa pratique professionnelle une place croissante à **la recherche du sens** d'éléments ou d'événements antérieurement considérés comme insignifiants (s'interroger sur l'origine de ces non-savoirs) ;

— **l'initiation à des méthodes d'analyse** : problématisation, relevé d'indices, interprétations... ; et réflexion sur la démarche ;

— **l'habitation à dégager du processus d'observation** (y compris de ce qui est observé) **des formulations théorisantes**, explicites et communicables, propres à retentir sur l'action.

Ceci devrait conduire à terme à une remise en cause progressive du découpage artificiel entre les tâches, de l'individualisme excessif de certaines pratiques professionnelles et pourrait devenir un facteur non négligeable de leur renouvellement.

2. Favoriser une observation non-reproductrice

Le développement, dans l'application au domaine de la formation, de différentes techniques issues de telle ou telle branche de la psychologie, a mis en vedette des activités pratiquées à distance du terrain professionnel (jeux de rôles - CFTV - exercices de communication). Dans le même temps s'est développée une méfiance légitime à l'égard de l'observation directe conçue comme un moment d'enregistrement immédiat (au sens étymologique du terme) d'une réalité acceptée et incorporée sans remise en cause. Cette critique est toujours d'actualité ; la plupart des stages en milieu professionnel sont en effet des temps d'imitation et de reproduction intensives des savoir-faire observés.

Ainsi le réductionnisme techniciste qui développe une conception taylorienne de la pratique et de son acquisition (asservies aux impératifs du rendement et de l'efficacité) met-il le formé en situation d'observation et de répétition de conduites-modèles jusqu'à leur intégration en automatismes. En formation des maîtres ce risque est bien connu.

L'observateur-formé observe les comportements d'un enseignant (professeur chevronné, maître d'application) afin de reconnaître « ce qui marche » et « ce qui ne marche pas », comment procéder pour maximiser « l'efficacité » de la situation scolaire. En autoscopie ou dans le micro-enseignement, il s'observe pour améliorer sa per-

formance auprès des élèves, pour acquérir les compétences définies (avec ou sans lui) comme nécessaires (2).

L'observateur-formateur observe le stagiaire en action dans la classe afin de lui apporter un miroir ou des conseils pour qu'il puisse agir « mieux ».

Même quand l'observation est localisée sur le comportement de l'élève, on reste dans cette même perspective. *Le champ est délimité en termes de normalité : le cas exceptionnel, singulier — l'enfant « surexcité », par exemple, ou le « rêveur » — est observé afin de repérer ses écarts à la norme, afin de le ramener, par des actes pédagogiques appropriés, vers des comportements plus habituels.*

Dans tous les cas, le but est de fournir au futur enseignant des informations lui permettant de mieux maîtriser la situation éducative et le rôle qu'il y jouera.

Le postulat sous-jacent à cette pratique est évidemment que les comportements de l'enseignant seraient seuls déterminants dans le déroulement de la classe et dans les acquisitions des élèves, ce que la plupart des travaux sur l'efficacité des enseignants n'ont pas réussi à montrer, même à propos de comportements définis en termes de compétence.

Trop rares sont les dispositifs où l'observation stimule, ou même permet, une remise en question des a priori ou une analyse multidimensionnelle de ce qui est « en jeu » dans la situation éducative. L'accent sur le savoir-faire — l'apparente nécessité de rassurer le futur enseignant, de répondre à ses inquiétudes, voire à ses angoisses (et à celles du formateur, du professionnel observé ?) — renforce l'aspect reproducteur de l'acte pédagogique en même temps qu'il enlève la possibilité d'une prise de recul.

Dans cette perspective, le but de l'observation est enfermé dans des finalités éducatives implicitement admises, dans des présuppositions et des habitudes ancrées et non explicitées, de part et d'autre. Elle devient alors défensive et reproductrice : on observe ce qu'il faut observer et rien d'autre, on compile les informations sur le seul plan stratégique ; les difficultés à surmonter (dans l'observation ainsi que dans la conduite de la classe) sont d'ordre opératoire.

Même s'il est indiscutable que toute préparation à une pratique professionnelle suppose une part d'apprentissage de savoir-faire par le moyen de l'imitation, cet aspect des pratiques professionnelles n'a pas uniquement des causes fonctionnelles : il est lié à un certain état de la division et de l'« Organisation Scientifique du Travail ». Les formations, en tant qu'elles sont porteuses d'un modèle professionnel, peuvent contribuer largement à consolider et à étendre cette rationalisation psycho-technique des tâches, jusqu'à les transformer toutes en savoir-faire standardisés.

Dans certains lieux de formation on commence à dépasser ce point de vue. Dans un ouvrage récent, Walker et Adelman (1975 b) tout en privilégiant la situation pédagogique comme telle — la salle de classe, le rôle de l'enseignant — recommandent de faire des observations multidimensionnelles de ses composantes. « Notre idée sur l'observation n'est pas simplement que les étudiants devront regarder de bonnes pratiques pour voir comment procéder. Enseigner, ce n'est pas ça — c'est une expression de la personne, et une démarche aussi artificielle que l'imitation d'un enseignant qui réussit est vouée à l'échec. Enseigner n'est pas un acte mécanique, le simple fait d'une performance adéquate. C'est plutôt une question de communication humaine, de la façon de percevoir et d'être perçu, d'agir et de réagir dans les situations sociales créées au sein d'organismes éducatifs... » (p. 36). Les auteurs proposent un grand nombre de pistes d'observation très précises, insistant sur leurs interactions : « Nous avons besoin du type d'analyse qui relie des actions à leurs contextes plutôt que de les isoler justement de ces éléments porteurs de signification » (ibid., p. 42).

L'observation devient ainsi un moyen pour décrire les réalités actuelles, étape selon les auteurs préalable aux possibilités de changement.

Mais en plus, « l'essence de l'observation c'est la création de significations (« insight ») à partir de ce qui peut paraître initialement comme routinier et ordinaire. Cachés sous la surface d'une leçon sont des problèmes (« issues ») non résolus qui, lorsqu'ils sont rendus visibles, révèlent des croyances, des valeurs et des pratiques alternatives possibles » (ibid. p. 18 ; nous soulignons).

Ainsi, la problématique de l'acte pédagogique est considérablement élargie. Elle dépasse un savoir-faire simple et imitatif, normatif et unidimensionnel. Elle met l'enseignant en formation devant la nécessité d'analyses complexes et rigoureuses de ses propres actions et réactions, de ses relations à autrui, de certains déterminants de ces relations.

Le but est encore la formation du « bon » enseignant, redéfini ainsi : « Nous pensons que les bons enseignants sont ceux qui sont capables, aux moments critiques, de se distancier des activités de la classe, de se voir tel que d'autres les voient, et alors d'ajuster leurs actes en conséquence » (ibid., p. 5).

Les notions de « insight », d'« issues » non résolus comme l'amorce de diverses possibilités alternatives ouvrent encore une autre perspective pour l'observation dans la formation. **A la fonction informative, descriptive, on peut rajouter une fonction d'« analyseur »** : des observations précises et systématiques deviennent l'occasion, le matériel de base qui provoque un questionnement des structures sous-jacentes, aux phénomènes observés, struc-

tures qui traversent un lieu particulier mais qui n'y sont pas confinées. Ces structures concernent d'une part la dynamique individuelle et institutionnelle de la situation observée (que l'observateur ne rencontre que pour un moment et dans un lieu ponctuel), tels les rapports d'un groupe avec un autre, les connivences entre personnes, les relations hiérarchiques, les origines socio-économiques, le cadre physique... Elles concernent d'autre part le contexte global de la formation qui emploie l'observation comme un moyen parmi d'autres. Le principe d'isomorphie (selon lequel tout formé tend à reproduire la formation qu'il a reçue) implique que le mode de relation formateurs-formés est le premier terrain d'observation des partenaires : par conséquent, il doit faire l'objet d'un dévoilement constant visant à montrer que les pratiques des formateurs ne sont pas des réponses indéfectibles à de prétendues « exigences de la situation » mais des variantes choisies en conformité à des options théorico-pratiques sur ce qui est la tâche de formation ou les conséquences parfois inconscientes de déterminations institutionnelles.

On peut affirmer que l'induction à reproduire est d'autant plus présente dans une observation :

- que cette observation est centrée sur un individu,
- que cet individu est choisi pour sa compétence professionnelle,
- que cet individu propose des conduites modèles,
- que les observateurs sont démunis de cadres et d'instruments d'analyse permettant de comprendre par quoi sont déterminés et quels effets ont les actes professionnels qu'on lui présente,
- que la variété des situations observées est limitée,
- que les observateurs sont en tutelle hiérarchique par rapport à l'observé qui les observera à son tour et les évaluera lors d'un passage à l'acte.

Par opposition, l'observation est d'autant moins reproductrice :

- que l'accent est mis sur les situations, sur les interactions individus-environnement,
- que ces situations sont puisées dans le tout-venant des situations professionnelles considérées,
- que ces situations sont nombreuses et diversifiées, voire extra-professionnelles,
- que l'observation n'est pas médiatisée par une norme de conduite, véhiculée par l'observateur, imposée par l'observé ou le formateur,
- que l'approche est du type « étude de problème complexe », alimentée par le détour théorique et médiatisée par des instruments non-fétichisés,
- que la qualité de l'observation n'est pas évaluée par la capacité de l'observateur de reproduire ce qu'il a vu faire.

Dans ces dernières conditions, ce qui paraît formateur dans l'observation n'est pas seulement l'attention accrue aux détails et aux dimensions significatives, mais justement l'élaboration des « issues » non résolus, et des « croyances, valeurs et pratiques alternatives », l'attention à l'écart entre le discours et la pratique. L'observation sert alors comme **moyen pour examiner et pour questionner les finalités professionnelles, pour se situer par rapport à ces finalités**, afin d'agir plus sciemment.

3. Favoriser la réduction des clivages institués

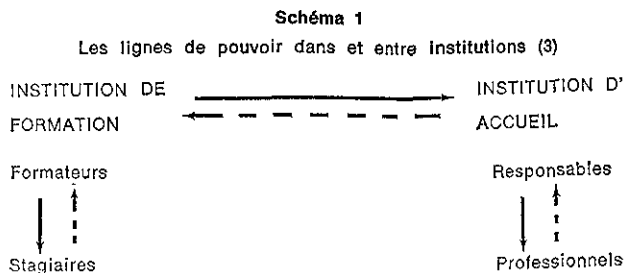
L'observation participe à la reproduction des pratiques lorsqu'elle induit ou valorise la répétition d'un comportement professionnel considéré comme applicable à toutes les situations. Cette force sera encore renforcée lorsque la formation admettra sans les discuter les clivages les plus connus entre théorie et pratique, entre formation et recherche, entre formation à une discipline et formation pédagogique, entre formation professionnelle et éducation permanente.

D'autres clivages sont moins fréquemment perçus : les rapports entre institutions de formation et institutions de travail, entre demandeurs et bénéficiaires de l'observation, et enfin à l'intérieur même de la formation, entre observateurs, observés et formateurs. Dans ces aspects des rapports institués, l'un des termes, de par son statut, possède un pouvoir sur l'autre structurant ainsi le processus d'observation.

La formation se doit d'identifier ses clivages, leur réduction étant une des conditions d'évolution des pratiques de formation et des pratiques professionnelles.

Le premier clivage de ce type, dans l'enseignement, est d'ordre institutionnel : il existe d'une part des institutions de formation (école normale, institut de formation pédagogique, U.V. universitaires...), haut placées sur l'échelle socio-intellectuelle, et d'autre part des lieux éducatifs dits « d'application » disponibles pour recevoir des personnes en formation. Les buts des deux institutions sont différents, mais convergent autour du personnel en formation, cible principale pour l'institution de formation, cible secondaire pour l'établissement d'accueil. Tout effort de formation est localisé sur ces formés, institués comme tels, comme si la formation ne devait avoir d'effets que sur eux. Le plus souvent, l'institution de formation ne considère pas le processus d'observation comme un éventuel modificateur ni des formateurs ni des professionnels en place ; l'institution d'accueil n'y voit pas non plus une occasion dont les praticiens pourraient tirer un profit spécifique. Dans ce cas, cette orientation limitative de la formation manifeste une volonté d'immobilisme de la part des institutions considérées.

A l'intérieur de chaque institution existent également des relations hiérarchiques : d'un côté le formateur et ses stagiaires en formation, de l'autre les professionnels et leurs responsables fonctionnels ou hiérarchiques, comme l'indique le schéma 1.



Si l'on accepte la nécessité pour des futurs professionnels en formation d'être en contact direct avec « la réalité professionnelle », les différends institutionnels sont-ils reconnus et analysés, les rapports hiérarchiques entre les institutions et à l'intérieur de chacune sont-ils affirmés ou atténués ? Qui participe à ces analyses, à propos de quoi se concertent les concernés ?

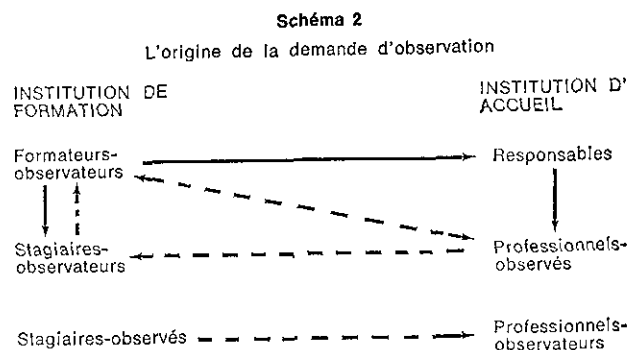
L'analyse de l'origine de la demande d'observation peut éclairer cette problématique des clivages institués. La demande provient-elle en sens unique de l'institution de formation, et de qui dans ce sous-groupe ? Emane-t-elle de l'établissement d'accueil, et là encore, de la part des responsables ou des praticiens ? Les demandes de part et d'autre peuvent-elles être énoncées et se compléter ? Autrement dit, encore une fois, à qui profite l'observation ? (4)

Etre demandeur d'observation n'est pas un acte simple. Le demandeur, qu'il soit observateur ou observé, apporte avec lui un projet ayant des objectifs explicites, élucidés ou non, ainsi que des a priori implicites, non analysés. En conséquence, il va obligatoirement délimiter un aspect de la situation à observer. La demande originelle est donc déterminante de ce qui sera observé, et par là des conclusions qui seront tirées par rapport à l'ensemble.

« Consentir à explorer les conditions de la mise en place de l'observation conduit à formuler des hypothèses sur les déterminations organisationnelles, institutionnelles de la demande dans sa dimension sociale » (Jacobi, 1974 b, p. 161). Quelle que soit l'origine de la demande, il faut questionner ce que le demandeur cherche à faire valoriser par cette observation, ce qui dans la situation est rendu non observable par la formulation de la demande, quels consensus sur des modèles socio-pédagogiques rendent possible l'aboutissement de la

négociation. « En l'occurrence une première hypothèse réintroduirait le passé dans le présent de l'observation : l'observable pourrait être la caution pour l'avenir. L'observation objective pourrait garantir le renforcement de certaines pratiques pédagogiques... Mais l'aval par l'observation conduit à d'autres interrogations. Qui souhaite cet aval ? Pourquoi faut-il cautionner ? Interrogations qui nécessairement entraînent l'observation hors du champ clos de la réforme pédagogique pour explorer la problématique du pouvoir... de la finalité de la formation. » (ibid., p. 161).

Que l'origine de la demande se recoupe avec la position hiérarchiquement supérieure de l'institution de formation et du même coup avec le rôle de l'observateur, était encore cette position, comme on peut le voir au schéma 2 : le pouvoir hiérarchique prend encore une fois les initiatives, décide encore une fois de la marche des choses.



Que les formés aillent à la recherche de lieux d'observation, ou choisissent entre ceux proposés, modifie certes leur investissement et leur pouvoir dans l'institution de formation, mais entretient tout de même les distinctions institutionnelles. En revanche, que la demande provienne des observés-praticiens sur place représente, sous cet angle, un renversement du pouvoir décisionnel. On risque pourtant de retomber dans une problématique de « l'acte pédagogique », problématique mise en question dans la section précédente. Notre expérience montre qu'une question du type « comment faire ? », posée par un praticien, qui nous invite, est souvent une question déjà résolue qui n'a plus besoin d'observation, à moins d'être posée autrement. Comment, alors, éviter le jugement de la part des formés-observateurs à propos d'un problème « mal formulé » par le praticien, ce qui renforce encore l'écart ? Comment, en fin de compte, inclure le professionnel dans une formation à la problématisation, partie intégrante à par l'observation ? Que la demande soit le résultat de négociations entre les concernés entraîne encore d'autres procédures et d'autres relations.

A l'heure actuelle, le formateur a le plus souvent l'initiative de la mise en place de l'observation. La question est de savoir ce qu'il en fait. Le formateur soucieux de réduire les clivages ne mettra pas sur pieds la même organisation que celui qui ne prend pas en compte cette dimension (personne n'avoue vouloir renforcer les hiérarchies). Le praticien-observé n'aura pas non plus les mêmes exigences selon qu'il cherche à profiter de l'observation ou qu'il la subit. Certains professionnels, par exemple, refusent la présence d'observateurs passagers sur leur lieu de travail, n'acceptant que ceux prêts à s'investir dans un dialogue. Comme l'exprime Sarasan (1971) : « Si on est conscient du propos (que l'attitude du professionnel observé influence le processus et les résultats de l'observation) — si cette conscience fait partie de sa façon de conceptualiser les problèmes — **on entend certaines actions parce que la formulation même du problème l'exige.** C'est un tout autre fondement de l'action qu'un raisonnement en termes de politesse envers le sujet humain, d'obligation de l'expérimentateur ou des droits du sujet » (p. 40 ; nous soulignons).

Un deuxième clivage existe dans les rôles : il y a quelqu'un qui observe, quelqu'un qui est observé, un actif et un passif, un sujet et un objet. Même si l'observé est agissant, acteur, sujet dans les situations observées, par rapport à l'acte d'observation il est passif, objet. Cette différenciation dans les rôles, essence même de « l'observation », peut, dans les actes, être élargie ou, au contraire, réduite, selon la perspective de formation.

Schématiquement, l'observateur, de par sa fonction, possède un **pouvoir** : même si l'observé ne donne à voir que ce qu'il veut, même s'il joue avec la situation pour se satisfaire ou pour satisfaire l'observateur, c'est l'observateur qui formalise, qui structure le champ observé par sa perception limitative, par son expression et sa conceptualisation de ce champ. Il acquiert par là un **savoir sur** l'observé, il en fait des abstractions et des généralisations, déposédant ainsi en partie l'observé de son seul **avoir**, son action, son vécu ancré dans le temps et dans l'espace (5).

Nous ne posons pas cette problématique pour nier les différences essentielles entre les fonctions et les pouvoirs au nom d'un faux égalitarisme. La question serait plutôt de mettre des différences au clair, d'analyser les pratiques d'observation afin de faire comprendre ce qu'elles valorisent, et d'instituer d'autres dispositifs qui pourraient garder les fonctions spécifiques de chacun sans pour autant renforcer le pouvoir en sens unique.

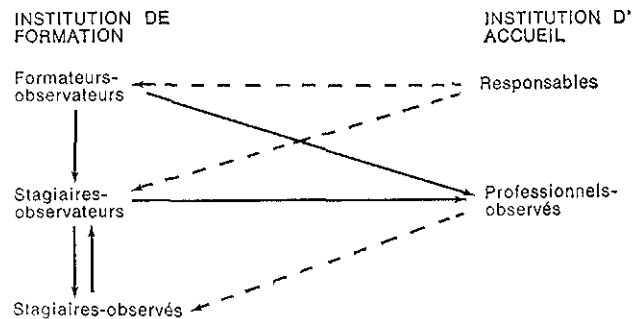
En règle générale, le clivage entre les institutions et le clivage dans les rôles se renforcent, comme l'illustre le schéma 3 : les formés, secondés par leurs formateurs, se constituent en observateurs, les praticiens en observés,

Même quand le formé passe acteur devenant ainsi lui-même observé, ses observateurs-interlocuteurs privilé-

giés restent les représentants de l'institution de formation : les moniteurs de psycho-pédagogie et les autres formés. Ainsi le formé tire profit de l'observation pour lui-même, les informations et les interprétations lui servant dans sa propre formation, et le praticien continue son action « comme si de rien n'était », rarement bénéficiaire du passage des observateurs.

Schéma 3

Les relations de pouvoir dans l'observation instituée en formation



S'il est vrai qu'il y a toujours échanges réciproques entre observateurs et observés, sous des formes explicites ou implicites, formelles ou informelles, si on constate à l'heure actuelle l'importance évidente du feedback aux observés, il reste toutefois que ce feedback est fréquemment considéré comme une politesse, à la limite comme un droit en fin de course ; ce qui ne signifie pas obligatoirement que la participation et les réactions des observés soient reconnues, sollicitées ou favorisées comme partie intégrante de la démarche. Ce feedback est-il institué ou non ? Est-il un élément constitutif du contrat de départ ? Sur quoi porte-t-il, à quel moment survient-il, quelle place y occupe le formateur ? De quoi sont constituées les interprétations finales ?

Le regard extérieur de l'observateur-formé lui permet de répondre à ses propres préoccupations, d'avoir prise sur la matière de l'expérience. Il peut accentuer cette extériorité en rédigeant seul son rapport d'observation ou en le discutant avec ses pairs et ses formateurs, c'est-à-dire avec d'autres membres de son institution qui partagent son extériorité. Mais à notre point de vue, il risque de passer à côté de l'essentiel s'il ne consulte pas les observés aussi, s'il ne « se met pas dans le bain » de la situation observée afin de donner leur place aux codes (« the native language ») et aux interprétations des participants-acteurs. C'est la notion fondamentale qu'expriment Walker et Adelman (1975 a) quand, dans leur recherche, ils mettent en question la pertinence de la grille de Flanders (6) : « Un observateur de passage ne peut pas comprendre ce qui est dit ni même entendre les

paroles telles que les entendent les élèves. Ce qu'il entend, c'est les significations courantes ; ce qui lui échappe, c'est les significations connues seulement des participants à la relation. Dans certaines classes, c'est souvent justement ces significations spécifiques immédiates et personnelles qui sont, du point de vue éducatif, les plus porteuses de sens. **Toute technique de recherche qui les met hors du champ court le risque de complètement méconnaître et déformer la réalité** » (p. 74 ; nous soulignons).

Il est assez rare, dans le cadre de la formation à/par l'observation, que les a priori et les positions de l'observateur dans son institution ainsi que dans la situation d'observation soient examinés, qu'il apprenne à problématiser et à trouver des méthodes appropriées à sa problématique, que les avantages et les limites de sa méthodologie soient explicitement éclaircis. Il est encore plus rare d'entreprendre de telles analyses en commun avec les praticiens-observés, ce qui permettrait pourtant de **favoriser la formation réciproque** de tous les partenaires et par là même de **démystifier et de relativiser le pouvoir des observateurs, de mettre les moyens d'observation à la disposition éventuelle des observés** (7).

II. — LA FORMATION DES CADRES EXPLICITES ET CADRES IMPLICITES DE L'OBSERVATION DANS LE PROCESSUS D'ELABORATION DE CONNAISSANCES

S'il y a une place possible pour une observation non reproductrice des comportements, des attitudes et des rapports institués en formation, il faut s'interroger maintenant sur ce qui pourrait s'y acquérir. A l'occasion de ce déplacement sur le terrain, de cette relation à d'autres que les formateurs et les pairs en formation, quelle connaissance favorise-t-on ? Ceci nous conduit à examiner les processus mêmes que l'on met en œuvre en observation. Ces processus sont d'une part ceux que stimule explicitement le formateur par les objectifs qu'il fixe, le cadre qu'il institue, la démarche qu'il fait pratiquer ; ce sont là les aspects de la pratique rationalisée par le formateur. Mais d'autre part une dynamique implicite est à l'œuvre dans toute situation d'observation, issue du jeu des cadres subjectifs individuels et de l'investissement inconscient des différents partenaires, commandée par la situation. **L'interaction dialectique entre ces composantes explicites et implicites de l'observation en formation produit des savoirs** que s'approprient, entre autres, les formés, savoirs que nous voulons maintenant référer à leurs conditions de production.

1. L'implication dans l'observation

L'observation met implicitement en jeu, on le sait, des processus latents qui règlent ce qu'il est convenu

d'appeler la subjectivité ou l'implication de l'observateur. Ces processus ont une double origine.

D'abord, répétons-le, l'observateur aborde la situation observée avec ses filtres personnels, ses cadres de référence, ses modèles implicites ; nous y reviendrons. Mais la situation d'observation elle-même comporte son propre non-dit, sa propre latence et on ne peut recourir à l'observation comme moyen d'éclaircir sa propre subjectivité sans tenir compte du fait que la relation observateur-observé est elle-même vécue et investie par les différents protagonistes au travers de représentations fantasmatiques éveillées par une telle situation. En d'autres termes, **à l'implicite individuel qu'un observateur en formation véhicule, se mêle un implicite de situation sur le fond duquel observateurs et observés s'observent mutuellement et entrent en relation**. C'est ainsi que Scaglia (1976), réfutant l'idée selon laquelle l'interférence de l'observateur disparaît à mesure que le groupe s'habitue à sa présence, s'attache à repérer la « position fantasmatique » de celui qui dans un groupe de diagnostic est apparemment hors processus dans sa fonction d'observateur. L'observateur est certes objet d'implication (i.e. : il ne parle pas, on lui parle peu, on parle peu de lui) mais, précisément, son extériorité, son mutisme, sa place de double du moniteur, sa fonction d'historiographe du groupe (il prend des notes) en font, selon l'auteur, le représentant du refoulé qui émerge dans la régression groupale, à la fois témoin et surface projective de cette régression. Il se constitue dès lors en un lieu d'échanges fantasmatiques pour le groupe dont il reçoit, sous forme d'allusions symboliques nombreuses, les projections d'anxiété : « mauvais objet », « traître, espion, juge », « objet inquiétant et étrange avec des intentions sadiques cachées », « intrus qui tente de faire irruption dans le moi pour le saccager et le vider », « castrateur », « persécuteur », l'observateur représente aussi « la censure, la critique et la moquerie », etc. Ces captations inconscientes dont l'observateur est l'objet dans un groupe de diagnostic, Jacobi (1974 a) les caractérise comme des relations paranoïaques, habitées d'angoisses persécutives et éveillant la projection de pulsions de mort.

Ainsi différents auteurs d'inspiration analytique s'accordent à attribuer à la présence d'un observateur dans un groupe un pouvoir déclencheur des fantasmes originaires liés au spectacle de la scène primitive. L'observateur lui-même éprouverait angoisse et culpabilité à voir et à entendre ce qui se passe dans le groupe, son désir de voir se tissant sur un fantasme de pénétration ancré dans le sadisme de l'enfant envers le corps de la mère (ici le groupe) qu'il « voudra explorer pour pénétrer, pour en assimiler le bon et en détruire le mauvais » (Jacobi, 1974 b).

Mais pour Jacobi (ibid.), délaissant ici le groupe de diagnostic pour la formation des maîtres, c'est la for-

mation elle-même qui provoque, pour l'exploiter et en faire un ressort formatif essentiel, cette pulsion épistémophilique : « l'importance accordée à la vue, au spectacle comme démarche et condition d'un procès de formation réfère la fantasmagorie de la formation à celle de la scène primitive » (ibid., p. 163).

Le désir du formateur est donc aussi à interroger ; a fortiori quand le formateur est en même temps l'observé (c'est le cas du stage du Centre Pédagogique Régional où le conseiller pédagogique fait du spectacle de sa propre prestation l'élément essentiel de la formation). Le stagiaire qui observe devient alors « dans la même durée... sujet, objet et spectateur du désir de l'enseignant ». Sujet du désir d'enseigner dans la mesure où il en observe le spectacle pour la première fois sans avoir à le payer en s'ajustant au désir de l'autre. Objet du désir d'enseigner, dans la mesure où lui en offrant le spectacle et en contrôlant la mise en scène, l'enseignant titulaire l'oblige à retrouver son ancienne position d'élève. Spectateur du désir d'enseigner dans l'exceptionnelle occasion qu'il a de se voir enseigner à travers le regard d'un autre enseignant. L'allégeance à la scène primitive nous paraît se constituer aussi dans le projet final de l'enseignement : former, enseigner, éduquer les enfants » (Jacobi, 1974 b, p. 164).

La mise en évidence de ces mécanismes implicitement actifs dans une formation interpelle le formateur. Avant d'y réagir, revenons au problème des filtres individuels que l'observateur véhicule dans la situation d'observation. Nous suivons ici Barbier (1975) qui distingue trois niveaux du concept d'implication dans la recherche et dans l'intervention :

— le niveau psycho-affectif que l'on peut cerner par la voie psychanalytique, ce que font les auteurs mentionnés plus haut ;

— le niveau historico-existential : le chercheur, l'observateur, le moniteur de groupe entrent en rapport avec les sujets, les observés, les formés à un certain moment de leur histoire personnelle. A ce point de sa trajectoire existentielle, l'individu arrive avec ses conflits, sa problématique, ses caractéristiques propres et aussi avec une intentionnalité, un projet de vie. Ces instances dynamiques de la personne sont à l'œuvre dans la démarche de l'intervenant, chercheur ou formateur ; comme sont à l'œuvre son habitus et son éthos de classe. Position de classe, expérience passée, vécu actuel et projet, constituent autant de schèmes qui informent et donnent leur signification aux perceptions et aux actes de l'intervenant, sa démarche en est contaminée jusque dans les tentatives qu'il peut faire pour se prévenir contre leur « travail » implicite ;

— le niveau structuro-professionnel : la tâche de l'intervenant définit pour ce dernier un poste de travail, une identité professionnelle lui conférant un statut et un

rôle, médiateurs de ses relations à autrui. L'implication professionnelle tisse autour de l'intervenant un réseau de représentations et d'attentes mais aussi d'exigences sociales (celles de son employeur par exemple) qui commandent implicitement ses conduites.

Barbier résume de la façon suivante sa conception de l'implication en trois niveaux articulés : « l'implication, dans le champ des sciences humaines, peut être définie alors comme un engagement personnel et collectif du chercheur dans et par sa praxis scientifique, en fonction de son histoire familiale et libidinale, de ses positions passée et actuelle dans les rapports de production et de classes, et de son projet socio-politique en acte, de telle sorte que l'investissement qui en est nécessairement la résultante est partie intégrante et dynamique de toute activité de connaissance » (p. 117).

Tous ces points nous semblent adéquats pour rendre compte du jeu des cadres de référence subjectifs d'une personne en formation observant ou observée dans telle ou telle situation. Le niveau structuro-professionnel, s'il garde sa pertinence en formation continue, a son équivalent en formation initiale. Le statut de stagiaire, en effet, place le formé dans une position institutionnelle qui s'intériorise en cadre implicite à ses rapports aux observés (et à l'institution d'accueil) et aux formateurs (et à l'institution de formation) ainsi qu'aux problèmes qu'il pose, aux méthodes qu'il utilise, aux discours qu'il énonce.

L'implicite du sujet et l'implicite de la situation sont donc imbriqués. Le modèle psychanalytique, loin de les intégrer, opère une réduction où actes et paroles des individus et des institutions sont assimilés dans une problématique libidinale qui frappe de forclusion les autres significations. Nous avons besoin en formation de cadres théoriques pluriréférenciés permettant de rendre compte des diverses composantes et manifestations de ce qu'il est convenu d'appeler la subjectivité. Il ne s'agit ici de contester ni la méthode d'investigation psychanalytique, ni les interprétations auxquelles cette méthode conduit. Le tout est de savoir de quelles situations on parle et quelles suggestions d'intervention formative nous sont données ou sont possibles.

A l'évidence c'est la place de l'observateur de groupe de diagnostic qui a initialement inspiré Scaglia et Jacobi. Cette référence aboutit à autonomiser arbitrairement cet aspect de l'observation par rapport au processus formatif dans lequel il prend place.

On peut concevoir qu'une observation spectacle laisse le champ libre à une fantasmagorie thématisée sur le voir, la vue, l'œil (8).

Les pratiques de l'observation que nous mettons en œuvre ne visent ni une simple découverte du milieu, ni une acquisition de savoir-faire, ni un apprentissage technique à mieux voir, mais une **exploration analytique**

et érudite de situations instituées et des rapports que chaque partenaire entretient avec ces situations. L'observation proprement dite n'est qu'un moment d'un processus qui comporte le choix négocié d'un terrain et d'un problème, des efforts de théorisation et de réflexion sur ses a priori, une opérationnalisation et un recueil de données nécessitant plusieurs observations, des analyses et interprétations de ces données, des discussions avec les observés et les formateurs. Tous ces moments sont favorables à une mise à jour de la subjectivité, des désirs, des fantasmes des observateurs, des observés et des formateurs.

Le rôle du formateur est, dans des situations conçues pour cela, de faire porter l'interrogation sur le subjectif et l'a priori tels qu'ils se manifestent, par exemple, dans un groupe de stagiaires élaborant une problématique, des hypothèses, des instruments avant une observation, ou sur l'implicite de la situation à la faveur de l'organisation concrète des conditions de l'observation ou du compte rendu fait aux observés. Tout un travail de dévoilement et d'éclaircissement peut se faire là, autrement que par l'imposition intimidante de la part des formateurs d'un discours interprétatif du désir des autres.

Il est probable qu'une démarche complexe de ce type réactive des formations inconscientes elles-mêmes complexes, certes articulées au désir de voir mais aussi au désir de comprendre, de changer, de faire changer, d'échanger, de travailler collectivement, de s'impliquer, de prendre de la distance, de s'approprier des techniques, de théoriser, d'enseigner, de contester, etc.

L'archéologie raffinée et précieuse du désir de voir, sédimenté dans la formation par l'observation, a une limite : celle où d'autres désirs s'y mêlent, brouillant la signification unidimensionnelle qu'on accorde (à juste titre) à ce désir de voir.

En outre les manifestations de l'imaginaire dans la formation sont souvent connotées négativement (les « risques du narcissisme » par exemple) comme si elles n'étaient pas nécessaires (inhérentes et utiles) dans tout processus de changement. Si on n'échappe pas à l'irruption du désir (et d'ailleurs comment prouver le contraire), on ne se « dégage du fantasme » qu'en prenant appui sur un autre fantasme : le changement individuel et collectif se nourrit de ces déplacements fantasmatiques et la formation y participe massivement.

2. Cadres de référence explicites : la place de la théorie et de l'instrumentation.

La conception de l'observation défendue ici est incompatible avec un empirisme qui maintiendrait les formés dans des préoccupations essentiellement techniques, qu'il s'agisse de techniques pédagogiques ou de techniques d'observation. Si nous recourons à l'observation, c'est

parce qu'elle nous semble permettre, mieux que d'autres activités, une analyse des situations que le futur professionnel rencontrera, et que nous privilégions l'analyse des situations comme moyen de formation. Ceci implique que les stagiaires se livrent, sur le terrain, à l'étude d'un problème (cf. annexes), démarche qui suppose l'explicitation de cadres théoriques d'analyse. Un cadre théorique d'analyse est un ensemble notionnel articulé qui dimensionnalise la réalité. Or à propos d'une même situation, des cadres théoriques différents peuvent privilégier des dimensions différentes ou développer des représentations différentes de la même dimension. Par exemple, les interactions verbales entre maître et élèves peuvent être examinées avec des concepts du type « participation » ou « conditionnement » ou « compétition » ou « niveaux de langue » etc. fonctionnant dans des registres théoriques différents et entraînant de ce fait des analyses à des plans différents. La question se pose donc, ou est posée au formateur : quels modèles théoriques de l'école, de l'enfance, de l'apprentissage, de l'évaluation, de la communisation, etc. met-on en œuvre dans la formation ?

Les sciences humaines fondamentales (psychologie, sociologie, linguistique, économie...) constituent indéniablement un corpus théorique auquel il est possible d'emprunter certaines notions pour les appliquer à la lecture des situations éducatives, ou certains schémas conceptuels articulés (des théories très élaborées ou fragmentaires) pour alimenter les problématiques de l'observateur. L'expérience montre que cette pratique est souvent féconde, mais aussi qu'elle a des limites et qu'elle rencontre des obstacles nombreux.

Placé devant une situation ou un problème à étudier, celui qui veut opérer un détour théorique en se tournant vers les corpus scientifiques constitués peut le faire, soit en cherchant où les notions de départ qu'il utilise ont été déjà utilisées, soit en cherchant où des situations identiques ou comparables à celles qu'il veut observer ont été étudiées.

Dans le premier cas on s'aperçoit souvent que les termes avec lesquels on entre dans la littérature scientifique ont fait l'objet d'un tel développement sémantique qu'ils s'inscrivent dans des réseaux notionnels complexes et abstraits au point que leur opérationnalisation pour l'observation n'est plus possible. Ils peuvent servir à « penser » les phénomènes mais plus à les décrire. Ils apparaissent plus comme des opérateurs dans la théorie que comme des descripteurs de la réalité. Le concept de pouvoir, par exemple, donne lieu aujourd'hui à une prolifération de développements théoriques pénétrants mais qui ne « fonctionnent » pas, ou peu, face à une situation réelle d'enseignement. On pourrait en dire autant de la théorie opératoire de Piaget, de la théorie freudienne de l'identification ou des théories du « handicap

linguistique ». En outre, un courant théorique est unidimensionnel, c'est-à-dire qu'il ne peut se développer que moyennant une réduction de son référent, une limitation stricte des éléments-outils qu'il prend en compte et qu'il met en relation, laissant à d'autres théorisations les aspects qu'il ne traite pas.

Les obstacles ne sont pas moins nombreux quand on entre dans le corpus scientifique en cherchant où et comment des situations analogues à celles qu'on veut étudier ont été traitées. On doit constater le plus souvent que des nécessités de méthode (le contrôle des variables), surtout en recherche expérimentale, ont amené à créer des situations d'étude épurées, simplifiées mais aussi dotées d'une autre signification sociale (objectifs, normes, rapports sociaux, conséquences pour les acteurs...) que les situations *in vivo*. Pour n'évoquer qu'un exemple, interroger telle situation scolaire en tant que situation d'apprentissage peut amener à consulter les recherches fondamentales dans ce domaine. On y constatera que les situations sur lesquelles ont été élaborées la totalité des « lois de l'apprentissage » ne sont que faiblement analogiques d'un enseignement.

Les remarques qui viennent d'être faites ne sont pas des critiques adressées aux sciences fondamentales (elles pourraient l'être dans une autre discussion sur le statut épistémologique de la recherche en sciences de l'éducation). Elles illustrent un état de fait : si l'observation formative doit s'alimenter à la théorie, un décalage existe entre les situations observables, qui sont multidimensionnelles comme les problèmes étudiés qui naissent de la pratique, qui sont unidimensionnels, fortement abstraits, élaborés sur des situations simplifiées, inventées pour l'étude des problèmes que la théorie se pose à elle-même. Les sciences de l'éducation, quant à elles, constituent pour l'instant un ensemble hétéroclite de positions et de résultats de recherches qui néanmoins offrent un réservoir d'idées pour l'observation sur le terrain.

Si on adhère à ces constats, un clivage apparaît nettement entre, d'une part, les **pratiques d'information théorique** qui mettent l'accent sur les divers champs de connaissance scientifiquement établis et disponibles à un moment donné et, d'autre part, des **pratiques de théorisation** qui valorisent la confrontation des analyses et des expériences d'observation dans un processus de construction et d'appropriation de savoir par les personnels en formation. En d'autres termes, à ceux qui font valoir les produits théoriques, nous opposons que c'est le processus de théorisation qui est formateur. Il s'agit moins de faire connaître des théories que de faire acquérir une démarche de théorisation. Dans le contexte de l'observation en formation cette démarche peut comporter les phases discutées ci-après.

Il faut rappeler que le stagiaire dispose déjà de schémas d'appréhension de la réalité eu égard à son

passé, à sa fonction, à son activité professionnelle éventuelle.

Une dimension de la formation, une forme de théorisation, consiste à les expliciter pour en rendre apparente l'armature, au moyen, par exemple, d'échanges informels en groupe sur des situations observées. Sous l'impulsion du formateur, le groupe confronte les analyses de chacun, s'interroge sur les mots utilisés, se donne un lexique, une terminologie provisoire, fait éclater certaines mises en relation. Etudiants et formateurs, sans apport notionnel explicite, soulignent la possibilité d'autres analyses et d'autres mises en relation.

Lorsque les formés centrent leur observation sur un champ particulier, survient la nécessité d'identifier clairement ce champ, de se donner des objectifs d'observation (parfois en consultation avec les observés), autrement dit, de construire une problématique d'observation. Alors s'opère un second type de rapport à la théorie, une seconde forme de théorisation. Le formateur n'a pas forcément à expliciter un ensemble de notions ou de concepts, mais à les mettre en œuvre avec les stagiaires de manière à ce qu'ils puissent les discuter, les mettre à l'essai et éventuellement les retenir. Le choix de l'information pertinente et la modalité de recueil des données en résultent.

La technicité prend alors sa place dans le processus formatif : fabrication ou application d'outils d'observation, techniques de codage, manipulations statistiques, etc.

En effet, l'élaboration d'une grille a priori ou a posteriori (après enregistrement) demande qu'à partir de questions posées, on réussisse à identifier et à différencier des indices observables pertinents. Le travail de catégorisation de ces indices et d'organisation d'une procédure de recueil des données oblige à des débats notionnels et à des prises de décisions provisoires.

L'aménagement d'un temps de « bilan » après un cycle d'observation-feedback favorise une réflexion sur la démarche employée et sur les options successives. L'accent est alors mis sur le rapport souhaité et réalisé entre toutes les étapes du processus. Dans cette perspective, un groupe qui recueille peu d'informations, ou ne sait pas les traiter, apprend autant qu'un groupe qui a surmonté ces obstacles sans avoir pris le temps de réfléchir sur sa démarche. De même, un groupe qui a consacré beaucoup de temps à se construire une problématique a souvent acquis une capacité d'élaborer un savoir, équivalente à l'acquisition résultant de l'opérationnalisation d'un concept emprunté, par exemple, à une théorie des relations socio-affectives de groupe ou de l'apprentissage.

Le formateur n'est pas dans ce processus le détenteur de connaissances sélectionnées a priori par lui, organisées par lui, présentées par lui et sous la forme de son choix (on aura reconnu là la logique du cours).

Il n'est pas non plus forcément un intervenant omniscient possédant une maîtrise théorique vaste et multiréférenciée sur tous les problèmes. Son rôle est à toutes les étapes de **favoriser l'élucladation collective** des cadres d'analyse des observateurs, **la confrontation entre des conceptions a priori et des éléments théoriques et techniques** auxquels il donne accès en tant qu'outils d'analyse, approfondissant certains, les relativisant les uns par rapport aux autres. Cela suppose qu'il ait mis en rapport et organisé ses propres expériences et théorisations successives en liaison avec des schémas théoriques existants. Toute théorisation ne nécessite pas une connaissance théorique systématique mais l'aide à la théorisation est facilitée même si cela reste implicite, par une confrontation entre les cadres d'analyse déjà construits et ceux qui s'élaborent dans des contextes différents.

Quant à la place et à la forme à donner à l'instrumentation elles sont également fonction de son utilisation professionnelle ultérieure. Dans une perspective d'initiation à la recherche, la formation doit ménager un contact avec les grilles d'observation élaborées par des chercheurs pour les critiquer, pour les mettre à l'épreuve et les comparer à d'autres procédures de recherche. Ce contact prend un sens dans la confrontation des résultats avec les cadres d'analyses implicites véhiculés par les outils lors du recueil des données, comme le montrent Blouet et Ferry (1972) et Léon (1975).

En revanche, la formation de futurs praticiens justifie qu'on poursuive l'étude de certains problèmes rencontrés dans la vie professionnelle. Les modalités de recueil des données sont toujours à construire, les procédures à inventer. Ce travail est aussi l'occasion pour instituer des liens de réciprocité entre l'institution de formation et l'institution de travail. La manière de procéder, par groupes réunissant différentes spécialités professionnelles, rend sensible l'idée d'un travail collectif pour promouvoir ou utiliser la marge d'autonomie que laissent les institutions.

Nos pratiques ne visent pas directement à la formation de chercheurs. Cependant, un des propos de cet article est de dessiner des stratégies pour mettre les futurs praticiens en formation et les praticiens en possession de moyens rigoureux pour élaborer et examiner leurs questionnements. Dans cette perspective, **nous insistons plus sur le processus, la démarche de l'étude que sur le produit ou résultat de l'étude**. Massonnat et Piolat sont favorables à l'utilisation d'une démarche générale de type « recherche » comme schéma organisateur de la formation, à certaines conditions : a) que ce schéma puisse être emprunté à des courants de recherche différents et appliqué avec toute sa cohérence et ses exigences ; b) que soient aménagés des moments où s'analyse l'implication des stagiaires par rapport à leur manière d'observer et des moments où intervient la réflexion notionnelle.

Pour Kohn, l'accent est inversé : la formation est centrée sur l'analyse des a priori individuels et du contexte socio-institutionnel déterminant la mise en place et le déroulement de l'observation, avec éventuellement une démarche de type « recherche » dont la technicité servira à étayer ces questionnements.

3. Quelles connaissances par l'observation ?

Des deux grandes catégories de problèmes (l'implicite de l'observation et l'acquisition de démarches d'explicitation) présentées séparément ci-dessus se dégage une position plus synthétique.

Des conceptions épistémologiques différentes, voire contradictoires, animent les diverses situations de formation. Pour schématiser, on peut dire qu'elles représentent tantôt **une attitude « positive »** où le travail d'observation est censé apporter un « savoir » définitif assorti de compétences techniques, tantôt **une attitude « réflexive »** qui vise l'appropriation de « savoirs » relatifs et de moyens de questionnement : de soi, des relations inter-personnelles, des rapports institutionnels, des méthodes elles-mêmes... La mise en œuvre de l'observation, les buts et les dispositifs concrets seront variables selon l'attitude à laquelle on adhère, qu'elle soit explicitée ou non.

L'observation comme « prise-d'informations-sur » est privilégiée dans ces perspectives de formation qui coupent la relation éducative en fragments délimités, isolés, maîtrisables (en compétences morcelées vers lesquelles doit tendre le futur enseignant, en comportements qu'il doit induire chez les élèves), découpage effectué en fonction de choix préalables non forcément éclaircis. Nous avons déjà vu à quel point cette attitude renvoie à la recherche d'une définition normalisante de l'enseignement, de l'enseignant, de l'élève.

Que l'observation soit centrée sur l'enseignant ou sur les élèves, que l'enseignant observé soit un professeur expérimenté ou un stagiaire en action, celle-ci prend comme matériel de construction de connaissances uniquement les données récoltées, « les résultats » de l'observation, selon la conception que, toutes choses étant égales par ailleurs, ces informations sont représentatives des phénomènes en question, hors toute localisation dans le temps et dans l'espace.

La capacité heuristique de cette perspective est alors circonscrite par les limites des données, par la connaissance positive et descriptive, partielle et ponctuelle, par l'accumulation additive des informations où la totalité est censée être la somme des parties. Les informations issues de l'observation constituent des connaissances « spécialisées », « professionnelles », pour reprendre les termes de Laborit (1974).

Ces connaissances, même si elles sont renvoyées à l'observé, ne permettent pas à ce dernier de comprendre

ce qui détermine son action et encore moins de la modifier.

En corollaire à l'accent mis sur les prises d'information sur le milieu, on trouve l'attitude techniciste où l'observation ne peut se faire qu'à l'aide d'armes (correctement) déployées. Même si les pratiques de formation du personnel éducatif passent rarement un temps sérieux à l'apprentissage technique de l'utilisation des grilles (définition précise des catégories et des unités de codage, entraînement au codage...), ces armes sont mises dans les mains des formés comme moyens privilégiés d'observations, moyens pour assurer l'objectivité de l'observateur et par là la vérité des données, moyens à appliquer tel quel sans analyse de leur pertinence à une situation donnée, de leur idéologie sous-jacente, ou de la notion même d'« objectivité ».

Il ne s'agit pas pour nous uniquement de « connaissances-stockage » d'informations, mais surtout de « **connaissances-méthodologies** » à appliquer selon les finalités propres aux formés. En contraste avec les informations « généralisées », « circulantes », qui permettent à tous de se situer, de poser les éléments d'un problème, de reconnaître et de questionner leurs finalités, de structurer pour eux-mêmes leurs champs d'investigation. Il ne s'agit pas non plus de privilégier uniquement les connaissances sur le milieu observé, mais aussi le regard en retour par les formés-observateurs et par les formateurs et les professionnels observés, sur le processus entier d'observation, sur la situation de formation. Il ne nous suffit plus de dire, avec Mucchielli (1974), que « l'observateur qui saura : 1) noter les comportements verbaux et non verbaux, 2) reconnaître le sens de ces comportements par rapport à la signification "hic et nunc" pour l'acteur observé, 3) formuler la structure abstraite de cette signification et celle, corrélative, des comportements expressifs, ... aura une vue percutante sur la personnalité "ailleurs et toujours" du sujet concerné » (p. 65).

Nous partons de la reconnaissance actuelle : 1) que l'observateur interfère dans le champ d'observation ; 2) que les connaissances qu'il peut compiler sont relatives à un grand nombre de paramètres ; 3) que le matériel de travail est autant le processus de production de connaissances que son produit. Les connaissances par l'observation s'élaborent alors par l'analyse de toutes ces dimensions : lorsque j'observe, qu'est-ce que je fais ?

Nous nous intéressons moins aux « résultats » qu'à faire apparaître ce qui a commandé la prise d'information et ce qui l'a ensuite formée de manière à la faire surgir comme un des possibles. L'écoute et la vue de l'observateur sont sous la dépendance de ses filtres, de tous ses partenaires, de ce que favorisent ou empêchent les institutions de formation ou d'accueil. Ainsi le produit de l'observation constitue un indicateur des mécanismes qui ont orienté le voir et commandé la sélectivité de l'ouïe.

On « épistémologise » l'observation par un regard réflexif sur le processus de connaissance engagé.

Les données de l'observation peuvent fonctionner comme « analyseur » de la situation observée, de l'institution globalement, de l'observateur, comme nous l'avons déjà indiqué. De même, on peut saisir l'occasion de la mise en place d'un dispositif d'observation, de ce qui est permis et ce qui est refusé, comme « analyseur construit ».

Le fait que l'observation soit ancrée dans les événements de la quotidienneté est un puissant atout dans ce sens. Tant il est vrai qu'une crise ou un comportement déviant peuvent conduire à analyser une institution, à comprendre et à revivre l'acte d'instituer, il est vrai également que les détails de la vie courante, pourvu qu'on y prête attention, révèlent les forces qui y sont à l'œuvre, les cohérences et les incohérences.

Les informations acquises dans une telle perspective ne seront plus positives, finalisées, mais des **éléments de connaissance provocateurs** qui feront remonter à un ensemble de facteurs déterminants des phénomènes observés, qui révéleront des structures ou des comportements qui bloquent de manière insoupçonnée ou qui, au contraire, ouvrent des voies inattendues au changement.

Dans cette perspective, la question de l'objectivité-subjectivité prend une signification autre que la recherche de la plus grande neutralité possible ou la définition du meilleur endroit d'où on peut observer. On ne valorise plus l'objectivité seule, en s'efforçant d'échapper de sa subjectivité ; on ne s'efforce pas non plus de rendre le champ « objectif », d'en faire un « objet » inerte et totalisable. **La subjectivité, de chacun, est une facette du processus, à prendre en compte parmi d'autres ;** chacun est « sujet » complexe et mouvant, imprévisible. **L'objectivité devient le moment de recul, de précision et de rigueur dans les observations,** où se construit la prise de conscience de sa propre subjectivité, de celle des autres, de l'implicite à tous les niveaux.

Il s'agit de fonctions complémentaires en interaction (se traduisant peut-être dans la formation par des séquences formatives distinctes), ensemble permettant l'émergence de ces informations généralisées recherchées.

La cible privilégiée de la formation, dans nos cas précis comme presque partout ailleurs, reste le formé en tant qu'observateur. Il est encore rarement envisagé que la situation puisse aussi être formatrice pour les formateurs ou les professionnels observés. Cela dit, le formé doit se situer clairement par rapport aux autres personnes concernées (observés, administrateurs...) en termes de fonctions complémentaires, de projections réciproques, de conditionnements particuliers ou partagés. En plus, les dispositifs mis en place s'évertuent à pleinement prendre en considération les demandes de part et d'autre, pour favoriser, dans le meilleur des cas, des

formations mutuelles, des réflexions concertées, tant par le « feedback » des résultats que par une initiation méthodologique, parfois avec des effets de « boule de neige » imprévisibles (par exemple, les professeurs observés expriment souvent le désir de continuer ce genre de travail et par là leur propre formation, soit en équipe dans leur établissement, soit dans un contexte universitaire).

Un travail d'observation dans la formation peut amener des connaissances sur le milieu observé, sur l'observateur, sur la situation globale où se situe l'observation. Mais la réflexion épistémologique actuelle nous incite à dépasser le seul plan de la récolte et de l'analyse des données : la prise en compte des finalités de la formation ainsi que du processus d'observation mis en place, la confrontation de lectures différentes apportées par chacun selon sa place sont essentielles pour relativiser et donner un sens provisoire à ce qui se passe.

