

REVUE FR

ANÇ AI

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

SE DE PÉ

DAGOGIE

N° 47 - AVRIL - MAI - JUIN 1979

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.*
René COUANAU, *directeur des Ecoles au ministère de l'Education.*
Jean-Louis CREMIEUX-BRILHAC, *directeur de la Documentation française.*
Maurice DEBESSE, *professeur honoraire à la Sorbonne.*
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.*
Gilbert LEOUTRE, *directeur du Centre national de documentation pédagogique.*
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.*
Marc RANCUREL, *directeur des Collèges au ministère de l'Education.*
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 65 F - Étranger 76 F**

Prix du numéro : **19 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° 47 - AVRIL - MAI - JUIN 1979



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

**Comité
de rédaction**

Rédacteur en Chef

Chef de rubrique

Secrétaire de rédaction

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

Yves GUERIN, *chef du département des ressources documentaires et des publications au Centre national de documentation pédagogique.*

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 honoraire de sciences de l'éducation à l'Université de Caen.*

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

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

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

PREMIÈRE PARTIE

A. Bireaud et B. Peterfalvi	Attitudes d'enseignants à l'égard d'une innovation portant sur l'autonomie	p. 5
J.-M. Fabre et G. Noizet	Une procédure automatisée d'évaluation des connaissances : la méthode du jugement autopondéré	p. 16
Cl. Philippe	Amélioration de la capacité de lecture	p. 29
F. Testu	Les rythmes scolaires	p. 47
Th. Madiot	L'école dans un village haut-saônois : Breurey-les-Faverney	p. 59

DEUXIÈME PARTIE

	Notes critiques	p. 68
	Note de synthèse	p. 101
	Actualité des sciences de l'éducation	p. 109
	A travers la presse pédagogique	p. 136

PREMIERE PARTIE

ATTITUDES D'ENSEIGNANTS A L'EGARD D'UNE INNOVATION PORTANT SUR L'AUTONOMIE

L'enquête que nous avons menée et dont nous allons donner quelques résultats porte sur une innovation pédagogique qui a été introduite et se développe depuis 1973 au C.E.S. expérimental audio-visuel de Marly-le-Roi. Cette innovation, nommée C.A.D., a pour objectif général de mettre au point une organisation pédagogique qui permette aux élèves de prendre en charge de manière autonome, à partir des problèmes qu'ils se posent et en utilisant toutes les ressources mises à leur disposition, une partie de leur formation.

Pour cela, on a banalisé une partie de l'horaire des élèves, en prenant sur le temps attribué à chaque discipline ; pendant ce temps, les élèves élaborent seuls ou en groupe, des productions écrites et audio-visuelles sur des sujets proposés par les enseignants ou choisis librement par les élèves.

Divers modes d'organisation très différents les uns des autres ont été mis au point et essayés : le système n'a pas encore acquis de stabilité pour l'ensemble des quatre années du cycle ; les essais continuent et donnent lieu à observation. Toutefois, les diverses modalités d'organisation ont en commun :

- de donner aux élèves un degré d'initiative et des possibilités de choix plus grands que l'organisation pédagogique habituelle de la classe. Ce choix et cette initiative s'exercent sur le contenu du travail et sa forme, sur la situation du travail : seul ou en équipe, sur le choix des locaux (libre circulation) ;
- de rendre possible pour les enseignants l'organisation d'un travail interdisciplinaire.

L'initiative des élèves et l'interdisciplinarité sont donc conçues comme des objectifs intermédiaires qui permettent d'atteindre l'objectif général (1).

Notre équipe est chargée d'observer et de réguler l'ensemble de cette innovation. Au cours de ces observations, il nous est apparu que se développait une déviation par rapport aux objectifs. Si le discours apparent était favorable à l'innovation et si l'objectif général, résumé souvent dans les termes : « acquisition de l'autonomie », semblait accepté, par contre les modalités d'organisation proposées avaient tendance à restreindre le choix et l'initiative des élèves et les possibilités d'interdisciplinarité. Le corollaire de cette déviation résidait dans la difficulté de prendre des décisions organisationnelles communes à tous les enseignants concernés. C'est pourquoi nous avons cherché à mieux connaître les attitudes à l'égard de l'innovation et à cerner, pour les clarifier, les divergences. Cette enquête s'est déroulée en mai-juin 1975.

La méthode que nous avons choisie résulte de la prise en compte de plusieurs facteurs.

Le public sur lequel nous voulions faire porter notre enquête était relativement restreint (115 enseignants), très varié, et déjà bien connu de notre équipe. Nous cherchions à déterminer, de façon fine, les diverses attitudes possibles non seulement à l'égard de l'innovation en général mais à l'égard des diverses composantes de cette innovation, dans un souci de régulation du système ; par contre, nous n'avons pas cherché, du moins dans un premier temps, à expliquer ces diverses attitudes (les résultats de l'enquête pourraient éventuellement aider à formuler des hypothèses). Enfin, nous avons pu constater que les attitudes vraies étaient souvent malaisées à définir, car elles sont souvent dissimulées sous un discours apparemment favorable.

(1) Sur l'ensemble de l'innovation « C.A.D. », on peut se reporter, dans la collection **Recherches Pédagogiques** (I.N.R.P.) aux numéros 66 : « Le travail indépendant » ; et 76 : « L'accès à l'autonomie. A la recherche d'une méthode de travail. Le Centre d'autodocumentation du C.E.S. de Marly-le-Roi ».

Le bulletin pédagogique du C.E.S. de Marly-le-Roi comporte plusieurs numéros consacrés tout ou partie au C.A.D. (en particulier les numéros 4, 8, 12, 16).

Pour ces différentes raisons, nous avons choisi de procéder par entretiens guidés de façon souple ; l'analyse du contenu des entretiens nous a permis de définir un certain nombre d'attitudes réparties selon plusieurs axes.

Notre objectif était de saisir le plus grand nombre d'attitudes significatives, nous avons donc défini des critères de choix qui devaient permettre d'obtenir le groupe le plus varié possible ; ces critères n'étaient pas destinés à devenir des variables explicatives.

Nous avons pris en compte quatre critères :

- la discipline enseignée,
- la catégorie,
- la date de nomination au C.E.S.,
- la participation ou la non participation au C.A.D. (à l'époque de l'enquête, l'ensemble du C.E.S. n'était pas concerné par l'innovation - C.A.D.).

Pour tenir compte de ces critères, nous avons prévu d'interroger 26 personnes (sur 115 en tout). En fait, finalement, en raison des difficultés pour prendre rendez-vous en fin d'année, nous en avons interrogé 21, ce qui représente une proportion comprise entre un cinquième et un sixième.

Il ne s'agissait pas d'interviews non directives. Un certain nombre de questions avaient été prévues ; ces questions ont été précisées et modifiées à la lumière des premières interviews.

Toutefois, les interviews n'ont pas été très directives ; les questions n'ont pas toujours été posées, et pas toujours dans le même ordre ; il était prévu de laisser les personnes interrogées parler librement en dehors ou à côté des questions. Il s'agissait d'un guide souple d'entretien, ce qui présente l'avantage de ne pas briser la spontanéité des réactions mais l'inconvénient de rendre l'analyse plus longue et plus difficile.

Les questions étaient :

- **Des questions générales** : sur la place des enseignants, sur les opinions à propos des objectifs de l'école, à propos de l'innovation C.A.D. et de ses objectifs.
- **Des questions sur le fonctionnement du C.A.D.** : sur les améliorations à y apporter, sur les problèmes posés par la discipline, sur la participation des élèves, sur l'organisation par discipline.
- **Une question sur l'autonomie des enseignants.**

Pour les enseignants qui ne participaient pas au C.A.D., il était prévu **une série de questions** sur des termes communément employés au C.A.D.

Nous avons transcrit quatorze interviews sur vingt et une ; à partir de l'étude de ces transcriptions et des objectifs que nous nous étions fixés, nous avons déterminé

plusieurs axes d'analyse. Les sept autres interviews ont été dépouillées, sans transcription littérale, en fonction de ces axes.

Nous n'avons pas, sur tous les points, conduit l'analyse de la même façon : en effet, les attitudes vis-à-vis de certaines caractéristiques de l'innovation (par exemple, le degré d'initiative accordé aux élèves) ont pu être déterminées d'après les réponses aux questions, d'autres, par contre résultent de l'analyse du contenu général de l'entretien.

L'ensemble des résultats de l'analyse a été publié dans le bulletin n° 12 du C.E.S. de Marly-le-Roi. Nous publions ici les extraits qui nous semblent avoir un intérêt qui dépasse le cadre de cette innovation particulière. Pour apprécier la portée de ces résultats il faut savoir que la population étudiée est le corps enseignant d'un établissement expérimental ; les enseignants de cet établissement devraient donc être plus favorables à l'innovation que les enseignants d'un établissement normal. Par ailleurs, il faut savoir que l'innovation dont il est question est élaborée dans le C.E.S. et que les enseignants participent à la mise au point de ses modalités ; dans la mesure où des attitudes négatives ont été décelées, ceci pose le problème de l'influence des différents courants de pensée et des divers groupes de décision à l'intérieur du C.E.S.

I. — PERCEPTION GLOBALE DE L'INNOVATION ET ATTITUDE A SON ÉGARD

L'objectif général de l'innovation est, comme nous l'avons dit, défini officiellement par une phrase relativement longue et prudente.

En fait, le terme qui revient constamment dans les interviews, pour définir l'objectif général du C.A.D. est celui d'autonomie (acquisition de l'autonomie, travail autonome...).

Toutefois, la terminologie employée et le contexte général de chaque interview permettent d'introduire un certain nombre de distinctions.

À côté de l'objectif « autonomie » explicité de manière différente apparaissent deux autres séries d'objectifs. Ces trois thèmes d'ailleurs ne s'excluent pas toujours ; nous trouvons, parfois, certains d'entre eux associés.

L'objectif « autonomie » est explicité de deux manières.

- Deux formulations ont été employées plus d'une fois :
- apprendre à se débrouiller,
 - devenir responsable.

La première formulation nous semble impliquer une vision plus individualiste de la société et de la formation qui prépare à la vie sociale. La seconde formulation prend,

semble-t-il, plus en compte la dimension collective et la situation de l'individu dans un groupe.

Deux autres séries d'objectifs apparaissent dans les interviews.

Travailler de façon plus efficace, ce qui peut signifier :

- acquérir une méthode de travail et/ou
- acquérir des connaissances (à partir de documents par exemple).

Libérer les élèves, ce qui peut signifier :

- les libérer par rapport aux professeurs, en tant que représentant la situation scolaire habituelle. Il s'agit de changer les relations et/ou
- les libérer par rapport au savoir tel qu'il est imposé actuellement (construire son propre savoir).

Les relations entre ces deux séries d'objectifs et l'objectif « autonomie » ne sont pas clairement définies. Parfois ils sont situés comme des moyens d'atteindre l'autonomie, ils constituent alors des objectifs intermédiaires, par exemple : « acquérir une méthode de travail ». Parfois, ils prennent la place de l'objectif « autonomie » ou en constituent une interprétation univoque.

Une apparente unanimité recouvre donc des divergences parfois assez profondes. Certains voient dans le C.A.D. un outil plus efficace pour acquérir des savoirs et des savoir-faire, plus efficace parce qu'il autorise des prescriptions individuelles, associées ou non au travail d'équipe ; d'autres voient dans le C.A.D. un moyen de créer des situations libérant l'élève des contraintes qui bloquent son désir d'apprendre.

A côté de la perception des objectifs généraux nous avons pu dégager la manière dont les personnes interviewées se représentaient les situations de travail au C.A.D.

La situation est principalement perçue comme **solitaire** : le mot « seul » est celui qui revient le plus souvent en guise d'explicitation de la situation d'autonomie.

Mais ce mot est entendu de deux façons :

- « seul » c'est-à-dire **sans** professeur.

Cette situation est le plus souvent associée aux objectifs : « acquérir une méthode de travail » et surtout « libérer l'élève ».

— « seul » c'est-à-dire en situation non collective, **seul avec** le professeur.

Cette situation est plutôt associée à l'objectif : « travailler de façon plus efficace » et surtout : « acquérir des connaissances ».

La troisième situation : le travail en équipe des élèves, est rarement évoquée, du moins lorsqu'il est question d'autonomie et d'objectifs du C.A.D. Pourtant, cette situation est très fréquente au C.A.D. Il semble que la relation entre cette situation et l'objectif autonomie ne soit pas clairement établie.

C'est par rapport à cette perception plus ou moins précise et en tous cas ambiguë des objectifs et des situations de travail qu'il convient de **situer les attitudes que nous avons pu dégager vis-à-vis de l'innovation.**

Toutes les personnes interrogées, sauf une qui se dit peu au courant et de ce fait ne prend pas position, approuvent l'innovation, disent qu'il s'agit d'une innovation positive. Cette prise de position est parfois formulée très nettement, dans d'autres cas, elle résulte de l'analyse générale et du rapprochement que nous avons opéré entre plusieurs réflexions.

Toutefois, il convient de nuancer et parfois fortement cette approbation en tenant compte des objections qui apparaissent à divers moments des interviews.

Une seule personne ne formule aucune objection ; notons qu'il s'agit d'un enseignant qui ne participe pas au C.A.D.

Une autre personne n'est pas satisfaite de la mise en œuvre de l'innovation mais ne formule pas vraiment d'objections ; à son avis, il convient d'approfondir la réflexion. Donc, sur les vingt et une personnes interrogées, dix-huit formulent une ou plusieurs objections. En dehors de quelques objections d'ordre purement matériel (par exemple : il n'y a pas assez de documents), **ces objections peuvent être classées en cinq types.** Notons qu'aucune série n'est exclusive : toutefois, on peut noter une forte tendance à l'exclusivité pour les objections du premier type et par contre une assez forte tendance à associer les objections du deuxième et du quatrième type.

Premier type d'objections :

Un certain nombre d'objections peuvent se regrouper autour de l'idée que le système mis en place suppose que l'on accorde une certaine confiance aux élèves et que cela est impossible. Les élèves, en effet, ne sont ni assez disciplinés ni assez conscients pour éviter le laisser-aller, le manque de rigueur, la fraude... Les objections de ce type sont : l'absence de sanction, l'absence de surveillance, l'absence de compétition...

Ce type d'objections se rencontre **cinq fois.**

Deuxième type d'objections :

Ce type concerne le fait ou le risque grave d'acquérir moins de connaissances, de favoriser le travail pas sérieux, dans la mesure où les enseignants « suivent » moins les élèves. Ce type d'objections est assorti, le plus souvent, de la proposition d'augmenter le nombre d'enseignants

ou de limiter les relations qu'établit, au C.A.D., l'élève avec les enseignants, à des relations avec les enseignants de son groupe-classe : on propose aussi, dans ce cas, d'améliorer l'organisation matérielle du C.A.D. Ce type d'objections se rencontre **huit fois**. C'est le plus fréquent.

Troisième type d'objections :

Il se rapproche du deuxième mais s'en distingue tout de même parce que, dans ce cas-là, on redoute que les acquisitions de connaissances diminuent mais on se place explicitement et d'emblée dans une perspective sociale. Dans ce cas-là, les craintes concernent les élèves faibles, les moyens, les moyens faibles, les élèves issus d'un milieu socio-culturel défavorisé.

Ce type d'objections se rencontre **trois fois**.

Quatrième type d'objections :

Ce sont des objections qui se situent dans la perspective d'une généralisation. Celle-ci semble parfois utopique en raison, en particulier des moyens matériels et humains à mettre en œuvre. Ou bien, et le plus souvent, la généralisation est perçue comme risquant de conduire à la récupération de l'innovation par le système existant ; le C.A.D. généralisé serait un outil de sélection plus efficace ou encore un moyen de rentabiliser les enseignants.

Ce type d'objections se rencontre **six fois**.

Cinquième type d'objections :

Il est centré sur l'idée que l'innovation ne va pas assez loin. Le C.A.D. reste trop semblable à l'école, trop fermé sur lui-même. On peut rapprocher de ce type, l'idée qu'il est nécessaire de commencer avant la sixième et d'introduire une cohérence dans les méthodes depuis la maternelle.

Ce type d'objections se rencontre **trois fois**.

Certains de ces types d'objections ne sont pas en contradiction avec les objectifs de l'innovation, c'est le cas des trois derniers types. Par contre, le premier type d'objections révèle un désaccord profond avec les objectifs de l'innovation.

En ce qui concerne le deuxième type d'objections, le partage est plus difficile à faire ; dans certains cas, il s'agit de la traduction vécue des contradictions entre les objectifs de l'innovation et ceux du système éducatif, dans d'autres cas, par contre, ces objections témoignent de la crainte d'une certaine dépossession et se rapprochent davantage des objections du premier type.

On peut donc dire que la perception globale de l'innovation est extrêmement diverse et **les attitudes finalement très complexes à caractériser**, puisque nous avons réussi à définir cinq types d'objections et encore conviendrait-il d'introduire des nuances à l'intérieur de ces types.

II. — ATTITUDES VIS-A-VIS DE L'INITIATIVE DES ÉLÈVES

L'augmentation du degré d'initiative des élèves conçue comme un objectif intermédiaire est un des caractères essentiels de l'innovation. Il nous a paru donc important de déterminer sur ce point les attitudes des personnes interrogées.

C'est pourquoi nous avons posé la question suivante : « Pourrait-on imaginer un système qui permette aux élèves de donner leur avis sur le fonctionnement du C.A.D. et de participer aux prises de décision ? »

Cette question comportait donc deux aspects : « Donner leur avis » et « participer aux prises de décision ». Elle concernait le C.A.D. mais a parfois été élargie à l'ensemble du C.E.S.

C'est le premier aspect : « donner leur avis » qui a été le plus généralement relevé et commenté ; il semble toutefois sous-entendu que si on donne son avis c'est qu'on en tient compte d'une façon ou d'une autre.

L'« avis » est d'ailleurs, le plus souvent entendu comme définitif, et non modifiable, ce qui peut laisser penser qu'il serait pris en compte comme dans un vote et non pas comme dans un dialogue. Peut-être, était-ce induit par la question.

D'autre part, l'avis des élèves est conçu comme un avis sur le contenu de l'enseignement et beaucoup plus rarement comme un avis sur l'organisation, le fonctionnement, la vie scolaire.

Pourtant la question posée comportait le terme de « fonctionnement » et invitait donc plutôt à la deuxième interprétation.

Nous avons pu déterminer **trois attitudes**. Dans deux entretiens, la question n'a pas été posée. Il reste donc dix-neuf interviews. Sur ces dix-neuf, la répartition est la suivante :

- première attitude, huit personnes,
- deuxième attitude, six personnes,
- troisième attitude, cinq personnes.

Notons que la participation au C.A.D. ne semble jouer aucun rôle dans cette répartition.

Première attitude

Elle est nettement défavorable à l'augmentation de la participation des élèves. Certains voudraient même réduire ce degré de participation, il est souvent affirmé que les élèves donnent déjà trop ou suffisamment leur avis.

Un certain nombre d'arguments sont mis en avant pour justifier cette prise de position. Ces arguments sont de divers ordres qui se recoupent d'ailleurs et coexistent parfois. Le plus souvent, il s'agit d'arguments centrés sur

le fait que les élèves sont des jeunes, c'est-à-dire immatures, influençables, incapables de donner un avis réfléchi.

D'autres arguments se réfèrent plutôt à la situation du jeune en tant qu'élève :

- les élèves appartiennent à un groupe-classe, or c'est l'avis du groupe-classe qu'il importe de recueillir et un élève, soit ne peut parler qu'en son nom personnel, soit est soumis à l'influence d'un leader ;
- les élèves sont à l'école pour travailler et si on leur demandait leur avis, ils (ou certains) en profiteraient pour ne rien faire. On trouve là, implicite, l'idée que seule la contrainte oblige à travailler ;
- les professeurs en raison de leurs compétences professionnelles savent mieux que les élèves ce qui leur convient.

Deuxième attitude

Elle est nettement favorable à l'augmentation de la participation des élèves. Certains jugent la participation actuelle tout à fait insuffisante.

Dans ce groupe plusieurs propositions sont faites pour augmenter le degré de participation, par exemple :

- faire participer des élèves à des réunions actuellement réservées aux adultes (réunions d'équipe, assemblées générales, groupes de recherche) ;
- organiser des débats entre élèves et adultes.

Les personnes de ce groupe ne voient pas toujours bien comment faire : le nombre, le manque de temps, l'inefficacité de grandes réunions sont souvent cités comme des obstacles difficiles à lever.

Troisième attitude

C'est celle du « oui, mais ça s'apprend ». Dans ce cas, sont développées les idées de prudence, progressivité, préparation préalable... Des nuances plus fines seraient à introduire, mais il est impossible de le faire sans faire des citations qui rompraient l'anonymat des interviews.

Pour préciser les attitudes vis-à-vis de l'initiative des élèves et pour saisir certains comportements globaux nous avons posé la question suivante : « Que pensez-vous des problèmes posés par la discipline » ? A première vue, cette question peut sembler moins nettement reliée que la première à l'initiative des élèves. Toutefois, au C.A.D., la libre circulation, la libre constitution de petits groupes, la gestion de leur temps par les élèves sont autant d'aspects de l'augmentation de l'initiative des élèves et ne vont pas sans poser parfois des problèmes dits de discipline. C'est pourquoi, nous avons posé cette question ; le problème a d'ailleurs été spontanément abordé par plusieurs personnes avec plus ou moins d'insistance.

L'analyse des réponses à cette question (dix-huit interviews) permet de préciser tout en l'éclairant sous un jour un peu différent ce que nous avons dit précédemment.

Comment est compris le mot « discipline » ?

Deux des personnes interrogées séparent absolument discipline et travail ; pour elles, il n'y a pas de problèmes de discipline, il n'y a que des problèmes de travail.

Mais cette distinction n'est pas toujours faite et souvent une relation est établie entre la discipline et le sens de l'effort ou entre l'indiscipline et les mauvais élèves.

Le mot discipline ou plutôt « indiscipline » recouvre principalement trois faits :

- la détérioration du matériel,
- une attitude irrespectueuse vis-à-vis des enseignants,
- une attitude qui gêne le travail des autres élèves.

Par contre, le terme de bavardage est peu employé.

La discipline en général au C.E.S.

Un groupe de personnes interrogées (sept personnes) n'associe pas spécialement cette question au C.A.D., mais en parle en général au C.E.S. ; la question ne comportait d'ailleurs pas le terme C.A.D.

Deux de ces personnes pensent qu'il y a très peu de problèmes de discipline au C.E.S., au C.A.D. comme en classe.

Les cinq autres, par contre, pensent qu'il n'y a pas assez de discipline dans le C.E.S.

C'est dans ces interviews que les problèmes de discipline sont attribués aux mauvais élèves qualifiés de perturbateurs, caractériels, barbares, énergumènes, indésirables. Plusieurs fois, sont déplorées la disparition des classes de transition, l'impossibilité de se débarrasser des indésirables, l'absence de sanctions... L'administration du C.E.S. n'est pas directement mise en cause, mais plutôt une ambiance générale de relâchement.

La discipline au C.A.D.

Plus ou moins explicitement, il semble assez évident à tous (onze personnes) qu'ils le déplorent ou qu'ils l'approuvent, que la discipline au C.A.D. est plus libérale qu'en classe, la surveillance moindre, les relations d'autorité moins nettes et moins constantes.

A partir de cette constatation, nous trouvons **trois affirmations** qui traduisent trois attitudes :

— *Première affirmation* (trois fois).

Le C.A.D. est un lieu de défolement pour certains élèves, ce qui provoque des difficultés (trop de bruit, ques-

tion des cabines-son) (2). Dans ce cas, il est parfois proposé de rétablir des sanctions ou d'augmenter la surveillance.

— *Deuxième affirmation* (quatre fois).

Les problèmes de discipline se posent moins au C.A.D. qu'en classe. Le C.A.D. constitue même une solution pour les problèmes de discipline qui peuvent se poser en classe.

— *Troisième affirmation* (quatre fois).

Le C.A.D. suppose l'autodiscipline et l'autodiscipline ça s'apprend, et le C.A.D. tel qu'il est peut faciliter cet apprentissage (une fois).

Cette dernière affirmation est souvent assortie de propositions visant à améliorer l'encadrement ou visant à introduire de petites mesures que l'on peut qualifier de techniques pour améliorer, par exemple, le rangement des documents...

III. — ATTITUDES VIS-A-VIS DE L'INTERDISCIPLINARITÉ

Favoriser une approche interdisciplinaire du travail scolaire constitue un objectif intermédiaire pour atteindre l'objectif général de l'innovation non pas à la suite d'une pétition de principe ou d'un jugement de valeur mais pour deux raisons. Il semble nécessaire (au moins au niveau du premier cycle) pour atteindre l'objectif général, de :

- permettre aux élèves d'acquérir une méthode générale de travail (objectifs interdisciplinaires),
- prendre en compte les intérêts des élèves (leur goût pour « le choix du sujet » est attesté par toutes les études déjà conduites) ; or, ces intérêts ne sont pas centrés, a priori, sur une discipline particulière.

Il semble donc qu'un minimum d'organisation inter (ou pluri) disciplinaire soit nécessaire, sans pour cela négliger le rôle spécifique de chaque discipline. C'est pourquoi, une question a été posée à ce sujet. Elle était : « Pourriez-vous concevoir une organisation autre que par discipline ? » Le mot d'interdisciplinarité n'était donc pas prononcé ; il est venu spontanément dans la plupart des entretiens et on peut remarquer qu'il n'a pas été discuté en tant que tel.

La majorité des personnes interrogées se situent par rapport à ce concept comme s'il allait de soi. **Les problèmes posés par la définition de ce terme et ses implications ne sont pas soulevés.**

(2) Consulter l'étude : « A propos des règles du Jeu » dans *Recherches pédagogiques* n° 76, L'accès à l'autonomie, à la recherche d'une méthode de travail, C.A.D. du C.E.S. de Marly-le-Roi.

En général, la question est plutôt abordée sous l'angle d'une prise de position plus ou moins favorable.

Sur les vingt et une personnes interrogées, quatre ne prennent pas position, soit que la question ne leur ait pas été posée, soit qu'aucune réponse n'y soit apportée.

Sur les dix-sept personnes qui prennent position :

- deux seulement sont défavorables franchement, c'est-à-dire répondent *non* à la question,
- cinq sont nettement favorables au développement de l'interdisciplinarité,
- dix émettent un oui assorti de réserves plus ou moins marquées. Ces réserves constituent, en fait, des arguments destinés à justifier une position plutôt hostile ; certains d'entre eux sont communs au groupe des « oui mais... » et au groupe des « non ».

Arguments contre l'interdisciplinarité

— *L'interdisciplinarité empêche ou risque d'empêcher tout travail sérieux.*

Cet argument est présenté six fois en tout, par les deux personnes contre et par quatre des dix « oui mais... ». Le « oui mais... » de ceux qui produisent cet argument est peut-être le plus réticent à l'égard de l'interdisciplinarité.

— *L'interdisciplinarité empêche ou risque d'empêcher les acquisitions dans une discipline particulière.*

Cet argument est formulé cinq fois, dont trois fois par les mêmes personnes que le premier. Il prend diverses formes. On invoque l'importance pour les élèves du contenu ou l'impossibilité de donner du temps dans telle ou telle discipline.

— *Les enseignants spécialistes ne peuvent répondre à n'importe quelle question* comme ils risquent d'être amenés à le faire en cas de travail interdisciplinaire.

Nous trouvons cet argument quatre fois et chaque fois associé au premier. Il témoigne d'une certaine crainte de déqualification.

— *L'interdisciplinarité est contradictoire avec la structure d'équipe par discipline* (3).

Cet argument est formulé une fois, en plus des autres par une des personnes qui répond « non ». Cette idée est plutôt évoquée dans le groupe des personnes favorables à l'interdisciplinarité, mais dans ce cas la formu-

(3) Au C.E.S. de Marly-le-Roi, les enseignants élaborent leurs modes d'intervention pédagogique en équipe par discipline.

lation n'est pas la même : on parle plutôt dans ce groupe des nécessités de concertation entre les enseignants des différentes disciplines.

Arguments pour l'interdisciplinarité

Ils sont beaucoup moins développés dans le groupe des « oui mais... » et même dans le groupe des personnes favorables.

Le plus souvent, on se contente d'affirmer que le C.A.D. est vraiment le lieu pour ça et que l'intérêt de l'interdisciplinarité est de permettre d'insister sur la méthode à acquérir, ce qui est le plus important. Une seule personne signale que l'interdisciplinarité permet de partir de l'intérêt des élèves.

Dans le groupe des personnes favorables (cinq en tout), trois pensent que l'interdisciplinarité est insuffisamment développée au C.A.D. et insistent sur les obstacles.

Ces obstacles se situent, d'après les personnes interrogées au niveau de la formation actuelle des enseignants et de l'insuffisance de concertation.

En somme, la structure par discipline est invoquée par les personnes favorables comme un obstacle à surmonter et par les personnes plutôt défavorables comme une justification.

IV. — LE PROBLÈME DES ÉLÈVES FAIBLES

Ce problème est étroitement lié à la question de la sélection et constitue le reflet à l'école d'un phénomène social. C'est pourquoi, nous avons rassemblé dans ce paragraphe tout ce qui, dans les entretiens, a été dit spontanément à ce sujet.

Près de la moitié (neuf) des personnes interrogées ne parlent pas ou parlent très peu de ce problème. (Aucune question n'était posée à ce sujet). Ceci ne signifie pas que ce groupe de gens n'ait pas conscience du problème mais la plupart d'entre eux ont plutôt tendance à parler d'une part des élèves globalement, dans le C.A.D. ou en classe, et d'autre part des inégalités en les rapportant au système éducatif et/ou au système social.

En somme, ce groupe n'envisage pas spontanément la question sous l'angle pédagogique.

Par contre, dans douze interviews, la question est abordée de façon plus ou moins insistante et sous différents angles. C'est de ces douze interviews que nous allons parler maintenant. Toutefois, il faut noter que les discours se situent à des niveaux très divers : parfois plusieurs aspects de la question sont envisagés, parfois il s'agit seulement d'allusions qui permettent quelques interprétations. Il est donc difficile de donner autre chose que quelques tendances ou remarques.

Pourtant, la prise en compte pédagogique de ce problème semble bien être une préoccupation majeure des enseignants interrogés. C'est pourquoi, nous rapportons ici ce que nous avons pu tirer de l'analyse des entretiens.

Qu'est-ce que les élèves faibles ?

Dans neuf entretiens (sur douze), le contenu permet de donner une réponse à cette question. Certaines de ces neuf personnes donnent plusieurs réponses :

- Ce sont des élèves qui ont peu de capacités, d'aptitudes, qui sont bêtes : trois fois.
- Ce sont des élèves qui perturbent la classe, qui gênent les professeurs et les autres élèves : trois fois.
- Ce sont des élèves qui sont défavorisés par leur milieu familial et/ou social : cinq fois.

Le C.A.D. leur convient-il ?

Sur neuf entretiens qui abordent cette question :

- non (cinq),
- peut-être (un) (non, actuellement),
- oui (trois).

Non, parce que :

- l'encadrement est insuffisant (trois),
- ils ne sont pas aidés chez eux (deux),
- l'encadrement est trop fluctuant (un)

Oui, parce que :

- le C.A.D. permet l'individualisation (un),
- le C.A.D. permet d'aller à son rythme (un),
- le C.A.D. permet un épanouissement sur d'autres plans (un).

Une des personnes interrogées pense que le C.A.D. est mauvais pour les « moyens ».

Quelles sont les autres solutions proposées ?

Dans six entretiens, d'autres solutions sont proposées. Ces autres solutions ne sont pas, pour certains, exclusives de la solution C.A.D. et ne sont pas toujours exclusives entre elles :

- diminution de la durée obligatoire de scolarité, une fois,
- rétablissement des classes de transition, deux fois,
- groupes de niveaux, une fois,
- soutien, trois fois.

V. — AUTONOMIE DES ENSEIGNANTS ET TRAVAIL EN ÉQUIPE

Il nous a paru intéressant de poser la question : « Est-ce que vous vous sentez autonome dans votre travail ? » aux adultes qui sont censés amener les élèves vers cette autonomie. Or, il est apparu que les réponses à cette question ont été en majorité négatives et que cette conscience de non-autonomie était le plus souvent associée au travail en équipe des enseignants (4).

Sur l'ensemble des personnes interrogées :

- douze répondent non à cette question,
- quatre répondent oui,
- quatre donnent des réponses intermédiaires.

Les personnes qui **répondent non** donnent de leur réponse un certain nombre de justifications :

Le travail en équipe constitue un obstacle à l'autonomie.

C'est la justification la plus fréquente (douze personnes y ont recours, dont une parmi celles qui ont répondu « oui et non »).

Le travail en équipe est alors perçu comme une méthode contraignante qui empêche le professeur de prendre une initiative individuelle, de travailler selon ses idées, parfois de s'adapter à la situation de sa classe et à la demande des élèves comme l'explique une des personnes interviewées. Pour cette dernière personne, le travail en équipe des enseignements est une source de limitation de la possibilité d'initiative des élèves.

Les exigences matérielles.

Par exemple, on est obligé d'attendre dans sa classe le moment de passage d'une émission, passage décidé en équipe et impliquant un alignement du travail fait dans les différentes classes (réponse donnée une seule fois).

Les programmes constituent une limite à l'autonomie des enseignants : cette réponse a été donnée deux fois, uniquement par des enseignants de mathématiques.

L'administration : Une seule personne évoque l'administration du C.E.S. comme un obstacle à son autonomie. Dans les autres cas, l'administration n'apparaît pas.

Les structures ou la systématisation d'une pratique pédagogique liées au caractère expérimental de l'établissement : L'existence du C.A.D., par exemple, oblige à

faire un certain type de travail, ou bien le travail sur fiches systématisé en mathématiques oblige chaque enseignant à s'intégrer dans un plan pédagogique plus général. Cette intégration est alors assimilée à une neutralisation de l'apport de chaque enseignant et, dans ce cas, est vécue de façon négative.

En ce qui concerne les personnes qui **répondent oui**, il convient d'abord de remarquer la composition du groupe qu'elles forment : il s'agit de personnes, soit qui tiennent une place particulière dans l'établissement (permanent du C.A.D.), soit de personnes plutôt moins intégrées à la vie de l'établissement que celles du groupe précédent (enseignants nouveaux, disciplines ne participant pas au C.A.D.).

Sur les quatre réponses de ce type, trois font allusion à un aspect négatif de cette autonomie : elle est liée, soit au désaccord dans l'équipe qui permet finalement à chacun de faire ce qu'il veut, soit à l'anonymat et à l'absence de relations entre les enseignants, soit à une absence de structuration suffisante dans l'expérimentation, à l'absence d'un plan général dans lequel le travail puisse être intégré.

L'autonomie est, dans ce cas, associée à l'individualisme, à l'isolement et n'est donc pas tellement souhaitée.

La quatrième personne est satisfaite de son autonomie.

Enfin, un certain nombre de personnes disent se sentir **autonomes dans une certaine mesure**, mais avec un certain nombre de restrictions concernant en général la dépendance et le lien par rapport au travail fait par d'autres personnes (autres personnes de l'équipe, ensemble des équipes).

Une recherche d'articulation entre les aspects individuels et collectifs du travail est alors mise en avant. On s'interroge sur le sens du mot « autonomie » dans un contexte de travail collectif valorisé.

Le problème du travail en équipe étant au centre des préoccupations des enseignants, en ce qui concerne leur sentiment d'autonomie dans leur travail, nous avons voulu examiner le problème d'un peu plus près pour les personnes qui avaient répondu « non » à la question précédente.

Chez les personnes qui, en majorité, disent que l'équipe est un obstacle à leur autonomie, d'autres aspects du travail en équipe sont souvent valorisés : l'équipe est une structure qui permet de réfléchir, de ne pas être routinier, qui permet de limiter l'aspect individualiste (non valorisé dans certains cas) du travail, de développer la solidarité.

Aussi, quelques-unes des personnes interviewées et qui ont répondu non vivent cette contradiction autonomie-travail en équipe de façon conflictuelle, et certains préfé-

(4) Au C.E.S. de Marly-le-Roi, les enseignants travaillent en équipe ; à l'époque de l'enquête, ces équipes étaient essentiellement des équipes de travail par discipline.

rent sacrifier une part de leur autonomie pour que ce travail en équipe puisse avoir lieu.