Dans cet esprit, il nous semble que les connaissances méthodologiques, outils pour analyser une démarche plus que des moyens techniques, constituent en elles-mêmes des connaissances importantes permettant à tous une poursuite ultérieure de leur propre formation, au-delà de la situation de formation instituée.

« C'est là une voie difficile car elle implique un renversement complet de la fonction des méthodologies qui au lieu d'être des garanties défensives... sont les instruments descripteurs (et, rajoutons-nous, provocateurs) du changement » (Jacobi, 1974 b, p. 163).

L'essentiel réside dans la fonction que l'on assigne à l'observation comme méthode de formation : moyen pour le formé de mieux remplir un rôle, quitte à réduire ses contraintes, ou moyen pour questionner le rôle dans ses fondements, de se questionner dans et hors de ce rôle. **Les questions épistémologiques rejoignent les questions politiques.**

DISCUSSION : UNE PROBLÉMATIQUE QUI RESTE OUVERTE

Comme tout projet de formation, celui que nous venons d'analyser est à comprendre autant à travers les structures institutionnelles et relationnelles dans lesquelles il s'insère qu'à travers les options théoriques, méthodologiques et pratiques qui reflètent les options personnelles fondamentales.

Les orientations essentielles de notre problématique de formation se résument ainsi :

— lutter contre la fonction reproductrice des actes professionnels et contre des clivages institués ; construire des langages communs et des modes d'insertion professionnelle moins individualisés ;

— privilégier un rapport au concret pour poser les problèmes de manière multiréférenciée, dans leur contexte, pour en faire une analyse collective en vue d'actions concertées ;

— créer des situations de formations qui favorisent une action dialectique de « lecture de l'objet » et de réflexion sur les déterminants qui conditionnent cette lecture. Ceci revient à articuler dans la formation le rapport au théorique, les rapports interpersonnels et aux institutions et le rapport entre la situation observée et le passé ou le futur des observateurs.

Une formation ainsi conçue contribue à développer chez les formés des schémas explicites d'organisation de leurs conduites de travail. La poursuite d'un tel objectif exige que soient réalisées certaines conditions. La collaboration d'autres formateurs est souhaitable pour qu'ils puissent prendre le relais du travail sur l'observation. Ces personnes peuvent en outre penser la liaison à établir entre cette séquence et les autres séquences de formation. L'articulation en question se réalise d'autant plus facilement que l'observation s'exerce sur des problèmes qui concernent tous les formateurs, et que ces derniers mobilisent les attitudes et les processus formés par l'observation.

En pensant ainsi aux liaisons avec les autres unités de formation à l'extérieur et à l'intérieur de la formation par l'observation nous tentons de lui faire jouer le rôle d'un opérateur susceptible de dynamiser le dispositif de formation dans lequel elle s'inscrit.

Tout ce qui précède témoigne à nos yeux d'une évolution de la formation par l'observation et du statut qu'on lui accorde dans la formation. Après avoir été longtemps une occasion d'appliquer des grilles d'observation mises au point par des chercheurs, elle est devenue un moyen de formation de l'observateur à partir d'une démarche d'analyse des problèmes avec théorisation, élaboration d'outils accompagnée d'une réflexion sur cette démarche et sur l'implication qu'elle engage.

Ce que nous venons d'évoquer pourrait laisser croire que l'explicitation d'une problématique de formation réduit voire annule les difficultés. Elle traduit certes un dépassement de certaines d'entre elles mais en souligne d'autres sur lesquelles la réflexion et la recherche pourraient se centrer. Nous évoquerons quelques problèmes dont la poursuite de l'étude se justifie soit dans la perspective d'une remise en question de telle ou telle de nos options, soit de mieux décrire l'évolution qui se dessine en cours de formation, soit d'en apprécier les effets :

— comprendre le type de confrontation qui s'opère, dans l'observation, entre les caractéristiques intrinsèques à la situation observée et le jeu des déterminants explicites et implicites qui régit la prise d'information de l'observateur ;

— décrire et comprendre l'évolution des rapports qui s'établit entre l'évolution du groupe et les évolutions individuelles ;

— approfondir l'étude des bases épistémologiques et idéologiques sous-jacentes à différentes pratiques de formation par l'observation (y compris les nôtres) ;

— clarifier le rôle de l'apprentissage d'une démarche par rapport à la sensibilisation à des processus personnels et socio-institutionnels à l'œuvre dans l'observation ;

— apprécier les effets de la formation par l'observation dans les actes à l'intérieur de cette unité, à l'intérieur d'autres unités de formation et au niveau de la vie professionnelle.

Nous savons que la formation à elle seule ne peut engendrer des changements majeurs dans l'organisation du travail : son action est toujours plus discrète et indirecte. Au moins peut-elle y contribuer par le questionnement qu'elle suscite, par les actes en rupture qu'elle engage.

Ruth KOHN, Jean MASSONAT
et Michel PIOLAT,

Universités de Vincennes et d'Aix-en-Provence.
(Juin 1977).

Notes

(1) On trouvera dans Ketele (1975) un inventaire des différents sens du terme.

(2) La notion de « compétence » est en elle-même normative : une compétence, dans ce contexte, est une capacité établie, statique, non analysée. Elle suppose un idéal comportemental vers lequel on s'efforce de tendre.

(3) Dans ce schéma, comme dans ceux qui suivront, les flèches en trait plein indiquent des lignes de pouvoir institué, et les flèches en pointillés d'autres possibilités non instituées ou peu exploitées.

(4) Les mots ne sont évidemment pas neutres : « demande » implique « commande », ce qui implique « argent » donc « bénéfice » ou « avantage ». Qui est payé pour quoi faire, pour quelle forme d'avantage ?

(5) Nous devons à Marcelle Vuillaume cette formulation de la relation observateur-observé.

(6) Cette recherche a lieu dans les écoles primaires anglaises où des petits groupes d'enfants travaillent en parallèle sur des thèmes différents, où l'enseignant circule entre les groupes. Elle est centrée sur le rôle de « talk » dans la classe : les significations des échanges verbaux entre les enfants, entre les enfants et l'enseignant.

(7) Dans cette optique, nous signalons le très intéressant document : *L'observation militante*, publié par l'Institut d'Action

Culturelle (IDAC), 27, chemin des Crets, CH 1218 Grand Scornex, Genève.

(8) On pourrait ajouter que si l'accent était mis sur le voir ce serait la dimension spatiale qui serait privilégiée au détriment de la dimension temporelle que l'écoute apporte. En fait les comptes rendus d'observation montrent que les formés sont bien plus attentifs à ce qui se dit qu'aux aspects matériels et non verbaux des situations. C'est l'analyse qui risque de rompre la dialectique du voir et de l'entendre mobilisés dans le processus d'observation lui-même.

Références bibliographiques

- Barbier (R.), 1975. — Implication, animation et recherche, action dans les Sciences humaines, *Connexions*, 13, 103-123.
- Blouet (C.), Ferry (G.), 1974. — Les implications de l'analyse des interactions dans la classe, *Bulletin de Psychologie*, 1974-1975, 9-12, 612-616.
- Jacobi (B.), 1974 a. — Position et fonction de l'observateur dans les groupes de formation, *Bulletin de Psychologie*, n° spécial, 253-259.
- Jacobi (B.), 1974 b. — Observer, voir dans des pratiques d'interventions et de formation psychosociologiques, *Cahiers de Psychologie*, 17, 157-168.
- Ketele (J.M. de), 1975. — *Observation et processus éducatif : définition et problématique*, tome 2, Laboratoire de Psychométrie, Université Catholique de Louvain, 150 p., ronéoté.
- Kohn (R.), 1973. — Classroom interaction analysis and teacher training, *Classroom Interaction Newsletter*, vol. 9, n° 1, déc. 1973, 46-54.
- Kohn (R.), 1974. — L'observateur observé, *Education et Développement*, 94, 5-15.
- Laborit (H.), 1974. — *La nouvelle grille*, Paris, Editions Robert Laffont.
- Leon (A.), 1975. — Les grilles d'observation des situations pédagogiques, moyen diagnostic ou instrument de formation des maîtres, *Revue Française de Pédagogie*, 30, 5-13.
- Massonnat (J.), Piolat (M.), 1973. — Sur l'observation de classe comme exercice de formation pédagogique, in : *Actes du Congrès International des Sciences de l'Education*, Paris, Epi, tome 2, 177-182.
- Mucchielli (R.), 1974. — *L'observation psychologique et psychosociologique*, Paris, Les Editions E.S.F., 65 p.
- Sarasan (S.B.), 1971. — *The culture of the school and the problem of change*, Boston, Allyn and Bacon.
- Scaglia (H.), 1976. — La position fantasmatique de l'observateur d'un groupe, in : *Désir de former et formation du savoir*, Paris, Dunod, coll. Inconscient et culture, 195 p.
- Walker (R.), Adelman (C.), 1975 a. — Interaction Analysis in informal classrooms : critical comment on the Flanders system, *British Journal of Educational Psychology*, 45, 73-76.
- Walker (R.), Adelman (C.), 1975 b. — *A guide to classroom observation*, London, Methuen and C. Ltd.

FORMATION DE PSYCHOLOGUES SCOLAIRES PAR L'OBSERVATION

Octobre 1975

1. **Unité de valeur** qui fonctionne depuis 1973 sous la responsabilité de Marie-José Solari, Jean Massonnat, Michel Piolat, Yannick Youc.
2. **Public** : instituteurs détachés préparant pendant deux ans le diplôme de psychologue scolaire.
3. **Cadre institutionnel** : Université de Provence, Département de Psychologie, Centre de Formation des Psychologues scolaires à Aix-en-Provence.
4. **Objectifs** : 1) Formation personnelle et formation méthodologique des stagiaires ;
2) Renouveler ou élargir le champ d'intervention et d'action du psychologue scolaire : limiter sa fonction de diagnostic individuel pour développer sa capacité d'analyse des problèmes en situation scolaire.
5. **Durée** : 48 heures auxquelles s'ajoute du travail inter-séquences : lectures, exploitations de données, rédaction de comptes rendus.
6. **Lieu d'observation** : contacts avec les écoles élémentaires assurés par les formateurs ; ces contacts se prolongent parfois au-delà de la formation.

THÈMES ET DURÉE	SÉQUENCES DE TRAVAIL	CONTENU			
			45 mn	Deuxième observation centrée même classe	
			3 à 5 h	Exploitation des données	Confrontation des résultats recueillis avec ou sans grille aux questions ou hypothèses de départ.
			1 h 30 minimum	Compte rendu oral à l'enseignant	Débat à partir des premières données d'observation.
			3 h	Analyse des comptes rendus écrits bilan inter-groupes	Echanges entre les groupes : méthodologie, relations observateurs/observés .
EXERCICE D'OBSERVATION ET MISES EN SITUATION	Analyse de l'implication de l'observateur	Explicitation des cadres d'analyse implicites : — travail sur 2 films réalisés par les formateurs ; — film à champ large ; — film centré sur des groupes de travail .		DEUXIEME CYCLE D'OBSERVATION	
3 h x 2			3 h	Information sur 2 modèles théoriques pour l'étude d'un problème En demi-groupes	Etude de textes théoriques sur la non-directivité ou le pouvoir, ou les niveaux de langues, ou les conditionnements...
3 h x 2	Rapport objectif-sубjectif dans l'observation	Travaux pratiques. Construction et mise à l'épreuve de grilles.	3 h	Opérationnalisation de chaque modèle en vue d'observation	Choix de concepts et élaboration d'outils correspondants.
3 h x 2	Enseignement notionnel et méthodologique		1 ou 2 séances de 45 mn	Observation de classe	Mise au point des outils et application.
PREMIER CYCLE D'OBSERVATION EN CLASSE	Première observation à champ large environ 45 mn	Découvertes de la situation sans orientation d'observation avec ou sans connaissance du problème formulé par l'instituteur.	1 h 30	Compte rendu oral à l'enseignant	
Chaque groupe de 5 stagiaires est encadré pendant toutes les étapes de ce cycle par un formateur.			3 h	Analyse des comptes rendus écrits bilan intra-modèles bilan inter-modèles	Etude critique des concepts retenus et de la procédure adoptée.
2 h	Analyse de l'observation et du problème posé	Analyse entamée en groupe. Elaboration d'une problématique. Hypothèses ou questions, ébauche d'une grille. Répartition des tâches.	3 h	Evaluation de la formation	Evaluation par exercices sur films et études de cas. Bilan, discussion.

1. **Unité de valeur universitaire** annuelle qui fonctionne depuis 1970 selon des objectifs et des modalités modifiés chaque année. Sous la responsabilité de Ruth Köhn, avec des intervenants extérieurs occasionnels.
2. **Public** : 30-50 étudiants par an, du premier cycle jusqu'à la maîtrise, provenant de disciplines diverses, âgés de dix-huit à cinquante-cinq ans, majorité de femmes, 80 % travaillant à plein temps ou à mi-temps (enseignants de tous degrés, animateurs, éducateurs, psychologues, formateurs dans l'industrie...).
3. **Cadre Institutionnel** : l'Université de Paris VIII, Département des Sciences de l'Éducation.
4. **Objectifs** : a) Ouvrir la possibilité pour chacun de prendre conscience de ce qui est « en jeu » pour lui-même et pour les autres dans le processus d'observation, lui permettant de se situer plus clairement par rapport à ses propres valeurs et projections, par rapport aux institutions où il se trouve, lui permettant de découvrir de nouvelles problématiques ;
b) Se donner des moyens méthodologiques et techniques d'une approche rigoureuse aux réflexions, aux questionnements.
5. **Durée** : Soixante-quinze heures au rythme de trois heures hebdomadaires (en une seule séance), auxquelles s'ajoute du travail inter-séances.
6. **Choix des lieux d'observation** : habituellement par les étudiants eux-mêmes en fonction de leur travail et de leurs contacts ; parfois sur proposition de la formatrice de ces lieux d'animation ou de recherche, etc.

Deuxième phase

Application, élaboration, approfondissement des analyses et des concepts abordés dans la première phase.

Choix de thèmes, de terrains, d'objectifs d'observation.

Formation de petits groupes de travail sur ces bases, pour le reste de l'année.

Observations sur le terrain.

Apports sur des méthodes d'observation, analyse de leurs avantages et inconvénients, de leurs présupposés, etc.

Confrontations autour des observations faites par les étudiants centrées sur les prises de conscience personnelles et la méthodologie.

Productions de synthèse.
Bilan.

Informations, expériences de l'enseignante ou des intervenants.
Discussions.

1-2 h x 2-5

Observations et problèmes apportés par les étudiants.
Discussions en grand groupe, par petits groupes.

2-3 h x 12-15

THEMES ET DUREE

SÉQUENCES DE TRAVAIL

CONTENU

Première phase

Sensibilisation aux paramètres du processus d'observation, développement d'un « langage commun » par rapport à l'observation.

3 h x 5-7

Exercices et jeux de mise en situation → discussions.
Discussions sur des textes, sur des bandes vidéo observées.
Le tout par grand groupe et petits groupes.

Qu'est-ce « observer » ?

Qu'est-ce « l'objectivité » ?

« Vivre » la situation d'observateur, d'observé, les relations entre les deux.

Quelques facteurs conditionnant l'observation : la perception individuelle, le cadre de référence théorique, les structures institutionnelles...

Le filtre de l'écriture.

L'observation précise et détaillée.

Les deux phases du travail se chevauchent, certaines séances étant partagées entre les deux. Dans les deux phases, le nombre de séances, la séquence des activités et l'accent conceptuel varient selon les années.

La problématique de questionnement des divers paramètres du processus d'observation reste dans les deux phases : le matériel de travail diffère, étant dans la première phase l'expérience vécue sur place, en situation construite et artificielle, dans la deuxième phase des situations vécues dans leur déroulement « habituel ».

Pendant ou en dehors horaire UV selon les groupes, à un rythme et fréquence appropriés au terrain, aux objectifs, aux disponibilités des étudiants, sans encadrement par l'enseignante.

LES ATTITUDES DES ENSEIGNANTS FRANÇAIS A L'EGARD DE LA FORMATION ET DU PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNELS

I. — PROBLÉMATIQUE

L'objet de la recherche (1) présentée ici est l'étude des attitudes et des comportements des enseignants français en exercice, à l'égard de leur formation initiale et de leur perfectionnement.

L'idée qui sous-tend cette étude est que l'analyse directe des attitudes et des comportements des enseignants et l'analyse des influences sociales et de tout ordre qui s'exercent sur les enseignants pour les rendre différents et réceptifs aux changements face à l'expérience éducative, peuvent apporter des éléments qui rendent possible la réorientation du processus de sélection, de formation et de perfectionnement des enseignants et permettre aussi de préciser dans quelle mesure les effets de leur action sur le système ou dans l'institution sont à l'origine de nouveaux changements dans la réalité éducative.

La nature complexe des phénomènes à rechercher et la diversité des méthodes à utiliser empêchent que dans une étude comme celle-ci on puisse approfondir d'autres aspects, qui devraient faire l'objet d'études effectuées par

les enseignants eux-mêmes. Ce sera la meilleure manière d'augmenter leurs capacités à se remettre en question, à se poser des problèmes et à chercher des solutions nouvelles : « Toute recherche en éducation devrait être source d'innovation » (2). Mais, comme l'a déjà dit De Landsheere (3) « Les problèmes fondamentaux à rechercher d'une façon systématique sont ceux liés aux effets des attitudes et des comportements de la personnalité de l'enseignant dans la relation enseignant-enseigné, dans l'apprentissage des élèves et dans son développement individuel. »

Nous pensons que ce type de recherche constitue un nouvel apport à l'analyse de la problématique sur la formation des enseignants parce qu'elle essaye d'analyser le processus global de l'enseignement et essaye d'établir des structures de comportements vers lesquels devraient se diriger la formation et le perfectionnement des enseignants.

On a démontré (4) que les attitudes éducatives se développent en suivant les attitudes prédominantes de l'environnement social et professionnel et que certains facteurs les influencent favorablement ou défavorablement comme l'expérience sociale, la pratique d'enseignement, la formation et le perfectionnement professionnel, l'intelligence individuelle, la personnalité mûre, certaines aptitudes, etc. Tous ces facteurs favorables au développement des attitudes éducatives positives peuvent se résumer en deux catégories : des **facteurs individuels** se référant à la personnalité et à l'intelligence, et des **facteurs professionnels** acquis pendant la formation professionnelle et plus précisément pendant tout le processus de socialisation.

L'étude des attitudes et des comportements des enseignants face aux différents éléments constituant le système éducatif, peut permettre d'inférer quelles sont les caractéristiques qui définissent l'enseignant dans une société déterminée selon sa position dans la structure sociale et l'influence que ces facteurs ont sur le processus d'enseignement-apprentissage. Cet aspect semble être une des clés du problème : la définition du rôle de l'enseignant et de l'équipe éducative dans chaque étape historique d'une société.

Au cours des dernières années, un certain nombre d'études sur le rôle de l'enseignant ont été effectuées dans divers pays. Les tâches de l'enseignant ne sont pas limitées à des questions didactiques (microniveau) ; l'enseignant est un fonctionnaire social dans un sens plus large (macroniveau). Les rôles au micro et au macroniveau sont complémentaires. C'est grâce à la combinaison des comportements au niveau micro et au niveau macro qu'on peut s'expliquer d'une façon plus certaine la réalité de la relation pédagogique.

Nous pensons que la durée actuelle du processus de formation professionnelle des futurs enseignants permet

d'influencer leurs attitudes et comportements ou de développer celles qui sont favorables à une nouvelle relation pédagogique.

Nous sommes convaincus que l'analyse des comportements des équipes éducatives, et notamment ceux des enseignants et des élèves feront réellement progresser la théorie du « teaching » ; mais avant d'essayer d'optimiser les conduites pédagogiques des enseignants, il faut d'abord les connaître objectivement. Les hypothèses ne peuvent être validées que si nous réussissons à les traduire en termes de comportements précis, mesurables, en termes de comportements à acquérir.

II. — DÉMARCHE SUIVIE

Notre problématique était complexe : l'analyse des attitudes et des comportements pédagogiques des enseignants du Val-de-Marne et la recherche des facteurs qui interviennent sur ces attitudes et ces comportements.

Notre terrain était les stages de perfectionnement organisés par l'inspection académique du Val-de-Marne et le département des Sciences de l'éducation de l'Université de Paris VIII, qui se sont déroulés à Créteil entre 1971 et 1974.

Le public atteint était des instituteurs de classes de transition, des instituteurs remplaçants et des directeurs d'écoles maternelles et primaires, tous du Val-de-Marne.

L'inspection académique du Val-de-Marne avait comme objectifs explicites, entre autres, de renouveler l'action pédagogique et la formation des animateurs d'équipes pédagogiques. Pour les enseignants de Vincennes cette expérience sur le terrain devait les amener à élaborer un modèle théorique sur la formation sans avoir encore défini, au sein du Département, sa politique en matière de formation. Il y avait, donc, dès le départ deux positions, en matière de formation, assez divergentes, celle de l'académie et celle de Vincennes. Ce fait est l'un des motifs de l'appréciation différente des résultats des stages organisés ensemble entre ces deux institutions.

Dans cette recherche nous avons utilisé les critères basés sur la qualité de la formation professionnelle et du perfectionnement des enseignants, les critères basés sur le type de la relation pédagogique et les critères basés sur les attitudes et les comportements des enseignants vis-à-vis des fonctions qu'ils remplissent. Il nous semble que ces trois indicateurs sont très importants en tant que méthodes d'analyse de la qualité de l'enseignement et des enseignants.

Nous avons essayé de montrer qu'il est possible de caractériser le type de la relation pédagogique en analysant les attitudes et les comportements éducatifs de ceux qui y participent.

Les variables susceptibles d'intervenir à ce propos sont certainement nombreuses et de nature diverse, ce qui fait qu'il est matériellement impossible de les maîtriser toutes au départ. La seule façon de les contrôler au maximum est d'opérer sur un grand nombre d'entre elles. Et dans ces conditions, l'instrument le plus pratique est le questionnaire. D'où l'idée de nos questionnaires que nous avons appliqué sur des directeurs d'école stagiaires, des instituteurs, des élèves et des parents d'élèves appartenant aux écoles des directeurs stagiaires. Cette observation par questionnaire a été complétée par des entretiens semi-structurés et par l'observation directe à l'aide d'une grille de quarante leçons dans ces mêmes écoles (5).

III. — QUELQUES RÉSULTATS

Nous présentons ici une sélection des résultats de nos observations concernant les attitudes et les comportements pédagogiques des enseignants :

1. Comment les animateurs des stages de perfectionnement perçoivent ces stagiaires-enseignants ?

D'après une enquête sur les opinions des animateurs concernant ces stages de perfectionnement, nous avons constaté que, malgré les motivations diverses, une majorité s'intéresse vraiment à ce qui se passe à l'école actuellement. La plupart d'entre eux se sont fixés des objectifs du type « prise de conscience », « les sensibiliser à quelques techniques », « donner aux enseignants certaines notions de base », « leur faire connaître certaines expériences pédagogiques », tandis que d'autres animateurs ont formulé des objectifs à plus long terme, tels que : « humaniser l'école », etc. Nous nous demandons si des stages si courts et dépourvus d'une décision collective peuvent y arriver ?

Dans cette expérience de perfectionnement, caractérisée par l'utilisation des méthodes non directives et par des contenus essentiellement psycho-sociologiques, nous avons observé un détail singulier quant à l'intervention de Vincennes : la perception particulière de ses actions, une opposition de la part de la hiérarchie administrative et l'attrait d'une partie des militants enseignants qui cherchent des nouvelles voies pour innover.

D'après les animateurs, les enseignants-stagiaires exprimaient une certaine appréhension au départ, qui, au cours des séances commençait à s'atténuer. A la fin du stage les animateurs ont observé deux types d'attitudes opposées de la part des stagiaires ; une attitude coopérative et une attitude de refus, mais dans l'ensemble, les animateurs reconnaissent qu'il y a eu toujours une position de défense du rôle traditionnel de l'enseignant,

d'un désir de structure et un certain désintérêt à faire l'analyse de la hiérarchie.

Les animateurs reconnaissent que la formation actuelle des enseignants est insuffisante surtout du point de vue de la formation culturelle (formation relationnelle, globalisation) autant que du point de vue de la formation technique (spécialisation, connaissances des techniques). A leurs avis, la tâche de formation des enseignants consiste à leur apprendre à modifier leurs rapports avec leur travail, donc à remettre en question les tâches ; il s'agit précisément **de casser et de refondre des types** de comportement, de rapport au savoir, au corps, à la culture, au travail, à la production, etc.

Leurs évaluations des actions de perfectionnement reflètent la condition des enseignants, et elle varie d'une appréciation positive : « elle a enrichi les perspectives des enseignants », « le groupe est sorti des rôles habituels pour redevenir des personnes », etc., à une appréciation négative : « cette forme de petites sessions où les stagiaires choisissent un ensemble de cours non coordonnés est nuisible. Les stagiaires partent en s'imaginant avoir appris quelque chose (ou pensent qu'ils l'auraient pu), alors qu'ils n'ont eu qu'un vague saupoudrage ». Et cette autre appréciation encore plus négative par rapport au stage de perfectionnement : « cette formule me paraît inutile, et même néfaste. En si peu de temps et en méconnaissant autant leur quotidien, nous ne pouvons que les désorienter sans leur apporter d'éléments de construction. C'est pas de la formation, c'est du happening ».

En résumé, les animateurs des stages de perfectionnement reconnaissent que la formation donnée par les Ecoles Normales est pauvre, et qu'il ne s'agit pas de reformuler les programmes mais de reformuler la conception totale de la formation des enseignants. Et par rapport aux actions de perfectionnement, elles ne servent à rien si elles ne sont pas conçues dans une politique globale de formation.

2. Comment les composants de la relation pédagogique se perçoivent-ils ?

Dans le cadre de cette recherche nous avons supposé que l'efficacité d'un enseignant dépend, non seulement de lui-même, c'est-à-dire de ses caractéristiques personnelles (telles que la personnalité, l'intelligence, etc.) mais principalement des caractéristiques pédagogiques ou professionnelles acquises pendant la formation professionnelle, l'exercice et le perfectionnement (d'où l'importance que nous attribuons, entre autres, à ces stages).

Le produit final de la formation professionnelle (l'enseignant) devrait donc développer des attitudes spécifiques favorables envers une relation pédagogique enseignant-enseigné non autoritaire, démocratique, envers

un travail éducatif avec une claire conscience de l'orientation sociale, enfin envers le changement des fonctions actuelles de l'école.

Il y a de nombreuses méthodes pour essayer de définir l'orientation, la qualité de l'enseignement et l'efficacité des enseignants. Mais il n'y a pas une seule méthode simple qui peut résoudre le problème. Une combinaison de méthodes est pour le moment la meilleure solution.

L'analyse de l'idéologie, des valeurs, des attitudes et des comportements éducatifs de ceux qui participent au processus pédagogique est indispensable lorsqu'on a besoin de faire le diagnostic d'un système éducatif, ou d'analyser la qualité ou le type de la relation enseignant-enseigné. Cette analyse est également utile pour la prévision des changements en relation avec la réalité sociale ou lorsqu'il faut innover dans le domaine de la formation et du perfectionnement des enseignants.

a) Comment les directeurs d'écoles perçoivent les enseignants, l'enseignement ?

Concernant la formation professionnelle, notre échantillon montre que, dans la direction des écoles, il y avait plus de directeurs non normaliens (55,5 %) que des anciens normaliens (44,5 %).

Dans l'ensemble ils sont très critiques vis-à-vis de la formation professionnelle donnée à l'Ecole Normale ; neuf sur dix directeurs d'école la jugent insuffisante pour remplir des rôles d'enseignant aussi bien que de directeur. Le jugement des non-normaliens est encore plus critique, 94 % d'entre eux pensent que la formation normalienne est insuffisante ou très insuffisante. Ce jugement est confirmé par l'opinion des directeurs sur la qualification du personnel enseignant pour l'exercice de leurs fonctions.

Par rapport au degré de satisfaction dans les fonctions de direction, 86,5 % des directeurs déclarent être satisfaits ou très satisfaits dans leurs fonctions, mais en même temps six sur dix de leurs élèves les perçoivent comme autoritaires, détenteurs du pouvoir) ; 40 % seulement des élèves perçoivent leur directeur comme « intégré dans la vie collective de l'école », situation montrée dans le tableau suivant.

Le fait que les élèves perçoivent le directeur plus comme « détenteur du pouvoir » que comme « intégré à la vie collective de l'école » reflète l'existence d'une mentalité autoritaire, produit d'une formation traditionnelle et reflet d'un système fortement hiérarchisé.

Il existe une autre contradiction entre le rôle prédominant du directeur et l'opinion des élèves : 79,9 % des directeurs déclarent que leur rôle prédominant est de « coordonner l'équipe pédagogique », cependant les élèves perçoivent le directeur comme autoritaire. C'est une contradiction car coordonner l'équipe pédagogique signi-

Tableau 1
Perception du directeur par les élèves

Degré de satisfaction du directeur dans ses fonctions	Perception du directeur par ses élèves					
	Intégré dans la vie collective de l'école		Détenteur du pouvoir		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Très satisfaits + satisfaits	27	40,4	31	46,2	58	86,5
Très insatisfaits + insatisfaits	5	7,5	4	5,9	9	13,5
Total	32	47,9	35	52,2	67	100

ne pas exercer d'autorité individuelle mais écouter les opinions des autres.

Au sujet du stage de perfectionnement organisé par l'Académie de Créteil et l'Université de Paris VIII, 24,6 % des directeurs stagiaires déclarent que le stage de perfectionnement a atteint ses objectifs ; 38,7 % des direc-

teurs déclarent que le stage a atteint « partiellement » ses objectifs ; 36,7 % des directeurs déclarent que le stage n'a pas atteint ses objectifs.

Malgré cela, le degré de satisfaction des directeurs, normaliens et non normaliens, vis-à-vis du stage, est très élevé, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 2
Satisfaction des directeurs par rapport au stage

Degré de satisfaction des directeurs par rapport au stage	Formation initiale	Conseil du directeur à suivre le stage (6)					
		Oui		Non		Total	
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Très satisfaits + satisfaits	normalien	49	32,7			49	32,7
	non normalien	67	44,7			67	44,7
Très insatisfaits + insatisfaits	normalien	12	8	5	3,3	17	11,3
	non normalien	16	10,6	1	0,7	17	11,3
Total		144	96,0	6	4,0	150	100

Deux tiers des directeurs d'école pensent que le stage suivi aide à résoudre les problèmes professionnels des directeurs. Contradictoirement, trois directeurs sur quatre déclarent que le stage n'a pas atteint ou qu'il n'a atteint que partiellement ses objectifs.

70 % des directeurs stagiaires ont, comme un des indices de changement de comportement, des nouveaux

projets à réaliser à l'école à la suite des stages ; cependant 68 % des agents de l'environnement scolaire humain du directeur stagiaire ne perçoit aucun changement dans les comportements pédagogiques des directeurs après le stage.

La plupart des directeurs déclarent que la principale utilité d'un stage de perfectionnement est « d'enrichir les

rapports humains», malgré le manque de temps, de cohésion, de continuité, de clarté dans les objectifs, de liaison théorie-pratique.

À la suite du stage de perfectionnement les directeurs déclarent avoir éprouvé les changements suivants :

- au niveau des attitudes :
 - moins directsifs 30 %
 - aucun changement 70 %
- au niveau d'acquisition des techniques :
 - oui 30 %
 - non 30 %
 - partiellement 40 %
- au niveau des comportements :
 - organisation par groupes et en équipes,
 - oui 30 %
 - non 30 %
 - partiellement 40 %

Ceux qui déclarent n'avoir rien changé le justifient ainsi : « stage trop théorique », « trop court », « trop superficiel » ; « difficulté pour passer de la théorie à la pratique ».

Si nous recherchons la perception des résultats du stage par les réactions des enseignants, des élèves, des parents et des supérieurs, nous constatons le fait suivant :

Réactions observées	Nombre	%
Positives	193	26,4
Négatives	42	5,6
Aucune	510	63,0

C'est-à-dire qu'une grande majorité des participants à la relation pédagogique (enseignants, élèves, parents d'élèves, etc.), ne perçoivent pas les changements opérés dans les comportements éducatifs du directeur stagiaire ; 5,6 % ont perçu chez les stagiaires des réactions négatives uniquement.

Une conclusion générale qui semble se dégager est que l'on ne constate pas des différences significatives dans les attitudes et les comportements des directeurs normaliens et non normaliens.

b) Comment les instituteurs se perçoivent-ils eux-mêmes ?

D'après notre échantillon, un sur quatre instituteurs a reçu une formation à l'école normale. Leurs origines sociales étaient pour 40 % de classes populaires et pour 40 % de classe moyenne.

— Apparemment la formation initiale n'a pas d'influence sur la conception que les instituteurs ont de l'enseignement.

— Le degré d'insatisfaction des enseignants par rapport à l'exercice de leur profession est très élevé ; deux enseignants sur trois se déclarent insatisfaits de l'exercice de leur profession.

— Quatre instituteurs sur cinq (normaliens et non normaliens) affirment que la formation professionnelle des enseignants en France est « très pauvre » et que cette formation ne permet pas de former un « bon enseignant » (7) et encore moins une bonne équipe pédagogique.

— Neuf sur dix des directeurs d'école pensent également que la formation professionnelle des enseignants est très insuffisante pour l'exercice de leurs fonctions.

— 54,8 % des instituteurs déclarent que le système scolaire en France est, à leur avis, « inefficace », mais, curieusement un sur quatre de l'ensemble des instituteurs n'a pas une opinion claire là-dessus.

— Dans l'ensemble, 56 % des instituteurs sont en désaccord avec les contenus des programmes officiels à l'école primaire.

Concernant la relation enseignant-enseigné, il y a un décalage entre l'idée que l'enseignant se fait de ses relations avec les élèves et l'idée réelle que les élèves se font de l'enseignant ; elle est également différente de l'idée que les parents d'élèves se forment de cette relation. Ainsi, on observe que :

— Quatre enseignants sur cinq pensent qu'il y a des relations harmonieuses entre l'enseignant et ses élèves ; contrairement 20,4 % des élèves pensent que ce type de relation existe.

— Trois sur quatre enseignants pensent que les élèves les perçoivent comme « enseignants démocratiques » (intégrés à la vie collective de l'école et de la classe), mais parmi les élèves, deux élèves sur trois (63,8 %) perçoivent les instituteurs comme des « enseignants autoritaires » (détenteurs du pouvoir et du savoir).

— La moitié des enseignants (50 %), normaliens et non normaliens, conçoivent leur rôle éducatif comme celui d'un « éducateur et formateur centré sur les besoins des élèves » ; cependant trois élèves sur quatre (74,6 %) se déclarent « insatisfaits » de la manière dont les enseignants prennent en considération les opinions et les désirs des élèves et, en outre, plus de la moitié des élèves sont insatisfaits de l'aide donnée par les enseignants dans les différentes disciplines.

Les tableaux suivants (3, 4 et 5) montrent différents aspects de la relation enseignant-enseigné :

Tableau 3

Perception des enseignants par eux-mêmes, par les élèves et les parents d'élèves

Quelle image les élèves se font-ils de l'enseignant d'après les enseignants ?		Comment les élèves perçoivent-ils réellement l'enseignant ?		Comment les parents perçoivent-ils l'enseignant ?	
Détenteur du pouvoir-savoir	Intégré à la vie collective de la classe	Détenteur du pouvoir-savoir	Intégré à la vie collective de la classe	Détenteur du pouvoir-savoir	Intégré à la vie collective de la classe
24,5	75,5	63,8	33,0 (1)	48,3 (2)	47,5

(1) 3,2 % des élèves ont mentionné d'autres perceptions.

(2) 5,0 % des parents n'ont pas d'opinion.

Tableau 4
Relations enseignants-élèves

Existe-t-il des relations harmonieuses entre les enseignants et les élèves	Oui	Non	Partiellement
Opinion des élèves	20,4 %	19,6 %	60,0 %
Opinion des enseignants	81,1 %	0,6 %	18,3 %
Opinion des parents d'élèves	68,7 %	4,6 %	26,5 %

Tableau 5

Les motivations qui caractérisent les relations enseignant-enseigné

Nature des motivations	Selon les élèves (%)	Selon les enseignants (%)
Sympathie	16,3	23,0
Antipathie	5,0	0,2
Admiration	1,8	4,6
Défiance	3,5	0,0
Désir de dialogue	16,9	20,6
Non communication	9,8	1,9
Confiance	8,9	30,4
Contestation	5,3	1,4
Intérêt pour le savoir	12,6	8,1
Désintérêt	6,2	1,2
Esprit critique	11,2	8,2

Concernant les stages de perfectionnement :

— Quatre enseignants sur cinq (88,6 %) déclarent ressentir le besoin d'un perfectionnement professionnel mais d'une façon continue et systématique.

— Quatre instituteurs normaliens sur dix n'ont suivi aucun perfectionnement. Les instituteurs non normaliens se perfectionnent plus que les normaliens, notamment au niveau départemental.

— Quatre instituteurs sur cinq (81,2 %) ayant suivi des stages de perfectionnement, ressentent une grande insatisfaction vis-à-vis du perfectionnement suivi.

— Après les stages, la moitié des instituteurs déclarent avoir changé leurs comportements pédagogiques vis-à-vis des élèves et vis-à-vis de l'enseignement en général ; mais sur l'ensemble des instituteurs stagiaires, un sur trois d'entre eux reste plutôt démoralisé, en adoptant une attitude pessimiste vis-à-vis de ses fonctions.

— En général, les enseignants non normaliens déclarent avoir changé leurs comportements pédagogiques plus que les normaliens, cependant ils considèrent que ce changement est dû à leur initiative personnelle et non au stage, dont l'influence est très faible.

Concernant la perception des changements :

— Il y a une relation évidente entre l'origine sociale des enseignants, leur degré de conscience syndicale et le type de perception des changements dans l'enseignement. Les enseignants d'origine sociale employés et ouvriers, qui ont une plus grande participation syndicale, perçoivent les changements de l'enseignement d'une façon plus réaliste ; on observe la même relation quant au degré d'acceptation de ces changements.

c) Comment les élèves perçoivent les enseignants et l'enseignement ?

Notre échantillon était constitué par 500 élèves des écoles primaires du Val-de-Marne ; leur âge allait de neuf

à douze ans, dont 58,4 % de filles et 41,6 % de garçons ; leur origine sociale était composée, approximativement pour un tiers de classes populaires, et pour deux tiers de couches moyennes et supérieures.

Les caractéristiques les plus souhaitées par les élèves, concernant la représentation de l'enseignant sont la « capacité de communication », le « respect de la personnalité des élèves » et « la participation de tous les élèves à la classe ». Nous pensons, avec les élèves, que ces trois caractéristiques sont essentielles pour une éducation démocratique.

Cependant, 39 % des élèves conçoivent le rôle de l'enseignant comme un « informateur » ; 19,5 % seulement le conçoivent comme « éducateur et formateur ».

Les tableaux précédents montrent la relation enseignant-élève d'après les élèves (tableaux 3, 4, 5) :

— Un tiers (33,6 %) des élèves sont insatisfaits de la relation enseignant-élèves actuelle ; 33,6 % sont indifférents à cette relation ; les autres sont satisfaits.

— 63,8 % des élèves perçoivent l'enseignant comme « autoritaire » ou « détenteur du savoir et du pouvoir » et seulement 33,8 % des élèves le perçoivent comme enseignant démocratique, c'est-à-dire « intégré à la vie collective de la classe ».

Le tableau 4 montre, malgré l'opinion contraire des enseignants, qu'il n'y a pas de relations harmonieuses entre les enseignants et les élèves : 60 % des élèves déclarent que la relation enseignant-enseignés est « partiellement acceptable ».

74,6 % des élèves déclarent être insatisfaits ou indifférents à la manière dont les enseignants prennent en considération les opinions et les désirs des élèves sur les problèmes de l'enseignement.

62,2 % des élèves sont insatisfaits ou indifférents à l'aide donnée par les enseignants aux différentes disciplines.

Il existe une corrélation positive entre ces deux dernières variables : à un plus grand degré de satisfaction des élèves sur l'aide donnée par les enseignants aux différentes disciplines, correspond une plus grande satisfaction sur la manière dont les enseignants prennent en considération les opinions et les désirs des élèves sur les problèmes de l'enseignement.

Si on fait la comparaison des opinions des enseignants et de celles des élèves sur la relation enseignant-enseignés nous constatons qu'il y a un décalage entre l'idée que se fait l'enseignant sur ses relations avec les élèves et l'idée que les élèves ont réellement de ces relations.

d) Comment les parents des élèves perçoivent-ils les enseignants et l'école ?

Les parents d'élèves français forment, à l'écart de l'école, trois groupes différents (8) : des parents d'élèves attachés au système d'enseignement français, plutôt satisfaits de son fonctionnement mais très ouverts aux méthodes et aux idées nouvelles ; les parents qui font confiance aux enseignants et aux yeux desquels l'école conserve un très grand prestige ; des parents d'élèves qui ont, néanmoins, une inquiétude permanente : que l'école prépare mal leurs enfants à la vie active et à l'exercice d'un métier (les parents français donnent à l'école une importance capitale pour l'avenir de leurs enfants : 90 % des parents déclarent « prioritaire » le fait que l'école arme les jeunes pour la vie active, pour un métier). Les parents d'élèves pensent que ce problème est mal résolu par le système scolaire actuel.

— Dans notre échantillon, la représentation qu'ont les parents d'élèves fait plutôt référence à des caractéristiques personnelles qu'à des caractéristiques pédagogiques (comprendre et aimer les enfants 32,5 %, être juste et honnête 12,1 %, être compétent 9,6 %, avoir de l'autorité 9,6 %).

Les parents d'élèves ne pensent pas que l'enseignant doit être « sévère » dans ses relations avec les enfants ; une majorité pense qu'il doit plutôt aider les enfants (« pas sévère, mais plutôt comprendre et aimer les enfants »).

Sur les douze caractéristiques mentionnées par les parents d'élèves, 46,9 % d'entre eux sont d'accord avec le fait que le maître de leurs enfants possède toutes ces caractéristiques, 46,9 % seulement partiellement, 6,2 % non.

— La relation enseignant-enseigné d'après les parents d'élèves (9) : une grande majorité des parents d'élèves pensent qu'il y a de bonnes relations enseignant-enseigné.

Contrairement à ce que pensent leurs enfants, 61,5 % des parents d'élèves sont satisfaits de l'aide éducative que les enfants reçoivent de la part de leurs enseignants.

Il y a correspondance entre le degré de satisfaction des parents d'élèves sur l'aide éducative des enseignants sur les bonnes relations enseignant-enseigné.

— Les relations parents-école : les parents d'élèves attribuent à l'enseignant « l'instruction des élèves » comme but de leurs fonctions (49,4 % des parents, pensent que cette fonction d'instruction est indépendante de l'instruction familiale ; tandis que 45,6 % pensent que l'école a comme fonction « la prolongation des activités familiales de formation des enfants »).

56,6 % des parents d'élèves sont satisfaits des relations parents-école, mais, en même temps, ils ne participent pas à l'Association des Parents d'Elèves de l'école :

58,8 % des parents déclarent n'avoir aucune participation aux activités de l'Association et 24 % des parents ne participent que partiellement.

Les parents d'élèves sont plus intéressés à contrôler les activités et les résultats scolaires des enfants qu'à établir des contacts avec l'école.

— 68,2 % des parents sont « satisfaits » de l'éducation donnée à l'école : les groupes sociaux les plus satisfaits sont les employés, les cadres moyens et les professions libérales.

— La conception que se font les parents d'élèves des fonctions de l'école semble être liée à des catégories socio-professionnelles : les cadres supérieurs et les employés conçoivent la fonction de l'école comme « une prolongation des activités familiales de formation des enfants », tandis que les ouvriers et les agriculteurs (salariés), la conçoivent plutôt comme « fonction d'instruction indépendante de la famille ».

IV. — L'OBSERVATION SYSTÉMATIQUE DE LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE DES INSTITUTEURS DANS LEURS CLASSES (1972-1975)

Afin de connaître les comportements des instituteurs *au micro-niveau*, dans la salle de classe, nous avons utilisé la méthode d'observation systématique.

Nous avons sélectionné les plans d'analyse de Ferry et Vics parce que leur nature flexible nous permettait d'interpréter mieux les interactions verbales en classe, en essayant, en même temps de caractériser les comportements verbaux des instituteurs normaliens et des non normaliens.

Ces grilles n'analysent que le message verbal ; il y a un grand nombre d'aspects qui échappent à celui-ci, mais le type de communication non verbale exige, pour son observation, des outils beaucoup trop coûteux que nous n'avons pas (video, etc.).

Nous avons observé quarante leçons entières (CM1 et CM2) d'écoles élémentaires en utilisant la grille Ferry et Vics. Les leçons étaient animées dans la même proportion, par des instituteurs normaliens et non normaliens.

Notre observation ne nous permettait pas de tirer des conclusions sur le comportement des instituteurs normaliens, non plus que sur celui des non normaliens. Notre échantillon était réduit, mais on a pu, quand même, observer des phénomènes importants. Par exemple, la répartition différente des interventions de « contenu » et de « procédure » entre normaliens et non normaliens. Chez les normaliens, les contenus sont plus importants (65,8 % en moyenne), tandis que chez les non normaliens, les interventions sur la procédure ont une plus grande importance (31,2 % en moyenne).

Un autre aspect significatif semble différencier les normaliens des non normaliens : la part des interventions du maître et des élèves dans le total d'une classe ; les normaliens semblent donner priorité aux interventions dites de contenu, du type Information-Question-Réponse, tandis que les non normaliens donnent priorité aux problèmes d'organisation, d'ordre, etc.

Les profils des interactions verbales de Vics semblent montrer que les instituteurs normaliens attachent moins d'importance aux interventions des élèves que les non normaliens.

Il faut aussi penser, par rapport à nos constats, que les deux plans d'analyse utilisés (celui de Ferry et Vics) ont été conçus pour observer dans la salle de classe des actions autres que la seule transmission des connaissances ; pour cela les enseignants qui pratiquent des méthodes de pédagogie nouvelle apparaissent plus favorisés que ceux qui continuent en pratiquant des méthodes traditionnelles.

V. — SUR LES FACTEURS (PERSONNELS ET DU MILIEU) QUI ONT UNE INFLUENCE SUR LE DÉVELOPPEMENT, CHEZ LES ENSEIGNANTS, DES ATTITUDES ET DES COMPORTEMENTS ÉDUCATIFS FAVORABLES OU NON A LA RELATION PÉDAGOGIQUE ET A LA FORMATION D'UN NON ENSEIGNANT :

Il n'existe pas « d'aptitude enseignante » simple, naturelle, (génétique), non équivoque. Il y a des « caractéristiques individuelles » qui peuvent être favorables à l'exercice de la profession enseignante (telles que l'intelligence, la personnalité mûre, le bon jugement, la facilité de communication, etc.) mais celles-ci ne constituent pas des caractéristiques spécifiques à l'enseignement mais plutôt à tout type d'activité humaine. D'autre part, elles sont développées ou acquises pendant la socialisation individuelle antérieure à la formation professionnelle.

Il existe des « caractéristiques pédagogiques » (ou professionnelles) qui sont formées et développées pendant la formation professionnelle, pendant le perfectionnement et pendant l'expérience professionnelle. Les termes de « traits de caractère » de l'enseignant et de ses comportements, s'élargissent de façon à se rapporter au « rôle de l'enseignant ». L'enseignant est un fonctionnaire social dont le sens et la portée d'interventions ne se limitent pas à des questions didactiques concernant la salle de classe.

Il y a aussi plusieurs « facteurs individuels et sociaux » influençant la formation et le développement des caractéristiques pédagogiques, favorables ou non à la relation pédagogique, c'est-à-dire, des caractéristiques qui amènent à la formation d'un bon « enseignant » (enseignant efficace). Parmi ces facteurs, ceux qui ont

été détectés dans notre recherche comme les plus importants sont : le sexe, l'âge, l'origine sociale des enseignants, la motivation du choix de la profession, la tradition familiale, le niveau éducatif des parents, le salaire des enseignants, le changement de la motivation, la personnalité des enseignants, les aspirations professionnelles et les changements des aspirations, la formation professionnelle initiale, le perfectionnement, et notamment le type et la qualité de l'expérience professionnelle.

VI. — SUR LA QUALITÉ DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS EN FRANCE :

— En France, l'institution qui délivre le diplôme d'instituteurs est l'école normale. D'après les chiffres officiels on peut penser qu'une partie des instituteurs en exercice n'ont pas la qualification adéquate. Dans notre échantillon la situation semble plus négative de ce point de vue : 27,3 % des instituteurs sont normaliens et 72,7 % ne le sont pas ; 45,3 % des directeurs d'écoles ne sont pas normaliens ; en moyenne on observe une faible proportion d'enseignants qui possèdent une formation professionnelle, ce qui pourrait être, d'après ce critère, fortement négatif.

— Le plus étonnant, est qu'on n'observe pas de différence significative dans les attitudes et les comportements des enseignants normaliens et les non normaliens.

Apparemment, la formation initiale n'a pas d'influence sur la conception que les enseignants ont de l'enseignement : normaliens et non normaliens ont la même conception (« instruire et développer la personnalité de l'enfant »). Cet énoncé reste ambigu, car nous ne connaissons ni les buts ni la destination de cet effort des enseignants. Les enfants à qui les enseignants vont consacrer leurs efforts seront-ils toujours les mêmes, les plus favorisés socialement ? Les fonctions actuelles de l'école seront-elles toujours la cause de l'aliénation des enseignants ? Des questions auxquelles nous n'avons pas de réponses avec nos matériaux, mais qui exigent d'être clarifiées.

La formation professionnelle n'a pas, apparemment, une influence significative sur la carrière des enseignants ; les non normaliens ont, cependant, accédé à de meilleures promotions que les normaliens. Ce phénomène peut être expliqué de différentes manières : la formation professionnelle peut être réellement mauvaise ; il peut exister un plus grand intérêt professionnel et de progrès individuel de la part des enseignants non normaliens (comme conséquence des désavantages auxquels ils sont soumis à l'entrée de la profession) ; il est possible que les années d'expérience aient une influence prédominante sur les promotions ; il est possible aussi que des critères différents agissent sur les rapports des inspecteurs.

Le fait que nous ayons trouvé des similitudes dans les attitudes et les comportements des enseignants normaliens et non normaliens et le fait que la formation normalienne ne donne pas un réel avantage sur la formation professionnelle, tout cela suscite des doutes sérieux sur l'efficacité du système de formation professionnel en France.

D'ailleurs, il est évident que la formation professionnelle et le système actuel de perfectionnement des enseignants en France, ne satisfont pas les enseignants.

Est également évidente la faiblesse de la relation pédagogique. Les résultats de nos enquêtes et nos observations sur le terrain montrent qu'il y a, en général, en France beaucoup d'oppositions et de contradictions dans les attitudes et les comportements des participants à la relation pédagogique : cette situation révèle que la relation est pauvre et qu'il n'y a pas d'unité de critère sur les conceptions fondamentales de l'éducation.

Il semble que le plus important devrait être la définition précise et adéquate des objectifs de la formation professionnelle et du perfectionnement permanent des enseignants dans la société actuelle. Deuxièmement, tous les enseignants devraient, logiquement, être formés sur les mêmes bases ou principes. Si la qualité de la formation professionnelle détermine, dans une grande mesure, l'efficacité de la relation pédagogique et du système éducatif, le fait qu'il existe des différences entre enseignants diplômés et non diplômés — les deux ayant les mêmes fonctions — ne semble pas logique.

La conception de l'enseignement et du rôle enseignant est formée pendant la période de formation professionnelle. Par conséquence, il semble logique de penser que tous les normaliens devraient posséder par leur formation la même qualité professionnelle : celle d'un normalien compétent et efficace.

Dans cette recherche nous avons constaté qu'il existe une relation entre le type de formation professionnelle et de perfectionnement et les changements produits dans la pratique éducative quotidienne. Cela constitue un argument de plus en faveur d'une formation et d'un perfectionnement accessibles à tous et égal pour tous.

VII. — OBSERVATIONS

Après avoir réalisé cette recherche et avoir réfléchi sur ses résultats, nous pensons aujourd'hui que :

a) Il ne faudrait pas privilégier d'une manière excessive l'analyse des caractéristiques pédagogiques individuelles, mais rechercher les facteurs qui ont une influence sur le processus de socialisation des enseignants, les caractéristiques qui sont mises en évidence en situation de groupe, dans les équipes éducatives au sens large du

terme. En conséquence de quoi, la conception d'un « bon enseignant » doit être changée par celle d'une « bonne équipe éducative », capable d'entretenir un autre type de relation enseignant-enseigné.

b) On ne devrait pas évaluer les résultats de l'action éducative en cherchant l'efficacité pour l'efficacité, car il est évident qu'il n'existe pas d'actions éducatives neutres. Elles sont toujours orientées par la fonction de sélection sociale de l'appareil scolaire, dont les enseignants sont malgré eux des agents efficaces.