Aux personnes ayant répondu non à la première question, nous avons posé parfois (de façon non systématique) la question : « Est-ce que l'équipe se sent autonome ? » La plupart des réponses à cette question ont été positives, ce qui montre que la limitation du sentiment d'autonomie se situe principalement au niveau de l'articulation entre l'aspect individuel du travail et l'aspect collectif.

Il nous a paru étonnant que l'image de l'autonomie dans le travail pour les adultes soit à ce point dissociée de celle du travail en équipe, alors que pour les élèves ces deux images sont au contraire associées dans les faits : on favorise le travail en équipe des élèves dans le but de les faire accéder à leur autonomie.

Nous avons donc posé la question suivante aux personnes qui avaient répondu que le travail d'équipe était un obstacle à leur autonomie : « Est-ce que pour les élèves, le travail en équipe et l'autonomie sont aussi contradictoires ? » A deux exceptions près, les réponses à cette question ont été négatives : pour les élèves, le problème est tout à fait différent, le travail en équipe est rarement obligatoire pour eux, et ils peuvent toujours choisir leurs coéquipiers. Les deux personnes qui répondent positivement mettent l'accent sur les désaccords et les discussions interminables entre élèves et sur le fait que certains élèves se reposent sur l'équipe et restent complètement passifs.

Pour les enseignants, il s'agit de préparer en commun un travail qu'ils devront prendre en charge chacun individuellement par la suite. C'est surtout au niveau de cette prise en charge individuelle qu'ils se sentent gênés par les décisions prises dans le groupe au préalable.

Pour les élèves, il s'agit de réaliser une œuvre commune ; même si certaines phases du travail sont individuelles, elles sont toutes destinées à s'intégrer dans un ensemble collectif.

Il est assez étonnant de constater que dans un établissement où l'objectif principal est de développer l'autonomie des élèves, une si grande partie des adultes se sente si peu autonome.

On peut se demander comment, dans ce contexte, les élèves pourront réellement développer une autonomie (et quelle autonomie ?) si les adultes avec lesquels ils sont en contact ont dû renoncer, eux, à leur propre autonomie. Les élèves risquent d'être pris dans une contradiction, on exige d'eux, ou on souhaite qu'ils deviennent autonomes et en même temps, les adultes risquent de leur montrer que pour eux-mêmes cette accession à l'autonomie a été impossible.

Cependant, on peut se demander si cette contradiction est réelle ou seulement apparente.

Il semble que le sens attribué au mot « autonomie » ne soit pas le même quand il s'agit d'adultes ou d'élèves.

En effet, la question sur l'autonomie des enseignants au cours de l'interview a, en général, suscité une certaine surprise auprès des personnes interviewées, comme si, a priori, elles ne pensaient pas que cette autonomie puisse les concerner elles-mêmes et comme si le mot « autonomie » ne concernait que les élèves.

Pour les élèves, dans un certain nombre de cas au moins, le sens du mot autonomie renvoie plutôt à une libération par rapport à la hiérarchie adulte-enfant et à une attitude autre que de soumission, une attitude active par rapport à cette relation inévitablement dissymétrique entre l'adulte et l'enfant ou l'adolescent.

Il y a une idée proche de celle d'émancipation par rapport à une relation verticale et aussi d'une qualité à acquérir. Le travail en équipe, avec des pairs n'apparaît pas comme un obstacle à une libération de ce type : pour les adultes, ce sens du mot autonomie n'est pas retenu (s'il était retenu, leur statut d'adulte serait remis en question puisque, en tant qu'adulte, on doit s'être déjà émancipé et dire qu'on n'est pas autonome, qu'on n'a pas la qualité « autonomie » comme celle qu'on veut faire acquérir aux enfants, serait admettre quelque chose de très dépréciateur pour soi-même et rendrait absurde l'action auprès des enfants qui consiste à leur faire acquérir cette autonomie qu'on n'aurait pas réussi à acquérir soi-même.

Donc pour les adultes, « l'autonomie » ne renvoie jamais à une qualité de la personne mais toujours à une situation : et, en général, à une situation se rapportant au travail collectif, c'est-à-dire plutôt à une relation horizontale que verticale. Par rapport à cette autonomie, l'administration, les programmes, toutes les contraintes pouvant venir d'en haut sont peu relevées par les enseignants interviewés, soit qu'à Marly-le-Roi ces contraintes soient réellement minimisées par rapport aux autres établissements, soit qu'on ne veuille pas les mettre en avant dans les interviews. Dans les cas où on parle des contraintes venant d'en haut, on fait toujours allusion à quelque chose contre quoi on ne peut rien. Les contraintes dont on parle le plus sont celles qui proviennent des autres enseignants et de l'organisation générale du travail entre enseignants.

Malgré cette différence de sens attribuée au mot « autonomie », quand il s'agit d'élèves ou d'enseignants, la question de la contradiction réelle ou seulement apparente entre le sentiment de non-autonomie des enseignants et leur projet de conduire les élèves vers l'autonomie ne nous semble pas résolue.

CONCLUSION

Par rapport à l'objectif de l'innovation qui est de favoriser l'exercice d'activités autonomes par les élèves, on peut différencier un certain nombre d'attitudes.

Quelques attitudes extrêmes apparaissent par rapport à un axe qu'on pourrait appeler **liberté-contrainte**, l'un des extrêmes de cet axe étant caractérisé par :

- l'attitude la plus favorable au développement maximum de l'initiative de l'élève,
- l'attitude la plus libérale en ce qui concerne les problèmes de discipline,
- une attitude qui prend en compte d'abord les centres d'intérêt de l'élève (ce qui peut être le fondement d'une pratique interdisciplinaire),

et l'autre extrême étant caractérisé par les attitudes inverses :

- limiter la participation de l'élève,
- poser les problèmes de discipline en termes de sanction,
- accorder une faible importance à l'intérêt de l'élève par rapport aux apprentissages jugés nécessaires (ce qui peut gêner une pratique interdisciplinaire).

Selon cet axe, un certain nombre d'attitudes peuvent se définir. Mais nous rencontrons un grand nombre d'attitudes *intermédiaires* qui, elles, ne peuvent pas se définir clairement selon cet axe.

Ces attitudes intermédiaires peuvent se différencier selon deux autres axes :

- attitude par rapport au savoir (importance plus ou moins grande accordée à la transmission d'un savoir constitué),
- attitude par rapport aux élèves faibles.

Pour ces deux autres axes, les données fournies par les interviews sont insuffisantes pour permettre une analyse approfondie.

Nous nous contentons de donner ici quelques éléments pour une réflexion qui serait à poursuivre.

En ce qui concerne ces axes, les objectifs de l'innovation sont moins clairement définis qu'en ce qui concerne l'axe liberté-contrainte.

La question des élèves faibles scolairement peut être vue sous différents angles. On peut se poser la question suivante : *comment procéder pour que les élèves « faibles » ne soient plus « faibles » ou moins « faibles » ?* Est-ce que le C.A.D., avec une situation autonome, peut les aider à rattraper les différents retards d'acquisition qu'ils ont accumulés ? (La réponse à cette question peut être positive ou négative selon les personnes). L'objectif premier, quand on pose la question sous cet angle, est le rattrapage d'un retard, nécessaire pour donner des chances égales aux différents élèves, par rapport à la

suite du cursus scolaire et par rapport à leur insertion professionnelle future.

Dans le cas où la réponse à la question est positive, l'autonomie est considérée comme un moyen pour parvenir à l'objectif premier qui est l'égalisation des niveaux. On peut se poser la question sous un autre angle : l'objectif d'acquisition de l'autonomie est premier. On dit que si l'élève arrive à une autonomie suffisante, cette autonomie sera pour lui un point de départ suffisant pour toutes les acquisitions qui lui seront nécessaires par la suite, même s'il a dans certains domaines de connaissances des lacunes.

On se pose alors la question de l'attitude à avoir envers les élèves faibles pour qu'ils puissent devenir autonomes. L'objectif est alors l'autonomie. Les moyens adoptés peuvent être très divers : par exemple l'apprentissage de méthodes plus approfondi que pour les autres, une attitude particulière des enseignants, etc.

Les différentes façons de poser cette question des élèves faibles et les différentes réponses qu'on apporte à cette question déterminent des attitudes qui se combinent de diverses manières avec l'axe liberté-contraintes dont il a été question plus haut. Par exemple, on peut voir une attitude consistant à dire que le minimum de contraintes, le maximum d'initiatives est valable pour les élèves d'un bon niveau, mais que pour les élèves faibles, il faut beaucoup plus de directives de la part des enseignants et beaucoup plus de contraintes, ceci dans le but de leur faire rattraper le retard acquis et aussi avec la crainte que leur retard ne s'accroisse.

L'axe concernant l'attitude par rapport au savoir transmis permet aussi de différencier certaines attitudes ; il n'est cependant pas indépendant des axes précédents : L'importance accordée au savoir transmis, en tant que savoir constitué (découpé en tranches disciplinaires fixées par les programmes), est un facteur de limitation de l'attitude la plus libérale en ce qui concerne l'axe liberté-contrainte. En effet, si on veut à tout prix faire acquérir à des élèves un certain nombre de connaissances qu'on juge utiles pour eux, la volonté de partir de l'intérêt de l'élève, des questions qu'il se pose pour constituer son propre savoir, est nécessairement limitée par l'apprentissage obligatoire de ces connaissances nécessaires.

Disons que plus on accorde d'importance à la transmission d'un savoir constitué en tant que tel, non remanié par l'élève, plus on se rapproche de l'extrémité « contrainte » de l'axe liberté-contrainte.

Cependant, cette importance accordée à la transmission de savoir constitué peut correspondre à des attitudes diverses : cette importance est, soit considérée comme allant de soi, à cause de l'intérêt intrinsèque de ce qui

est enseigné, parfois elle est associée à des valeurs morales, parfois elle est surtout associée à des exigences d'ordre social, la nécessité d'un certain nombre de connaissances pour la réussite dans la suite du cursus scolaire et la vie professionnelle future étant mises en avant.

Cette attitude, par rapport au savoir, est aussi liée à l'attitude par rapport aux élèves faibles. En effet, le fait de laisser aux élèves faibles la possibilité de construire leur propre savoir comporte un risque d'absence d'acqui-

sition qui est souvent perçu comme étant plus grand que si on propose à ces élèves des apprentissages de connaissances bien précis et bien délimités à l'avance par les adultes. Le souci d'éviter à ces élèves d'échouer aux examens, par exemple, dans les cas où ce souci est premier, incite certains enseignants à accorder plus d'importance à la transmission du savoir constitué.

Annie BIREAUD,
Brigitte PETERFALVI,
I.N.R.P., Paris.

UNE PROCEDURE AUTOMATISEE D'EVALUATION DES CONNAISSANCES : LA METHODE DU JUGEMENT AUTOPONDERE

La méthode d'évaluation des connaissances par questionnaires à choix multiple (QCM) a les avantages de l'« objectivité » (absence de divergence entre évaluateurs), de la rapidité de correction et de la possibilité d'automatisation de cette correction. C'est, en conséquence, une méthode dont l'emploi tend à gagner du terrain, en particulier à l'Université. Noizet et Caverni (1978) ont situé cette méthode par rapport aux autres procédures (traditionnelles) d'évaluation en insistant sur la nature de la tâche offerte à l'élève ou à l'étudiant.

Sans prétendre dresser la liste complète des informations que peut fournir cette méthode et de celles qu'il convient d'attendre plutôt d'autres méthodes qui exigent une production, si minime soit-elle, de la part de l'élève, nous avons abordé l'étude des QCM avec plusieurs préoccupations :

- (a) Elaborer un langage descriptif de la structure des questions susceptible de rendre compte de toutes les formes de questions utilisées et de favoriser l'invention d'autres formes.

- (b) Etudier les méthodes par lesquelles les réponses des sujets peuvent être traduites en notes, c'est-à-dire en « mesures de connaissances ».
- (c) Mettre à jour expérimentalement les biais fondamentaux intervenant dans le jugement des énoncés, en les rapportant à la catégorisation de ces énoncés en signaux et distracteurs afin de poser des hypothèses quant aux mécanismes de l'erreur de réponse.
- (d) Découvrir les caractéristiques des réponses de certitude, dont l'emploi s'étend à la faveur du développement technologique, et soumettre à un examen critique la notion de « réalisme » de la certitude.

Pour diverses raisons, en particulier pour des raisons de recherche fondamentale, nous avons centré notre intérêt sur la méthode du jugement autopondéré. Cet article présente les résultats — provisoires — des recherches menées dans notre laboratoire et propose quelques réflexions d'ordre pratique (1). En particulier, l'un des problèmes qui restent à résoudre est celui de la capacité de la méthode à appréhender des niveaux dans les acquisitions. Deux voies sont ouvertes, la voie « objective » de la construction des questions sur la base d'une meilleure connaissance des mécanismes de jugement et la voie subjective de l'autoévaluation.

I. — DESCRIPTION DE LA STRUCTURE DES QUESTIONS

Classiquement, les QCM se présentent comme la réunion par « questions » de quelques énoncés qui partagent la propriété de se classer sans ambiguïté dans l'une des deux classes de la partition « vrai-faux ». Par exemple, on présente cinq énoncés, de longueur quelconque, suivis (ou précédés) de la phrase « cochez l'énoncé vrai ». Cette simple consigne implique que l'un de ces énoncés est vrai et que les quatre autres sont faux. Ainsi, la classification des énoncés est dichotomique. Une description booléenne des QCM est donc possible, qui permet de souligner les caractéristiques communes à toutes les formes de questions comme de préciser les différences (2).

Le langage que nous proposons est le suivant : chacun des énoncés qui composent une question est une sous-question. Chaque sous-question (SQ) est l'objet de deux catégorisations « vrai-faux ». La première de ces

(1) Les options méthodologiques et les résultats d'ensemble sont exposés en détail dans Fabre (1977).

(2) Flament (1976) a montré comment l'analyse booléenne peut être appliquée aux réponses à différentes formes de questionnaires. Nous limitons ici la description binaire à l'exposé des outils d'évaluation.

catégorisations est effectuée par l'évaluateur : une SQ est soit vraie (sous-question vraie : SQV) soit fautive (sous-question fautive : SQF). La deuxième est l'expression du jugement de l'étudiant, expression que nous appelons une sous-réponse (SR) : l'étudiant peut juger que la SQ est vraie (sous-réponse : « vrai » ; SRV) ou qu'elle est fautive (sous-réponse : « faux » ; SRF). Nous appelons « sous-réponse » l'expression du jugement d'un énoncé puisque c'est une partie de la réponse à une question, partie qui dans la plupart des cas est d'ailleurs implicite. Ceci se voit dans l'exemple qui suit (Exemple 1) :

Des trois pays suivants, indiquez lequel est riverain de la Méditerranée :

- Viet-Nam
- Espagne
- Roumanie

Le sujet qui choisit l'Espagne donne une SR explicite et deux SR implicites :

- *Le Viet-Nam n'est pas un pays riverain de la Méditerranée* (réponse implicite) ;
- *L'Espagne est un pays riverain de la Méditerranée* (réponse explicite) ;
- *La Roumanie n'est pas un pays riverain de la Méditerranée* (réponse implicite).

A la suite de Flament (1963 a), nous attirons l'attention sur le fait qu'il s'agit d'une description structurelle et non comportementale. On peut par exemple imaginer qu'un sujet ne sache pas si la Roumanie est ou non riveraine de la Méditerranée. Dans ce cas, ou bien il le déduit de sa connaissance de la position de l'Espagne ou bien il estime que la situation de riverain de la Méditerranée est plus probable pour l'Espagne que pour la Roumanie et le Viet-Nam ; dans les deux hypothèses, la réponse explicite est la même. Ainsi, une sous-réponse ne prend tout son sens qu'en fonction d'une part de l'ensemble des sous-réponses données à la question et d'autre part des informations fournies à l'étudiant, par exemple qu'un seul des trois pays cités est riverain de la Méditerranée.

Avec l'exemple 1 qui précède, la réponse totale à la question est le patron des sous-réponses. Ceci est typiquement le cas chaque fois que le système de réponse est le « choix multiple », auquel on peut opposer le système du « jugement multiple ».

Choix multiple

L'ensemble des patrons de SR est assimilable à l'ensemble des parties de l'ensemble des SQ, avec le codage par 1 (présence) du caractère « vrai » et par 0 (absence) du caractère « faux ».

Avec l'exemple précédent, on peut pour plus de commodité coder par V la SQ qui concerne le Viet-Nam, par E l'Espagne et par R la Roumanie. L'ensemble des patrons possibles de SR en l'absence de toute information restrictive est formé des $2^3 = 8$ sous-ensembles de l'ensemble $Q = [V, E, R]$ des trois SQ.

Cet ensemble peut se représenter selon une structure de simplexe, comme on le voit sur la figure 1.

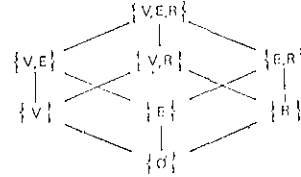


Figure 1

Ensemble non restreint des patrons possibles de SR à la question « Méditerranée » (exemple 1)

En application de la règle de codage donnée précédemment, le patron [V, E] (par exemple) représente la réunion de deux SRV et d'une SRF. [Ø] est le patron qui peut se résumer ainsi : « aucun de ces trois pays n'est riverain de la Méditerranée ».

Restrictions

Fréquemment, l'ensemble des patrons possibles est restreint. La restriction peut prendre des formes diverses, caractérisant ainsi des types divers de questions à choix multiple. Un exemple de restriction est donné par l'énoncé « ...indiquez lequel est riverain de la Méditerranée ». Dans ce cas, il s'agit de la restriction au niveau 1 du simplexe, pratique très courante qui donne lieu à la forme de question classiquement appelée « complément simple » (Landsheere, 1974).

Dans notre exemple 1, la restriction n'obéit à aucune nécessité logique liée au contenu de la question. On dit qu'elle est « de fait ». Ceci n'est pas toujours le cas, comme on le voit par l'exemple 2 :

Des trois villes suivantes, indiquez laquelle est la capitale de l'Espagne :

- Valparaiso
- Bilbao
- Madrid

La seule connaissance du fait qu'un Etat admet une capitale et une seule entraîne logiquement, en l'absence de toute précision, la restriction aux niveaux 1 et 0 (on aurait pu, en effet, écrire Barcelone à la place de Madrid)

du simplexe. Dans l'exemple 2, les deux types de restriction sont combinés : la restriction logique (niveaux 1 et 0) et la restriction de fait (niveau 1).

Lorsque le contenu de la question le permet, la restriction peut être répartie sur plusieurs niveaux du simplexe. Avec l'exemple 1, ce serait le cas si l'on donnait à choisir le patron exact parmi les patrons : [V], [E], [R], [E, R], laissant ainsi au sujet la possibilité d'estimer que la propriété est partagée par l'Espagne et la Roumanie.

Diversité des formes de questions

La méthode de description que nous préconisons rend compte de la structure des diverses formes de questions utilisées dans les QCM. On peut prendre connaissance de la diversité de ces formes dans l'ouvrage de Landsheere (1974). Outre le complément simple, que nous venons de présenter, nous citerons à titre d'illustration les cas des questions de « relation de cause à effet » et d'« association à terme exclu ».

Voici un exemple de question de « relation de cause à effet » (Exemple 3) :

X - Le Royaume de France a acheté la Corse au XVIII^e siècle.

Y - La Corse faisait partie du territoire de la première République française.

Choisir une réponse parmi les cinq suivantes :

A - X et Y sont vrais l'un et l'autre et X est cause de Y.

B - X et Y sont vrais l'un et l'autre mais X n'est pas cause de Y.

C - X seul est vrai.

D - Y seul est vrai.

E - Ni X ni Y ne sont vrais.

La description structurelle de ce type de question est aisée, comme nous l'avons montré ailleurs (Noizet et Fabre, 1975), à condition d'utiliser un langage adéquat. Elle consiste à observer qu'une question de « relation de cause à effet » est « à deux contenus, dont l'un entraîne une restriction. Tout d'abord, le sujet doit porter un jugement sur l'existence de deux faits X et Y. Les patrons sont : X et Y sont vrais, X seul est vrai, Y seul est vrai, ni X ni Y ne sont vrais. De plus, il doit indiquer si X est cause de Y. Cette sous-question de causalité double le simplexe 2², mais il va de soi qu'elle ne peut se poser que si X et Y sont vrais l'un et l'autre : d'où la non apparition de trois des huit patrons de réponse possibles parmi les réponses proposées » (p. 43).

La figure 2 résume cette description.

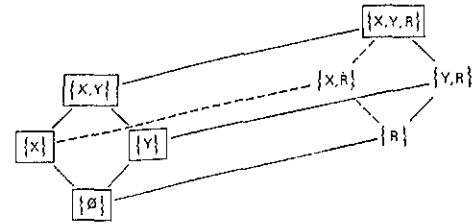


Figure 2

Question de « relation de cause à effet ». [X, Y, R] signifie : X est vrai, Y est vrai, X est cause de Y. Les patrons entourés sont les patrons proposés.

Le choix que nous venons de faire de la relation « de cause à effet » provient de la fréquence d'utilisation en France de ce type de questions dans les examens de connaissances destinés aux étudiants en médecine. Cependant, dans un certain nombre de disciplines tout au moins, il n'y a pas lieu de privilégier la relation de cause à effet parmi l'ensemble des relations qui peuvent être observées ou mises expérimentalement en évidence (relations de proximité, de ressemblance, de consécution, etc.). Ceci est d'autant plus vrai que la relation de causalité appartient souvent plutôt au domaine de l'interprétation qu'à celui des faits, en particulier en Sciences Humaines. Ajoutons que ce commentaire ne retire rien à l'intérêt de ce type de question : il convie plutôt à en élargir le champ d'application.

Envisageons maintenant le cas des questions d'« association à terme exclu » dont l'exemple 4 suivant fournit une illustration :

Parmi les cinq pays qui suivent, quatre partagent l'une des trois propriétés A, B et C. Indiquez quelle est cette propriété et quel est le pays qui ne la possède pas.

Pays :

- Portugal
- Roumanie
- Espagne
- Egypte
- Italie

Propriétés :

- A — Etre riverain de la Méditerranée
- B — Etre limitrophe de la France
- C — Etre de langue latine

La description structurelle de ce type de question est exposée dans l'article de Noizet et Fabre (1975) : « sur le simplexe 2⁵ des parties (de l'ensemble des pays)

doit être sélectionnée une partie à quatre éléments qui est l'image d'un élément (de l'ensemble des propriétés) de cardinal trois. La réponse consiste à indiquer cet élément de l'ensemble de départ, ainsi que l'élément du second ensemble (de cardinal cinq) qui n'appartient pas à cette partie. Si, de façon générale, n et p sont les cardinaux des deux ensembles, le nombre de réponses possibles est de 2^{np} . Dans l'exemple précédent, des restrictions de fait réduisent les possibilités de 32 768 à 15 » (p. 46).

Jugement multiple

Nous proposons d'appeler « jugement multiple » le système de réponse par lequel le sujet doit **explicitement** indiquer à propos de chaque SQ s'il la considère comme vraie ou fausse.

Ainsi, la question « Méditerranée » (exemple 1), donnée sans restriction de fait, pourrait être libellée de la manière suivante :

Pour chacun des trois pays suivants, indiquez s'il est vrai (V) ou faux (F) qu'il soit riverain de la Méditerranée :

- Viet-Nam V F
- Espagne V F
- Roumanie V F

Avec ce système, la réponse immédiate du sujet n'est plus constituée par le patron de sous-réponses, mais par la sous-réponse. On peut évidemment en dériver un patron de SR, pour chaque question, en réunissant les SR, mais rien n'assure qu'avec un système de réponse à choix les patrons effectivement réalisés seraient identiques.

Pour qu'il ait tout son sens, le jugement multiple doit s'exercer en l'absence de toute restriction de fait. Il est toutefois possible d'introduire sans artifice des restrictions de contenu dans le but d'étudier l'apparition de jugements contradictoires à l'intérieur d'une même question. De tels tests peuvent avoir un intérêt irremplaçable pour une évaluation de niveaux dans les acquisitions.

La procédure du jugement multiple admet des variantes. Au lieu de demander une sous-réponse explicite « vrai » ou « faux » à chaque SQ, on peut par exemple demander d'indiquer les énoncés vrais. Moins lourde, cette dernière procédure a l'inconvénient d'assimiler les éventuelles non-réponses à des jugements de fausseté (Sanderson, 1973).

II. — LES PROCÉDURES DE CALCUL DES SCORES

Les éléments qui sont comptabilisés diffèrent selon que le système de réponse est du type choix multiple ou jugement multiple. Nous proposons que dans tous les cas

soient considérées les réponses effectives des sujets : les patrons de SR dans le cas du choix multiple, les SR explicites dans le cas du jugement multiple. Quatre problèmes sont à envisager : la gravité formelle de l'erreur, la devinette, la pondération établie sur la réussite et l'appréhension des niveaux subjectifs de la connaissance.

La gravité formelle de l'erreur

Ce point concerne uniquement les cas de choix multiple et, parmi ces cas, ceux pour lesquels sont présentés des patrons appartenant à des niveaux différents du simplexe. La distance d'un patron inexact au patron exact est mesurée sur le simplexe par le nombre de segments qui composent la chaîne la plus courte allant de l'un à l'autre. Par exemple, à la figure 1, les patrons [V, E], [E, R] et [Ø] sont à la distance 1 du patron exact (leur gravité formelle est égale à 1), les patrons [V], [R] et [V, E, R] à la distance 2, le patron [V, R] à la distance 3.

Tenir compte de cette manière de la gravité formelle de l'erreur revient, on le voit, à faire le décompte des SR exactes et inexactes. Par exemple, la gravité 3 signifie : « 3 SR inexactes ». Si l'on accorde 0 point à la gravité maximum, 1 point à la gravité qui lui est juste inférieure, etc., le score obtenu est identique au nombre de SR exactes. Ce n'est pas un hasard : lorsque aucune restriction n'est apportée à l'ensemble des patrons de SR, les tâches de choix multiple et de jugement multiple apportent des informations de même extension, à condition cependant que l'évaluateur tienne compte de l'organisation logique de sa question.

La devinette

La traduction que nous préconisons dans le cas des questionnaires du terme anglais « guessing » par « devinette » plutôt que par l'habituel « réponse au hasard » renvoie à des connaissances bien établies par la psychologie expérimentale : le choix aveugle d'une réponse est un cas limite, rare, dans la mesure où les sujets s'efforcent dans les situations difficiles de faire des hypothèses et de les étayer par des informations, aussi fragmentaires soient-elles. La conception habituelle de la « réponse au hasard » témoigne d'une méconnaissance de ce fait, ce qui se traduit par des pratiques de « correction de l'effet du hasard sur les scores » dont la validité est discutable. Dans la présentation de ces procédures, il est nécessaire de distinguer les cas de choix et de jugement.

Correction et choix multiple

Le principe peut être présenté à partir du cas le plus fréquent : questionnaire à complément simple composé de n questions qui regroupent chacune r sous-questions dont, par définition, une seule est vraie.

Deux méthodes sont couramment utilisées. La première consiste à remplacer l'échelle de 0 à n par une échelle de 0 à n ($1 - \frac{1}{r}$). Son effet est d'attribuer la note 0 à tout score brut inférieur ou égal à $\frac{n}{r}$. Par exemple, dans

un examen de 60 questions à 5 patrons de SR chacune, on attribuera la note 0 sur 48 à tout questionnaire comportant 12 ou moins de 12 choix exacts. La deuxième méthode courante tient compte de la possibilité pour un sujet de s'abstenir de répondre lorsqu'il ne sait pas. Cette abstention se produit d'autant plus souvent que le sujet est moins porté à la devinette : il est en conséquence logique de supposer qu'on dispose là d'une indication sur le taux de choix exacts que le sujet a donnés en l'absence de connaissance. On passe d'une échelle de 0 à n à une autre échelle de 0 à n, par la formule suivante :

$$E - \frac{l}{r-1}$$

où E est le nombre de choix exacts, l le nombre de choix inexacts, de façon que $E + l = n - A$: nombre de non-réponses. Lorsque A est égal à 0, les deux méthodes sont identiques à un coefficient près. Prenons deux exemples contrastés.

- Cas (a) : Un sujet a répondu à toutes les questions. Sur 60 réponses, 12 seulement sont exactes. Sa note sur 60 est donc égale à $12 - 48/4 = 0$.
- Cas (b) : Un sujet s'est abstenu de répondre à 44 questions. Le nombre de ses réponses exactes est égal à 12. En conséquence sa note sur 60 est : $12 - 4/4 = 11$.

Dans le cas (b), le sujet ne fait pratiquement pas d'erreurs, il ne répond que lorsqu'il sait : la part du « hasard » dans ses choix exacts est vraisemblablement minime.

Le caractère discutable de la méthode provient d'abord de ce que le cas (b) tient de l'hypothèse d'école : en général, ou bien les taux de non-réponse sont très largement inférieurs à celui-ci ou bien un tel taux est le fait d'un sujet qui fournit une proportion élevée de réponses inexactes. Pour que la procédure soit valide, il faut donc supposer que les sujets ont une bonne connaissance de leurs ignorances, ce qui est considérer le problème de l'évaluation comme quasiment résolu !

Ce caractère discutable provient ensuite de ce que, même pour celui qui n'est pas en possession d'informations suffisantes, les éventualités de choix ne sont pas équiprobables. Il intervient des limitations dans les ensembles proposés au choix de même que des phénomènes d'incitation à l'erreur. Une manière d'améliorer la formule

de correction est de remplacer l'équiprobabilité par les fréquences effectives de choix de chaque éventualité. Cependant, la correction obtenue n'est valable qu'en moyenne, c'est-à-dire approximativement.

En fait, la formule de correction du hasard sur la base de l'« attirance réelle des solutions » n'est pas exempte de contradiction, puisqu'elle joint l'idée de la coupure savoir-ignorance (sur laquelle repose la pratique de correction) à l'idée de degrés dans la connaissance (quitte à ne pas pénaliser certaines erreurs lorsqu'elles sont très fréquentes). Les techniques de « pondération établie sur la réussite » et d'« autopondération », sur lesquelles nous reviendrons, essaient d'éviter cette contradiction.

Correction et jugement multiple

A supposer que le sujet estime les deux éventualités SQV et SQF comme équiprobables, on peut appliquer la procédure couramment réservée au choix multiple à la situation de jugement multiple. Alors, le nombre d'éventualités de choix r est égal à 2, la note sur n (n étant ici le nombre de SQ) est : $E - l$ (nombre de SR exactes moins nombre de SR inexacts). Dans la pratique, cette procédure s'avère plutôt sévère, du fait même de l'inexactitude de l'hypothèse sur laquelle elle est fondée : les jugements erronés ne sont en général pas effectués « par hasard ». Nous verrons au contraire que l'investigation expérimentale prouve que des phénomènes d'attractivité liés, entre autres, aux connaissances acquises, provoquent des erreurs fréquentes dans le jugement des énoncés faux.

Pondération établie sur la réussite

Que la procédure soit de choix multiple ou de jugement multiple, il est possible de calculer pour chaque item (question ou sous-question) une fréquence d'exactitude et une fréquence complémentaire d'inexactitude. L'utilisation de ces fréquences dans la pondération des réponses exactes et inexactes en vue du calcul d'une note permet d'améliorer a posteriori l'adaptation de l'épreuve à la population visée.

La procédure de Risse

Risse (1972, cf. Noizet et Fabre, 1975, p. 53-55) a proposé la démarche suivante : soient p et $1 - p$ les fréquences de réussite et d'échec d'un item. Toute réussite entraîne un gain égal à $p(1 - p)$ et tout échec la perte de p^2 . Sur l'ensemble des items d'une épreuve, le score pondéré moyen est égal à 0, à condition que la fréquence p et cette moyenne aient été calculées sur le même échantillon de réponses.

On peut montrer facilement (Fabre, 1977) que cette procédure revient à pondérer chaque réussite par p et à

attribuer 0 à chaque échec. La moyenne des notes ainsi obtenues est égale à p^2 , qu'on peut sans difficulté ramener à 0. La caractéristique essentielle de cette procédure est donc que l'écart entre le gain et la perte à un item est fonction linéaire croissante de la probabilité de réussite à cet item. Ceci revient à accorder d'autant plus d'importance à un item qu'il a été mieux réussi.

Pondération liée à l'écart-type

Une procédure plus discriminative peut être imaginée. Par exemple celle qui consisterait à attribuer 0 à l'échec à un item et pondérer la réussite en fonction inverse de l'écart-type $\sqrt{p(1-p)}$ de l'item. Cette méthode produit le double effet de pénaliser fortement les échecs rares (comme la procédure Risse) et (à la différence de la procédure Risse) d'attribuer un gain élevé aux réussites peu fréquentes (Fabre, 1977).

Si l'idée selon laquelle la devinette est liée à l'attractivité des éventualités de réponse (attractivité attestée par les fréquences de choix) est fondée, une pondération liée à l'écart-type est un moyen d'atténuer les effets de la devinette.

Niveaux subjectifs de la connaissance

La psychologie expérimentale a appris depuis longtemps à manipuler des indicateurs subjectifs tels que la certitude (cf., par exemple, Flament, 1963 b), le sentiment de savoir (Hart, 1965), le sentiment de clarté (Lecocq et Hautekeete, 1971). Ces indicateurs, sous des formes variées, ont été utilisés pour perfectionner la mesure des connaissances partielles (Finetti, 1965; Shuford et al., 1966). L'hypothèse de base est celle du réalisme des réponses secondaires ainsi obtenues (cf. Adams et Adams, 1961, pour les réponses de certitude).

L'originalité de l'utilisation de ces indicateurs dans l'évaluation réside dans la pratique d'autopondération : le sujet est invité à fixer lui-même le poids qu'il accorde à ses choix successifs, poids qui servira au calcul de sa note.

On peut citer quelques exemples de techniques qui font l'objet d'une utilisation dans des examens.

Avec un questionnaire à complément simple, utilisant une échelle en 100 points, le sujet indique quelle est à son avis la probabilité d'exactitude de chaque SQ. C'est ainsi que travaille Sieber (1974), dans une étude destinée à comparer les réponses de certitude selon que l'enjeu de l'examen est faible ou élevé. On peut remarquer aussi la procédure préconisée par Finetti (1965) qui consiste à fournir au sujet, par question, un nombre d'étoiles égal au nombre de SQ de la question. La tâche du sujet est

de distribuer ces étoiles sur l'ensemble des SQ en fonction de la probabilité relative qu'elles ont pour lui d'être vraies. La note à la question est égale au nombre d'étoiles reçues par la sous-question vraie.

Ces procédures, adaptées au cas où le sujet sait qu'une seule SQ est vraie par question, se caractérisent par le fait que la somme des points accordés à chaque question est fixe. Ainsi, pour Sieber, attribuer la probabilité .70 (ou 70 sur 100) à une SQ entraîne nécessairement que la somme des probabilités des autres SQ est égale à .30, ce qui est conforme à un usage bien établi en psychologie expérimentale (Flament, 1963 b; Bellan et Noizet, 1971).

Lorsque la position du patron exact sur le simplexe n'est pas indiquée au sujet (pratique fréquente dans certains pays, en particulier en Grande-Bretagne : Lennox, 1967), ce qui inclut le cas du jugement multiple, l'autopondération est à somme variable. La somme des probabilités dépend du nombre de SQ que le sujet estime, à des degrés qui peuvent être divers, comme vraies. L'exposé technique détaillé de l'une des procédures utilisées est fourni par Leclercq (1973).

Dans la mesure où l'étude des biais de jugement des énoncés comme la mise en relation de ces biais avec les caractéristiques de l'autoévaluation subjective étaient deux objectifs essentiels de notre recherche, c'est la situation d'autopondération à somme variable que nous avons étudiée expérimentalement (Fabre et Noizet, 1977 a). Elle permet en effet de recueillir les réponses de sujets placés dans des conditions d'information minimale et d'obtenir sur des énoncés de caractéristiques variées des jugements séparés les uns des autres.

III. — LA DICHOTOMIE SIGNAUX/DISTRACTEURS

Le terme « distracteur » est du langage courant pour quiconque est quelque peu familiarisé avec l'évaluation par QCM. Traditionnellement, est défini comme distracteur tout énoncé qui possède deux propriétés : la fausseté et la vraisemblance. Il entre dans cette notion des éléments divers. Une sous-question fautive est introduite dans le but de provoquer une erreur de jugement si le savoir de l'étudiant est insuffisant. A priori, toute SQF est donc un distracteur. Cependant, le relevé des réponses d'un groupe de sujets permet un contrôle statistique de la vraisemblance des SQF. En général, le pouvoir distracteur des SQF s'avère inégal. Il arrive même qu'il soit nul : on dit alors que les SQF concernées n'ont pas fonctionné comme distracteurs. Au contraire, certains distracteurs peuvent se révéler anormalement efficaces, ce qui provoque une étude critique de leur contenu et de leur forme. Dans ce cas, ou bien ils apportent une information du

plus haut intérêt pour la didactique ou bien ils doivent être rejetés pour faute d'ambiguïté ou d'inadaptation à la population visée.

L'introduction du terme « signal », par analogie avec le système de concepts de la Théorie de la Détection du Signal (qui oppose le signal au bruit), est due d'abord à la volonté d'interpréter un fait expérimental maintes fois attesté, comme nous le verrons plus loin : le repérage de l'énoncé vrai est plus facile que le repérage de l'énoncé faux. Elle est due ensuite au souci de rendre compte de la manière dont le sujet questionné traite les énoncés de forme négative.

Lorsqu'un énoncé est **affirmatif**, il véhicule une information conforme ou non conforme au savoir selon qu'il est vrai ou faux. On a par exemple :

- (a) *L'Espagne est un pays riverain de la Méditerranée.*
- (b) *Le Viet-Nam est un pays riverain de la Méditerranée.*

Lorsqu'un énoncé est **négatif**, il faut distinguer deux niveaux : celui de l'information totale qu'il véhicule et celui de l'information qu'il porte abstraction faite de la négation. On a ainsi :

- (c) *L'Espagne n'est pas un pays riverain de la Méditerranée.*
- (d) *Le Viet-Nam n'est pas un pays riverain de la Méditerranée.*

S'il est conforme au savoir que (c) est faux et (d) vrai, on voit qu'à la négation près le degré de concordance avec le savoir est plus élevé pour (c) que pour (d). En effet, la position géographique du Viet-Nam est habituellement caractérisée par son appartenance à une région du continent asiatique plutôt que par sa non-appartenance au Bassin méditerranéen. Cette structuration du savoir en connaissances positives répond à une condition évidente d'économie. Un calcul logique simple permet de déduire l'information négative de l'information affirmative alors que pour l'inverse il n'en va en général pas de même.

A la dichotomie des énoncés en vrais et faux, nous ajoutons donc une dichotomie plus fondamentale liée à la concordance avec le savoir. Nous appelons « signaux » les énoncés concordants et « distracteurs » les énoncés discordants. Le croisement de ces deux dichotomies est représenté dans le tableau 1. Nous dissociions ainsi les caractères « distracteur » et « faux » d'un énoncé. Ceci découle de l'hypothèse suivante : dans les tâches de jugement multiple, les SQV négatives fonctionnent vis-à-vis de la réponse « faux » comme les SQV affirmatives vis-à-vis de la réponse « vraie ».

Tableau 1

Croisement des dichotomies vrai/faux et affirmatif/négatif des énoncés.

Les signaux correspondent à la diagonale principale (VA et FN), les distracteurs à la diagonale secondaire (FA et VN).

	VRAIS	FAUX
AFFIRMATIFS	Vrais affirmatifs (VA)	Faux affirmatifs (FA)
NEGATIFS	Vrais négatifs (VN)	Faux négatifs (FN)

Les observations expérimentales confirment en la nuanciant la validité de la distinction entre énoncés-signaux et énoncés-distracteurs.

Jugement d'énoncés affirmatifs

Le résultat massif, attesté par plusieurs expériences, est qu'en moyenne le jugement des énoncés vrais est plus exact que celui des énoncés faux.

Le pourcentage de jugements de vérité appliqués à des énoncés faux est relativement élevé, nettement plus que le pourcentage de jugements de fausseté appliqués à des énoncés vrais. Ce résultat a été obtenu au cours d'épreuves de connaissances portant sur des contenus divers et avec des questions de structures variées (les patrons exacts occupant selon les questions des niveaux différents du simplexe). Il se traduit globalement par le fait que le pourcentage de jugements de vérité est plus élevé que le pourcentage d'énoncés vrais.

Que le jugement des énoncés faux soit relativement erroné ne saurait étonner, étant donné leur fonction de distracteurs. Le caractère remarquable de ces résultats, qu'un système de réponse du type choix multiple n'aurait pas permis d'apercevoir, est la dissymétrie du traitement des énoncés vrais et faux. Cette dissymétrie permet de supposer que l'exactitude relativement élevée du jugement des énoncés vrais ne traduit pas nécessairement une bonne qualité de ce jugement. En fait, l'expérience montre qu'intervient de manière très générale un biais de réponse en faveur des SRV, dont la fréquence est toujours supérieure à celle des SQV. Ce biais trouve son origine soit dans une surestimation de la probabilité des SQV, soit dans une dissymétrie de la matrice des coûts d'erreur, le fait de prendre le vrai pour le faux apparaissant plus grave au sujet questionné que le fait de prendre le faux pour le vrai.

Reste à montrer sur quels types d'énoncés cette dissymétrie de traitement se manifeste préférentiellement.

C'est ce que permet une analyse des erreurs en fonction de la structuration des savoirs telle qu'elle a été enseignée aux étudiants, c'est-à-dire en fonction des choix didactiques. Cette analyse des erreurs montre que les sujets ne répondent pas à l'aveuglette mais au contraire utilisent des « étalons » subjectifs de jugement constitués de leur savoir préalable (notions véhiculées par le sens commun, stéréotypes, idéologie) ou d'acquisitions fragmentaires mal dominées (non organisées en système de connaissances).

Il va de soi qu'une sous-question vraie peut aussi, dans certains cas, être appréhendée à plusieurs niveaux. Une lecture fragmentaire suffisant à entraîner la sous-réponse « vrai », on voit pourquoi il ne faut pas conclure que les SQV sont réellement mieux jugées que les SQF. L'examen par QCM est ainsi propice à la mise en évidence de phénomènes de contamination des notions apprises par des savoirs non scientifiques, de réduction du sens global d'énoncés à des aspects limités non pertinents.

Le point de vue esquissé ici peut être illustré par deux questions extraites d'épreuves portant sur des disciplines distinctes (psycholinguistique et méthodologie) et proposées à des populations différentes d'étudiants.

1^{re} question :

L'hypothèse du codage pour la mémorisation des phrases prédit spécifiquement que :

- (a) les phrases seront d'autant plus difficilement mémorisées qu'elle seront plus longues ;
- (b) les phrases interrogatives seront plus facilement mémorisées que les phrases négatives ;
- (c) les phrases actives seront plus facilement mémorisées que les phrases passives ;
- (d) les phrases formées de mots usuels seront plus facilement mémorisées que les phrases formées de mots rares ;
- (e) les erreurs éventuelles dans le rappel iront dans le sens de la simplification syntaxique.

Cette question de connaissances est donnée en exemple en raison même du caractère extrême des résultats qu'elle a produits. Les SQV sont les sous-questions (c) et (e). Les SQF sont de deux sortes. Si l'on décrit une SQ comme formée d'un énoncé de base commun aux cinq SQ (qu'on appellera la tige) et d'un énoncé spécifique à la SQ (le rameau), les rameaux pris en eux-mêmes sont vrais ou très vraisemblables dans les cas (a) et (d) et non dans le cas (b). Mais, cependant, les SQ (a) et (d) sont fausses car la longueur des phrases ou la fréquence d'usage des mots n'ont aucun rapport avec la théorie (syntaxique) du codage. Le rameau est acceptable, la relation tige-

rameau ne l'est pas (même en l'absence de l'adverbe « spécifiquement » qui est redondant).

Les exemples de ce type peuvent évidemment être multipliés. A titre d'information, voici les pourcentages de choix de la sous-réponse « vrai » (sur 42 sujets) :

- (a) 64 %
- (b) 14 %
- (c) 81 %
- (d) 76 %
- (e) 100 %

Les erreurs des sujets montrent qu'ils ont acquis certaines connaissances et qu'ils ne manquent pas de « bon sens ». Ce dernier ne suffit hélas pas pour maîtriser certains thèmes de réflexion caractéristiques de la psycholinguistique contemporaine.

La deuxième question donnée en exemple permet de concrétiser l'idée selon laquelle les sources d'erreur de jugement qui se manifestent sur des énoncés faux peuvent être des sources d'exactitude, mais seulement apparente, du jugement des énoncés vrais : à une question de méthodologie concernant la distinction nécessaire des deux plans de l'observation et de l'interprétation, la confusion des deux niveaux apparaît sur une SQV et sur une SQF dont les énoncés ne sont pas indifférents à l'idéologie spontanée des sujets.

Extrait de la 2^e question :

On observe que les enfants manifestent plus fréquemment des comportements agressifs lorsque le climat familial est autoritaire que lorsqu'il est libéral.

A elle seule, cette observation permet d'affirmer :

- (a) le climat familial est plus souvent autoritaire lorsque les enfants sont agressifs que lorsqu'ils ne le sont pas ;
- (b) l'agressivité des enfants est une réponse aux manifestations d'autorité de leurs parents.

La SQ (a), qui n'est qu'une autre façon de présenter l'exposé de départ (la relation observée) n'est jugée vraie que par 47 % des sujets, alors que 42 % des sujets jugent vrai l'énoncé (b) (qui présente une hypothèse parmi d'autres possibles qui seraient aussi en accord avec le fait). Ces pourcentages ont été calculés sur un effectif de 109 étudiants.

Avec cet exemple, on remarquera qu'il faut se garder de l'idée selon laquelle l'interprétation des réponses obtenues à un QCM est chose aisée. Ainsi, étant donné les pourcentages qui viennent d'être indiqués, on pourrait s'attendre à ce que le croisement des deux SQ fasse apparaître deux grandes catégories de réponses : les deux

jugements sont exacts (a vrai et b faux) ou inexacts (a faux et b vrai). Sur le tableau 2, c'est la diagonale secondaire qui obtiendrait les effectifs les plus élevés. Or, c'est le contraire qui se produit.

Tableau 2

Extrait de la deuxième question. Répartition des effectifs sur le croisement des éventualités de réponse aux SQ (a) et (b).

		sous-question (b)		
		vrai	faux	
SQ (a)	vrai	28	23	51
	faux	18	40	58
		46	63	109

Ce résultat est un indice supplémentaire du fait que le jugement exact d'une sous-question vraie ne signifie pas nécessairement l'évaluation adéquate d'un énoncé : une lecture « idéologique » de la SQ (a) peut conduire à la sous-réponse « vrai ».

Il est fréquent d'entendre dire et de lire que l'évaluation par QCM ne s'adresse qu'à une forme élémentaire de mémoire et chacun connaît les exemples caricaturaux que mettent en avant les adversaires de toute procédure automatisée d'évaluation. Or il ressort de l'analyse expérimentale des QCM — et ce n'est pas le moindre des paradoxes auxquels cette analyse conduit — que la difficulté essentielle d'une utilisation quelque peu ambitieuse des QCM paraît se trouver dans la complexité du dispositif à prévoir pour atteindre, à partir d'un ensemble d'items, une appréhension précise des raisonnements qui sont, en réalité, sous-jacents aux réponses.

Jugements d'énoncés négatifs

Deux expériences ont montré le bien-fondé de la catégorisation des énoncés en signaux et distracteurs, qui dérive de l'hypothèse selon laquelle les déterminations d'objets et de relations sont essentiellement positives (Fabre et Noizet, 1977 b).

Les questionnaires, adressés à deux catégories différentes d'étudiants, étaient construits de façon que chaque contenu de SQ soit véhiculé par un énoncé affirmatif et par un énoncé négatif (auquel cas on vérifiait le changement de valeur de vérité). Dans chacune des deux expériences, les sujets étaient répartis en deux groupes d'effectif égal. Tous les énoncés présentés aux sujets du groupe 1 à l'affirmatif l'étaient au négatif pour le groupe 2, et inversement. De cette façon, sur l'ensemble des deux groupes, chaque contenu de SQ était aussi fréquemment affirmatif que négatif et vrai que faux. Chaque sujet (à son

insu) avait à juger des énoncés qui étaient répartis en quatre catégories d'effectif égal : vrais affirmatifs VA, vrais négatifs VN, faux affirmatifs FA et faux négatifs FN.

Le tableau 3 expose les résultats principaux de l'une de ces deux expériences (l'autre expérience donne des résultats encore plus marqués). Il s'agit des nombres moyens de sous-réponses exactes par catégorie d'énoncés. Ces moyennes sont calculées sur un total de vingt réponses données par 52 sujets.

Tableau 3

Nombre de sous-réponses exactes selon la valeur de vérité et la forme des énoncés (maximum : 20).

		Enoncés		
		vrais	faux	
Forme	affirmative	16,71	12,29	14,50
	négative	13,38	14,63	14,01
		15,05	13,46	

On remarque la plus grande exactitude du jugement des énoncés-signaux (VA et FN) : la différence des diagonales (comparaison d'interaction entre valeur de vérité et forme des énoncés) est très significative à l'analyse statistique.

Cet effet cependant n'épuise pas les différences portées sur le tableau. La variable « Forme syntaxique des énoncés » provoque des différences significatives, ce qui ne surprendra pas le psycholinguiste qui connaît la difficulté que suscite le traitement des énoncés négatifs. Mais plus intéressant est l'effet significatif dû à la valeur de vérité des énoncés. Il peut trouver deux explications, d'ailleurs non contradictoires. La première est que, si la structuration des savoirs montre une grande majorité de liaisons positives entre concepts, elle comprend sans doute aussi quelques relations négatives. La seconde est que le système de réponse vrai/faux est un système orienté (3).

Cette deuxième explication est à mettre en rapport avec les recommandations de prudence qui ont souvent été prodiguées aux constructeurs de QCM concernant

(3) Ces deux phénomènes ont vraisemblablement joué conjointement au niveau de l'élaboration des questionnaires : qu'ils soient affirmatifs ou négatifs, les énoncés sont jugés exactement avec une fréquence plus élevée lorsqu'ils sont vrais que lorsqu'ils sont faux. Ce résultat est significatif dans le cas des énoncés qui ont été (première version) conçus comme vrais, que ce soit sous la forme affirmative ou sous la forme négative (Fabre et Noizet, 1977 b, p. 419).

l'usage de la négation. On lit dans les manuels (cf. Landsheere, 1974) qu'une cause d'échec artificielle est l'emploi de la « double négation ». Cette notion de « double négation » recouvre des cas divers, dont le plus fréquent est du type : « Est-il faux que l'Espagne n'est pas riveraine de la Méditerranée ? » Dans ce cas une négation lexicale s'ajoute à une négation syntaxique. Effectivement, l'impression subjective est celle de la difficulté. D'où provient-elle ? Certainement de ceci que, comme l'a montré Clark (1969), la question implicite du sujet est « Est-il vrai que... ? » Ainsi, pour répondre à la question posée, faudra-t-il la traduire, conserver la trace de cette traduction en mémoire immédiate, déduire le caractère non vrai de l'énoncé négatif du caractère vrai de son contenu positif, puis solliciter la mémoire immédiate pour fournir la réponse adéquate à la question « Est-il faux que... ? »

Dans le cas du jugement multiple, la mise en mémoire préalable est inutile puisque la réponse ne sera pas « oui » ou « non » à la question « Est-il faux que ? » mais « oui » ou « non » à la question (implicite) « Est-il vrai que ? ». La seule déduction est liée à la négation linguistique. La production de la réponse « faux », quand elle a lieu, ne s'accompagne vraisemblablement pas de la question implicite qui lui correspond directement : « L'énoncé est-il faux ? ». Il y a semble-t-il vérification de non vérité, pas de fausseté.

Avec la procédure expérimentale que nous avons utilisée, nous observons que les énoncés faux négatifs sont l'objet de jugements exacts fréquents. Cependant, l'absence de processus de vérification directe de la réponse explicite, absence probable étant donné la difficulté de la « double négation », laisse le sujet en état d'incertitude, comme nous le verrons plus loin.

IV. — L'AUTOPONDÉRATION DES RÉPONSES

Les procédures d'autopondération fondées sur l'expression de la certitude se présentent comme des réponses classiques de certitude : le premier travail est de vérifier que la réponse de certitude présente les mêmes caractéristiques selon que le sujet la manipule ou non en vue d'un effet sur le calcul de son score.

Il est en général souhaité de ces caractéristiques qu'elles soient celles du « réalisme ». La raison de ce souhait tient à un souci de cohérence dans les réponses des sujets, mais aussi et surtout à la survivance du modèle de la réponse « au hasard ». Il s'agirait, par l'autopondération, de pratiquer de façon plus personnalisée la méthode de correction du hasard selon l'attirance réelle des solutions. Dans cette optique, sauf quelques cas extrêmes, les erreurs devraient s'accompagner de certitudes basses et les réponses exactes de certitudes élevées, le « hasard » étant caractérisé par l'incertitude

totale. Nous avons donc soumis ce souhait à un examen expérimental.

Enfin, le cas des énoncés négatifs doit être traité à part dans la mesure où, nous l'avons vu, deux propriétés semblent caractériser leur jugement. D'une part, ils peuvent être questionnés à deux niveaux : le niveau global de l'énoncé (vrai ou faux) et le niveau de son contenu affirmatif (faux ou vrai). D'autre part, dans le cas où c'est leur contenu affirmatif qui est interrogé, le jugement est le résultat d'une (SRV) ou deux (SRF) déductions.

On peut ainsi s'attendre à ce que les réponses de certitude recueillies dans une certaine mesure un effet de la dichotomie affirmatif/négatif, ce qui serait conforme à une expérience subjective que chacun peut faire quotidiennement.

Certitude et autopondération

Une expérience a été réalisée, avec des énoncés affirmatifs, afin de comparer les réponses de certitude exprimées sur une échelle en trois points : (1 : certitude faible, 2 : moyenne, 3 : forte) selon que les nombres 1, 2 et 3 doivent ou non servir de coefficients de pondération. Ainsi, les sujets en condition d'autopondération savent « que les nombres 1, 2 et 3 sont, à chaque fois, les points qu'ils gagneront si leur jugement est correct, et qu'ils perdront s'il est incorrect » (Fabre et Noizet, 1977 a). Pour l'autre condition, ces nombres indiquent seulement la confiance attachée au jugement.

En fonction de cette différence de conditions, ni les pourcentages de sous-réponses exactes ni les certitudes moyennes affichées ne diffèrent notablement. Du point de vue du « réalisme », c'est-à-dire de la liaison avec l'exactitude, les deux types d'expression de la certitude fonctionnent de façon comparable.

« Réalisme » de la certitude

Le tableau 4 expose les résultats obtenus à la suite d'une expérience de jugement d'énoncés affirmatifs avec des réponses d'autopondération (autopondération exprimée avec les nombres 1, 2 et 3). Les moyennes ont été obtenues sur un total de 120 énoncés avec un groupe de 21 sujets.

Tableau 4

Certitudes moyennes selon la valeur de vérité de l'énoncé et l'exactitude du jugement (maximum : 3).

		Jugement	
		exact	inexact
Énoncé	vrai	2,66	1,91
	faux	2,20	2,20

La caractéristique remarquable de ces résultats est, en moyenne, l'absence de sensibilité de la certitude à l'exactitude du jugement des énoncés faux, alors que le « réalisme » est manifeste lorsqu'il s'agit d'énoncés vrais.

L'aspect paradoxal de ce résultat disparaît cependant si on considère (en liaison avec le fait que l'interrogation implicite à laquelle le sujet apporte une réponse est : « Tel énoncé est-il vrai ? ») que la certitude est liée à la fois à l'exactitude et au type de sous-réponse. En effet, la diagonale principale du tableau 4 correspond aux sous-réponses « vrai » (certitude moyenne : de 2,66 à 2,20), la diagonale secondaire aux sous-réponses « faux » (certitude moyenne : de 2,20 à 1,91).

Sur l'ensemble du questionnaire, la certitude associée aux SRV est plus élevée que celle qui accompagne les SRF en raison de la plausibilité élevée de la majorité des sous-questions. Plus précisément, sur un ensemble de questions, la valeur moyenne de la certitude liée à un type de sous-réponses dépend de l'attrait moyen de ce type de sous-réponses. Cet attrait moyen se mesure à la fréquence d'apparition.

A titre d'illustration de ce point de vue, le tableau 5 donne (sur 42 sujets) les pourcentages de SR exactes, de SRV et de SRF pour chacune des SQ de la première question citée antérieurement et indique les certitudes moyennes selon que la sous-réponse est « vrai » ou « faux ». Il apparaît que la certitude est davantage liée à l'attraction de la sous-réponse qu'à son exactitude (4).

Tableau 5

Exemple de certitudes moyennes selon l'exactitude et l'attrait des sous-réponses « vrai » et « faux ». Les certitudes moyennes associées aux SR exactes sont marquées d'un astérisque.

	Pourcentages de		Certitudes moyennes en cas de		Différence des certitudes selon le jugement
	SRV	SRF	SRV	SRF	
(a)	64	36	2,48	2,23 *	+ 0,25
(b)	14	86	1,50	2,19 *	- 0,69
(c)	81	19	2,59 *	1,88	+ 0,71
(d)	76	24	2,41	2,50 *	- 0,09
(e)	100	0	2,95	—	—

Parmi les 120 énoncés du questionnaire, 111 reçoivent des sous-réponses des deux types (SRV et SRF), auxquelles sont bien entendu associées des réponses de certitude.

(4) Il ne s'agit que d'une illustration. La relation certitude-fréquence est statistique, ce qui traduit l'idée de corrélation. Elle ne se vérifie pas (comme une liaison fonctionnelle) dans les détails des données mais au niveau du groupe des observations.

Nous avons pu ainsi vérifier sur un nombre important de données qu'il existe une corrélation linéaire élevée entre fréquence de SRV et différence des moyennes de certitude qui accompagnent les deux types de SR ($r = 0,72$).

Ainsi, on peut remarquer que le modèle du « réalisme » n'est pas conforme aux résultats. Le sujet ne dispose d'indications subjectives qu'en ce qui concerne la plausibilité relative des réponses. Si un type d'erreur de jugement est fréquent il est en moyenne accompagné de fortes pondérations. Il s'ensuit que l'erreur attractive coûte cher. On voit que l'autopondération produit de ce fait un résultat inverse de ceux qu'on obtient avec la correction du hasard fondée sur l'attraction réelle et la pondération établie sur la réussite (procédure Risse). Deux conséquences contradictoires peuvent être tirées de ce résultat. (a) L'autopondération apparaît comme un système plus discriminatif, qui privilégie ceux d'entre les sujets qui savent juger l'ensemble d'une sous-question et, par conséquent, ont une meilleure performance. (b) L'engagement de points sur une réponse inexacte dépend de l'attractivité de cette réponse ; cette attractivité reposant sur l'acquisition d'une connaissance, même partielle, il s'ensuit que le sujet qui n'a pas effectué cette acquisition perdra moins de points que celui qui l'a effectuée (5).

Négation et Incertitude

L'analyse des réponses de certitude en fonction de la forme affirmative ou négative des énoncés confirme les deux hypothèses exposées ci-dessus concernant la structure négative des énoncés et l'attraction des sous-réponses.

La première est que la négation diminue la confiance accordée au jugement. L'effet est statistiquement très significatif, que les énoncés soient vrais ou qu'ils soient faux. L'ordre des moyennes de certitude est le suivant : VA, FA, VN, FN. On le voit, cet ordre est très différent de celui des pourcentages de sous-réponses exactes (VA, FN, VN, FA).

La deuxième confirmation est celle du lien, par catégorie d'énoncés, entre certitude et attractivité de la sous-réponse. Ceci se voit à la mise en relation, dans le tableau 6, des séries de pourcentages de sous-réponses « vrai » et « faux » et de la série des différences des cer-

(5) Dans une perspective de psychologie fondamentale, nous avons fait l'hypothèse (Fabre et Noizet, 1977 a) que le sujet émettait un jugement de vraisemblance de chaque énoncé et que la réponse de certitude était fonction de la distance qui sépare ce jugement d'un critère subjectif de dichotomisation « vrai-faux ». Cette hypothèse, qui fournit une explication plausible du lien certitude-attractivité, reste à être validée par la recherche d'une échelle de vraisemblance sur les sous-questions, ou au moins certaines d'entre elles. Cette recherche s'effectuera par l'étude des patrons de sous-réponses.

titudes moyennes associées aux deux types de sous-réponses (moyennes calculées à partir des réponses fournies par 52 sujets à 80 SQ).

Tableau 6

Certitudes moyennes par types d'énoncés, selon l'attrait moyen des sous-réponses « vrai » et « faux ».

Type de sous-questions		en cas de Pourcentages de		Certitudes moyennes		Différence des certitudes selon le jugement
		SRV	SRF	SRV	SRF	
VA		84	16	2,51	2,10	+ 0,41
VN		67	33	2,47	2,14	+ 0,33
FA		39	61	2,30	2,48	- 0,18
FN		27	73	2,09	2,39	- 0,30

On remarque, ce qui étaye notre conclusion qu'interviennent deux effets différents, que l'attractivité ne permet cependant pas de rendre compte, au niveau des énoncés faux, de la différence des certitudes moyennes liées au caractère affirmatif ou négatif des énoncés (2,48 > 2,39) ; il faut faire intervenir également l'effet de la « double négation » (lexicale et syntaxique).

CONCLUSION

Les QCM constituent une méthode d'évaluation automatisée qui comporte des aspects très diversifiés, en particulier selon le type de questions choisis et les procédures d'enregistrement de la performance.

Les études que nous avons menées montrent qu'il est possible d'utiliser cette méthode pour apprécier des activités complexes, contrairement à la croyance courante selon laquelle elle ne s'adresse qu'à une forme élémentaire de mémoire. L'important est le but qui préside à l'utilisation de l'instrument. Cependant, lorsque la décision se manifeste de ne pas se contenter d'observations simplistes, les véritables difficultés apparaissent, qui sont d'interprétation, de compréhension et de notation des erreurs et des réponses exactes. Si ces difficultés ne sont pas propres aux QCM mais à l'évaluation elle-même,

quelles qu'en soient les techniques, on peut toutefois remarquer qu'une procédure automatisée ne les supprime pas.

Le QCM permet, à condition d'être construit de façon adéquate, d'apprécier la maîtrise des connaissances et la sûreté d'un raisonnement. Paradoxalement, les erreurs les plus fréquentes sont liées à l'acquisition de connaissances : le distracteur efficace est en quelque sorte un énoncé qui permet de mettre en évidence des erreurs « positives ». Cette remarque nous convie à un renversement de perspective par rapport à la perspective habituelle : il est possible de faire porter le questionnement sur la mise en relation (sous des formes diverses) des connaissances en utilisant les acquisitions effectuées pour construire les distracteurs. Ces distracteurs efficaces sont susceptibles de révéler les cas où la mise en relation effectuée par les sujets est insuffisante, à condition de croiser différentes sous-questions pour faire la part des sous-réponses exactes dues à un jugement correct et des sous-réponses exactes permises par une faiblesse des connaissances (et en conséquence une inefficacité des distracteurs).

L'attractivité des énoncés soumis à jugement peut être prise en compte de multiples façons dans le calcul de la note. De plus, elle peut être déduite de l'ensemble des réponses d'un groupe d'élèves ou faire l'objet d'une approche plus personnalisée au moyen de réponses subjectives d'autoévaluation. Nos résultats incitent cependant à la réflexion et à la prudence pour ce qui concerne l'utilisation incontrôlée d'autopondérations en vue du calcul des notes.

Un point supplémentaire doit être noté, quoi qu'il n'ait pas été abordé dans notre exposé : autant l'étude des erreurs peut être profitable à l'évaluateur — et donc à l'enseignant soucieux de didactique — autant elle permet (avec le QCM mieux peut-être qu'avec une autre méthode) une compréhension par l'élève de ce que sa démarche compte d'erroné, ce qui est la condition nécessaire à une **correction** de sa démarche.

Jean-Marc FABRE,
Georges NOIZET,
Laboratoire de psychologie expérimentale,
Université de Provence.

Références bibliographiques

- ADAMS (J.K.) et ADAMS (P.A.). — Realism of confidence judgments, *Psychological Review*, 1961, **68**, 33-45.
- BELLAN (D.) et NOIZET (G.). — L'influence du système de réponse sur la discrimination perceptive passe-t-elle par la recherche d'information ? *Cahiers de Psychologie*, 1971, **14**, 17-31.
- CLARK (H.H.). — Linguistic processing in deductive reasoning, *Psychological Review*, 1969, **76**, 387-404. Traduction française in MEHLER (J.) et NOIZET (G.) (Eds), *Textes pour une psycholinguistique*, Paris : Mouton, 1974, 565-602.
- FABRE (J.-M.). — *Docimologie expérimentale et évaluation par questionnaires : étude du jugement multiple et de l'autopondération*, thèse de doctorat de 3^e cycle, Aix-en-Provence, Laboratoire de Psychologie Expérimentale, Université de Provence, 1977, 224 p. photocopiées.
- FABRE (J.-M.) et NOIZET (G.). — Confiance attachée aux réponses à des questions à choix multiple, *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 1977 a, **74**, 335-362.
- FABRE (J.-M.) et NOIZET (G.). — Jugement du vrai et du faux sur des énoncés affirmatifs et négatifs, in *Psychologie expérimentale et comparée, Hommage à Paul Frlasse*, Paris : Presses Universitaires de France, 1977 b, 411-426.
- FINETTI (B. de). — Methods for discriminating levels of partial knowledge concerning a test item, *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 1965, **18**, 87-123.
- FLAMENT (C.). — Modèle à caractéristiques non-monotones dans l'étude d'un questionnaire, *Revue Française de Sociologie*, 1963 a, **4**, 172-194.
- FLAMENT (C.). — Fréquence et certitude des réponses dans une série prédictive, *L'Année Psychologique*, 1963 b, **63**, 29-41.
- FLAMENT (C.). — *L'analyse booléenne de questionnaire*, Paris et La Haye : Mouton, 1976, 299 p.
- HART (J.T.). — Memory and the Feeling-of-Knowing experience, *Journal of Educational Psychology*, 1965, **56**, 208-216.
- LANDSHEERE (G. de). — *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Paris : Nathan, 1974, 286 p.
- LECLERCQ (D.). — Critique des méthodes d'application, de correction et de cotation des questions à choix multiple, *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 1973, **10**, 46-57.
- LECOQ (P.) et HAUTEKEETE (M.). — Relations entre la représentation subjective de la quantité d'information possédée et la quantité d'information stockée, *Psychologie Française*, 1971, **16**, 15-33.
- LENNOX (B.). — Marking multiple-choice examinations, *British Journal of Medical Education*, 1967, **1**, 203-211.
- NOIZET (G.) et CAVERNI (J.-P.). — *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris : Presses Universitaires de France, 1978, 231 p.
- NOIZET (G.) et FABRE (J.-M.). — Etude docimologique des questionnaires à choix multiple (QCM) : perspectives de recherche, *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 1975, **12**, 38-62.
- RISSE (R.J.). — *Réflexion docimologique : A propos de deux examens du premier cycle des études médicales*, Thèse de Doctorat de médecine, Paris, 1972.
- SANDERSON (P.H.). — The « don't know » option in MCQ examinations, *British Journal of Medical Education*, 1973, **7**, 25-29.
- SHUFORD (E.H.), ALBERT (A.) et MASSENGILL (H.E.). — Admissible probability measurement procedures, *Psychometrika*, 1966, **31**, 125-145.
- SIEBER (J.E.). — Effects of decision importance on ability to generate warranted subjective uncertainty, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1974, **30**, 688-694.

AMELIORATION DE LA CAPACITE DE LECTURE

Ce qui peut être mesuré

Avertissement

A de rares exceptions près les travaux utilisés ou cités dans cet article proviennent des Etats-Unis. Ce pays est en effet, en matière de recherche sur la lecture et particulièrement sur l'amélioration de la capacité de lecture des adultes, beaucoup plus avancé que le nôtre.

En 1969, a été créée en France, sous l'impulsion de Jacques Inizan, et avec la participation de l'auteur du présent article, l'association française de lecture. Il n'existait auparavant en France aucun organisme ayant pour but de réunir les enseignants et les chercheurs en lecture, de recenser et classer l'information disponible, de créer des groupes de travail et éventuellement de recherche.

Il faut ajouter que l'A.F.L. :

a) est une association sans but lucratif qui ne dispose d'aucun autre moyen que la participation de ses membres ;

b) que jusqu'à présent ses travaux se sont presque uniquement limités à l'apprentissage et la déféctologie et n'ont qu'exceptionnellement ou marginalement abordé les problèmes posés par la lecture des adultes et son amélioration.

Introduction

Au cours d'une pratique professionnelle déjà longue j'ai été frappé par quelques constatations relatives à l'information.

En voici deux :

a) Dans les sociétés technologiques avancées probablement plus de 70 % de l'information circule sous forme écrite : livres, articles, comptes rendus, notes, rapports, courriers, contrats, devis, études, textes juridiques, cours, supports pédagogiques, etc.

b) Les lieux où la circulation de l'information est la plus dense sont les organisations et en particulier celles qui sont orientées vers les activités tertiaires. Ce fait est nettement matérialisé dans l'institution bancaire ou les compagnies d'assurances par exemple dont le matériau de travail pratiquement exclusif est le support papier et dont l'ensemble des fonctions n'est somme toute que le traitement de l'information portée par ce support.

On peut donc dire (ou peut-être répéter ?) que l'information est le « tissu conjonctif » de nos sociétés.

L'amélioration de la capacité de lecture a pour but de rendre plus facile et plus efficace la réception et l'utilisation de cette information écrite, c'est-à-dire la lecture.

Du point de vue pratique, lire c'est comprendre la signification d'un texte écrit, mais c'est aussi et surtout pouvoir en utiliser les contenus d'une manière conforme à ses besoins.

La capacité de lecture est donc l'aptitude à effectuer, à partir d'un texte écrit, toutes les opérations nécessaires à la satisfaction des besoins et à l'attente des buts du lecteur.

Cet article se propose de décrire les principaux facteurs qui influencent la performance de lecture, les principales variables qui la composent et les différents moyens permettant de mesurer ces variables.

Nous avons choisi par ailleurs, les lecteurs de cette revue étant des praticiens et des utilisateurs de l'éducation plutôt que des théoriciens, d'orienter cet article sur les aspects pratiques et pédagogiques et d'éviter autant que possible les développements trop théoriques.

I. — FACTEURS INFLUENÇANT LA PERFORMANCE DE LECTURE

Un nombre important d'éléments influencent la performance de lecture, nous passerons en revue seulement les plus importants d'entre eux.

Un premier groupe comprend les facteurs liés au matériel, c'est-à-dire à l'ensemble texte/support.

Niveau de difficulté

Nous savons bien que certains textes sont pour nous plus faciles ou plus difficiles, nous jugeons certains très faciles, d'autres moyens.

Ce facteur de plus ou moins grande difficulté est la lisibilité de contenu, nous ne traiterons pas ici de la lisibilité typographique qui influence surtout les mécanismes de déchiffrement et d'identification.

On comprend que le niveau de difficulté d'un texte varie grandement d'un lecteur à l'autre selon sa connaissance du sujet et l'intérêt qu'il lui porte. Mais existe-t-il des critères objectifs qui permettent de déterminer le niveau de difficulté d'un texte pour un groupe donné ?

Ce sont les indices de lisibilité qui, comme nous allons le voir, tiennent compte d'un certain nombre d'éléments pour mesurer le niveau de difficulté.

Nous allons examiner quelques-unes des formules de lisibilité les plus connues.

La formule Dale Chall.

Elle tient compte de deux éléments :

- 1) la longueur moyenne des phrases,
- 2) le pourcentage de mots difficiles en référence à une liste de 3000 mots dont 80 % au moins sont connus d'enfants de classe 4.

On échantillonne à raison de 100 mots toutes les dix pages pour les livres, et 100 mots par deux mille pour les articles.