Il faudrait donc définir les termes et analyser de quelle efficacité s'agit-il ? Efficacité pour qui et par qui ? Il faudrait donc identifier la prise de position individuelle ou collective (équipes) des enseignants par rapport à l'orientation qu'ils donnent à l'enseignement, leur position d'acceptation ou de combat vis-à-vis de la fonction de division sociale à l'école.

c) Une observation méthodologique : l'observation des attitudes et des comportements pédagogiques des enseignants est un processus dynamique qui doit avoir une suite dans le temps comprenant au moins une unité pédagogique, une unité de temps où la variété du comportement humain puisse se manifester.

Sarella HENRIQUEZ,
Université de Paris VIII.

- (1) Cet article présente les principaux résultats d'une recherche conduite à l'Université Paris VIII dans le cadre d'un doctorat de 3^e cycle en sciences de l'éducation.
- (2) Zimmermann (D.). — **Recherche pédagogique dans une classe de perfectionnement**, Editions E.S.F., Paris, 1972.
- (3) Landsheere (G.L.). — **Introduction à la recherche en éducation**, Editions A. Colin, Paris.
- (4) Heikinen (V.). — **Educational attitudes of teachers under training and in practice**, Heisinski, 1972.
- (5) Notre échantillon était donc constitué par :
 - 10 animateurs vincennois ;
 - 150 directeurs d'écoles élémentaires et maternelles du Val-de-Marne ;
 - 350 instituteurs, dont 40 observés individuellement dans leurs classes ;
 - 500 élèves de CM1 et CM2 appartenant à ces écoles ;
 - 166 parents d'élèves de ces écoles primaires.
- (6) Nous avons pensé que le fait de conseiller à leurs collègues de suivre le stage, était un indice de la satisfaction ressentie par les directeurs d'école.
- (7) L'image d'un « bon enseignant » est très différente selon qu'on interroge un enseignant, un élève, un parent d'élève ou l'administration scolaire. Pour une grande majorité d'instituteurs, un « bon enseignant » est celui qui obtient une bonne note d'inspection. C'est curieux, mais cette note permet aux enseignants de se situer dans l'échelle des valeurs des collègues (comme un bon ou un mauvais enseignant).
- (8) Actes du Colloque National sur l'Éducation, Paris, 1973.
- (9) Les Tableaux 3, 4 et 5 montrent cette relation.

DEUXIEME PARTIE

objet de la présente loi est de modifier le régime de la
 propriété foncière en ce qui concerne les biens appartenant
 à l'Etat, aux départements, aux communes et aux établissements
 publics. Elle a pour objet de faciliter la mise en valeur
 de ces biens et de permettre aux propriétaires de les
 affecter à des usages qui leur conviennent. Elle prévoit
 notamment la possibilité de louer ces biens à long terme
 et de les vendre à des prix réduits. Elle prévoit aussi
 la possibilité de constituer des sociétés pour exploiter
 ces biens. Elle prévoit enfin la possibilité de transférer
 la propriété de ces biens à des particuliers.

La présente loi a été adoptée par l'Assemblée nationale
 le 15 mai 1954. Elle a été promulguée le 20 mai 1954.
 Elle est applicable à compter du 1er janvier 1955.

Un groupe de neuf professeurs d'école normale en stage de recyclage pour la durée de quatre mois est entré en contact avec le groupe Desgenettes afin d'obtenir la participation d'un sociopsychanalyste à une ou plusieurs journées de travail. Les préoccupations que les professeurs expriment dans leur demande se situent dans l'avant-champ des phénomènes institutionnels : rapports professeurs-élèves, signification de l'emploi du temps et par là même place des classes hiérarchiques sous-jacentes, évaluation du travail des personnels auxquels s'adresse l'enseignant, vie intra-groupe. Le livre publié par J. Beillerot restitue l'enregistrement intégral du protocole de l'intervention qui s'ensuit (à l'exception d'une séance). Celle-ci a lieu un week-end, en six séances, les 16 et 17 janvier 1974.

L'explicitation des préliminaires à l'intervention dès les premières pages permet de cerner les principes qui, pour les membres du groupe Desgenettes, guident la négociation d'une intervention. La lecture plus avancée du protocole découvre l'importance de cette négociation pour le groupe des stagiaires. Le contact entre le groupe des professeurs d'école normale, et le groupe des sociopsychanalystes (groupe SP) apparaît en effet comme l'un des moments privilégiés du stage : les stagiaires ont non seulement à prendre l'initiative d'un contact, mais encore à discuter et décider des conditions dans lesquelles leur groupe va fonctionner vis-à-vis d'un autre groupe. La négociation avec le groupe SP apparaît comme l'un des moyens de ce « plaisir collectif » que le groupe dégagera à plusieurs reprises comme le seul capable de lui donner une cohésion propre à le constituer en classe institutionnelle.

Au cours de la quatrième séance de travail, l'intervenant demandera aux participants s'il n'existerait pas une manière d'exercer le métier d'enseignants telle, qu'ils y trouveraient un plaisir autre que « celui de parents/enfants, ou de séducteur/séduit » et qui consisterait à entretenir « des rapports collectifs » entre le groupe des enseignants et les autres groupes de l'institution. La négociation avec le groupe SP est un cas de réponse positive à cette question. C'est l'un des moments du stage où le groupe forcé de s'arracher à son fantasme de cohésion fusionnelle voit chacun de ses membres accepter, au risque de désaccords, l'engagement de prises de positions discutées à l'intérieur du groupe, et aussi avec le groupe des sociopsychanalystes. Ne pouvant pas compter dans le cas précis, sur l'affectivité comme seul ressort de la communication, les stagiaires trouvent une voie vers un rapport de groupe à *groupe, de collectif à collectif*. S'agit-il d'un « plaisir du politique » ? Assurément oui, dès lors qu'il s'agit de « prendre du pouvoir par la négociation » (p. 141).

Non pas modèle, mais exemple parmi les pratiques possibles de « récupération par et pour la classe de son acte pouvoir », la négociation de l'intervention entre les stagiaires et le groupe SP se situe sur le chemin de l'élaboration par une classe de sa « conscience institutionnelle ». Elle marque bien la « rencontre » d'une classe avec une autre classe. Elle constitue pour le groupe de stagiaires — et pour le lecteur — un référent de ce « néo-plaisir », « plaisir du collectif » à inventer encore et d'urgence pour que le deuil des plaisirs archaïques, séducteurs et parentaux, puisse enfin se consentir.

C'est pourquoi, temps fort dans le déroulement de ce stage par ailleurs complètement « désinstitutionnalisé », la négociation de l'intervention mérite que l'on attache à l'élucidation de ses préliminaires toute l'attention théorique qu'elle requiert ; et cela tant en ce qui concerne la compréhension des thèses du groupe SP, que la mise au point d'une grille de lecture permettant de suivre ce qui se dit de la vie du groupe des stagiaires, des aspirations, des regrets, des avancées et enfin des reculs

qui s'expriment au cours des six séances, relatif à l'exercice du pouvoir professionnel actuel.

La vie de ce stage est marquée par une sorte de « désinstitutionnalisation institutionnalisée ». L'expression, de Mendel, qui préface l'ouvrage prend vie au fur et à mesure que progresse la lecture des séances. Aux thèses des sociopsychanalystes et à leurs commentaires sur le stage et l'intervention elle-même, font écho des constatations des stagiaires sur leur propre situation.

Pour Mendel ces enseignants « débranchés » de leurs institutions de travail et n'exerçant aucunes activités « nécessaires » se trouvent par là-même placés « organiquement dans l'impossibilité de réfléchir sur les motifs sociaux de leurs insatisfactions professionnelles ». Ils ne peuvent alors « dans ce qui n'est plus qu'une forme de dynamisme de groupe que développer des points de vue psychologiques et psychologisants » (p. 11).

Du stage, Jacky Beillerot dira que c'est un « huis clos » dans lequel, comme dans tout huis clos, seuls des phénomènes groupaux peuvent se développer « sans qu'il soit possible de sortir de la structuration psychologisante et psychofamiliale » (p. 33). Comme Mendel il considère que placés « hors institution » les professeurs d'école normale ne peuvent se « hausser à un niveau de réalité sociale, puisqu'ils n'ont prise sur rien de réel ». Les stagiaires eux se disent « en sursis, entre parenthèses, ou en l'air, on ne sait pas trop où "c'est-à-dire" sans pouvoir du tout ou un pouvoir seulement imaginaire... » (p. 46).

L'autogestion du stage prévue par les textes officiels accuse le non engagement du groupe des stagiaires PEN par rapport aux autres classes institutionnelles prises comme « niveaux institutionnels de division du travail » à l'intérieur de l'institution définie elle-même comme un ensemble social « organisé en vue d'une tâche particulière ».

Dans une école normale, élèves-maîtres, instituteurs titulaires, instituteurs remplaçants, personnel d'inspection et d'administration, membres de l'enseignement supérieur, professeurs, maîtres d'application croisent leurs relations en un réseau de rencontres institutionnellement prévues et auxquelles ils ne peuvent pas se soustraire. La clause de l'autogestion du stage, dans le cas précis du stage de recyclage des PEN, place ceux-ci hors de ce circuit de nécessité. Ils peuvent sur leur demande entrer en contact avec certaines de ces classes, avec certains de leurs membres. L'analyse que les PEN vont faire au cours de l'intervention fait apparaître qu'il ne s'agit précisément pas d'un contact nécessaire de classe à classe, de collectif à collectif : « ou n'a eu des rapports collectifs, ni vis-à-vis des professeurs, ni vis-à-vis des instituteurs » (p. 74), mais plutôt d'une relation interindividuelle d'une bonne qualité affective, « fraternelle ».

Les PEN en stage sont toutefois entrés en contact avec les instituteurs en stage de recyclage à l'école normale au même moment qu'eux. Ils vont analyser la qualité des relations qu'ils ont entretenues avec ce groupe. D'une part ils dégagent que, de leur propre fait, tous les problèmes ayant trait à la transmission du savoir ont été abordés de façon à ce qu'il n'y ait pas de « confrontation de groupes ». Ils dénoncent leur propre démarche : « ...on a réfilé les questions par en dessous, on a divisé les gens en petites équipes, on a collé les PEN, on a organisé la transmission du savoir », « ...on a voulu casser leur groupe et s'immiscer dans chaque sous-groupe » conscients qu'ils sont d'avoir eux-mêmes fonctionné très fort sur un « mode du collectif ». D'autre part, ils découvrent que leur intervention n'était régiee par aucun rapport de nécessité. Ils se souviennent : « on avait dit qu'on se laissait la possibilité d'en sortir... » c'était même écrit : « on avait donné un bout de papier au prof (coordinateur du stage) en précisant les modalités de nos interventions et en disant que de toute façon, à tout moment, on pourrait se dégager les uns des autres ». Les PEN

pouvaient alors dire « ça ne nous intéresse plus de continuer, alors on s'arrête », les Instituteurs « ça ne va plus comme ça, partez ». Chaque semaine l'engagement était « reconduit », « reconductible ». La voilà bien l'absence de nécessité dans les relations de classe à classe, corollaire du principe même de l'autogestion du stage des PEN, la désinstitutionnalisation inscrite dans le statut du groupe des PEN, qui se saisit dans ses relations avec les autres classes, comme toujours à la limite de la rupture possible. L'horizon de rupture qui accompagne une relation non nécessaire et cependant désirée incite aux conciliations les plus immédiates. Ce qu'on a voulu éviter disent les PEN c'est un « rejet a priori », « sans exclure la possibilité qu'on puisse se faire virer en cours de route ». Chacun va faire tout ce qu'il faut pour cohabiter avec l'autre, pour « ménager les rapports », « mettre de l'huile », la relation devient « amicale, fraternelle ». C'est celle qui nous « arrangeait le mieux » disent les stagiaires. Et finalement cette volonté d'éviter les heurts comme les intérêts spécifiques de chaque groupe, se met à la place d'une analyse et d'une confrontation de ces intérêts. La situation est telle que la solution choisie par les stagiaires est celle qui de leur propre dire « laissait la situation en place ».

Ainsi de par sa position même dans l'institution « déconnectée » d'une relation nécessaire avec les autres C.I. le groupe de PEN se trouve-t-il coupé de toute expérience de négociation de classe à classe, c'est-à-dire de toute pratique qui prenne en compte à la fois les intérêts d'un collectif et ceux de l'autre. Il en résulte dans le cas précis, et l'intervenant insistera bien sur le fait, dégagé par les participants à la fin de la deuxième séance, que la classe « que l'on fait fonctionner » est une fois encore la classe sous-jacente. Rien n'est changé, les PEN ayant réalisé eux, ce qu'ils voulaient, quitte à en faire une analyse dure a posteriori.

Issue pourtant d'une volonté de vivre une relation pédagogique différente, l'expérience des PEN montre qu'ils ne sont pas placés en stage pour pouvoir changer quelque chose à leurs relations aux classes qu'ils rencontrent.

C'est là, exposé par les agents de l'expérience eux-mêmes, un des thèmes de la thèse socio-psychanalytique : « les formes de structuration institutionnelle pré-déterminent entièrement les rapports sociaux et le contenu du discours... » (p. 41). L'hypothèse de la régression se trouve confirmée par les stagiaires qui constatent leur flottement dans l'institution d'abord. Par rapport aux groupes d'instituteurs « on avait du mal à se situer » disent-ils, « on n'était pas un groupe de professeurs, on était un groupe d'étrangers » (p. 84).

Ils vivent leur statut comme « intermédiaire », « tampon ». Ils sont « mal à l'aise ». Les formules abondent attestant que de leur point de vue, la forme des relations tissées avec les instituteurs a souffert d'un manque d'élucidation quant au statut et aux responsabilités de chaque groupe l'un vis-à-vis de l'autre. « Ils ne savaient pas réellement ce qu'on était », déplorent les PEN, « l'ambiguïté de notre statut n'a pas du tout été levée au moment de l'introduction » (p. 78-80), ajoutent-ils, faisant remonter jusqu'à l'administration de l'école normale, le fil de cette ambiguïté. D'autre part, ils dénoncent le caractère régressif de leur situation de stagiaires par rapport à leur situation professionnelle habituelle. A propos des conditions de leur intervention dans le groupe d'instituteurs, ils regrettent que leur mode d'insertion dans l'institution les ait réduits au mieux à la position « d'observateurs » et ne leur ait pas permis d'effectuer une véritable « prise en charge » du stage des instituteurs (p. 88).

Une telle lucidité, déployée dans le cadre même du stage autorise à questionner l'hypothèse de la « régression instituée ». Les stagiaires ne manifestent-ils pas des qualités de pénétration qui les préservent des risques de la régression ?

L'émergence du « fantasme de mauvais parents », « l'enfermement dans les culpabilités » sont-ils irrémédiablement le terme de l'analyse critique tentée par les stagiaires ? Ou bien ceux-ci dépassent-ils le niveau régressif vers des prises de conscience opératoires ?

Le lecteur est parfois plus optimiste que les commentaires du groupe SP qui dans l'ouvrage suivent la transcription des séances. Ainsi sommes-nous tentés, en particulier, de considérer que le repérage par les professeurs d'école normale en stage du mécanisme institutionnel qui les prive du pouvoir d'instaurer un mode de relation nouveau avec le groupe des instituteurs en stage, constitue pour eux le moteur d'un changement dans la pratique des rapports aux enseignés et au savoir. La force de leur dénonciation paraît l'emporter sur les pesanteurs régressives.

Pourtant il n'en est rien, la poussée de lucidité qui accuse le caractère ponctuel et désengagé des interventions réservées aux PEN bute sur une conception hiérarchique déchargée du rapport aux enseignés et au savoir. Là où la tentation de croire à l'amorce d'un processus libérateur se nourrit, les raisons d'y renoncer se révèlent en même temps. Ce qu'un certain nombre de PEN désiraient, et qui leur a été refusé par les coordonateurs de leur propre stage c'est diront-ils « faire nôtre ce stage » par le biais d'une « prise en charge totale »... d'une « gestion collective ». Or quel est ce collectif de gestion ? Il semble, sans solliciter le discours qu'il s'agisse bien et uniquement du collectif des PEN en stage. Ainsi, là où les PEN interviennent pour dire que l'institution ne leur a pas permis d'exercer leur intention, là où ils dénoncent le mécanisme de la réduction de leur pouvoir par l'institution, ils disent en même temps le caractère traditionnel de leur désir de pouvoir. Le pouvoir ici muselé par l'institution est encore et toujours celui de se mettre à la place des personnels en formation pour assumer la responsabilité de l'organisation de leur formation.

Et cela, aucun stagiaire ne pourra le reconnaître. Leur faculté d'analyse ne peut s'exercer sur l'ici et maintenant de leur vécu propre, malgré les mises au point successives de l'intervenant. A aucun moment ne se fait jour l'idée d'une prise en charge, d'une organisation, d'un partage des tâches, d'un travail de régulation commun aux classes institutionnelles intéressées par une même opération de formation et qui permette la négociation des intérêts identifiés respectivement par chacune d'entre elles. On réfléchit entre PEN. Les cloisons sont là entre ceux qui apprennent et ceux qui réfléchissent. Le temps de la réflexion n'est pas le temps du travail avec les instituteurs. L'hypothèse de la prise en charge à temps plein est ruinée par l'objection : « ce n'est pas possible, quand est-ce qu'on réfléchirait ? » Preuve qu'on réfléchit par corps. Pas de « brassage » de classes au niveau de la réflexion sur le stage. La réflexion ne fait pas partie d'un plein temps du stage des instituteurs. Pourquoi ? Aucun des PEN ne pose la question. Ils déplorent une intervention désengagée certes, mais ils ne sont pas prêts à analyser ce que leur conception de l'engagement garde de traditionnel et ils replongent « sans le savoir dans un rapport d'autorité ». Et le stage qui vient à sa fin, ce temps de pause, de réflexion dans la carrière n'a pas eu le pouvoir de changer quoi que ce soit à cela. Il y a bien là prise de conscience « des éléments archaïques » de l'institution, mais il semble qu'elle ne puisse dans ce stage « se confronter (ou donc s'épanouir) à un actuel recouvrement de pouvoir » (p. 263).

Les attitudes du groupe vis-à-vis de l'administration bien que cernées avec autant de précision que de clairvoyance — l'exploration de la gamme des plaisirs pris et à dépasser n'épargne personne et surtout pas les PEN — manifestent finalement le même retour à des positions régressives d'impuissance. Les positions psycho-familiales vis-à-vis de l'administration, celle du milieu de travail habituel en particulier, s'expriment largement et chacun sait bien et le dit que de telles positions permettent de perpétuer les situations dans ce qu'elles présentent de confortable, de non menaçant. On sait que si on accorde justement « plus de pouvoir qu'il n'en a » au directeur d'école normale, « c'est nous qui le lui accordons ». On sait aussi, car on se l'est entendu dire que le pouvoir reconnu au directeur est proportionnel en somme à celui que chaque enseignant tient à incarner aux yeux de ses élèves. Le mécanisme, en abyme, du jeu de pouvoir attribué en amont, récupéré en aval, est dévoilé. La pro-

position « se passer de la directrice » éveille résistances et craintes. Chacun sait pourquoi. C'est qu'une telle proposition touche une « corde très sensible », et fait lever la question : « est-ce que les élèves ne pourraient pas se passer de nous » ? (p. 159). On sait de quels « sacrifices » se paie le pouvoir de l'auto-formation, et quels « plaisirs » nouveaux en revanche on a trouvés à exercer vis-à-vis de l'administration pendant le stage, un style de relations qui relèvent plutôt du politique que du psycho-familial.

Pourtant, au moment de répondre à la question du « comment » recréer ailleurs, dans le milieu professionnel — les écoles normales — les conditions susceptibles de faire naître à nouveau le plaisir de l'auto-formation et de la négociation, toutes les barrières institutionnelles se sont redressées. Textes officiels, pouvoir des administrateurs, refus des collègues sont invoqués tour à tour, pour bien montrer que s'il fut un plaisir du politique dans le stage — on est parvenu à un certain niveau de travail collectif, on a négocié avec l'administration et le groupe SP — ce plaisir ne pourra pas se renouveler ailleurs. Ce qui pourrait être le « mouvement libérateur » propre au groupe des PEN a bien été désigné comme la substitution au « tout fait » de l'administration « nourricière », d'une prise de conscience des intérêts propres de cette classe et leur négociation. Mais en bout de course, en fin de stage, en fin de week-end, la recherche des moyens pour parvenir à de tels buts s'épuise dans la constatation non questionnée de l'autorité de l'administration et de l'impuissance de chacun à en maîtriser les effets. Et pourtant le groupe s'était donné au cours des séances précédentes tous les matériaux pour dire qu'il ne s'agit pas tant de s'attaquer à l'autorité en place que de s'autoriser à exercer à l'intérieur de l'institution tout le pouvoir d'autoformation et de négociation possible. Chacun sait bien que la problématique n'est pas tant de ruiner l'autorité existante que de s'autoriser à avoir des désirs collectifs, à les exprimer, à les exercer. Cependant la régression s'insinue, et chacun va majorer la pesanteur du « déjà-là » de l'autorité instituée, abandonnant à un discours fataliste le champ d'une réflexion qui avait en d'autres moments trouvés ses avancées propres en tentant de répondre à la question : comment faire changer quelque chose dans les écoles normales, dans le rapport que chacun entretient avec sa propre classe institutionnelle, les autres classes, le savoir ? Ainsi l'oubli s'installe sur les propositions prometteuses dont le groupe s'était armé et chacun se condamne à nouveau à la position infantile première vis-à-vis d'un pouvoir de l'institution qui à maintes reprises avait été désigné comme fantasmé. La question du « comment » changer quelque chose dans nos établissements, dans nos pratiques, devient alors : « a-t-on le droit » de changer quelque chose ? (p. 142).

Les expériences d'un pouvoir nouveau faites pendant le stage n'arment pas pour vouloir et promouvoir des expériences identiques hors du stage.

Le stage est une enclave dans la vie professionnelle. L'idée de transposer les expériences du stage dans le milieu professionnel paraît menaçante au point qu'elle fait son chemin à travers le prisme de l'interrogation sur « le droit » que l'institution pourrait ou non accorder à un groupe, de réitérer l'expérience du stage. Celle-ci est ressentie comme « marginale », en « dérivation ». On tente de répondre à la question : « est-ce que notre plaisir d'autoformation a été assez fort pour pouvoir dans d'autres conditions, et avec tous les problèmes que ça va poser, exiger qu'on le répète » ? (p. 164). Et la question touche bien le droit que l'on s'accorde ou non vis-à-vis de l'institution. Mais elle concerne aussi l'idée que l'on se fait de la relation avec le groupe de professeurs dans l'école normale où l'on exerce. « Exiger » s'adresse tout aussi bien à l'administration qu'aux collègues, eux qui n'ont pas vécu l'expérience du stage, et que l'on va retrouver inchangés. La perspective de la violence à commettre en introduisant à l'EN l'initiative d'un travail collectif, permet de s'avouer que l'ensemble des collègues que l'on va retrouver n'est pas prêt à s'engager dans une telle entreprise, précisément parce qu'il s'agit d'un « ensemble » de collègues

sans qu'il y ait conscience d'appartenir à une même classe institutionnelle. A l'intérieur de l'institution : « Il n'existe pas de groupes, il n'existe que des groupes éclatés », il existerait : « des clans, pas de véritables classes » (p. 160).

Si le groupe des PEN est difficile à repérer en tant que classe institutionnelle, quelle est alors la nature de ce corps que l'on craint de « démembrer » ? (p. 120). Avec quelle force de cohésion l'élaboration d'une conscience de classe institutionnelle va-t-elle devoir compter ? Les « clans » sont-ils cette force de cohésion, et s'ils le sont quelle est la nature du plaisir de fonctionner qu'ils favorisent ? De quel prix faut-il payer leur désuétude, pour qu'une rencontre d'une autre nature soit possible, pour gagner ce « potentiel de pouvoir » recélé par un « nous » dont les membres seraient liés par des intérêts autres que de simples affinités ? Les réponses disséminées au long des séances vont aider le lecteur à saisir le contour des aspirations et des ombres de toute une classe d'enseignants.

A serrer de près le texte du protocole (quatrième et cinquième séance en particulier) nous découvrons, dès lors, qu'il est question de prendre l'initiative de rechercher des intérêts communs, que la crainte de scissions à l'intérieur du corps professoral se fait jour. Mais cette crainte ne s'applique pas à proprement parler à une équipe. Il n'y a pas d'équipe. Quel réseau de relations craint-on alors de perturber, quel corps uni de « démembrer » ? Il s'agit de cette relation qui s'est au jour le jour tissée entre collègues afin que la coexistence soit possible, vidée de tous sujets de discorde, de toutes implications politiques, professionnelles et même familiales. Ici, chacun vit solitaire les secrets de sa pratique. On a repéré les sujets tabous, on les évite et le champ de la relation n'implique plus personne. Chacun reste seul et fantasme l'appartenance à un corps uni de pairs. La peur du démembrement s'applique à ce corps fantasmatique. Il ne faut pas se heurter, ne pas prendre de risques, ne pas aborder ce qui implique chacun et finalement, ne pas communiquer, pour conjurer cette peur. La référence à une unité imaginaire où tous se ressemblent dans l'indifférenciation d'un plaisir fusionnel garantit l'enfermement de chacun et le condamne à la répétition. Au rythme des tâtonnements des stagiaires, de leurs avancées, de leurs reculs, il se dégage pour le lecteur que le changement, au contraire, en passe par la rencontre de l'autre, avec l'épaisseur des expériences qui lui sont propres, ses options idéologiques, ses différences. Prendre conscience que l'on appartient à une même classe institutionnelle implique le deuil d'une relation fusionnelle fantasmatique et l'acceptation des risques d'une confrontation qui ouvre la possibilité d'une pratique collective et d'un changement dans les rapports de pouvoir.

Tels sont les problèmes rencontrés par les PEN durant les six séances que rapporte J. Beillerot et que la présentation de la thèse SP et les commentaires du groupe permettent de cerner avec précision. L'ouvrage aide à situer les limites du stage des PEN et sans doute à profiler les contours d'entreprises de formation mieux en prise sur le réel. La question est maintenant posée : comment éviter que les stages de formation d'enseignants ressemblent à des « séminaires de luxe pour cadres » ? Après la lecture de ce travail nous sommes mieux à même d'imaginer la physionomie de ces actions de formation que Beillerot suggère dès les premières pages : « Imaginons un système de formation permanente où les enseignants par exemple, ne redeviennent pas élèves, mais se forment institutionnellement dans des rapports négociés avec d'autres enseignants » (p. 38).

Le livre de J. Beillerot balise les terrains de régression, pointe dans quel sens une classe institutionnelle doit procéder à l'inventaire de ses intérêts et supporter la confrontation avec les intérêts des autres classes institutionnelles. Aux enseignants et administrateurs de faire le compte de ce que la peur des conflits recouvre de fausse harmonie, d'entente fantasmée. A cette seule condition peut s'opérer le

passage d'un mode de fonctionnement psycho-familial à un mode de fonctionnement politique.

Avec l'ensemble intervention-analyse de l'intervention nous est livrée une séquence de formation représentative du questionnement de groupe auquel toute situation de formation devrait être soumise. Ainsi, le lecteur d'**Un stage de formation d'enseignants** apprend-il à repérer régressions et avancées opératoires, non seulement au niveau du groupe des PEN, mais aussi dans la réalité de sa propre pratique. De cet effort de repérage il sort mieux armé pour « se situer et situer l'institution avec son produit : le pouvoir ».

Anne-Marie IMBERT.

CHARLOT (Bernard). — **La Mystification pédagogique.** — Paris : Payot, 1976. — 285 p. ; 21 cm. — (Traces).

L'ouvrage de B. Charlot vient à point pour donner une cohérence et un fondement théorique aux diverses attaques dirigées contre une institution et des méthodes éducatives élitistes, conçues et utilisées par et pour la classe dominante. Ce livre peut être considéré comme une sorte de synthèse des analyses, des critiques, des projets, bref des idées qui s'organisent autour d'une mise en œuvre d'une pédagogie progressiste. C'est donc un ouvrage à consulter périodiquement plus qu'à lire d'une seule traite. Le désir de convaincre, la volonté de mener par l'écriture une action pédagogique ont pour effet secondaire de conduire à de nombreuses répétitions qui rendent une lecture discursive un peu monotone.

L'objectif principal de ce livre est de montrer en quoi la pédagogie est idéologique. Le camouflage idéologique de la signification politique de l'éducation se trouve dans les théories pédagogiques. Dans les premiers chapitres, l'apport théorique aux notions de culture, d'idéologie, permet de mieux comprendre la signification de l'idée d'enfance et du rôle et de la place de l'institution scolaire dans une société hiérarchisée. Dans le dernier chapitre, Charlot esquisse les grandes lignes d'une pédagogie non-idéologique proposant ainsi une utilisation pratique de son ouvrage.

Dans le chapitre introductif, les thèmes essentiels de l'ouvrage sont organisés autour d'une interrogation : en quoi l'éducation est-elle politique ?

L'éducation transmet des modèles sociaux qui sont essentiellement ceux de la bourgeoisie. Chaque enfant assimile par ailleurs les modèles de sa classe d'origine. L'éducation renforce la domination sociale de certains modèles ce qui lui confère un sens politique.

En formant la personnalité, l'éducation construit les structures de dépendance qui « aide » l'individu à supporter les frustrations liées à la vie sociale. L'institution dépend largement du pouvoir : financement, contrôle, recrutement des maîtres, etc.

L'éducation est donc à la fois culture et intégration sociale. La pédagogie met en avant le sens culturel de l'éducation et masque idéologiquement sa signification politique, et surtout sa signification de classe. Ce ne sont pas les résultats de l'éducation qui sont politiques, mais le processus éducatif lui-même. La signification politique de la pédagogie fonctionne comme une idéologie. La culture lui en sert de paravent.

Le chapitre 2 « Culture et idéologie », est un des plus intéressants de l'ouvrage. Il n'était pas inutile de rappeler au lecteur les composantes d'une définition marxiste

de l'idéologie. L'idéologie est un système théorique de représentations illusoires (mais non erronées) qui camoufle et justifie la domination de classe.

L'éducation pratique de ce camouflage idéologique. Elle a pour but de faire coïncider l'échelle sociale des professions et l'échelle culturelle des connaissances, ce qui évite de poser directement le problème social de l'éducation. Ce « détournement éducatif » pose comme postulat que la société se réduit à un ensemble d'individus, et affirme qu'il existe un parallélisme entre le développement culturel et les aptitudes sociales de l'individu. Ainsi la pensée pédagogique « dissimule l'importance sociale de l'éducation derrière des considérations culturelles, et justifie le rôle de l'éducation dans la réalité sociale » (p. 28).

Mais comment définir la culture sans faire référence à la réalité sociale ? On se fonde sur l'idée qu'il existe une culture dont la valeur universelle est reconnue comme allant de soi, sans faire référence à la réalité sociale. La culture « c'est ce qui permet de devenir un homme conçu comme une essence et non comme un être social ». L'homme est alors la forme humaine de l'absolu. « La philosophie couronne toute culture véritable » (44). Ce qui amène à considérer la culture comme un phénomène religieux et l'éducation comme un apostolat. L'auteur insiste ensuite sur l'importance d'une conception idéologique de la nature humaine. A partir de cette conception essentialiste de l'homme, la pensée pédagogique considère plus ou moins implicitement que l'éducation doit permettre à l'enfant de se réaliser, de s'épanouir, de devenir pleinement soi-même. L'épanouissement est le concept le plus idéologique que la pédagogie ait jamais produit.

Le dédoublement de la nature humaine permet à la pédagogie de fonctionner comme idéologie. L'homme se définit à la fois par sa nature inaliénable, et par la corruption de sa nature. La culture est la victoire de l'être essentiel sur l'être corrompu ; elle est purification. La corruption sociale est le fait de la corruption individuelle, ce qui permet à l'éducation de ne pas prendre en compte l'existence des structures sociales et des injustices qu'elles engendrent. A cette société corrompue s'oppose la société idéale conforme aux valeurs éthiques individuelles. « La pédagogie remplace ainsi la réalité sociale, qu'elle a d'emblée expulsée, par une société idéale, dont la valeur... dépend effectivement de celles des individus qui la composent » (p. 61). Camouflage, dédoublement, contradiction, telles sont les manipulations profondes que subit le processus éducatif. L'idée d'enfance ne leur échappe pas. La signification attribuée à l'enfance lui vient de l'interprétation de l'enfance en termes de nature et de culture. Charlot ne manque pas de relever le caractère contradictoire de toute considération sur la nature enfantine ; l'enfant est innocent et méchant, imparfait et parfait, dépendant et indépendant, héritier et novateur. Les besoins de l'enfant deviennent vite socialement déterminés ; sa personnalité se construit sous l'influence de l'action des adultes et de la société.

« Les caractéristiques spécifiques de l'enfance doivent donc être envisagées par référence à la relation réciproque qui s'établit entre l'enfant et l'adulte et non dans une problématique des rapports entre l'enfant et la nature » (p. 92). Si l'image de l'enfant est contradictoire c'est que l'adulte y projette ses aspirations et ses répulsions. L'auteur aborde ici des thèmes largement développés ces dernières années. Des références bibliographiques auraient été, dans ce cas précis, les bienvenues. Nous faisons les mêmes réserves sur les pages concernant l'image de l'enfant dans les systèmes pédagogiques. La reprise de notions fort connues trouve parfaitement sa place dans un travail qui s'efforce de faire le point sur un problème, un thème particulier ; encore faut-il y adjoindre l'état bibliographique du problème étudié. Ajoutons également que le désir d'insister sur la signification sociale de l'enfance (nous y souscrivons entièrement) amène Charlot à lancer sur un ton catégorique des affirmations qui mériteraient sans doute d'être plus nuancées. Citons en exemple

cette proposition relevée p. 115 : « Le premier type de rapport entre l'enfant et l'adulte est économique. »

La signification sociale de l'enfance est dissimulée derrière les idées de nature humaine et de corruption.

Charlot s'efforce ensuite d'établir une différence sur la signification socio-politique des pédagogies nouvelle et traditionnelle. La pédagogie nouvelle et la pédagogie traditionnelle peuvent-elles se différencier aussi catégoriquement ? Où situer Freinet, ou le mouvement de pédagogie institutionnelle ? La pédagogie traditionnelle se fonde sur l'existence d'une corruption initiale de la nature enfantine exprime la reconnaissance de l'inégalité sociale comme fait premier. Elle justifie ainsi le respect des hiérarchies existantes et instaure le pouvoir absolu de l'adulte sur l'enfant. Elle satisfait donc les besoins d'une société aristocratique.

La pédagogie nouvelle au contraire, se fonde sur une reconnaissance de l'égalité naturelle de hommes. Mais elle le pose abstraitement, sans tenir compte de l'inégalité économique. Elle correspond aux besoins économiques d'une société « bourgeoise néo-capitaliste » : elle tend à développer le sens de l'initiative individuelle, l'adaptabilité des travailleurs à des situations changeantes, etc. Mais par le refus des modèles adultes elle ouvre une brèche socio-politique importante.

Charlot termine ce chapitre sur la signification idéologique de l'idée pédagogique du temps. Le poids du présent est occulté par celui du passé ou de l'avenir ; les transformations sociales, politiques, économiques sont réduites à des transformations pédagogiques.

Dans le chapitre 5, l'auteur en vient à tirer les conséquences d'une pédagogie idéologique : « la scolarisation est-elle libération ou aliénation ? On reproche à l'école d'être à la fois inadaptée à la société et trop bien adaptée à une société injuste. Tout le problème est de savoir comment s'articulent ces deux affirmations et de ne pas se contenter d'employer tour à tour les deux arguments. L'école est à la fois en rupture et en continuité avec la société. L'école conçoit son rapport à la société de façon idéologique : coupure avec la réalité sociale, élaboration d'un système d'idées scolaires autonomes, justification de la réalité sociale par le système scolaire. Charlot reprend ici toute l'analyse de la clôture de l'école qui, aussi bien dans la pédagogie nouvelle que dans la pédagogie traditionnelle, aboutit, par des voies idéologiques différentes, à assurer des fonctions de protection et de surveillance.

Puisque l'école prend ses distances avec une société qu'elle juge corrompue, il lui faut élaborer sa propre stratégie éducative et revendiquer son autonomie. Elle s'est ainsi efforcée d'être pour l'enfant un milieu de vie remplaçant le milieu social. Ce milieu de vie s'organise à partir de structures relationnelles particulières. La pédagogie traditionnelle privilégie la relation individuelle avec le maître. Les relations de groupe ne sont que compétitives. Dans la pédagogie nouvelle, au contraire, le maître n'est plus le représentant de la vérité, mais il est l'organisateur des activités. Les relations de groupe dans lesquelles le maître s'efface, sont largement privilégiées.

L'école se veut également un milieu éducatif à finalités culturelles. La pédagogie traditionnelle considère le diplôme comme agent de médiation entre la formation culturelle et la valeur sociale de la personne. La signification culturelle du diplôme méconnaît totalement l'évolution de la personne et de la société. Le diplôme acquiert une valeur immuable.

« La relation entre l'école et l'enfant passe donc par un triple processus : coupure, organisation, selon des finalités culturelles du milieu scolaire rendu ainsi autonome, articulation entre l'école et la société par la réinterprétation en termes culturels du rôle social de l'école. » C'est ce processus qui définit l'idéologie. L'école n'est pas source de l'idéologie, mais elle est au service de la classe dominante. Elle trans-

met donc l'idéologie dominante après lui avoir donné une forme spécifiquement scolaire.

Charlot ne veut pas terminer sur ce constat d'allégeance de l'institution scolaire. Il consacre le dernier chapitre de son livre à l'élaboration d'une pédagogie non idéologique, réinsérant l'école dans la lutte des classes. Il lui attribue des finalités sociales reflétant un point de vue de classe : celui du prolétariat. C'est une pédagogie qui marquera ses distances avec la psychologie de l'enfant ; celle-ci ne pourra intervenir que comme moyen pour traduire en fins proprement pédagogiques les fins sociales de l'éducation.

Dans ce projet d'une « pédagogie sociale » l'enfant devient pour l'adulte un partenaire social, présentant des caractères spécifiques qui ne peuvent être séparés des réalités sociales. L'auteur insiste une fois encore sur l'idée qu'une pédagogie non idéologique ne doit pas s'appuyer sur l'idée de la nature humaine ou de ses avatars. La conception de l'homme et de la culture ne peuvent être que des conceptions de classes et reflètent inévitablement les divergences politiques intra- et inter-classes. C'est l'occasion de réhabiliter le conflit en lui conférant une valeur éducative, selon une idée largement développée par ailleurs chez Reich et Mendel. La détermination d'un projet d'homme et de société rend inévitable l'intervention des modèles sociaux dans l'élaboration d'une pédagogie sociale. Charlot prend soin de distinguer plusieurs sortes de modèles sociaux. Il y a ceux qui sont exigibles ou condamnables, et ceux qui peuvent faire l'objet d'un choix. L'auteur montre qu'il a conscience des dangers qu'impliquent de tels choix : le pas qui mène au totalitarisme peut être vite franchi. Il nous semble que la prudence n'est pas suffisante pour nous en protéger. Qui décidera si les modèles sociaux sont bons ou mauvais ? Ils le seront pour qui ? La certitude de Charlot est finalement fragile et repose sur l'adéquation parfaite entre les finalités éducatives et les projets politiques du pouvoir. Ce qui revient à dire que la décision d'une transformation globale de l'école revient au pouvoir politique et non aux théoriciens de l'éducation ou aux sociologues.

Ce qui manque à l'ouvrage de Charlot c'est une interrogation sur le rôle réel de l'école dans le changement social et politique. Peut-on faire d'une institution conservatrice une instance révolutionnaire ? Il nous reste à espérer que tous les éducateurs prennent conscience du pouvoir institutionnel qu'ils détiennent pour parer dès maintenant aux menaces de tout totalitarisme engendré par un surdéterminisme sociologique.

Suzanne MOLLO.

Children as teachers : Theory and research on tutoring. Ed. by Vernon L. Allen. — New York ; San Francisco ; London : Academic press, 1976. — XIV, 276 p. : ill. ; 23 cm. — (Educational psychology series).

Après avoir mis l'accent dans l'optique de Rogers sur l'autoformation aux dépens de l'instruction, la pédagogie américaine semble avoir redécouvert récemment la dimension sociale de l'apprentissage : « Learning is a social act » (p. 13), réhabilitant ainsi l'enseignement comme modalité d'apprentissage. C'est la formule : « Learning through teaching », « Learning by teaching » (p. 99).

En fait, l'idée de recourir à des écoliers pour instruire d'autres enfants n'est pas une innovation : « Tutoring is as old as education itself » (219). On pense aussitôt au « monitorial system » des écoles anglaises du début du XIX^e siècle avec Lancaster et Bell ou aux essais « d'instruction mutuelle » pratiqués en France un peu plus

tard avec Laborde ou d'une façon encore plus endémique à nos vieilles classes de campagne à plusieurs cours, où l'instituteur employait parfois les élèves âgés comme auxiliaires pour soutenir les plus jeunes, les faire lire ou réciter leurs leçons. La notion même de classe scolaire ; conçue en termes de classe d'âge, comme le célèbre tableau d'Anfroy le transposait de l'échelle métrique de l'intelligence de Binet et Simon, était totalement ignorée avant le XVIII^e siècle, où l'enfance apparaît comme une étape spécifique du devenir humain et Ph. Aries, 1962, dont les recherches sont citées dans un chapitre historique d'introduction, signale qu'il n'était pas rare au XVII^e siècle d'instruire en commun des élèves de 9 à 24 ans. Par la suite, l'intervalle de classe est allé en s'amenuisant, à mesure qu'on distinguait des degrés de scolarité plus nombreux (cf. tabl. pp. 14 et 15). La psychosociologie génétique confirme au demeurant cette évolution, en notant que l'affinité sociométrique des enfants pour leurs pairs caractérise les sociétés industrialisées, alors que la communauté rurale rapproche plus facilement les représentants de plusieurs générations. On pourrait s'étonner, dès lors, de voir préconiser aujourd'hui par certains pédagogues un mode de groupement des élèves condamné par l'évolution, au point par exemple que l'enfant des villes s'associe de préférence à un enfant de même âge que lui, l'affinité pour un être plus jeune, lorsqu'elle exclut le contact des « coevals » fait suspecter quelque immaturité. Cette objection un peu théorique souligne précisément une indication majeure du « cross age tutoring ». Car l'enfant retardé dans son développement (early slow down) se trouve un peu rejeté par le groupe vers la compagnie d'enfants plus jeunes, où il est mieux accepté, et auprès desquels il ne laisse pas d'être protégé néanmoins par son statut d'aîné. Ceci explique que des élèves en situation d'échec dans le système traditionnel, pour diverses raisons hélas cumulables (low achievers, child with behavior problems and unmotivated, 238) judicieusement utilisés comme mentor responsable d'enfants plus jeunes parviennent à rattraper leur retard (catch up) par l'effet d'un rôle valorisant qui répare leur image d'eux-mêmes. Cet effet resocialisant a été mis en lumière chez les primates (p. 53, travaux de Harlow et Cie). Le cross age tutoring peut donc rendre service aux enfants en difficulté, qui requièrent une aide individualisée (p. 172) et qui, précisément, la reçoivent en l'exerçant. Mais, si l'enseignement profite au maître, en l'espèce à son jeune suppléant, qu'en est-il du profit recueilli par celui qui sert de cible à la tutelle. Il semble que le résultat soit beaucoup moins probant. « Whether or not the tutee will improve more from being tutored... is an open question » (239). Le succès paraît être tributaire d'au moins deux conditions : l'expérience doit être d'abord structurée, et non improvisée (unplanned) et il est essentiel que les tuteurs aient été préparés à leur tâche par les maîtres de la classe où ils vont intervenir (p. 164) ; en second lieu, il faut que l'organisateur ait conscience de l'objectif visé : est-ce un soutien pédagogique et en quelles matières : lecture ou calcul ? ou psychothérapique, à but robotatif, en vue de consolider une personnalité fragile ? Auquel cas, le grief de non-compétence perd de son acuité, si l'élève déviant à l'égard des normes scolaires est décidé à s'investir dans une relation d'aide orientée positivement vers d'autres enfants et qui doit renforcer sa sécurité affective (assertiveness) en développant ses aptitudes sociales (social skills).

Le système proposé ici n'est pas une rechange à l'école, mais un appoint à celle-ci, selon une gamme de modalités fort diverses, allant de l'adoption d'une classe par une autre, à une aide différenciée sur tout ou partie de l'année, voire limitée à une partie de la classe, à raison d'une ou deux séances de trois quarts d'heure par semaine, temps compris de la mise au courant des tuteurs (voir p. 222 et 260 pour cet aspect pratique). Ce système s'inscrit dans le cadre plus large d'une participation de non-spécialistes à des tâches d'enseignement (le chapitre 8, de Cowen, y est entièrement consacré (p. 131-147). Des mères de famille ont été ainsi sollicitées, en classes maternelles (pp. 181, 187 - Niedermayer, 1969), des retraités (p. 139), comme plus généralement, tous ceux qui peuvent souffrir d'ostracisme (disenfranchised

groups), les étudiants marginaux (« tuned out ») ou ressortissants des mêmes minorités ethniques que les mineurs à scolariser (Voir le chap. 10 et les indications de Harrison.)

Sur quelque deux cents programmes exécutés aux Etats-Unis depuis les dernières années soixante, aussi bien qu'en Grande-Bretagne, Union Soviétique ou Cuba, certains ont été évalués sur le terrain (in a field setting), comme le Michigan Design, à Detroit (décrit p. 162) ou le N.Y.C. (Neighborhood Youth Corps) en prévention de l'échec scolaire dans des milieux sous-prolétarisés à Chicago (l'expérience est relatée en long au chapitre 13). Au plan théorique, bien des hypothèses explicatives attendent encore d'être vérifiées, comme le notent V. Allen, Feldman, et Sheeman dans leur revue critique (chap. 15). L'absence de groupes de contrôle est une lacune (flaw), trop souvent commise (p. 247). La diversité des situations concrètes a cependant stimulé l'ingéniosité des chercheurs. Pour n'en citer qu'un trait, afin d'éliminer l'incidence possible du surentraînement dû au tutoring, on s'est avisé de comparer l'efficacité de groupes opérant en situation dyade avec des groupes d'enfants travaillant seuls dans le même temps ; les résultats furent à l'avantage de la première situation (p. 237).

On saurait encore peu de chose sur le tutoring appliqué à plusieurs enfants, la condition la plus commune étant celle où un sujet âgé soutient épisodiquement un enfant plus jeune « on a one-to-one basis » (p. 163, id. 257). L'image de la leçon particulière. Dans ce cadre, ont été testées systématiquement l'influence du sexe, de la différence d'âge, de la parenté, et dans le cas des sibiings, du rang de naissance (p. 106, dans une étude très fouillée de Cicirelli). Les observations sont très disparates : les filles aînées enseignent plus efficacement leurs jeunes frères, et les garçons les petits qui ne leur sont pas apparentés (unrelated). L'intervalle d'âge (age spacing) est plus efficace lorsqu'il croît (241-2), toutefois des recherches d'Hartup (1976) invitent à tenir compte des âges en valeurs absolues (p. 51). Reste aussi à tester la méthode didactique ou inductive utilisée. Si les tuteurs voient leur efficacité multipliée par quatre après un entraînement préalable (p. 172), il semblerait en revanche que la qualification de l'adulte coordinateur de programme n'entre pas en ligne de compte (p. 254). Cf. plus généralement les deux derniers chapitres qui font le point de la discussion.

Il faut aussi faire la part de l'imprévu et de la contingence dans l'innovation pédagogique. Certains de ces programmes ont été lancés dans un contexte de restrictions budgétaires (eh, oui, semble-t-il, même aux Etats-Unis). Il y est fait allusion en plusieurs endroits (p. 131, 170). On nous rappelle que la pénurie a présidé à la création du monitorial system par A. Bell à Madras (Inde) en 1797 (p. 13), tout comme chez nous aux premières coopératives scolaires après la première guerre mondiale. Cet alibi économique pourrait éveiller quelque suspicion. Toutefois l'objection n'est pas pertinente, dès lors que la pénurie peut inspirer des mesures radicalement différentes, si l'on songe par exemple à l'application que fait Illich du principe de l'appariement des égaux dans un contexte qui vise au démantèlement de l'école, ce qui n'est pas la perspective dans laquelle il est pris ici. Suffit-il pour discréditer une méthode pédagogique d'en incriminer le prix de revient ? en l'occurrence 1 dollar par an et par élève, selon une estimation de Harrison, (p. 174). En fait si l'on aborde la question de fond (et non de fonds), le système se recommande de principes bien établis de psychosociologie. Le jeu de simulation (rôle playing), lorsqu'il concourt à faire adopter par l'enfant un rôle socialement valorisé, celui de l'adulte détenteur et médiateur de la connaissance, incite l'enfant à se surpasser pour être à la hauteur des responsabilités qu'il assume. Cette situation a été rapprochée de la réalité familiale, où l'aîné constitue pour ses cadets une instance d'identification aux modèles parentaux. (cf. chap. 6 de Cicirelli). L'expérience révèle en outre que les enfants se comprennent mieux entre eux qu'ils ne sont compris des adultes,

ce non seulement du fait des structures cognitives (p. 68), mais principalement des indicateurs non verbaux (non verbal cues) de la communication, qui peuvent aller jusqu'à dénoncer l'insincérité d'une attitude verbale, quand celle-ci est en contradiction avec eux. Il y aurait comme une franc-maçonnerie des enfants. C'est ce qu'on a appelé le « non verbal leakage » (p. 124) qui trahit l'affectivité. La relation qui s'établit ainsi est plus proche des rôles naturels et imprescriptibles (ascribed roles, de Linton) que des rôles institutionnels acquis par la compétence (achieved roles). Cet avantage qu'ont les enfants quand le rapport maître-élève emprunte les réseaux de communication naturels dédouane très largement leur impéritie pédagogique. Au surplus, il apparaît dans le même sens que le degré de maturité personnelle et les prédispositions sociales (social skills) ont un impact plus décisif que les « intellectual or academic credentials » (le terme est de Robert Cloward, p. 228). Encore convient-il de procéder à quelques séminaires de sensibilisation pour faire adopter empathiquement une attitude centrée sur le client, en se déconditionnant si besoin d'attitudes péjoratives véhiculées par l'héritage culturel. Les expériences abondent, qui montrent que l'enfant de milieu défavorisé ou ethniquement isolé use par prédilection de modes négatifs de renforcement, là où l'enfant de milieu aisé répercute les processus facilitateurs qui lui ont été appris. (Voir pp. 84 à 90 : socioethnic differences in reinforcement styles.) Les pages suivantes nous enseignent que des enfants mauvais lecteurs, plus nombreux à être issus de milieux socio-économiquement désavantagés et en butte à un environnement hostile, exercent sur leurs pupilles, et ce dès l'âge de 4 ans, le style de renforcement punitif qui leur a été inculqué et que les mères de mauvais lecteurs font moins progresser les bons lecteurs de milieu aisé, que les mères de ces derniers ne stimulent les mauvais lecteurs issus du premier milieu. On serait tenté d'invoquer l'effet Pygmalion sur l'attente de succès, encore que selon Feschbach le pronostic optimiste repose sur l'impression initiale fournie par l'élève, plus que sur la confiance du maître en sa capacité de le faire progresser (p. 83) « Results clearly discovered a strong primacy effect » (p. 119).

Ces quelques résultats, glanés parmi tant d'autres, donneront une idée de l'importance des recherches que le tutoring a suscitées, même si sur certains points l'explication demeure incertaine. Ainsi on a constaté que si les affinités électives (friendship) augmentent l'efficacité, en retour la pratique du tutoring améliore le climat de camaraderie, et que les maîtres avaient moins souvent à intervenir sur la cour de récréation pour régler des conflits. (158). C'est le mérite des contributeurs de cet ouvrage que d'avoir soumis scrupuleusement les intuitions de la sensibilité et du bon sens au contrôle des « empirical findings ». Les articles se classent facilement en quatre rubriques : 1) théorique et historique dans une première partie qui formule les hypothèses de travail (pp. 1 à 73) ; 2) psychologique et expérimentale, montrant les avantages comparatifs du système dans différentes situations (par ex. siblings ou étrangers) (pp. 75-149) ; 3) pédagogique, avec une évaluation sur le terrain (on the site supervision) des réalisations les plus célèbres, montrant les acquisitions sur le plan des connaissances et de la personnalité (pp. 151-229) ; 4) pratique et organisationnelle enfin, pour tous ceux qu'intéresse la mise en œuvre (Implementation) de projets similaires (pp. 231 à 267). Parmi toutes les catégories d'utilisateurs concernés par cet ouvrage, les enseignants bien sûr, mais les parents d'élèves figurent sans doute au premier rang. Ce rôle de relais (et non pas de relève) pédagogique que les parents sont invités à jouer dans la communauté éducative et qui doit faire éclater l'école hors de son splendide isolement est un des thèmes majeurs de ce livre. Américains pour la plupart, les auteurs font la partie belle aux réalisations des Etats-Unis, sans vouloir ignorer pour autant ce qui se pratique ailleurs, comme le système de l'adoption en Union soviétique, évoqué à la fin du chapitre 1 (pp. 24-25), dans lequel une entreprise prend en charge un établissement d'enseignement voisin. A condition que le « peer and cross age tutoring system » soit suffisamment réfléchi, épaulé et supervisé par des adultes qui ne démissionnent

pas de leurs responsabilités, pour ne pas dégénérer en bricolage pédagogique, l'expérience semble promise à de grands espoirs, quand elle n'aurait d'autre bénéfice que d'abattre les clivages entre les classes d'âge dans l'école et dans la cité et, en renouant le dialogue entre les générations, d'empêcher que se nécrose le tissu social. N'est-ce pas d'ailleurs un signe des temps, qu'une récente enquête de l'I.F.O.P. demandée par le secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports, en septembre 1977, indiquait que 60 % des personnes interrogées, jeunes de 14 à 24 ans, se déclaraient disposées à s'occuper de garçons ou de filles moins âgés qu'eux ? Après avoir supprimé les filières, va-t-on également abolir les classes ?