On note pour chaque échantillon :

- a) le nombre de mots,
- b) le nombre de phrases,
- c) le nombre de mots ne figurant pas sur la liste.

La longueur des phrases s'établit en divisant b par a, le pourcentage de mots étrangers en divisant c par a puis en multipliant par 100.

Cette formule largement utilisée depuis, fut publiée en 1948 par ses auteurs Jeanne Chall et Edgar Dall.

La formule de Flesch.

Elle utilise deux notations, l'une pour la « facilité », l'autre pour « l'intérêt humain ».

Flesch a en effet le premier, essayé d'intégrer dans le calcul de l'indice de lisibilité la notion « d'intérêt humain ».

La difficulté se calcule en tenant compte :

— du nombre moyen de syllabes par cent mots : W

— du nombre moyen de mots par phrase : S

La facilité de lecture = $206,84 - 0,85 W - 1,02 S$.

Plus le résultat est éloigné de zéro et proche de cent, plus le texte est facile.

L'intérêt humain se mesure par le nombre de mots « personnels » apparaissant sur cent mots, ainsi que le pourcentage de phrases utilisant la fonction « phalique » c'est-à-dire s'adressant directement au lecteur.

La formule de Gunning.

Elle a le mérite d'être d'une application relativement simple. Gunning détermine un niveau de difficulté qu'il nomme le « fog index » qu'on pourrait traduire par densité de brouillard. Plus ce fog index s'élève, plus le texte est difficile.

Les seules variables utilisées par Gunning sont le nombre moyen de mots par phrase et le pourcentage de mots excédant trois syllabes, ceci est justifié par le fait que les mots les plus faciles sont les plus fréquents et sont aussi les plus courts.

Sa formule s'écrit ainsi :

$$\frac{\text{Nombre de mots}}{\text{Nombre de phrases}} = a$$

$$\frac{\text{Nombre de mots de plus de trois syllabes}}{\text{cent mots du texte}} = b$$

$$a + b \times 0,4 = \text{fog index}$$

Un fog index de onze ou plus indique un texte qui devient difficile pour le grand public.

Sélection du Readers'Digest dont la facilité le rend très largement accessible se situe entre 8 et 10 du fog index de Gunning.

Mais ces travaux ont le grave inconvénient de concerner la langue anglaise.

G. de Landsheere en 1963, puis G. Henry, ont mis au point des indices de lisibilité pour la langue française. Ces indices sont d'une précision et d'une fiabilité très grandes. Ils existent en formules complètes utilisables avec l'aide de l'ordinateur et en formules simplifiées pour l'utilisation manuelle.

Pour ceux qui souhaitent s'informer plus complètement sur ce sujet, nous renvoyons au remarquable ouvrage

de G. Henry « Comment mesurer la lisibilité », Editions Labor Bruxelles, Fernand Nathan, Paris, 1975.

Niveau d'intérêt

Force est de reconnaître que, pour immatérielle et difficile à cerner que soit la notion d'intérêt, ce facteur est un des plus importants dans la relation lecteur/lecture.

Un texte ennuyeux (pour un lecteur) est subjectivement perçu par celui-ci comme plus difficile qu'un texte intéressant de même niveau de difficulté.

Bryant et Barry (1961) ont recherché la relation pouvant exister entre la vitesse de lecture et l'intérêt. Leur conclusion fut que le degré d'intérêt n'influa pas de manière significative la vitesse de lecture pour des textes narratifs simples. Cependant, leur expérimentation ne portait que sur deux groupes de 17 étudiants et on ne peut en tirer que des conclusions limitées.

Nous avons nous-mêmes essayé de clarifier cette question par une expérimentation portant sur 80 textes dont chacun fut lu par 100 étudiants.

Quatre groupes de 25 correspondaient chacun :

- a) aux lettres,
- b) aux maths et sciences,
- c) à la médecine,
- d) aux sciences humaines.

Au cours de cette expérimentation, on demandait à chacun d'attribuer pour chaque texte une note de difficulté de 1 à 10 et une note d'intérêt de 1 à 10. Le temps de lecture était enregistré.

Les résultats en ce qui concerne l'intérêt semblent suggérer les points suivants :

A niveau de difficulté égale, un texte jugé intéressant est perçu comme plus facile, un texte jugé inintéressant est généralement perçu comme plus difficile.

Les textes jugés plus intéressants sont lus légèrement plus rapidement par certains sujets, plus lentement par d'autres.

En examinant texte par texte, les courbes de distribution des notes d'intérêt, nous avons vu que certains textes avaient une distribution bi-modale, alors que la majorité des textes avait pour courbe de distribution une courbe de Gauss.

Il apparut à l'examen que **tous** les textes en question étaient **chargés** idéologiquement, sujets tels que : politique, contraception, racisme, etc. Devant ce type de texte les réactions, positives ou négatives sont très marquées.

Ceci peut expliquer la remarque de De Landsheere (citée par G. Henry) qui dit que : il semble que dans certains cas, un score d'intérêt humain élevé selon Flesh peut provoquer la répulsion au lieu de l'attrance et que le lecteur est effectivement heurté par le texte ».

Mais, nous l'avons vu, le facteur d'intérêt humain est intégré dans la plupart des indices de lisibilité modernes.

Le très petit nombre de travaux concernant ce facteur pris isolément laisse cependant ouvert un important champ d'investigations.

Ces investigations pourraient notamment s'efforcer :

- de tenter une analyse factorielle des éléments contenus dans le facteur intérêt de lecture ;
- d'évaluer plus précisément l'effet de l'intérêt sur la performance ou plus exactement les effets différenciés des différents facteurs composant l'intérêt sur les différentes variables de la performance de lecture ;
- de rechercher si face à des critères objectivés comme niveau de difficulté et/ou niveau d'intérêt les réactions individuelles différenciées ne constitueraient pas un élément d'une typologie des lecteurs.

De telles recherches ainsi d'ailleurs que celles concernant la lisibilité devraient intéresser au premier chef l'ensemble de la profession de l'édition pour des raisons pratiques évidentes.

A défaut d'études plus complètes on peut simplement dire que les facteurs suivants ont une influence sur le degré d'intérêt porté par un sujet à un texte :

- son degré de motivation par rapport au sujet traité ;
- sa plus ou moins grande connaissance préalable du sujet ;
- la « façon dont c'est écrit », cette formulation référant plus au style littéraire ou rédactionnel qu'au seul niveau de difficulté.

La longueur des textes

La vitesse de lecture n'est pas uniforme pour une même lecture. Elle a tendance à suivre la courbe suivante :

Au début de la lecture, une période de quelques minutes est nécessaire au lecteur pour atteindre sa vitesse de lecture normale.

Cette phase de « mise en train » correspond à une double exigence « rentrer dans le texte » c'est-à-dire voir, ou revoir, s'il s'agit d'un livre en cours de lecture, clairement le thème traité, se familiariser, suffisamment avec l'écriture de l'auteur.

Echauffer les mécanismes : en effet, le travail perceptif oculo-moteur est la première étape du processus de lecture. Il faut quelques minutes pour que les mécanismes s'ajustent bien à la lisibilité du texte, tant typographique que de contenu.

Après cette phase de mise en train, la vitesse se stabilise et peut rester stable jusqu'à ce qu'interviennent les facteurs de fatigue et de diminution de l'attention. Cette durée est très variable selon les personnes et leur habitude de la lecture. Elle peut varier de une dizaine de minutes, à une ou plusieurs heures.

Il s'ensuit qu'on ne doit pas utiliser comme tests de lecture des textes trop courts (inférieurs à 2 000 mots).

Nous pensons par ailleurs qu'il est souhaitable lors de la passation d'épreuves de lecture d'autoriser toujours les sujets à effectuer une prélecture.

Cette prélecture a pour but :

- de faciliter la mise en train des mécanismes ;
- d'aider le lecteur dans sa lecture proprement dite, cette prélecture devant en principe lui permettre de percevoir le thème du texte, sa structure et quelques-unes des idées principales.

Dans notre pratique nous faisons donc précéder nos contrôles de lecture, pré et post-tests, d'une prélecture avec un budget temps correspondant à une vitesse de 1 500 mots par minute.

Il est d'ailleurs intéressant de constater l'évolution de l'utilisation du temps de prélecture entre les pré et post-tests.

Dans les prétests la plupart des sujets commencent à lire en lecture complète. Compte tenu du temps disponible ils prennent connaissance ainsi d'une part relativement minime en début de texte.

En post-test à cause notamment du travail fait en méthodologie, ils survolent rapidement l'ensemble de la matière pour percevoir le cadre général et la structure d'organisation du texte.

En résumé et relativement à la longueur des textes utilisés comme contrôles de lecture, il est conseillé :

- de ne pas utiliser des textes de contrôle de moins de 2 000 à 2 500 mots ;
- d'avoir des pré et post-tests de longueur pratiquement identique ;
- de faire précéder la lecture proprement dite d'une prélecture avec budget de temps, identique évidemment pour les pré et post- et correspondant à une vitesse de 1 500 mots par minute.

Facteurs liés aux sujets : nous en ferons un rapide survol.

Le sexe

Hughes dans une expérimentation faite en 1953, trouva que les filles lisent significativement mieux que les garçons entre la 6^e et la 4^e mais que ces différences ne subsistaient pas au-delà.

Preston en 1962, dans une étude sur des étudiants américains et allemands, trouva que la supériorité des filles américaines était inversée avec les enfants allemands, les garçons étant meilleurs. Il y vit une influence culturelle, en particulier la prédominance des professeurs de sexe masculin en Allemagne.

Il ne semble pas que des études comparatives aient été faites en France parmi les lycéens ou les étudiants. Nous avons étudié l'influence de ce facteur sur des échantillons représentatifs de notre population d'élèves dans des tranches socio-culturellement homogènes. Nous avons trouvé que les niveaux de départ (prétests) ne montraient pas de différences significatives.

En ce qui concerne les gains obtenus par un programme d'amélioration de la capacité de lecture, le pourcentage de progrès moyen était :

- pour les hommes de 141 %,
- pour les femmes de 189 %.

Toutefois le test des moyennes (T. de Student) semble montrer qu'on peut considérer les deux moyennes comme statistiquement équivalentes.

Statut socio-économique

La performance globale de lecture et le statut socio-économique montrent un haut degré de corrélation aussi bien chez les enfants et les adolescents à tous les niveaux du curriculum que chez les adultes. De nombreuses études faites dans plusieurs pays confirment ce point d'une manière constante.

Le statut socio-économique est également fortement corrélé avec les difficultés en lecture qui apparaissent beaucoup plus fréquemment dans les groupes de faible statut.

Notre pratique établit nettement également la forte corrélation entre niveau de lecture et niveau socio-culturel si bien qu'il semblerait possible d'utiliser des tests de lecture comme prédictifs du niveau socio-culturel.

Cette corrélation se poursuit jusqu'aux extrémités de l'échelle. Si l'on prend la population des cadres par exemple, on voit que la performance des cadres moyens

est moins élevée que celle des cadres supérieurs elle-même moins élevée que celle des cadres hors cadres.

Les raisons de cette corrélation sont connues et bien analysées par les sociologues de la lecture. Pour les résumer, on peut dire qu'elles se situent principalement à deux niveaux.

Celui de la motivation intellectuelle/culturelle. Cette espèce de « bain de culture » de curiosité et d'ouverture qui imprègne plus ou moins l'enfant. Si cette stimulation est insuffisante ou même, comme dans certains cas, inexistante, le goût de la lecture risque fort de ne pas apparaître.

Celui de la pratique, qui est évidemment lié à la motivation mais aussi à la possibilité et la nécessité de la lecture. (Etudes plus longues, livres disponibles, loisirs plus centrés sur le développement, etc.).

On peut citer en exemple le cas extrême de l'analphabétisme récurrent qui atteint probablement en France un taux de 15 à 16 % de la population adulte.

Un enfant, provenant souvent de zones rurales ou industrielles de faible développement, quitte l'école obligatoire à 16 ans (souvent à 14 ans ou plus tôt grâce au jeu des dispenses). A ce moment son niveau de lecture se situe le plus souvent un peu au-dessus du déchiffrage ; les mécanismes sont lents et rocaillieux, la vitesse très lente (entre 100 et 200 mots par minute), la compréhension insuffisante. Après l'école, cet adolescent aborde la vie active comme ouvrier agricole, mineur, etc. Puis quelques années passent et lorsqu'il est mobilisé les tests de lecture passés à l'incorporation montrent un adulte qui a **désappris à lire à cause d'un manque évident de pratique et de motivation.**

Sans aller jusqu'à l'extrême de l'analphabétisme récurrent, les conséquences peuvent être considérées comme graves.

Pour la population qui lit très peu et a un niveau faible ou très faible d'efficacité, la lecture n'est intégrée ni comme outil (études, travail, documentation, etc.) ni comme source de plaisir et de développement personnel.

Au plan social, l'insuffisance de la capacité de lecture de certains groupes crée des goulots d'étranglement parfois infranchissables.

L'auteur a eu à connaître deux cas analogues, l'un en France dans le cadre de l'apprentissage des métiers, l'autre dans un pays du Maghreb pour des formations générales et techniques. Dans les deux cas une bonne solution, compte tenu des contraintes (dispersion géographique des élèves et insuffisance numérique du corps enseignant) semblait être l'enseignement à distance. Il

apparut assez rapidement que ce type d'enseignement ne pouvait être utilisé avec des populations d'un niveau de lecture trop faible. Le taux d'assiduité résiduelle se révéla extrêmement bas, le taux d'atteinte des objectifs pédagogiques presque nul.

L'ensemble des problèmes posés par la corrélation entre statut socio-économique et niveau de lecture comporte heureusement des éléments de solution.

L'auteur a l'expérience de la réalisation de programmes d'A.C.L. (1) en promotion supérieure du travail, notamment dans le cadre du CUCES de Nancy. La population était composée d'ouvriers et d'agents de maîtrise. Suite à ces interventions, plusieurs évidences se sont imposées à l'auteur et à ses collaborateurs.

- Un programme bien conçu permet à cette population de passer d'un niveau opérationnellement insuffisant à un niveau bon à très bon. Il peut être situé au minimum au niveau de lecture correspondant à deux années d'études supérieures.
- Cette modification de la capacité opératoire entraîne une démythification de la lecture (et dans une certaine mesure de la culture, notion souvent étroitement associée).
- Ce « rapprochement » permet généralement l'intégration de la lecture tant comme *outil* que comme source de plaisir et de développement.

Ces conclusions sont confirmées par les actions ouvertes (en particulier dans la banque et l'assurance) à toutes les catégories de personnel. Des actions de ce type constituent donc d'importants agents d'évolution sur le plan socio-culturel. Il apparaît hautement souhaitable qu'elles soient le plus possible développées.

L'âge

Ce facteur a fait l'objet d'études nombreuses en ce qui concerne les enfants et les adolescents. La performance de lecture progresse de l'apprentissage jusqu'à l'âge de 13-14 ans, où elle se stabilise à un niveau qui sera pratiquement le niveau adulte.

En réalité, la progression devrait et pourrait se poursuivre jusque vers l'âge de 18 à 20 ans.

En effet, le niveau atteint vers 13-14 ans est un niveau moyen à médiocre correspondant à une vitesse de 250 à 300 mots par minute, avec un taux de compréhension de 65 à 75 %. Ce niveau est relativement faible et correspond d'ailleurs en gros à celui de la moyenne des français adultes, tous âges et niveaux socio-culturels mélangés.

Nous avons procédé dans notre population d'élèves, à l'étude de la relation entre âge et pourcentage de progrès réalisés par un programme d'A.C.L.

(1) A.C.L. : Amélioration de la Capacité de Lecture.

Voici ci-dessous le tableau des résultats par tranches d'âges :

AGES	Pourcentage moyen de progrès
20 ans	151 %
20 ans à 25 ans	142 %
25 ans à 30 ans	97 %
30 ans à 35 ans	126 %
35 ans à 40 ans	70 %
40 ans à 45 ans	92 %
45 ans à 50 ans	93 %
50 ans à 55 ans	107 %
55 ans à 60 ans	30 %
60 ans et plus	308 %

En ce qui concerne les adultes les contrôles statistiques (calcul du coefficient de corrélation linéaire, analyse de la variance) montrent que la population peut être considérée comme homogène et que le facteur âge ne semble pas avoir d'influence sur le pourcentage de gain réalisé.

Facteurs de personnalité et de situation

L'attitude des sujets devant un contrôle, leur émotivité, leur condition physique et psychologique influencent d'une façon certaine la performance de lecture. D'un point de vue pratique, ceci indique que la façon dont sont présentés et administrés les tests, prétests spécialement, est importante, tout devant être mis en œuvre pour mettre en confiance les sujets.

Les facteurs liés à l'environnement

Les facteurs liés à l'environnement sont nombreux et exercent certainement leur influence sur la performance de lecture. Ce sont principalement :

- le niveau de bruit ;
- le niveau d'éclairage et sa qualité ;
- le plus ou moins grand confort général dont jouit le sujet ;
- également, et ce facteur est particulièrement important pour les contrôles de lecture, le climat créé par l'enseignant que les sujets soient des enfants, des adolescents ou des adultes. Il n'y a malheureusement à notre connaissance que très peu de travaux s'efforçant d'objectiver l'influence de ces facteurs.

II. — VARIABLES EN SITUATION

La vitesse de lecture

Nous savons tous que toutes les personnes ne lisent pas à la même vitesse, certaines « dévorent » un roman policier en trente ou quarante minutes, alors que d'autres ont besoin de cinq ou six fois ce temps. Un tel prend connaissance d'un rapport d'une vingtaine de pages en quelques minutes et en dégage d'une façon claire la structure et les éléments essentiels.

On pourrait donner de nombreux exemples.

Il est naturel que la vitesse de lecture soit, tant pour les étudiants que pour les personnes engagées dans la vie professionnelle, un des buts centraux, sinon le plus important, d'un programme d'amélioration de la capacité de lecture. L'importante quantité de lecture requise dans un curriculum éducatif ou dans l'activité professionnelle de personnes de plus en plus nombreuses, justifie ce point de vue.

Par ailleurs, la constatation pratique que la plupart des personnes ont une vitesse de lecture inférieure à leur potentiel et qu'un travail approprié permet de l'augmenter a apporté la justification empirique de l'intérêt porté à la vitesse. L'unité habituellement utilisée pour la mesurer est le nombre de mots lus au cours d'une période de temps déterminé, généralement la minute.

Le nombre de mots lus par minute a été proposé dès 1898 par Emile Javal, ophtalmologue français et un des premiers chercheurs en lecture. Ces unités sont utilisées depuis, dans tous les pays où s'est développée la recherche.

François Richaudeau toutefois a proposé d'utiliser plutôt le nombre de signes lus en une heure. Le signe présente sur le mot l'avantage d'être plus stable en contenu informatif. Mais la relative instabilité du mot à cet égard, peut être, comme nous l'avons vu, corrigé par l'usage d'indices de lisibilité. Par ailleurs, la facilité de comptage est beaucoup plus grande avec le mot qu'avec le signe.

En ce qui concerne l'heure, elle représenterait un intérêt si on utilisait des épreuves de lecture d'une heure, éliminant les fluctuations intervenant lors d'épreuves trop courtes. En réalité les épreuves utilisées ne durent que quelques minutes à une dizaine au maximum. Le nombre de signes lus est alors divisé par le nombre de minutes et multiplié par 60 pour obtenir le nombre de signes/heure. L'utilisation de l'heure semble donc ici sans utilité.

La simplicité et la généralité d'emploi du couple mots/minute nous le fait préférer au couple signes/heure.

Compréhension

Si on essaie de passer en revue tous les facteurs qui devraient être pris en considération lorsqu'on mesure la compréhension en lecture on réalise la complexité de cette tâche.

Ces facteurs comprennent l'intérêt du texte, son sujet, son niveau de difficulté, son organisation, les buts du lecteur, sa capacité à structurer l'information au cours de lecture, son expérience et son habilité de lecture.

Il faudrait tenir compte aussi du type de contrôle utilisé, savoir si le sujet est autorisé ou non à se reporter au texte après lecture quand il répond aux questions, ou fait le résumé du texte.

L'analyse des facteurs composant la compréhension en lecture, a été tentée dès 1941 par Davis qui développa des contrôles pour tenter d'apprécier l'importance relative des neuf facteurs suivants qu'il pensait être les composants de la compréhension en lecture :

- 1) Connaissance du sens des mots.
- 2) Capacité à donner à un mot son sens approprié en fonction du contexte.
- 3) Capacité à percevoir l'organisation d'un texte et à identifier les antécédents et les références qu'il contient.
- 4) Capacité à sélectionner les idées principales et à les distinguer des détails.
- 5) Capacité à répondre à des questions dont la réponse figure dans le texte.
- 6) Capacité de répondre à des questions relatives au texte mais sans utiliser la même formulation que la question ou le texte.
- 7) Capacité à tirer d'un texte des déductions ou des inférences.
- 8) Capacité à reconnaître les tournures ou procédés littéraires utilisés et à percevoir l'ambiance et l'intention auxquels ils correspondent.
- 9) Capacité à reconnaître le but, l'intention et le point de vue de l'auteur.

Les résultats de ces expérimentations administrées à des étudiants, indiquèrent que parmi ces neuf facteurs quatre seulement étaient statistiquement significants :

- 1) La connaissance des mots ;
- 2) La capacité à tirer des déductions ou des inférences ;
- 3) La capacité à percevoir l'organisation ;
- 4) La capacité à comprendre les techniques littéraires utilisées et la tonalité du texte.

Mac Cullough, en 1957, étudia les différents aspects de la compréhension pouvant être mesurés par différents types de questions. Les questions étaient construites pour mesurer la compréhension :

- des idées principales,
- des faits,
- des détails,
- de l'organisation du texte,

et elles demandaient d'effectuer certaines déductions ou inférences à partir du texte (compréhension créative).

Mac Cullough trouva des corrélations statistiquement significatives entre les quatre types de questions. Elles n'étaient cependant pas suffisantes pour que la mesure d'un des cinq facteurs de la compréhension puisse dispenser de la mesure des quatre autres.

Jusqu'à présent, il semble possible de dire qu'il nous manque encore de nombreux éléments pour savoir ce qu'est la compréhension en lecture. Les tentatives pour en réaliser l'analyse factorielle sont encore insuffisamment consistantes pour fournir des certitudes quant aux moyens de mesurer la compréhension en lecture.

Par ailleurs, il faudrait pouvoir disposer d'autant de moyens de mesure qu'il existe de « situations de lecture », la situation de lecture étant un équilibre spécifique et momentané entre le lecteur, ses objectifs du moment, le matériel de lecture.

Pour ces raisons et du fait de la difficulté de définir des composants fixes et immuables de la compréhension en lecture, nous croyons souhaitable autant que possible :

- a) de définir la compréhension en terme de tâche relative à une situation de lecture ;
- b) d'utiliser différents types de mesure ;
- c) de les relier à des objectifs spécifiques de lecture.

Si par exemple la consigne de lecture est seulement de percevoir le thème et les plus importantes des idées principales, la procédure de contrôle de la compréhension ne peut être la même que pour une consigne de lecture d'étude.

Dans le premier cas, le questionnaire devra porter seulement sur le thème et les idées principales, dans le second, sur le thème, les idées principales, les détails, la structure du texte, sa tonalité, et l'intention de l'auteur.

Les différents outils de mesure.

Nous examinerons :

- le questionnaire à choix multiples (Q.C.M.),
- le questionnaire ouvert (Q.O.),

- le résumé synthétique (R.S.),
- la cloze procédure (C.P.).

Le questionnaire à choix multiples

Comme on le sait, il se présente sous la forme d'un certain nombre de propositions dont une seulement correspond à l'information donnée dans le texte.

Si la partie du texte questionnée est par exemple : « Le Robert est un dictionnaire analogique de la langue française », les propositions peuvent être :

Le Robert est :

- a) Un dictionnaire étymologique.
- b) Un dictionnaire des difficultés de la langue.
- c) Un dictionnaire analogique.
- d) Un dictionnaire encyclopédique

dans laquelle seule la proposition c) est correcte.

Le questionnaire à choix multiple a des avantages importants : sa correction ne laisse pas de part à l'interprétation du correcteur ; elle est simple et évidente. Elle peut être faite par un ordinateur. En contrepartie, sa construction et surtout sa validation sont hérissées de difficultés.

Théoriquement, la réponse à des Q.C.M. ne devrait être possible qu'à une personne ayant lu le texte questionné. Plusieurs raisons font qu'il n'en ait pas toujours ainsi. La première est que le texte, peut véhiculer une information qui est d'une connaissance relativement commune pour le groupe testé.

La seconde est que la réponse correcte à une question peut être induite par les autres questions. Eventuellement, également la réponse correcte peut être involontairement indiquée parce que formulée d'une manière plus précise ou plus longue ou plus spécifique.

La première précaution, pour s'assurer qu'une Q.C.M. ne comporte pas ces défauts, consiste à faire répondre au Q.C.M. sans qu'il y ait eu lecture du texte correspondant. Puis, à faire lire le texte et à faire répondre au Q.C.M. à nouveau.

Il faut alors comparer la moyenne des scores obtenue sans lecture, avec celle obtenue après lecture. La différence entre les deux moyennes indique le gain d'information obtenu par la lecture.

Pyrzczak et Axelrod, dans une étude récente (1976), se sont livrés à ce travail sur des tests extraits d'un matériel éducatif connu.

Les résultats figurent dans le tableau ci-dessous :

	Avant lecture	Après lecture	Gains
Texte I	5.64	7.43	1.79
Texte II	6.92	7.62	0.70
Texte III	5.50	7.12	1.62
Texte IV	5.35	6.07	0.72
Moyenne des quatre textes	5.85	7.06	1.21

Pour certains textes, les étudiants répondirent correctement à sept sur dix des questions avant d'avoir lu le texte. Pour un article, un étudiant eut un score de dix sur dix avant d'avoir lu l'article.

Je suggère, pour pallier cet inconvénient, de construire des Q.C.M. à double combinatoire.

La question ci-dessus relative au Robert était une question à combinatoire simple.

Une question construite sur une double combinatoire pourrait être :

• Première partie : le dictionnaire dont il est fait mention dans le texte est :

- 1) Le Littré,
- 2) Le Robert,
- 3) Le Larousse,
- 4) Le Quillet.

• Deuxième partie : ce dictionnaire est :

- a) un dictionnaire étymologique,
- b) un dictionnaire des difficultés de la langue,
- c) un dictionnaire analogique,
- d) un dictionnaire encyclopédique.

En ce cas la réponse correcte devrait indiquer 2) c), c'est-à-dire Robert et analogique.

Cette procédure semblerait pouvoir réduire fortement les possibilités de répondre sans avoir lu le texte. Nous devons toutefois indiquer que, n'utilisant plus le Q.C.M. depuis plusieurs années, nous n'avons pas soumis la double combinatoire à un examen théorique critique, et ne l'avons pas non plus expérimentée. Cette idée doit donc être considérée jusqu'à plus ample informé comme seulement spéculative.

Une seconde précaution est d'analyser ensuite les réponses, item par item. Les items qui, après lecture, marquent un gain d'information plus élevé que les autres,

doivent être préférés à ceux qui marquent un gain faible ou nul.

Il faut admettre que les résultats de l'étude de Pirczak et Axelrod sont surprenants... Ils suggèrent au minimum qu'il faut être très prudent quant à l'usage des Q.C.M. comme outils de mesure de la compréhension en lecture et quant à l'interprétation des résultats qu'ils fournissent.

Les questionnaires à questions ouvertes.

Sur la base du texte qui précède une question ouverte pourrait être maintenant posée au lecteur : « quels sont les principaux facteurs qui influencent la performance de lecture ? »

Dans le texte sont cités :

a) Les facteurs liés au texte :

- niveau de difficulté,
- niveau d'intérêt,
- longueur.

b) Les facteurs liés au sujet :

- sexe,
- statut socio-économique,
- âge,
- variables de personnalité.

c) Les facteurs liés à l'environnement :

- bruit,
- éclairage,
- confort,
- climat psychologique.

Ce type de questions est moins « inductif » que les Q.C.M. Il est plus difficile de répondre sans avoir lu le texte. Si les questions sont bien construites, on dispose d'un bon outil de mesure de compréhension. Il a toutefois l'inconvénient d'être plus long et difficile à corriger que les Q.C.M.

Comme pour les Q.C.M., les questions peuvent porter sur :

- le thème,
- les idées principales,
- les détails,
- l'organisation du texte,
- l'intention de l'auteur.

Les questionnaires ouverts sont un des moyens de contrôle de la compréhension que nous utilisons dans notre pratique pédagogique. Il est recommandé de contrôler les Q.O. par le processus du passage avant et après lecture et la mesure des gains obtenus.

Le résumé - La reformulation

Demander à un stagiaire un résumé écrit ou une reformulation orale d'un texte est un excellent moyen d'apprécier la compréhension du texte.

On peut utiliser pour noter le résumé écrit, l'échelle suivante : de 1) à 5) en progressant.

- 1) Manquent la plupart des idées principales et des détails.
- 2) Résumé trop long ou trop court, beaucoup d'idées principales et de détails manquent.
- 3) La plupart des idées principales sont restituées ainsi que des détails.
- 4) Restitution de toutes les idées principales mais le résumé est trop long et il manque des détails importants.
- 5) Résumé concis mais complet restituant toutes les idées principales ainsi que les détails les plus importants.

Cette procédure peut être considérée comme un bon outil de mesure, à condition que :

- une analyse du contenu soigneuse ait été faite au préalable permettant de recenser et de hiérarchiser les différents éléments d'information ;
- un résumé type bien équilibré et correspondant à la note cinq ait été établi et serve d'élément de comparaison.

Avec une procédure de ce type, nous conseillons d'utiliser l'autonotation.

Quand les personnes ont terminé leur résumé :

- a) on leur donne l'échelle de notation,
- b) on leur donne le résumé type,
- c) on leur demande de se noter.

Si certaines sont hésitantes dans leur notation l'intervenant devra les aider.

L'intérêt de l'autonotation est qu'elle constitue un instrument pédagogique en même temps qu'un instrument de mesure.

Après deux ou trois passations, les stagiaires non seulement n'éprouvent plus guère de difficulté à se noter, mais intègrent bien les notions d'idées principales, détails et équilibre du résumé.

La cloze procédure

Le terme Cloze vient de « closure » du vocabulaire de la Gestalt. La closure est la tendance à compléter une structure dans laquelle manquent certains éléments. On

complètera par exemple automatiquement un cercle incomplet en le fermant. Ce principe peut être utilisé pour le langage.

La cloze procédure consiste à supprimer, d'une manière aléatoire, un certain nombre de mots d'un texte puis à demander au lecteur de rétablir les mots supprimés. Chaque mot correctement rétabli est comptabilisé d'une certaine valeur au lecteur. Les synonymes contextuellement acceptables sont généralement comptabilisés pour une valeur plus faible.

C'est Taylor qui eut le premier (1953) l'idée d'utiliser la cloze procédure comme méthode de contrôle de la compréhension.

C'est cet usage qui nous intéresse surtout ici, mais il est intéressant de signaler que la cloze procédure est également :

- un excellent moyen de mesure de la difficulté d'un texte,
- un excellent exercice de développement de la compréhension.

Rankin et Jenkinson notamment ont étudié la validité de la cloze procédure en la comparant à des tests de compréhension bien validés. Le très haut niveau de corrélation permet de penser que la cloze procédure est un instrument valide.

Il en existe quatre formes principales réparties en deux groupes :

- le procédé normal,
- le procédé adapté.

Le procédé normal

Dans la forme 1, on enlève soit un mot sur cinq, soit un mot sur dix, sans tenir compte de la nature des mots enlevés. Ceux-ci sont remplacés par un blanc de longueur standard. Le sujet doit donner le mot manquant ou un synonyme contextuellement acceptable (noté en général 50 % du mot exact).

Dans la forme 2, on enlève seulement les verbes et les noms sans intervalles réguliers.

Le procédé adapté

Dans la forme 3, on enlève un mot tous les cinq ou tous les dix mots, mais on présente un choix de mots de remplacement, quatre ou cinq, parmi lesquels le sujet doit choisir le mot original.

Dans la forme 4, on utilise la même procédure, mais au lieu de proposer un choix de mots, on demande au sujet de proposer quatre ou cinq mots de sens proche.

Pour Rankin, la forme 1 mesure surtout la compréhension des relations entre les idées, la forme 2 la compréhension des faits. Pour Mary Ann Byrne, la forme 4 mesure surtout la capacité d'association. Nous pensons qu'elle constitue aussi une bonne indication de l'extension du vocabulaire et de la fluidité verbale du sujet.

La cloze procédure semble par ailleurs validée comme mesure de la compréhension pour l'ensemble des niveaux de lecture. D'après Bormuth, le procédé normal est celui qui semble le mieux mesurer la compréhension en son entier.

Nous utilisons quant à nous la cloze procédure comme exercice de développement de la compréhension et n'avons jusqu'à maintenant pas l'expérience de son utilisation comme outil de mesure.

On le voit, il existe plusieurs procédés différents pour mesurer la compréhension en lecture.

Compte tenu des défauts inhérents à chacun de ces procédés, ainsi que du fait que chacun ne mesure pas exactement le même type de compréhension que les autres, il est recommandable ainsi que nous le verrons plus en détail à propos de la flexibilité d'en utiliser conjointement plusieurs.

La flexibilité

Avec cette notion, nous abordons sans doute un des concepts essentiels en matière de lecture.

Nous avons vu qu'il n'existait pas de composants fixes et immuables de ce qu'on appelle la compréhension en lecture et avons utilisé la notion de « situation de lecture » comme représentant un équilibre spécifique et momentanément entre le lecteur, ses objectifs du moment, le matériel de lecture.

Si nous acceptons le concept de « situation de lecture » et lui reconnaissons une valeur opératoire **il s'ensuit qu'il ne peut y avoir une seule façon de lire qui serait la meilleure dans tous les cas** mais qu'il devrait y en avoir un grand nombre chacune représentant la meilleure réponse à une situation de lecture donnée.

Cette variabilité des réponses en fonction de la situation est la flexibilité. Cette notion a fait son apparition aux Etats-Unis dans les années 50 et il semble que la plus ancienne définition soit celle de Carillo et Sheldon (1952).

« Le lecteur ayant une maturité suffisante est un lecteur adaptable et changeant ; il devrait être capable d'adapter sa vitesse de lecture au dessein qu'il a vis-à-vis du texte et en fonction de la difficulté du matériel. Le but est une compréhension d'un niveau suffisant. »

Cette définition est juste en ce qu'elle pose le « bon lecteur » comme adaptable et changeant.

Elle est cependant trop restrictive en ne proposant comme seule variable de comportement et d'ajustement que la vitesse de lecture.

Plus récemment (1967) Berg, propose la définition suivante :

« En général, le terme de flexibilité réfère à l'activité dans laquelle est engagé un lecteur quand il utilise différents modèles de pensée en relation avec ses besoins de lecture et sélectionne alors les techniques les meilleures pour atteindre son dessein. Ce terme implique aussi que le lecteur peut mener son activité de lecture avec la compréhension la meilleure pour le temps utilisé. »

Comme on le voit, la formulation de Berg intègre de plus nombreuses variables de comportement, elle semble en ce qui concerne la vitesse suggérer que celle-ci est une conséquence de l'utilisation de différentes approches de lecture.

Avant de parler des moyens de mesure utilisables en ce qui concerne la flexibilité, il nous faut revenir sur le concept de « situation de lecture » pour tenter de la préciser.

Rankin (1974) utilise l'expression « desseins légitimes de lecture » (*legitimate reading purposes*) les définissant comme « un but que l'on peut raisonnablement escompter atteindre par la lecture. » Cette notion de « desseins légitimes de lecture » est intéressante parce qu'elle élargit considérablement le champ de ce qu'on appelle lecture. En effet, pour beaucoup de personnes, nous avons pu constater que le mot lecture recouvre quelques activités bien précises et limitées en nombre.

Pour elles, des activités comme, par exemple :

- Rechercher l'heure d'arrivée d'un train dans un annuaire.
 - Rechercher une information ponctuelle dans un article déjà lu.
 - Apprendre un rôle par cœur dans une pièce de théâtre.
 - Etudier un cours en vue d'un examen.
 - Prendre connaissance d'un formulaire administratif avant de le remplir.
 - Survoler la presse du jour, etc.,
- ne sont pas « vraiment lire ».

Selon cette conception lire, c'est plutôt se plonger dans un roman ou un essai, à la rigueur lire la presse.

Mais en réalité, toute situation incluant un individu animé d'un dessein légitime qu'il peut raisonnablement

escompter atteindre au moyen d'un texte écrit est une situation de lecture.

Élargissant le champ des situations possibles de lecture, on élargit dans la même mesure la notion de flexibilité, et ceci comporte comme nous allons le voir des conséquences directes sur les façons possibles de la mesurer.

La flexibilité reflètera en conséquence :

La capacité du lecteur à faire varier un ou plusieurs des éléments de son comportement de lecture de façon à atteindre au mieux une variété d'objectifs ou à lire différents genres de matériel avec une bonne compréhension.

La question n'est pas comme le pensent encore certains de lire tout à toute vitesse, ce qui est d'ailleurs impossible, mais d'adapter au mieux son comportement pour atteindre son but avec le coût minimum, notamment en temps. Les faits établissent d'ailleurs d'une façon claire que plus le niveau de capacité de lecture est élevé plus grande est la flexibilité. Mettant en jeu aussi bien des mécanismes, que des stratégies de lecture, la flexibilité est l'élément synthétique le plus représentatif de l'ensemble de la capacité de lecture. On comprend ainsi que cette notion est d'importance dans un programme d'amélioration de capacité de lecture dont un des buts essentiels est de rendre le lecteur capable de traiter avec efficacité, aisance et autant que possible agrément, toutes les situations de lecture ou au moins celles qu'il rencontre le plus fréquemment.

Ayant souligné l'importance de cette variable, on voit mieux maintenant la difficulté de sa mesure.

Les moyens de mesure

Le test de flexibilité de Spache et Berg (1956) est le premier connu. Il se proposait d'étudier les variations intervenant dans la lecture d'un même article lu trois fois de suite avec différents objectifs.

Pour la première lecture, il est alloué au lecteur un budget de temps limité à trois minutes sachant qu'il aura à répondre ensuite sans report au texte à dix questions traitant des points principaux.

Pour la deuxième lecture, dix (autres) questions sont données au lecteur et il doit en trouver les réponses en se reportant au texte. On enregistre le temps nécessaire pour répondre aux dix questions.

La troisième lecture sans limite de temps est faite pour répondre sans report au texte à vingt questions détaillées. Les questions couvrent des faits, des déductions et des conclusions. Le temps de lecture est enregistré.

Ce test mesure la relation entre le but de lecture comme variable indépendante et la vitesse mesurée par le temps nécessaire. Le score de compréhension mesure le degré de réussite et doit être suffisant comparé à des normes étalonnées par ailleurs. Sa très grande qualité est que du fait de l'utilisation d'un seul et même texte, les autres variables telles que niveau de difficulté, niveau d'intérêt, information préalable du sujet restent constantes.

Le test de Braam et Sheldon (1959)

Il était réalisé pour des étudiants correspondant au niveau terminale deuxième cycle. Il contenait cinq articles de différentes natures :

- narratif,
- scientifique,
- historique,
- psychologie,
- littérature.

Les articles avaient de 750 à 900 mots.

Le but était tenu constant en demandant aux sujets de lire aussi vite que possible tout en maintenant une compréhension suffisante. Il n'y avait pas de limite de temps et celui-ci était enregistré. Après lecture, le lecteur devait répondre à dix questions oui - non. La compréhension était exprimée en pourcentage. Le degré de flexibilité était mesuré par la différence entre la vitesse de lecture la plus rapide et la plus lente obtenue par l'étudiant sur l'ensemble des cinq sélections.

Ce qu'on peut dire est que :

- a) les questions oui - non ne sont pas un instrument fiable de mesure de compréhension ;
- b) aucune norme n'était donnée permettant d'interpréter les pourcentages de compréhension obtenus ;
- c) plusieurs variables indépendantes sont non contrôlées notamment le niveau de difficulté, le niveau d'intérêt des textes et les connaissances préalables de chaque sujet pour chacune des sélections.

Il semble bien difficile en conséquence, de tenir pour significatif les résultats qui pouvaient être obtenus au moyen de ce test.

Le test de Mac Donald (1962, revu en 1968)

Ce test est le premier à fournir trois batteries contenant quatre formes. Les batteries correspondent à trois niveaux dits : niveau de base, intermédiaire, et avancé. Les auteurs toutefois ne précisent pas à quoi correspondent les niveaux. Chaque test contient quatre sélections différant en style, difficulté et thème.

La première est une nouvelle devant être lue rapidement tout en percevant les faits importants, les idées principales et les détails.

La deuxième est un texte scientifique qui doit être lu avec attention en faisant attention aux détails, aux idées principales et aux implications.

Le troisième passage doit être survolé aussi rapidement que possible en voyant seulement les idées principales.

Pour le quatrième, une question est donnée à l'avance, la lecture devant se limiter à trouver la réponse à la question.

Il n'y a pas de limite de temps, le temps est enregistré.

Comme on le voit cette procédure couvre d'une manière intéressante les quatre principaux types de lecture, à savoir :

- Texte 1, lecture d'agrément.
- Texte 2, lecture d'étude.
- Texte 3, lecture de survol.
- Texte 4, détection d'information.

A part pour l'épreuve 4, des questions de compréhension sont passées après lecture et doivent recevoir réponse sans report au texte.

Les questions sont à choix multiple avec quatre alternatives et les auteurs se sont efforcés de construire des questions auxquelles il soit difficile de répondre sans avoir lu le texte.

Bien qu'il comporte la qualité éminente de porter sur les quatre types principaux de lecture, et d'exister en trois niveaux couvrant un large spectre d'utilisateurs, ce test laisse d'importantes questions méthodologiques sans réponses, et en particulier ne dit rien du contrôle des autres variables : niveau de difficulté, d'intérêt, et connaissance préalable du sujet. Par ailleurs il ne fournit pas non plus de normes étalonnées permettant l'interprétation des résultats.

Le test de Raygor (1970)

Il fut construit pour des étudiants de seconde année. Il propose deux formes comprenant chacune deux textes. La flexibilité est mesurée en comparant la vitesse de lecture entre les deux textes. Le premier est un article distrayant et facile. Le second correspond au niveau le plus difficile pouvant se trouver dans des cours d'étudiants. Le premier texte contient approximativement 1 800 mots, le second 1 600. Un budget de temps de cinq minutes est donné par article.

Chaque texte est suivi d'un Q.C.M. de dix questions à quatre alternatives. Ces questions ne portent que sur la mémorisation des éléments de faits. Un budget de temps de dix minutes au maximum est alloué pour répondre au questionnaire.

Aucun but n'est formulé. L'étudiant le fixe lui-même après qu'on lui ait donné une description générale du matériel et des questions auxquelles il devra répondre ainsi que l'indication des budgets temps dont il dispose.

Une autre partie du test est conçue pour mesurer la lecture de survol et la lecture de détection. Elle utilise un matériel varié comprenant des index, des dictionnaires, des livres de cours, des bibliographies, des tableaux, diagrammes, graphiques, extraits de presse, etc. Ce matériel est exclusivement imprimé sur des pages bleues qui permettent de le distinguer du reste du test.

La vitesse de lecture est mesurée durant les trois premières minutes de lecture. Un questionnaire de trente questions couvrant tout ce matériel, est donné, les lecteurs sont informés qu'ils disposent de dix minutes pour y répondre en cherchant dans l'ensemble du matériel.

A la différence des tests précédemment décrits, des normes d'étaonnage très complètes sont fournies tant sur le texte facile que difficile, que sur les résultats de compréhension pour l'épreuve de survol et de détection.

Par ailleurs, l'utilisation pour cette épreuve d'un « panachage » de matériel varié est intéressante parce qu'elle s'approche au plus près des situations réelles.

La façon dont les buts sont induits plutôt que donnés sous la forme d'une consigne spécifique est également très intéressante dans la mesure où le fait de définir son propre but de lecture et sa propre stratégie à partir d'informations suffisantes sur la tâche à accomplir est une dimension importante de la flexibilité.

Malgré ses qualités, ce test comporte cependant des déficiences.

La vitesse n'est mesurée que pendant les trois premières minutes de lecture, or nous avons vu plus haut que c'est justement à peu près la durée nécessaire aux ajustements oculo-moteurs. Cette mesure ne peut donc être considérée comme fiable. Le budget temps indiqué aux étudiants peut éventuellement augmenter le taux d'anxiété de certains sujets. Par ailleurs une plus ou moins bonne utilisation peut en être faite suivant que l'on a ou non une montre.

Bien qu'ils soient relativement anciens, nous avons décrit très brièvement ces quatre tests parce qu'ils illustrent des approches méthodologiques assez différentes et permettent ainsi de mieux situer l'ensemble du problème.

Pour terminer cette section, nous ferons quelques suggestions ou recommandations aux praticiens qui souhaitent construire des tests de flexibilité.

1) Contrôler les variables indépendantes :

- longueur des textes,
- niveau de difficulté de contenu,
- niveau de difficulté typographique,
- niveau d'intérêt,
- connaissances préalables du sujet.

Utiliser un seul et même matériel comme dans le test de Carillo et Sheldon a l'avantage de garder ces variables sans changement. L'inconvénient est qu'on ne mesure pas la flexibilité par rapport à différents niveaux de difficulté mais seulement pour différents buts de lecture.

Par ailleurs, on peut également reprocher à cette procédure que chaque lecture apporte de l'information pour les ou la suivante et fausse ainsi la mesure. C'est pourquoi nous pensons qu'il faut aussi utiliser comme dans les tests de Mac Donald et surtout de Raygor des matériels variés, sous réserve :

- qu'ils soient assez longs ;
- que le niveau de difficulté soit mesuré ;
- que la même typographie soit utilisée pour tous les matériels (à part le matériel correspondant à l'épreuve de détection).

En ce qui concerne le niveau de connaissance préalable du sujet, personne n'a encore, à moins d'une erreur de l'auteur, proposé de solution pour le contrôle de cette variable autre que l'utilisation d'un seul et unique matériel (test de Carillo et Sheldon).

Un moyen de contrôler, au moins dans une certaine mesure cette variable, pourrait être d'utiliser différents extraits provenant d'une même source.

2) Au moins pour les tests destinés à la publication des normes de références suffisamment complètes devraient être fournies afin de permettre l'interprétation des résultats.

3) Les conditions d'environnement et notamment niveau de bruit et d'éclairage devraient être gardées aussi constantes que possible en particulier en cas de pré post-tests.

4) Des instructions claires et complètes devraient être données. Elles devraient indiquer la tâche à accomplir et laisser chacun libre sur la stratégie et les techniques à utiliser.

5) Les autres contraintes techniques et méthodologiques usuelles relatives à la construction des tests de lec-

ture devraient être respectées notamment en ce qui concerne la construction des contrôles de compréhension.

6) La flexibilité interne qui intervient à l'intérieur du même matériel et du même objectif global de lecture, en fonction des variations de difficultés devrait faire également l'objet de mesures.

III. — LA MESURE DES GAINS

L'amélioration de la capacité de lecture a pour but de modifier un certain nombre des composants de la capacité en vue de les améliorer. Le mesure des gains, ou du progrès réalisé, est donc un des dispositifs centraux pour un travail de cette nature.

Mac Donald a décrit trois méthodes principales pour évaluer l'amélioration. Toutes trois sont comparatives.

La première consiste à comparer les scores obtenus dans l'administration de deux formes alternatives d'un même test. L'une est utilisée comme prétest et présentée au début du programme **avant le commencement de l'entraînement**. L'autre est utilisée comme post-test et présentée à la fin du programme. La différence de performance réalisée entre pré et post-test est la mesure du progrès réalisé.

La seconde méthode consiste à comparer les gains réalisés par un groupe particulier pendant une période donnée avec ceux qui sont obtenus pendant le même temps par un groupe de contrôle ne suivant pas de programme d'A.C.L.

La troisième consiste à prendre la moyenne des gains réalisés par un groupe particulier pendant une période donnée et à la comparer à une norme si possible nationale.

Ces différentes méthodes soulèvent quelques questions.

Dans le cas de la méthode pré - post-tests, les deux formes alternatives sont-elles comparables ? Et notamment est-ce qu'elles mesurent bien les mêmes éléments ? Dans la mesure où les méthodes deux et trois utilisent comme critère de comparaison les pré - post-tests, les mêmes questions se posent pour celles-ci.

Par ailleurs, il faut noter que les méthodes deux et trois se situent mieux dans le cadre scolaire ou universitaire que dans celui de l'éducation des adultes. En effet, il n'est pas nécessaire de comparer les progrès d'un groupe suivant un programme d'A.C.L. avec ceux d'un autre groupe ne suivant pas ce programme, car pour un groupe témoin composé d'adultes, qui ne sont plus impliqués dans un processus éducatif continu, il n'y aura

tout simplement pas de différence excédant l'erreur de mesure entre pré et post-test, il peut en aller différemment chez les enfants ou adolescents dont la capacité de lecture demeure évolutive.

Les mêmes remarques valent pour la comparaison avec une norme nationale. Il faut ajouter que de telles normes n'existent pas en France.

Quelques conditions de validité

La première est que les facteurs mesurés par les tests soient bien ceux qui sont enseignés dans le programme suivi. En effet on peut distinguer différentes visées pour un programme d'A.C.L.

Des visées générales de progrès fixant des objectifs globaux, et, si possible équilibrés d'amélioration des différentes variables : vitesse de lecture, compréhension, flexibilité, l'acquisition d'une méthodologie, le renforcement des motivations, de lecture et de développement personnel. Dans ce cas c'est bien une partie au moins de cet ensemble de facteurs qu'il faudra s'efforcer de mesurer ou d'évaluer.

Il n'en est pas de même quand on s'efforce de développer une technique particulière permettant de mieux effectuer une tâche spécifique de lecture.

En voici un exemple :

L'auteur est consulté par une entreprise pour le problème suivant :

« Notre bureau de recherches est composé d'une vingtaine d'ingénieurs d'un haut niveau de qualification, leur travail principal et presque exclusif consiste à lire des résumés (abstracts) de brevets. Ces abstracts sont publiés dans de gros annuaires d'aspect plutôt rébarbatifs et couvrent des secteurs bien déterminés ».

La tâche est de vérifier :

- a) si certains procédés que nous souhaitons déposer ne le sont pas déjà par ailleurs ;
- b) si certains procédés déposés nous seraient utiles dans nos activités de transformation ou de production.

Ce bureau de recherches ne devrait en principe consacrer qu'une partie de son temps aux brevets, la part la plus importante était réservée au travail de recherche et de création proprement dit.

Mais compte tenu du nombre de brevets publiés ce service est pratiquement saturé. Les ingénieurs eux-mêmes se plaignent de cet état de choses et sont demandeurs de tout moyen pouvant les aider.

Une étude soigneuse des thèmes de recherche est menée en commun par les ingénieurs et l'intervenant.

Il apparaît que si le thème de recherche est bien défini, on peut en déduire la présence obligatoire d'un ou plusieurs mots clés (trois au maximum) signalant à coup sûr la possibilité de l'apparition du thème cherché.

Sur le plan perceptif, ceci transformait complètement la lecture. Auparavant, les ingénieurs utilisaient une lecture complète plutôt lente.

Cherchant des **cibles ponctuelles** : les mots clés, on pouvait utiliser une lecture de détection beaucoup plus rapide (de cinq à six fois).

La précision du procédé fut testée et fut jugée suffisante compte tenu du gain de temps qui permit la mise en place d'une procédure de contrôle qui n'existait pas auparavant. On le voit il s'agit d'un but tout à fait spécifique. Le contrôle de son atteinte ne pouvait utiliser que des moyens adaptés.

La forme alternative

Les pré - post-tests comportant deux formes alternatives renvoient aux difficultés que nous avons évoquées ci-dessus à propos de la mesure de la flexibilité ; on n'est jamais assuré que les formes A et B soient identiques dans toutes leurs variables.

Une bonne solution peut être alors d'utiliser une seule forme, c'est-à-dire de réadministrer en post-test le test qui a été utilisé en prétest.

La question qui se pose dans ce cas est : au bout de quel délai est-il possible de réutiliser le même test sans que la mémoire aide le testé à répondre aux questionnaires de compréhension dans la seconde présentation ?

Il y a de toute façon, qu'on utilise une ou deux formes, un effet d'apprentissage. Lors de la seconde passation le testé est plus à l'aise car il a déjà fait l'épreuve une fois. Cette facilitation de la deuxième passation a des effets non négligeables.

En ce qui concerne l'effet de mémorisation dans l'application de deux formes alternatives Karlen et Jolley (1965) menèrent une étude qui montra qu'après un intervalle de neuf mois (l'année scolaire) il n'y eut aucune différence au gain enregistré d'une part par la procédure alternative (deux formes) d'autre part par la réadministration du même test. Effectivement, s'il n'y a pas de réactivation dans l'intervalle, neuf mois représentent une durée largement suffisante pour l'oubli des notions acquises par une lecture.

Cette procédure est intéressante, car même si on peut établir que les deux formes d'un même test sont

statistiquement équivalentes, de nombreuses questions concernant l'équivalence de contenu restent sans réponses.

Le genre de contenu, la nature du vocabulaire utilisé, la structure de construction des phrases font que même si on s'efforce de contrôler soigneusement les autres variables, on aura des différences entre l'une et l'autre forme.

D'ailleurs si deux formes étaient exactement équivalentes dans toutes les variables, le testé ayant un certain nombre de réponses correctes au questionnaire correspondant à la forme A devrait avoir exactement le même nombre de réponses correctes à la forme B. Il n'en est pratiquement jamais ainsi.

Cette procédure ne peut toutefois être utilisée pour les programmes prenant place en éducation d'adultes dont la durée excède rarement huit à dix semaines.

Pour cette raison et bien qu'il soit pratiquement impossible de contrôler toutes les variables entre une forme et une autre d'un test de lecture, il nous semble que la formule alternative doit être préférée.

Si l'écart de temps est au moins égal à quatre semaines il est possible de faire passer en même temps la forme alternative et la réadministration du prétest et de comparer la variation de gains enregistrés dans chacun des cas.

L'insuffisance de deux mesures

Les programmes d'amélioration de capacité de lecture de moyenne ou longue durée, au moins trois mois, dans lesquelles il est procédé à des mesures régulières du progrès montrent que la courbe de progrès est **irrégulière**. Elle a une forme en dents de scie, la pente de la droite de régression étant plus ou moins accentuée.

Ce processus est relativement facile à suivre et à analyser dans le cas d'un enseignement à distance (par correspondance) étalé sur une durée de six mois à un an.

Le cours par correspondance d'amélioration de la capacité de lecture mis au point par l'auteur et ses collaborateurs, a permis d'enregistrer et d'analyser des milliers de mesures. Elles établissent nettement que deux mesures représentent une mesure plutôt grossière du gain réalisé.

Recommandations

Compte tenu de ce qui précède on peut recommander pour la mesure du gain :

- Utiliser des moyens de mesure qui mesurent bien ce sur quoi porte le programme.
- Si on utilise les pré - post-tests, s'efforcer de contrôler le maximum de variables dans les deux

situations. Utiliser également les mêmes procédures.

- La courbe de progrès d'un sujet étant irrégulière, il faut être prudent dans l'interprétation des résultats si on n'a que deux points sur cette courbe.

IV. — RÉTENTION DES GAINS

Une dernière question reste à examiner avant de conclure ; celle de la rétention des gains.

S'il est indispensable de mesurer les progrès obtenus par un programme d'A.C.L. il paraît important aussi de savoir comment évolue dans le temps cette amélioration. Aura-t-elle tendance à se maintenir, à augmenter ou à diminuer ? Les différentes variables vont-elles évoluer parallèlement ou au contraire en ordre dispersé, certaines s'améliorant pendant que d'autres régressent ?

La rétention du gain est un élément d'une considérable importance car **elle est la mesure de l'intégration réelle et de la mise en pratique de l'apprentissage effectuée.**

En tant que praticien, nous avons souvent eu l'occasion d'interroger des personnes à propos des résultats qu'elles avaient obtenus en suivant un stage ou un cycle de « lecture rapide ».

Nous avons souvent entendu des réponses formulées à peu près ainsi :

« Oh oui, ça a été très intéressant ; ma vitesse est passée de 300 mots par minute à plus de 1 000 mots à la fin du stage. »

Et à la question :

« Et maintenant comment utilisez-vous ce que vous avez appris ? »

La réponse est très souvent la suivante ou une sœur jumelle :

« Eh bien, à vrai dire, je n'utilise pas vraiment la lecture rapide dans mon travail professionnel. Les documents sont trop importants et je ne peux me permettre une erreur. »

Ce genre de réponse a une signification claire. Le travail d'amélioration qui a été fait **n'a pas été intégré** dans l'activité concrète quotidienne.

Parler de « lecture rapide » implique pour le locuteur qu'il y a la lecture d'une part, et autre chose qu'on nomme lecture rapide, mais qui n'en fait pas réellement partie et qu'on ne peut pas vraiment utiliser dans les situations réelles.

Les nouveaux éléments de l'apprentissage effectué n'appartiennent pas au sujet, ne font pas partie de lui-même, ils lui sont extérieurs. C'est un peu comme si un pilote d'avion entraîné sur simulateur de vol ne parvenait jamais à piloter un avion réel.

Des remarques de ce type amènent à penser qu'un ou plusieurs éléments d'ordre technique ou pédagogique sont de qualité insuffisante dans le programme qui a été suivi.

Il semble donc important de s'assurer de la rétention des gains. Ceci peut être fait en testant à nouveau les personnes ayant suivi un programme. Ces re-tests peuvent se situer de six mois à un an après la fin du programme et constituer par ailleurs des rappels efficaces.

S'il n'est pas possible d'envisager des re-tests on peut au moins demander aux sujets de répondre à un questionnaire ayant pour objet de leur faire autoévaluer l'évolution de leur capacité de lecture. Si le questionnaire est bien fait on obtiendra par ce moyen nombre d'informations utiles.

La rétention des gains a été mesurée à plusieurs reprises par l'auteur sur des échantillonnages représentatifs de la population d'élèves du Centre de formation qu'il dirigeait.

Voici très sommairement indiquées les principales constatations faites :

Certains seuils de performance **doivent être atteints** dans les différents types de lecture pour que les gains ne régressent pas au niveau antérieur (reprise des anciens comportements).

L'expérience nous a permis de situer ces seuils avec une précision suffisante pour guider utilement la pratique pédagogique et tracer des lignes d'objectifs clairs.

Si ces seuils ne sont pas atteints, il serait probablement faux de dire qu'il ne reste **rien** du travail effectué. Tout au moins peut-on dire que dans les grandes lignes le sujet reprendra peu à peu ses comportements antérieurs de lecture.

Si ces seuils sont **atteints** deux groupes d'éléments peuvent être considérés :

a) Les éléments de compréhension, mémorisation, méthodologie et flexibilité. Ils ont tendance à progresser encore durant la période de six mois à un an suivant le programme.

b) Les éléments de vitesse. Ils ont tendance à se stabiliser aux alentours du niveau atteint en fin de programme, habituellement un peu en deçà.

Chez quelques sujets toutefois les éléments de vitesse progressent encore d'une *manière significative*.

c) Outre le seuil de performance atteint, deux éléments favorisent la rétention des gains.

Qu'une partie du programme d'A.C.L. porte sur des situations et des objets réels de lecture permettant le transfert des apprentissages effectués.

A cet égard on doit considérer l'usage d'appareils tels que, accélérateurs de lecture, films de texte défilant à vitesse variable, tachystoscopes, etc. comme **nuisibles à l'intégration de l'apprentissage**. Les expérimentations auxquelles nous avons procédé ainsi que l'ensemble des expérimentations faites aux Etats-Unis établissent d'une façon certaine que l'entraînement fait à l'aide d'appareils s'il procure des gains comparables à ceux obtenus sans appareils n'assure pas une intégration durable de ces gains. En d'autres termes la performance diminue rapidement après la fin de l'entraînement. Ce n'est d'ailleurs pas surprenant car la stimulation est extérieure au sujet au lieu d'être intégrée.

Que l'importance des facteurs de motivation personnelle soient fréquemment et fortement soulignés par l'intervenant. Il est nécessaire qu'à la fin d'un programme d'A.C.L. les stagiaires comprennent bien que l'évolution ultérieure de leur capacité de lecture est remise entièrement entre leurs mains et dépendra presque uniquement de leur motivation.

L'évolution respective des facteurs de vitesse et de compréhension n'a rien pour surprendre, en effet, et surtout s'il s'agit d'un programme peu étalé dans le temps, les facteurs de vitesse augmentent rapidement alors que les éléments de compréhension, méthodologie et flexibilité, qui sont des facteurs plus centraux progressent plus lentement.

Il s'ensuit que parvenus à la fin d'un programme, les sujets disposent encore d'une marge très large d'amélioration concernant ces facteurs, alors que les progrès encore possible en vitesse restent plus limités.

V. — CONCLUSION

Au terme de cette réflexion au sujet des mesures en lecture, l'auteur est conscient qu'il a apporté peut-être autant de questions que de réponses. Il serait surprenant qu'il en soit autrement dans un domaine où, même dans les pays les plus avancés, la recherche dispose encore de champs d'investigation dont certains sont encore presque vierges.

En France, le retard dans ce domaine est considérable par rapport à des pays comme l'Angleterre, la Suède et l'Allemagne et pour des pays francophones la Belgique et le Canada. Par rapport aux Etats-Unis, ce retard peut être qualifié d'accablant.

Aux yeux de l'auteur, la raison principale en est dans la conception que notre système éducatif a de la lecture et de son enseignement. Après le C.M. 2, la lecture est supposée acquise par l'enfant et son enseignement est terminé. Il y a ensuite des classes de français, mais pas de classes de lecture.

Cette vue des choses implique, dans le meilleur des cas, celui où l'enfant n'a pas eu de difficultés lors de l'apprentissage, que soit :

- Il n'y aura aucun progrès ultérieurs (ce qui heureusement est faux).
- Ce progrès, puisque progrès il y a, sera complètement laissé au hasard et à la motivation des enfants puisque aucun enseignement n'est là pour l'assurer.

Cette conception a une conséquence logique, il y a des classes de français donc des professeurs de français mais pas de classes de lecture donc pas de professeurs de lecture au niveau du deuxième cycle et encore moins du cycle universitaire.

A part pour le premier apprentissage et la défecologie, il n'existe donc aucun corps professoral dont le champ de compétence et de spécialisation soit la lecture. En conséquence, il n'existe aucune motivation pour que se crée un champ de recherche, de réflexion et de discours sur la lecture, vue dans sa conception réelle et totale c'est-à-dire allant du premier apprentissage à la lecture d'adulte efficace, intelligente et flexible. Or, l'expérience constante montre que sans l'existence d'un tel champ les progrès sont erratiques pour ne pas dire nuls dans quelque domaine que ce soit.

Par ailleurs, les enseignants qui assurent l'apprentissage de la lecture, c'est-à-dire le corps des instituteurs et institutrices, ne reçoit qu'une formation extrêmement sommaire en ce qui concerne sa théorie et sa pédagogie. Tout ce qui concerne par exemple l'ensemble du processus perceptif de la lecture (patterns oculo-moteurs) n'est pas enseigné aux futurs instituteurs. Il s'agit pourtant d'une connaissance de base indispensable que possèdent tous les enseignants dans la plupart des pays cités ci-dessus.

Après ce constat, quelles recommandations peuvent-elles être faites en vue d'améliorer la situation ?

Il serait souhaitable :

Que la lecture devienne une matière d'enseignement dans le deuxième cycle et dans le cycle universitaire (cette discipline pourrait d'ailleurs utilement intégrer les techniques d'étude et les méthodes de travail intellectuel).

Que soit améliorée la formation et augmentée la compétence des maîtres chargés de l'apprentissage.

Que soit créé et mis en place un corps d'enseignants en lecture pour le deuxième cycle et le cycle universitaire. Ce corps professoral qualifié devrait comporter plusieurs niveaux de compétence jusqu'au spécialiste. Celui-ci devrait *allier une expérience importante à des connaissances théoriques étendues*. Il devrait notamment être capable de concevoir des programmes et des systèmes complets d'enseignement de lecture. Il devrait être capable de créer et d'animer des équipes et pouvoir, sur la base de sa compétence et de son expérience, proposer des solutions à la plupart des problèmes pratiques, pédagogiques, voire théoriques qui se présentent dans la réalité.

Que plusieurs universités créent des cellules de recherches et d'application reliées à la pratique pédagogique.

Que des organismes tels que l'Association Française de Lecture reçoivent des aides des pouvoirs publics.

Qu'un organisme national collationnant et redistribuant l'information soit créé.

Tous ces éléments existent dans plusieurs pays, ils sont techniquement et pratiquement réalisables. L'auteur est convaincu que le niveau global moyen de lecture d'un pays, **autrement dit la quantité d'informations écrites que l'ensemble des citoyens de ce pays peut appréhender et appréhende effectivement**, constitue une des limites de son développement technique et économique.

C'est pourquoi comme l'écrivait déjà Emile Javal :

« Faciliter et améliorer la lecture, c'est améliorer la communication entre les hommes et le nombre immense

de ceux qui profitent d'un progrès dans cet ordre d'idées, justifie les plus grands efforts. »

Claude PHILIPPE,
consultant en éducation, Paris.

Bibliographie sommaire

- Berg (C.). — **Flexibility in Reading**. International Reading Association, 1967.
- Bormuth (J.). — **Experimental Applications of Cloze Tests**, International Reading Association, 1964.
- Braam (L.S.) and Sheldon (W.D.). — **Flexibility of Reading Test**, Oxford University Press, 1959.
- Carillo (L.) and Sheldon (W.). — **The Flexibility of Reading Rate**. *Journal of Educational Psychology*, May 1952.
- Davis (F.B.). — **Fundamental Factors in Comprehension in Reading**, *Psychometrika*, 1944.
- McDonald (A.S.). — **Reading Versability Tests**, Educational Developmental Laboratories, 1962 (Revised 1968).
- MacCullough (C.M.). — « Responses of Elementary School Children to Common Types of Reading Comprehension Questions », *Journal of Educational Research*, 1957.
- Pyrczak (F.) and Axelrod (J.). — **Determining the Passage Dependence of Reading Comprehension Exercises : a Call for Replication**, *Journal of Reading*, 1976.
- Ranking (E.). — **Cloze Procedure - A Survey of Research**, National Reading Conference, 1965.
- Raygor (A.L.). — **Reading Test**, McGraw-Hill, 1970.
- Taylor (W.S.). — **Cloze Procedure : A New Tool for Measuring Readability**, *Journalism Quarterly*, 30, 1953.

LES RYTHMES SCOLAIRES *

INTRODUCTION

Les recherches relatives aux variations horaires et journalières de l'activité animale ou humaine sont nombreuses et concernent des domaines aussi divers que les variations de l'activité sensori-motrice (Kraepelin, 1893 ; Christopher, 1899 ; Marsh, 1906), les variations nycthémerales de la température corporelle de l'homme (Kleitman, 1963 ; Colquhoun, 1971), le rendement des travailleurs (Vernon, 1921 ; Bjerner & Holm & Swensson, 1955 ; Lehman, 1955), les performances humaines complexes impliquant la perception, la psychomotricité ou des processus cognitifs élevés (Rice, 1902 ; Blake, 1967 ; Colquhoun, 1971 ; Folkard, 1975). Ces recherches ont conduit avec leur propre démarche à la nécessité d'évoquer l'existence de rythmes biologiques qui sembleraient intéresser chez l'homme de nombreuses fonctions physiologiques et psychologiques (Klein & Wegmann & Brüner, 1968 ; Aschoff,

(*) Etude sur les variations des performances obtenues à des épreuves d'additions et de barrage par des élèves de C.P., C.E. 2, C.M. 2 durant la journée et la semaine scolaire.

1967 ; Halberg, 1969 ; Reinberg, 1964, 1974 ; Podnieks, 1976) et qui, outre les phénomènes biopériodiques les plus connus comme les rythmes circadiens, pourraient avoir des fréquences lentes (hebdomadaires, circamensuelles, saisonnières...) ou très courtes.

Les variations de l'activité intellectuelle de l'écolier ont également été étudiées (Schuyten, 1903 ; Winch, 1911 ; Gates, 1916 ; Testu & Legrand, 1975 ; Magnin & coll., 1975 ; Folkard & coll., 1977). Les recherches restent partielles, incomplètes, et ne permettent pas encore de déterminer avec la même certitude que dans d'autres domaines le profil et les origines de ces variations. Il est, par ailleurs, peu légitime de généraliser aux conduites scolaires de l'enfant des résultats trouvés chez l'adulte pour des postes de travail professionnel. Le grand nombre de variables pouvant influencer sur les performances obtenues à des tâches intellectuelles en classe n'autorise pas une telle généralisation qui s'avère déjà difficile dans le cadre spécifique de l'école. Les résultats des recherches semblent indiquer l'existence de variations de l'activité intellectuelle de l'écolier, mais laissent apparaître des points de divergence quant aux profils. C'est ainsi, par exemple, que la comparaison des résultats d'une expérience que nous avons menée en 1975 avec ceux des collaborateurs de Magnin (Jean-Guillaume, 1975 ; Laude, 1975) révèle quelques points de discordance.

Laude, auprès d'élèves de maternelle (5-6 ans) et Jean-Guillaume auprès d'élèves d'une sixième et d'une cinquième d'un collège d'enseignement secondaire (11-13 ans) ont tenté de déterminer au cours d'une journée, d'une semaine, les périodes de « moindre résistance, de rupture d'attention ». Deux méthodes avaient été retenues : la pratique d'épreuves graphiques, quatre fois par jour à 10 h, 12 h, 14 h, 16 h en sixième et en cinquième et à 9 h, 11 h, 14 h, 17 h en maternelle, et l'étude de l'élimination urinaire des 17 hydroxycorticostéroïdes (OH-CS) pendant la journée.

Leurs résultats permettent de constater qu'au cours de la semaine, les enfants de maternelle obtiennent leurs meilleurs scores le vendredi, et les moins bons le jeudi et le lundi. L'élimination des 17 OH-CS est minimale le vendredi et le jeudi, maximale le lundi. Les élèves de C.E.S. ont des résultats faibles et une élimination maximale de 17 OH-CS le lundi. Par contre, le mardi est pour eux un jour de bons résultats et d'élimination minimale. Durant la journée, les moments de meilleurs scores se situent, soit en fin de matinée pour les élèves de maternelle et de C.E.S. (jeudi et vendredi), soit en début d'après-midi (lundi et mardi) pour les élèves de C.E.S. Pour les deux niveaux envisagés, c'est en début de matinée que les scores sont les moins bons.

Nous avons effectué une étude (Testu & Legrand, 1975) où nous nous proposons d'une part de déterminer

les variations des performances obtenues à des épreuves psychotechniques (barrages de nombres, reproduction de figures, additions) au cours de la journée, de la semaine, et d'autre part, d'observer si l'enseignement (professionnel ou « général ») influait sur ces variations. Les sujets étaient âgés de 14-16 ans et faisaient partie d'une quatrième et de deux troisièmes d'une section d'éducation spécialisée rattachée à un collège d'enseignement secondaire. (Rappelons que les sections d'éducation spécialisée (S.E.S.) ont été créées pour accueillir des élèves éprouvant des difficultés scolaires soit en raison d'un léger handicap intellectuel, soit en raison d'une inadaptation scolaire.) L'expérience portant sur les lundi, mardi, jeudi, vendredi, a duré deux semaines. Les trois épreuves étaient présentées quatre fois par jour : 8 h 45, 11 h 15, 13 h 45, 15 h 15. Nous avons alors constaté que les jours où le rendement était le plus soutenu et le plus durable étaient pour les trois épreuves le vendredi et le jeudi ; le lundi et le mardi étaient les jours les moins favorables. La coupure du week-end semblait avoir un effet néfaste sur les résultats du lundi alors que le repos du mercredi était suivi d'une élévation des performances en fin de semaine. Au cours de la journée, il apparaissait que c'était en fin de matinée (notamment le mardi et le jeudi) et d'après-midi (surtout le vendredi) que les performances étaient les plus élevées. La coupure du déjeuner était suivie d'une chute des scores. Enfin nous avons observé que la nature de l'enseignement (« général » ou professionnel) ne jouait pas un rôle prédominant sur les performances.