Paul de LOYE.

FREJAVILLE (Jean-Pierre). — **Les Jeunes et la drogue**, par Jean-Pierre Fréjaville, Françoise Davidson et Maria Choquet. — Paris : Presses universitaires de France, 1977. — 231 p. : ill. ; 22 cm. — (Pédagogie d'aujourd'hui).

C'est probablement le meilleur livre de base existant actuellement sur le marché français et concernant les problèmes de toxicomanie. Il est en effet de bonne foi, sans effet facile, écrit scientifiquement et honnêtement. Quelques observations cliniques forment une base concrète puis vient l'étude de la pathologie observée chez les drogués. Un chapitre dit ensuite l'essentiel sur chacune des drogues proprement dites. Mais un chapitre entier est consacré à l'alcool et un au tabac. Cette première partie est l'œuvre de Jean-Pierre Fréjaville, un des toxicologues le plus qualifiés sur le plan clinique pour le rédiger.

Françoise Davidson et Maria Choquet ont rédigé la partie suivante consacrée aux études sociologiques sur les drogués et aux données objectives sur les formes actuelles de la toxicomanie en France, comparées aux études étrangères sur le même problème. Un chapitre consacré aux droguables est une étude sur ce que les jeunes pensent et savent sur les psychotropes y compris l'alcool et le tabac et ceci dans les différentes catégories psycho-sociologiques.

Dans une dernière partie Fréjaville présente une synthèse sur la psychologie du toxicomane et les réactions sociales à son égard. En annexe on trouve les principaux textes sur la toxicomanie.

Ce livre peut constituer la documentation de base pour l'enseignant qui veut se faire une opinion sur le problème.

Henri PEQUIGNOT.

LERNER (Max). — **Values in education. Notes towards a values philosophy.** — Bloomington : Phi delta Kappan, 1977. — 138 p. ; 24 cm.

Sur quoi reposent nos choix et nos projets ? Quelles sont les raisons ultimes de nos intérêts et de nos attitudes ? En fonction de quoi déterminons-nous ce qui nous paraît essentiel dans la vie ? Quelles questions nous posons-nous à propos de l'existence ? Ces interrogations sont fondamentales. Implicitement ou explicitement, nous attachons du prix à telle ou telle orientation. Notre conduite se réfère à des significations qui l'inspirent et qui l'animent. C'est dire le rôle déterminant exercé par les

valeurs. C'est dire aussi l'importance que ce sujet devrait occuper dans la réflexion sur l'éducation.

En traitant de ces questions, le livre de Max Lerner sur les valeurs en éducation (values in education) retient toute notre attention. Sa parution intervient au moment propice. En effet, la décennie entre 1960 et 1970 a été marquée aux Etats-Unis par un engagement politique et une transformation des mœurs particulièrement marqués dans la jeunesse américaine, et traduisant un changement profond dans les mentalités. Ce mouvement s'est tempéré durant les toutes dernières années. Le moment était donc venu de dresser un bilan.

Le livre de Max Lerner est très riche et nous nous contenterons d'évoquer son apport sur trois points. Quelles ont été les valeurs à l'arrière-plan de la réflexion sur l'éducation aux différentes étapes de l'histoire américaine ? A la lumière de l'expérience récente, comment les changements dans les systèmes de valeur se produisent-ils dans une société ?

Enfin comment les valeurs se forment-elles au cours d'une vie ?

Les réponses apportées par l'auteur témoignent d'une vaste culture : historique, sociologique, psychologique et littéraire.

Dans quelle mesure l'école américaine traite-t-elle des valeurs ? Elle s'est détournée de l'intérêt initial qu'elle leur manifestait dans un contexte religieux. Ce retrait, engendré par une interprétation rigide de la laïcité, s'est poursuivi dans les phases ultérieures. Au XX^e siècle, l'éducation progressive a développé un enseignement au sujet des valeurs en rapport avec son effort pour assurer une adaptation des enfants à la vie (« Life ajustment »). Mais ce mouvement a rencontré de fortes oppositions tant auprès de ceux qui mettent l'accent sur les savoirs à enseigner que de ceux qui estiment que l'adaptation recherchée va à l'encontre du changement social et politique et s'exerce dans un sens conservateur.

Au total, lorsque la transformation des mentalités a pris un tour rapide dans la dernière décennie, l'école s'est trouvée dépassée par les événements.

Cependant, la pédagogie mise en œuvre dépend elle-même d'un ensemble de valeurs. L'auteur analyse ainsi les présupposés des théories éducatives successives.

L'éducation autrefois s'appuyait sur une conception de la vie en société. Depuis, la psychologie a pris une place croissante dans la pédagogie. Au début du siècle, le développement de la « progressive education » aux Etats-Unis tient à l'influence conjuguée de Dewey et de William James. Ce dernier, philosophe et psychologue décrit la conscience en terme de flux tandis que Dewey présente l'éducation et la démocratie comme un processus. Selon l'auteur, ce mouvement a manqué d'une théorie sociale adéquate et c'est une des raisons de son déclin.

Aujourd'hui, diverses formes de psychologie inspirent la pédagogie. Max Lerner en énumère six : le behaviorisme, la psychologie du développement cognitif (Piaget, Bruner), l'école de la Gestalt, les nombreuses écoles psychothérapeutiques, la psychologie du potentiel humain ou psychologie humaniste (A. Maslow, C. Rogers), la psychologie transpersonnelle qui met l'accent sur l'existence d'une « réalité séparée » au-delà du temps, de l'espace et du monde des sens. Bien entendu, les systèmes de valeurs correspondants sont différents, voire opposés. Quel contraste par exemple entre la perspective mécaniste du behaviorisme et l'accent mis sur l'élan intérieur de la personne dans la psychologie humaniste. Les différences dans les systèmes de valeur enregistrées dans les psychologies se retrouvent dans les pédagogies qu'elles inspirent.

La dernière décennie a été marquée aux Etats-Unis par des changements profonds dans les mentalités qui se sont manifestés sous des formes diverses : activisme politique et révolution culturelle. Les mœurs, les attitudes devant l'existence se sont

transformées. Il y a eu contestation de ce qui recueillait autrefois, approbation et estime : l'accomplissement par le travail, la réussite financière, le respect de l'autorité, les valeurs sexuelles traditionnelles.

Cette mentalité nouvelle s'est développée au maximum dans les milieux intellectuels et universitaires et elle a atteint par contagion les adolescents fréquentant l'enseignement secondaire.

Dans ce livre, Max Lerner nous fait comprendre le processus selon lequel cette véritable révolution dans les valeurs s'est manifestée.

Les attitudes vis-à-vis du travail, de la réussite, du plaisir, du bonheur, de la sécurité, de la fraternité, de la religion dépendent des systèmes de valeurs correspondants. Des normes sociales régissent les comportements. Les valeurs sous-jacentes s'ordonnent en une structure sur laquelle repose pour une large part la cohésion d'une société. Si la correspondance entre cet ensemble de valeurs socialement reconnues et les besoins de la société s'affaiblit, une crise apparaît.

Ainsi, aux Etats-Unis, les modes de vie se sont profondément modifiés dans la dernière décennie en rapport avec les événements politiques, les changements économiques et technologiques, l'évolution des institutions sociales. La jeunesse, confrontée avec des expériences nouvelles, a recherché les significations correspondantes. Il appartenait aux institutions qui transmettent et façonnent les valeurs de les aider à trouver des réponses. C'est dans la mesure où elles ne s'en sont pas révélées capables que la jeune génération a rompu avec l'ancienne en adoptant des valeurs opposées.

Max Lerner esquisse à ce sujet une théorie explicative. Une révolution culturelle requiert la présence conjuguée de trois éléments des conditions de vie radicalement nouvelles, une distance entre les générations entravant un partage en profondeur susceptible d'engendrer un consensus commun, des modes de formulation empruntés à un nouveau climat intellectuel.

Mais comment les valeurs se forment-elles dans le vécu personnel ? Voilà une question essentielle en éducation. Elle est abordée par l'auteur dans toute son amplitude.

Tout d'abord, le problème est envisagé à l'échelle de la vie humaine. On sait depuis longtemps que l'adolescence est à cet égard une période fertile en conflits et particulièrement propice au développement des valeurs. Les premières années de l'adulte se caractérisent davantage par une maîtrise qui commence à s'affirmer. Par contre, les années moyennes précoces ou plus tardives, qui succèdent à la trentaine ou à la quarantaine constituent également un temps où le problème des valeurs se pose avec acuité.

C'est une période en effet où l'homme est sollicité par des requêtes contradictoires qui engendrent des tensions et impliquent des choix. C'est là un fait trop souvent méconnu.

Pour étudier correctement les rapports entre l'éducation et le développement des valeurs, il est nécessaire d'envisager la vie humaine dans sa totalité et d'en percevoir tous les aspects fondamentaux : l'homme qui travaille (homo faber), l'homme qui pense (homo cogitans), l'homme qui joue (homo ludens), l'homme qui aime (homo amans), l'homme qui participe à la vie de la cité (homo civis), l'homme qui voyage et qui explore (homo ambulans), l'homme qui prie et qui adore (homo sacer). Il importe de garder des vues élargies qui amputent l'homme. L'éducation se limite trop souvent aux deux premiers aspects : travailler et apprendre.

C'est dans ce cadre que l'auteur analyse le processus selon lequel les valeurs se développent en distinguant et en caractérisant sept phases différentes : l'exposition à une situation, l'identification associée à des relations affectives, la rencontre

qui implique choix et confrontation, la validation, l'intériorisation, la sacralisation, le réexamen et la contestation.

En fait les conflits de valeur ne doivent pas dissimuler la présence de valeurs communes qui revêtent des visages différents et qui ne sont opposés parfois qu'en apparence. Mais encore faut-il que le dialogue puisse se développer en profondeur en des lieux où l'univers intérieur puisse s'exprimer. Encore est-il également nécessaire que toute la dimension humaine puisse se manifester. L'accent mis sur l'intellectuel n'est-il pas trop développé dans l'éducation de la jeunesse au détriment des aptitudes manuelles, du jeu et du goût de l'exploration ? Le cognitif mériterait par contre une attention accrue dans les âges plus avancés.

L'auteur souhaite de même qu'une attention plus adéquate soit accordée au principe de l'éros et aux aspects religieux en mettant l'accent sur l'entente souhaitable à cet égard entre la famille et l'école.

La richesse de l'ouvrage ressort de ce compte rendu.

Certes le contexte français est différent mais les ressemblances sont d'autant plus marquantes. En France aussi, on a assisté à un changement de mentalités. Les événements de 1968 en ont été une spectaculaire illustration. Aujourd'hui encore, de nouveaux modes de vie et de pensée se développent à côté de formes plus traditionnelles comme en témoigne une remarquable étude de J.F. Six (1).

Ici aussi, il y a donc des modifications dans les systèmes de valeurs et une réflexion s'impose sur les rapports entre cette situation et l'action éducative.

En regard de la littérature américaine, les travaux français concernant les valeurs en éducation sont peu nombreux. Ils ont souvent été effectués dans le domaine de la catéchèse. Et pourtant la question se pose également au niveau de l'école.

Dans son livre « Pour une politique démocratique de l'éducation » (2), L. Legrand montre combien le choix d'un contenu ou d'une méthode n'est pas neutre. Un tel choix est conditionné par le système de valeurs des décideurs et comporte des implications politiques.

Dans cette conjoncture, les pistes de réflexion proposées par Max Lerner s'avèrent particulièrement utiles. En esquisant une théorie de la formation des valeurs, il ouvre une voie féconde pour les chercheurs et les éducateurs français.

Jean HASSENFORDER.

Manuel de psychopédagogie expérimentale. Par LÉON (Antoine), CAMBON (Jacqueline), LUMBROSO (Max) [et al.]. — Paris : Presses Universitaires de France, 1977. — 360 p. ; 22 cm. — (Pédagogie d'aujourd'hui).

Ce manuel de psychologie expérimentale est destiné à tous ceux qui veulent s'engager dans une recherche pédagogique avec un souci de rigueur méthodologique. Les auteurs le présentent, avec raison, comme un guide d'autoformation, comme un instrument de travail qui permet de s'initier aux questions théoriques et méthodologiques soulevées par la recherche en éducation. Par rapport à d'autres ouvrages consacrés à la recherche pédagogique, comme celui de G. de Landsheere (Introduction à la recherche en éducation, A. Colin, 3^e édition, 1970), ce manuel s'attache

(1) Six (J.). — *Les Jeunes, l'avenir et la Foi*, Desclée de Brouwer, 1976.

(2) *Pour une politique démocratique de l'éducation*, P.U.F., 1977.

à définir les caractéristiques de l'approche expérimentale et surtout à analyser le processus de la recherche, à montrer comment franchir les différentes étapes. Le plan du livre le montre bien : la première partie présente les principes et les processus de la recherche en psychologie expérimentale ; la deuxième expose les étapes de la recherche, depuis la préparation du projet jusqu'à la communication des résultats, en passant par l'élaboration des hypothèses, la construction de la situation expérimentale, les méthodes et techniques de collecte de données, l'administration de la preuve ; la troisième partie s'attache aux problèmes théoriques et méthodologiques posés par l'évaluation, et à l'emploi des techniques statistiques dans le traitement des données. Ce livre complète celui de Jean Simon (*La pédagogie expérimentale*, édité Privat, 1972), parce qu'il utilise les apports récents de la méthodologie en psychologie tout en ne perdant pas de vue la spécificité des conditions et des modalités de la recherche en milieu éducatif.

En ce qui concerne la problématique de la recherche en éducation, les auteurs, tout en étant fermés sur leurs positions, refusent de situer sur un plan polémique leur option expérimentale. Et ils apportent ainsi le témoignage, par la présentation même de leurs travaux, de l'état d'esprit qui les caractérise, dépourvu d'agressivité et d'acrimonie, désireux d'aborder toutes les positions avec compréhension, mais avec un sens critique.

Ils engagent tout chercheur à aller au-delà des convictions ou des opinions issues d'une expérience pédagogique personnelle, et ils affirment la nécessité de dépasser le récit de l'expérience vécue ou de la construction théorique, et d'avoir une attitude expérimentale devant les situations rencontrées en éducation. Ils définissent « la pédagogie expérimentale comme l'extension, à l'étude des faits éducatifs, du souci d'objectivité et de l'exigence d'administration de la preuve » (p. 15). « Mieux vaut trouver peu et prouver bien, encore qu'une remise en question soit toujours possible, voire souhaitable, qu'affirmer sans preuves suffisantes des conclusions hâtivement formulées » (p. 72). De nombreuses publications, en éducation, présentent actuellement comme vérités, des constructions et des interprétations subjectives. L'invitation à « rationaliser le processus de la recherche, à se rapprocher des conditions optimales d'administration de la preuve » (p. 145) s'adresse à tous les chercheurs qui veulent convaincre et qui veulent être entendus non seulement de leurs partisans mais aussi de ceux qui désirent comprendre les mécanismes éducatifs tant sur le plan sociologique que psychologique.

Les auteurs connaissent bien les objections qui peuvent leur être faites : ils ont eu certainement l'occasion de les entendre au cours des séminaires qu'ils animent à Paris V dans le cadre de la préparation au D.E.A. (diplôme d'études approfondies, première année de doctorat de 3^e cycle). A ceux qui leur reprocheraient de « psychologiser ou de pédagogiser » les problèmes socio-économiques ou politiques — danger qu'ils reconnaissent — ils disent que la « recherche véritable, exigeante, toujours inachevée, entreprise dans l'esprit de ce qu'ils ont appelé une **psychopédagogie ouverte**, peut conduire à mettre en évidence tous les facteurs — et pas seulement les facteurs psychologiques ou pédagogiques — qui font obstacle à la réussite d'une action éducative » (p. 18). Certains adversaires parlent de l'impossibilité où se trouve la pédagogie expérimentale de remettre en cause l'institution scolaire. Mais n'est-ce pas elle qui permet de mettre les normes et les modèles en évidence et, par conséquent, qui ouvre le champ de la discussion ? « Partant du principe que toute action éducative est ambivalente par rapport aux normes imposées par la société et aux modèles proposés par les différentes sciences humaines, le psychopédagogue a, entre autres, pour fonction de relativiser ces normes et ces modèles, de les soumettre à une double activité d'appropriation et de contestation » (p. 17).

La pédagogie expérimentale a évolué depuis le moment où elle se centrait sur les disciplines enseignées et où elle cherchait seulement les procédés les plus adap-

tés. Elle a ouvert son *champ d'investigation* et s'est orientée vers la recherche systématique des différents facteurs qui agissent dans la situation pédagogique.

Les auteurs du *Manuel de Psychopédagogie Expérimentale* sont conscients des limites de la méthode expérimentale, voire de ses dangers dans certains cas. Jean Simon a dit que la *pédagogie expérimentale est plus modificatrice que novatrice* (op. cit.). Il faut attendre d'elle ce qu'elle est susceptible de donner. « La méthode expérimentale ne crée donc pas les concepts de la psychopédagogie (ni d'aucun des domaines auxquels on l'applique), elle ne peut les remplacer, elle s'y réfère nécessairement. Mais son rôle est indispensable pour en vérifier le bien-fondé. Elle vérifie, et elle contrôle » (p. 93).

Les auteurs soulignent un certain nombre de difficultés dans l'emploi de la méthode expérimentale et ils sont les premiers à critiquer la méthode telle qu'elle se présente parfois, sous des formes qui paraissent rigoureuses, tout en ayant négligé de contrôler des variables parasites (p. 121). En outre, disent-ils, « le risque est grand de voir une "mesure" techniquement convenable, masquer de manière "objective" des ordres de valeurs qui sont subjectifs » (p. 251). Ils manifestent la volonté d'assumer le risque en s'entourant de précautions pour que la recherche en éducation tende vers l'objectivité.

Dans leur exposé de la méthodologie de la recherche, on remarque le soin que tous les rédacteurs du *Manuel* ont eu de présenter les méthodes ou les techniques d'une façon claire, abordable par le non-initié à la méthode expérimentale, et de les considérer en fonction de la spécificité de la situation éducative. Ils ont recours, systématiquement, à des exemples couvrant plusieurs domaines des sciences de l'éducation pour faire accéder le lecteur à des notions qui seraient trop théoriques.

La situation expérimentale en psychologie et celle qu'on rencontre dans le domaine de l'éducation diffèrent en nature et le chercheur éprouve toujours des difficultés à contrôler tous les éléments d'une situation pédagogique. Sur le terrain pédagogique, les variables à contrôler sont nombreuses : des différences dans les attitudes et les comportements des enseignants impliqués dans un dispositif expérimental provoquent des variations importantes, qui risqueraient d'être imputées aux méthodes. Le chercheur débutant trouvera dans le *Manuel* le moyen de recenser les variables qui interviennent dans la situation qu'il désire analyser et de construire son plan de recherche, avec le maximum de précautions.

Mettre en évidence une relation entre les faits observables et aller jusqu'à l'explication de la nature de cette relation, tel est le principe fondamental de la recherche scientifique. Les auteurs, avant de tracer les démarches à suivre, énoncent la conception qui la dirige. C'est ce qui leur permet de montrer que si une différence existe entre observation et expérimentation, la même rigueur peut être appliquée aux deux situations. L'observation s'attache aux « conduites spontanées dans le milieu de vie » (p. 96), l'expérimentation résulte d'une action contrôlée sur les variables indépendantes, afin de mesurer les effets de variations. Les auteurs font remarquer que l'observation et l'expérimentation ont tendance à se rejoindre, et que les expressions « observation planifiée » et « expérience invoquée » sont employées pour désigner le même phénomène par opposition à la situation d'expérience provoquée. Il s'agit alors d'observations faites en milieu réel, qui permettent des comparaisons entre des groupes ne différant que par un ou plusieurs caractères, dont l'organisation des variations est planifiée. Les variables indépendantes échappent à la manipulation du chercheur, mais il se charge de les maîtriser par repérage, en contrôlant les variables parasites.

Peut-être aurait-il été souhaitable, au chapitre IV, montrant l'élaboration des hypothèses, ou au chapitre V, traitant de la construction de la situation expérimentale, de mieux présenter l'ensemble des problèmes qu'on peut rencontrer dans les

sciences de l'éducation et d'examiner le type de problème que le chercheur ne pourra pas étudier par la méthode expérimentale, même dans le cadre de l'observation planifiée, parce qu'il ne trouvera pas le moyen de se référer à des comportements identifiables. Peut-être aussi aurait-il fallu rendre concrètes certaines formules expérimentales. En effet, la question de la pertinence du modèle expérimental est au centre des débats entre partisans et adversaires de la méthode expérimentale. L'étude des types de conditions rencontrées sur le terrain aurait permis d'aborder la gamme des approches possibles. Les exemples donnés dans le Manuel illustrent les formules, mais ne restituent pas la complexité de la situation. La démarche inverse, celle qui part de la situation elle-même, pour voir comment l'analyser, pour inventorier les modes d'investigation et les critiquer, pour aboutir au choix du chercheur, aurait été féconde à certains moments, afin de réaliser une synthèse des apports méthodologiques.

Mais ces reproches sont mineurs : les auteurs avaient un vaste champ à explorer. Ils ont réussi le tour de force de couvrir l'ensemble des questions méthodologiques en dépassant la simple description et en faisant l'analyse critique. Quand ils recensent les plans d'expérience, ils cherchent lesquels sont appropriés aux expériences en milieu scolaire, ils indiquent quelles sont les précautions à prendre, du fait que des variables peuvent contribuer aux modifications observées et fausser l'interprétation des résultats. Quand ils présentent les méthodes de collecte de données, ils le font en fonction de l'objectif poursuivi dans la recherche entreprise. On ne peut pas leur tenir rigueur de ne décrire que succinctement l'entretien, le questionnaire ou les tests et de renvoyer le lecteur à des ouvrages spécialisés, bien indiqués dans des bibliographies en fin de chapitre.

Il est rare de voir les auteurs d'un ouvrage présenter la critique de leur propre travail. Ceux du Manuel de Psychopédagogie Expérimentale signalent eux-mêmes, dans leur conclusion, la présence de quelques redondances ou de difficultés d'articulation entre les chapitres, dues à la rédaction de l'ouvrage par quatre collaborateurs. C'est la liaison avec les chapitres d'introduction à l'analyse statistique des données qui est la plus délicate à assurer. Par exemple, la présence des notions de corrélation et de relation causale (p. 32) aurait eu avantage à être jointe à l'étude de la liaison entre deux variables (p. 245 et suivantes), à celle des coefficients de corrélation (p. 341 et suivantes), et à être examinée en rapport avec le type de situation rencontrée, le type d'emploi possible. Les notions de « variable » et de « facteur » ne sont pas clarifiées dans les chapitres de statistique. Mais ce ne sont là que de petites remarques qui ne remettent pas en cause la valeur de l'ouvrage. Le lecteur attentif se reportera facilement lui-même aux différents chapitres, pour une notion précise, grâce à des renvois qui figurent dans le texte ou à l'index. L'introduction aux notions statistiques était nécessaire : elle est sobre, précise. Par exemple une explication claire est donnée du seuil de probabilité de l'hypothèse nulle (p. 240 et suivantes), notions difficiles à assimiler pour le débutant. Pourtant il est dommage que les contraintes de dimension de l'ouvrage n'aient pas permis d'approfondir certains points, comme l'analyse factorielle, et notamment l'analyse de correspondances, ce qui aurait permis au Manuel de se démarquer d'ouvrages classiques de statistiques.

Au-delà des oppositions qui se manifestent entre les partisans du modèle expérimental et ceux du modèle clinique en recherche éducative, on peut constater une évolution chez les uns et les autres. Les expérimentalistes prennent en compte les représentations que se font de la situation les personnes engagées dans l'expérience, acteurs et observateurs ; les cliniciens, qui privilégient le vécu, cherchent à appliquer des méthodes plus rigoureuses de contrôle des variables de la situation et d'analyse du contenu. Une complémentarité peut apparaître, l'une étant plus appropriée dans telle situation par rapport à l'autre. Les auteurs du Manuel tiennent compte de l'évo-

lution générale des conditions de la recherche en éducation. Par exemple, ils montrent le rôle de la démarche clinique dans l'élaboration des hypothèses (p. 78-62), la procédure expérimentale administrant la preuve. Ils se préoccupent aussi de la liaison à assurer entre la recherche et la pratique ; ils considèrent avec attention le cas de la recherche-action, et ils préconisent la création d'une équipe interdisciplinaire, réunissant praticiens et chercheurs. L'échelle des recherches en éducation s'est élargie ; on le constate en examinant celles qui sont entreprises sur un vaste terrain par l'Association internationale pour l'évaluation des résultats scolaires, ou celles de l'Institut national de recherche pédagogique en France. Un chapitre du Manuel est ainsi consacré aux problèmes théoriques et méthodologiques posés par l'évaluation.

C'est donc avec le souci de serrer la réalité présente, vivante, de la recherche pédagogique que les auteurs ont conçu leur ouvrage. Ils offrent au lecteur la possibilité de s'interroger sur le sens des recherches actuellement entreprises et sur la validité des résultats énoncés. Le Manuel de psychopédagogie expérimentale va rapidement s'imposer comme un ouvrage de base à toute personne intéressée par la recherche en éducation, l'ouvrage auquel on se reportera nécessairement.

Marcel POSTIC.

MIALARET (Gaston). — **La formation des enseignants.** — Paris : Presses universitaires de France, 1977. — 128 p. : ill. ; 18 cm. — (Que sais-je ? ; 1703).

L'objet de ce petit ouvrage est de présenter un projet cohérent et réalisable de formation des futurs enseignants. Ce projet, qui se veut pratique, opérationnel, se réfère à une étude plus approfondie à laquelle le lecteur voudra bien se reporter (Debesse-Mialaret : *Traité des Sciences Pédagogiques*. Tome VII : *La formation des Educateurs*, Paris, P.U.F., 1978) pour en apercevoir de nombreuses implications dans le domaine de la recherche pédagogique notamment.

L'auteur présente « une des solutions possibles » aux problèmes que pose la formation des enseignants dans l'optique d'une conception résolument moderne de l'éducation. Cette étude est d'ailleurs le fruit d'une vingtaine d'années de réflexion puisque l'auteur en avait déjà fait l'objet d'une thèse en 1959 sur « la Formation et la Sélection des Professeurs de l'Enseignement Technique ».

L'ouvrage s'articule autour de deux grands axes : le premier (chapitres 1 à 3) traite des problèmes généraux de l'éducation et des fonctions de l'enseignement, le second (chapitres 4 à 9) propose un plan de formation (contenus, méthodes, techniques et lieux de formation).

Partant de la traditionnelle opposition entre formation académique (« savoir à un haut niveau suffit pour enseigner ») et formation pédagogique (« savoir bien enseigner sans partir nécessairement d'un haut niveau de connaissances »), Mialaret en souligne leur complémentarité, leur **isomorphisme** (p. 17). Une formation disciplinaire doit être aussi pluridisciplinaire et s'insérer dans une formation permanente sans pour autant s'opposer à une formation pédagogique indispensable qui s'appuie sur quatre piliers fondamentaux :

- une réflexion philosophique et historique sur l'institution scolaire,
- des connaissances psychologiques relatives aux élèves et aux groupes,
- une pratique des techniques de la communication,
- une étude approfondie de la didactique des disciplines à enseigner.

Ainsi, formations académique et pédagogique tournent autour de deux axes : politique et scientifique. Axe politique puisque toute éducation suppose que l'on choisit une conception de l'homme et de son rôle dans la société — **axe scientifique** en ce sens qu'une formation doit conduire de futurs enseignants à des attitudes d'objectivité, d'autonomie, d'esprit critique, de remise en question d'idées reçues et de leur propre rôle (p. 25).

Considérant alors la fonction enseignante sous ses multiples facettes, l'auteur montre successivement les **variables** de cette fonction (chapitre 2) : le savoir, la matière enseignée, l'école parallèle, les parents, les autres éducateurs, la société, les installations scolaires, les matériels didactiques, puis présente une typologie (chapitre 3) de l'enseignant en mettant l'accent sur les qualités psychologiques requises, les rôles et les attitudes face à lui-même, aux élèves, aux groupes, à la réalité scolaire et à la vie en général (pp. 47-54) tout en constatant qu'une formation bien conçue doit préparer au travail en équipe et au travail de groupe (p. 68). Il s'avère ainsi nécessaire de tenir compte de ces variables pour poser les principes fondamentaux d'une formation globale, équilibrée qui fait l'objet de la deuxième partie de l'ouvrage (chapitres 4 à 9).

Sont présentés successivement les **principes** (chapitre 4) d'une telle formation, les **étapes** (chapitre 5), les **contenus** (chapitre 6), les **méthodes et les techniques** (chapitre 7) et les **lieux de formation** (chapitre 8).

Les principes (chapitre 4) sont ceux qui ont déjà été présentés à Bruxelles en 1972 et regroupés en neuf rubriques-clés (pp. 73-83) : le savoir est une base nécessaire — toute formation doit être liée à une formation en amont — formation pratique et formation théorique doivent être isomorphiques — la formation doit toujours se faire au contact de l'élève — les classes d'application doivent être diversifiées — le type de formation donné doit être homothétique à la formation que donnera plus tard le stagiaire lui-même — la formation donnée dans des centres de formation devra être individualisée, comporter des services d'orientation et surtout comporter un **tronc commun** pour tous les futurs éducateurs — la formation initiale n'étant que le premier maillon d'une formation permanente.

Les **étapes** d'une formation cohérente (chapitre 5) se fondent alors sur une liaison entre ses aspects théoriques et pratiques et « l'introduction progressive des stagiaires dans des classes réelles », ceci au cours des trois périodes :

- une période de **sensibilisation**,
- une période de **d'apprentissage** des méthodes et des techniques pédagogiques,
- et une période de **prise de responsabilité** (pp. 84-90).

Si la première période est surtout axée sur des visites et des stages courts dans des établissements scolaires différents, la deuxième période s'organisera à la fois autour de l'apprentissage de trois disciplines (psychologie de l'éducation, méthodes pédagogiques, didactique des matières à enseigner) et de pratiques réelles (apprendre à transmettre un message, à appliquer des méthodes, apprendre à conduire des classes). La troisième période consistera à prendre en charge une classe à temps complet pendant un temps donné avec l'aide éventuelle de conseillers pédagogiques avisés (p. 90) et à réfléchir ensuite sur des problèmes d'éthique professionnelle et de pédagogie générale.

Les **contenus** de la formation (chapitre 6) s'articuleront autour d'une réflexion sur les problèmes généraux de l'éducation (p. 96), d'une connaissance de la réalité sociale d'où sont issus les élèves, sur les élèves eux-mêmes grâce à la psychologie de l'enfant, de l'adolescent, des groupes.

Les **méthodes et techniques** pédagogiques (chapitre 7) mettront l'accent sur les problèmes relatifs à l'observation des classes, sur la modification des attitudes des stagiaires, leur préparation à l'animation et l'apprentissage de conduites pédagogi-

ques ainsi qu'une préparation à la vie professionnelle incluant une connaissance pratique de la vie administrative et scolaire d'établissements, d'organismes administratifs locaux et régionaux.

Quant aux lieux de formation (chapitre 8), question très controversée, il semble qu'il soit nécessaire, selon l'auteur, d'unifier des formations dispersées jusqu'ici dans divers établissements (E.N. - E.N.N.A. - E.N.S.E.T. - E.N.S.E.P.T. - E.N.S. - Centres de P.E.G.C.). Faudra-t-il, dans un avenir proche, que formations académique et pédagogique soient données dans un même lieu (comme dans les E.N. d'instituteurs) ou dans des lieux séparés que l'on juxtapose sans grande cohésion (connaissances acquises en université et formation pédagogique dans les centres spécialisés) ou encore solution préconisée par Mialaret dans des instituts de formation pédagogique qui seraient chargés d'assurer, après une période de sensibilisation en université, la formation théorique et pédagogique sous forme de **tronc commun** d'abord pour tous les futurs enseignants, et ensuite d'organiser des stages plus spécifiques selon la destination de ces futurs maîtres.

Tel quel, ce petit ouvrage pose un des problèmes les plus aigus de l'heure. En face d'une situation diversifiée, sinon « anarchique », des lieux et des contenus de formation des enseignants, on observe chaque jour le paradoxe dénoncé par l'auteur (p. 125) : les formateurs chargés de la mise à niveau des connaissances des stagiaires enseignent la pédagogie alors que la pédagogie est confiée à des formateurs non-spécialistes. Si cette situation venait à durer, il ne serait pas étonnant que les enseignants soient encore mal formés à l'aube du XXI^e siècle. Une solution radicale et cohérente doit être trouvée. Les expériences étrangères et françaises ne manquent pourtant pas. Depuis quelques années une formation est donnée aux futurs chefs d'établissements scolaires. N'est-ce pas là, déjà, le point de départ d'une action visant à instituer l'idée d'équipe pédagogique travaillant par et pour des élèves ? De là à penser que tous ceux qui ont charge de formation doivent être formés eux-mêmes en équipes, dans les mêmes lieux, en inter et multidisciplinarité, il n'y a, semble-t-il qu'un pas à franchir mais combien difficile puisque Mialaret, une fois de plus dans ce domaine, tire encore la sonnette d'alarme.

Adrien HOSOTTE.

REBOUL (Olivier). — **L'endoctrinement**. — Paris : Presses Universitaires de France, 1977. — 199 p. ; 21 cm. — (L'Éducateur).

Qui connaît les ouvrages antérieurs de O. Reboul ne s'étonnera pas de la qualité de celui-ci. Il y retrouvera en effet la même fermeté de langue, la même clarté d'exposition, le même classicisme de construction et le même sens aigu de l'argumentation organisée et progressive. Il appréciera également la pertinence d'une problématique qui traite si typiquement des risques auxquels sont exposées la pensée et la pratique éducationnelle contemporaines et des inquiétudes qu'elles soulèvent.

Son propos est en effet de savoir s'il est loisible à l'enseignement — et, dans ce cas, à quelles conditions — de ne pas dégénérer en endoctrinement et de demeurer ce qu'il déclare être. Or, pour beaucoup, aujourd'hui, cette distinction est dépourvue de sens : ainsi en va-t-il de ceux pour qui « le fait même de considérer l'école comme un appareil au service de l'idéologie de la classe dominante (la) rend impossible » (p. 10). Mais O. Reboul se demande si cette réduction s'impose et cela le conduit à exposer, pour les critiquer, diverses théories qui soutiennent l'inéluctabilité de cet aboutissement. Ainsi, lui semble-t-il, ne suffit-il pas de nourrir l'intention d'endoctriner

puisque, à le supposer convaincu de la validité de sa thèse, le professeur n'a plus, alors, que le projet d'enseigner ; encore cela ne garantit-il ni qu'il réalise son souhait ni, d'ailleurs, qu'il parvienne à un endoctrinement. Celui-ci ne saurait davantage consister dans l'exposition d'une doctrine donnée ou, au contraire, être évité par une neutralité vétilleuse qui s'interdirait de dépasser ce que l'on sait pour ne traiter que ce que l'on croit : que resterait-il alors à enseigner ? Le seul choix opéré au sein de ce résidu projeterait une normativité et serait donc, encore, une atteinte à la neutralité ; à cet égard, une conception trop exclusive de cette dernière ne saurait être retenue ; au total, l'endoctrinement ne consiste pas à enseigner une doctrine mais à se servir « du pouvoir enseignant pour l'imposer » (p. 72). Enfin, il ne réside pas non plus dans une méthode déterminée car même celles qui se déclarent les plus anti-autoritaires peuvent servir à endoctriner ; O. Reboul montre excellemment comment, notamment, la non-directivité en est doublement susceptible : d'abord négativement, dans la mesure où, chez certains pédagogues, le mépris de la culture équivaut au mépris de l'enfant » (p. 84) et échoue à « résoudre un problème autrement sérieux que celui des procédés pédagogiques : comment élever l'enfant au niveau de culture qu'on est en droit d'attendre ? Ou plutôt : qu'il est en droit d'attendre ? » (id.) ; ensuite, positivement, en tant que, par exemple, « un libre débat pour savoir si Dieu est en trois personnes, ou encore si le vrai marxisme est celui des Russes ou des Chinois, peut être un moyen efficace d'endoctrinement, puisque le débat repose sur une pétition de principe qu'il renforce en la dissimulant » (pp. 95-96).

L'endoctrinement réside donc non dans le but que le professeur se donne mais dans celui qu'il atteint, c'est-à-dire s'il trahit le but de l'enseignement qui est nécessairement l'essor de la pensée libre, si celle-ci est « réduite au dogmatisme et à l'infantilisme par les croyances indélébiles inculquées en elle » (p. 52). Quand il enseigne « comme certain ce qui n'est pas certain » (p. 72), alors il endoctrine, sur un mode soit sectaire, c'est-à-dire en substituant des préjugés à d'autres, soit conformiste, c'est-à-dire en renforçant ceux qui existent. Et l'auteur fournit d'excellents exemples (pp. 109 et sq.).

Mais, si ce péril menace toute éducation, ce n'est point une raison pour le traiter comme inévitable et y consentir. C'est pourquoi, à l'inverse de ceux qui n'entendent combattre les endoctrinements qu'ils dénoncent que par un endoctrinement contraire, il faut, estime O. Reboul, leur substituer le contraire de l'endoctrinement. Et, de ce fait, pour lui, un enseignement véritable est possible, spécialement parce que, à ses yeux, il n'y a pas, aujourd'hui, en France, une idéologie dominante mais des idéologies antagonistes (pp. 66 et 72-173). Sur ce point, il critique avec fermeté divers auteurs contemporains, notamment P. Bourdieu et J.-C. Passeron : « Les impressionnantes statistiques et le savant langage de la reproduction confèrent à ce livre une apparence de scientificité. Ce qui ne l'empêche pas d'être un pamphlet » (p. 184).

On sera à bon droit reconnaissant à l'auteur d'une pensée salubre et très libre, qui a précisément résisté à certains endurcissements et — notamment dans une très vigoureuse conclusion — condamne certaines tendances qui ironisent sur la liberté d'expression. On le louera d'avoir d'emblée affirmé que, selon un mot dont l'usage en un sens aussi élevé est désormais devenu rare, l'enseignement peut être « libéral » (p. 84) et de proposer, pour terminer, une théorie du libéralisme éducatif (p. 195). On le félicitera enfin de dire que les élèves demandent à être « élevés » (p. 197), donc à recevoir une éducation, et d'inviter le maître à être un « éveilleur » (p. 187).

Encore voudrait-on, sur certains points, formuler des réserves, d'importance d'ailleurs inégale, et d'abord faire part de celle de certains lecteurs qui, songeant à diverses époques, souhaiteraient voir nuancer l'affirmation selon laquelle « une des caractéristiques de notre université est qu'un professeur, chrétien ou athée, de droite ou de gauche, peut y enseigner sans avoir à se dissimuler ; quelle que soit sa doctrine, il n'est pas tenu de mentir sur sa doctrine » (p. 11). De même d'autres seront-ils

peinés de lire que le lavage de cerveau emprunte des « coutumes propres aux couvents et même aux collèges religieux » (p. 124).

Pour en revenir à un point plus central, la critique adressée à la notion de neutralité paraît un peu curieuse (p. 52 et sq.). Si le refus qu'il oppose à ses conceptions restrictives est fondé et s'il est vrai de dire qu'elle n'a jamais concerné le politique, ne faudrait-il pas noter que le dépassement qu'elle connaît sur le plan religieux n'exclut en rien l'exigence — et la difficulté — du respect de la liberté des élèves, dans les domaines qu'atteignent désormais l'effondrement croissant du consensus national et la vigueur des polémiques. A cet égard, sa théorie du « libéralisme » est-elle très éloignée — mutatis mutandis — de ce que J. Ferry appelait neutralité ? On aurait aimé, aussi, lui voir comparer ses vues à celles d'auteurs qui ont récemment écrit sur ces thèmes, par exemple, pour n'en citer qu'un, Pierre Jouquelet (1). Quant à la notion de liberté, s'il ébauche (p. 195) une certaine théorie de son ambiguïté, il aurait répondu à une juste attente en en développant l'analyse et de même s'il s'était davantage situé vis-à-vis des courants actuels de pensée, pour dire lesquels lui paraissent aujourd'hui illustrer le danger qu'il redoute. Enfin, plus encore, quelles sont, à ses yeux, les caractéristiques concrètes du sujet endoctriné et du maître endoctrineur ? A quels signes les reconnaître et comment se reconnaître ? Le professeur, dit-il, peut y échapper, mais comment ? Est-ce par une éthique personnelle ? On aurait désiré trouver dans cet ouvrage si stimulant une nouvelle déontologie. Mais c'est en raison même de son intérêt et de sa vigueur qu'il soulève ces questions.

Guy AVANZINI.

ROSENBAUM (James E.). — Making inequality : The hidden curriculum of high school tracking. — New York ; London ; Sydney (etc.) : J. Wiley and Sons, (cop. 1976). — XVIII - 238 p. : ill. ; 22 cm.

Que les mécanismes de sélection au terme desquels une génération d'enfants est répartie progressivement dans les diverses catégories sociales, culturelles, professionnelles, économiques que l'on peut observer dans toute société soient dissimulées n'est pas pour surprendre : on imagine mal la puissance publique, quelle que soit la forme institutionnelle ou juridique qu'elle prenne, clamer haut et fort comment sont « triés » les citoyens : l'égalité devant l'instruction est inscrite dans tant de Constitutions que de telles déclarations seraient malvenues ! Mais voudrait-on dévoiler ces mécanismes, que le problème subsisterait ; ils sont difficiles à observer, à détecter : l'univers social n'est pas transparent et parmi les inégalités de tous ordres, les inégalités scolaires et culturelles sont parmi les plus rebelles à l'analyse.

Partout dans le monde, l'enjeu des travaux sociologiques ou économiques sur les inégalités et les phénomènes de sélection scolaire est particulièrement important : les parents et le pouvoir politique y puisent les éléments de leurs interventions et de leur argumentation. Aux Etats-Unis, l'ouvrage de James E. Rosenbaum s'inscrit dans un débat vieux de plusieurs années déjà, débat qui oppose « néo-conservateurs » (D. Beil, I. Kristol, D.J. Armor, etc.) et « radicaux » ou « libéraux » (M. Harrington, M. Walzer, H.J. Gans, R.L. Coser, etc.) (2) quant à la capacité de l'école à réduire les inégalités sociales et culturelles.

(1) Jouquelet (P.). — *Laïcité, liberté et vérité*, Casterman, Tournai, 1970, 136 p.

(2) Cf. le dossier réalisé par P. Bénétou dans *Problèmes politiques et sociaux*, « Un grand problème de société : le débat sur l'égalité aux Etats-Unis », Paris, La Documentation française, 3 septembre 1976, n° 292, 39 p.

Pour un lecteur français, **Making Inequality** présente un double intérêt. Tout d'abord, un intérêt méthodologique : James E. Rosenbaum a constitué pour cette enquête un échantillon de population homogène sur le plan social et sur le plan racial ; ces variables, sur lesquelles se concentrent la plupart des travaux réalisés jusqu'à présent (1), étant pratiquement neutralisées, l'auteur peut isoler et amplifier, de manière quasi expérimentale, les phénomènes de sélection. Ensuite, un intérêt sociologique : le dispositif mis en place donne à voir très clairement les effets des filières et les conséquences des orientations, même infimes en apparence, sur les carrières scolaires, effets qui sont dissimulés habituellement par le privilège explicatif accordé aux autres variables.

Les recommandations de l'auteur peuvent intéresser des lecteurs français : on peut les résumer en disant qu'il faut retarder au maximum le choix des options et retarder toute orientation pour sauvegarder sinon l'égalité des chances du moins les chances de l'égalité, toute différenciation risquant d'abriter ou d'enclencher un processus inégalitaire invisible.

Quelles sont les grandes lignes de la démonstration ? Le point de départ c'est le problème du « tracking » (2) défini par l'auteur comme toute sélection scolaire visant à homogénéiser les classes aussi bien sur le plan des compétences ou des performances que des aspirations. Cela défini, l'auteur se place dans une perspective sociologique et soulève à propos du « tracking » trois questions fondamentales auxquelles la recherche empirique a pour but de donner une réponse :

- 1) Quels sont les effets du « tracking » sur les chances qui s'offrent aux élèves au terme de leur scolarité secondaire ?
- 2) Sur quelles bases s'effectuent les orientations et la répartition des élèves dans les différentes sections ?
- 3) Quel type de socialisation entraîne cette répartition ?

Selon les textes officiels de la ville de Grayton où s'est déroulée l'enquête, tous les élèves sont sensés pouvoir suivre le même curriculum. La philosophie de ces textes allie, comme souvent, le discours sur l'égalité des situations et l'éloge de la diversité, la diversité des « dons » scolaires étant revendiquée comme un facteur d'enrichissement intellectuel pour tous.

Dans les Junior High Schools (de 10 à 14 ans environ), les seules différenciations admises jusqu'à la fin de la neuvième (ninth grade) concernent quatre options : langue étrangère, technique industrielle ou commerciale, arts ménagers, et il est prévu des « passerelles » pour passer d'une option à l'autre. A partir d'une enquête empirique rassemblant des données provenant de dossiers d'élèves (résultats des tests, notes, appréciations des professeurs, etc.), de questionnaires et d'entretiens, l'auteur a pu observer ce qu'il en était réellement de l'équivalence des filières déterminées par les options.

En fait, l'observation dément la théorie : le choix d'une option détermine le niveau général des cours suivis ; ainsi le « choix » d'une langue étrangère entraîne un cours de niveau élevé en mathématique, en histoire et en langue maternelle. L'auteur montrera d'ailleurs qu'il y a une correspondance très significative entre les résultats obtenus, à l'intérieur de chaque filière, en histoire, en anglais et en mathématique. Tout se passe donc comme si le « choix libre » d'une option cachait un dispositif de sélection dont les effets seront ensuite de plus en

(1) Cf. *The Inequality controversy : schooling and distributive justice*, edited by D.M. Levine and M.J. Bane, New York, Basic Books, 1975, 338 p., index.

(2) Du verbe to rack, suivre à la trace, laisser des traces. Les Anglais emploient pour désigner un phénomène similaire le mot « streaming ».

plus sensibles au cours de la carrière universitaire et/ou professionnelle des élèves. Un même phénomène peut être observé encore plus nettement dans les Senior High Schools.

Tout au long d'une démonstration rigoureuse, l'auteur dénonce ainsi la distance qui sépare les textes officiels et la pratique au jour le jour de l'orientation, l'utilisation mystificatrice des textes qui légitiment en la guidant une sélection qui n'avoue pas son nom. Les résistances rencontrées par l'auteur lors des entretiens avec les administrateurs (la « Guidance counselors », sorte de Conseillers d'orientation, notamment) témoignent d'ailleurs d'un certain malaise quand ce n'est pas d'inquiétude à propos d'un travail sociologique qui risque de « vendre la mèche » ! Enfin, l'un des moments les plus intéressants de la démonstration est sans doute celui où l'auteur montre la corrélation entre les filières et les modes de socialisation, indiquant le rôle plus large d'orientation sociale et culturelle que joue, de fait, l'orientation scolaire.

Ces conclusions n'ont pour un lecteur français rien de très surprenant : les effets de la sélection et des anticipations de la sélection par le biais des ambitions parentales, elles-mêmes sociologiquement déterminées, ce que P. Bourdieu appelle « causalité du probable » ? (3) sont assez bien connus, du moins dans leurs grandes lignes. A notre avis, l'intérêt de l'ouvrage réside plutôt dans la méthode mise en œuvre et dans les subtilités de la démonstration voire parfois — et cela n'est pas péjoratif — dans les « trucs » du « métier de sociologue » de l'éducation que révèle, en marche, le travail de l'auteur.

Aux Etats-Unis, par contre, les conclusions de ce livre seront sans doute plus explosives car James E. Rosenbaum s'attaque à l'une des plus solides des représentations spontanées que les Américains se font de leur système scolaire : la représentation méritocratique, déjà bien atteinte par les coups des travaux de C. Jenks (4).

Les résultats d'une telle étude sont-ils généralisables ? La spécificité du système scolaire américain et, à l'intérieur des Etats-Unis, la diversité des situations qui varient selon les Etats, voire selon les établissements, semble a priori limiter la validité d'une généralisation. En fait, comme le phénomène du « tracking » a été isolé artificiellement au point de devenir un phénomène presque « pur », la situation observée et analysée n'est certes jamais exactement transposable ; toutefois les lois dégagées valent pour toutes les situations scolaires à condition que l'on réintroduise l'effet des variables neutralisées dans le cadre de cette étude. Il n'en reste pas moins que l'on doit alors faire l'hypothèse, risquée, que le phénomène du « tracking » n'est pas modifié dans sa nature et dans ses grandes lignes par la présence des variables neutralisées dans l'ouvrage de James E. Rosenbaum. Les travaux français nous incitent d'ailleurs à penser que l'effet de sélection varie selon le degré de sélection et que les différences sociales accentuent l'effet de sélection, repêchant les uns et noyant les autres.

François MARIET.

(3) « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, 1974, XV, 1, pp. 3-42.

(4) Cf. C. Jenks et al. *Inequality : a Reassessment of the effect of family and schooling in America*, New York, Basic Books, 1972, 399 p.

SEGRÉ (Monique). — *Ecole, formation, contradictions : De la réforme Berthoin-Fouchet à la réforme Haby.* — Paris : Editions sociales, 1976. — 256 p. : ill. ; 18 cm. — (Notre temps).

Chercheur au C.N.R.S., spécialisée en sociologie de l'éducation, Monique Segré a préparé une thèse de 3^e cycle sous la direction de V. Isambert Jamati, dont est tiré cet ouvrage.

La présentation, l'analyse, la critique des projets et des réformes éducatifs français a fait l'objet de si nombreuses études et publications que la tentation est grande de croire que tout nouvel ouvrage sur ce thème sera redondant. Le livre de Monique Segré montre que décidément le sujet reste inépuisable.

L'ouvrage comprend deux parties relativement distinctes, malgré une certaine complémentarité entre elles : la première est consacrée à la présentation de la réforme de 1959, la seconde — de loin la plus originale et la plus intéressante — est consacrée à la carte scolaire.

En introduction, l'auteur explique son choix de centrer son étude sur le premier cycle du second degré — période charnière au cours de laquelle les élèves entrent dans la vie active ou poursuivent leurs études. Pour comprendre et interpréter la réforme Haby, il est important de remonter à 1959 et aux transformations scolaires effectuées depuis. Dans ce but, le chapitre I (première partie) présente le contexte socio-économique de la France au cours des années cinquante : changement de structure de la population active, progrès technique débouchant contradictoirement à « déqualifier » et à « qualifier » la main-d'œuvre ; besoins scolaires accrus mais faible accroissement des crédits conduisant à des mécanismes de sélection ; dualité scolaire déjà affirmée. Le chapitre II — dans la logique de l'auteur qui annonce, dès les premières pages : « selon nous, l'école a pour fonction essentielle la formation de la force de travail, elle est conditionnée par les structures économiques, elles-mêmes marquées par des rapports sociaux antagonistes » —, interprète la demande du patronat qui intervient de plus en plus directement dans la politique éducative du pays. En plus du maintien de la hiérarchie des formations et de la rationalisation de la gestion des ressources de l'éducation, cette demande met l'accent à la fois sur la « polyvalence » et la « spécialisation », exigence contradictoire qui va affecter l'évolution de la structure du système éducatif.

Le chapitre III, le plus gros de l'ouvrage, est consacré à la réforme de 1959. Après un rappel de la structure scolaire avant 1959, et une brève présentation des projets de réforme jamais adoptés — Langevin-Wallon, Brunold-Marie, Berthoin, Depreux, Billière et projet communiste, l'auteur voit quatre aspects importants de la réforme de 1959 :

(i) l'obligation scolaire jusqu'à seize ans prévue d'être réalisée en 1967, ne le sera que beaucoup plus tard (années 1970) ;

(ii) la transformation du 1^{er} cycle ; création d'un cycle d'observation et du conseil d'orientation donnant lieu à des débats animés au sein des fédérations de parents d'élèves et de syndicats d'enseignants ; transfert des classes de 4^e et 3^e dans les C.E.G. ; création des C.E.S. censés correspondre à « l'école moyenne » ;

(iii) la transformation dans le contenu de l'enseignement des différentes filières instituées ; place du travail manuel dans l'enseignement terminal ; sections modernes courtes en principe identiques, en fait différenciées ; contrastes importants entre sections moderne et classique longues ;

(iv) l'orientation des élèves assurée par un système conçu à cet effet, en pratique les possibilités de changement de filières demeurent plus théoriques que pratiques.