Ces derniers résultats concordent avec ceux de Jean-Guillaume et Laude pour indiquer que le lundi est le jour de moins bonne performance et que la première passation d'une journée est toujours la moins bonne. Par contre, au niveau de la semaine, les scores des élèves de S.E.S. progressent jusqu'au vendredi, tandis qu'en sixième et en cinquième de C.E.S., ils chutent dès le jeudi. De même au niveau de la journée, les résultats ne correspondent que partiellement ; les profils de la S.E.S. et du C.E.S. sont similaires le jeudi et le vendredi où deux « pics » (l'un entre 11 h et 12 h, l'autre à partir de 15 h) et un « creux » d'après déjeuner peuvent être observés. Ils diffèrent le mardi où les résultats des élèves de S.E.S. sont faibles et fluctuent très peu, alors qu'on observe en C.E.S. le « pic » le plus net de la semaine à 14 h. Notons enfin que les variations des performances des élèves de maternelle présentent aussi un maximum en fin de matinée, mais montrent une légère progression l'après-midi.

Pour tenter d'analyser ces divergences, plusieurs facteurs sont envisageables : l'âge des élèves, la distribution différente de l'enseignement (maternelle : un seul enseignant, S.E.S. : deux enseignants, C.E.S. : un enseignant par matière), la nature des élèves (S.E.S. : « inadaptés scolaires »), les conditions expérimentales, les facteurs socio-économiques...

Nous avons alors décidé de mener une nouvelle expérience dont le premier objectif est de combler, en partie, le manque d'études objectives entre la maternelle et le collège. Pour trois niveaux d'âge (C.P., C.E. 2, C.M. 2), nous avons tenté de déterminer s'il existe des fluctuations journalières et hebdomadaires de l'efficacité avec laquelle différentes tâches mentales sont effectuées, et, si oui, quelle en est la périodicité ?

Le champ d'observation de l'activité intellectuelle étant élargi, notre second objectif était d'observer si l'âge influe sur le profil d'éventuelles fluctuations.

Enfin, nous pensons que ces nouvelles investigations contribueraient peut-être à expliquer les quelques divergences exposées précédemment.

EXPÉRIENCE

Sujets

Les 153 élèves retenus pour cette expérience font partie de six classes mixtes : deux cours préparatoires d'âge moyen 6 ans 8 mois, deux cours élémentaires deuxième année d'âge moyen 8 ans 6 mois, deux cours moyens deuxième année d'âge moyen 10 ans 7 mois, appartenant à un même groupe scolaire de la ville de Tours. Pour chaque niveau d'âge, les élèves ont été répartis en quatre groupes équivalents selon l'âge, le sexe, le Q.I., le niveau de réussite scolaire : un groupe expérimental G. 1 et trois groupes témoins G. 2, G. 3, G. 4 (12 ou 13 élèves par groupe).

Matériel

Nous avons utilisé trois épreuves : des additions, un barrage de nombres et un barrage de figures.

Additions : Il s'agit d'additionner les neuf premiers nombres entre eux, présentés dans un carré à double entrée.

Barrage de nombres : 150 nombres (en huit lignes) parmi lesquels il faut barrer tous les nombres de trois chiffres (5 à 8 par ligne) sont présentés.

Barrage de figures : Des figures correspondant à celles inscrites au tableau par les examinateurs (deux formes différentes, l'une hachurée, l'autre non) doivent être barrées sur une matrice où sont inscrites douze lignes de douze figures (cercles, carrés, triangles, blancs ou hachurés).

Déroulement de l'expérience

Nous avons étudié successivement le C.E. 2 (du 24 février 1977 au 7 mars 1977), le C.M. 2 (du 3 mars 1977 au 14 mars 1977) et le C.P. (du 10 mars 1977 au 21 mars 1977).

Pour chaque niveau d'âge, l'expérience comprend deux phases.

La première consiste en une familiarisation aux nouvelles tâches ; elle a pour but, aussi, d'obtenir de tous les sujets un niveau élevé de performance, de façon à limiter les variations dues à l'apprentissage, au cours de l'expérience. Elle a duré trois jours. Tous les élèves effectuent quinze passations.

La seconde étalée sur huit jours (d'un lundi au lundi suivant) constitue l'expérience proprement dite. Le groupe expérimental G.1 effectue six passations par jour à 8 h 40, 9 h 50, 11 h 20, 13 h 40, 14 h 50 et 16 h 20. Les groupes témoins en effectuent une seule par jour : G.3 à 8 h 40, G.2 à 11 h 20, G.4 à 16 h 20. Ces heures ont été choisies ainsi car elles correspondent au « creux » et aux deux « pics » observés dans nos travaux précédents. La comparaison des scores d'un groupe témoin et du groupe expérimental à la même heure (par exemple G.3 et G.1 à 8 h 40) permet d'estimer s'il y a ou non apprentissage après deux jours, trois jours, une semaine d'expérience. De plus les groupes témoins nous permettent d'observer s'il existe un parallélisme entre les variations journalières des groupes témoins G.3, G.2, G.4 et celles du groupe expérimental G.1 à 8 h 40, 11 h 20, 16 h 20, autrement dit de contrôler un éventuel effet de l'exercice sur les variations constatées chez les sujets expérimentaux.

Procédure

Les épreuves sont passées collectivement dans les classes concernées. Chaque élève reçoit le matin un cahier de feuilles de réponses correspondant aux passations qu'il doit effectuer durant la journée. Les tâches sont toujours présentées dans l'ordre suivant : additions, barrage de nombres, barrages de figures.

A l'épreuve d'additions, l'ordre des nombres est modifié à chaque passation. Les élèves disposent d'une minute pour effectuer un maximum d'additions. Cette épreuve, irréalisable pour les élèves du C.P., n'est proposée qu'au C.E.2 et C.M.2.

Au barrage de nombres, les séries sont différentes d'une passation à l'autre. Les élèves disposent de trente secondes. Cette épreuve est simplifiée pour le C.P.

Au barrage de figures, l'examinateur inscrit au tableau, juste avant l'épreuve les deux figures devant être barrées. Le temps limite est de trente secondes.

RÉSULTATS

Au cours de la correction, nous avons tenu compte uniquement des réussites que nous notions un point. Nous

avons relevé les scores des élèves aux épreuves puis calculé les moyennes de chaque groupe pour chaque passation à chaque épreuve. Ensuite, selon l'étude envisagée, nous avons regroupé ces moyennes par journée (exemple : les six passations du mardi) ou demi-journée (exemple : les moyennes du mardi après-midi) ou bien encore par heure (exemple : les moyennes à 11 h 20 les lundi, mardi, jeudi, vendredi et samedi). La significativité des variations a été étudiée à l'aide d'analyses de variances effectuées pour chaque niveau à chaque épreuve. Le parallélisme, la concordance des résultats aux trois épreuves pour un même groupe ont été estimées par les corrélations entre les scores moyens par essais.

Les résultats sont présentés de la façon suivante : profils des groupes expérimentaux, profils des groupes témoins, comparaison des groupes expérimentaux et des groupes témoins.

Résultats des groupes expérimentaux

Profils hebdomadaires :

Ils sont représentés dans la figure 1. Le tableau 1 présente les valeurs et le seuil de significativité des « F ».

Le jour de passation a un effet significatif sur les résultats aux trois épreuves pour les trois niveaux d'âge, pour le C.P. au barrage de nombres on a $F(4,44) = 8,7$, $p < .0005$, pour le C.E.2 au barrage de figures : $F(4,44) = 19,3$, $p < .0005$, au barrage de nombres : $F(4,44) = 17$, $p < .0005$, enfin pour le C.M.2 au barrage de figures : $F(4,44) = 8,9$, $p < .0005$, au barrage de nombres : $F(4,44) = 8,7$, $p < .0005$ et aux additions : $F(4,44) = 6,1$, $p < .0005$.

L'examen des profils (figure 1) permet de constater des similitudes notables. Pour le C.P., le C.E.2 et le C.M.2, le lundi et le samedi sont les jours de moins bonne performance. Les scores du C.E.2 et ceux du C.M.2 à un degré moindre, restent faibles le mardi. Le vendredi pour le C.E.2 et le C.M.2 et le jeudi pour le C.P. sont ceux où l'on observe les meilleures performances.

Profils des variations par demi-journées :

Pour chaque épreuve et chaque groupe on calcule un score moyen par demi-journée. Les corrélations étant suffisamment élevées (tableau II), nous regroupons les scores moyens par demi-journée aux trois épreuves en un seul. La figure 2 présente ces résultats.

L'allure des courbes est semblable pour les trois groupes, le maximum des performances se situe le vendredi, avec cependant un léger décalage entre le C.P. et les deux autres niveaux envisagés. Le C.E.2 et le C.M.2 atteignent leur score maximal le vendredi matin alors que pour le C.P. ce maximum se situe le jeudi après-midi.

Profils journaliers :

Ils sont obtenus en regroupant les résultats correspondants à chacune des passations des journées, c'est-à-dire les six passations de 8 h 40, les six passations de 9 h 50... Ceci nous permet de dresser les courbes journalières aux trois épreuves (figure 3). Le tableau III donne les valeurs et le seuil de signification des « F ».

L'heure de passation a une influence significative sur les performances, pour le C.P. au barrage de nombres : $F(5,50) = 4.85$, $p < .0005$, au barrage de figures : $F(5,50) = 3.1$, $p < .0005$, pour le C.E. 2 au barrage de nombres : $F(5,55) = 10.1$, $p < .0005$, au barrage de figures : $F(5,55) = 9.7$, $p < .0005$, aux additions : $F(5,55) = 5.7$, $p < .0005$ et pour le C.M. 2 au barrage des nombres : $F(5,55) = 8.5$, $p < .0005$, au barrage de figures : $F(5,55) = 3.8$, $p < .0005$ et aux additions : $F(5,55) = 6.7$, $p < .0005$.

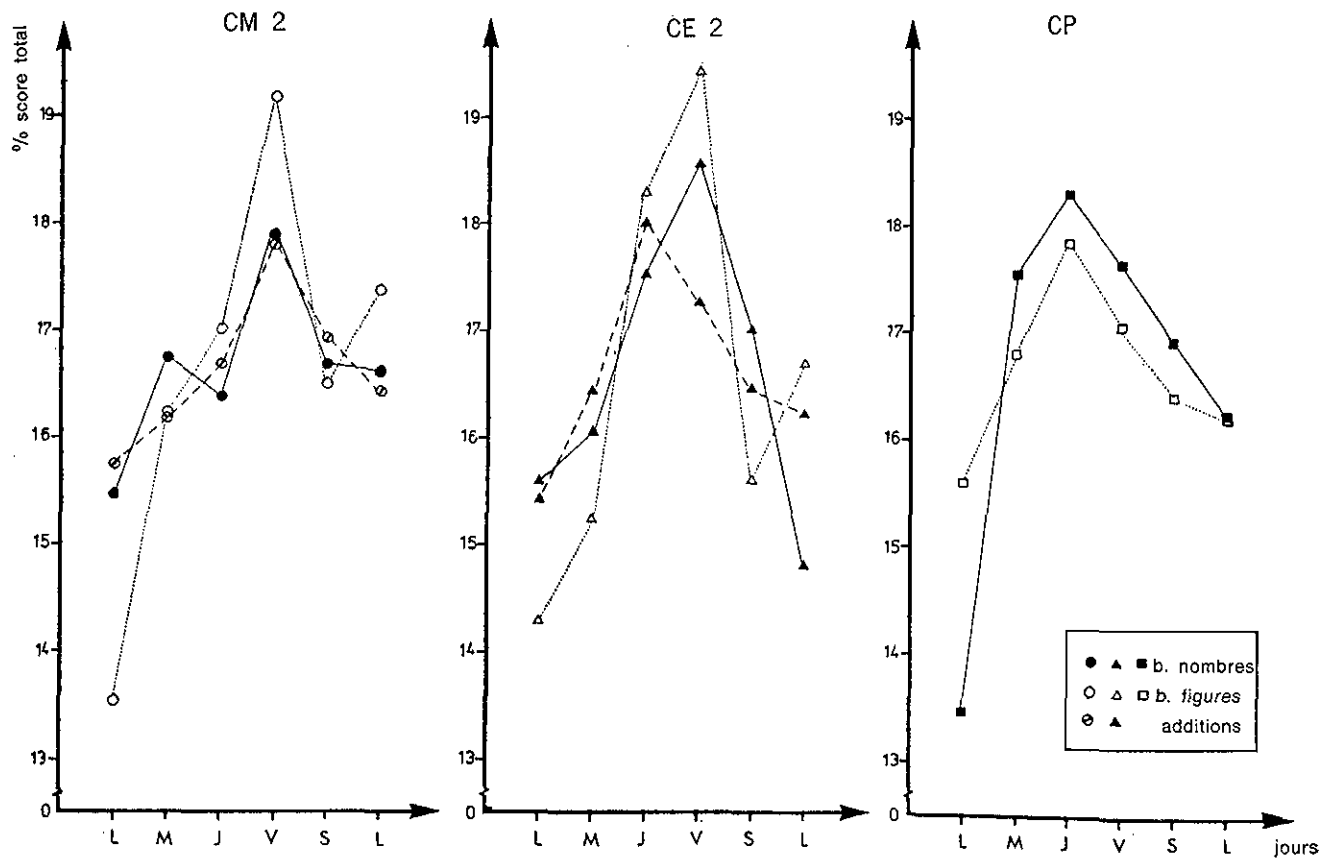


Figure 1. — Pourcentage du score total des jours : profils hebdomadaires des groupes expérimentaux du C.P., C.E. 2, C.M. 2 aux trois épreuves. Moyennes journalières obtenues en regroupant les six passations du lundi (L), mardi (M), jeudi (J), vendredi (V) et samedi (S).

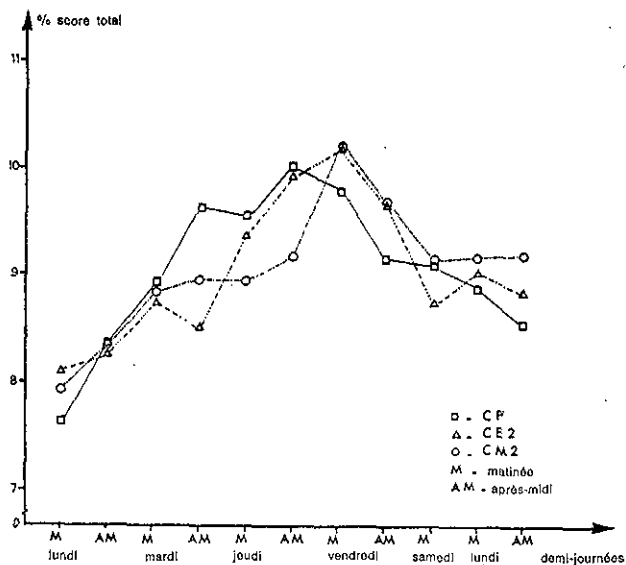


Figure 2. — Pourcentage du score total des demi-journées : profils des moyennes demi-journalières du C.P., C.E. 2, C.M. 2, obtenues en regroupant les trois passations du matin (M) ou de l'après-midi (AM) pour les trois épreuves (barrage de figures, barrage de nombres, additions) réunies.

Tableau 1

« F » obtenus aux analyses de variances effectuées à chaque épreuve pour le C.P., C.E. 2, C.M. 2. Source de variation : le jour de passation. Significativité : ** p < .0005

	Additions	Barrage de nombres	Barrage de figures
C.P. (N = 11)	X	8.7 **	1.1
C.E. 2 (N = 12)	7.1 **	17 **	19.3 **
C.M. 2 (N = 12)	6.1 **	8.7 **	8.9 **

Tableau 2

Corrélations entre les scores moyens demi-journaliers des groupes expérimentaux aux trois épreuves. Significativité : * p < .05, ** p < .01

	C.M. 2	C.E. 2	C.P.
Barrage nombres Barrage figures	0.85 **	0.85 *	0.88 **
Barrage figures Additions	0.80 **	0.67 *	X
Barrage nombres Additions	0.61 *	0.62 **	X

Tableau 3

« F » obtenus aux analyses de variances effectuées à chaque épreuve pour le C.P., C.E. 2, C.M. 2. Source de variation : l'heure de passation. Significativité : * p < .05, ** p < .0006

	Additions	Barrage de nombres	Barrage de figures
C.P. (N = 11)	X	4.8 **	3.1 *
C.E. 2 (N = 12)	5.7 **	10.1 **	9.7 **
C.M. 2 (N = 12)	6.7 **	8.5 **	3.8 **

La figure 3 met en évidence la présence de deux « creux », l'un à 8 h 40, l'autre à 13 h 40 pour le C.E. 2 et le C.M. 2 ou 15 h pour le C.P. Il existe un « pic » le matin à 11 h 20 pour le C.P. et le C.E. 2 et à 10 h pour le C.M. 2. Après le « creux » du début d'après-midi, les scores s'élèvent, mais seul le C.M. 2 atteint un niveau supérieur ou égal à celui du matin. Une analyse de variances pour chaque épreuve et chaque niveau montre que le niveau global du matin est sensiblement équivalent à celui de l'après-midi pour les élèves du C.P. et C.E. 2 (« F » non significatifs). Les élèves du C.M. 2 obtiennent de meilleurs résultats l'après-midi à l'épreuve du barrage de nombres ($F(1, 11) = 13, p < .005$) et au barrage de figures ($F(1, 11) = 4.5, p < .10$).

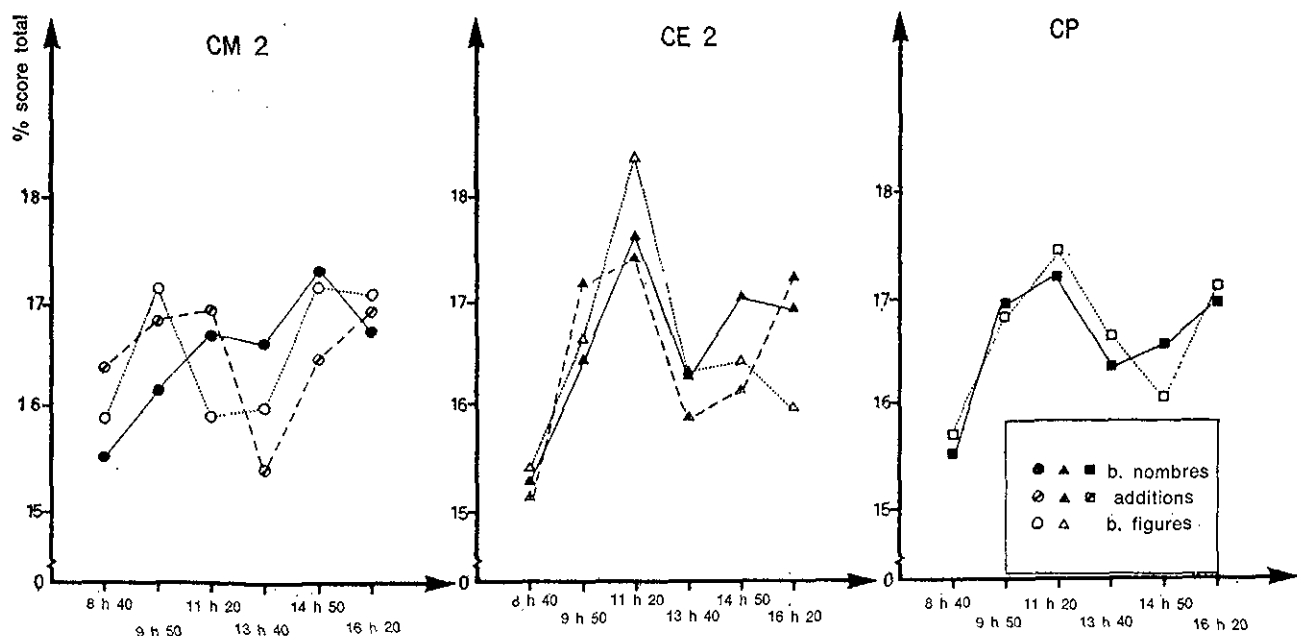


Figure 3. — Pourcentage du score total par heure : profils journaliers des groupes expérimentaux du C.P., C.E. 2, C.M. 2 aux trois épreuves. Moyennes obtenues en regroupant les six passations de 8 h 40, 9 h 50, 11 h 20 et les cinq de 13 h 40, 14 h 50, 16 h 20

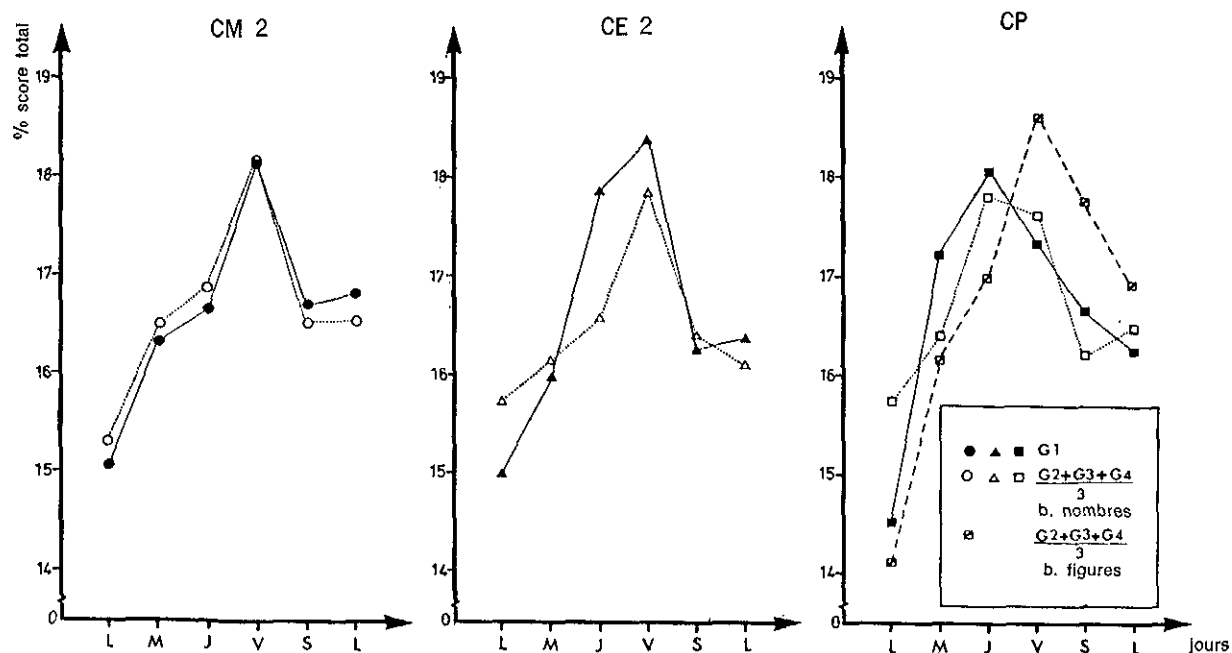


Figure 4. — Pourcentage du score total de jours : profils hebdomadaires des groupes témoins et expérimentaux du C.P., C.E. 2, C.M. 2. Moyennes journalières, les trois épreuves confondues, en regroupant les passations de 8 h 40, 11 h 20, 16 h 20 des groupes témoins et les six passations des groupes expérimentaux le lundi (L), mardi (M), jeudi (J), vendredi (V), samedi (S).

En résumé, les variations des scores pour les trois niveaux sont semblables, les différences ne portent que sur l'amplitude de ces variations.

Ayant noté l'existence de variations significatives, au cours de la semaine, puis de la journée, pour les groupes expérimentaux, nous avons ensuite étudié les résultats des groupes témoins G. 2, G. 3, G. 4.

Résultats des groupes témoins

Profils hebdomadaires

Nous avons regroupé pour chaque jour les trois moyennes des groupes témoins G. 2, G. 3, G. 4 et effectué le score moyen $\frac{G.2 + G.3 + G.4}{3}$. Les corrélations entre épreuves étant suffisamment élevées (« r » significatifs à p.05), nous avons traduit ces résultats en une seule courbe par niveau d'âge (figure 4).

Nous observons que le lundi, le mardi et le samedi sont les jours de moins bonne performance et que le vendredi (C.M. 2, C.E. 2 et C.P. au barrage de nombres) et le jeudi (C.P. au barrage de figures) sont les jours de meilleure performance.

Profils journaliers

On calcule la moyenne des cinq performances de G. 2 à 11 h 20, de G. 3 à 8 h 40 et de G. 4 à 16 h 20 (exemple : pour le groupe témoin G. 2 effectuant la passation de 11 h 20 on effectue la moyenne des scores obtenus le lundi, le mardi, le jeudi, le vendredi et le samedi,

c'est-à-dire : $\frac{G.2 \text{ lundi} + G.2 \text{ mardi} + G.2 \text{ jeudi} + G.2 \text{ vendredi} + G.2 \text{ samedi}}{5}$). Les résultats sont représentés par la figure 5.

additions

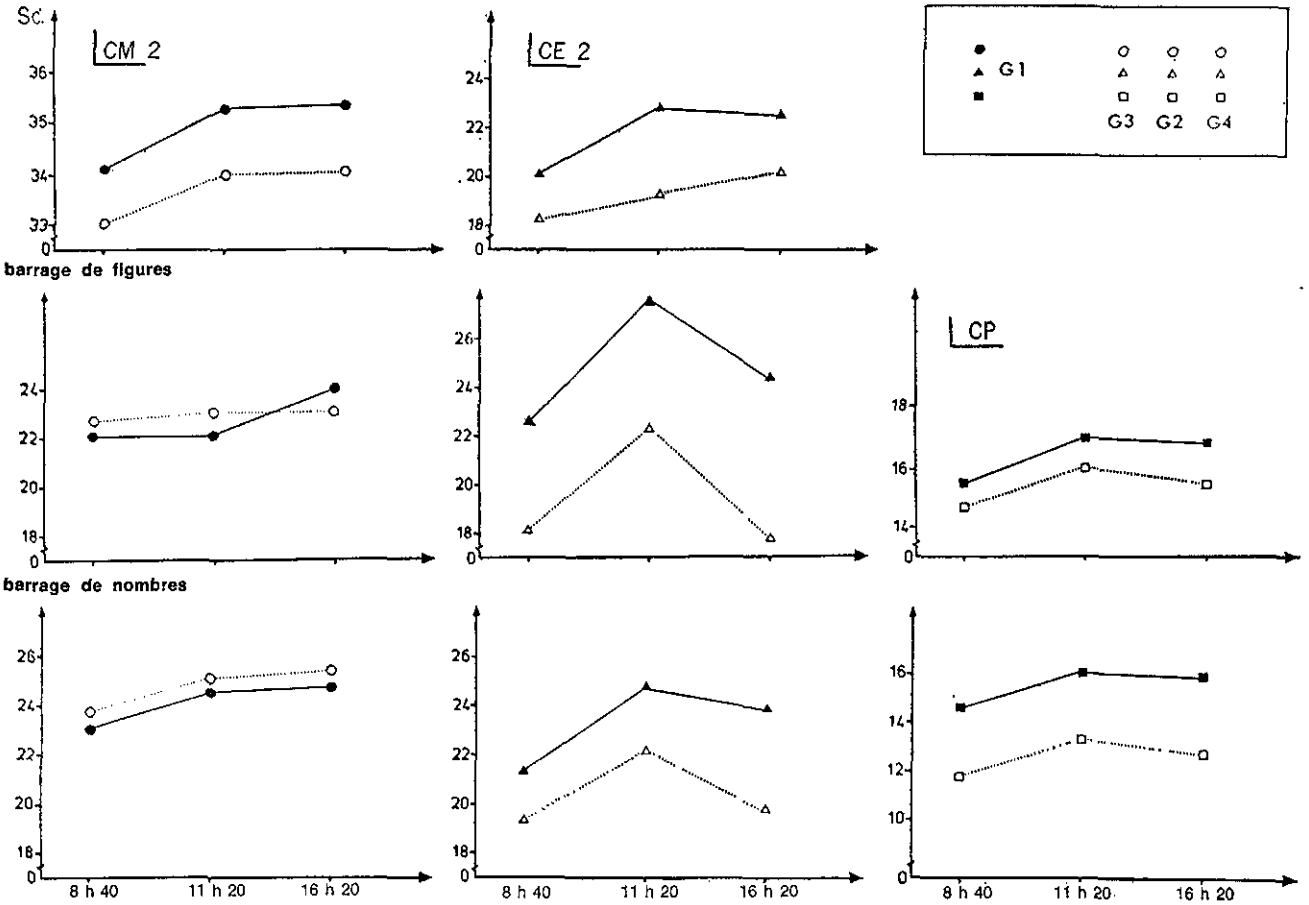


Figure 5. — Profils journaliers des groupes expérimentaux et témoins du C.M. 2, C.E. 2, C.P. aux trois épreuves (additions, barrage de nombres, barrage de figures). Moyennes obtenues (scores : Sc) en regroupant les passations correspondant à 8 h 10, 11 h 20, 16 h 20.

Pour tous les niveaux, 8 h 40 se présente comme l'heure de moins bonne performance. La meilleure performance est obtenue à 11 h 20 pour le C.E. 2 et le C.P. et à 11 h 20 et 16 h 20 pour le C.M. 2. En résumé la performance s'accroît pour tous les groupes de 8 h 40 à 11 h 20. Elle régresse ensuite pour le C.P. et le C.E. 2 et reste élevée pour le C.M. 2.

Etude comparative des résultats des groupes témoins et des groupes expérimentaux

La comparaison des courbes hebdomadaires des groupes témoins et celles des groupes expérimentaux (figure 4) met en évidence la similitude des profils. Elle est particulièrement évidente au C.E. 2 et au C.M. 2. Le

lundi est toujours le plus mauvais jour, les scores progressent jusqu'au vendredi, où nous relevons la présence d'un « pic » assez net. On note qu'au C.E. 2 et au C.P., la progression des résultats des groupes témoins est plus lente que celle des groupes expérimentaux, et, que la chute du samedi est moins ressentie.

Au plan journalier (figure 5), l'observation des profils des groupes témoins confirme les résultats trouvés avec les groupes expérimentaux, c'est-à-dire : 8 h 40, l'heure de moins bonne performance et 11 h 20 (C.P. et C.E. 2) ou 16 h 20 (C.M. 2), l'heure de meilleure performance. Il faut aussi noter que l'écart entre le groupe témoin G. 4 (celui de 16 h 20) et le groupe expérimental G. 1 (surtout aux C.M. 2 et C.E. 2) est légèrement supérieur à celui de G. 2 (groupe témoin de 11 h 20) ou G. 3 (groupe témoin de 8 h 40) et le groupe expérimental G. 1.

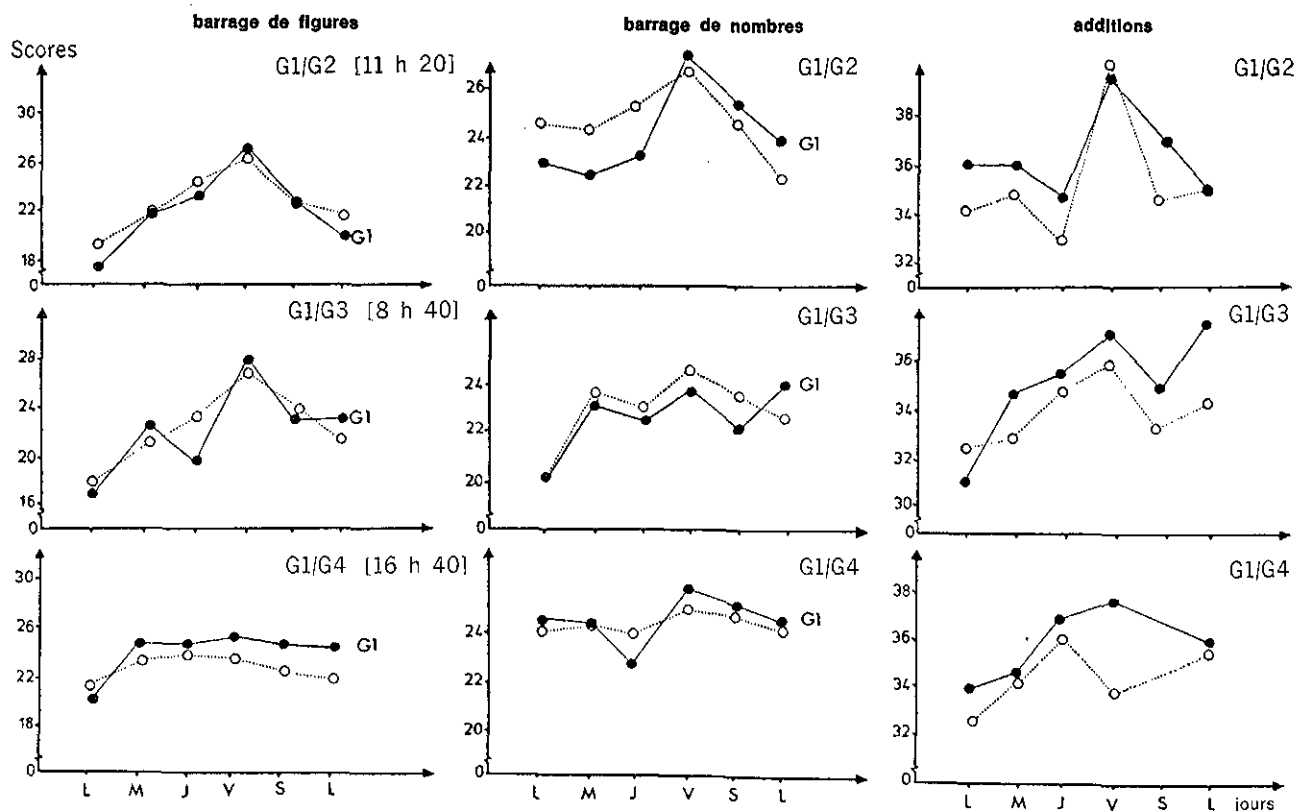


Figure 6 a. — Profils hebdomadaires des groupes G1 (expérimental) à 8 h 40, 11 h 20, 16 h 20 et G3, G2, G4 (témoins) du C.M. 2 aux trois épreuves. Moyennes de groupe à chaque passation

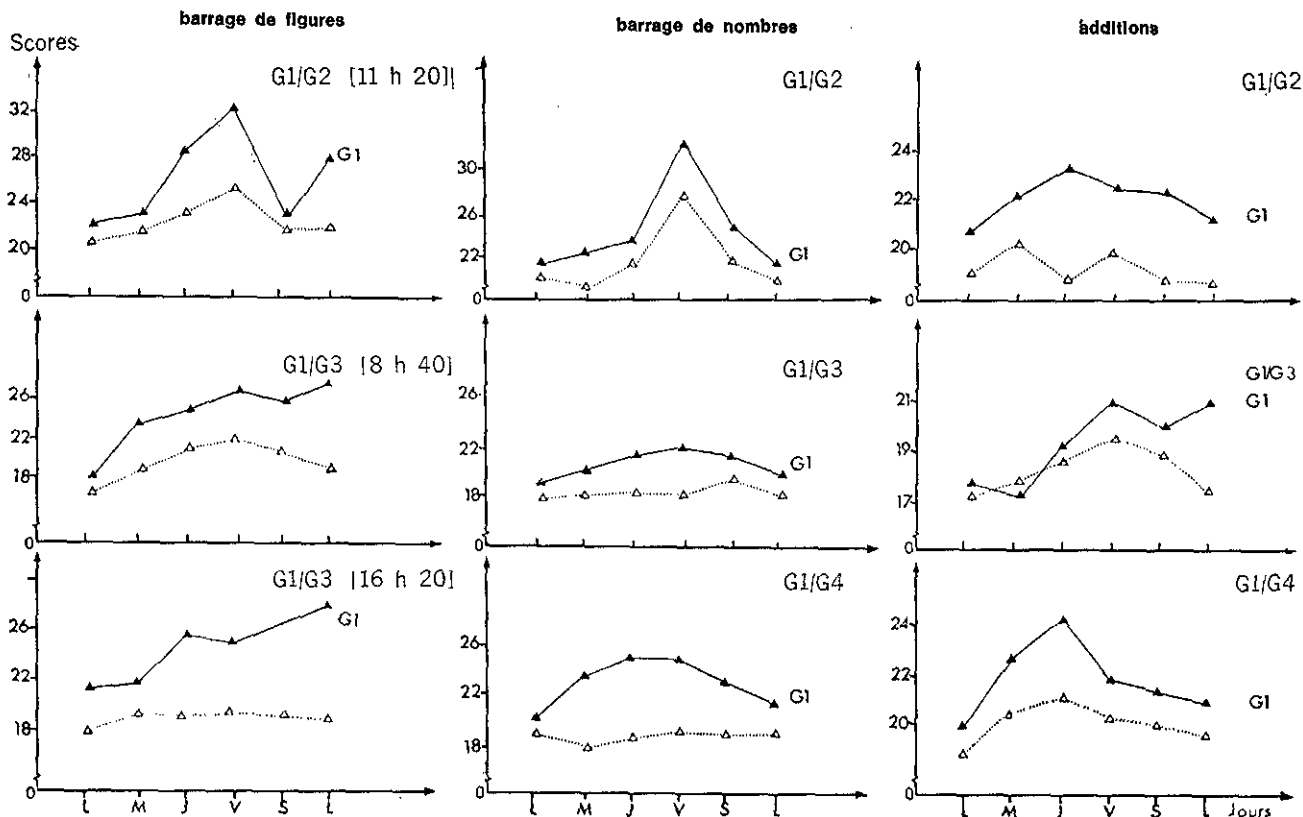


Figure 6b. — Profils hebdomadaires des groupes G1 (expérimental) à 8 h 40, 11 h 20, 16 h 20 et G3, G2, G4 (témoins) du C.E. 2 aux trois épreuves. Moyennes de groupe à chaque passation.

Etude de l'apprentissage

A partir des moyennes des groupes témoins G. 2 (testé à 11 h 20), G. 3 (testé à 8 h 40) et G. 4 (testé à 16 h 20) à chaque passation et à chaque épreuve nous avons dressé des courbes (figures 6 a, 6 b, 6 c). Chacune des courbes est accompagnée du profil du groupe expérimental G. 1 correspondant, ce qui nous permet d'observer s'il existe une différence de niveau entre G. 1 (six passations par jour) et G. 2 ou G. 3 ou G. 4 (une passation) et quelle est son évolution au cours de la semaine.

La comparaison des résultats de G. 2, G. 3, G. 4, le premier jour de l'expérience et de ceux de G. 1 aux heures correspondantes, révèle qu'au C.E. 2 et C.M. 2, les groupes témoins, malgré un nombre inférieur de passations dans la journée obtiennent des scores sensiblement égaux (aucun « t » significatif) à ceux des groupes expérimentaux. Au C.P., les scores du groupe expérimental

sont sensiblement supérieurs à ceux des groupes témoins G. 2 ($t = 2,3$ $p < .10$), G. 3 ($t = 2,1$ $p < .10$) et G. 4 ($t = 2,8$ $p < .05$) pour la seule épreuve du barrage de nombres. Ainsi, il semble qu'il n'y ait pas eu apprentissage (à l'exception du C.P. au barrage de nombres) pour les groupes expérimentaux, le premier lundi, ou que celui-ci a été égal à celui des groupes témoins.

Au cours de la semaine, nous constatons qu'au C.M. 2, la différence entre groupe expérimental et groupes témoins s'accroît légèrement, sans toutefois atteindre une valeur significative (aucun « t » significatif). Au C.E. 2, nous observons les mêmes tendances, mais d'une manière plus prononcée. Les scores de G. 1 sont de plus en plus élevés par rapport à ceux de G. 2, G. 3, G. 4. Ainsi au barrage de figures, le deuxième lundi, les scores de G. 1 sont de 18 % plus élevés que ceux de G. 2, 36 % plus élevés que ceux de G. 3 et 45 % que ceux de G. 4. Ces différences sont significatives : G. 1/G. 2, $t = 7,1$ $p < .05$, G. 1/G. 3, $t = 8,6$ $p < .01$, G. 1/G. 4 $t = 11,6$ $p < .01$.

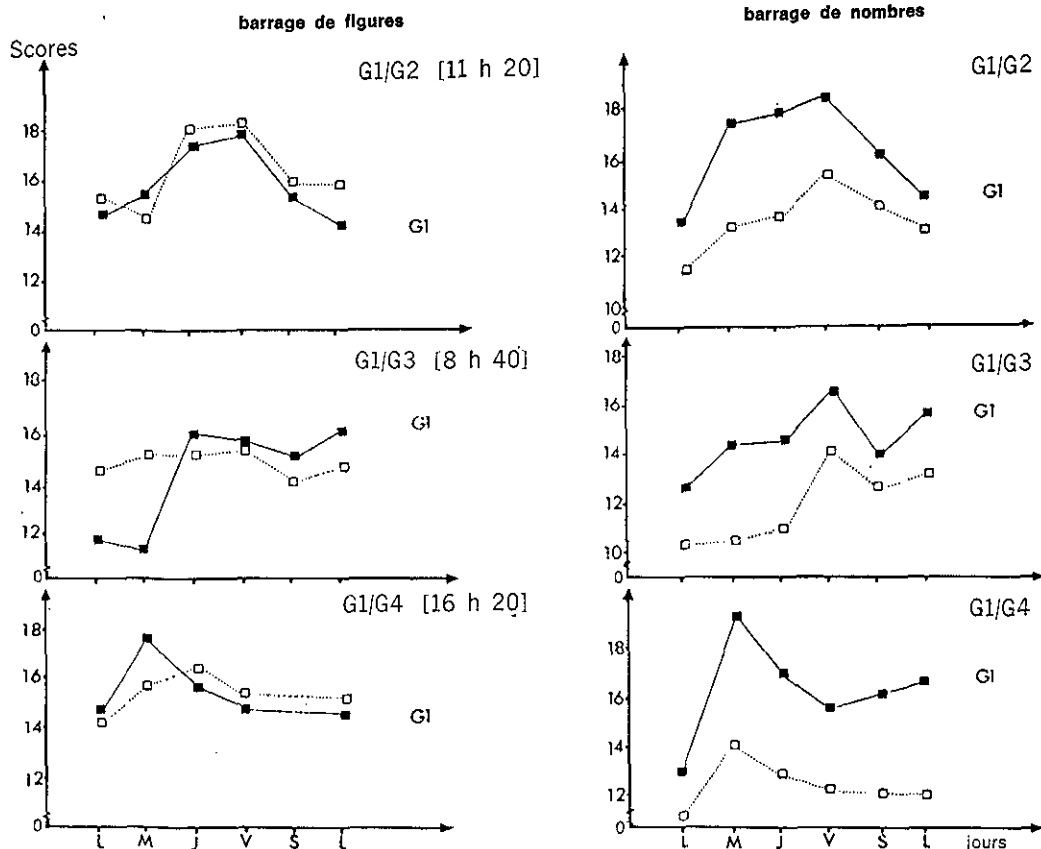


Figure 6 c. — Profils hebdomadaires des groupes G1 (expérimental) à 8 h 40, 11 h 20, 16 h 20 et G3, G2, G4 (témoins) du C.P. aux barrages de nombres et de figures. Moyennes de groupe à chaque passation.

Il semble que le nombre élevé de passations du groupe expérimental du C.E.2 ait été accompagné d'un léger apprentissage au cours de la semaine.

Au C.P., aucune différence significative n'est observée à l'épreuve du barrage de figures. Par contre à l'épreuve du barrage de nombres, les scores de G.2, G.3 ou G.4 sont inférieurs significativement (à p. 01) à ceux de G.1. Le premier lundi les scores de G.1 sont 18 % plus élevés que ceux de G.2 ou G.4 et 30 % plus élevés que ceux de G.3 alors que le second lundi la différence entre G.1 et G.2 est de 7 %, entre G.1 et G.3 23 % et entre G.1 et G.4 34 %. Nous pouvons ainsi noter que l'écart reste constant ou régresse quelque peu du premier lundi au second.

Le nombre répété de passations n'a donc eu qu'une influence limitée sur les résultats. Nous n'observons pas d'apprentissage au C.M.2 et au C.P.. Au C.E.2, l'appren-

tissage plus élevé chez le groupe expérimental G.1 n'existe que l'épreuve du barrage de figures, et ce, seulement jusqu'au vendredi.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Les résultats de notre étude indiquent que l'efficience à des tâches mentales varie significativement selon les moments de la journée, selon les jours, quels que soient les niveaux envisagés : C.P., C.E.2, C.M.2. Ils permettent de constater que les profils horaires et journaliers, tout en présentant des similitudes évoluent avec l'âge des élèves.

Pour tous, groupes expérimentaux et témoins des trois niveaux d'âge, lundi et samedi sont les jours les moins « bons » et 8 h 40 la « plus mauvaise heure ». Les élèves obtiennent leurs meilleurs scores à des heures et des jours différents. Le C.P. atteint son plus haut niveau le

jeudi après-midi, le C.E. 2 et le C.M. 2 le vendredi matin. La coupure du mercredi ne semble donc pas avoir d'influence négative (diminution des résultats). Elle est suivie d'une augmentation assez prononcée des scores du C.E. 2. La coupure du dimanche est plus ressentie, notamment au C.P., où les scores du lundi sont sensiblement les mêmes que ceux du samedi. C.E. 2 et C.M. 2 diffèrent du C.P. dans la mesure où la phase de diminution des performances de ce dernier niveau débute un jour plus tôt (jeudi).

Au cours de la journée, on note la présence d'un « pic » de performance en fin de matinée pour les trois niveaux ; l'après-midi, les enfants du C.P. et du C.E. 2 obtiennent des résultats faibles et la reprise des activités est plus lente au C.E. 2 qu'au C.M. 2 où les élèves ont des résultats égaux ou supérieurs à ceux du matin.

La confrontation de nos résultats à ceux trouvés auprès de sujets plus jeunes : maternelle (Laude, 1975) et plus vieux : sixième et cinquième de C.E.S. (Jean-Guillaume, 1975), S.E.S. (Testu & Legrand) confirme partiellement l'hypothèse d'une évolution des profils horaires et journaliers avec l'âge.

Durant la journée, les enfants de maternelle, comme ceux du C.P. ou C.E. 2 obtiennent des résultats faibles l'après-midi. Pour les élèves plus vieux de la S.E.S. (15-16 ans) nous observons la tendance inverse : les scores de l'après-midi sont égaux ou supérieurs à ceux du matin, ceci correspond à ce que nous avons trouvé pour le C.M. 2.

En tenant compte de nos résultats de 1975 et de ceux de cette expérience nous pouvons remarquer que les « pics » journaliers sont décalés vers la fin de la semaine d'autant plus que les sujets sont âgés : C.P. jeudi après-midi, C.E. 2 et C.M. 2 vendredi matin, quatrième de S.E.S. vendredi après-midi. On peut penser que la « fatigue » parvient plus tôt chez les plus jeunes, que les possibilités d'effort d'attention, d'activation sont plus élevées et plus soutenues chez les plus âgés ou bien encore que l'enseignement lui-même sature plus vite les plus jeunes.

L'impossibilité d'intégrer certains résultats de la recherche de sixième de C.E.S. (meilleurs scores le mardi et parfois en début d'après-midi, Jean-Guillaume, 1975) laisse cependant supposer que les fluctuations de l'efficacité aux épreuves de performance peuvent être modifiées par d'autres variables que l'âge : la distribution de l'enseignement, la répartition des matières, les conditions expérimentales. Seules des études prenant en compte ces variables pourraient apporter une réponse.

Nous avons aussi comparé les variations rythmiques de l'activité intellectuelle en milieu scolaire à celles observées dans des domaines tels que l'activité mentale de l'adulte (Blake, 1971 ; Colquhoun, 1972) ou le rendement en milieu industriel (Lehmann, 1955). Des analogies assez nettes existent : présence d'un « pic » le matin, montée rapide des performances dans la première heure, « creux » de l'après-déjeuner ; cependant, ce serait peut-être une erreur d'en déduire que toutes ces variations sont le reflet d'un même et seul facteur physiologique ou psychologique. En effet, pour une tâche donnée, une baisse de performance peut suggérer la fatigue, correspondre à un « creux » de la courbe d'efficacité, mais aussi, par exemple, correspondre à quelque changement d'attitude de la part du sujet (désintérêt, absence de motivation, défaitisme...) et le maintien de la performance n'exclut nullement la présence d'un « creux » dissimulé par un effort de compensation. D'autre part, aux variations de grande amplitude peuvent se superposer des fluctuations rapides de l'efficacité qui ont donné naissance à la notion de fluctuation de l'attention. Enfin dans le cadre spécifique de l'école, les variables d'environnement sont suffisamment nombreuses pour que l'on puisse s'interroger, malgré le respect de précautions expérimentales, pour savoir si l'efficacité mesurée est le reflet plus ou moins proche de l'activité de l'enfant ou celui de l'influence de ces variables.

François TESTU,
Laboratoire de psychologie.
Université de Poitiers.

Bibliographie

- Akerstedt (T.), Fröberg (J.E.). — Interindividual differences in circadian pattern of catecholamine excretion, body temperature, performance and subjective arousal, *Biological Psychology*, 1976, 4, 277-292.
- Aschoff (J.). — Diurnal rhythms, *Ann. Rev. Physiol.*, 1963, 25 ; 581-600.
- Bjerner (B.), Holm (A.), Swensson (A.). — Diurnal variation in mental performance : a study of three-shift workers, *Brit. J. Industrial Med.*, 1955, 12, 103-110.

- Blake (M.J.E.). — Temperament and time of day, In W.P. Colquhoun (Ed), *Biological Rhythms and Human Performance*, London, Academic Press, 1971.
- Christopher (W.S.). — Report on child study investigation, *Annual Report of board of Education of Chicago, 1898-1899*, 1-48.
- Colquhoun (W.P.). — Circadian variations in mental efficiency, In W.P. Colquhoun (Ed), *Biological Rhythms and Human Performance*, London, Academic Press, 1971.

- Colquhoun (W.P.), Hockey (G.R.J.). — Diurnal variation in human performance : a review, in W.P. Colquhoun (Ed), *Aspects of Human Efficiency*, London, Academic Press, 1972.
- Folkard (S.). — Diurnal variation in logical reasoning, *Brit. J. Psychol.*, 1975, 66, 1-8.
- Folkard (S.), Knauth (P.), Monk (T.H.), Rutenfranz (J.). — The effect of the memory load on the circadian variation in performance efficiency under a rapidly rotating shift system, *Ergonomics*, 1976, 19, 479-488.
- Folkard (S.), Monk (T.H.), Bradbury (R.), Rosenthal (J.). — Time of day effects in school children's immediate and delayed recall of meaningful material, *Brit. J. Psychol.*, 1977, 68, 45-50.
- Gates (A.I.). — Variations in efficiency during the day, together with practice effects, sex differences, and correlations, *Univ. Calif. Publ. Psychol.*, 1916, 2, 1-150.
- Halberg (F.). — Chronobiology, *Ann. Review of Psychology*, 1969, 31, 675-725.
- Klein (K.E.), Wegmann (H.M.), Brüner (R.). — Circadian rhythm in indices of human performance, physical fitness, and stress resistance, *Aerospace Med.*, 1968, 39, 512-518.
- Kleitman (N.). — *Sleep and wakefulness*. Chicago : University of Chicago Press, 1963.
- Kraepelin (E.). — Ueber psychische disposition, *Arch. Psychiatr. u. Nervenkrankh.*, 1893, 25, 593-594.
- Kraepelin (E.). — Die Arbeitscurve, *Philosoph. Studien*, 1902, 19, 459-507.
- Lehmann (G.). — *Physiologie du travail*, Paris : les Editions d'Organisation, 1955.
- Magnin (P.), Laude (G.), Jean-Guillaume (D.), Henry (J.C.), Montagnier (H.), Massonnie-Vandel (S.). — Une approche des rythmes scolaires à travers deux thèses de médecine, *Rev. Hyg. et Méd. Scol. et Univers.*, 1975, 28, 5-48.
- Marsh (H.D.). — The diurnal course of efficiency, *Columbia Univ. Contrib. to Phil and Psychology*, 1906, 14, 3.
- Podnieks (I.), Doust (J.W.L.). — Characteristics of a neural clock regulating perception and psychomotor performance in man, *Biological Psychology*, 1976, 4, 265-276.
- Reinberg (A.). — *Des rythmes biologiques à la chronobiologie*. Paris : Gauthier Villars, 1974.
- Reinberg (A.), Ghata (J.). — *Les rythmes biologiques*. Paris : Presses Universitaires de France, 1964.
- Rice (J.M.). — Educational Research ; a test in arithmetic, *Forum*, 1902, 34, 231-237.
- Schuyten (M.C.). — Sur les méthodes de mensuration de la fatigue des écoliers, *Arch. de Psychologie*, 1903, 2, 321-326.
- Schuyten (M.C.). — Comment doit-on mesurer la fatigue des écoliers ? *Arch. de Psychologie*, 1904, 4, 113-128.
- Testu (F.), Legrand (G.). — *La fatigue chez l'écolier. Son évolution au cours de la journée, de la semaine. Influence de l'alternance Atelier-Classe*, Mémoire non publié, Tours, 1975.
- Vernon (H.M.). — *Industrial fatigue and efficiency*, New York : Dutton, 1921.
- Winch (W.H.). — Mental fatigue during the school day as measured by arithmetical reasoning, *Br. J. Psychol.*, 1911, 4, 315-341.
- Winch (W.H.). — Mental fatigue in day school children as measured by immediate memory, *J. Educ. Psychol.*, 1912, 3, 18-28.

L'ÉCOLE DANS UN VILLAGE HAUT-SAONNOIS BREUREY-LES-FAVERNEY

AUTREFOIS : L'INSTITUTEUR, SERVITEUR DU MAIRE ET DU CURÉ.

Breurey semble avoir toujours bénéficié d'une école ou tout au moins de maîtres qui se consacraient à l'enseignement dans des conditions souvent difficiles et précaires. Nous ne possédons aucun document antérieur au XVII^e siècle, mais dès cette époque, rapports et lettres sont rédigés en un français fort correct, aisé et agréable, ce qui laisse supposer que l'enseignement était valable. Seule, l'orthographe, non encore fixée reste très fantaisiste.

Comme l'école n'est pas obligatoire, la plupart des habitants sont « illiterae » et ne savent même pas écrire leur nom. Il n'y a qu'à lire les registres paroissiaux pour s'en rendre compte. Cependant, grâce à cet enseignement, les enfants intelligents peuvent arriver au collège tenu par les Jésuites à Vesoul, chef-lieu de bailliage. En sortant du collège, ils deviennent après quelques années d'études supérieures, prêtres ou magistrats.

Les noms des maîtres d'école de l'ancien régime nous sont connus. Citons au XVIII^e siècle : Claude

Cabasset, Formagot et surtout la famille Bernard : Joseph Bernard, Claude-François Bernard, Pierre Bernard, et, au début de la Révolution : Jean-Baptiste Bernard pour les garçons, Jeanne-Françoise Bernard pour les filles.

Nous connaissons mieux l'enseignement à partir de la fin du XVIII^e siècle, car les différentes assemblées révolutionnaires s'intéressent à l'école, même à l'école primaire trop souvent délaissée. Il semble pourtant que la manière d'enseigner, les matières enseignées, la rémunération des maîtres, leurs charges, leur rôle dans le village n'évoluent pas. Une seule différence : les écoles commencent à échapper à la tutelle de l'église. En 1790, le juge de paix est associé au curé pour inspecter les écoles, l'évêque ou son délégué contrôle l'enseignement religieux. Le maire exerce la surveillance administrative.

Un essai de changement véritable est tenté par le gouvernement révolutionnaire : en 1793, un décret rend l'enseignement obligatoire pour les enfants de six à neuf ans. Le conseil municipal de Breurey déclare : « Les officiers municipaux devront avertir au son de la caisse les père et mère qui ont un enfant de six à neuf ans de les envoyer incessamment à l'école de Claude-François Camus et Jeanne-Françoise Bernard instituteur et institutrice du lieu pour obéir à la loi du 29 frimaire » ; réforme sans lendemain.

Autre changement : en 1794, l'agent national demande à la municipalité de donner un logement correct à l'instituteur qui, depuis des siècles enseigne tout simplement chez lui. A Breurey, il s'installe dans la « ci-devant maison curiale ». Désormais, la commune choisit elle-même les maîtres d'école, un contrat est signé. Ces contrats ont été conservés et ils permettent de bien comprendre la vie pénible des instituteurs de l'époque.

Le 23 frimaire an 10 (15 décembre 1802), le maire Gousset signe une convention avec un dénommé Grandjean Dominique qui a obtenu un « certificat de capacité délivré par les membres du jury d'instruction publique de l'arrondissement de Vesoul ». Ce dénommé Grandjean assurera les fonctions d'instituteur : il recevra six moules de bois par an et la somme de 60 livres mais il tiendra en outre les registres de l'état civil et il fera le « point de l'horloge et de la sonnerie ». D'autre part chaque enfant donnera chaque mois de 30 à 50 centimes suivant son âge. Dominique Grandjean sera tenu « de donner une bonne éducation à toute la jeunesse, il la réunira les jours de fête pour lui donner des leçons de morale et de religion ».

En février 1806, des précisions sont apportées aux fonctions de l'instituteur. On fixe les mois de classe. Dominique Grandjean toujours titulaire de la charge, apprendra aux enfants à lire, à écrire, le calcul décimal, le catéchisme, les vérités de la religion catholique et le

plain chant. Chaque dimanche, il fera chez lui une réunion pour préparer les enfants à répondre aux instructions du prêtre à l'église. Il doit assister le prêtre desservant la paroisse, chanter messes et vêpres, blanchir le linge d'église.

L'instituteur recevra toujours une indemnité des parents, mais les parents de dix enfants et les indigents (ils étaient fort nombreux) ne donneront rien. Cette indemnité est fixée à :

- 4 sols par mois pour les petits,
- 7 sols pour ceux qui savent lire et écrire,
- 8 sols pour ceux qui apprennent le calcul décimal et le plain chant.

L'instituteur reste chargé de la sonnerie des cloches : le matin, à midi et le soir. Chaque jour, il sonnera la « retraite » à 10 heures du soir. Il aura soin de remonter l'horloge, de la graisser. Il sonnera encore les cloches les veilles de fêtes et chaque fois que l'autorité le demandera. »

Il sera payé audit Grandjean à la fin de la présente année : 150 F par le percepteur sur les revenus communaux et il recevra deux stères de bois.

En mai 1808, Grandjean est remplacé par Jacques-François Lamy, un nouveau contrat est signé. L'instituteur enseignera matin et soir. En hiver, de 8 heures à 11 heures et de 1 heure à 4 heures. En été, de 7 heures à 11 heures, le soir comme en hiver. Il n'y aura pas classe le jeudi après-midi, le dimanche et les jours de fêtes. L'enseignement est inchangé : l'instituteur doit apprendre à lire, à écrire. Il enseignera le système métrique, la religion, les bonnes mœurs, le plain chant, les premiers principes de la langue française et de l'orthographe. Il s'occupera des cloches. Mais petit à petit l'esprit change : L'instituteur accepte de plus en plus difficilement d'être l'homme à tout faire de la paroisse. En janvier 1811, le maire de Breurey, poussé probablement par le maître d'école lui-même, écrit à M. le préfet de la Haute-Saône pour enlever à l'instituteur ses charges de cleric afin que les fonctions de cleric et d'enseignant deviennent distinctes. D'où un nouveau statut, l'instituteur fera classe toute l'année, à l'exception du jeudi et des fêtes chômées de 7 heures à 11 heures et de 12 heures à 16 heures. Il sera tenu de se procurer un logement convenable à ses frais, à ses frais également il devra se faire seconder par un aide jugé capable par le maire pour les quatre mois de l'hiver. Il recevra 400 F par an payables par trimestre, en plus les élèves donneront 50 centimes par mois, 40 pour les plus jeunes.

En mai 1816, Rémy Hanus remplace Jacques-François Lamy. Dans le contrat passé avec la mairie, on remarque que les charges d'instituteur et de cleric sont désormais séparées. Comme instituteur, il aura 400 F par an et

50 F pour la charge de l'horloge. D'autre part, la municipalité, consciente de l'importance du maître d'école dans un pays de 1 300 habitants où l'école est fréquentée par plus de cent élèves songe qu'il lui faudra tôt ou tard loger ses maîtres. Elle leur donnera encore quatre moules de bois, mais ils devront instruire gratuitement dix à quinze indigents désignés par le maire et le curé. Son bail commence le jour de la Toussaint pour finir à la même époque l'année suivante.

Rémy Hanus ne restera en fonctions qu'un an. Il démissionne en octobre 1817. C'est cette même année que les deux institutrices : Mlles Brun et Guay donnent également leur démission « par suite de leurs infirmités dues à leur âge » ; pendant plus de vingt années elles se sont entièrement consacrées à l'éducation des filles de Breurey, même pendant les années critiques de la Révolution, elles ont continué leur métier sans recevoir de salaire.

La commune aurait voulu les remplacer par des sœurs de la Providence de Besançon, ce vœu ne sera pas réalisé dans l'immédiat. C'est Mlle Charlotte qui devient institutrice.

Rémy Hanus est remplacé par François-Xavier Clerget. Il percevra 400 F comme instituteur, 50 F pour les soins à donner à l'horloge, 50 F comme chantre.

Mais la commune déplore toujours de ne pas avoir de local pour loger les instituteurs et les classes. Une occasion se présente dans les derniers mois de 1817 : le capitaine Chudant décide de vendre sa maison ; c'est une maison spacieuse située au centre du village, sur la place du Rondey devenue place Joly-de-Colombe depuis quelques années. Cette maison n'existe plus aujourd'hui. L'architecte Rambet fit les réparations indispensables, aménagea la salle de la mairie, les logements des instituteurs et deux salles de classe.

UNE INNOVATION : L'ENSEIGNEMENT MUTUEL.

Brusquement, en 1819, l'enseignement primaire qui n'avait guère changé depuis l'ancien régime cherche une voie nouvelle, un rajeunissement. La Restauration, en encourageant la concurrence fit faire d'immenses progrès à l'enseignement primaire. L'innovation qui apparaît aujourd'hui comme révolutionnaire fut l'école mutuelle, qu'on appelle quelquefois l'école sans maître, ce qui est inexact, car la leçon du maître existe, mais elle est répétée à tous ceux qui le désirent par les meilleurs élèves qui deviennent en quelque sorte des moniteurs. « J'ai observé, écrit un partisan de l'école mutuelle, que l'enfant pour se faire comprendre de ses camarades a une faculté que les professeurs ne possèdent pas au même degré. » Il est permis de croire également qu'on faisait appel aux connaissances théoriques ou pratiques des gens du pays.

L'école mutuelle crée un magnifique élan d'entraide et les frères des écoles chrétiennes, fidèles aux vieilles traditions deviennent des ennemis de l'école mutuelle, école impie, qui recrute des maîtres sans garantie et laisse les enfants sans surveillance. Mais le gouvernement la soutient et lui accorde de crédits importants. On compta jusqu'à 804 écoles mutuelles. L'une des plus célèbres fut l'école mutuelle de Besançon dirigée par la famille Ordinaire. Proudhon fut écolier dans cette mutuelle. L'enseignement est bruyant, les moniteurs sont plus ou moins respectés, mais Proudhon aime cette ambiance. L'école mutuelle semble annoncer et même réaliser les thèses actuelles d'Yvan Illich.

Breurey tint à posséder une « mutuelle ». Les archives municipales conservent les plans et devis concernant la salle destinée à l'enseignement mutuel. L'adjudicataire en fut le « sieur Jean-François Molle, tailleur de pierres » qui offre 850 F pour prix de l'adjudication. Il choisit comme adjoint le menuisier Joseph Jamey (octobre 1819). Le devis est long et s'il est intéressant de connaître le cadre de la nouvelle classe et les objets jugés nécessaires à l'enseignement, on regrette de n'avoir aucun document sur le contenu de cet enseignement qui semble à la fois théorique et pratique.

La salle est située au premier étage de la maison commune, elle est vaste, « sans néanmoins avoir les dimensions exactes voulues par le règlement », sa longueur est de 9,32 m, sa largeur de 7,9 m. L'estrade du professeur est placée contre le mur nord, la porte d'entrée au midi. Une table est placée sur l'estrade, elle a une longueur de 2 mètres, 1 mètre de largeur et possède deux tiroirs fermant à clé. Sur la table, un vaste pupitre est également muni d'une serrure. Devant la table et sur les côtés il y a une barrière à claire-voie dépassant la table de 65 cm, sorte de garde-fou.

La salle semble aménagée en amphithéâtre : neuf bancs de 5 mètres s'élèvent progressivement jusqu'au mur du fond. Les angles des extrémités sont arrondis pour ne pas blesser les élèves. Le premier des bancs est destiné à la première classe et ainsi de suite jusqu'à la neuvième classe. Les tables des élèves sont inclinées et forment pupitres. Elles sont surmontées d'un encasement contenant le sable qui doit servir aux exercices des élèves. Elles sont également munies d'un tiroir qui recevra le sable. Dans toutes les écoles mutuelles on parle de ce sable. Mais quels étaient les exercices des élèves ? Aucun document ne le précise. Les enfants ont encore à leur disposition un rabot et un porte-tableau de 16 cm de hauteur. A chaque montant, on fixe des anneaux destinés à recevoir le bâton du télégraphe (le télégraphe est un instrument de menuiserie composé de deux branches dont l'une est articulée au milieu de l'autre).

On demande aussi à l'entrepreneur de fournir des cercles de fer, un poêle « assorti d'une marmite qui au besoin servirait à chauffer de l'eau claire », les planches à fixer au mur pour y suspendre les tableaux de lecture, les cartons des listes d'appel, les petits tableaux de dictée. On plantera autant de clous qu'il y aura de tableaux et on compte à cette époque qui ne connaît pas les manuels scolaires jusqu'à 140 tableaux de lecture.

Les élèves étaient-ils particulièrement insupportables ou la discipline était-elle plus rude qu'aujourd'hui ? Le devis fait en effet mention d'un « cabinet de discipline » à l'angle Nord de la salle. Il est aménagé dans la cloison qui se trouve du côté du maître une ouverture de 3 décimètres afin que l'élève ne perde pas le bénéfice de la leçon, une autre ouverture à la partie supérieure permet l'aération.

Non seulement la commune accepta de financer en partie les dépenses occasionnées par l'organisation de la nouvelle école, mais elle fit instruire l'instituteur à ses frais afin qu'il soit apte à donner et à diriger cet enseignement. C'est François-Xavier Clerget qui fut l'heureux stagiaire.

L'année suivante, le conseil municipal se réunit pour délibérer sur la nécessité de construire une salle d'enseignement mutuel pour les jeunes filles, contiguë à la maison d'école, mais qui n'aura « aucune communication avec la salle des garçons ». Il demande instamment au préfet, M. de Villeneuve, de bien vouloir autoriser cette construction « tant pour les besoins de la commune que pour occuper les pauvres malheureux ouvriers » (19 avril 1820).

Pendant combien de temps fonctionna l'enseignement mutuel ? Il ne survécut guère à la Révolution de 1830. A Breurey pourtant, il existait encore en février 1834 puisque le 5 février le conseil municipal délibère sur l'achat de tableaux nécessaires à l'enseignement mutuel. Mais, dans l'histoire de l'enseignement, cet « épisode de l'enseignement mutuel » avait été une aventure anachronique et paradoxale.

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE S'ORGANISE.

A partir de 1830, une nouvelle période commence pour l'enseignement primaire : la loi Guizot de juin 1833 est la première charte de l'enseignement primaire. Elle établissait une école primaire par commune et une école normale par département. Mais il ne s'agissait que d'écoles de garçons, il faudra attendre la fin du Second Empire et Victor Dury pour que l'on s'occupe de l'enseignement des filles.

Le 28 août 1833, le conseil municipal de Breurey délibère donc sur la loi Guizot et il est fier de faire

connaître au préfet que la commune possède un instituteur logé gratuitement recevant un traitement de 500 F et instruit aux frais de la commune pour donner l'enseignement mutuel. Mais il y a des ombres au tableau : la jeunesse est nombreuse et deux salles d'école seraient indispensables, l'une pour les plus petits et l'autre pour l'enseignement mutuel. La commune hélas, n'a pas les moyens de faire cette dépense. La municipalité n'hésite pourtant pas à se montrer généreuse quand elle le peut. Pour manifester sa reconnaissance à l'instituteur François-Xavier Clerget, elle vote une demi-bourse de 150 F au bénéfice de son fils afin qu'il soit admis à l'école normale de Vesoul qui vient d'être créée moyennant succès à l'examen d'entrée. « Le conseil municipal considérant l'importance d'une bonne éducation pour la jeunesse et que pour y parvenir il faut faire des sacrifices, considérant que pendant plusieurs années l'instituteur actuel a donné ses soins pour l'éducation de la jeunesse, que son fils Nicolas âgé de 24 ans lui sert de sous-maître depuis plus de cinq ans... il est digne des bienfaits de la commune. Vu son âge il ne peut être admis comme élève maître mais comme élève externe. » En 1837, Nicolas Clerget deviendra adjoint de son père.

La loi Guizot s'occupa également du traitement des Instituteurs ; on leur assura un traitement fixe et en plus une rétribution mensuelle de chaque élève, à l'exception des indigents. Une caisse d'épargne alimentée par une retenue annuelle sur le traitement assure leur retraite. Pour Breurey, l'instituteur reçut un « fixe » de 200 F et un « éventuel » calculé d'après un taux de rétribution déterminé chaque année par le préfet sur l'avis du conseil municipal pour arriver à un minimum de 600 F pour l'instituteur, 400 ou 500 F pour l'institutrice.

En août 1841, le conseil municipal décide d'ajouter 100 F au traitement de l'instituteur pour que l'enseignement soit gratuit.

Si la gratuité est pratiquement acquise, si l'enseignement des garçons ne pose aucun problème, il n'en est pas de même pour l'enseignement des filles et le village, pendant de nombreuses années, va se trouver divisé à ce sujet : depuis le début du siècle, une partie de la population désirait l'installation des « sœurs ». En 1817, une première tentative avait échoué. En 1832, l'institutrice, Mlle Blanche, annonce son départ ; la municipalité se déclare favorable à son remplacement par des religieuses qui s'occuperaient des malades et de l'enseignement des filles. Mais il fallait acquérir un local. La maison d'un certain M. Py qui est à vendre et qui se trouve au centre du pays semble convenir. C'est alors que les édiles de Breurey se divisent. Les uns trouvent que les dépenses pour les écoles sont trop importantes, les autres déclarent que Breurey est la commune la « plus arriérée du département » pour l'instruction, que l'enseignement deviendra obligatoire et que la commune devra se pro-

curer à n'importe quel prix les bâtiments dont elle aura besoin. La querelle est momentanément arrêtée par une décision préfectorale qui rejette le projet d'acquisition.

Aucune décision n'étant prise, une institutrice laïque remplace Mlle Blanche : Mlle Fagnon qui sera tenue de prendre à ses frais une sous-maîtresse pendant six mois, à compter du 1^{er} novembre. On peut se demander pourquoi Mlle Fagnon n'a besoin d'une adjointe que pendant six mois. C'est que l'enseignement n'était pas obligatoire et les filles, dès les premiers travaux d'été, restent à la maison pour remplacer leurs mères qui partent travailler dans les champs. Pourtant le budget de 1844 « prévoit une indemnité de 50 F pour garder l'été la sous-maîtresse nécessaire pour les classes d'hiver, afin de surveiller les petits enfants dont les parents sont occupés par la culture de leurs terres ».

Mlle Fagnon meurt en 1848, Jeanne Vuillaume, institutrice à Equevilley la remplace. On lui accorde 800 F, mais elle aura à charge la sous-maîtresse. Mlle Vuillaume manifeste le désir d'avoir des pensionnaires, le conseil lui donne son accord, à la condition toutefois que le nombre des enfants n'excède pas douze.

L'année suivante, en 1849, François-Xavier Clerget quitte Breurey, il est remplacé par M. Pescheur. L'instituteur continue de chanter le dimanche à la messe, de s'occuper des enfants de chœur, « mais il ne lui en est pas fait obligation ». L'évolution vers la laïcité et l'obligation scolaire est extrêmement lente.