Après l'analyse de la réforme, le chapitre IV reprend un certain nombre de travaux connus ; pour rappeler que la sélection sociale demeure plusieurs années après la mise en place de la réforme. Le chapitre V analysant les statistiques du IV^e et V^e plan, conclut que « les impératifs du Plan sont loin d'être réalisés alors qu'ils sont déjà bien souvent en deçà des besoins réels. L'insuffisance des moyens mis en œuvre empêche la réalisation de la réforme... » Autrement dit, c'est l'offre qui détermine le niveau de développement de l'éducation ; c'est l'une des hypothèses-clés de la thèse de Segré et c'est cette constatation qui va servir d'introduction à la seconde partie de son ouvrage consacrée à la carte scolaire.

« La carte scolaire a été créée afin de permettre l'application de la réforme dans tout l'espace géographique français ». Après avoir rappelé le parallélisme entre l'introduction de la carte scolaire et les initiatives d'aménagements du territoire, le chapitre VI montre (i) les contradictions entre mode de délimitation des « secteurs » et objectifs égalitaires déclarés de la carte scolaire (ii) que par leur composition et leur fonctionnement, les différentes commissions chargées de l'élaboration de la carte scolaire sont plutôt dominées par les intérêts économiques que par les représentants de la population. Deux exemples particulièrement intéressants illustrent l'interférence du patronat dans la politique de la carte scolaire. Toutefois une nuance importante est à apporter à cette constatation ; en effet l'examen des modalités de financement des équipements scolaires montre un transfert des charges entre l'Etat et les communes pénalisant lourdement les communes rurales et allant paradoxalement à l'encontre des vœux du patronat « désireux de favoriser dans ces endroits de nouvelles implantations industrielles nécessitant une main-d'œuvre qualifiée ». Et l'auteur de conclure avec lucidité « Les disparités géographiques de scolarisation subsistent et sont bien souvent liées aux déséquilibres économiques dans l'espace français, déséquilibres qui se sont maintenus et parfois aggravés ».

Les chapitres VII et VIII résument les résultats d'une recherche empirique originale que l'auteur a entreprise avec Lucy Tangy. Il s'agit de saisir l'ensemble des processus qui aboutissent aux inégalités géographiques de scolarisation par une enquête directe dans les établissements. Après avoir défini des unités géographiques homogènes — unité concentrée autour d'une activité industrielle, unité urbaine en tant que ville, zone rurale isolée et zone rurale ouverte —, tous les élèves scolarisés en 4^e et 3^e dans les établissements des zones sélectionnées ont été recensés et un questionnaire a été administré aux élèves. Il nous semble que l'un des résultats les plus importants de cette enquête porte sur « le rôle prépondérant des implantations scolaires sur le comportement scolaire. On a bien souvent l'habitude en sociologie de l'éducation de se poser des questions sur le comportement scolaire des familles, et l'on oublie combien celui-ci est conditionné en tout premier lieu par le type de formation que la carte scolaire propose ou bien souvent impose aux familles, faute d'autres possibilités de choix ». Menant nous-mêmes des enquêtes dans une douzaine de pays, nous pouvons confirmer largement cette conclusion de l'étude.

En dernier lieu le chapitre IX — « Situation après 1970 - Bilans » — donne quelques réflexions de l'auteur sur les tendances récentes, notamment sur les réformes Fontanet et Haby.

Cet ouvrage clair, d'une lecture facile, contribue à la compréhension de l'évolution du système scolaire français. C'est un outil de réflexion précieux au moment de la mise en place de la réforme.

Jacques HALLACK.

La notion de sciences de l'éducation (France, 1967-1977)

On peut en parler, les mots existent : « Sciences de l'Éducation ». Le titre d'une revue (1), celui d'une collection proposée par un éditeur (2), reprennent ces termes ; depuis 1967, un cycle d'études universitaires forme des licenciés et des maîtres en sciences de l'éducation (3) ; en décembre 1971 s'est officiellement constituée une association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (4).

Au cours de ces dix dernières années, des individus, des groupes se sont agglomérés autour de la rubrique nouvelle, « sciences de l'éducation », ou s'y sont opposés ; mais de ces sciences ont-ils des visions comparables, leur proposent-ils un but identique, une interrogation commune ? Surtout quelles significations, quelles utilités, attribuent-ils à de telles sciences, peuvent-elles servir à autre chose qu'à les nourrir, « nouveaux spécialistes » ?

Pour aider à formuler une réponse à ces questions nous présenterons ici des exemples de visions des Sciences de l'éducation proposées depuis 1967, par des auteurs travaillant en France et réagissant à la situation française.

1 — LE POIDS DE LA PHILOSOPHIE

La référence à la philosophie n'épargne pas les réflexions sur les sciences de l'éducation ; conçue comme une source actuelle et nécessaire des sciences de l'éducation elle reste en 1968 à l'arrière-plan d'un ouvrage pourtant intitulé « Vers une science de l'éducation » (5) ; l'année suivante (6) on note la nécessité d'associer à la progression vers une science de l'éducation « le souci constant » d'une métaphysique de l'éducation (7) dont le projet pourrait empêcher cette « prétendue science » de n'être « qu'une théorie de l'apprentissage ». La recherche des bases de la chose étudiée, la recherche de ses sources et la réflexion sur sa signification est un premier élément de la relation philosophie-sciences de l'éducation.

L'utilisation d'une expression telle que « sciences de l'éducation » peut être l'un des signes de la recherche d'une cohésion et d'une complétude auxquelles avaient renoncé les sciences antérieures : « Du droit aux sciences juridiques, des humanités aux sciences humaines, le changement de vocabulaire ne marque pas seulement les progrès du quantitatif de la mesure et de l'expérimentation, mais surtout un effort pour rétablir l'unité de la communauté des clercs, et peut être de là l'unité du savoir » (1974, note 8) : corporatisme et désir de la philosophie pourraient être liés, ici. Le discours scientifique peut se faire, les échanges exister : le dépassement de la pédagogie, « longtemps appréhendée comme un mode très inférieur de spéculation » (1972, note 9) par les sciences de l'éducation permet à « l'esclave pédagogue » de venir « rejoindre sous les portiques de l'académie le mathématicien et le sophiste » et d'engager « à égalité le dialogue » (10).

Une autre approche de la liaison philosophie-sciences de l'éducation insiste sur le caractère multidisciplinaire de celles-ci qui entraîne le risque de « savoirs en mosaïque, artificiellement juxtaposés » (1972, note 11) : multidisciplinaire, les sciences de l'éducation ne sauraient sortir de leur éclatement sans une philosophie de l'éducation qui viendrait les aider à se totaliser (12).

Ainsi peut-on voir les sciences de l'éducation naître de la philosophie et y être intégrées, ou être synthétisées en une philosophie « spécialisée » ; la recherche des

« bases », la recherche de l'unité de la connaissance comme de celle suscitée par une « multidisciplinaire entraînent dépendance ou retrouvailles entre philosophie et sciences de l'éducation.

2 — DES SCIENCES A DÉFINIR

Présentées comme sciences, les sciences de l'éducation se veulent définissables. Une définition générale en paraît possible : « Les sciences de l'éducation sont constituées par l'ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation » (1976, note 13). Dans sa simplicité, une telle définition fonde les sciences de l'éducation en tant qu'unité.

Au contraire, lorsque par un titre journalistique on pense définir les sciences de l'éducation : « Les sciences de l'éducation, c'est quand les psychologues, philosophes, psychanalystes, biologistes, sociologues disent leur mot sur l'éducation » (1974, note 14), on montre que l'on n'a rien compris à ce qui fait la nature même des sciences de l'éducation et avait déjà été précisé : « Un grand nombre de disciplines concernent l'éducation par des aspects divers, sans pour autant se réduire à l'étude qu'elles en font. Exemple : la psychologie est une science de l'éducation parce qu'elle étudie le sujet en situation, mais ce n'est pas son seul domaine. Il en est de même pour la sociologie, l'économie, la pédagogie comparée, la linguistique, l'histoire... L'objet des sciences de l'éducation, c'est d'opérer le rassemblement de ces contributions, d'exploiter la diversité des apports et de les ramener à la compréhension du phénomène éducatif. Il ne s'agit pas de les juxtaposer, mais bien de passer d'une pluridisciplinarité à une interdisciplinarité » (1973, note 15).

Tant la diversité des apports que l'exploitation commune sont à la base des sciences de l'éducation ; si l'un des aspects disparaît, elles aussi.

Il peut paraître difficile de définir les sciences de l'éducation autrement que par leur vocation, leur but ou leurs productions ; on a pu le faire aussi à partir des sciences antérieures, sciences humaines et autres, dont elles restent dépendantes, en risquant par là même d'ignorer les domaines qui n'auraient pas déjà été abordés (1976, note 16), de ne pouvoir dépasser les connaissances acquises grâce aux disciplines traditionnelles (1971, note 17) ; il n'est que trop vrai que : « Si l'on peut retracer, en effet, à l'intérieur du phénomène de l'éducation l'apparition successive de différentes sciences de l'éducation, il est possible de la même manière de retracer l'apparition de l'éducation dans les différentes disciplines des sciences sociales et humaines. Cette dernière perspective reflète plus justement la réalité des démarches scientifiques. » (18).

Le poids des sciences antérieures n'influe pas simplement sur les accents méthodologiques ; il se précise au niveau de la forme même des disciplines nouvelles : « “ les sciences de l'éducation ” se sont originellement alignées sur le modèle des sciences nobles, ayant déjà constitué leur savoir en réseaux cohérents de propositions et cette ambition simplificatrice et ordonnatrice est continuellement démentie par la rencontre, dans la pratique, de l'opacité, de l'équivocité, de l'ambiguïté, de la capacité négatrice, de la perspective temporelle, propres aux faits humains, subjectifs, inter-subjectifs et collectifs. » (1977, note 19) Cette contradiction entre la forme que se sont d'abord données les sciences de l'éducation et leur possibilité de percussion est heureuse, elle leur permet de vivifier leur propos, d'en faire une science vivante, sensible, « dans les sciences de l'homme et plus particulièrement dans la réalité pratique des sciences de l'éducation, la fonction libidinale est centrale » (1977, note 20).

Des « Sciences », les sciences de l'éducation ont conservé le désir de la preuve, de la compréhension outillée ; des sciences humaines, le désir de la connaissance expérimentée. Elles sont aussi spécifiques et devraient l'être de plus en plus par leur application, qui les transforme, à un domaine particulier, l'éducation, dont l'atteinte demande toujours des précisions plus fines et des spécifications plus certaines. Cette particularité peut permettre de distinguer trois secteurs, les sciences de l'éducation, les sciences pédagogiques, la pédagogie (1973, note 21) que l'on peut voir insérer les unes dans les autres, ou distinguer davantage en attribuant aux sciences de l'éducation le travail sur l'éducation en tant que processus général et aux sciences pédagogiques le travail sur l'acte formateur proprement dit (1969, note 22). Des travaux parallèles, menés dans ces deux directions devraient permettre la revitalisation de la pédagogie par la pratique des sciences nouvelles (1975, note 23).

On a beaucoup ricané sur la volonté des sciences de l'éducation de conquérir un statut scientifique en parlant par exemple de la « pseudo scientificité » des sciences de l'éducation qui cultiveraient « l'illusion comique selon laquelle la douanes épistémologiques protègent son champs de toute intrusion du politique » (1971, note 24), alors même que le ministère de l'éducation leur fait le reproche inverse. D'autres considérations posent davantage de problèmes : « En ce qui concerne la France, la métamorphose récente de la pédagogie en « sciences de l'éducation » marque-t-elle un développement épistémologique ? Le développement effectif des « recherches en éducation, encore bien modeste, ne semble pas témoigner une modification radicale ; le changement d'appellation reflète plutôt un désir de chercheur étudiant les différents aspects des processus et des systèmes éducatifs d'obtenir la reconnaissance de leurs pairs, une légitimation de leur activité professionnelle » (1974, note 25). Reste à souhaiter voir dans ce désir de chercheur une volonté de « services », d'utilité, pratique, de ses travaux.

3 — DESCRIPTIONS ET NOMENCLATURES

Les considérations que nous avons présentées jusqu'à maintenant expliquent en partie la situation longtemps privilégiée de la pédagogie parmi les sciences de l'éducation, situation historique et surtout technique : la recherche pédagogique existe. La pédagogie, discours sur la vie de l'école, partait d'une pratique identifiée ; sa précision pouvait, « naturellement », prendre une forme scientifique, comme ses investigations pouvaient se faire à travers des situations étudiées comme expérimentales (1975, 1972, note 26). Bien souvent les autres sciences de l'éducation peuvent sembler constituées d'un amas de pratiques et de recherches menées par des spécialistes de disciplines multiples et « classiques », de recherches qui traitent toutes, mais chacune pour son compte et par des méthodologies distinctes et cloisonnées, de l'éducation. Le problème est bien sûr de mêler ces deux courants, pédagogie et sciences issues ; cela s'est fait, surtout au plan de l'enseignement dans les quelques départements de sciences de l'éducation créés depuis 1967.

Une définition de la pédagogie conduit à celle du traitement scientifique de l'éducation : « La pédagogie est tenue d'habitude à la fois pour l'art de l'éducation, ce qui implique un savoir faire, et pour la science de l'éducation, ce qui suppose une réflexion méthodique et objective sur l'éducation, le contrôle scientifique de ses méthodes et de ses résultats » (1969, note 27). La volonté d'étudier et d'agir sur la totalité des éléments qui régissent la situation éducative, liée à celle de préciser les appuis scientifiques de la pédagogie, conduit à développer en tant que disciplines spécifiques, par leurs apports et par leurs origines, un ensemble de disciplines concurrentes, qualifiées au nom de leur fonction ultime de sciences pédagogiques, elles-mêmes éclairées par les sciences de l'éducation.

Les sciences de l'éducation telles qu'elles se présentent (28) peuvent être décrites, ce qui entraîne un début d'analyse de leurs fonctions possibles. Nous retiendrons d'abord les descriptions des sciences de l'éducation proposées par le même auteur à neuf et douze ans de distance (1964, 1967, 1973, 1976, note 29) ; ces descriptions privilégient une optique utilitaire en précisant le rôle joué à chaque niveau opératoire par les différentes disciplines constitutives des sciences de l'éducation, ce qui importe en elles et peut susciter des classifications, leur capacité explicative mais aussi ce qu'elles veulent expliquer et agir ; une évolution est nette : la part attribuée aux disciplines explicatives du niveau économique et social, explicatives de l'éducation « institution », de l'éducation système, de l'éducation « produit », plutôt que de l'éducation « animation » et de l'éducation « processus » (30) a beaucoup augmenté de la première à la seconde période, prenant ainsi en compte la réalité du développement des recherches nouvelles (31).

Comme cadre de présentation de recherches en cours un plan de classement de travaux de sciences de l'éducation avait été proposé en 1973 (32) ; sous les principales rubriques « le système éducatif et son insertion au milieu socio culturel », éclatée en recherches sur les finalités et l'organisation de l'enseignement et en recherches sur le milieu socio éducatif, « recherches psychopédagogiques, innovation pédagogique », éclatée en recherches sur l'acquisition des connaissances, la psychologie de l'élève, les méthodes de l'enseignement et en recherches sur la technologie de l'éducation, « recherches sur l'efficacité de l'enseignement », éclatée en analyse et évaluation des résultats obtenus et en recherches sur les choix économiques concernant l'éducation, comparaison des coûts et rendements, ce travail classait les recherches en plus de cinquante catégories. L'inventaire publié par les mêmes organismes deux ans après a repris une classification plus simple, en quinze points, mêlant la référence aux sciences initiales et les lieux d'application (1975, 33).

Les bibliographies diffusées par les organismes de recherche distinguent les sciences de l'éducation (histoire et philosophie de l'éducation, économie de l'éducation, sociologie de l'éducation, psychologie de l'éducation, psychosociologie de l'éducation, méthodes et techniques de recherche), de l'organisation de l'éducation, des méthodes et techniques d'éducation, des domaines d'application et de l'emploi (note 34) ou opposent des « thèmes généraux » à la « recherche pédagogique », aux « apports des autres sciences aux sciences de l'éducation », à « l'enseignement des différentes disciplines », à, encore « l'organisation de l'enseignement » et aux « méthodes et techniques pédagogiques » (note 35). Si ces classements se veulent plus fonctionnels que représentatifs de l'éducation et de la composition des sciences de l'éducation ils n'en sont pas moins une façon de les envisager.

On peut enfin citer la distinction objective faite entre les sciences qui étudient les situations et les faits d'éducation (c'est-à-dire, peut-être, les sciences pédagogiques), la discipline qui étudie les conditions générales et locales de l'éducation et les sciences de la réflexion et du futur (1976, 36).

Les éclairages scientifiques de la vie de l'école, spécifiés par une discipline indépendante (1973, note 37), existent ; mais, lorsque l'on veut traiter, par exemple, du rapport de l'éducation avec l'ensemble de la société ne risque-t-on pas de se limiter à l'application irréfléchie d'une méthode générale, à l'utilisation systématique de sciences « mères » ? Si la réunion des travaux des divers spécialistes peut être présentée comme un moyen de sciences de l'éducation, ces spécialistes ne peuvent guère, centrés qu'ils sont sur les instruments de « leur » science, apparaître comme des spécialistes de sciences de l'éducation.

L'existence des sciences de l'éducation doit participer à la négation des sciences vues comme des disciplines indépendantes et closes, elle sous-entend le développement de recherches orientées par la nature de l'objet étudié plutôt que par la logique

propre des disciplines : elle conduit à travailler à la compréhension d'un phénomène à partir de lui-même et non de l'application automatique d'un corps préexistant d'interrogations. Cela demande connaissance et volonté.

4 — PEURS ET PRATIQUE

Parmi les premières craintes suscitées par les sciences de l'éducation chez les praticiens militants ou ceux qui veulent être leurs théoriciens existent celles de manipulation scientifique, de fausse neutralité (1973, note 38), risques que sont les premiers à dénoncer les chercheurs en sciences de l'éducation, en cherchant à proposer ces définitions en terme d'objet, définitions réticentes et très ouvertes, qui leur sont aussi, pour cela, reprochées. Ces difficultés d'être entraînent souvent une perception amusée ou péjorative des sciences de l'éducation, vision particulièrement illustrée par un éditorial qui, pour qualifier les sciences de l'éducation, multiplie les images : « tigre de papier », « supercherie », « querelles de chapelles », « ésotérisme », « dogmatisme », « animal débonnaire » (1974, note 39) avant de conclure, étrangement, sur l'utilité pour l'éducateur « des recherches des spécialistes des sciences de l'éducation » ! Ce texte, mal informé, plein de bonnes intentions, est une caricature courante des sciences de l'éducation ; en cela il reflète une juste considération : « Les sciences de l'éducation ont encore à faire leurs preuves et à se justifier devant l'opinion commune des enseignants : dans leur majorité, en effet, ceux-ci les ignorent ou s'en méfient » (1973, note 40) ; le nombre des reproches adressés aux sciences de l'éducation, reproches de non compétence dans les matières d'enseignement, reproche de productions inexploitable, reproche de politisation, est à confronter à la jeunesse de ces disciplines ; on peut les penser indépendants même de leurs productions.

Ces incompréhensions, verbales, sont dommageables à tout le monde : « La différence des mots-clés ainsi employés accentue d'autant plus le clivage entre praticiens et chercheurs que beaucoup de ces derniers, procédant de certaines « sciences de l'éducation », ignorent ou veulent ignorer la réalité des écoles : c'est précisément au moment où ces dernières ressentent plus vivement que par le passé la nécessité des coordinations et des synthèses conduites et conclues sur les terrains que s'imposent universitairement des experts hautement qualifiés sur la maîtrise des techniques de laboratoire et un savoir souvent limité à l'une de ces sciences de l'éducation ; voilà qui transparait dans la situation inconfortable des chercheurs-enseignants de l'université qui, la diversité des étudiants y aidant, ne savent plus très bien à quel niveau situer leur enseignement : comptes rendus objectifs de recherches, formation rationnelle de formateurs ou aide efficace aux enseignants sur le terrain ? » (1973, note 41). Cette interrogation est aussi le fait d'un enseignement né sans que l'administration qui le créait ait voulu lui reconnaître son point d'application et ses débouchés naturels, l'éducation nationale.

Ainsi en faisant un travail qui pourrait être utile, « en éclairant d'un jour nouveau l'enfant, l'adolescent ou l'adulte sur qui s'exerce le travail de formation, en attirant l'attention sur les phénomènes d'ordre relationnel qui se déroulent au sein du groupe-classe, en validant de nouveaux moyens d'instruction et en inventoriant les conditions d'un remaniement généralisé grâce auquel s'opèrerait la promotion culturelle à laquelle aspirent tant d'hommes de ce temps, les sciences de l'éducation intensifient-elles l'accusation de l'écart entre les possibilités nouvelles offertes à l'école et l'attitude indifférente dont celle-ci fait preuve à leur égard » (1975, note 42) ; l'incompréhension est totale, la segmentation des participants au travail d'éducation complète.

Il est facile de jouer sur la spécificité des sciences de l'éducation, de la nier et de la retourner contre elles : « Les sciences de l'éducation et les sciences

pédagogiques sont, au-delà des pratiques, dominées par ce fait que, plus encore que pour d'autres régions du savoir, leur **objet** de connaissance est en même temps, **sujet** capable d'intentions conscientes et inconscientes. Il faut donc s'attendre à ce qu'il en résulte une **ambiguïté** et une **opacité** propres à toute démarche voulant **connaître objectivement des processus subjectifs ou intersubjectifs**. D'autre part, la communauté de nature, de culture et d'expérience entre le chercheur et les individus de la population qu'il étudie, expose celui-ci à être plus ou moins inconsciemment impliqué dans ce qu'il observe ou analyse. D'autre part, **réactions de l'« objet » étudié** (professeur, élèves, individu, groupe), vont nécessairement interférer, de façon difficilement prévisible, avec la stratégie de la recherche qui porte sur lui » (1974, 1977, note 43). Condition, la coopération est pourtant niée, sans doute en partie parce que se voulant celui d'une « science de la pratique » (1974, note 44) le regard des sciences de l'éducation remet en cause et ne sème pas les conforts professionnels.

5 — UNIVERSITÉ ET RECHERCHE

Entre 1967 et 1970 l'enseignement de la licence et de la maîtrise en sciences de l'éducation a été organisé dans huit universités ; depuis, aucune création n'a été autorisée. Des postes, une centaine, d'enseignement supérieur en sciences de l'éducation sont apparus ; de l'ordre de trois à quatre cents licences et de cent maîtrises sont attribuées chaque année (45). Au plan de l'organisation les sciences de l'éducation existent maintenant.

Au plan du vocabulaire, des critiques subsistent : « Dans ce pays, l'emploi des mots semble révélateur : chaque milieu tente à se définir dans son jargon, à s'isoler par son jargon. Ce n'est point simple hasard si le développement d'une discipline universitaire spécifiée a entendu remplacer le vieux et bon mot de pédagogie par l'expression de sciences de l'éducation ou « l'expression " sciences de l'éducation " serait au limite de l'abstraction, aussi vague dans ces contours et insaisissable pour des profanes même praticiens que ces nébuleuses qui ne sont que proie de laboratoire. Mais c'est de quoi, d'apparence, les universités se saisissent, alors qu'elles condamnent l'étymologie restrictive, la définition imprécise, l'application empirique qui caractérisent le mot pédagogie. Il n'est pas dit pour autant que les " sciences de l'éducation " représentent pour tous les universitaires le même contenu (assuré, distinct et clair) de concepts » (1973, note 46).

La concrétisation, la **réalisation** des sciences de l'éducation, ne pourra se faire qu'au travers de la recherche sur l'éducation ; les universités ont une tâche d'enseignement et de recherche ; la localisation en leur sein de centres de sciences de l'éducation est heureuse, à condition qu'elle ne les coupe pas du reste du système éducatif, à condition que la liberté qu'elle leur procure ne soit pas une errance dans un ghetto. Ces conditions ne semblent guère réalisées dans ce pays ; de là des constatations désabusées : « Les recherches sur l'éducation étaient jusqu'à une date récente à peu près absentes des activités universitaires, où elles n'avaient pas le statut institutionnel dont les recherches sont habituellement un sous-produit : départements, chaires et postes, enseignements, diplômes et étudiants. D'où l'importance qu'y revêt la demande de reconnaissance des « sciences de l'éducation » comme une discipline à part entière, alors que le volume des recherches et leur conformité aux normes académiques ne justifie pas (encore) cette revendication » (1974, note 47).

« L'apport des sciences de l'éducation », « c'est l'apport des recherches en éducation ! » (1976, note 48), c'est au travers de la recherche que les sciences de l'éducation pourront apporter les preuves de leur nécessité, de leur utilité (1977, note

49), encore ne faudrait-il pas que la recherche dans les universités ne relève que du bricolage, faute de moyens financiers et d'ouvertures administratives.

La recherche en éducation peut prendre au moins deux aspects, symbolisés respectivement par les « sciences pédagogiques » et par les « sciences de l'éducation » ; le premier relève de la quête d'améliorations immédiates du service d'éducation ; le second relèverait d'une « quête de connaissance » : « Au départ d'une recherche, nous ne trouvons pas alors un problème immédiat opératoire, quasi technocratique, mais une problématique congénitale à tout travail scientifique fondamental : la quête d'une science en mal de son propre accroissement » et, en dépassant les disciplines dont elles sont issues, « les sciences de l'éducation se préoccupent de la connaissance du phénomène », « tendent à le remettre en cause par l'exploration de champs inexplorés » (1971, note 50). Par là même elles peuvent aussi ouvrir des voies méthodologiques intéressantes pour d'autres sciences.

6 — PLURIDISCIPLINARITÉS

Pour produire une recherche en sciences de l'éducation, il ne suffit pas de décrire, ou d'accumuler des descriptions ; il faut aussi, et surtout, préciser les « niveaux d'attaque » et les modèles de compréhension ; ces modèles de compréhension ne sauraient s'édifier dans l'ignorance des modèles proposés par les disciplines « précédentes », mais leur utilisation alternative, voire liée, devrait en permettre la fusion, puis l'oubli. Cela exige des chercheurs en sciences de l'éducation au moins une double compétence : la maîtrise d'une discipline (science) traditionnelle, dotée d'instruments, et l'inquiétude de l'éducation, qui permet de tester, en vue de son explication, les méthodes les plus modernes d'investigation. Cela peut être aussi facilité par le travail en un lieu de sciences de l'éducation, et non dans un centre réservé à une discipline où l'on pourrait être tenté de se consacrer à des problèmes d'affinement systématique des méthodes au détriment de la découverte totale d'un phénomène.

Il n'y a pas de sciences de l'éducation sans interrelation, sans interaction entre les disciplines qui les forment, tant au niveau de l'explication qu'à celui de l'action : « L'ensemble des sciences de l'éducation en tant qu'ensemble, peut seul fonder la valeur scientifique de l'explication et la pluridisciplinarité interne nous semble être la condition fondamentale de toute recherche pédagogique » (1973, note 51). Les notions d'interdisciplinarité, de pluridisciplinarité externe et de pluridisciplinarité interne aident sans doute à préciser l'exigence de pluridisciplinarité : la première notion se réfère à la nécessité de la connaissance liée d'une discipline et de l'éducation, la seconde à celle de l'apport des disciplines « extérieures », la dernière à celle de la complémentarité simultanée des sciences de l'éducation entre elles. (1976, note 52). Un exemple de la nécessaire coexistence de ces pluridisciplinarités peut être donné : « Les problèmes de la lecture peuvent être abordés de façon très différente par le fait même qu'il s'agit de problèmes à nombreuses coordonnées. Chacune des approches, psychologique, physiologique, pathologique, linguistique, sociologique, esthétique, pédagogique, découvre des horizons pleins de promesses. Nous pourrions construire notre exposé à partir des travaux faits dans ces différentes perspectives. Nous risquerions un nombre important de répétitions parce que les chevauchements sont fréquents (1967, note 53). Une vision moins enthousiaste de la pluridisciplinarité dans les sciences de l'éducation la présente avec justesse comme l'étude sans frontières du phénomène éducationnel et de sa fonction réelle, mais y note « une dynamique légitimement anxiogène » (1976, note 54), ouvrant sur l'incertitude en éducation.

« La confusion même de la formule " sciences de l'éducation " : faute d'avoir dit, ce qui aurait été limitatif mais logique, les sciences **pour** l'éducation, les deux termes, relativement contradictoires, ne suffisent point à assurer un accord, ni sur le contenu, ni même sur la méthodologie. » (1973, note 55). Ce point de vue, rappelle la nécessité d'organisation des sciences de l'éducation entre elles, la nécessité d'en connaître et d'en faire apparaître les rouages et les possibilités : « La substitution actuelle de l'expression sciences de l'éducation au mot pédagogie n'est ni un retour aux sources ni l'effet d'une mode passagère : elle correspond au développement de toutes ces disciplines qui sont en rapport avec l'éducation » (1969, note 56) un développement qui doit être éclairé. Il peut s'agir de préciser la méthode d'ensemble qui pourrait exister, au-dessus des méthodes particulières (1969, note 57) ou, en considérant les sciences de l'éducation comme des sciences inductives (1974, note 58) de montrer comment des explications générales peuvent être dégagées.

On a présenté la science de l'éducation comme « la science de l'influence » (1974, note 59), qui devrait « considérer toute action par laquelle un individu risque d'en modifier un autre ou d'être modifié par lui » (1974, note 60) ; le champ d'études ainsi indiqué est encore celui de la pédagogie, « discipline polémique » (1972, note 61). La problématique, à plusieurs faces, des sciences de l'éducation peut les faire assimiler soit à des techniques de précision d'une vérité rationnelle, soit à une science d'action aux méthodes particulières, soit encore aux sciences humaines (1973, note 62), elles rencontrent l'ambition de toute science qui est « de rendre compte, de rendre intelligible, et de " contrôler " les " champs " et les " objets " qu'elle se propose » (1977, note 63) ; par là même elles n'ont aucun sens sans contact avec la réalité et les responsabilités éducatives, par là même la mise en place d'institutions de sciences de l'éducation devrait être d'abord liée à la reconnaissance de besoins exprimés et évalués par l'instance administrative de décision.

La conduite des gouvernements vis-à-vis des sciences de l'éducation est partie intégrante d'une politique de l'éducation et de la recherche ; dans un pays où la création en nombre très limité d'institutions de sciences de l'éducation semble davantage s'expliquer par des tergiversations politiques ou des « erreurs » administratives que par une volonté d'expérimentation, ou une décision de produire en quantité limitée et précisée des personnels très spécifiques, ou encore le manque d'enseignants compétents, les enseignants en sciences de l'éducation restent cependant les premiers responsables de l'avenir utile des sciences de l'éducation. Dans un domaine où recherche fondamentale et recherche appliquée ne peuvent s'opposer (1973, note 64), les formes et les contenus de leurs enseignements et de leurs recherches, leur engagement dans l'analyse, l'évaluation et la gestion du système éducatif ont plus de poids que les barrières de l'incompréhension et de la réaction, ou peuvent l'avoir.

Louis MARMOZ.
Université de Caen.

Notes et sources

- (1) **Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle**, éditée par le laboratoire de psycho-pédagogie de l'Université de Caen.
- (2) Dirigée par G. Ferry et J.C. Filloux, aux éditions Dunod.
- (3) Arrêté du 2 février 1967.
- (4) D'abord présidée par M. Debeauvais, depuis 1976 par G. Mialaret. Siège de l'A.E.C.S.E., 2, rue Chauchat, 75009 Paris
- (5) Lobrot (M.). — **Vers une science de l'éducation**, La Loupe, coll. Sources de l'éducation, 1968, 199 p.

- (6) Ardoino (J.). — **Propos actuels sur l'éducation**, Paris, Gauthier-Villars, 1965 ; 4^e éd. aug., 1969, 454 p.
- (7) Ibid.
- (8) Debeauvais (M.). — « Notes sur la recherche en éducation » dans Guyot (Y.) et al., **La recherche en éducation**, Paris, Editions Sociales Françaises, 1974, 164 p., pp. 117-121.
- (9) Juif (P.), Dovero (F.). — **Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques**, Paris, P.U.F., 1972, 350 p.
- (10) Ibid.
- (11) Ibid.
- (12) Ibid.
- (13) Mialaret (G.). — **Les sciences de l'éducation**, Paris, P.U.F., 1976.
- (14) Brissard (F.) et al. — « Les sciences de l'éducation, tigre de papier », dans **L'Université moderne**, nov.-déc. 1974, n° 53, pp. 15-38.
- (15) Avanzini (G.). — **Philosophie de l'éducation** (cours photocopié), Lyon, 1973-1974, 42 p.
- (16) Ainsi en France l'élaboration et l'expérimentation des programmes, cf. Debeauvais (M.) — « Formations et statuts sans cloisons » (entretien avec J.P. Gibiat), **L'éducation**, n° 267, 15.1.1976, pp. 23-26.
- (17) Durand-Dublef (A.). — **Les sciences de l'éducation dans leurs rapports avec les sciences sociales et humaines**, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1971, 29 p. multig.
- (18) Ibid.
- (19) Ardoino (J.). — **Education et politique** (propos actuels sur l'éducation II), Paris, Gauthier-Villars, 1977, 272 p.
- (20) Ibid.
- (21) Vial (J.). — **La pédagogie au ras du sol**, Paris, Editions Sociales Françaises, 1973, 164 p.
- (22) Cf. Dottrens (R.), Mialaret (G.). — « Le développement des sciences pédagogiques et leur état actuel », dans Debesse (M.), Mialaret (G.), **Traité des sciences pédagogiques**, tome I, Paris, P.U.F., 1969, pp. 19-79.
- (23) Cf. Avanzini (G.). — **Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire**, Privat, Toulouse, 1975, 319 p.
- (24) Lourau (R.). — **Analyse institutionnelle et pédagogie**, Paris, Epi, 1971.
- (25) Debeauvais (M.), cité en note 8.
- (26) Cf. par ex. Mialaret (G.). — « L'apport de la pédagogie expérimentale », dans Gal (R.) et al., **Livre d'or de l'instituteur**, Paris, Centre d'études et de documentation pédagogiques, 1965, 416 p. — Simon (J.). — **La pédagogie expérimentale**, Toulouse, Privat, 1972, 130 p.
- (27) Debesse (M.). — « Jalons », dans Debesse (M.), Mialaret (G.), op. cit. note 22, pp. 9-17.
- (28) Selon l'expression de G. Mialaret (dans **Introduction à la pédagogie**, Paris, P.U.F., 2^e édition, 1967).
- (29) Mialaret (G.). — **Introduction à la pédagogie**, P.U.F., 1^{re} édition 1964 ; 2^e édition 1967. — Mialaret (G.). — « Exposé d'introduction aux travaux du congrès », dans A.I.S.E., **L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation**, Paris, Cercle de la Librairie, 1973, 336 p., repris dans les actes du congrès publiés sous le même titre (Epi, 1976, 2 t., 528 et 528 p.). — Mialaret (G.). — **Les sciences de l'éducation**, Paris, P.U.F., 1976.
- (30) Mialaret (G.). — **Les sciences de l'éducation**, Paris, P.U.F., 1976.
- (31) On trouvera un tableau très vivant de ces productions, au travers de l'évocation d'ouvrages publiés entre 1967 et 1974 dans Hassenforder (J.). — **Choix de livres en sciences de l'éducation**, I.N.R.D.P., 1974, 58 p., pp. 7-14.
- (32) Asselain (J.C.). — « Présentation du plan de classement dans C.D.S.H., S.E.R.P., **Sciences de l'éducation, recherches en cours** (France 1971-1972), 131 p.
- (33) C.D.S.H., S.E.R.P. — **La recherche en sciences de l'éducation**, inventaire des recherches en cours (France, 1973-1974).
- (34) Bulletin signalétique, « Sciences de l'éducation », publié par le centre documentation sciences humaines du C.N.R.S.
- (35) Listes des « articles français intéressant la recherche en éducation » publiées par la section documentaire de l'ancien service des Etudes et recherches pédagogiques de l'I.N.R.P.
- (36) Mialaret (G.), op. cit. en note 13. Voir aussi Marmoz (L.). — « Essai de présentation liée », dans : **Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle**, n° 1-2, 1977, pp.263-267.
- (37) Cf. par exemple Leon (A.). — « Formation générale et apprentissages professionnels dans une éducation permanente et intégrale : recherche d'un modèle », dans : **Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle**, n° 4, 1973, pp. 65-87.

- (38) Cf. par ex. Mendel (G.) et Vogt (C.). — « Lettre ouverte à la commission : psychologie sociale et nouvelles approches pédagogiques », dans A.I.S.E., op. cit. en note 29, 1976.
- (39) Brissard (F.), cf. note 14.
- (40) Cormier (D.). — **Philosophie et sciences de l'éducation, recherche sur les fondements actuels de la culture pédagogique**. Thèse de doctorat es Lettres, Université de Bordeaux II, ronéo, 2 t. 253 et 399 p., 1973.
- (41) Vial (J.), op. cit. en note 21.
- (42) Avanzini (G.), op. cit. en note 23.
- (43) Ardoino (J.), op. cit. en note 19, également dans « Place et importance d'une dimension temporelle pour une épistémologie clinique », dans Guyot et al., cit. en note 8.
- (44) Lobrot (M.). — « La recherche en sciences de l'éducation », dans Guyot et al., op. cit.
- (45) Marmoz (L.). — « Images des sciences de l'éducation en France », dans les **Cahiers du comité de liaison pour la formation des enseignants**, n° 3, juin 1977, pp. 7-23.
- (46) Vial (J.), op. cit. en note 21.
- (47) Debeauvais (M.), article cité en note 8.
- (48) Debeauvais (M.), article cité en note 16.
- (49) Avanzini (G.). — **Introduction aux sciences de l'éducation**, Toulouse, Privat, 1977, 200 p.
- (50) Filloux (J.-C.). — « Le processus enseigner-apprendre et la recherche en sciences de l'éducation », dans **Orientations**, n° 37, janvier 1971.
- (51) Mialaret (G.). — « Exposé... », cité en note 29.
- (52) Dans Mialaret (G.), op. cit. en note 13.
- (53) Mialaret (G.). — « Problèmes généraux posés par la lecture dans le monde moderne », **Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle**, n° 2-3, 1967, pp. 58-72 ; voir aussi texte cité en note 51.
- (54) Avanzini (G.), op. cit. en note 49.
- (55) Vial (J.), op. cit. en note 21.
- (56) Dottrens (R.), Mialaret (G.), article cité en note 22.
- (57) Debesse (M.), Mialaret (G.). — « Avant-propos », **Traité des sciences pédagogiques**, t. 1, op. cit., pp. 5-8
- (58) Lobrot (M.), article cité en note 44.
- (59) Ibid.
- (60) Ibid.
- (61) Selon l'expression de L. Legrand.
- (62) Debesse (M.). — « Défi aux sciences de l'éducation ? » dans A.I.S.E., op. cit., 1976.
- (63) Ardoino (J.), op. cit. en note 19.
- (64) Debesse (M.), article cité en note 62.

I. — Organismes d'enseignement et de recherche

1. L'INSTITUT DE SCIENCES DE L'EDUCATION DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS-NANTERRE (PARIS X)

L'Institut de Sciences de l'Éducation (1), c'est un lieu-carrefour où enseignants, éducateurs, psychologues, administrateurs, responsables syndicaux et politiques, animateurs culturels, etc... se rencontrent. Ils confrontent leurs expériences, s'informent mutuellement, requièrent le concours d'économistes, de sociologues, de linguistes et de bien d'autres, élaborent et analysent des projets, les réalisent en équipes multidisciplinaires. Non pas un carrefour, mais de nombreux carrefours sur les lieux de la pratique éducative : établissements, services académiques, centres de formation des enseignants, d'éducation permanente, etc..., partout où se développent des actions de formation, d'enseignement, d'éducation. Ces lieux ne sont pas ce que l'on appelle des « terrains » de recherche ou d'application. Ce sont des lieux de conception, de décision et d'opérationnalisation.

Trois sortes d'activités y sont pratiquées :

- des recherches et des études articulées sur les questions qui se posent aux praticiens, conduites avec eux ;
- des interventions novatrices ou régulatrices, actions qui associent temporairement à la vie d'une classe ou d'une équipe pédagogique ou d'un stage de formation ou de gestion des intervenants extérieurs ;
- toutes sortes d'actions de formation initiale et continue concernant la didactique des disciplines, les technologies éducatives, l'entraînement à l'animation de la classe ou des groupes de travail, la sensibilisation aux interactions, aux attitudes, l'analyse institutionnelle, etc. Les formules sont variées : cycles, sessions intensives, perfectionnement sur le terrain, colloques, etc.

L'Institut de Sciences de l'Éducation assure ici la médiation entre les praticiens et les U.E.R. spécialisées de l'université.

Recherche, innovation et formation sont étroitement liées. Outre des recherches qui portent sur divers aspects du système éducatif, beaucoup de recherches se font en situation, avec ceux qui sont engagés dans des actions éducatives. Celles-ci sont du type recherche-action, c'est-à-dire qu'elles impulsent et contrôlent une action novatrice. Les analyses menées à cette occasion dans des équipes composées de praticiens et futurs praticiens, de spécialistes psychologues, sociologues, linguistes ou autres, où la théorisation s'opère à partir de la pratique, où les questionnements qui surgissent ne cessent de modifier les perceptions et les anticipations des uns et des autres, constituent pour chacun la plus stimulante des formations.

* Envoyer informations et suggestions à J. Hassenforder ou à A. Kovacs, responsables de la rubrique.

(1) Université de Paris-Nanterre (Paris X), 22, avenue de la République, 92001 Nanterre Cedex, tél. : 769-92-34.

Cette action obstinément décloisonnante de l'Institut (décloisonnement théorie-pratique, recherche-action, formation initiale-formation continue) correspond à une position délibérée concernant les « sciences de l'éducation » ou le rapport avec ce que l'on pense être un savoir sur l'éducation : l'idée que ce savoir est inexistant en tant que corps constitué de connaissances faisant autorité sur la pratique, et qu'il ne peut être qu'un savoir-analyser, un savoir-interroger qui vise à déchiffrer des significations et non à fournir des « preuves » et des « explications ».

Elle correspond aussi à une conception des institutions éducatives en rupture avec la conception traditionnelle et toujours prévalente. L'idée que l'éducation, l'éducation scolaire en particulier, ne peut cesser d'être reproductrice de l'ordre social que si elle est tout autre chose qu'une transmission des connaissances, des attitudes et des valeurs : une incitation à s'approprier des langages, des savoir-faire, des capacités d'agir, de vivre et de jouir par les multiples media de la culture, mais aussi contre eux, dans un mouvement continuellement critique. Elle correspond en dernière analyse à un projet de société qui est aux antipodes de la centralisation technocratique : une société où les centres de décision sont multiples, où les collectivités sont en mesure de définir leurs perspectives et de gérer leur patrimoine matériel et culturel. Tel est cet Institut.

Ce n'est pas l'actuel Institut de Sciences de l'Education de Nanterre que je décris là. Je rêve. C'est l'Institut dont on rêve à Nanterre. Mais cette utopie est bien celle de notre Institut. C'est la métamorphose à laquelle il tend à travers des contradictions et des incertitudes qui ne cessent de s'accroître.

En attendant, l'actuelle fonction d'un Institut (d'une U.E.R. ou d'un département) universitaire de Sciences de l'Education n'est pas aisée à définir.

Un Institut de Sciences de l'Education n'est ni un département universitaire comme les autres, ni un centre de formation d'enseignants ou de formateurs.

A la différence des autres départements universitaires, les sciences de l'éducation ne dispensent pas un enseignement fondamental au long d'un cursus conçu pour l'approfondissement progressif d'une ou de deux spécialités. L'identité d'un tel Institut n'est pas d'ordre scientifique, mais d'ordre pratico-social. C'est le champ des pratiques éducatives qui est ici objet de connaissance, de réflexion critique et prospective, un lieu d'application de connaissances apportées par les diverses sciences humaines.

A la différence d'un centre de formation, un Institut des Sciences de l'Education ne prépare directement ni à des concours de recrutement ni à l'exercice du métier d'enseignant, d'éducateur ou de formateur. Si son objet est d'ordre pratico-social, son insertion universitaire signifie que ses activités d'enseignement sont étroitement articulées à des activités de recherche.

A Nanterre, l'Institut des Sciences de l'Education occupe une place particulière au sein de l'U.E.R. de « sciences psychologiques et sciences de l'éducation » dont elle fait partie. Avant d'être promu Institut, ce qui lui assure une relative autonomie de gestion au sein de l'U.E.R., l'Institut était une section de cette U.E.R. (au même titre que les sections de psychologie génétique, psycho-physiologie, etc.) avec déjà cette différence qu'elle gérait un cursus distinct des cursus de psychologie, du moins au niveau du deuxième et du troisième cycle. Son intervention au niveau du premier cycle a toujours été réduite à une ou deux unités de valeur entrant en compte dans le D.E.U.G. (antérieurement le D.U.E.L.) de psychologie. Avant même la création à Nanterre du cursus licence-maîtrise de sciences de l'éducation qui date d'octobre 1968, des enseignements de pédagogie étaient donnés dans le cadre de la licence de psychologie, plus spécialement comme partie intégrante du certificat de psychologie de l'enfant et de l'adolescent.

Cette filiation n'est pas propre à Nanterre. On la retrouve dans la plupart des universités qui ont développé des enseignements de sciences de l'éducation depuis 1967-1968. Ce qui est spécifique à Nanterre, c'est l'orientation psychosociologique qui a marqué la réflexion pédagogique à son départ et qui s'est maintenue, tout en se diversifiant, à travers les années.

La plupart des enseignants qui ont constitué la première équipe de psychologie avaient un intérêt commun pour la psychologie des groupes et les pratiques de formation en groupe. Les cours de pédagogie exploraient les apports théoriques et pratiques de la psychosociologie à l'éducation : la classe comme groupe, la pédagogie de groupe, les attitudes directives et non-directives, l'antinomie enseignement-apprentissage, etc. D'année en année se sont ajoutés à cet axe central des problématiques plus directement marquées par la psychanalyse, par l'analyse institutionnelle, par l'analyse sémiotique appliquée à l'audio-visuel, par la recherche-action.

A la fois lieu de transmission d'un savoir pluridisciplinaire, lieu de recherche et lieu de formation initiale et continue pour des éducateurs, des enseignants, des formateurs (volontaires), l'Institut distribue des titres de licence, de maîtrise et de troisième cycle plus ou moins faciles à acquérir. Il est clair que la possession de ces diplômes ne donne guère d'avantages de carrière, en particulier dans le cadre du ministère de l'Éducation. Il faut donc penser que ceux qui viennent là suivre des séminaires du soir, du mercredi, du samedi matin sont poussés par un intérêt profond, sinon vital, qui est en rapport avec les insatisfactions éprouvées aujourd'hui dans l'exercice du métier, spécialement du métier d'enseignant : conjurer l'isolement et le non-sens. De fait, l'Institut de Sciences de l'Éducation offre aux praticiens la possibilité de se distancier de leurs activités quotidiennes, de se sensibiliser à diverses approches du fait éducatif, de mûrir des projets d'innovation ou de recherche en rapport avec leur pratique, d'échanger entre eux des expériences et des réflexions, d'acquérir des méthodes, des points de repère, des attitudes susceptibles de donner sens à l'action éducative.

Son offre est indistinctement une offre d'enseignements plus ou moins coordonnés visant à éclairer toutes sortes d'aspects du champ éducatif, à initier à divers types d'analyse et une offre de formation personnelle par la remise en question des objectifs, des modèles, des attitudes, de l'enjeu même de l'action éducative. La dualité de ces visées (enseignement et formation) est sans doute stimulante, par la tension qui s'établit pour chacun entre l'acquisition de nouvelles connaissances et l'interrogation sur sa propre pratique, entre l'analyse du système éducatif et la prise de conscience de ses désirs et de ses résistances. Mais elle ne va pas sans inconfort, surtout pour ceux qui ont une demande nettement orientée vers l'une ou l'autre de ces perspectives. Il arrive que certains passent à côté de ce nœud et se réfugient dans un discours idéologique désabusé qui récuse tout projet, toute recherche de sens.

Pour beaucoup d'autres la réflexion collective à laquelle ils participent dans l'Institut se continue dans leur établissement, dans leur service, dans les organisations pédagogiques, syndicales, politiques.

Des espoirs, des incertitudes, des joies, des insatisfactions, des déceptions : dans cet Institut comme partout ailleurs dans le monde des éducateurs on vit avec intensité les contradictions de l'éducation et de la société. Plus qu'ailleurs peut-être, du fait de la liberté d'expression et de la diversité des situations représentées.

Pour l'heure, ce ne sont pas les espoirs qui dominent. Les deux dernières années ont été marquées par des blocages qui rendent de plus en plus problématique l'avènement de cet Institut que nous évoquons au début de cet article. Ce fut d'abord la voie barrée à la participation de l'Institut à la formation initiale et permanente des enseignants du second degré. Un projet de formation expérimental mis au point et

négocié avec le ministère de l'Education en 1975 a été brusquement et définitivement rejeté, comme d'ailleurs trois ou quatre projets analogues présentés par d'autres universités. En 1976 un resserrement des exigences concernant les modalités de *contrôle des connaissances* obligeait à revenir à des pratiques formelles sans rapport avec la démarche poursuivie par les étudiants. Plus tard l'application des normes GARACES restreignait considérablement le volume des heures complémentaires et entraînait la suppression de plusieurs options, la réunion de plusieurs groupes de travail dans les unités plus vastes et de ce fait mal adaptées aux tâches proposées.

Du moins ces déconvenues ont-elles suscité de nouvelles initiatives de l'Institut : engagement dans des actions de formation et d'intervention dans divers organismes, notamment pour la formation de formateurs, resserrement des liens avec l'Institut d'éducation permanente de l'Université, création d'un groupe de travail sur le savoir et les institutions éducatives composé d'enseignants et d'étudiants avec un objectif de publication.

L'Institut peut survivre, s'inventer même de nouvelles activités. Mais son sort est lié à l'ensemble du système éducatif qui pour le moment n'assigne aucune fonction aux enseignements de sciences de l'éducation.

• Organisation des études

1) Niveau D.E.U.G.

Deux enseignements comportant une participation des sciences de l'éducation sont proposés aux étudiants préparant le D.E.U.G. de l'U.E.R. des sciences psychologiques et sciences de l'éducation (et éventuellement aux étudiants des autres U.E.R. de l'Université de Paris X).

— Première année de D.E.U.G. : Le fait éducatif et ses approches.

— Deuxième année de D.E.U.G. : Psychologie génétique et sciences de l'éducation.

2) Niveau licence

Les huit U.V. qui constituent la licence de sciences de l'éducation peuvent être acquises en une ou plusieurs années d'études.

Le choix entre les U.V. est libre.

Il est cependant recommandé aux étudiants de licence de préparer l'**U.V. D 1635 « Méthodes et techniques d'enquête en psychologie sociale »** qui leur permet d'acquérir des instruments méthodologiques utilisables dans la plupart des autres U.V.

Il est recommandé aux étudiants qui ne sont pas titulaires du D.E.U.G. de psychologie de s'inscrire à l'**U.V. D 1660 « Eléments de psychologie génétique »**.

Liste des unités de valeur de licence et de maîtrise de sciences de l'éducation :

- Programmation pédagogique et informatique dans l'enseignement.
- La relation pédagogique.
- Les institutions scolaires.
- Documentation pédagogique.
- Image et expression.
- Méthodes et innovations pédagogiques.
- Théories et modèles en éducation.
- Analyse institutionnelle.
- Vidéo et intervention.
- Image et communication.
- Méthodes et techniques d'enquête en psychologie sociale.
- Psychanalyse et formation.
- Education comparée.

- Sociologie de l'éducation.
- Economie de l'éducation.
- Ecole élémentaire.
- Eléments de psychologie génétique.
- Pédagogie de l'éducation permanente.

3) Niveau maîtrise

La maîtrise de sciences de l'éducation s'obtient par :

- l'acquisition préalable de la licence de sciences de l'éducation.

Aucune équivalence de la licence n'est accordée pour entrer dans l'année de maîtrise.

Toute licence de sciences de l'éducation est acceptée pour y entrer, quelle que soit l'université où elle a été obtenue.

- l'acquisition de deux certificats de maîtrise :

a) un C4 constitué par trois unités de valeur choisies parmi celles qui n'ont pas été prises pour la licence.

Il est recommandé aux étudiants de faire entrer en compte dans l'ensemble des U.V. exigibles pour la maîtrise de sciences de l'éducation, au moins deux U.V. ayant trait aux aspects sociologiques de l'éducation, qui peuvent être acquises soit au niveau licence, soit au niveau maîtrise.

b) un C3 de « Pédagogie appliquée » qui comporte la participation à des stages sur le terrain et la rédaction d'un mémoire de maîtrise.

Trois options sont proposées : initiation à la formation et aux relations dans les groupes et les organisations ; audio-visuel et analyse ; option libre.

Le choix entre les diverses options pour le C3 et le C4 se fait après un entretien avec un enseignant responsable d'un séminaire de maîtrise.

Programme du C3

a) Séminaire commun

Ce séminaire réunit tous les étudiants de maîtrise. Il fonctionne par regroupements périodiques d'une ou deux journées et séances hebdomadaires.

Son objet est triple :

- Etude des problématiques et des méthodes de la recherche en éducation à partir d'exposés faits par les participants, par l'enseignant et par des intervenants extérieurs, et par l'étude de textes.
Concepts et théorisations étudiés dans ce séminaire doivent fournir aux étudiants les instruments d'analyse dont ils ont besoin pour tirer partie de leurs expériences et élaborer leur mémoire.
- Intercommunication entre les étudiants engagés dans des options différentes visant à élargir les intérêts et les perspectives de chacun.
- Entraînement à l'utilisation de divers instruments d'analyse, sous la forme de cycles intensifs (conduite de l'entretien, analyse de contenu, questionnaire, etc.).

b) Options

Initiation à la formation et aux relations dans les groupes et les organisations (I.F.) : destinée aux futurs animateurs et formateurs, son objectif est d'initier aux problèmes posés par les activités de formation utilisant le groupe ; elle comporte :

1) Un cycle de stages effectués dans divers organismes (A.R.I.P., C.E.F.F.R.A.P., C.E.P.R.E.G., Centre de formation et de recherche de l'Education Surveillée, C.E.S.I., etc.) que les étudiants suivent à titre de participants et éventuellement d'observateurs.

2) *Un séminaire hebdomadaire consacré à l'analyse des expériences et à des apports théoriques.*

Audio-visuel et analyse

Objectif :

Cette option offre aux étudiants — ayant déjà une expérience minimale en audio-visuel (U.V. 341 ou pratique équivalente) — l'occasion d'utiliser des moyens audio-visuels comme outils d'exploration et non plus comme objet d'apprentissage.

Méthode :

En partant de l'analyse de situations concrètes à l'aide de moyens audio-visuels, on abordera les diverses techniques et les problèmes qu'elles suscitent par leur interaction avec le champ étudié (micro-enseignement, autoscopie, analyse des interactions, intervention-action, dossier reportage, etc.).

Cette option fonctionne sur la base minimale de deux heures par semaine mais implique que l'on puisse moduler les horaires en plages plus longues (demi-journées, déplacements, stage de courte durée à l'extérieur, etc.).

c) *Option libre*

Les étudiants qui souhaitent consacrer leur année de maîtrise à l'étude d'un autre problème que ceux qui sont posés dans les options précédentes travaillent sous contrat individuellement ou par équipe de deux ou trois.

Ils doivent présenter leur projet d'étude au début de l'année universitaire à un enseignant responsable d'un séminaire de maîtrise et établir avec lui la programmation de leur travail : participation à des séminaires en rapport avec leurs thèmes d'études (séminaires qui peuvent éventuellement être choisis en dehors de l'Institut), entretiens de contrôle, stages, etc.

Contenu et forme des enseignements :

Dans le cadre de chaque U.V. et de chaque certificat de maîtrise, l'enseignant responsable détermine, en accord avec les étudiants, les thèmes à traiter et les procédures de travail. De toute manière, la pédagogie utilisée dans chaque séminaire donne lieu à une réflexion évaluative qui fait partie intégrante de la formation.

Contrôle des acquisitions :

Les modalités du contrôle des acquisitions pratiquées dans l'U.E.R. sont conformes aux directives de la commission des études de l'Université de Paris X. Les étudiants ont donc en principe le choix entre le contrôle continu et l'examen terminal.

Du fait que le contrôle est conçu dans la plupart des séminaires de sciences de l'éducation comme un aspect de la démarche pédagogique, c'est le contrôle continu qui est généralement adopté. Le contrôle continu est donc de règle ; seuls les étudiants travailleurs peuvent sur leur demande choisir l'examen traditionnel qui a lieu en fin d'année.

Dans le cas où le contrôle continu comporte l'élaboration des dossiers (individuels ou par petits groupes) il est possible, avec l'accord des enseignants concernés, de présenter un même dossier représentant le travail poursuivi dans deux ou trois U.V.

4) *Au-delà de la maîtrise :*

L'Institut de Sciences de l'Education conjointement avec la section de psychologie sociale assurent un D.E.A. et un D.E.S.S.

Le Diplôme d'Etudes Approfondies (D.E.A.) de « Psychologie sociale des processus de groupe, de l'éducation et de la formation des connaissances » (mention : Sciences de l'Education) constitue la première année de troisième cycle à l'issue de laquelle est préparé le Doctorat de troisième cycle de Sciences de l'Education.

Le Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (D.E.S.S.) : « Formation de formateurs et consultation psychosociologique » permet le perfectionnement d'une pratique professionnelle.

• Laboratoire de Psychologie Sociale et Sciences de l'Éducation

Un laboratoire de recherche commun à la psychologie sociale et aux sciences de l'éducation fonctionne en liaison avec les enseignants.

Les travaux en cours portent sur :

- les projets et les facteurs d'orientation dans les classes terminales des lycées ;
- la représentation de l'avenir professionnel chez les étudiants de première année universitaire ;
- les communications en milieu scolaire ;
- les processus de négociation dans les petits groupes ;
- la représentation du changement social chez les enseignants.
- les modèles de formation d'enseignants ;
- l'utilisation du micro-enseignement dans la formation des enseignants ;
- vidéoscopie et formation des enseignants ;
- le vol dans les communautés d'adolescents ;
- les difficultés d'apprentissage des mathématiques ;
- la formation.

G. FERRY,
maître de conférences à Paris X.

* * *

2. LE CENTRE DE FORMATION DE FORMATEURS DU CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS (1)

• Une double mission

Le Centre de Formation de Formateurs (C2F) a été créé en 1972 par le Conservatoire National des Arts et Métiers (C.N.A.M.) avec une double mission.

Grand établissement d'enseignement supérieur, le C.N.A.M. est un agent important de la promotion sociale des salariés en France depuis plus de cent cinquante ans. De ce fait, le C2F a pour mission de contribuer par la recherche et l'expérimentation pédagogiques au développement et à l'amélioration constante de ses principes et de ses réalisations.

Depuis la loi de juillet 1971 qui a entraîné un important développement de la formation continue, le C.N.A.M. a eu — ainsi que d'autres instances — à mettre en place de nouvelles modalités de formation d'adultes. Ainsi le C2F a-t-il reçu pour mission d'élaborer et de mettre en œuvre des projets de formation de formateurs.

• Composition du centre

Pour remplir ces missions le C2F dispose actuellement d'une équipe de onze formateurs pouvant être renforcée, le cas échéant, par des intervenants extérieurs.

(1) C.N.A.M., 292, rue Saint-Martin, 75003 Paris ; tél. : 271-24-14, poste 490.

Cette équipe a été constituée de façon à pouvoir faire face à tous les aspects d'une formation de formateurs :

— d'une part par les origines pluridisciplinaires de ses membres : psychologues, psychosociologues, sociologues, économistes, juristes, ingénieurs de différentes spécialités... ;

— d'autre part par la possession d'expériences complémentaires en matière de formation d'adultes : Fonction Publique, Education nationale, Secteur industriel, commercial et de services, Secteur associatif et culturel.

Le Centre est placé sous la responsabilité d'un professeur du C.N.A.M., titulaire de la chaire de sociologie de l'éducation et formation des adultes qui dispose également de deux assistants.

• Organisation de la formation des formateurs

L'insertion institutionnelle du C2F dans un établissement ayant pour vocation de s'adresser à des salariés cherchant, en fonction de projets personnels divers, à améliorer leurs capacités et compétences professionnelles (sans acquisition ou avec acquisition de diplômes) l'a conduit à bâtir un projet de formation de formateurs visant à conférer une qualification au métier de formateurs.

Le cadre restreint de ce papier ne permet pas d'en exposer tous les aspects.

La pièce maîtresse de l'édifice des différentes formations assurées par le C2F est constituée par un cycle de formation de formateurs par séquences.

Ce cycle tend à couvrir tous les aspects de la fonction formation telle qu'on peut la définir dans le cadre de la situation actuelle de la formation des adultes. Il vise par ailleurs à assurer une articulation pédagogique entre formation théorique et pratique professionnelle. Par conséquent, il s'adresse surtout à des formateurs en activité ou à des personnes susceptibles de prendre des responsabilités de formation dans les entreprises, les établissements publics d'enseignement, les organismes divers de formation, les associations ou organisations à but éducatif.

La participation à ce cycle ne nécessite, selon la tradition du C.N.A.M. aucune condition préalable de diplôme, mais suppose une expérience de la formation et un niveau de formation générale suffisant (en fait, Bac. + 2). Organisé en séquences capitalisables, le cycle permet une adaptation aux situations et aux besoins divers des formateurs. Ces séquences portent sur l'analyse des besoins et le plan de formation, la construction et l'animation de dispositifs pédagogiques, le moment de l'enseignement, le lancement des actions en formation, les méthodes pédagogiques, la relation pédagogique. Chaque séquence constitue un tout autonome et peut être suivie pour elle-même.

Un cycle complet, conduisant à une qualification de formateur, nécessite la participation à cinq séquences, dont trois obligatoires, réparties à raison d'une semaine par mois pendant deux ans, et représentant au total environ 1 000 heures de formation.

• Une articulation délibérée entre formation théorique et formation pratique

Les recherches pédagogiques menées par le C2F ne peuvent se définir que par rapport à différents niveaux d'articulation entre théorie et pratique de la formation.

La description rapide du cycle de formation de formateurs par séquences a fait apparaître une première articulation entre la pratique du métier et une formation au métier.

S'agissant essentiellement de personnes ayant déjà des activités de formateurs, à temps complet ou à temps partiel, il est possible de faire se rejoindre dans ce

cycle, en les confrontant, les apports théoriques du C2F et les pratiques réelles de formation. En d'autres termes, il s'agit d'un effort constant vers un véritable enseignement alterné où la pratique effective du métier sert de point de départ, de support et de point d'arrivée à la théorie de la formation. Ainsi sont réunies les conditions où la théorie peut enrichir et guider la pratique et où cette dernière peut conduire à rectifier ou à développer la théorie correspondante. C'est dans cet esprit, vers une appropriation réelle, vérifiée à la lumière de la pratique, d'outils et d'éléments théoriques nécessaires à l'exercice du métier de formateur d'adultes, que se déroulent les séquences du cycle de formation de formateurs.

Cette articulation voulue entre théorie et pratique ne peut s'exercer pleinement que si l'équipe de formateurs du C2F elle-même entretient des relations avec une pratique directe de formation en milieu réel et une pratique de recherche appliquée à la formation.

• Un contact constant avec les réalités de la formation

Pour garder le contact avec les réalités concrètes auxquelles sont confrontées les personnes qu'il forme au métier de formateur, le C2F offre et entreprend des formations dans des situations les plus variées.

A la demande d'organismes divers (administrations, entreprises, associations, etc.) il entreprend des formations de formateurs, élaborées avec les demandeurs et réalisées sur le terrain. Il mène également, dans le même esprit, des actions de formation plus restreintes afin de sensibiliser aux aspects essentiels de la formation des personnes chargées, à temps partiel ou pour une durée limitée, de certaines activités de formation. Ces dernières actions constituent aussi, pour le C2F, une propédeutique pratique à la mise en place prochaine d'une formation de formateurs occasionnels (ou à temps partiel).

Le C2F exerce également des activités pédagogiques réelles au sein du C.N.A.M., ce qui lui permet de mieux connaître, par le canal de la pratique enseignante directe, les problèmes pédagogiques de la promotion sociale et de la formation continue. C'est ainsi qu'à la demande des instances décisionnelles de cet établissement, le C2F assure l'élaboration, la mise en place et la réalisation d'enseignements expérimentaux :

- Introduction aux problèmes socio-économiques de l'entreprise (une des valeurs de sortie, dites socio-économiques, exigées pour l'obtention d'un diplôme technique du C.N.A.M.).
- Enseignement de l'expression écrite et orale (une gamme de dix modules différents de formation à l'expression, offerte librement aux travailleurs-étudiants).
- Introduction aux enseignements scientifiques (enseignement destiné à faciliter le retour aux études des travailleurs-étudiants ne possédant pas le niveau scientifique nécessaire pour suivre avec profit les formations du C.N.A.M.).

Ces expérimentations sont généralement mises en œuvre sur une période de trois ans.

Première année exploratoire : élaboration d'un projet pédagogique et mise en œuvre - infirmation ou confirmation des hypothèses.

Deuxième année exploratoire : affinement du projet, mise en œuvre et « rodage » du dispositif pédagogique.

Troisième année de formation de formateurs : des enseignants, futurs responsables de la mise en place du projet en vraie grandeur, s'approprient les principes de fonctionnement et contribuent à sa mise au point.

Enfin, dans le cadre d'un projet actuellement en cours d'habilitation auprès des instances compétentes du C.N.A.M., les formateurs du C2F interviendront dans les enseignements théoriques et pratiques donnés hors du temps ouvrable et relatifs aux méthodes de formation d'adultes. En effet, l'enseignement assuré jusqu'ici sous le titre « Sociologie de l'éducation et formation des adultes » par le professeur responsable du C2F et son assistante, sera approfondi et élargi selon trois axes :

- Fondements sociaux de la formation des adultes.
- Elaboration et fonctionnement de dispositifs de formation.
- Pédagogie des adultes.

Ces enseignements théoriques et pratiques permettront, sous le terme de « Certificat général de cours et travaux pratiques en formation d'adultes », le groupement de cinq unités de valeurs représentant 125 heures d'enseignement théorique (accompagnées éventuellement d'exercices dirigés) et 300 heures d'enseignement pratique.

La possession de ce certificat général, sans conférer la réelle qualification dispensée dans la formation de formateur par séquences du C2F, garantira l'appropriation d'un ensemble cohérent d'éléments théoriques et d'outils nécessaires à un formateur.

• Un laboratoire de pratiques et de recherches liées à ces pratiques

L'équipe du C2F n'est pas seulement productrice de pratiques diverses de formation dans des situations différenciées mais aussi productrice d'éléments de théorie appliqués à la formation.

Le C2F se présente en effet comme un laboratoire organisé de pratiques et de recherches liées à ces pratiques. Il s'est donné pour objectif général de recherche **l'analyse de l'acte de formation** vu comme un lieu spécifique où s'exercent, en fonction de contraintes spécifiques et selon des modalités spécifiques, l'influence de déterminants à caractère très général (phénomènes économiques et sociaux notamment). Ce choix peut rapidement se justifier par les considérations suivantes :

— les recherches pédagogiques en formation d'adultes sont encore très rares, si l'on excepte les nombreuses productions à caractère idéologique ou normatif qui n'ont rien à voir avec une appréhension systématique des faits de formation ;

— la plupart des chercheurs de différentes appartenances scientifiques abordent le champ de la formation surtout en fonction des préoccupations dominantes de leurs disciplines et seules quelques retombées de leurs travaux sont directement utilisables. Il existe des travaux de qualité se rapportant à l'analyse du système éducatif en tant qu'institution sociale, menés surtout par des sociologues, mais ils ne rejoignent pas toujours les préoccupations des praticiens de la formation. Enfin, si la psychosociologie offre nombre de techniques utilisables en formation, la relation entre l'usage de ces outils et les contextes où ils sont mis en œuvre est rarement élucidée, ce qui rend le formateur instrument des instruments qu'il utilise ;

— il existe aussi une recherche pratique importante qui se traduit par des relations d'expérience plus ou moins formalisées, mais les innovations ne s'accompagnent pas toujours de dispositifs d'observation qui permettraient d'en tirer le maximum de profit.

Il s'ensuit qu'en l'absence d'un corps de référents théoriques qui soit spécifique à leur pratique, les formateurs d'adultes :

— ou bien recherchent ces référents dans d'autres pratiques sociales (pratiques thérapeutiques, pratiques d'animation, pratiques culturelles, pratiques politiques) et en arrivent à ne plus savoir quelle est la spécificité de l'acte de formation, ce que veut dire former ;

— ou bien, pour sacrifier à la nouveauté, se contentent de puiser des moyens dans l'arsenal des techniques offertes sur le marché de la formation.

Les recherches pédagogiques du C2F peuvent s'articuler selon les axes suivants :

— analyse des situations de formation d'adultes : après un repérage opéré dans différents champs de la formation, inventaire et analyse des variables intervenant en formation continue et en promotion sociale (cf. infra enquêtes menées auprès des élèves du C.N.A.M., des enseignants du C.N.A.M. et d'un certain nombre d'organismes employant des diplômés du C.N.A.M.) ;

— analyse des moments constitutifs de l'acte de formation : détermination des besoins et plan de formation (cf. infra analyse des besoins), élaboration et animation de dispositifs de formation, le moment de l'enseignement (cf. infra les modes de travail pédagogiques), l'évaluation des résultats (cf. infra la participation à l'A.T.P. du C.N.R.S.) ;

— mise en place de dispositifs d'observation de recherche accompagnant le déroulement d'actions nouvelles ou expérimentales menées par le C2F.

Ces liaisons étroites entre la pratique de la formation et la recherche pédagogique s'effectuent, bien entendu, en référence à des problématiques plus générales (par exemple étude de la formation comme une pratique, comme un procès de travail - repérage de la spécification, dans le champ de la formation et dans le champ pédagogique, des rapports sociaux plus globaux - conception de la formation comme un lieu, un moment, une forme de processus de socialisation, etc.). L'objectif constant de cette recherche est de repérer, distinguer et analyser les différentes médiations (ou spécifications) grâce auxquelles la pratique quotidienne est en quelque sorte déterminée (« traversée », « influencée ») par le jeu de phénomènes sociaux et par des enjeux collectifs qui lui confèrent son sens et sa véritable portée. La démarche retenue, sans nier la fécondité de notions ou de concepts généraux produits ou introduits dans le champ de la formation (la reproduction... la classe dominante... la violence symbolique... l'appareil d'Etat...) et sans ignorer les constructions idéologiques se référant à certains plans du réel pédagogique, s'efforce de saisir les mécanismes des spécifications successives intervenant dans le champ pédagogique. Ainsi espère-t-on éviter à la fois l'explication globale qui ne rend pas totalement compte de tous les aspects de la pratique et l'autonomisation de la pratique qui enferme la pédagogie dans le pédagogique.

• Liste des travaux publiés et en préparation

Ouvrages publiés

Lesne (Marcel). — **Travail pédagogique et formation d'adultes**, PUF, 1977, 185 p.

Barbier (Jean-Marie), Lesne (Marcel). — **L'analyse des besoins en formation**, Edition Robert Jauze, 252 p.

Ouvrages ronéotés

Lesne (Marcel), Minvielle (Yvon), Schalchli (Dominique), Barbier (Jean-Marie), Sabbah (Lucie), Coridian (Charles). — **Fonction enseignante et formation continue**, C2F-C.N.A.M., 1975, ronéoté 141 p.

Beguerie (Guy), Bruston (Michel), Cuenat (Hélène), Rouxel (Claude), Shaw (Ghislaine), sous la direction de Lesne (Marcel). — **Rapport sur l'action expérimentale « Introduction aux enseignements scientifiques »** (années 1974-1975 et 1975-1976), C2F-C.N.A.M., 1977, ronéoté 167 p.

Bruel (Christian). — **Analyse d'entretiens menés auprès des hiérarchiques d'entreprises**. Sous la direction de Lesne (Marcel), C2F-C.N.A.M., octobre 1976, 467 p.

- Barbier (Jean-Marie). — Avec la collaboration de Bruel (Christian), Por (Georges). **Les élèves du Conservatoire National des Arts et Métiers (H.T.O.)**, sous la direction de Lesne (Marcel), C2F-C.N.A.M., octobre 1977, 273 p.
- Lavorel (Lucien). — Avec la participation de Bruel (Christian). **Les enseignants du Conservatoire National des Arts et Métiers**. Sous la direction de Lesne (Marcel), C2F-C.N.A.M., octobre 1977, 467 p.

Articles publiés

- Aubrun (Simone). — **Quelques hypothèses à partir de pratiques d'évaluation**. — Revue Pour n° 55, 1977, pp. 31-39.
- Barbier (Jean-Marie), Lesne (Marcel). — **Une recherche sur les pratiques d'analyse des besoins**. — Revue Pour n° 46, 1976, pp. 56-65.
- Cuenat (Hélène). — **Analyse des besoins par un Comité d'entreprise**. — Revue Pour, n° 46, 1976, pp. 33-39.
- Lesne (Marcel). — **La formation des formateurs d'adultes**. — In : *Traité des Sciences pédagogiques*, M. Debiesse et G. Mialaret, tome 8, P.U.F., pp. 229-266.
- Lesne (Marcel), Minvielle (Yvon). — **Dix thèses sur l'évaluation en formation des adultes**. — Revue Pour n° 56, 1977, pp. 5 à 17.
- Malglaive (Gérard). — **Formation de formateurs et société**. — Orientations n° 52, 1974, pp. 409-421. — **La formation alternée des formateurs**. — Revue française de pédagogie n° 30, 1975, pp. 34-38 ; **Défense et illustration du cours magistral**. — Education Permanente n° 39-40, 1977, pp. 61-121.
- Minvielle (Yvon). — **Une problématique des programmes de formation et de leur mode d'élaboration**. — Revue Pour n° 42, 1975, pp. 37-47. — Sur Paulo Freire, **Parole et société**, n° 4-5, 1975, pp. 353 à 370. — **Audio-visuel et formation**. — Revue Pour n° 43-44, 1975, pp. 55-65. — **La demande de formation**. — Revue Pour n° 46, 1976. — Coordination, du numéro 46. — Introduction, pp. 3 à 9, en collaboration avec Dupont (Rolande). — Qui fait l'analyse de la demande, pp. 39 à 45. — Introduction au n° 55 de la Revue Pour. **L'évaluation, Questionnement et Pratique** (en collaboration avec Chesne Jean-Pierre), 1977, pp. 5 à 9.

Bibliographies

- Thiveaud (Françoise). — **Formallon des adultes. Méthodes et techniques**, C2F-C.N.A.M., juin 1972, document ronéoté, 141 p.
- Gerbault (Elizabeth). — **Essai de bibliographie sur l'évaluation dans la formation permanente**, C2F-C.N.A.M., mai 1974, document ronéoté.

Ouvrages en préparation

- Aubrun (Simone). — **Représentation de l'entreprise chez les adultes en formation - Bilan d'un enseignement expérimental au C.N.A.M. : une initiation socio-économique**.
- Barbier (Jean-Marie). — **Pour une approche des phénomènes d'intervention éducative dans les conduites économiques de la vie quotidienne**. Le quotidien et son économie.
- Bruston (Michel). — **Rapport de l'action expérimentale « Introduction aux enseignements scientifiques » (années 1976-1977 et 1977-1978) (Diversification du dispositif et des méthodes en niveaux et matières)**. — Recueil de fiches, de remise à niveau en mathématiques, à l'usage du formateur et des formés de Promotion Sociale.

Grière (Janine), Magis (Jean-Michel). — **Etude sur les diverses pratiques de formation à l'expression au Conservatoire National de Arts et Métiers.** A paraître aux Editions Robert Jauze en 1979.

Malgaive (Gérard). — **La formation des adultes. Fonctionnement et finalités.** A paraître en juin 1978.

Minvielle (Yvon). — **Eléments pour une théorie des actions de formation d'adultes,** à paraître en juin 1978 aux Editions Robert Jauze.

Magis (Jean-Michel). — **Eléments de psychanalyse à l'usage des formateurs,** à paraître aux Editions Robert Jauze.

Piettre (François). — **La formation des travailleurs de faible niveau de scolarisation et de qualification.** Aspects économiques et institutionnels. Ouvrage collectif à paraître en juin 1978.

Ouvrage collectif sur l'**Evaluation en Formation des adultes.** Sous la direction de Lesne (Marcel) dans le cadre de l'A.T.P.-C.N.R.S., avec la participation de Aubrun (Simone), Barbier (Jean-Marie), Capus (Yvonne), Malgaive (Gérard), Minvielle (Yvon).

Articles en préparation

Barbier (Jean-Marie). — **Situation de travail et projet de formation.** Le cas des élèves du C.N.A.M.

Dewitte (Serge), Grière (Janine), Magis (Jean-Michel). — **Un cas de formation expression : L'enseignement méthodes d'expression au C.N.A.M.,** à paraître dans la Revue Pour, juin 1978.

Malgaive (Gérard). — **Quelles perspectives pour l'éducation permanente ?** A paraître dans Education Permanente, février 1978. — **Le rôle des objectifs en pédagogie.**

Minvielle (Yvon). — **Paulo Freire.** Evolution d'un courant pédagogique selon les formations sociales et les idéologies qui l'utilisent. A paraître dans la Revue Pour, fin 1978.

Texte remis par Marcel LESNE,
professeur au C.N.A.M.,
directeur du C2F.

*
**

3. L'INSTITUT SUPÉRIEUR DE PÉDAGOGIE (1)

• Un certain bilan

L'Institut supérieur de pédagogie, de l'Institut catholique de Paris, a déjà une longue histoire dans la formation pédagogique.

A une époque peu lointaine encore, il était du petit nombre des organismes spécialisés où des éducateurs, vraiment désireux d'informations psycho-pédagogiques pouvaient trouver de quoi satisfaire leurs besoins de réflexion et de formation. Avant 1968, le souci de formation des maîtres était premier dans les recherches de l'I.S.P. Aussi la vague de questionnement qui souleva les enseignants de 1968 à 1972

(1) Institut Supérieur de Pédagogie, 5, qual aux Fleurs, 75004 Paris ; tél. : 033-54-82.

rejaillit-elle sur l'I.S.P. qui connut alors une période effervescente d'innovation pédagogique dont l'Université Pédagogique d'Eté fut une belle réalisation. L'I.S.P. s'affirma ainsi à Paris, en province, à l'étranger, comme un lieu actif de recherche et d'expérimentation en pédagogie : un groupe d'enseignants — dont plusieurs fort connus pour leur pensée audacieuse — animait et orientait cet Institut pour permettre aux éducateurs de soumettre à la critique leur enseignement et leur manière d'enseigner.

Les questions qu'ils étaient amenés à se poser comme : qu'est-ce qu'enseigner ? qu'est-ce qu'être enseigné ? qu'est-ce que se dire dépositaire du savoir ? qu'est-ce qu'une culture instituée ? qu'est-ce qu'instituer sa culture ? qu'est-ce que le travail d'un groupe assimilant une culture ?... ces questions étaient neuves, elles faisaient redécouvrir que l'acte pédagogique est porteur d'un sens, qu'une situation n'est pédagogique que si elle comporte certains éléments constitutifs spécifiques... généralement ignorés ou absents en situation scolaire.

La loi de juillet 1971 sur la formation permanente provoqua d'une certaine façon la fin de cette explosion. En institutionnalisant la formation permanente et en la finançant, elle permit à beaucoup d'institutions d'assurer elles-mêmes leur formation, et l'aspect neuf, volontaire, instituant de la formation faite « à l'arraché » disparut au profit d'une obligation à satisfaire, d'un devoir à accomplir.

Le contrecoup sur les instituts à vocation originale se traduit en 1976 par une difficulté à garder leurs orientations, à rester instituant, s'ils n'acceptent pas de s'institutionnaliser : rentrer dans le cadre de la loi, et se **faire reconnaître comme habilités à faire cette formation** par les instances chargées de la financer. C'est cependant l'évolution normale des choses. Au temps de la création succède le temps de l'organisation.

C'est dans cette perspective que l'I.S.P. sent bien qu'il doit se placer aujourd'hui *pour poursuivre — sous des formes différentes — les orientations de recherche et d'innovation qui demeurent sa raison d'être.*

• Un double projet

L'Institut supérieur de pédagogie voudrait s'affirmer en tant que centre de recherche en pédagogie et centre de formation des enseignants.

1) Centre de recherche en pédagogie

Il marque la volonté de poursuivre et de concrétiser cette orientation qui a toujours été la sienne, mais s'est heurtée aux difficultés de diffusion et d'applications :

a) en développant son département Recherche et formation avec des équipes constituées de chercheurs, les didacticiens par exemple, qui conçoivent des séminaires qui soient à la fois de formation et de recherche en collaboration étroite avec les enseignants qui y participeraient,

b) en publiant deux fois par an des Documents I.S.P. faisant état des recherches et de leurs applications,

c) en se proposant, comme institut de tutelle, auprès des établissements de l'enseignement catholique qui ont demandé le statut d'établissement expérimental de plein exercice. Plusieurs établissements ont déjà signé avec l'I.S.P. une convention de ce type pour poursuivre leurs expérimentations de façon plus globale et plus systématique, par exemple « une organisation nouvelle de l'école élémentaire ».

2) Centre de formation des enseignants et formateurs

Il apparaît aujourd'hui dans la vocation de l'I.S.P. de s'affirmer sur le plan interrégional. Toutefois, cela n'exclut en rien que des enseignants puissent venir de

toute la France et de l'étranger pour des formations de longue durée comme le cycle en deux ans et l'année de rénovation pédagogique.

L'année de rénovation pédagogique

L'A.R.P. est une école de cadres pédagogiques et administratifs. Tous sont intéressés par la formation de cadres et concernés par les débouchés à offrir à ceux qui ont consenti à la rupture difficile qu'exige une année de formation en cours d'emploi. L'A.R.P. comporte 1 400 heures de formation : aux 400 heures de vie de groupe et de travail en groupe s'ajoutent 500 heures de formation technique, pédagogique, didactique, très concrètes et opératoires, de même que les 500 heures de stages.

La formation initiale des maîtres du secondaire

Connue (ou inconnue, hélas !) sous le nom de F.I.M.S., cette formation existe à l'I.S.P. depuis 1970. Si le projet de réforme de formation des maîtres passe, l'I.S.P. est à même d'ouvrir ses portes à un grand nombre de jeunes enseignants débutants et d'assurer le cursus d'études théoriques et pratiques et de stages d'application vers lesquels la formation des enseignants pourra s'orienter.

La formation permanente et professionnelle continue

Bien avant 1971, c'était déjà la vocation de l'I.S.P. de proposer aux enseignants en cours d'emploi une formation sur les contenus et les techniques de la pédagogie.

Depuis 1974, une formation professionnelle s'est mise en place, dont plusieurs centaines d'enseignants du primaire et du secondaire ont déjà profité, mais qui n'est pas encore assez connue, alors qu'elle offre une suite très étudiée de séquences de formation au rythme hebdomadaire.

a) La formation des enseignants en maternelle et primaire, longtemps poursuivie à l'I.S.P., a peut-être subi depuis quelques temps une certaine éclipse. Le projet Haby sur l'école élémentaire devrait redonner une actualité et une ferveur critique à la rénovation du primaire et à la formation de ses maîtres. Une session d'institutrices de maternelle a déjà fonctionné en 1976 avec succès.

b) La formation des enseignants du secondaire ; nombreux du premier cycle secondaire, les enseignants du deuxième cycle ne le sont pas et nous regrettons souvent leur absence à des formations qui les concernent particulièrement. Que faudrait-il pour qu'ils trouvent plus facilement le chemin de la formation permanente ? Quelles informations leur manquent ? Quelle diffusion leur serait nécessaire ?

La formation à la pédagogie de l'audio-visuel

Le département audiovisuel de l'I.S.P., le C.I.T.E., offre à tous les enseignants, éducateurs, formateurs, une formation théorique, technique et pratique de l'audio-visuel appliquée à l'enseignement et aux situations de formation, pouvant aller jusqu'à une année de formation à temps plein. En fait, tous les départements de l'I.S.P. peuvent largement profiter de l'équipement audiovisuel du C.I.T.E. et de ses recherches pédagogiques. Toute autre formation pédagogique proposée à l'I.S.P. doit pouvoir profiter utilement de l'audiovisuel.

● **Fonctionnement actuel de l'I.S.P.**

Les activités de l'I.S.P. se répartissent en quatre départements : 1) l'année de rénovation pédagogique (A.R.P.) ; 2) la formation initiale des maîtres du secondaire (F.I.M.S.) ; 3) le centre d'information sur les techniques d'enseignement (C.I.T.E.) ; 4) et un département, qu'on pourrait appeler de recherche et de formation permanente, groupant des cours, séminaires, sessions et ateliers, tous orientés sur les problèmes de l'éducation (psychologie, pédagogie, formation de formateurs et d'enseignants, didactiques des disciplines, questions d'actualité, etc.). Afin de donner une descrip-

tion exhaustive et synthétique de tout ce qui se déroule à l'I.S.P., nous allons reprendre chacun de ces points.

Les deux premiers départements, l'A.R.P. et la F.I.M.S., ont ceci de particulier qu'ils fonctionnent par groupes annuels constitués au début de l'année scolaire. Leur but est explicitement d'une part de provoquer les maîtres débutants ou chevronnés à une réflexion approfondie sur la pratique de l'enseignant, d'autre part de leur fournir les outils d'analyse et de gestion dont ils ont besoin s'ils occupent des fonctions administratives ou proprement pédagogiques au sein d'institutions scolaires.

1) L'A.R.P.

Créée en 1968 par l'I.S.P., elle est depuis un département contribuant à la formation de cadres et d'animateurs. A ce titre, elle bénéficie d'une convention signée entre l'Etat et l'U.N.A.P.E.C. Cette convention prend en charge une part des frais de fonctionnement de l'A.R.P. et assure aux stagiaires français une indemnité compensatrice de salaire. Elle s'adresse à tous ceux qui, ayant déjà une expérience d'enseignant ou de formateur désirent élargir ou perfectionner leurs capacités aux diverses responsabilités auxquelles ils peuvent être appelés. Le stage dure une année scolaire. Ses objectifs pédagogiques visent une formation personnelle (connaissance de soi dans la relation aux autres), une formation institutionnelle (connaissance des mécanismes de décision dans un groupe, entraînement à la gestion d'institutions éducatives, analyse de la fonction sociale des entreprises de formation), et une formation théorique et technique (pratique pédagogique, travail personnel, mise en œuvre d'un projet de formation). C'est pourquoi l'A.R.P. offre à ses stagiaires un nombre important d'activités, soit dans le cadre de l'I.S.P., soit ailleurs, mais recentrées chaque semaine par deux journées d'expérience et de travail en groupe. En outre, elle propose un stage intensif de trois semaines en secteur non scolaire, et un « voyage pédagogique » permettant aux stagiaires de découvrir des réalités culturelles et pédagogiques différentes. 42 stagiaires bénéficient chaque année de la formation de l'A.R.P.

2) La F.I.M.S.

Elle s'adresse aux étudiants se destinant à l'enseignement. Elle leur offre une formation pédagogique complétant le savoir acquis à l'université. On sait combien cette question est à l'ordre du jour, au plan national, pour la formation à venir des enseignants. Les activités qu'elle propose ont pour but d'aider le futur enseignant à définir ses objectifs pédagogiques, à développer ses capacités en le mettant au contact de la réalité scolaire, par des visites d'établissement, des stages, des entretiens avec des spécialistes de la question éducative. Après un trimestre de formation à temps plein (psychopédagogie, travail de groupe, réalisations diverses), les stagiaires font des remplacements (rémunérés) dans les écoles, et continuent de se retrouver deux fois par mois pour mettre en commun leurs expériences et poursuivre leur réflexion pédagogique. La F.I.M.S. organise deux sessions, l'une commençant en octobre, l'autre en janvier et forme actuellement soixante étudiants chaque année.

Les deux autres départements auxquels peuvent participer les stagiaires des groupes sus-nommés sont ouverts à un large public ; étudiants, enseignants, formateurs qui viennent suivre tel ou tel séminaire, le soir ou en semaine, en vue de parfaire leurs connaissances, de rénover leur pratique pédagogique, ou de réfléchir sur tel ou tel aspect de leur engagement professionnel.

3) Le C.I.T.E.

Il est le département audiovisuel de l'I.S.P. ; il propose chaque année un nombre important de stages (14 pour l'année 1974-1975, qui ont touché 350 participants, 24

en 1975-1976, une trentaine en 1976-1977) abordant les techniques les plus diverses : photographie, montages audiovisuels et enseignement (langues vivantes, français, histoire et géographie, l'enfant et les images dans le primaire, pédagogie et technique du cinéma, télévision et magnétoscope, la presse à l'école).

Le C.I.T.E. est doté d'un matériel important, permettant de faire face aux diverses demandes et facilitant l'initiation technique des participants :

- un ensemble vidéo portable permettant les reportages sur le vif (caméra + magnétoscope 1/2 pouce) ;
- un ensemble vidéo pour le travail en studio (caméra sur pied + magnétoscope 1/2 pouce) ;
- un magnétoscope à cassette (3/4 pouce) permettant l'enregistrement des émissions couleur ;
- 3 récepteurs T.V. dont deux en couleurs ;
- et un très grand studio, avec alvéoles pour les travaux de groupe ;
- tout ce qui est nécessaire pour la photographie, le cinéma super-huit, le montage audio-visuel, ainsi qu'une salle de cinéma équipée d'un projecteur 16 mm ;
- une revue spécialisée, Education 2000.

Le C.I.T.E. organise également deux séminaires annuels de formation permanente, l'un sur la pédagogie de l'audio-visuel, l'autre sur la pédagogie et technique du cinéma. Enfin, il fournit un certain nombre de prestations extérieures soit auprès d'établissements scolaires, soit auprès d'organismes privés ou publics intéressés par ses compétences dans le secteur de l'éducation et de la formation.

4) Le département de recherche et de formation permanente

Ce « département » comprend :

a) un cycle de formation intitulé « formation professionnelle des enseignants et formateurs ». Ce cycle se propose de surmonter un conflit qui oppose deux modes de formation des enseignants : l'un uniquement axé sur le perfectionnement des disciplines, avec la quête indéfinie des « recettes » qu'il implique, et l'autre, axé sur la seule sensibilisation à la relation éducative et aux phénomènes de groupe dans la classe. Pour y parvenir, il propose l'appréhension technique, rigoureuse, d'objectifs précis, en vue de mieux comprendre l'enjeu du savoir, comme des relations : repérage de la situation de formation (groupes, tâches, relations, institutions), et analyse de cinq processus articulant cette situation : « enseigner », « former », « apprendre », « créer », « évaluer ». Le cursus global du cycle (quinze séances hebdomadaires) est donc réparti en six séquences dont chacune dure deux ou trois séances. Chaque séquence peut être suivie pour elle-même, ce qui a l'avantage de favoriser une grande souplesse de fonctionnement et de permettre aux participants de personnaliser, en fonction de leur intérêts et de leur disponibilité, le parcours qu'ils ont entrepris.

b) des séminaires hebdomadaires de psychologie, pédagogie, sociologie, « psychologie des âges », « psychologie de la personnalité », « fonctions sociales de l'éducation scolaire », « histoire de la pédagogie ». D'autres séminaires s'interrogent sur le rapport entre la pédagogie et la psychanalyse. Ici, le rôle des sciences humaines est prépondérant, et l'I.S.P. s'efforce de recevoir la radicalité des interrogations qui y sont formulées sans renoncer non plus à les critiquer lorsque la mode, toujours sophistiquée, se substitue à l'analyse sérieuse du réel ou de la société.

c) des séminaires hebdomadaires sur la rénovation des didactiques, le français, de l'école maternelle au second cycle du secondaire (la rénovation de cette discipline proposée par l'I.S.P. a un double objectif : introduire les méthodes inspirées

de la linguistique, tant au niveau de la grammaire qu'à celui de l'explication de texte, susciter une réflexion approfondie sur le statut de la créativité dans la classe ; séminaires pratiques et théoriques en **sciences physiques** ; séminaires d'initiation à **l'économie** pour des professeurs d'histoire et géographie.

d) les groupes d'expression personnelle, qui proposent deux moyens d'accroître le savoir-faire, et le « savoir-être », des praticiens de la pédagogie :

- les jeux de rôle pédagogiques, où l'on s'entraîne à mieux comprendre le comportement des interlocuteurs habituels (enfants, collègues, chefs d'établissement, etc.) ;
- le psychodrame de formation, qui recourt directement aux apports de la psychanalyse à l'intérieur d'une expérience de groupe.

e) à côté de ces séminaires semestriels ou annuels, l'I.S.P. organise également des **sessions d'été** sur les didactiques (français, sciences physiques, économie), dans la première quinzaine du mois de juillet, ainsi qu'une session sur l'analyse de la situation pédagogique. En juillet 1976, une expérience a été tentée pour décloisonner partiellement les sessions de didactiques de celle sur la situation pédagogique, en sorte que la réflexion circule à tous les niveaux, par des confrontations méthodologiques et des apports d'une discipline à l'autre.

Texte transmis par Jean-Michel di FALCO, directeur de l'I.S.P.

II. — Informations et publications

1. MANIFESTATIONS RÉCENTES

II^e Conférence européenne de l'Association pour la formation des enseignants en Europe (A.T.E.E.), 12-13-14 septembre 1977, Trieste.

Les changements de la société, l'évolution du rôle de l'école et le développement de l'éducation permanente et récurrente ont fait naître une manière nouvelle de penser le rôle de l'enseignant et de concevoir sa formation. C'est pourquoi, dans tous les pays d'Europe, de l'Angleterre à la Finlande, de l'Italie à la Suède, la formation professionnelle des enseignants est aujourd'hui l'objet de révisions profondes, qui touche tous les niveaux du système d'éducation.

A côté du problème de la formation initiale qui est déjà difficile à traiter, s'annonce celui de la formation « en service » ou « sur place », c'est-à-dire l'idée d'une formation permanente ou récurrente qui s'intègre dans la vie et le milieu du travail de l'enseignant et qui se distingue nettement de sa formation initiale tout en s'y rattachant fonctionnellement.

Le problème de la formation « en service » est un argument très actuel et commence à avoir sa documentation et sa littérature dans tous les pays d'Europe (1).

Mais comment concevoir cette formation « en service » ? Quelles sont ses finalités spécifiques ? ses méthodes et ses contenus ? Qui doit en assumer la

(1) L'OCDE/CERI a publié une série de documents sur la formation des enseignants dans plusieurs pays d'Europe.

responsabilité et avec quels moyens ? Comment l'organiser ? Quels sont les rapports qu'elle doit établir avec la formation initiale ? Et enfin, quelle est son influence sur la pensée pédagogique et la vie scolaire elle-même ?

Les réponses possibles sont nombreuses. Chaque pays, en fonction de sa situation sociale et politique, de la structure de son système d'éducation, du statut et de la formation initiale de ses maîtres, a donné à cette formation « en service » des priorités et a tenté des expériences avec des résultats différents.

L'A.T.E.E. (Association pour la formation des enseignants en Europe), qui regroupe, en Europe, les « formateurs d'enseignants », c'est-à-dire ceux qui ont la tâche de mettre en pratique cette formation « en service », ou ceux qui doivent, dans leurs institutions, ajuster la formation initiale à sa mise en vigueur, ne veulent pas seulement approfondir ce problème, mais chercher à donner une réponse valable à tous ceux qui s'intéressent à cette question.

L'Association, née à Bruxelles, a organisé en 1976 sa I^{re} Conférence européenne à Liège. Cette année, les 12, 13, 14 septembre 1977, s'est déroulée à Trieste la II^e Conférence européenne de l'A.T.E.E., sur le thème : **Priorités de la formation « en service » des enseignants**. L'Institut de pédagogie de la faculté de Magistero a organisé cette conférence avec le patronage de l'Université de Trieste.

Cette II^e Conférence européenne a examiné concrètement et honnêtement les expériences qui ont été réalisées jusqu'à maintenant. Ces expériences-ci — comme l'a déclaré Enzo Petrini, rapporteur général de la Conférence, dans sa dernière intervention — *représentent une déclaration de guerre aux vieilles méthodes pédagogiques et à l'égotisme culturel*. En lisant les interventions, les contributions, les documents présentés pendant ces trois journées, on voit la ferme volonté de couper avec le passé et de trouver, au contraire, des solutions plus adéquates à la réalité pédagogique d'aujourd'hui.

Même Chris Schrijner, président de l'Association, dans sa présentation du n° 1 du journal de l'A.T.E.E. affirme que « pour un meilleur développement de nos idées personnelles dans ce domaine, nous devons d'abord définir le plus clairement possible ce que nous attendons de notre enseignement (...) ; ce qui me frappe souvent dans l'institut où je suis et qui, j'en suis sûr, doit frapper bien de mes collègues, c'est le caractère héréditaire de la formation des enseignants » (2), qui souvent appartiennent par tradition à des familles d'enseignants, et qui, à l'âge de 24 ans environ, passent d'un côté de la salle à l'autre sans avoir eu une préparation professionnelle appropriée ».

De cette considération naît le problème de la formation « en service » des enseignants. La question fondamentale est le changement de la mentalité des opérateurs scolastiques. Cette nécessité est ressentie d'une façon toujours plus fine par les enseignants eux-mêmes, qui doivent avoir les structures et les mass-media nécessaires pour transformer concrètement ces nouvelles exigences de vie et de mentalité.

Dans sa conclusion, Enzo Petrini soulignait que cette restructuration du rôle de l'enseignant doit être la conséquence d'une politique scolastique ; une programmation à haut niveau, dont l'objectif principal est le changement du rôle de l'enseignant « en service ». Autre élément nodal dans la politique scolastique est la sécurité de l'enseignant qui doit être valorisé et protégé dans le déroulement de son travail qui est de nature sociale et donc fondamental. Seulement en donnant la possibilité à tous les opérateurs scolastiques d'un perfectionnement continu, de vérification, de découverte, et d'une adaptation constante aux progrès, c'est-à-dire au concept

(2) Cf. C. Schrijner. — *En guise d'introduction*, in The «ATEE Journal», vol. 1, n° 1, p. 1-2.

de la formation permanente, on pourra renverser l'idée de formation héréditaire des opérateurs mêmes.

La formation professionnelle se détermine pendant le service, qui — il faut le souligner — est toujours différent et directement proportionnel au milieu environnant. En effet, la formation professionnelle est due à l'école où on travaille et aux problèmes spécifiques qui de temps en temps doivent être affrontés.

Voilà pourquoi les facteurs du pays, de la communauté sociale, du milieu culturel et politique, les problèmes individuels et psychologiques et culturels de chaque élève, de chaque groupe, de chaque communauté scolastique sont des éléments très importants et constituent la première phase du perfectionnement. Evidemment les situations, les résultats et les choix opérationnels seront différents, mais il y aura nécessité commune d'une étude plus approfondie, d'une recherche et d'une expérimentation continue de nouvelles techniques didactiques et méthodologiques, qui doivent être suivies de vérifications.

Cette nécessité a été expliquée par Antonio Augenti, expert pédagogique au ministère de l'Instruction publique de Rome. En effet, A. Augenti, dans son intervention **Mieux adapter l'enseignant à son rôle** a souligné qu'il existe déjà une riche documentation au niveau européen à ce sujet et que la formation « en service » peut être utilisée pour compenser les lacunes de la formation professionnelle initiale. Mais la chose la plus importante est de faire d'abord une première vérification des hypothèses et des modèles qui peuvent être des éléments de comparaison pour tous ceux qui veulent expérimenter de nouvelles voies.

Ainsi le recteur de la Fern-Universität de Hagen, Otto Von Peters, dans son intervention sur le **Fernstudium** a bien souligné les développements de l'éducation à distance et leurs applications à la formation « en service » des enseignants ; le professeur Urs Hedinger, de Berne, a traité de la formation initiale et « en service » des enseignants.

Transformer le rôle de l'enseignant a été illustré par Benjamin Pilar, de Barcelone : les idées nouvelles sur le changement du rôle de l'éducation et de l'enseignant dans une société en évolution font naître de nouvelles exigences auxquelles la formation « en service » doit répondre.

La dernière communication sur la nouvelle pédagogie a été donnée par G. Belbenoit, inspecteur général de Paris. G. Belbenoit a dressé un vaste panorama de la formation « en service » comme moyen d'introduire de nouvelles méthodes et de nouvelles attitudes chez les enseignants.

La conclusion à laquelle on est arrivé pendant les trois journées de Trieste, est que la formation « en service » est un élément très important pour l'innovation pédagogique et pour tout le système éducatif dans une évolution continue d'adaptation à ses fonctions de promotion humaine, personnelle et sociale. Tout cela devient particulièrement nécessaire si l'on considère les deux nouveaux aspects qui sont les résultats des communications, c'est-à-dire le jeune âge moyen des enseignants et le caractère plus professionnel qu'on doit donner à la formation.

Ces éléments sont aussi évidents dans les communications et les documents que dans les interventions présentées pendant la Conférence même. C'est pourquoi on peut affirmer qu'en Europe on commence à remarquer un besoin commun de construction d'une propédeutique pédagogique de la formation « en service », dont les fondements prioritaires peuvent être résumés comme suit, selon le professeur Petrinì dans sa conclusion :

1. La formation « en service » est nécessaire pour tous les opérateurs scolastiques et se présente comme un développement progressif et continu qui doit être adapté aux exigences et aux nécessités de la formation initiale.

2. Le concept de formation initiale doit changer et devenir le concept de formation en « service », c'est-à-dire que l'enseignant doit s'insérer dans une dynamique de développement qui implique un renouvellement permanent.
3. Seulement dans cette prospective on peut construire un système polyvalent de crédits qui permette plusieurs voies dans le modèle de base de la formation.
4. Un autre élément à prendre en considération est l'étude d'une évaluation de la formation pour apprécier justement la production de la formation professionnelle.
5. Il faut faire des comparaisons rigoureuses et constantes entre la théorie et la pratique.
6. Les besoins doivent être estimés d'une façon permanente, parce que quand ils ont été satisfaits, d'autres besoins naissent qui sont parallèles aux progrès de l'éducation et de la formation.

Dans ce panorama, il faudrait instituer des centres à niveaux interrégional et européen qui, à travers recherches, enquêtes et entretiens périodiques, peuvent prévoir les nouveaux besoins et permettre des échanges d'expériences.

7. Le dernier point soulevé pendant cette conférence est le problème des handicapés socio-culturels et des émigrés, surtout en Europe. Tous les émigrés ont des besoins particuliers et ils ont aussi besoin d'enseignants pourvus d'une formation professionnelle spéciale et continuellement mise à jour.

Chacun des points — ici résumés — peut faire l'objet d'autres recherches plus approfondies pour des groupes de travail, dont les résultats doivent être comparés et vérifiés.

Evidemment les devoirs et les perspectives de l'A.T.E.E. semblent, après cette II^e Conférence européenne, plus vastes et reflètent les besoins et les développements du rôle des enseignants européens.

Annamaria GRISELLI.

**

Colloque Jouets et Sociétés à l'Université de Paris Nord, 26-30 novembre 1977.

Ce colloque, organisé dans le cadre des activités enseignement-recherche de la M.S.T. des spécialistes socio-culturels de l'enfant et de l'adolescent, peut être considéré comme représentatif de la volonté de l'Université de Paris Nord de remplir sa vocation d'établissement public d'enseignement et de recherche, tant au plan régional qu'au plan national, par :

- la création et l'ajustement permanent d'enseignements de haut niveau répondant à un besoin de formation pré-professionnelle dans des domaines de pointe : les maîtrises de sciences et techniques ;
- la mise sur pied d'une formation permanente permettant l'actualisation ou le complément de connaissance de demandeurs extérieurs et enrichissant les enseignements de formation initiale ;
- le développement d'une recherche fondamentale dans un domaine d'intérêt national.

Ces efforts ne peuvent se concevoir que dans un esprit d'ouverture et de communication favorisant les échanges entre les différents partenaires concernés, la spécificité et l'importance de chacun étant reconnue. Pour la première fois, donc étaient réunis autour de chercheurs français et étrangers, des parents, des représentants de mouvements de jeunesse, des travailleurs sociaux, des médecins, des professionnels de la production et de la distribution du jouet, à titre privé ou syndical, des représentants des différents ministères intéressés : jeunesse et sports, santé, éducation nationale, culture, industries, des associations de consommateurs. Les

associations françaises militant en faveur d'un développement du jeu ont ainsi participé aux divers travaux ainsi que le Centre Culturel Suédois, l'Institut International pour la Promotion du bon jouet (Genève), l'Institut Européen du Jouet (Bruxelles) et l'Unesco.

L'Université Paris Nord, à l'occasion de ce colloque, s'est aussi voulu lieu d'information par des débats publics sur quatre thèmes : jeu et musique ; jeux et jouets hors d'Europe ; jeu et jouets en milieu hospitalier ; jeu et jouets en milieu scolaire. Elle a également ouvert aux 500 participants un service de documentation sur le jeu et le jouet, mis en place avec la collaboration des grandes bibliothèques parisiennes.

Ce colloque s'est efforcé de faire le tour des besoins existants dans le domaine du jeu et du jouet et d'examiner les possibilités de réponse. Trois grandes lignes se sont dégagées : besoins d'information et de concertation, besoin de formation, besoins de recherche : prise de conscience d'un besoin permanent de confrontation et d'information et du rôle souhaitable de l'Université dans ce domaine ; mise en évidence de deux types de formation ; un cycle de formation et de recherche largement ouvert aux professionnels de tous ordres et à des jeunes intégrant toute les dimensions du jeu et qui pourrait se concrétiser sous forme d'un troisième cycle universitaire d'études ludiques ; une formation complémentaire ou initiale en direction des initiatives créatrices d'institutions diverses : ludothèques, centres ludiques, espaces de jeux... ; constat de l'importance d'une recherche fondamentale inexistante actuellement et qui pourrait alimenter à long terme les recherches spécifiques menées actuellement dans certaines entreprises ; constat du peu de crédits consacrés à la recherche tant fondamentale qu'appliquée, et de la nécessité d'une prise en compte nationale par les pouvoirs publics et la profession de ces besoins ; mise en avant de trois directions de recherche : recensement et évaluation des travaux isolés, français et étrangers, consacrés ces dernières années au jeu et au jouet ; remise en question du rôle du jeu et de l'usage du jouet dans la société doublée d'une interrogation sur les sociétés non européennes ; création de concepts, outils intellectuels d'analyse indispensables à toute recherche.

L'Université Paris Nord, à l'issue de ce colloque, a déjà répondu à une partie des questions par la mise en place de groupes d'étude se réunissant périodiquement à l'université ; la publication périodique de cahiers faisant état des différents travaux des groupes et ouverts aux communications de recherches et d'expériences ; l'intégration, à l'intérieur de la M.S.T. des spécialistes socio-culturels de l'enfant et de l'adolescent, de la dimension ludique ; la mise en place dans un bref délai d'une formation permanente répondant aux désirs des promoteurs d'initiatives isolées, locales souvent très novatrices dans le domaine de la promotion du jeu dans la vie sociale ; l'accueil d'une aire expérimentale de jeux de plein air utilisant toutes les possibilités des matériaux contemporains ; la création d'un centre de recherche sur le jeu dans une optique de recherche fondamentale.

a) Jeux-jouets / recherches

Ce séminaire réunissant industriels et chercheurs français et étrangers a mis en évidence la diversité des motivations et des modes d'approche :

- étude de conception de produits chez Fisher Price, Lego, Ceji ;
- approche psychologique sous différentes formes : typologie des jeux, relation jeu d'imitation et processus d'identification, analyse de séquences de jeux pour en déterminer les temps forts et donc les variables d'intérêt, rôle du jouet chez les moins de trois ans ;
- approche ethnologique : études de cas de jeux afin de dégager la fonction du jeu selon l'ethnie. Un premier résultat de cette recherche a été appliqué à l'enseignement des mathématiques ;

— approche philosophique : sémiotique du jeu et étude de la notion de spatialité propre au jouet ;

— approche sociologique : définition du jeu dans son rapport au non jeu et donc à un acquis culturel. (En ce sens les jeunes enfants ne jouent pas) ; étude des fonctions sociales du jeu dans différentes sociétés.

Après la présentation du programme d'étude pluridisciplinaire présenté par l'université Paris Nord ont été évoquées deux recherches proposées dans le cadre du colloque : étude de la société enfantine et de ses rapports avec et autour du jouet ; analyse du phénomène de création spontanée des ludothèques, de son développement et de sa signification.

La nécessité de la mise en place d'une recherche de fond, correspondant à une « mise à plat » du problème jouet dans notre société, ayant été reconnue, la difficulté de relation d'une recherche fondamentale se déroulant sur cinq à dix ans et des recherches spécifiques à court terme a été abordée.

b) Jeu et musique

La discussion a mis en relief deux points de vue complémentaires : pour certains participants, le jeu est une activité fondamentale et constituante de l'enfant et, dans ce cadre, la musique devient l'objet de manipulation d'abord englobant dans son fonctionnement le non-musical, le corporel, le théâtral... Pour d'autres, la musique ne commence que quand le jeu (défini comme extérieur et gratuit) s'arrête. Une position médiane, opposant le jeu comme espace de transition, fait du jeu musical une prise de conscience par l'enfant du passage d'une activité ludique à une activité autre.

Deux types de **jeux musicaux** ont été distingués : ceux que propose l'adulte, et ceux qu'instaure l'enfant en transformant, en « déjouant » les premiers. Deux « objets » musicaux destinés à promouvoir une liberté de l'enfant ont alors été présentés : un char à musique (qui, en impliquant les enfants dans une pratique musicale nouvelle, les amène à remanier les stéréotypes dont ils sont prisonniers), une « boîte à musique » (qui doit rendre sensible le fait que la musique — la fabrication aussi d'instruments de musique — est accessible à tous).

L'importance du **corps** dans la prise de conscience musicale de l'enfant a été soulignée par tous les intervenants. Les jeux musicaux doivent donc viser la motricité globale de l'enfant, ce qui n'exclut pas l'intérêt d'une gestuelle musicale ne concernant pas le corps tout entier. Mais peut-être faut-il partir de la motricité globale vers des gestuelles plus restreintes.

Enfin la fonction de communication de la musique et du jeu musical a été mise en valeur. La répétition de courtes séquences musicales a sans aucun doute un rôle sécurisant pour l'enfant (pour des enfants en difficulté, la musique peut être instauratrice ou restauratrice d'une communication déficiente). Mais l'enfant doit pouvoir dépasser cette répétition (chez le psychotique, la répétition indéfinie est liée à un blocage, non à un plaisir et à un apprentissage).

Une autre pratique musicale de communication a aussi été indiquée : elle viserait plus à intégrer l'enfant à un milieu, une culture, mais à l'armer éventuellement contre eux, en lui faisant prendre conscience de ce qu'il refoule (le corps par exemple).

c) Jeux et jouets hors d'Europe

Pour l'adulte enfermé dans l'éthnocentrisme occidental, l'approche des jeux dans les sociétés africaines, asiatiques, etc., détermine un renouvellement de la vision critique : par opposition à un système social où le jeu adulte est conditionné avant tout par une exploitation commerciale dont l'Etat est le premier partenaire (loterie, tiercé, casinos, etc.), l'organisation des sociétés dites « primitives » réserve au jeu une place significative.

Le jeu peut ainsi déterminer la division interne des villages et des ethnies. Son étude éclaire donc les formes diverses de la hiérarchie sociale et relativise le modèle de la société industrielle.

La diversité des matériaux employés pour la fabrication des jouets, la relation des jeux à l'espace naturel ou culturel obligent aussi à une reconsidération de la politique des loisirs dans une civilisation libérée en partie de certaines contraintes naturelles par le développement de la technologie.

Enfin, le rapport du jeu adulte et du jeu enfantin, la coupure introduite entre jeu et travail dans la stratégie éducative du « cartésianisme » français (Cf. P. Aries) amènent à s'interroger sur le rôle dynamique du jeu dans les structures de notre société.

Remarquable par son traitement des objets, le jeu africain se distingue en effet par sa fonction sociale. Il s'agit à travers lui moins de libérer l'imaginaire par des pratiques fictives que de préparer l'enfant à son intégration : d'où l'importance des activités de reproduction. On peut citer, entre autres exemples, le cas des jeunes Paouen du Sud Cameroun qui, à la faveur d'une certaine liberté d'expression, imitent les adultes, se déguisent pour reproduire une cérémonie, jouant au polygame, au guérisseur ou au chasseur : les filles apprennent leur rôle de mère tandis que les garçons se préparent aux épreuves d'endurance dans des manifestations de groupe essentiellement régies par l'identification.

Lié aux activités sociales traditionnelles, le jeu peut également servir de support à des activités religieuses et magiques. C'est le cas, notamment, chez les Mossi de Haute-Volta, où la même poupée de bois qui amuse la fillette permet à la jeune épouse ou à la femme stérile d'invoquer l'ancêtre pour qu'il se réincarne dans un nouvel enfant. Indissociable du rite, le jeu débouche ici sur la métaphysique.

d) « Le Jouet à l'hôpital »

Dans le domaine hospitalier, la nécessité de prendre en considération les besoins ludiques de l'enfant est loin d'être reconnue : obstacles matériels et administratifs, désintérêt, incompréhensions et préjugés des médecins et du personnel, vont à l'encontre d'une exploitation des rares expériences tentées jusqu'à ce jour.

Le droit de l'enfant au jeu comme élément fondamental de construction harmonieuse de sa personnalité n'entre pas encore dans les préoccupations des responsables des différents services.

La table ronde a eu pour but de s'interroger sur les causes de cet état de fait et d'envisager des perspectives nouvelles.

Chez l'enfant, l'importance des nuisances psychologiques et de comportement, dues au traumatisme hospitalier et à l'impossibilité du jeu, est encore plus marquée. Elle met en relief la fragilité et la gratuité du jeu, mais surtout son rôle comme facteur déterminant de l'équilibre affectif.

La maladie, la séparation de la famille, le cadre hospitalier froid devraient donc être compensés par l'intervention de personnel qualifié, sachant non seulement réintroduire le jouet et les activités qui aident l'enfant à résister à ce milieu anxigène, mais aussi à déculpabiliser les parents, soit en les admettant dans la salle de jeu et en les informant sur les problèmes posés par le retour dans la famille, soit comme cela se fait en Angleterre et aux Etats-Unis, en les amenant à participer systématiquement aux soins.

Les exposés suivants ont fait état de différentes expériences visant à améliorer la vie de l'enfant en milieu hospitalier (personnalisation du cadre et de la salle de jeu, diversification des activités et des matériaux en liaison avec les différentes tranches d'âge) et à créer des jouets et des livres mieux adaptés.

L'Institut Européen du Jouet a créé des jouets thérapeutiques pour la réadaptation et la rééducation des handicapés.

Des banques de jouets sont aussi constituées et, par un système de fiches, proposent une gamme de jouets spécialisés et adaptés aux déficiences spécifiques.

Le jouet et le livre peuvent ainsi contribuer à réduire la part technique des soins médicaux (un jeu spécifique remplaçant les effets de massage) et réintroduire une dimension humaine dans l'établissement. Encore faudrait-il que les salles de jeux ne soient pas fermées le dimanche dans les hôpitaux. Une information systématique des parents dans le cadre de la formation permanente devrait favoriser cette prise de conscience nécessaire.

e) « La formation des vendeurs »

Ce groupe de travail a élargi le thème initial aux problèmes globaux d'information et de formation dans le domaine du jouet.

Dans les différentes professions du jouet la formation de vendeur est ressentie comme un besoin à prendre en compte tant pour les fabricants qui font appel à des démonstrateurs et des représentants pour faire connaître leur produit que pour les détaillants qui ne trouvent sur le marché que des employés sans formation particulière. Une formation initiale a été envisagée sous la forme d'un C.A.P. de vendeur de jouet qui n'a pas reçu l'assentiment des pouvoirs publics. Une formation permanente à définir pourrait actualiser la formation sur le tas des chefs d'entreprise. L'université pourrait apporter son appui logistique : un enseignement de psychologie et de sociologie, une documentation systématique, une expérience pédagogique pour définir un plan de formation. Elle pourrait aussi conduire des recherches concernant très directement les professions du jouet : la fonction du jouet dans la société française, le fonctionnement de la société enfantine (ses moyens d'information, ses modes...). La création d'une ludothèque expérimentale pourrait être le premier pas dans la collaboration entre universitaires et industriels.

Plus largement, l'information du public, parents et enfants, a retenu l'attention du groupe de travail.

f) Le jouet à l'école

Dès l'ouverture de la table ronde réunissant en majorité des enseignants, l'interrogation portée sur le rôle éventuel du jouet dans l'activité pédagogique traduit bien un certain malaise : le jouet et le jeu doivent-ils offrir une détente qui paraît « culpabilisante » ou contribuer à l'activité globale de la classe ?

L'école, lieu de l'initiation à la vie et de l'intégration au monde du travail, est le fait d'un paradoxe : d'un côté, la classe et les travaux dirigés, et de l'autre, la cour de récréation où il n'y a pas d'activités organisées. Rupture nécessaire pour le repos des enseignants et des enfants, mais qui contraste avec les activités d'éveil fondées toujours sur des réactions spontanées du groupe d'élèves.

L'aménagement des cours de récréation se pose comme une première exigence et implique un travail d'information auprès des parents et des maîtres, et des crédits de la part des autorités.

A l'intérieur de la classe même, l'utilisation de divers matériaux et objets peut contribuer à développer non seulement le travail productif — comme à l'école de la rue Vitruve — mais à faire percevoir le jeu comme un « acte préalable » à l'activité artistique et plastique. Ainsi l'imaginaire de l'enfant est-il mis en mouvement, non pas dans une procédure imposant des contraintes extérieures, mais au cours d'une transformation concrète qui conduit à la libre acceptation de règles admises intérieurement.

L'acte pédagogique bien conçu intègre le jeu et le jouet dans une relation globale où le danger de « récupération » pédagogique ne joue plus dans la mesure où le pédagogue ne se situe plus comme « détenteur » du « savoir », mais comme aide dans une découverte commune.

Les possibilités de la technologie actuelle (plastiques, mousses, etc.) élargissent très largement le champ de ces pratiques et de ces interventions.

g) Les ludothèques

Une ludothèque prête des jouets comme une bibliothèque des livres.

L'enfant, accompagné de ses parents ou seul, choisit dans des rayonnages à sa portée ce qu'il désire.

Lorsque la dimension du local le permet, les enfants peuvent y jouer.

Les premières ludothèques furent créées au Danemark, en Norvège, et dans les pays anglo-saxons. La première ludothèque française fut implantée à Dijon. Il en existe une centaine actuellement et les projets de création se multiplient spontanément sans coordination au niveau national.

Le phénomène de création des ludothèques répond à une prise de conscience que le jeu participe à l'épanouissement culturel au même titre que la lecture.

Différents types de ludothèques ont vu le jour, répondant à différentes motivations et prenant place dans l'ensemble des institutions sociales. A l'origine, il semble que la création de ludothèques ait répondu à un besoin immédiat de diffusion des jouets et de renouvellement du stock de jeux pour les enfants. Du fait que le public s'est élargi, que des adultes sont venus s'inscrire, le besoin de jeu s'est révélé plus important que le service de prêt de jouets proposé.

Ne devrait-on pas s'interroger sur les fonctions possibles d'une ludothèque ouverte à tous ? D'une ludothèque revalorisant la dimension ludique en abolissant les frontières artificielles création - consommation - détente - travail - effort - plaisir ? La ludothèque, tout comme les bibliothèques modernes, n'a-t-elle pas une vocation d'animation de la vie culturelle ?

Cette interrogation mériterait une prise en compte par la recherche scientifique afin de dresser un bilan de ce qui existe et de dégager des tendances d'innovation. Ce programme de recherche pourrait viser à définir un cursus de formation destiné à répondre au besoin de formation complémentaire exprimé par les promoteurs des premières ludothèques et à délivrer une formation de base à de futurs ludothécaires. Une commission préparatoire associant différents milieux professionnels à des organismes publics s'est créée pour envisager les modalités de ce travail.

Texte transmis par M.J. PERROT.

*
**

Journées d'études sur les cultures populaires du 12 au 15 décembre 1977, à l'Institut national d'éducation populaire.

Quatre journées d'études ont réuni en décembre à l'Institut national d'éducation populaire, une centaine de participants.

Ceux-ci avaient répondu à un appel formulé en ces termes : « Nous voudrions réunir des praticiens, des chercheurs et des animateurs préoccupés par la persistance ou l'apparition de modèles culturels différents de ceux proposés par les communications de masse ou le système éducatif. Nous évoquons par là, toutes les formes de cultures de minorités : locales, ethniques, religieuses ou sociales, et même les formes de cultures propres à une catégorie d'âge, et toutes les formes de cultures ou de pratiques qui ne s'expriment pas dans des « œuvres ».

L'appel a été entendu et des échanges fructueux ont pu s'instaurer entre animateurs et chercheurs de plusieurs disciplines (1).

Les animateurs sont en effet aux premières loges pour constater et en première ligne pour vivre les heurts culturels et les obstacles à la communication culturelle.

Les chercheurs quant à eux sont à l'écoute de nouveaux modes d'approche de ces réalités vécues que l'analyse sociologique caricature plus qu'elle ne laisse apparaître dans leurs singularités.

Une culture populaire, des cultures populaires, le s du pluriel a été contesté par les tenants d'une analyse de classe et de celle-là seulement, et revendiqué par les tenants des différenciations culturelles dont ne peut rendre compte une seule analyse de classe sociale.

Des définitions ont été proposées, nous ne pouvons les rapporter toutes. Certaines définitions tendaient à identifier d'une certaine façon culture populaire et culture orale (ou culture non-médiatisée) mettant ainsi en relief les aspects créatifs, spontanés, et concrets d'une culture « parlée » par opposition à la fixation d'une culture « écrite », cultivée et abstraite.

A partir du problème de la diffusion des religions orales, ont été abordées les fonctions des formes d'expression orales « les formes, détachées, isolées susceptibles d'être reproduites par la communauté parce que leur présentation formelle sult certaines lois connues de tous et peut par conséquent être « enregistrée » et conservée dans les mémoires individuelles et être, grâce à un « ordinateur commun », à la disposition de toute la communauté ».

D'autres définitions mettaient l'accent sur les oppositions cultivées/vulgaires, dominantes/dominées pour rendre compte de l'opposition qui marque la culture populaire par rapport à la culture dite bourgeoise.

Existe-t-il des formes particulières de sociabilité propres à une classe sociale ? ou à une classe d'âge ? A quels types de conflit réponde une revendication d'autonomie politique et territoriale ? Telles ont été les interrogations.

La plupart des définitions proposées ont fait appel à une idée de **résistance** (certains disaient même de lutte) et le plus souvent de résistance à une inculcation qu'elle provienne de l'école ou qu'elle provienne des media. L'analyse de ces « pôles » de résistance a été abordée à partir de l'étude des comportements culturels des travailleurs manuels. Cette approche a restitué sa dimension « ouvrière » au qualificatif populaire.

Des notions telles que « systèmes de comportements intériorisés », « systèmes d'objets », de normes, ou de pratiques ont été introduites pour définir la culture dans sa singularité et dans sa dynamique.

Cette résistance à l'inculcation a été envisagée, non seulement dans sa forme passive de refus avec maintien des anciens modes d'expression, mais elle a été envisagée dans sa forme active de création de formes culturelles nouvelles. Ces formes nouvelles ou re-naissantes qui selon l'expression d'un intervenant « permettent aux gens de forger des réponses particulières aux agressions dont ils sont l'objet ».

Pour une fois le binôme animateur-sociologue avait été rompu. Plusieurs chercheurs de disciplines très éloignées ont pu confronter des approches très

(1) Sont intervenus au cours de ces Journées : MM. Agulhon (Paris I), Barthez (Montpellier), Bassand (Lausanne), Belleville (C.C.O., Metz), Besnard (Paris V), M. de Certeau (Paris VII), Mme Chazalotte (G.S.U. Lyon), M. Closier (Paris), Dumazedier (Paris V), Hollenweger (Birmingham), Imbert (E.P.H.E.), Labourle (I.N.E.P.), Lagrée (Paris), Pacher (U.P.C.P.), Mmes Poujol (I.N.E.P.), Simon (Lyon II), M. Stefani (Paris), Mme Zarate (I.N.E.P.).

différentes sur ce qu'ils entendent par « culture populaire ». Aux sociologues et aux animateurs, étaient venus se joindre en effet, un historien, un théologien, un anthropologue, un philosophe, un professeur de lettres et de nombreux praticiens.

Le sujet n'a pas été épuisé et l'accord ne s'est pas fait sur le singulier ou le pluriel de culture populaire, mais de nouvelles pistes ont été proposées, susceptibles de débloquent la recherche, actuellement plus ou moins condamnée à dénoncer et à se répéter, au lieu de décrire et rendre compte de réalités culturelles différenciées.

Geneviève POUJOL.
chargée de recherche,
Institut National d'Éducation Populaire.

*
**

L'innovation scolaire en matière de formation esthétique, Château du Bols du Rocher, Blèvres, 18 novembre 1977.

Cette rencontre avait pour but un échange d'information et un débat de la part d'une quinzaine de responsables de différents secteurs pédagogiques, culturels et un débat de la part d'une quinzaine de responsables de différents secteurs pédagogiques, culturels et relatifs à l'environnement, faisant suite à la présentation par H. Gratiot-Alphandery et quatre de ses collaboratrices des résultats de l'enquête sur « l'innovation scolaire en matière de formation esthétique », réalisée à la demande de la délégation générale à la Recherche scientifique, avec le support de la Commission française pour l'Unesco.

H. Gratiot-Alphandery a tout d'abord replacé l'étude dans son contexte historique et décrit ses objectifs.

Lancée en 1975, à l'échelon national, cette recherche s'est proposée de recenser les innovations dans le domaine de la promotion de la sensibilité artistique aux niveaux primaire et secondaire et de façon plus souterraine, sur un mode mineur, de reconnaître la manière dont les innovations sont perçues au niveau rectoral, d'identifier et d'analyser les blocages faisant obstacle à l'innovation, blocages qui se sont révélés être d'ordre administratif, pédagogique, relationnel et matériel.

Réalisée à partir d'un bref questionnaire ouvert envoyé aux recteurs, l'enquête a été complétée par cinq études monographiques de secteurs représentatifs à différents niveaux (une expérience d'animation théâtrale en milieu scolaire, une expérience d'apprentissage de la lecture à l'aide de marionnettes...).

H. Gratiot-Alphandery a souligné les difficultés rencontrées au cours de ce travail (absence de réponses, réponses peu exploitables, absence de réceptivité de l'administration face aux problèmes soulevés), d'où le caractère décevant des conclusions, les résultats n'ayant de caractère représentatif ni au plan numérique ni à celui des contenus.

Les résultats montrent le climat d'indifférence et souvent d'hostilité dans lequel les innovations prennent corps et arrivent à se développer, mais de façon toujours provisoire, et le côté très personnalisé de celles-ci. Seules s'étendent et sont réellement fécondes les très rares innovations soutenues au plus haut niveau (valise pédagogique).

En résumé, les professeurs d'éducation artistique ont un rôle moteur, malgré l'isolement de ces disciplines. C'est dans le domaine de la musique (souvent en liaison avec les Jeunesses Musicales de France) que les innovations sont le plus nombreuses. Viennent ensuite le théâtre, les arts plastiques, l'audio-visuel (seulement 9,5 % de l'ensemble des expériences), l'interdisciplinarité, la pluridisciplinarité et les

travaux manuels, enfin la littérature, la danse et l'expression corporelle et en dernier lieu, l'étude du milieu.

On constate qu'il continue à y avoir dans le milieu enseignant une hiérarchie qui gêne certains innovateurs.

Le débat qui a suivi cette présentation a replacé le problème dans le cadre des 10 % ; le rôle moteur de l'interdisciplinarité, du travail en équipes de maîtres, a été souligné. La non formation des maîtres à l'innovation, la contrainte des programmes, locaux, emplois du temps, les attitudes peu favorables des parents et surtout la non reconnaissance, le non statut de l'innovation au niveau administratif, ayant pour résultat la démobilisation des enseignants et celle des élèves, ont fait l'objet de discussions serrées.

En conclusion, demandes, aspirations, initiatives existent dans le milieu scolaire, mais les innovateurs se heurtent à de telles difficultés que leur volonté d'effort, leur foi même dans la rénovation pédagogique finit par s'épuiser et disparaître.

En considérant le problème sous son aspect institutionnel, on regrette le caractère excessivement administratif de nos structures, certains évoquent le rôle centralisateur de l'I.N.R.P. ; on demande la promotion des commissions académiques d'animation pédagogique, capables d'action d'incitation au niveau des enseignants, une aide du Fond d'intervention culturelle. Il a été fait mention d'un projet de création de conseils artistiques auprès des recteurs des académies pilotes, des travaux en cours de la mission culturelle auprès du ministre de l'Education.

Au niveau des attitudes et des mentalités, une sensibilisation générale des esprits (cadres administratifs, parents d'élèves) est nécessaire par le biais d'une meilleure information, du lancement d'enquêtes (sur les motivations des innovateurs, etc.), par la publication des résultats, par des références à l'étranger et plus que tout par une reconnaissance et un soutien de l'innovation au plus haut niveau.

Enfin, c'est une formation des maîtres résolument axée vers le changement et l'interdisciplinarité qui sera la garantie d'une véritable promotion de l'innovation dans le milieu scolaire, en vue d'une meilleure symbiose entre culture et enseignement et d'une manière générale en ce qui concerne toutes les disciplines à tous les niveaux d'enseignement.

Annie Kovacs.

*
**

- Les 7, 8 et 9 décembre 1977 s'est tenu à l'Institut National d'Education Populaire un colloque sur **Les Jeunes, la radio et la télévision**. Cette manifestation était organisée conjointement par l'I.N.E.P. et l'Institut national de l'audio-visuel. Pour obtenir toutes informations, s'adresser à l'I.N.E.P., 11, rue Willy-Blumenthal, 78160 Marly-le-Roi.
- Le Syndicat national des instituteurs et professeurs de collèges a organisé le 8 février 1978 une journée nationale de **l'adaptation et de l'éducation spécialisée**. Pour obtenir toutes informations à propos de cette manifestation, s'adresser au Secrétariat général du S.N.I. et P.E.G.C., 209, boulevard Saint-Germain, 75007 Paris. Tél. : 544.38.42.
- Le Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues a organisé à la demande de la Commission permanente sur l'apprentissage des langues aux adultes et l'Association internationale de linguistique appliquée, les 2, 3 et 4 mars 1978 à Nancy, un séminaire sur le thème : **L'utilisation des documents authentiques dans l'enseignement/apprentissage des langues de spécialité**. Toutes informations auprès du C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II, 23, boulevard Albert-1^{er}, B.P. 33 97, 54015 Nancy Cédex.

2. MANIFESTATIONS ANNONCÉES

- Dans le cadre de ses activités en Europe la Confédération mondiale des organisations de la profession enseignante organise un séminaire sur **La préparation à la vie**, du 18 au 23 avril 1978 à Dublin, Irlande.
Prendre contact pour toutes informations avec M.T. Rehula, C.M.O.P.E., 5, avenue du Moulin, 1110 Morges, Suisse.
- Le **Colloque Inter-IREM** des professeurs d'école normale se tiendra les 28-29 et 30 avril 1978 à Reims.
Pour toutes informations complémentaires écrire à D. Reisz, président de l'A.P.M.E.P., 11, rue du Saule, Vincelles 89290 Champs.
- L'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française organisera pendant la semaine de l'Ascension 1978 (les dates ne sont pas encore rigoureusement précisées) son **Colloque international annuel** à l'Université de Louvain-la-Neuve.
Demander de plus amples détails à l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation, Université de Caen, Institut de pédagogie et des sciences de l'éducation, Esplanade de la Paix, 14032 Caen Cédex.
- Le Centre européen pour l'enseignement supérieur organise en mai 1978 un **Colloque sur les relations entre les formes non traditionnelles de l'enseignement et le développement régional**.
Joindre le C.E.P.E.S., 39, rue Stirbei-Voda, Bucarest, Roumanie.
- L'Unesco organise une réunion internationale à Téhéran, en mai 1978, sur le thème : **Les statistiques en alphabétisation et formation des adultes**. Le but de cette réunion est la discussion de l'application expérimentale du guide sur les statistiques en alphabétisation élaboré par l'Unesco.
Pour tous détails complémentaires, écrire à l'International Institute for Adult Literacy Methods, P.O. box 1555, Téhéran, Iran.
- La prochaine réunion du **Séminaire de didactique des mathématiques** aura lieu les 20-21 mai 1978 à l'école normale supérieure, 45, rue d'Ulm, Paris.
Pour plus de détails, joindre D. Reisz, président de l'A.P.M.E.P., 11, rue du Saule, Vincelles 89290 Champs.
- L'école des parents et des éducateurs, annonce ses prochains stages et sessions. Dans le cadre des mardis de l'E.P.E. : **Les pratiques pédagogiques** avec l'intervention de Marc Birraux, psychologue conseiller d'orientation scolaire à l'E.P.E. : Quelle opinion avoir à l'égard des différentes pédagogies existantes ? Laquelle choisir pour ses enfants ? Laquelle conseiller à ses proches ou à ceux que l'on rencontre quotidiennement ?
4 séances de 18 h 30 à 20 h les 2, 9, 16, 23 mai 1978.
Animation socio-éducative sous la conduite de Jean Ormezzano, conseiller psychologue : Assurer une formation tant technique que théorique sur les méthodes psychologiques et pédagogiques de l'animation de réunions, telles qu'elles sont pratiquées à l'école des parents et des éducateurs, et dans d'autres secteurs socio-éducatifs.
2 fois 3 jours : 19, 20, 21 avril 1978 - 2, 3, 4 juin 1978.
Creativité personnelle et collective avec Bernard Prieur, psychosociologue à Paris XII, responsable de formation à l'E.P.E. : Chasser momentanément les dragons du savoir pour sentir le monde fantastique de l'affectivité et de l'imaginaire. Nous

avons un corps moteur, pourquoi l'oublier dans le processus créatif ? « toute activité créatrice est un jeu » on y redécouvre la spontanéité individuelle et collective en dépassant les freins culturels et sociaux.

2 jours : 7, 8 octobre 1978 ; 3 jours : 6, 7, 8 juin 1978.

Pour tout renseignement s'adresser à l'Ecole des Parents, 4, rue Brunel, 75017 Paris, ou téléphoner au 754.29.00.

- Organisé par l'**Association Internationale des universités**, un séminaire en Allemagne Démocratique réunira, du 29 mai au 2 juin 1978, à Halle, une vingtaine de spécialistes sur les questions du **Droit à l'éducation** et de **L'accès à l'enseignement supérieur**.
Prendre contact avec M. Aitken Aiu, Unesco, 1, rue Miollis, 75015 Paris.
- Le **Colloque Inter-IREM mathématique-physique** se tiendra les 9 et 10 juin 1978 à Dijon.
Pour tout renseignement, écrire à D. Reisz, président de l'A.P.M.E.P., 11, rue du Saule, Vincelles, 89290 Champs.
- Le **Centre européen pour l'enseignement supérieur** organise en juin 1978 un colloque sur **Les politiques nationales relatives à la formation post-universitaire pour la science et la technologie**.
Ecrire au C.E.P.E.S., 39, rue Stirbei Voda, Bucarest, Roumanie.
- L'Institut international pour les méthodes d'alphabétisation des adultes organise une réunion internationale à Téhéran en juin 1978 sur le sujet : **Développement du curriculum. Etudes de cas**. Participants : les auteurs de 12 études de cas dans Les Etats membres de l'Unesco.
Pour plus de précisions joindre l'International Institute for Adult Literacy Methods, P.O. box 1555, Téhéran, Iran.
- La **Conférence internationale sur la réhabilitation et le traitement des difficultés d'apprentissage** aura lieu du 20 au 24 juin 1978 à Mont-Sainte-Marie, Canada (près d'Ottawa). Cette manifestation bénéficiera de l'aide du groupe sur les facteurs humains de l'O.T.A.N.
Toutes précisions utiles seront obtenues auprès de R.M. Knights, Psychology Department, Carleton University, Colonel By Drive, Ottawa, Canada K1S 5B6.
- Le premier **Congrès mondial sur l'éducation spéciale future**, organisé par le Conseil pour les enfants exceptionnellement doués aura lieu du 25 juin au 1^{er} juillet 1978 à l'Université de Stirling, Ecosse. Thèmes des groupes de discussion : éducation spéciale comparée ; diagnostic, tests et évaluation, matériaux et méthodes d'enseignement, développement intellectuel, formation des maîtres, techniques de communication, petite enfance.
Pour de plus amples informations, écrire au Council for Exceptional Children, 1920 Association Drive, Reston, Virginia 22091, U.S.A.
- La XV^e Conférence annuelle de l'Association britannique pour la lecture se tiendra du 24 au 28 juillet 1978 à Moulton Park.
Toutes précisions utiles sont disponibles auprès du Registration Secretary, UKRA Annual Conference 1978, St Paul College of Education, Newbold Revel, Rugby CV 23 OJS, Warwickshire, Angleterre.
- Le VII^e **Congrès mondial sur la lecture**, organisé par l'Association internationale pour la lecture, se tiendra à Hambourg du 1^{er} au 3 août 1978.
Pour de plus amples informations, joindre le bureau européen de l'Association internationale pour la lecture, 54, rue de Varenne, Paris (tél. : 222.48.60).

- Le prochain Colloque annuel de l'Association internationale de linguistique appliquée se tiendra du 21 au 26 août 1978 à l'Université de Montréal. Les thèmes des 4 séances plénières porteront sur : la linguistique appliquée et tiers monde ; la théorie de la linguistique appliquée et contribution à la recherche de base ; les techniques et média ; les expériences pratiques. 17 ateliers sont prévus.
Toutes informations nécessaires peuvent être demandées à J.B. Girard, AILA 78, University of Montreal Box 6128, Station « a » Montréal, Québec, Canada H3C 3J7 (482)
- Les prochaines Journées nationales de l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public se dérouleront les 22-23 septembre 1978 à Reims sur le thème : **Rôle du problème dans l'enseignement des mathématiques**.
Pour plus de détails écrire à D. Reisz, président de l'A.P.M.E.P., 11, rue du Saule, Vincelles, 89290 Champs.
- Un séminaire européen sur **Les analyses des systèmes et les ordinateurs en éducation** sera organisé par le Centre européen pour l'enseignement supérieur à la fin de 1978.
Pour de plus amples informations on peut écrire au C.E.P.E.S., 39, rue Stirbei Voda, Bucarest, Roumanie.
- L'Association mondiale des sciences de l'éducation tiendra son prochain congrès à l'Université de Sherbrooke au Canada en 1981.
Pour de plus amples informations écrire à l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation, Université de Caen, Institut de pédagogie et des sciences de l'éducation, Esplanade de la Paix, 14032 Caen Cédex.

3. PUBLICATIONS RÉCENTES

- Le Centre national de la recherche scientifique a fait paraître la liste de ses **Actions thématiques programmées sciences de l'homme 1976**. La rubrique éducation décrit les contrats terminés en 1975-1976 et les contrats en cours (28 contrats en tout).
Ce document est à demander au département des relations extérieures. C.N.R.S., 15, quai Anatole-France, 75007 Paris.
- Le National Institute of Education américain a publié son **Program for fiscal years 1977, éducation and work group**. Ce document donne la description détaillée des objectifs, des méthodes d'investigation et l'état des travaux pour 122 recherches menées dans 74 organismes sur les problèmes concernant la liaison de l'enseignement et de l'emploi, conçue de la manière la plus large.
The National Institute of Education, US Département of Health Education and Welfare, Washington D.C. 20208, U.S.A.
- **L'Annuaire sciences de l'homme 1977** du Centre national de la recherche scientifique peut être acheté ou consulté au Centre de documentation sciences humaines, 54, boulevard Raspail, 75006 Paris. (En l'absence d'une unité de recherche « éducation » ou « enseignement » à l'index, on trouve les références aux recherches en sciences de l'éducation sous les rubriques des unités connexes : « économie », « psychologie », « sociologie », « histoire », « innovation » etc...)
- La Commission des communautés européennes communique sur demande son **Rapport d'activité 1976-1977** sur l'éducation dans les communautés européennes

(XII/429/77-F). Ce rapport comprend : le résumé des principales actions auxquelles ont donné lieu les réunions en 1975 et 1976 du conseil et des ministres de l'éducation et de la communauté européenne, en précisant les projets spécifiques pour lesquels des contacts étroits ont été développés avec certaines organisations internationales ; le texte des résolutions adoptées au cours de ces deux réunions ; la présentation des développements récents impliquant une interaction entre l'éducation et d'autres secteurs de l'activité communautaire ; la présentation des formes de coopération entre la Commission des communautés européennes et les organisations internationales actives dans le domaine de l'éducation.

Pour obtenir communication de ce document s'adresser à la Commission des communautés européennes, rue de la Loi 200, B-1049 Bruxelles.

- Le département des études et recherches appliquées aux enseignements généraux et à la vie scolaire de l'Institut national de recherche pédagogique communique sur demande au département son **Rapport d'activités 1976**.
D.E.R.P.A., I.N.R.P., 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cédex 05.
- La sortie d'un nouveau périodique le **Journal of research in reading** est annoncée. Celui-ci paraîtra bi-annuellement et présentera dès 1978 le résultat de recherches menées principalement dans 8 pays européens sur la lecture et les domaines connexes. Une partie documentaire comprendra des analyses critiques de publications parues dans ce domaine ; une rubrique concernera l'actualité correspondante. Pour de plus amples détails joindre A.K. Pugh, Journal of Research of Reading, The Open University, Fairfax House, Merrion Street, Leeds, LS2 8JU, Angleterre.
- Une nouvelle revue canadienne **Reading Canada lecture** est sur le point de paraître. Elle va traiter, en français et en anglais, des problèmes d'alphabétisation et de lecture à tous les niveaux et sera plus particulièrement orientée vers les applications pratiques des travaux de recherche.
Se mettre en rapport avec M.J. Downing, University of Victoria, PO box 1700, Victoria, BC V8W 2Y2 Canada.

4. SOUTENANCES DE THÈSES

Soutenances de thèses en sciences de l'éducation ou intéressant les sciences de l'éducation dans les universités de Paris ou de la région parisienne — fin juin — fin décembre 1977.

- **Paris I — Panthéon Sorbonne**

20 octobre. Thèse de 3^e cycle.

Zonza (Simon). — **Histoire d'une mutuelle. La Mutuelle Générale de l'Education Nationale.**

Directeur : M. Agulhon.

- **Paris III — Université de la Sorbonne Nouvelle**

27 juin. Thèse de 3^e cycle.

Araujo Carreira (Maria Hélène). — **Une étude contrastive du vocabulaire associé à la famille.**

Directeur : M. Galisson.

27 juillet. Thèse de 3^e cycle.

Djahanpanah (Simone). — **Etude contrastive de l'emploi des formes verbales en français et en persan, en vue de l'enseignement du français aux Iraniens et vice-versa.**

Directeur : M. Lazard.

25 octobre. Doctorat d'université.

Schidiak (Bichara Zeim). — **A.F.-A.S. Sidyag. — L'homme et l'œuvre, l'éducateur.**

Directeur : M. Miquel.

9 décembre. Thèse de 3^e cycle.

Kodjo (Léonard). — **Théâtre et culture populaire en Afrique noire francophone. Le théâtre de l'école normale William-Ponty.**

Directeur : M. Dort.

10 décembre. Doctorat d'Etat sur travaux.

Deschamps (Jean-Luc). — **Contribution à l'analyse des discours fonctionnels** (lexicographie contextuelle et pédagogie des langues de spécialité).

Directeur M. Quemada.

• **Paris V — René Descartes — Sciences humaines — Sorbonne**

1^{er} juillet. Doctorat d'Etat ès-lettres et sciences humaines.

Zamani (Mahmoud). — **Aspirations scolaires et socio-professionnelles des adolescents. Le cas de l'Iran.**

Directeur : M. Stoetzel.

11 octobre. Doctorat de 3^e cycle.

Kazanjian (Arminée). — **Recherches comparatives sur la demande d'éducation en France et au Canada.**

Directeur : M. R. Boudon.

17 octobre. Thèse de 3^e cycle.

Maaouia (Abdallah). — **Etude comparée des attitudes des jeunes Tunisiens vis-à-vis de la technique.**

Directeur : M.C. Camilleri.

25 octobre. Thèse de 3^e cycle.

Ouandet (Louis). — **Langue sociale et langue scolaire chez les enfants centrafricains** (contribution à l'étude psychosociolinguistique de l'enseignement en R.C.A.).

Directeur : Mme H. Gratiot-Alphandery.

25 octobre. Thèse de 3^e cycle.

Ghannadan (Mahmoud). — **Economie et planification de l'enseignement supérieur iranien.**

Directeur : M. Le Thanh Khoi.

8 novembre. Thèse de 3^e cycle.

Ibaaquil (Larbi). — **Ecole et inculcation idéologique au Maroc. Les aspects de la socialisation scolaire tels qu'ils se dégagent des productions écrites et graphiques d'élèves marocains des écoles primaires de Rabat-Sale.**

Directeur : Mme Isambert-Jamati.

12 novembre. Thèse de 3^e cycle.

Deby (Seri). — **La place de la musique dans la culture et l'éducation ivoiriennes.**
Directeur : M. Le Thanh Khoi.

18 novembre. Thèse de 3^e cycle.

Delecroix (Michel). — **Le rôle de la communication pédagogique non-verbale intervenant dans la mise en œuvre d'une leçon d'une méthode audio-visuelle structurée globale d'anglais.**

Directeur : M. G. Snyders.

22 novembre. Thèse de 3^e cycle.

Lirus (Jules). — **Représentation de soi et identité culturelle des étudiants antillais.**
Directeur : M. C. Camilleri.

29 novembre. Thèse de 3^e cycle.

Feutrie (Michel). — **La demande de formation en milieu ouvrier. L'action de formation collective de Sallaumines-Noyelles.**

Directeur M. J. Dumazedier.

9 décembre. Doctorat d'Etat ès-lettres et sciences humaines.

Beaudichon (Janine). — **Caractéristiques et efficacité de la communication chez l'enfant.**

Directeur : M. Oléron.

13 décembre. Doctorat d'Etat ès-lettres et sciences humaines.

Vigarelo (Georges). — **Le corps redressé. Culture et pédagogie.**

Directeur : M. G. Snyders.

17 décembre. Doctorat d'Etat ès-lettres et sciences humaines.

Colin (Roland). — **Systèmes d'éducation et mutations sociales — Continuité et discontinuité dans les dynamiques socio-éducatives — Le cas du Sénégal.**

Directeur : M. G. Balandier.

• **Paris VIII — Université de Paris Vincennes**

1^{er} juillet. Thèse de 3^e cycle.

Hoffmann (Kristina) épouse Wagner. — **Les représentations de l'école chez les ouvriers d'aujourd'hui. Les effets de l'idéologie dominante et de l'idéologie scolaire dans les représentations de l'école des ouvriers de la S.N.I.A.S., des Bâtiments et de la S.N.C.F.**

Directeur : M. P. de Gaudemar.

12 septembre. Thèse de 3^e cycle.

Kremer (Jean). — **Signification du volontariat étudiant dans la révolution agraire en Algérie.**

Directeur : M. F. Chatelet.

10 novembre. Thèse de 3^e cycle.

Tartakowsky (Danielle). — **Ecoles et éditions communistes 1921-1933 — Essai sur la formation des cadres du P.C.F.**

Directeur : M. Agulhan.

AFRIQUE

Quelques innovations en matière de programmes et de formation des enseignants dans les pays de l'Afrique anglophone

L'Afrique noire anglophone comprend des pays extrêmement variés, tant par leurs dimensions géographiques que par leur niveau économique, leur degré d'homogénéité, l'orientation politique de leurs gouvernements. Néanmoins, ils connaissent tous les problèmes des pays en voie de développement nouvellement indépendants ; de plus, en tant qu'anciennes colonies britanniques, ils ont hérité de systèmes scolaires et de traditions en éducation semblables.

Après l'indépendance, les Etats se sont généralement orientés d'abord vers une réforme des programmes, avant d'entreprendre celle des structures, ceci afin de mieux adapter l'enseignement aux besoins : l'on a assisté à une revalorisation des langues et des cultures africaines, avec l'introduction de l'enseignement dans la langue maternelle ; l'histoire, la géographie se voient remplacées par l'étude sur l'environnement et les études sociales, et l'enseignement des sciences est basé sur l'enquête. En même temps est apparue la nécessité de promouvoir l'enseignement technique et professionnel.

Grâce à une active coopération régionale et internationale, — il faut noter l'aide des Etats-Unis — un certain nombre de programmes fondés sur des sujets de première importance ont vu le jour et se sont développés dans de nombreux Etats. Ce sont : l'A.M.P. (African Mathematics Programme) qui, démarré en 1962, se proposait comme but : « Le perfectionnement de l'enseignement des mathématiques et la création, à cette fin, dans chaque pays participant au projet, de cellules opérationnelles de gens bien informés sur la réforme des mathématiques, capables d'entreprendre des réformes de programme. » La première phase, qui, de 1962 à 1970, consistait à développer les matériels, fut suivie d'une seconde consacrée à l'introduction des innovations.

D'autres programmes ont suivi : l'A.P.S.P. (African Primary Science Programme) dont la direction et l'administration furent confiées, à partir de 1969, à une organisation africaine, la S.E.P.A. (Science Education Programme for Africa) siégeant à Accra ; l'A.S.S.P. (African Social Studies Programme), dont le siège est à Nairobi.

Le développement de ces programmes conduisit à la création d'organismes et de sections administratives dans les pays concernés, ce qui eut pour effet l'apparition de toute une gamme de projets, allant de réformes relativement modestes jusqu'à des programmes complets comme le « New Primary Approach » au Kenya, le « Primary Education Improvement Project » au Nigéria du Nord, dont le but est l'élaboration de nouveaux programmes pour l'enseignement de toutes les matières en anglais ou en haoussa. Plus récemment, on aboutit à une révision totale des programmes scolaires au Ghana et en Zambie.

En ce qui concerne le contenu de l'enseignement, l'une des questions les plus fondamentales, — sans doute la plus fondamentale pour les pays africains —, est celle de la langue d'enseignement, ceci à cause de l'importance du langage comme moyen de communication, et aussi parce que c'est par lui que s'exprime tout apprentissage

et tout enseignement. En outre, il est le véhicule de la pensée et des traditions d'un peuple.

Bien que dans la plupart des Etats la langue officielle reste l'anglais, toujours utilisé dans l'enseignement secondaire et supérieur, une tendance très nette se dessine en faveur de l'adoption des langues maternelles dans l'enseignement primaire, — tout au moins dans les premières années —, et l'alphabétisation : trois situations peuvent être distinguées :

— le cas de pays qui ont une longue tradition d'enseignement dans la langue maternelle, tels le Ghana et le Nigéria : un nombre minimum de langues, largement diffusées, ont été retenues ; dans deux autres pays, la Tanzanie et plus récemment le Kenya, l'adoption du swahili comme langue nationale (respectivement en 1964 et 1974) a entraîné son institution comme langue d'enseignement dans les écoles primaires.

— les pays où la langue maternelle n'est pas encore utilisée dans l'enseignement, mais où son introduction est au stade des expériences et des travaux préparatoires : c'est le cas de la Sierra Léone et de la Zambie ; cette dernière prévoit dans son récent projet de réforme un enseignement donné en langues locales au cours des quatre premières années du « Basic education », l'anglais devenant matière enseignée.

— des projets spéciaux dans ce domaine, le Nigéria peut apparaître comme un pays-pilote : dans cet Etat fédéral, où l'estimation du nombre de langues africaines parlées se situe entre 200 et 400, plusieurs expériences sont actuellement en cours : alors que certains Etats de la région du Nord commencent à enseigner en haoussa pendant les trois premières années de l'éducation primaire, un projet, dans l'Etat de l'Ouest, vise à utiliser le yorouba comme langue d'instruction dans tout le primaire, l'anglais étant enseigné parallèlement comme langue seconde ou étrangère. (Jusqu'alors, le yorouba, employé au début, était progressivement remplacé par l'anglais). Toujours au Nigéria, un autre projet se développe dans l'Etat des Rivières, qui consiste à introduire dans l'enseignement toutes les langues et principaux dialectes parlés afin que les enfants commencent à apprendre, à lire dans leur langue avant de passer à l'anglais.

L'une des préoccupations majeures des Etats nouvellement indépendants a été la formation des enseignants, dont la qualification s'est révélée généralement très insuffisante.

En ce qui concerne la formation initiale, on peut signaler, outre une révision des programmes des écoles normales — notamment en Tanzanie et en Sierra Léone —, une série d'innovations : ainsi la formation dans des cours sandwichs (Sandwich Courses), lesquels, donnés dans les écoles normales ou en faculté, ont lieu entre des périodes d'enseignement à temps complet : le « National teachers' College » de Lesotho offre un exemple de ces cours : les étudiants enseignent dans les écoles durant la deuxième année, qui comprend en outre une formation à la planification des programmes et la participation des étudiants à des projets de développement. Le Nigéria a introduit d'énormes changements dans le processus de formation des maîtres pour faire face aux besoins du plan d'éducation primaire universel, lancé en septembre 1976. Trois types de formation sont offertes pour les enseignants du primaire :

— La première, de cinq ans, est ouverte aux élèves ayant le certificat d'enseignement primaire.

— La deuxième, de deux ans, reçoit les élèves ayant suivi quatre ans d'études secondaires.

— La troisième forme, en un an dans une école normale, les élèves ayant réussi, à la fin des études secondaires, les épreuves du « Certificat scolaire d'Afrique occidentale ». Le Nigéria expérimente en même temps une formation en alternance donnée à l'université et dans les établissements scolaires.

Au Ghana, une nouvelle structure de formation des enseignants a été mise en place en 1975-1976, avec la création de deux types de collèges de formation :

— Les collèges moyens de formation de quatre ans, ouverts aux élèves ayant suivi les neuf ans d'éducation élémentaire fondamentale (six ans de primaire plus trois ans de cours moyen) ; ils doivent former les enseignants dans les méthodes des maternelles, des cours élémentaires et moyens.

— Les collèges de formation de trois ans : 22 collèges, déjà ouverts, doivent être spécialisés dans un ou plusieurs des trois groupes de matières suivants :

- Sciences, mathématiques, sciences agricoles.
- Etudes sociales, langues ghanéennes.
- Matières professionnelles et commerciales, sciences domestiques, art, musique, agriculture, matières techniques.

Le G.C.E. « O » level (niveau B.E.P.C.) ou School Certificate, est exigé pour l'admission dans ces collèges. Les nouveaux enseignants ainsi formés seront employés dans les cours moyens. Cinq collèges de formation ont été retenus comme centres de stages de recyclage.

Une autre solution au problème du manque d'enseignants qualifiés est en effet le recyclage ou la formation en cours d'emploi. Le nombre de projets, combinant des stages de formation et des cours par correspondance, va en augmentant ; l'un des plus originaux, élaboré à la lumière de l'expérience acquise en ce domaine au Botswana, paraît être celui du Swaziland. Ses objectifs sont les suivants :

- Améliorer la « force enseignante » du pays en formant quelque 600 nouveaux maîtres (1 200 aujourd'hui).
- Inculquer des méthodes modernes pour qu'elles soient non seulement appliquées par le stagiaire, mais encore propagées par ce dernier auprès de ses collègues.
- Organiser des stages de formation de manière à ce qu'ils ne perturbent pas le service.

Les devoirs par correspondance alternent donc avec les cours ; ceux-ci, d'une durée de six semaines et donnés chacun à environ un an d'intervalle, portent essentiellement sur des aspects pratiques tels que l'utilisation des auxiliaires pédagogiques, l'approche du milieu, les travaux pratiques réalisés en équipes. Ils incluent le micro-enseignement avec l'utilisation du magnétoscope.

Sans méconnaître l'intérêt de ces innovations qui témoignent d'une ardente volonté de créer une école adaptée aux besoins des Etats, il faut souligner l'écart subsistant entre les projets au niveau ministériel et la situation réelle dans les écoles, qui est dû à de nombreuses raisons : l'insuffisance des moyens de communication, l'inadaptation des projets et matériels pédagogiques, la mauvaise formation des enseignants, le coût du matériel didactique... Il semble que là où les objectifs politiques sont mieux définis, par exemple en Tanzanie où le gouvernement et le T.A.N.U. (1) prêtent leur appui à la philosophie de « l'Education pour se suffire à soi-même » (Education for self-reliance), les innovations s'implantent plus facilement, de même que lorsque davantage de personnes prennent part, au niveau local, à leur exécution. C'est en Tanzanie qu'ont été faits les efforts les plus importants pour lier l'école à la communauté, l'école primaire, surtout rurale, étant conçue comme une institution fondamentale dont le rôle est de préparer les jeunes à vivre dans la nouvelle société Ujamaa (2). Le deuxième plan (1969-1974) prévoyait la transformation d'écoles pri-

(1) T.A.N.U. : parti unique tanzanien devenu récemment C.C.M. : parti révolutionnaire.

(2) UJAMAA : Ce mot, en swahili, signifie : fraternité et obligations existant dans la Communauté (famille étendue traditionnelle). Au sens large, il définit la version tanzanienne du socialisme telle qu'elle ressort des écrits du président Nyerere.

maires en Centres d'éducation communautaires. Parallèlement étaient envisagées des réformes à tous les niveaux du système éducatif.

D'autres expériences communautaires commencent à voir le jour, comme « The Experimental integrated project on education for rural development, Namutamba, Uganda ». Très recommandées par l'Unesco, il semble qu'elles constituent, pour l'Afrique, l'une des solutions au problème de son développement.

Andrée RODDE.

Indications bibliographiques

- De l'éducation en pays anglophones. — *Recherche, pédagogie et culture*, n° 31, sept.-oct. 1977, pp. 1-68.
- La langue dans l'éducation en Afrique de l'Ouest. — *Revue Ouest africaine des langues vivantes*, n° 1, janvier 1976, pp. 1-143.
- Teacher education for the African environment — *West African Journal of education*, vol. 19, n° 1, february 1976, pp. 5-168.
- Anderson (J.E.). — Organization and financing of self-help education in Kenya, Paris, Unesco, 1973, 70 p. (Financing educational systems : specific case studies, 4).
- Bamgbose (Ayo) (dir.). — Enseignement et langue maternelle en Afrique occidentale, Paris, Unesco, 1976, 137 p.
- Court (David), Ghai (Dharam). — Education, society and development. New perspectives from Kenya., Nairobi, Lusaka, Oxford University Press, 1974, 345 p.
- Ergas (Zecki). — L'économie politique du système éducatif en Tanzanie, *Genève-Afrique*, vol. XIV, n° 2, 1975, pp. 58-73.
- Fafunwa (A. Babs). — Education in the mother tongue : a Nigerian experiment. The six year (Yoruba medium) primary education project at the university of IFE, Nigeria, *West african journal of education*, vol. XIX, n° 2, juin 1975, pp. 213-227.
- Gillette (Arthur). — L'Éducation en Tanzanie : une réforme de plus ou une révolution éducationnelle ? *Revue Tiers-Monde*, t. XVI, n° 64, oct.-déc. 1975, pp. 735-756.
- Green (Clifford). — Swaziland : Le projet de formation en cours d'emploi des maîtres de l'école primaire, *Innovation*, n° 10, déc. 1976, pp. 4-6.
- Hartwell (Ash), Bennaars (Gérard), ed. — School and community in East Africa, Kampala : ed. Nkanga, 1975, 127 p.
- Hawes (H.W.R.). — Curriculum and curriculum development in Lesotho, London : University of London, department of education in developing countries, 1975, 59 p. (An african primary curriculum survey report).
- Hawes (H.W.R.), Ozigi (A.O.). — Formation postuniversitaire des enseignants : une expérience nouvelle au Nigéria, Paris, Unesco, 1976, 60 p. (Expériences et innovations en éducation, 20).
- Menka (Albert F.). — Tendances de l'élaboration des programmes d'enseignement dans les pays africains, *Perspectives*, vol. VI, n° 3, 1976, pp. 479-487.
- Rose (Brian), ed. — Education in Southern Africa, London : Collier-Macmillan, 1973, 333 p.

BELGIQUE

L'enseignement de la morale en Belgique francophone

Pour les Français, l'introduction du cours de morale dans l'enseignement semble une gageure anachronique, voire un projet ambitieux, parce qu'il nous semble désuet et trop marqué par la III^e République, mais aussi, parce que son contenu, pour être laïc, doit être suffisamment souple.

En dépit de ces constatations, et peut-être à partir d'elles, le ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française belge, a pu bâtir un programme de morale.

Ainsi, il nous est important d'en connaître, tant les fondements que les mécanismes, pour se poser la question de son actualité dans nos sociétés contemporaines. Admettre son utilité sociale, c'est reconnaître à la morale un statut et diverses finalités.

C'est dans ces différentes directions que nous présenterons le « projet » pédagogique belge. Mais, tout d'abord, il faut débroussailler un concept marqué par les croyances. L'originalité de cet enseignement réside essentiellement dans une laïcité reconnue. C'est dire que l'appréhension de la morale par les élèves belges se démarque de l'enseignement d'une **éthique** au profit de la présentation de divers « possibles ».

Ce qui est en jeu, c'est d'acquérir un sens profond du réel dans tous ses aspects. P. Bonjean, inspecteur de morale de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur de l'Etat, souligne (1) l'utilité du cours à partir de ce qu'il appelle « la confusion, le désarroi et l'angoisse des étudiants parisiens de 1968 », qui expriment, selon lui, un désir profond de « réalisme ».

Nos sociétés techniciennes, parfois paralysantes et souvent désespérantes, laissent la jeunesse face à des questions sans fin. Aussi, « apprendre à notre jeunesse à devenir consciente et lucide, rechercher avec elle et pour elle l'équilibre et la cohérence, voilà bien un des soucis majeurs du nouveau programme de morale de l'enseignement secondaire ». (p. 11)

C'est donc la lucidité face aux problèmes innombrables de l'insertion des jeunes dans une société en crise, qui préside à « l'action morale » de l'enseignement ; et ce, aux dires des textes officiels, au-delà des « idées toutes faites ».

Jusqu'ici, tout ceci apparaît louable puisque chacun sait que l'esprit s'affine dans la critique et trouve dans les lois de la morale les vertus d'équilibre et de pondération. Les pédagogues que nous sommes ne peuvent que s'interroger sur les méthodes de cet enseignement.

Quant au fond, le programme (2) qui est proposé par le ministère de l'Education nationale et de la Culture française, aborde d'une façon assez exhaustive les questions qui jalonnent notre vie quotidienne. Les thèmes de discussion vont de « vivre c'est savoir changer », jusqu'à « être soi-même et pouvoir être responsable », en passant par « se libérer avec les autres ».

Il ne nous appartient pas évidemment, dans ce court article, d'analyser les richesses du programme. Cependant, nous pouvons faire deux remarques sur son contenu :

- les thèmes prévus sont donc très **nombreux** et surtout très **larges** : des questions simples, mais aussi des questions plus « tabous » doivent être abordées ;
- c'est la liberté qui doit présider à l'approche de ces questions. Faute de pouvoir valablement en tester la réalité, nous ne pouvons que nous interroger sur sa « consistance, puisqu'un certain nombre de questions figurant au programme sont pour le moins brûlantes.

Quant à la forme, elle s'organise, toujours suivant le programme officiel, dans un triple esprit : d'expression, de défoulement et de libération :

- « d'expression » : les conversations sur le thème choisi doivent être ouvertes par une sensibilisation au sujet ; ainsi, seront privilégiés les travaux de groupe, l'utilisation de documents, l'information extra-muros, etc. ;
- de « défoulement » : la technique du débat matérialisée par des équipes, permettra une expression ouverte et tolérante où sera semble-t-il, abordé le thème par degrés successifs ; tout ceci ne se concevant que sous une forme directive ;

(1) Bonjean (P.). — A temps nouveaux, Education morale nouvelle. Dans : *Revue de la direction générale de l'Organisation des études*, n° 3, mars 1977, pp. 9-18.

(2) Morale : programme, enseignement secondaire (ministère de l'Education nationale et de la culture française, organisation des études, **Structures, Programmes, Méthodes et Documentation pédagogique**), 1976, 171 p.

— de « libération » : bien que peu développé, ce projet pédagogique s'inscrit vraisemblablement dans la possibilité, pour un élève, de parler de sa propre expérience et, par là, de s'opposer à d'autres, et d'acquérir ainsi la distance qui précède à tout véritable choix, tant « idéologique » et « politique », que « moral ».

Ceci nous introduit aux finalités : toujours selon P. Bonjean, la jeunesse ne se heurte qu'à « un fantôme de liberté, une liberté trop canalisée, sans crues ni inondations à craindre » (p. 17). Il s'agit donc d'être à l'écoute d'une jeunesse toujours plus curieuse qui, à répondre trop vite, en oublie parfois les questions importantes. Comme l'a défini lui-même P. Bonjean, « l'éducation morale sera méthodique et patiente et rigoureuse. Elle abordera dans la confiance mutuelle et dans l'amitié, les problèmes les plus aigus qui s'imposent à l'esprit des jeunes » (p. 18).

Nous avons dit que ce projet était ambitieux : sa présentation nous le confirme ; mais nous sommes forcés de constater quand même qu'un grand **idéalisme** soutient cet effort généreux.

Si tant est qu'on en valide les fondements, cet enseignement vient à point dans l'histoire sociale de nos sociétés.

Se soucier des jeunes, les faire s'exprimer, c'est aussi s'offrir la possibilité de mieux les contrôler.

Mais la contradiction n'est-elle pas à l'origine de la morale ?

G. VEYSSET.

Notes bibliographiques

- Bonjean (P.). — A temps nouveaux, éducation morale nouvelle. — In : **Revue de la direction générale de l'Organisation des études**, 12^e année, n° 3, 1977, pp. 9-18.
- Dupont (Robert). — Quelques lignes de force d'un véritable cours de morale laïque. — In : **Tribune Laïque** (Revue de la ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente), n° 61, pp. 9-11.
- Enseigner la morale aujourd'hui ? (Compte rendu d'un colloque présenté sous forme de questions et réponses des participants et concernant l'enseignement actuel de la morale). In : **Humanités Chrétiennes**, n° 3, février-mars 1975-1976, pp. 308-326.
- Evaluation, enseignement secondaire : Morale. — In : **Documents pédagogiques**, ministère de l'Éducation nationale et de la culture française, Organisation des études, Structures, Programmes, Méthodes et Documentation pédagogique (n° de référence : 310/7).
- Lovinfosse (J.M.). — Philosophie morale ou philosophie de la morale ? — In : **Revue de la direction générale de l'Organisation des études**, 12^e année, n° 6, juin 1977, pp. 45-47.
- Masson (Henri). — La laïcisation de la morale. I : Introduction. In : **Tribune Laïque**, n° 64, avril 1977, pp. 6-9. — II : Les penseurs grecs. In : **Tribune Laïque**, n° 65/66, juin-août 1977, pp. 12-15. — III : La Renaissance 1^{re} partie. In : **Tribune Laïque**, n° 67, octobre 1977, pp. 8-12. (A paraître : la suite dans plusieurs numéros.)
- Morale. — Programme, enseignement secondaire. — Publication du ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, Organisation des études ; **Structures, programmes, méthodes et documentation pédagogique**, 1976, 171 p.
- Richez (F.A.). — Une morale pour notre temps. — In : **Revue de la direction générale de l'Organisation des études**, n° 4, avril 1977, pp. 17-19.
- Voisin (M.). — Le cours de morale dans la pratique quotidienne. — In : **Tribune Laïque**, n° 62, décembre 1976, pp. 29-31.
- Voisin (M.). — Un programme de morale laïque. — In : **Revue de la direction générale de l'Organisation des études**, n° 5, mai 1977, pp. 33-37.

L'animation socio-culturelle au sein de l'école, qui s'appuie notamment sur l'institution des 10 %, la création d'ateliers, de foyers socio-éducatifs, d'écoles ouvertes, de centres de loisirs associés à l'école est un domaine au sujet duquel, à l'heure actuelle, le monde de l'enseignement éprouve le besoin d'avoir un bilan.

Un numéro des Cahiers de l'Animation (1) offre, sur ce sujet, un ensemble de témoignages et d'articles de fond et débute par une mise en perspective des problèmes de culture et d'animation socio-culturelle, de la part d'H. Gratiot-Alphandery.

Culture et animation socio-culturelle :

La notion d'animation socio-culturelle, qui repose sur une certaine représentation de la culture et des manières de la dispenser, révèle, dans sa signification même, bien des ambiguïtés, qu'H. Gratiot-Alphandery, met d'abord en lumière.

Indépendante des programmes, et de ce fait limitée dans le temps et dans les moyens qui lui sont impartis, peu souvent dispensée par les enseignants attachés à l'école, l'animation socio-culturelle n'est pas vécue comme un véritable complément des apprentissages intellectuels, alors même qu'on reconnaît en elle un des moyens privilégiés d'améliorer l'école, du point de vue relationnel notamment.

L'animation socio-culturelle peut et doit permettre à l'enfant de se découvrir et de découvrir le monde, mais si son articulation avec les enseignements généraux n'est pas repensée, il est à craindre qu'on ne voit l'école peu à peu dépossédée des moyens de réaliser son objectif d'une éducation globale de l'enfant ; il est à craindre que cet enfant ne finisse par croire qu'il y a deux sortes de maîtres, deux pédagogies et surtout deux cultures.

Apprentissages scolaires et animation socio-culturelle doivent exister, non pas juxtaposées mais en étroite symbiose. Dans cette voie, la possibilité pour les maîtres de se former en vue de réaliser pleinement la mission culturelle de l'enseignement, est un facteur décisif.

A propos des foyers socio-éducatifs :

Chantal Guerin et Claudine Krishnan rappellent tout d'abord ce que sont les foyers socio-éducatifs en donnant des extraits de la circulaire de 1968 qui les institue. Elles replacent les foyers socio-éducatifs dans la perspective historique des coopératives scolaires qui virent le jour en 1945 et donnent des chiffres qui font état de la généralisation des foyers.

Les informations données sur les activités, l'animation et les moyens des foyers font apparaître une relative variété quant aux formules et aux solutions adoptées, mais bénévolat, volontariat, soutien insuffisant de la part de l'administration et des parents et donc précarité semblent la règle. D'où un certain nombre de réflexions de la part des auteurs. En substance, des foyers socio-éducatifs pour quoi faire ?

Ouverts en dehors des heures scolaires, ils permettraient de lutter contre les inégalités, mais cette idée a soulevé des objections nombreuses sur le plan pratique. Certains foyers fonctionnent cependant ainsi. Ch. Guerin et C. Krishnan énumèrent les facteurs qu'elles supposent être à l'origine des résultats qu'on peut constater.

Moyen de rénover l'école en privilégiant l'aspect relationnel, en aidant les maîtres à évoluer, les foyers, tels qu'ils fonctionnent actuellement, ne joueront jamais qu'un rôle limité.

(1) Les loisirs à l'école, Les Cahiers de l'Animation, n° 17, 3^e trimestre 1977.

Il se passe toujours quelque chose au C.E.S. Saint-Exupéry (Meudon-la-Forêt) :

Après une présentation du C.E.S. Saint-Exupéry dans les grandes lignes de sa direction pédagogique, C. Krishnan décrit le fonctionnement des ateliers, du foyer socio-éducatif et l'innovation importante des heures dites de « formation » dans ce C.E.S. L'institution des ateliers dans cet établissement, antérieure à celle des 10 % et fonctionnant sur le même principe, remporte l'adhésion unanime des enseignants, parents et élèves. Les critiques à ce niveau concernent le manque de discipline dans les ateliers et de la part des élèves, le peu d'initiative et de responsabilité qui leur sont laissées. Beaucoup d'enfants souhaitent participer à des réalisations collectives (fêtes, spectacles).

Pour ce qui est du foyer socio-éducatif, au budget important, ouvert vers l'extérieur et très fréquenté, les jugements sont cependant variables, mais une bonne perspective d'avenir existe.

Les heures de « formation » sont organisées par groupe-classe (motricité, audiovisuel, documentation...). Elles apparaissent primordiales (plus importantes que le soutien) et sont une évolution efficace vers la pédagogie par objectifs.

L'animation musicale en milieu scolaire :

L'article de Marie-Noëlle Sauguet est une exposition précise et détaillée de la façon dont l'animation musicale intervient dans les écoles, pour pallier « une situation assez générale de pauvreté et de sclérose de l'enseignement musical », directement avec l'appui des enseignants ou du fait de l'intervention d'organismes extérieurs à l'école.

L'auteur, tout d'abord, décrit et justifie les objectifs sur lesquels les animateurs semblent avoir fait l'unanimité : briser le rapport traditionnel à la musique, faire vivre la musique...

Quels sont les principaux vecteurs de l'animation musicale ? Ceux-ci, très diversifiés, sont regroupés et présentés. Leurs méthodes, pour les plus remarquables, sont minutieusement décrites.

Les écoles de musique ou conservatoires municipaux ou relevant du secrétariat d'Etat à la Culture sont sollicitées pour intervenir dans les écoles, ou ont créé un *jardin musical en leur sein*.

En ce qui concerne les grandes actions régionales menées par des organismes privés, interviennent les Musicoliers, les Jeunesses Musicales de France, la Fédération des Centres musicaux de France, des organismes régionaux comme les Musigrains, les maisons de la culture, les centres culturels, les ateliers...

Abordant le problème des méthodes mises en œuvre, l'auteur expose les principes des méthodes actives (Karl Orff, Kodaly, Martenot) et montre ce qu'est l'évolution de leurs principes dans la pratique : souvent balbutiante et parcellaire, mais permettant aux enfants « un contact actif avec le monde sonore » ; assertion que l'auteur illustre en utilisant des exemples empruntés aux interventions des Musicoliers, à une *animation au centre éducatif et culturel du Val d'Yerres*, à celle mise au point à Champigny par M. Essyad et enfin au niveau de la maternelle.

En conclusion, l'auteur décrit les exigences qui, satisfaites, devraient permettre à l'animation musicale d'être dans son ensemble moins ponctuelle et plus efficace (Etude des problèmes psychogénétiques de la musique, confrontation des expériences, généralisation des animations, formation des enseignants au niveau primaire et évolution vers une méthode de découverte des enseignants du secondaire).

L'éducation socio-culturelle dans les lycées et collèges agricoles :

Guy Chazelles, tentant un bilan de l'éducation socio-culturelle, instituée en 1965 dans les lycées et collèges agricoles, commence par souligner le caractère original

de cette éducation et par en exposer les objectifs (intégration dans la formation des notions de sensibilité, créativité, responsabilité, autonomie, maîtrise des moyens d'expression individuelle et collective, approche du milieu naturel et humain, préparation à un rôle culturel et social), et les moyens (personnel spécialisé).

Il décrit ensuite les difficultés rencontrées au cours de l'insertion de l'éducation socio-culturelle, les contradictions internes de celle-ci, peu à peu surmontées, les changements institutionnels au sein de l'enseignement agricole ou plus généralement et leurs conséquences sur l'éducation socio-culturelle depuis sa création.

La présentation des résultats de cette expérience pédagogique originale fait état de nombreuses animations et réalisations et enfin de l'engagement des élèves et des anciens élèves dans la vie culturelle locale.

Cependant une réflexion sur les perspectives de l'éducation socio-culturelle dans l'enseignement agricole amène l'auteur à dégager les points suivants :

- il faut repenser le dosage entre groupes classes et groupes d'affinités ;
- l'élève doit arriver à réaliser seul ou en équipe un projet culturel de manière autonome ;
- il faut arriver à ce que l'élève puisse faire une synthèse de son acquis (enseignement général, technique, socio-culturel, école parallèle) ;
- un certain niveau de compétence dans une ou deux spécialités doit être atteint par les animateurs ;
- il serait bon de susciter chez certains élèves des vocations d'animateurs.

En conclusion Guy Chazelles énumère les raisons qui lui font considérer que l'expérience de l'animation socio-culturelle dans les lycées et collèges agricoles est une réussite, ainsi que les facteurs qui ont permis cette réussite.

Le Centre Educatif des Ateliers Jean de Bologne à Douai :

Charles Adelmant, animateur au Centre Jean de Bologne explique de manière détaillée comment cette création originale a pu voir le jour, par le jeu de circonstances favorables exceptionnelles et de volontés déterminées, « dans le but d'organiser des stages pratiques d'éducation manuelle et artistique, à l'intention du personnel de l'enseignement public et des membres des associations post et péri-scolaires ».

L'auteur définit ensuite ce qu'est « le style Jean de Bologne ». Il repose : sur des activités prévues ou s'insérant dans les programmes de la maternelle, de l'élémentaire, du premier cycle ; il s'agit de disciplines qui ont été proposées par les animateurs ou mises en place à la suite de demandes (une vingtaine d'options) ; sur l'intervention d'animateurs non spécialistes mais compétents (dix instituteurs, une conseillère pédagogique, un maître-formateur d'école normale, tous en exercice) ; sur le volontariat pour la participation aux stages ; sur une politique d'ouverture et d'accueil (le centre reçoit des stagiaires non éducation nationale, et bénéficie de concours extérieurs).

En ce qui concerne l'organisation de la formation, une formule souple de sessions (1, 2, 3) d'une ou plusieurs semaines a été préférée. Les maîtres sont remplacés dans leurs classes pendant la durée des stages.

Les problèmes qui se posent au centre actuellement de la façon la plus urgente concerne les locaux et le personnel (secrétariat). Le remplacement des maîtres pendant leurs stages est encore un point critique.

En conclusion, l'auteur, constatant l'importance des demandes dans le domaine de l'initiation ou du perfectionnement des enseignants aux techniques d'activités manuelles ou esthétiques, souhaite que se développe partout le souci de leur mise en œuvre pédagogique.

Les centres de loisirs associés à l'école :

Ch. Guerin et C. Krishnan, nous donnent, dans ce second article, la description de quatre expériences d'intégration mutuelle d'une structure de loisirs et d'un groupe scolaire maternel et primaire. Ces expériences ont pour prototype le plus achevé, l'école ouverte de Villeneuve-Grenoble. Celle-ci, étant bien connue, n'a pas fait l'objet d'une description dans cet article.

Les auteurs expliquent d'abord ce que sont les centres de loisirs associés à l'école, les différentes formes d'association présentées par les établissements dont il est question ici, et montrent ce qui différencie ces associations d'une véritable école ouverte.

Institués par une circulaire de février 1973, relevant pour leurs missions et leurs conditions de réalisation du ministère de l'Éducation et du secrétariat à la Jeunesse et aux Sports, les C.L.A.E. sont nés d'une réflexion et de l'action militante des Franches Camarades et sont liés au courant de pensée de l'école ouverte.

La présentation des établissements considérés ici (les écoles ouvertes, antérieures à 1973 de Chalon-sur-Saône et de Saint-Fons ; les C.L.A.E. de l'Isle-d'Abeau et Décines) comprend : les conditions de leur création ; leurs modes de financement et leur gestion ; le statut, la répartition des tâches et les attitudes des personnels ; la disposition et l'utilisation des locaux.

En résumé, Chalon-sur-Saône, avec sa Maison de l'Enfance réalise bien les objectifs du décloisonnement et du développement intégré de l'enfant. L'administration, relativement autonome, se heurte à de sérieux problèmes de secrétariat ou découlant d'une participation instable des personnes qui interviennent en tant qu'animateurs vacataires (cent par an).

Saint-Fons, réalisation ancienne, qui a connu son époque héroïque, tend à « se refermer », mais semble avoir gagné en sérénité. L'architecture, conçue à partir de modules est très propice au décloisonnement. La collaboration enseignants-animateurs est profondément instituée.

A l'Isle-d'Abeau, l'école qui doit faire face à de gros problèmes d'effectifs et de soutien des élèves, n'utilise que très peu le C.L.A.E. pour l'instant. Celui-ci fonctionne plutôt à la manière d'un centre aéré. Les adultes n'y sont pas admis.

A Décines, le C.L.A.E., vaste, n'a que quelques mois de fonctionnement. La collaboration enseignants-animateurs semble en bonne voie, il s'y prépare, pensent les auteurs, une véritable animation de quartier.

En conclusion, Ch. Guerin et C. Krishnan exposent les avantages que les équipements intégrés présentent à tous égards et signalent aussi en ce qui concerne les C.L.A.E. les dangers d'une double hiérarchie au niveau des responsabilités, les risques de conflit au niveau du double encadrement.

Pour terminer, le n° 17 des Cahiers de l'Animation reprend un certain nombre de textes relatifs à l'action culturelle et aux loisirs à l'école. Ces textes proviennent des *travaux préparatoires au VII° plan et du Programme d'Action Prioritaire retenu par le VII° plan*. La nouvelle « Mission d'Action Culturelle » est présentée, telle qu'elle a été définie par le ministère de l'Éducation.

Enfin, comme référence intéressante à l'étranger G. Poujol dégage les conséquences au Danemark, d'une loi réglementant l'organisation de l'instruction dans le temps des loisirs. Depuis modifiée et complétée, cet ensemble législatif, « regroupe sous un même chapitre et dans les mêmes instances jeunes et adultes, enseignement et loisirs ».

Annie KOVACS.

L'enseignement supérieur a subi des bouleversements importants depuis une vingtaine d'années en Grande-Bretagne comme dans tous les pays industrialisés, en raison d'un accroissement assez brutal de la population étudiante, elle-même dérivée de la démocratisation de l'enseignement secondaire et d'un progrès technologique nécessitant du personnel qualifié. Cette évolution ne se réalise pas sans un changement de mentalité parmi la population étudiante, ni sans critiques envers les politiques gouvernementales. Dans un numéro du *Journal de la Faculté de Pédagogie de l'Université de Hull* (1), tous les aspects de l'enseignement supérieur britannique passé et contemporain font l'objet d'une analyse critique par plusieurs professeurs donnant au lecteur étranger une image claire de ce secteur d'enseignement. Le présent article résume cette analyse et fait état des propositions d'une réforme radicale des établissements universitaires envisagée par les professeurs Abbs et Carey dans leur livre intitulé « *Proposal for a new College* » (2).

Pour comprendre l'importance des hésitations qui accompagnent toutes les tentatives de restructuration de l'enseignement supérieur, il faut connaître l'historique de cette *éducation dans le cadre des traditions culturelles et éthiques de la société britannique*. L'enseignement supérieur en Grande-Bretagne s'est longtemps caractérisé par l'élitisme, la distinction nette des classes. Les premières universités, Oxford et Cambridge, créées au XIII^e siècle, demeurèrent les seuls établissements d'enseignement supérieur jusqu'au XIX^e siècle (hormis quelques écoles de médecine et de théologie).

Leur mission était d'instruire pour l'intérêt intrinsèque du savoir et non dans le but — jugé trivial — d'une application professionnelle et surtout de former des « gentlemen », c'est-à-dire des hommes accomplis moralement et civiquement prêts à « *entrer dans le monde* », comme *propriétaires terriens, politiciens ou grands administrateurs*. (Oxford et Cambridge ne comptaient que 2 000 étudiants pour une population de 9 millions d'habitants). Cette conception aristocratique est demeurée longtemps vivace, Oxford et Cambridge étant le complément normal de la formation donnée dans les internats traditionnels des « public schools ». La vie sociale au sein de la communauté des « collèves », l'éducation morale, voire religieuse avaient autant d'importance que le savoir académique ; d'ailleurs « Oxbridge » (Oxford et Cambridge) très sélectives socialement, étaient peu compétitives : pas d'examens écrits, pas de mention dans les diplômes. De nouvelles universités, plus plébéiennes naquirent au XIX^e siècle, petites, insuffisamment pourvues en ressources et en personnel et orientées plutôt vers les sciences, la médecine, la technologie. En 1900, ces universités — une quinzaine — groupaient seulement 7 900 étudiants contre 6 500 pour Oxbridge (pour 32,5 millions d'habitants). Quant aux écoles normales créées à partir de 1840 dans la lignée de l'enseignement élémentaire d'Etat, et aux établissements d'enseignement technique, ils étaient exclus du cercle universitaire. Depuis, les écoles normales sont restées les « parents pauvres » de l'enseignement supérieur et constituent actuellement le secteur le plus problématique.

Les nécessités d'une industrialisation rapide ont favorisé au début du XX^e siècle l'essor des universités. Après un temps d'arrêt entre les deux guerres, les années 50 voient une timide modernisation des programmes et une légère démocratisation d'Oxbridge ainsi qu'un développement intensif des autres universités pour former les « professionnels » nécessaires au redressement du pays. Dès 1946, le Rapport Barlow sur la main-d'œuvre scientifique réclamant un doublement des effectifs d'étudiants, notamment en sciences, préfigure les plans à long terme de Lord Robbins (qui furent d'ailleurs dépassés). L'éducation technique est enfin prise en considération (cf. « Livre Blanc sur l'éducation technique » en 1956) tandis que les écoles

normales restent en position d'infériorité : elles ne sont pas autonomes et ne délivrent pas de diplômes universitaires.

En 1961, une révision fondamentale de toute la structure de l'enseignement supérieur et de ses objectifs est entreprise par la Commission Robbins qui produit en 1963 un rapport recommandant une expansion encore jamais atteinte, de type polyvalent, selon les lignes d'action déjà ébauchées.

Depuis le rapport Robbins, trois événements ont modifié le panorama de l'enseignement supérieur :

— Les « Colleges of Advanced Technology » (« CAT'S ») sont passés au rang d'universités dans le secteur dit « indépendant ».

— Les nouveaux établissements créés ont été classés par la volonté du gouvernement hors du secteur indépendant et intitulés « Polytechnics ».

— Un diplôme d'enseignement supérieur (« DIP.H.E. ») qui sera décerné notamment dans les collèges pédagogiques ou écoles normales a été établi pour un cycle court (deux ans d'études).

Avant d'analyser la politique éducative du gouvernement, il est souhaitable de décrire le fonctionnement des universités puisqu'elles constituent pour les autres établissements un critère de référence qui influence leurs choix, leurs demandes. Les universités ont une tradition d'autonomie car elles furent d'abord financées par des dons, des souscriptions et le paiement des cours par les étudiants. Depuis 1906, l'U.G.C. (University Grants Committee) répartit les fonds accordés par l'Etat entre les diverses universités qui administrent ensuite leurs propres finances (une partie des subsides est fixée selon un plan quinquennal et ne doit pas dépasser la somme prévue au début du plan, bien que les sommes soient versées année par année, à moins de hausse de « l'indice des coûts universitaires » reconnue par le gouvernement). L'autonomie des universités concerne non seulement leur gestion mais aussi le pouvoir de décision pour l'engagement du personnel enseignant, la sélection des étudiants, la part de l'enseignement et celle de la recherche au sein d'une faculté donnée. Mais les dernières années ont été marquées par une forte érosion de l'autonomie des universités.

La politique actuelle du gouvernement lancée à partir de 1965 au faite de l'expansion universitaire et en période de développement économique continu, est une « politique de structure binaire », fortement contestée par J.R. Lukes : le secteur « indépendant » — Les universités étant séparées du secteur professionnel — Les polytechniques et les écoles normales. Selon le professeur Lukes, le D.E.S. (ministère de l'Education) a voulu planifier l'enseignement supérieur professionnel et, estimant que l'université répondait moins bien que les collèges techniques à la demande de formation technologique et scientifique appliquée à l'industrie, il a préféré constituer un secteur séparé, celui des polytechniques, craignant qu'en acquérant le statut d'université et par conséquent l'autonomie financière et culturelle, ce secteur ne dévie de sa mission. Cette analyse gouvernementale faisait abstraction d'un fait réel : à partir de 1958, la diminution constante du nombre des étudiants inscrits en sciences, malgré une augmentation du nombre global supérieure à celle prévue par le plan Robbins. De plus, le chevauchement des rôles des divers établissements a provoqué des situations confuses, conflictuelles et une mauvaise répartition des dépenses.

Ce tableau pessimiste de la politique de l'enseignement supérieur est un peu corrigé par Brian Gent, directeur adjoint d'une école « polytechnique ». Selon lui, les polytechniques, en conservant leur personnalité, peuvent apporter une contribution spécifique au concept britannique « d'éducation supérieure ». En effet, les universités demeurent imprégnées des théories de John Henry Newman, champion de « l'éducation libérale » : l'étude est une fin en soi pour l'esprit, l'acquisition du savoir ne doit pas être soumise aux exigences d'un apprentissage professionnel. Malgré

une modernisation de ses concepts, l'université a tendance à dispenser un enseignement un peu trop « désintéressé » tandis que les « polytechniques » ont l'action pour principe d'organisation, ce qui se traduit par l'application des connaissances à des domaines professionnels tels que : l'ingénierie, le dessin industriel, la gestion, le droit, aux moyens d'une pédagogie pragmatique : expérience directe sur les lieux de travail intercalée avec des périodes d'enseignement classique.

Dans cette structure binaire, le deuxième élément du secteur non universitaire remet en question non seulement son statut administratif comme les polytechniques, mais aussi ses objectifs fondamentaux, sa raison d'être : il s'agit des collèges de pédagogie, anciennes écoles normales. Les décisions du Rapport James ont creusé le fossé entre les collèges de pédagogie et le reste de l'enseignement supérieur : non seulement ces collèges n'ont pas l'autonomie financière — ils sont contrôlés par le D.E.S., mais on a créé un diplôme en deux ans complété par un an de formation pédagogique au lieu de généraliser le diplôme universitaire en trois ans avant la formation pédagogique, ce qui abaissera le niveau de qualification des professeurs. Le rapport James a également jugé possible la diminution du nombre des futurs enseignants en raison de la baisse démographique, bien qu'un nombre important de classes primaires comptent actuellement quarante élèves au moins : en mars 1973, une réduction de 40 % des élèves-maîtres est prévue d'ici 1980 : leur nombre passera ainsi de 114 000 à 60 000 ou même 50 000. Les collèges de pédagogie doivent donc, pour survivre, diversifier leur enseignement, trouver des orientations nouvelles. Un contrôle des collèges de pédagogie par des comités régionaux est prévu, le D.E.S. apportant un financement direct. Selon le professeur Lukes, « l'augmentation graduelle du pouvoir du ministère est inquiétante car sa politique d'ensemble est mauvaise et pédagogiquement inadéquate, et qu'elle est profondément antidémocratique ».

Ayant tracé un tour d'horizon de la situation actuelle de l'enseignement, il est possible de se tourner vers l'avenir immédiat et lointain, et de signaler des innovations en cours, ou « possibles ». A court terme, face à la pénurie financière, aux problèmes économiques croissants, doit-on continuer à développer l'enseignement supérieur ? Y aura-t-il des débouchés pour les diplômés ? Une diminution des inscriptions d'étudiants s'amorce déjà. Cependant, Roy Niblett prévoit qu'à long terme la demande d'éducation supérieure ne diminuera pas car l'enseignement secondaire long se généralise, la compétition technologique internationale augmente, les gens trop jeunes ne sont pas embauchés. Mais il faut que les universités évitent le risque de satisfaire les besoins de la société industrielle à court terme, qu'elles trouvent une nouvelle identité pour la période 1975-1990. Elles ne pourront plus demeurer aussi sélectives socialement et même « intellectuellement » au sens étroit du terme, car elles devront admettre de nouvelles catégories d'aptitude, des potentiels de créativité dans la hiérarchie des valeurs scolaires. Mais elles garderont probablement leur triple fonction d'enseignement, de « service de l'Etat » et de recherche. Cette recherche a été trop cloisonnée, spécialisée par discipline dans les années soixante. On évolue actuellement vers les « centres d'études post-graduées » multidisciplinaires : centres d'études sur la population, sur la pollution, sur la linguistique, etc. La recherche s'internationalise de plus en plus : en période d'économie et de valeurs morales instables, il est nécessaire de mener des recherches multidisciplinaires sur des problèmes supranationaux. Mais la difficulté naît du fait que les recherches obtenant le plus de subsides sont celles qui répondent à une demande immédiate : les recherches médicales, vétérinaires, agricoles sont financées aisément, mais pas les recherches en sciences humaines, en psychologie, anthropologie, étude du psychisme, sciences pures et sur l'enseignement supérieur lui-même.

La méthodologie nécessiterait une plus grande collaboration interdisciplinaire et inter-institutions. Les méthodes pédagogiques dans le premier cycle supérieur (« under-

graduate») y compris les examens, sont à réinventer. L'usage actuel des méthodes audio-visuelles dans l'enseignement supérieur est souvent inadéquat. L'Université Ouverte — formule très élaborée de télé-enseignement appliquée au niveau universitaire dont on pourra apprécier dans quelques années la valeur d'innovation — peut nous apprendre beaucoup sur la façon d'enseigner aux étudiants non gradués, de niveaux et d'âges hétérogènes.

Les professeurs Peter Abbs et Graham Carey prévoient, eux, dans « Proposal for a new college », une transformation radicale de la société après l'ère industrielle et proposent un retour aux sources s'inspirant des premières communautés monastiques. Selon eux, notre société est obsédée par l'éducation, mais elle considère à tort l'enseignement comme un outil de promotion sociale. Nos écoles n'ont pas actuellement de système pédagogique cohérent, pas de système de valeurs homogène. Les institutions éludent les problèmes éthiques, politiques, pour se concentrer sur les objectifs scientifiques « mécaniques ». Les polytechniques enseignent pour une société qui va disparaître dans l'espace de temps que nous vivrons. P. Abbs et G. Carey proposent un collège « qui intègre les expériences de la vie et de la connaissance transmise, de la communauté et de la culture... qui nous aide à implanter une société post-industrielle dont notre vie ultérieure dépend ». Ces auteurs décrivent les expériences anciennes de ce type, telles que Ruskin College (1899), le Bauhaus de Weimar (1919), Black Mountain College d'où sont issus de grands mouvements artistiques tels que le Merce Cunningham Ballet aux Etats-Unis. Les « nouveaux collèges » seraient de petite taille pour permettre des relations authentiques, qui forgent la personnalité de l'étudiant, et complètement autogérés afin que les responsabilités d'organisation soient partagées par tous les étudiants. La participation aux tâches pratiques et culturelles permettrait une véritable éducation de l'intelligence et la formation d'êtres responsables.

Evolution ou révolution, le sort de l'enseignement supérieur et en particulier des universités, dépendra des nouveaux aspects de la société industrielle après le dénouement de la crise économique.

Nelly ROME.

Références des ouvrages cités.

- (1) **Aspects of education.** (Journal of the Institute of Education, University of Hull), n° 18, mars 1975 : « Higher Education ».
Trois articles de J. Lawson, F.W. Land, J.A. Lukes, sur le contexte historique et politique.
Trois articles de W.R. Niblett, I.T. James, D.H. Hoult sur les Universités.
Deux articles de B. Grent, N.P. Payne, sur les écoles autres que les Universités.
- (2) Abbs (Peter), Carey (Graham). — **Proposal for a new college**, Londres, Heineman, 1977.

FICHES ANALYTIQUES

371.14

LIN

LINARD (M.) et PRAX (I.). — *Micro-enseignement, autoscopie et travail en groupe.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 43, avril-mai-juin 1978, p. 5.

Etude de l'articulation entre la méthode de formation qu'est le micro-enseignement, les effets de l'image de soi à la vidéo, et différentes modalités de travail en groupe.

371.14

CLI

CLIGNET (R.). — *Pour une analyse systématique des relations enseignants-enseignés.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 43, avril-mai-juin 1978, p. 31.

Analyse des problèmes de coordination entre les modes d'adaptation des enseignants et des enseignés dans leurs relations réciproques, le milieu éducatif, et chaque discipline d'enseignement. Variabilité et évolution de cette coordination.

371.13
KOH

KOHN (R.), MASSONNAT (J.), PIOLAT (M.). — *Formation par l'observation de situations éducatives. Eléments pour une problématique.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 43, avril-mai-juin 1978, p. 47.

Résultats d'une confrontation d'idées entre trois formateurs de personnels éducatifs. Description de leurs pratiques de l'observation. Délimitation et orientation de la problématique de la formation. Ses finalités. Propositions de généralisations.

371.15
HEN

HENRIQUEZ (S.). — *Les attitudes des enseignants français à l'égard de la formation et du perfectionnement professionnels.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 43, avril-mai-juin 1978, p. 64.

L'objectif de cette recherche est d'apporter des éléments à une réorientation du processus de sélection, de formation et de perfectionnement des enseignants, et de préciser comment leur action sur le système ou dans l'institution entraîne de nouveaux changements dans la réalité éducative.

371.14
LIN

LINARD (M.) and PRAX (I.). — *Micro-teaching, self-video recording and group working.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 43, April-May-June 1978, p. 5.

Study of the interrelationships between micro-teaching — one of the teacher training methods — the effect of self image in the video tape recorder and different modes of group-working.

371.14
CLI

CLIGNET (R.). — *For a systematic analysis of the teacher-learner relationships.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 43, April-May-June 1978, p. 31.

Analysis of problems of coordination between adaptation process of teachers and learners in their interrelationships, the educational environment, and each subject matter. Variability and trends in this coordination.

371.13

KOH

KOHN (R.), MASSONAT (J.), PIOLAT (M.). — *Training by observing educational situations. Items for problematics.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 43, April-May-June 1978, p. 47.

Results from an exchange of ideas between three tutors of educational staff. Description of their observation practices. Boundaries and orientation of training problematics. Its aims. Propositions for generalisation.

371.15

HEN

HENRIQUEZ (S.). — *French teachers' attitudes towards teacher training and in-service training.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 43, April-May-June 1978, p. 64.

The aim of this research is providing data for a reorientation of selecting process, teacher training and in-service training and precisng how their action on the system or in the institution leads to new trends in the educational fact.

371.14
LIN

LINARD (M.) y PRAX (I.). — *Micro enseñanza, autoscopia y trabajo en grupo.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 43, abril-mayo-junio de 1978, p. 5.

Estudio de la articulación entre el método de formación representado por la micro enseñanza, los efectos de la imagen de sí en la video y diferentes modalidades de trabajo en grupo.

371.14
CLI

CLIGNET (R.). — *Para un análisis sistemático de las relaciones educadores-educandos.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 43, abril-mayo-junio de 1978, p. 31.

Existen problemas de coordinación entre los modos de adaptación de los educadores y de los educandos en sus relaciones recíprocas, el ambiente educativo y cada disciplina de enseñanza. Variabilidad y evolución de esta coordinación.

371.13
KOH

KOHN (R.), MASSONAT (J.), PIOLAT (M). — *Formación por la observación de situaciones educativas. Elementos para una problemática.* — In. : Revue Française de Pédagogie, n° 43, abril-mayo-junio de 1978, p. 47.

Resultados de una confrontación de ideas entre tres formadores de personales educativos. Descripción de sus prácticas de la observación. Delimitación y orientación de la problemática de la formación. Sus finalidades. Propositiones de generalización.

371.15
HEN

HENRIQUEZ (S.). — *Las actitudes de los educadores franceses con respecto a la formación y al perfeccionamiento profesional.* — In. : Revue Française de Pédagogie, n° 43, abril-mayo-junio de 1978, p. 64.

El objetivo de esta investigación consiste en producir elementos para una reorientación del proceso de selección, de formación y de perfeccionamiento de los educadores y en precisar cómo su acción sobre el sistema o en la institución lleva a nuevos cambios en la realidad educativa.

371.14

ЛИН

ЛИНАР (М.), ПРАКС (И.). — Микро-обучение, авто-
скопия и работа в группе. — Из Ревью Франсез де
Педагожи, № 43, апрель-май-июнь 1978, стр. 5.

Авторы изучают связь между микро-обучением, как
методом образования, действием, которое имеет на
человека его отображение на магнитоскопе, и разны-
ми формами работы в группе.

371.14

КЛИ

КЛИНЬЕ (Р.). — За систематический анализ взаимо-
отношений между обучающими и обучаемыми. — Из
Ревью Франсез де Педагожи, № 43, апрель-май-июнь
1978, стр. 31.

Существуют проблемы координации между формами
адаптации обучающихся и обучаемых в их взаимоотно-
шениях, воспитательной средой и каждой дисципли-
ной. Автор изучает изменчивость и эволюцию этой
координации.

371.13
КОН

КОН (Р.), МАССОНА (Ж.), ПИОЛА (М.). — Наблюдение воспитательных ситуаций как средство образования. Элементы для проблематики. — Из Ревью Франсез де Педагожи, № 43, апрель-май-июнь 1978, стр. 47. Авторы излагают результаты сопоставления идей между тремя воспитателями воспитательных кадров, описывают их практику по наблюдению, изучают границы и направление проблематики образования, его цели и вносят предложения об обобщении.

371.13
ЕНР

ЕНРИКЕЗ (С.). — Отношение французских преподавателей к профессиональному образованию и повышению квалификации. — Из Ревью Франсез де Педагожи, № 43, апрель-май-июнь 1978, стр. 64. Задача этого исследования — принести элементы к изменению процесса отбора, образования и повышения квалификации преподавателей, и показать, каким образом действие этого процесса на воспитательную систему заключает в себе новые изменения в воспитательной действительности.

Les publications de l'I.N.R.P.
(dont le catalogue gratuit vous sera envoyé sur demande)
sont diffusées par les services de vente des
CENTRES RÉGIONAUX DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE
et des

Centres départementaux de documentation pédagogique

AIX-MARSEILLE	55, 57, rue Sylvabelle, 13291 Marseille Cedex 2, Tél. : 37-40 39
Avignon	8, rue Frédéric Mistral, 84000 Avignon, Tél. : 86-49-12
Digne	C.F. St. Mann Brandy, 5, place des Cordeliers, 04000 Digne, Tél. : 31 05-87
Gap	2, avenue Maréchal Lyautey, 05000 Gap, Tél. : 51-30-84
Saint-Denis de la Réunion	10, rue Jean Chedel, 97400 Saint-Denis de la Réunion, Tél. : 21-35-97
AMIENS	45, rue Saint Léon, 1, rue Baudeloque, B.P. 348 C, 80026 Amiens Cedex, Tél. : 52 07 08
Beauvais	22, avenue Victor Hugo, B.P. 321, 60030 Beauvais Cedex, Tél. : 446 25 30
Leon	Avenue de la République, 02900 Leon, Tél. : 23-25-62
ANTILLES-GUYANE	
Cayenne	Boulevard de la République, B.P. 462, 97305 Cayenne, Tél. : 31 24 90
Fort-de-France	École normale maître de la Martinique, Pointe des Nègres, route du Phare, B.P. 529, 97200 Fort de France Cedex, Tél. : 41-08-04 et 72 25-58
Fort-de-France	(C.R.D.P.) École normale, B.P. 672, 97262 Fort-de-France, Tél. : 11 85-86
Pointe-à-Pitre	Cité scolaire de Bambraing, B.P. 378, 97182 Pointe-à-Pitre, Tél. : 82-09-56
BESANCON	16 et 17, rue Ernest Renan, B.P. 1153, 25003 Besançon Cedex, Tél. : 82-10-90
Lons-le-Saunier	2, rue Georges-Francault École normale, B.P. 324, 39015 Lons-le-Saunier, Tél. : 24 26 25
BORDEAUX	
Agen	25, cours d'Alsace-Lorraine, 33005 Bordeaux Cedex, Tél. : 44-12-92
Mont-de-Morison	156, rue Jean Jaures, 47000 Agen, Tél. : 65 26-85
Pau	Collège Peyssout, B.P. 401, 40017 Mont-de-Morison, Tél. : 75 43-11
Vérigooux	3, avenue Nial, B.P. 299, 64016 Pau Cedex, Tél. : 27-83-18
	Inspection académique, 70, rue Alfred-de-Mussot, 24016 Penquieux Cedex, Tél. : 08-11 63
CAEN	21, rue du Moulin-au-Roy, 14034 Caen Cedex, Tél. : 81-08-60
Alençon	Cité administrative, place Bonet, 61013 Alençon, Tél. : 26-66 80 (poste 314)
Saint-Lô	École Jules Ferry, rue des 29 et 35 divisions, 56000 Saint-Lô, Tél. : 57-52-34
CLERMONT-FERRAND	
Aurillac	35, rue d'Andouze, 63037 Clermont Ferrand Cedex, Tél. : 82-41-91
Le Puy	160, rue de la République, 13003 Aurillac, Tél. : 48 69 25
Moulins	2, rue Mouton-Duvernet, B.P. 132, 43012 Le Puy Cedex, Tél. : 09 26-82
Moulins	2, rue Pape-Carpentier, 03000 Moulins, Tél. : 44-05-91
CORSE	8, cours Général Lescaze, B.P. 299, 20000 Ajaccio, Tél. : 21-70-68
DIJON	Campus universitaire de Montmuzard, boulevard Gabriel, B.P. 450, 21013 Dijon Cedex, Tél. : 30 83 92
Macon	Maison G. P. de la Roche, 22, rue de l'Herminet, 71000 Macon, Tél. : 38-71-77
Nevers	1, rue Charles-Roy, 58000 Nevers, Tél. : 61 45 50
GRENOBLE	11, avenue de la Grande Chapelle, 38031 Grenoble Cedex, Tél. : 87-77-61
Annecy	64, avenue de France, 74000 Annecy, Tél. : 57 37-35
Chambery	289, rue Barrot, 73016 Chambéry, Tél. : 34-11-40
Valence	30, avenue de l'École normale, B.P. 21-16, 26021 Valence Cedex, Tél. : 44-55-85
LILLE	5, rue Jean-Bart, B.P. 3300, 59018 Lille Cedex, Tél. : 57-78-07
Arras	39, rue aux Ours, 69022 Arras, Tél. : 21 60-10
Valenciennes	(C.R.D.P.) Lycée de la Foucherie, 1, avenue de Villars, 59326 Valenciennes Cedex, Tél. : 46 27 81
LIMOGES	28 avenue Alsace, Corréol, 87030 Limoges Cedex, Tél. : 01-32-50
Tulle	Rue Sylvain Eudes, B.P. 234, 19012 Tulle Cedex, Tél. : 26-32-88
LYON	47, 49, rue Philippe de Lassalle, 69310 Lyon Cedex 3, Tél. : 29 97-75
Bourg-en-Bresse	6, rue Jules Ferry, 01000 Bourg-en-Bresse, Tél. : 21-21-36
Saint-Etienne	16, rue Marcelin Albert, 42000 Saint-Etienne, Tél. : 25-20-91
MONTPELLIER	Allee de la Citadelle, 34004 Montpellier Cedex, Tél. : 72-25-30
Carcassonne	50, avenue du Docteur H. du Gout, 11012 Carcassonne, Tél. : 25-25 02
Mende	Avenue du Père Cochain, 48006 Mende, Tél. : 65 10 32
Nîmes	10, Grand Rue, 30000 Nîmes, Tél. : 67-85-19
Perpignan	Place Jean-Moulin, 66020 Perpignan Cedex, Tél. : 34 00-10
NANCY	99, rue de Metz, 54000 Nancy, Tél. : 52-88-14
Epinal	Avenue Jean-Sellier, 88026 Epinal, Tél. : 35-06-42
NANTES	Chemin de l'Échequer, B.P. 1001, 44036 Nantes Cedex, Tél. : 74-85-19, 74 85 20 et 44-85-21
Angers	14, rue du Fa Juvenet, 49000 Angers, Tél. : 66-91-31 et 66-92-82
Laval	25, rue de Mailharden, 53000 Laval, Tél. : 90-28 08
Le Mans	31, rue des Moutiers, 72000 Le Mans, Tél. : 85-43-70
NICE	117, rue de France, B.P. 227, 06001 Nîco Cedex, Tél. : 87-63-30
ORLEANS-TOURS	55, rue Notre-Dame de la Résurrection, B.P. 2219, 45012 Orléans Cedex, Tél. : 45 22 20
Bourges	9, rue Edouard-Bruny, 18000 Bourges, Tél. : 24-54-91
Chartres	1, rue du 14 Juillet, 28000 Chartres, Tél. : 21-69-88
Tours	1, rue Coutehery, 37000 Tours, Tél. : 05-42-94
PARIS	29, rue d'Ulm, 75290 Paris Cedex 05, Tél. : 328-21-64
	Librairie : 13, rue du Four, 75006 Paris, Tél. : 326-36-92
POITIERS	6, rue Sainte Catherine, 86034 Poitiers Cedex, Tél. : 41-34-83
Angoulême	1, rue Vauban, 16017 Angoulême, Tél. : 32 18 60
La Rochelle	Rue de Juchin prolongée, 17028 La Rochelle Cedex, Tél. : 34-13-82 et 34-04-05
Niort	3, rue Jules-Ferry, 79009 Niort Cedex, Tél. : 24-82-65
REIMS	47, rue Sanno, B.P. 387, 51063 Reims Cedex, Tél. : 47-94-25
Châlons-sur-Marne	Cité administrative, 51036 Châlons-sur-Marne, Tél. : 64-91-12 (poste 533)
Charleville-Mézières	18, rue Voltaire, B.P. 477, 08109 Charleville-Mézières, Tél. : 57-51-58
Chauumont	École Robespierre, 20, rue Hersusler, 52000 Chauumont, Tél. : 03-12-85 et 57-41-78
Troyes	Adresse postale : inspection académique de l'Aube, services pédagogiques, 10025 Troyes Cedex
	implantation : école Michelet, 10, rue Saint-Martin-de-Aires, 10000 Troyes, Tél. : 72-28 60
RENNES	92, rue d'Antram, B.P. 158, 35004 Rennes Cedex, Tél. : 36-05-76 et 36-10-15
Brest	103, rue Jean Jaures, 29293 Brest Cedex, Tél. : 44-29-28
Saint-Brieuc	30, rue de Brizeux, 22000 Saint-Brieuc, Tél. : 33-50-04
Vannes	6, avenue de Lotte de Laignay, B.P. 1110, 56006 Vannes, Tél. : 54-27-20
ROUEN	Adresse postale : 3038 X, 76041 Rouen Cedex
	implantation : 2, rue du Docteur Fleury, 76130 Le Mont-Saint-Aignan, Tél. : 74 18 85
Rouen	(C.R.D.P. de la Seine-Maritime), 2, rue du Docteur-Fleury, 76130 Le Mont-Saint-Aignan, Tél. : 74 18 85
Evreux	43, rue Saint-Germain, 27000 Evreux, Tél. : 38-00-91
STRASBOURG	5, quai Zeni, B.P. 219 R7, 67007 Strasbourg Cedex, Tél. : 35-46-13, 35-46-14 et 35-46 15
Colmar	École normale, 12, rue Massary, 68026 Colmar, Tél. : 23-30-51
TOULOUSE	3, rue Rouquenne, 31008 Toulouse Cedex, Tél. : 62-54-54
Albi	3, rue du Général Girard, 81013 Albi Cedex, Tél. : 54-26-97
Auch	Centre administratif, rue Bossy d'Anglas, 32007 Auch Cedex, Tél. : 05-24 89
	Inspection, 533 et 5361
Cahors	Cité Beccates, rue de la Barre, 46010 Cahors Cedex, Tél. : 35-16-87
Foix	31 bis, avenue du Général de Gaulle, 09008 Foix Cedex, Tél. : 65-06-48
Montauban	9, rue du Fort, 82000 Montauban, Tél. : 63 51-18
Rodez	École normale d' instituteurs, 12, rue Sévius, 12000 Rodez, Tél. : 68-13-53
Tarbes	Rue Georges-Magnouat, B.P. 205, 65013 Tarbes Cedex, Tél. : 93-07-18