LA FORTE POPULATION POSE LE PROBLÈME DES LOCAUX SCOLAIRES.

Nous venons de voir que depuis plusieurs années se posait le problème des locaux scolaires, mais vers le milieu du siècle, comme certains l'avaient prévu, il est urgent de trouver une solution. L'école n'est sans doute pas obligatoire mais les enfants y viennent plus nombreux chaque année et la population dépasse 1 300 habitants. Le 8 mars 1844, le conseil municipal se décide enfin à construire une maison commune pour les écoles et la mairie. Un premier projet est examiné, il subira quelques changements, mais c'est le plan d'ensemble du bâtiment actuel. L'architecte en est M. Monnier et l'entrepreneur M. Molle. Il est prévu :

- la mairie avec magasin pour les pompes incendie,
- les classes pour les deux sexes avec logement des maîtres et maîtresses et une salle d'asile,
- la mairie comprendra une grande salle pour les assemblées et un cabinet pour le maire, un autre pour les archives,
- les classes seront divisées en deux divisions sous la surveillance des maîtres et sous-maîtres. Elles doivent

être prévues pour 150 garçons et 150 filles. La classe des filles sera disposée de manière à servir de salle d'asile en été, saison pendant laquelle une seule salle peut suffire.

Derrière la construction, des jardins seront aménagés et devant on élèvera un mur à hauteur d'appui, le mur sera surmonté d'une grille. On devra établir l'alignement de manière à donner 9 à 10 mètres de largeur à la rue.

Quelques membres du conseil municipal s'élèvent contre le projet jugé insuffisant : « Avant vingt ans, disent-ils, le nombre des écoliers dépassera 400. » La commune à 1 400 âmes et dans cinquante ans elle en aura 3 000. L'avenir est difficilement prévisible !

MM. Joly et Py, piliers du noyau conservateur, voudraient un bâtiment spécial pour les filles, entre une cour fermée et ombragée d'arbres et un jardin, établissement isolé du bruit qui comprendrait en outre la salle d'asile et le dispensaire. L'ensemble serait desservi par quatre ou cinq religieuses sous la direction d'une supérieure. « Ce projet serait plus conforme aux convenances morales. »

Malgré ces divisions, la construction avance rapidement. La maison commune est inaugurée en 1849, elle avait coûté : 71 147,52 F.

Différents changements avaient été apportés à la disposition primitive. L'un est intéressant : le local des pompes prévu à droite est finalement installé à gauche, dans l'espace qui existe entre la nouvelle mairie et la cave de M. Joly. Mais que ferait-on du magasin déjà construit. Le conseil observe alors que l'église étant un peu éloignée et d'un accès difficile et même dangereux en hiver, « les deux pièces seraient avantageusement utilisées en y établissant deux oratoires pour les services religieux des écoliers, de l'instituteur et de l'institutrice. Leur emplacement et leur mode de construction se prêtent parfaitement à cette destination ».

UNE ÉCOLE DE SŒURS S'INSTALLE A BREUREY.

Le problème des locaux scolaires résolu, on aurait pu penser que l'enseignement serait désormais donné dans un climat de paix et de sérénité. Il n'en fut rien. Bientôt, la décision d'une sainte et riche rentière du pays, Mlle Joséphine Rondot va provoquer pendant des années un inraisonnable imbroglio concernant la classe des filles et la classe maternelle ou, comme on disait alors, la classe d'asile.

En août 1854 en effet, Mlle Rondot lègue à la commune 10 000 F à la condition que cette somme soit placée en rentes sur l'Etat et le revenu serait employé

à payer les sœurs qui ouvriraient une classe d'asile. La municipalité accepte et, l'année suivante un marché est passé avec les sœurs de la charité de Besançon :

— La commune fournira aux sœurs un logement, le bois de chauffage prêt à brûler, le mobilier des classes.

— Les sœurs pourront renvoyer les enfants qui troublent l'ordre mais n'agiront qu'après avoir prévenu M. le curé et M. le maire.

— Les sœurs ne paieront pas d'impôts et il sera versé aux trois sœurs 900 F par trimestre.

— Les sœurs pourront prendre des pensionnaires à leur compte. La fixation, la perception des pensions ne regardent que les sœurs.

— La congrégation pourra rappeler, changer d'emploi les sœurs sans être obligée de rendre compte des raisons du changement qui restera aux frais de la congrégation.

Le contrat conclu avec les sœurs est approuvé par le préfet et l'inspecteur d'académie sous réserve que la classe se ferait le jeudi matin et que la durée des vacances d'été serait réduite à un mois.

La donation de Mlle Rondot ne concerne apparemment que la classe d'asile, mais il est certain qu'elle est faite dans le but de faciliter l'établissement des sœurs comme institutrices communales. Le procédé n'est pas très franc. Pour rendre plus rapide la réalisation de son projet, Mlle Rondot n'hésite pas à acheter la maison voisine des classes communales pour en faire don à la commune en la destinant à la salle d'asile qui deviendrait ainsi indépendante. Mais elle y met une condition : l'instruction serait donnée par les sœurs de manière que les deux établissements « se communiquent mutuellement ».

Mais les conseillers sont loin d'être d'accord. Que deviendrait l'institutrice laïque ? La municipalité décide que « par bienséance il sera bon de la payer jusqu'à sa nomination dans un autre poste ». D'autre part, les conseillers pensent qu'une salle d'asile, malgré les dons de Mlle Rondot, entraînerait de grandes dépenses. Une réunion est si houleuse, que tous les conseillers quittent la salle et le maire reste seul (M. Bourgeois). Le conseil, par décision préfectorale, sera suspendu pour six mois et remplacé par une commission administrative.

Finalement, les passions s'apaisent et le projet de Mlle Rondot se réalise. Cette « pieuse demoiselle » mourra le 9 novembre 1860 à l'âge de 61 ans. Elle ne connaîtra donc pas les nouvelles complications que son œuvre entraînera à la suite du décret sur la laïcité. La fondatrice de « l'école des sœurs » repose au cimetière de Breurey, au milieu de celles qu'elle a protégées : Sœur Donatienne et Sœur Ursanne qui moururent toutes deux en 1895. La tombe est toujours soigneusement entretenue.

En mai 1864, le contrat signé avec les sœurs de la charité de Besançon est renouvelé. Il est peu changé. Une sœur est chargée de la visite des malades à domicile, les deux autres instruiront les jeunes filles, « elles enseigneront les principes de notre sainte religion, la lecture, l'écriture, l'arithmétique, les éléments de la grammaire, le tricot, la couture, et autres petits ouvrages qui entrent ordinairement dans l'éducation des jeunes personnes ».

La paix scolaire rétablie, la municipalité, pendant une vingtaine d'années n'a plus à s'occuper que des améliorations matérielles. Un fait pourtant est inquiétant, c'est la diminution de la population, contrairement aux prévisions faites dix ans plus tôt. En 1864, Breurey compte 1 119 habitants, en 1877 : 1 037. En treize ans le village a perdu 82 habitants. Mais le phénomène ne touche pas encore l'école.

Petit à petit, très lentement, on prend conscience des notions d'hygiène, de confort, de savoir. L'eau est amenée dans la salle d'asile en 1869, mais la fontaine ne devra fournir qu'un demi-litre à la minute. La municipalité s'inquiète également du nombre important d'illettrés, des cours d'adultes sont organisés. Un supplément de traitement sera accordé à l'instituteur ou à son adjoint. Les maîtres d'école continuent à s'occuper de l'orgue et du chant choral. Un instituteur adjoint : M. Volf fut sans doute un homme de talent. Quand il quitta Breurey pour devenir titulaire à Ecromagny en 1873, la municipalité lui vota une gratification de 100 F en déclarant : « C'est une faible rémunération des services qu'il a rendus. Car en dehors de ses devoirs d'instituteur, il a appris la musique vocale et instrumentale à une grande partie des jeunes gens de la commune à la satisfaction de tous les parents. »

LES LOIS SCOLAIRES DE 1881-1882 ET LEURS CONSÉQUENCES A BREUREY.

Les grandes lois scolaires de 1881-1882 vont à nouveau perturber la vie du village.

Pour la gratuité, il n'y a aucun problème, elle avait presque toujours existé à Breurey, mais il n'en est pas de même pour la laïcité et l'obligation scolaire.

Les sœurs semblent abandonner la classe de filles dès 1886, mais elles gardent la classe d'asile et les archives de la commune possèdent encore l'arrêté de nomination d'une sœur en date du 24 juin 1886 :

« Nous, préfet de la Haute-Saône,

...Vu la présentation faite le 19 avril 1886 par Madame la Supérieure de la congrégation des sœurs de la charité de Besançon, sur la proposition de M. l'inspecteur d'Académie,

Arrêtons :

Mme Humbert Marie-Josèphe-Elisa, en religion Sœur Léonce, est nommée institutrice adjointe à Breurey, en remplacement de Mme Martin en religion Sœur Pauline... »

Mais cette même année une loi nouvelle rend la situation encore plus complexe. En effet, la loi du 30 août 1886 décide que les communes n'atteignant pas 1 200 habitants auraient complètement à charge leur classe d'asile. Elles ne bénéficieraient des subventions de l'Etat que si elles consentent à transformer leur classe d'asile qui accepte les enfants de deux à six ans en classe enfantine recevant les enfants de quatre à sept ans.

Le conseil municipal devait se prononcer. Il hésite, change plusieurs fois d'avis. En mars 1895, une nouvelle délibération reprend le problème depuis les origines et résume assez bien la situation : « Le 6 avril 1887 le conseil municipal d'alors a demandé la transformation de l'école maternelle en école enfantine, mais depuis cette époque la religieuse, directrice de cet établissement, a continué à recevoir les enfants à partir de deux ans pour répondre aux vœux des habitants qui sollicitent le maintien de cet état de choses puisqu'un legs de 500 F de rente annuelle a été accordé à la commune en 1854.

Le conseil décide :

Qu'une école maternelle offre plus d'avantages aux familles qu'une école enfantine, que le legs dont il s'agit suffit pour solder annuellement la religieuse, que les enfants qu'elle recevra à partir de deux ans séjourneront jusqu'à six ans, que l'école enfantine qu'on propose par suite de la laïcisation sera à peu près déserte..., le conseil demande donc le maintien de l'état actuel.

La transformation de l'école maternelle en école enfantine n'a jamais été regardée comme définitive par le conseil municipal malgré les instances de M. le Préfet. Elle fut d'abord refusée le 15 janvier 1887. L'insistance de M. le Préfet la fit voter le 5 avril 1887. Mais on revint sur ce vote le 11 mai 1888 et on ajourna cette transformation. Quant à la délibération du conseil départemental, elle n'a pas paru à l'« Officiel ». Nous savons que les héritiers de Mlle Rondot attendent cette insertion pour revendiquer la somme de 10 000 F sans laquelle leur action ne serait pas recevable. Mais depuis 1887, l'école a toujours fonctionné comme école maternelle, au vu des inspecteurs »

La volonté des conseillers semblait irrévocable, mais les héritiers de Mlle Rondot n'admettent pas l'ambiguïté de la situation et finalement la municipalité cède. Elle redonne :

— Les 10 000 F que Mlle Rondot a légués à la commune le 4 août 1854.

— 2 000 F pour prix de la maison cédée par la même donatrice pour la création de la salle d'asile.

— Les intérêts de la somme due.

Une page était tournée.

L'instauration de la laïcité eut parfois des répercussions moins dramatiques : en 1901, M. Barberot, instituteur, devient chef de la fanfare municipale, il demande à la municipalité une allocation de 200 F égale à celle qui lui était versée comme organiste, emploi qui lui est désormais interdit. Le conseil reconnaît la légitimité de la demande. C'était la petite cloche de l'église qui appelait journalièrement les enfants à l'école, une bien modeste cloche fixée à l'entrée de l'école de garçons la rempliça.

Si l'établissement de la laïcité provoque des drames, il fut aussi fort difficile de faire appliquer la loi sur l'obligation scolaire. La population admettait bien l'école en hiver, mais l'été, on avait besoin des enfants, surtout des filles. Il faut d'ailleurs reconnaître que les vacances d'été étaient beaucoup plus courtes qu'aujourd'hui. Une lettre, datée du 18 juillet 1883 est caractéristique :

« Le soussigné, Robert Louis, cultivateur fermier en cette commune déclare que sa fille Alix, âgée de huit ans ne peut d'ici au 15 août prochain fréquenter l'école publique ni d'autre, attendu le retard des travaux de la campagne vu l'intempérie de la saison. Cette jeune enfant étant indispensable à la maison pour veiller et soigner son frère âgé de vingt mois tandis que sa mère est occupé à seconder le soussigné dans ses travaux agricoles... »

Nombreux aussi sont les enfants qui quittent l'école avant l'âge prescrit. La commission scolaire donne le plus souvent son accord. « Tous ces enfants sont indispensables à leurs parents occupés aux travaux agricoles. »

En 1909, les remous provoqués par la politique laïque du gouvernement n'ont pas encore disparu. A Breurey, un différend violent éclate entre la municipalité d'alors composée d'anticléricaux notoires et Mlle Barrey, directrice de l'école des filles, catholique militante toujours prête à combattre pour sa foi et ses idées. Tous ses faits et gestes sont soigneusement notés et le 30 décembre 1909, le conseil délibère à son sujet :

« Le maire appelle l'attention du conseil sur les faits suivants qui ont donné lieu à des plaintes concernant Mlle Barrey :

1 - Mlle Barrey sert régulièrement d'intermédiaire entre la population et le desservant et use ainsi de son influence dans l'intérêt de ce dernier. Une lettre écrite par elle affirme son intention de persévérer dans cette voie.

2 - Elle a fait régulièrement la répétition de la prière et du catéchisme dans les locaux scolaires.

3 - Elle use de son influence pour obliger des élèves qui ont fait leur première communion à fréquenter les catéchismes ou la messe. A l'un de ces catéchismes a été distribuée une brochure violente contre le gouvernement et il y a lieu de penser que la remise de cette brochure aux enfants était le but principal de l'insistance montrée en cette circonstance par l'institutrice.

4 - Le 5 décembre, elle a renvoyé ses élèves à 3 h 40 pour leur permettre d'assister à une procession.

5 - A cette procession et à celle du lendemain elle a ostensiblement pris la direction et la surveillance des élèves.

6 - Le 8 décembre, elle a fait des réprimandes aux élèves qui n'avaient pas assisté à la messe commencée à 8 heures et attendu le retour des autres pour débiter la classe.

7 - Le 24 décembre, de 1 h à 3 h pendant la classe, elle a envoyé des enfants se confesser malgré l'avis des parents.

Le conseil, vu cet exposé :

Considérant que Mlle Barrey n'offre plus les garanties d'impartialité et de respect de la neutralité religieuse érigées par les règlements scolaires, à l'unanimité moins une abstention donne mission au maire de faire toutes les démarches utiles pour obtenir son déplacement. »

Le 15 janvier 1910, le vœu suivant est émis :

« Les conseillers municipaux soussignés... estimant que les faits exposés dans la délibération du 30 décembre ont été reconnus exacts par l'enquête à laquelle elles ont donné lieu, estiment que le déplacement de Mlle Barrey doit en être la conséquence, émettent le vœu que le préfet nomme à Breurey une directrice dont l'attachement et le dévouement aux idées laïques et républicaines ne laissent aucun doute. »

Mlle Collot la remplacera.

Pendant ce temps, l'école des garçons reste sans histoire. Parmi les instituteurs qui se succèdent à la fin du XIX^e siècle, et au début du XX^e : MM. Hugueny, Balland, Plançon, Thomassin, Barberot, deux s'intéressent au pays et à l'histoire locale : M. Claudinot publie un opuscule sur « les soldats de l'an deux » dont il ne reste qu'un très petit nombre d'exemplaires et en 1919-1920 il fait paraître dans le journal vésulien « L'Union Démocratique », une série d'articles intitulés « Au bon vieux temps ». Il dépouille les archives départementales d'Epinal concernant « Les dames de Remiremont », riche congrégation qui posséda dans les siècles passés une partie du village de Breurey. Puis M. Boutet écrivit une monographie de Breurey dont une photocopie existe aux archives départementales de Vesoul. L'original est manuscrit.

En 1913, M. Coudret s'installe à Breurey, il est pendant de longues années le collègue de Mlle Collot. Intègres, consciencieux, sévères, strictement laïques, sans être anticléricaux, ils sont tous deux les instituteurs « type » de la troisième République.

Ils assistent à la dépopulation progressive du village. La réorganisation des classes est nécessaire : les adjoints sont supprimés en 1920. Il reste une classe de garçons, une classe de filles et une classe enfantine. La municipalité essaie de réagir, mais en vain. Breurey compte à peine 700 habitants. L'Etat s'intéresse pourtant aux innovations et accorde en 1923 et les années suivantes une subvention pour les cours de dentelle qui fonctionnent à l'école primaire sous la surveillance de l'institutrice. A cette époque, presque toutes les femmes du pays, surtout en hiver, travaillent pour les entreprises de Luxeuil. Quelques-unes comme Félicie Senille qui donna des cours à l'école furent de véritables artistes.

En 1933, quand M. Coudret prend sa retraite, la population scolaire groupe 90 enfants : 28 filles, 30 garçons, 32 inscrits à la classe enfantine et en 1935, la municipalité décide la gémiation des classes :

« Le conseil considérant que la gémiation offre des avantages incontestables tant au point de vue instruction

qu'au point de vue éducatif et moral... demande à M. le Préfet d'autoriser la gémiation pour le 1^{er} octobre 1935. »

La disparition des classes de fin d'études portera le coup de grâce aux effectifs scolaires des petits villages. Les bourgs en profiteront. Un collège d'enseignement général est créé à Faverney ; à onze ans les enfants quittent Breurey pour entrer en sixième à Faverney, des cars de ramassage les y conduisent.

EPILOGUE.

Il reste une cinquantaine d'écoliers à Breurey, la classe des garçons est abandonnée pendant plusieurs années. A la rentrée 1974, la vieille salle d'asile, à l'histoire si mouvementée est délaissée à son tour et les petits s'installent dans les anciens locaux des garçons. Locaux bien vastes aujourd'hui, trop exigus pour les centaines d'enfants du siècle dernier... Et l'église inaugurée en 1757, la maison commune en 1849 conçues pour une population de 3 à 4 000 âmes restent les témoignages d'un passé à jamais disparu.

Thérèse MADIOT,
directrice de lycée honoraire.

Le 15 mars 1988, le ministre de la Santé a annoncé que le gouvernement du Canada avait approuvé un plan d'action pour l'année 1988-1989. Ce plan d'action vise à améliorer la santé publique et à réduire les inégalités de santé. Les priorités du plan d'action sont :

- 1. Améliorer la prévention et la promotion de la santé.
- 2. Améliorer l'accès aux services de santé.
- 3. Améliorer la qualité des services de santé.
- 4. Améliorer la formation et le développement des ressources humaines.
- 5. Améliorer la recherche et l'évaluation des programmes de santé.

DEUXIEME PARTIE

Le plan d'action pour l'année 1988-1989 est un document stratégique qui définit les priorités du gouvernement du Canada en matière de santé. Il est le résultat de consultations avec les provinces, les territoires, les associations de professionnels de la santé et les citoyens. Le plan d'action est un document vivant qui sera révisé régulièrement.

Le plan d'action pour l'année 1988-1989 est un document stratégique qui définit les priorités du gouvernement du Canada en matière de santé. Il est le résultat de consultations avec les provinces, les territoires, les associations de professionnels de la santé et les citoyens. Le plan d'action est un document vivant qui sera révisé régulièrement.

Le plan d'action pour l'année 1988-1989 est un document stratégique qui définit les priorités du gouvernement du Canada en matière de santé. Il est le résultat de consultations avec les provinces, les territoires, les associations de professionnels de la santé et les citoyens. Le plan d'action est un document vivant qui sera révisé régulièrement.

Le plan d'action pour l'année 1988-1989 est un document stratégique qui définit les priorités du gouvernement du Canada en matière de santé. Il est le résultat de consultations avec les provinces, les territoires, les associations de professionnels de la santé et les citoyens. Le plan d'action est un document vivant qui sera révisé régulièrement.

« Déterminer les répercussions sociales non intentionnelles des actions humaines intentionnelles », telle est la tâche principale que Karl Popper assigne aux sciences sociales théoriques. Raymond Boudon ne pouvait pas choisir un exergue plus opportun pour son livre « Effets pervers et ordre social ». L'unité et l'originalité de cet ensemble de textes le plus souvent repris de publications ou de communications antérieures résident en effet dans la mise en œuvre d'un modèle « agrégationniste » d'explication sociologique, qui consiste à considérer les faits sociaux en tant que résultats (inintentionnels, le plus souvent imprévisibles, voire « irrationnels ») de la combinaison de comportements individuels intentionnels.

Les phénomènes d'embouteillages peuvent fournir une bonne analogie pour saisir ce dont il est question dans « Effets pervers et ordre social ». Il n'est besoin, pour les comprendre, de faire appel à aucun ressort de « psychologie profonde », à aucune dialectique sociale conflictualiste, à aucun modèle fonctionnaliste d'explication, mais il suffit de considérer, mieux : de **calculer**, la façon à la fois innocente et nocive dont se combinent dans un espace-temps donné un certain nombre d'actions découlant de décisions individuelles : les embouteillages sont une conséquence de l'interdépendance des agents sociaux dans certains contextes de non-régulation (ou de sous-régulation) des déplacements dans l'espace.

Mutatis mutandis, certains aspects de la crise universitaire française actuelle pourraient s'expliquer de manière analogue : dans un contexte libéral (où il n'y a pas d'orientation autoritaire et où les individus peuvent choisir), un nombre de plus en plus grand d'individus prennent la décision de poursuivre des études longues, et cette décision est « rationnelle » au sens utilitariste parce que, dans une société méritocratique, le niveau social dépend statistiquement du niveau d'études atteint. Or le nombre de positions sociales élevées disponibles dans la société est limité. Cela signifie que plus il y a de gens qui font des études supérieures longues, moins il y a de chances que les études supérieures longues donnent accès aux statuts sociaux les plus élevés : les diplômes universitaires se dévalorisent en même temps que s'accroissent les effectifs de diplômés. C'est pourquoi la démocratisation des études peut fort bien ne pas s'accompagner d'une augmentation de la mobilité sociale (comme cela est démontré dans « L'inégalité des chances ») ni d'une diminution des inégalités sociales, tandis que les coûts (individuels et collectifs) de la scolarisation augmentent sans cesse. Telle est la structure de l'effet pervers : les comportements individuels sont rationnels, mais l'agrégation, la combinaison de ces comportements entraîne une situation nuisible, contraire à l'intérêt général, irrationnelle, — engrenage paradoxal puisque, une fois pris dedans, personne n'a intérêt à l'entraver alors que tous (ou du moins un grand nombre) en pâtissent : l'effet pervers ne peut être brisé que de l'extérieur.

Parmi « l'enchevêtrement complexe d'effets pervers prenant l'allure d'une machine infernale » qui, selon l'auteur, caractérise l'université française d'après 1968, l'échec de l'enseignement supérieur court est un cas de figure particulièrement remarquable. On sait que la création des I.U.T., institutions d'enseignement supérieur court à vocation professionnelle, répondait entre autres choses à la préoccupation du législateur de réduire cet effet de « spirale inflationniste » qui caractérise le développement des appareils universitaires, en dissuadant un certain nombre d'étudiants de poursuivre des études longues. Or on constate que les étudiants ont manifesté peu d'attrait pour la formule qui leur était proposée, et qu'en l'absence d'un dispositif d'orientation autoritaire, le développement des I.U.T. a été beaucoup moins important que prévu. L'explication la plus évidente de cet échec réside sans doute dans le fait que les études en I.U.T. sont moins rentables pour les individus que les études

supérieures longues. Or, du fait que, d'après certaines statistiques, le revenu **moyen** des individus sortis de l'université avec la licence n'est pas supérieur à celui des titulaires d'un diplôme universitaire de technologie, et d'un certain nombre d'autres données, l'auteur croit pouvoir conclure que cette hypothèse du « bad bargain » est pour le moins insuffisante. Mais le revenu des licenciés est aussi beaucoup plus dispersé que celui des diplômés des I.U.T. : la courbe se déploie davantage « vers le haut » et « vers le bas ». Cette information est très importante, car toute la *crédibilité du modèle proposé par l'auteur pour expliquer cet échec des I.U.T., emprunté en partie à la théorie des jeux, repose là-dessus.*

Supposons un jeu de hasard où vingt joueurs doivent toucher un bénéfice total de 20 francs (c'est-à-dire **en moyenne** 1 franc par joueur), mais distribué inégalement, de sorte que six d'entre eux percevront 2 francs, huit autres 1 franc, et les six autres rien du tout : analogie grossière et toute formelle des statuts et bénéfices sociaux procurés par les études universitaires longues. On ne peut pas dire que cette configuration soit optimale, puisque certains joueurs sont complètement perdants. Imaginons maintenant que soit proposée, à titre d'option, une variante du jeu, où tous les postulants auraient la certitude de gagner 1 franc. Peut-on penser qu'un certain *nombre de joueurs, les plus modestes ou les plus prudents, vont « se rabattre » sur cette deuxième stratégie possible, et préférer la certitude d'un gain modéré (1 franc) à la possibilité d'un gain élevé (2 francs) balancée par le risque d'un gain nul ?* Une supposition de ce genre est à l'origine des I.U.T. : le législateur escomptait qu'un certain nombre d'étudiants choisiraient la filière courte, celle qui minimise les risques, décongestionnant par là-même la filière longue. Or, dans les conditions (fictives, mais analogiquement suggestives) qui sont celles du jeu, cette supposition serait erronée. On peut en effet démontrer que si l'on suppose chaque joueur à la fois « rationnel » (capable de calculer son intérêt) et non informé des décisions prises par les autres, il choisira nécessairement la première stratégie, puisque dans le pire des cas (dans le cas où les dix-neuf autres la choisiraient également), son espérance de gain serait de 1 franc (c'est-à-dire égale à la moyenne des gains des vingt joueurs), donc égale à sa certitude de gain dans le cas où il adopterait la stratégie « modeste », alors que dans tous les autres cas son espérance serait supérieure. Pour qu'il en soit autrement, il faudrait, bien entendu, que la structure des rémunérations et des risques attachée à chacune des deux stratégies soit différente. Mais dans les conditions qui sont celles du jeu, chacun a **individuellement** intérêt à adopter un comportement qui conduira, agrégé à tous les autres, à une situation non optimale (ou à « un équilibre suboptimal »), puisqu'il y aura des échecs, donc des gaspillages et (probablement) des frustrations : cas typique « d'effet pervers ».

Selon R. Boudon, beaucoup de maux sociaux (phénomènes de gaspillages, blocages, conflits qui se manifestent à tous les niveaux de la vie sociale) découlent de mécanismes de ce genre. Nous sommes tous plus ou moins dans la situation de ces deux prisonniers à qui on veut faire avouer leur délit, et qu'on interroge séparément sans qu'ils aient la possibilité de se concerter. Ils savent que si aucun des deux n'avoue, la peine encourue sera légère, plus légère en tout cas que si tous deux avouent. Mais si un seul des deux avoue, il sera acquitté, l'autre **encourant la peine maximum**. On démontre facilement que la stratégie la plus rationnelle sur le plan individuel, celle qui sera suivie par chacun des deux s'il est « bon joueur », sera précisément la plus coûteuse sur le plan collectif. Ne sachant pas ce que va faire l'autre, et n'étant pas lié à lui par un rapport de confiance ou de contrat, chacun aura en *effet intérêt à avouer, car si l'autre n'avoue pas, l'aveu entraîne l'acquittement, et si l'autre avoue, l'aveu permet d'éviter la peine maximum.* Cette parabole a une portée très générale, parce que dans la plupart des situations de la vie nous agissons pour notre propre compte, dans le désordre d'une compétition quasi naturelle, celle qui caractérise « l'état de nature » des philosophes contractualistes du XVIII^e siècle. Il ne suffit pas de dire qu'une telle situation découle de ce que les individus sont

ignorants ou mystifiés, comme par exemple quand on explique les défaillances de la solidarité ouvrière par le poids de l'idéologie dominante. En fait, pour R. Boudon comme pour Mancur Olson (1), c'est justement lorsque les individus sont bien informés et « bons joueurs » que le pire peut arriver, à l'intérieur du moins d'un « système d'action collective » non soumis à une régulation qui transcende les volontés immédiates des individus séparés.

L'efficacité « heuristique » de ce type d'analyse des processus sociaux, qui emprunte une partie de sa logique à la théorie des jeux et suppose un modèle utilitariste et interactionniste d'« homo sociologicus », se révèle aussi à travers l'explication qu'elle permet d'un certain nombre de phénomènes de frustration, de contestation sociale. On peut constater empiriquement (et historiquement) que le mécontentement social peut croître en même temps que la prospérité, que la tendance à l'égalisation des fortunes ou des statuts peut exaspérer les sentiments d'envie au lieu de les atténuer, et que l'égalité des chances n'entraîne pas forcément la pacification des rapports sociaux. La théorie du « groupe de référence » s'emploie à expliquer ce genre de choses : on envie plus intensément ceux qui sont proches de soi que ceux qui sont éloignés, etc. Mais cette explication reste souvent en fait assez « descriptive », voire « tautologique ». La théorie des jeux permet de construire un modèle explicatif plus satisfaisant. On peut comprendre intuitivement que la décision raisonnable de participer à un jeu de hasard peut dépendre de deux choses : la probabilité d'être parmi les gagnants et le montant du bénéfice escompté (c'est-à-dire la différence entre le gain et la mise). On peut démontrer qu'il faut que le rapport entre le gain et la mise soit plus élevé que le rapport entre le nombre de joueurs et le nombre de gagnants pour que cela « vaille la peine » de participer au jeu (ou, si le choix n'est pas entre jouer et ne pas jouer, mais, comme dans le cas de l'alternative études longues / I.U.T., entre deux stratégies associées à des bénéfices inégaux et des risques inégaux, il faut que le rapport entre la différence des gains et la différence des mises associés à ces deux stratégies soit plus élevé que le rapport entre l'effectif de ceux qui misent au niveau élevé et l'effectif de ceux qui obtiennent le gain le plus élevé pour que cela « vaille la peine » de miser au niveau le plus élevé). Selon qu'on fait varier ces deux choses (le rapport de la mise et le pourcentage de gagnants), on comprend donc que le pourcentage de joueurs va varier. Mais on peut calculer aussi pour chaque combinaison possible de ces deux variables le pourcentage de perdants : c'est la différence entre le pourcentage de joueurs et le pourcentage de gagnants. Or les résultats du calcul ne sont pas conformes à ce qui peut sembler évident intuitivement, et constituent une configuration complexe. A pourcentage de gagnants constant, il y a d'autant plus de joueurs, donc d'autant plus de perdants, que le rapport gain-mise est plus élevé : les jeux qui « rapportent gros » sont aussi ceux qui entraînent les frustrations les plus nombreuses (si on mesure le taux de frustration au pourcentage de perdants, indépendamment de ceux qui renoncent à prendre part au jeu, les « résignés »). Mais surtout, pour un rapport de mise donné, on constate que, paradoxalement, l'augmentation du pourcentage de gagnants, c'est-à-dire des chances de gagner, s'accompagne tout d'abord, en deçà d'un certain seuil, d'une augmentation du pourcentage de perdants, c'est-à-dire du taux de frustration, parce qu'elle s'accompagne d'une augmentation proportionnellement plus rapide du nombre de joueurs (tandis que, à partir du moment où tout le monde joue, il y a d'autant moins de perdants qu'il y a plus de gagnants, et la frustration diminue). On peut bien entendu apporter au modèle toutes les complexifications (et concrétisations) qu'on voudra (supposer par exemple que tous les joueurs ne sont pas équivalents et que certains doivent être plus réticents que d'autres à l'égard de la prise de risque parce que leurs ressources sont moins élevées, — ce

(1) Cf. Olson (M.). — Les limites de l'action collective (trad. de l'américain), P.U.F., 1978.

qui aurait pour effet de diminuer le taux général de participation et donc le taux de frustration, tout en augmentant les chances de gagner des plus riches...). Mais l'essentiel réside dans la possibilité de l'effet pervers paradoxal que fait apparaître le modèle : dans certains contextes structurels, l'augmentation des chances de réussite sociale peut entraîner une aggravation des phénomènes de frustration.

On voit toute la portée que peuvent revêtir de telles analyses des « systèmes d'action collective », tant du point de vue de la philosophie sociale que de l'épistémologie sociologique. Du côté de la philosophie sociale, c'est principalement l'optimisme fonctionnaliste qui est mis en cause. Rawls par exemple propose une théorie de la justice comme optimisation des inégalités économiques et sociales (en fonction de l'intérêt des plus défavorisés) sur la base d'une distribution égalitaire des chances et des libertés fondamentales. Or, selon Boudon, cette construction théorique manque à la fois de rigueur et de vraisemblance. La légitimation de certaines inégalités par le bénéfice collectif qui en résulterait pour tous et pour chacun des plus défavorisés en particulier est problématique, l'inégalité des statuts paraît peu compatible avec une véritable égalité des chances, diverses dimensions de l'égalité sont peu compatibles entre elles ou avec les libertés fondamentales, enfin, plus généralement, l'agrégation des comportements individuels produit toujours des effets irrationnels : une société n'est pas assimilable à une organisation, le désordre, la contradiction, l'ambiguïté, la contre-productivité, la frustration sont inhérents à toute vie sociale. C'est pourquoi toute apologétique sociale est illusoire, aussi bien d'ailleurs que toute critique manichéenne et toute alternative radicale... Du caractère auto-reproductif des effets pervers, une autre conclusion de philosophie politique peut être tirée : si les « collectifs » ne sont pas capables de sortir tout seuls de la « sérialité » (au sens sartrien), ou encore si l'intérêt général ne peut pas résulter de la combinaison spontanée des volontés particulières, cela ne signifie-t-il pas que toute rationalité politique est impossible, ou n'est possible que par la médiation miraculeuse d'un despotisme oligarchique hyper-éclairé s'imposant de l'extérieur, et que toute légitimation démocratique des décisions d'ordre public est inutile ou illusoire ? Mais d'où l'oligarchie hyper-éclairée de l'appareil d'Etat tient-elle sa lumière, et ce privilège d'être elle-même soustraite à l'engrenage des effets pervers qu'elle doit combattre ? Reconnaissons qu'une rupture du « nœud gordien » des effets pervers auto-entretenus n'est guère plus probable ni plus intelligible dans le cadre du paradigme « interactionniste » de Boudon que ne peut l'être, dans le paradigme « déterministe » et « réaliste totalitaire » des sociologues de la « reproduction », le « fiat lux » révolutionnaire capable de pulvériser l'engrenage fatal de la domination sociale et de la fausse conscience.

Sur le plan épistémologique, il faut rendre à Boudon ce qui lui revient : il est certain que le point de vue « interactionniste », qui consiste à considérer les processus sociaux comme résultats de l'agrégation de comportements individuels intentionnels, est fécond puisqu'il permet de rendre compte de manière relativement « économique » d'un grand nombre de phénomènes qui apparaissent en particulier dans les situations de compétition, où chacun poursuit « librement » son intérêt concurrentiel avec autrui. Il est vrai qu'alors la structure du champ de compétition et la position de différentes catégories d'agents sociaux au sein de ce champ (par exemple les différentes classes sociales par rapport au champ de la compétition scolaire) « suffisent » à expliquer un certain nombre de comportements et d'effets sans qu'il soit besoin de recourir à des hypothèses « culturalistes » (différences d'« habitus culturels ») ou « politico-psychanalytiques » (intérieurisation, censure, fausse conscience, imposition idéologique) conceptuellement « lourdes ». La « psychologie simple » de l'utilitarisme banal suffit dans ce cas à rendre compte des phénomènes constatés par le biais de mécanismes complexes de composition interactionniste. Mais il est évident aussi que, si l'« homo sociologicus » rationnel est un référentiel anthropologique commode ou acceptable dans l'analyse des comportements compé-

titifs ou « performatifs », il y a d'innombrables aspects de l'« humain social » qui requièrent d'autres modèles que celui-là, et d'autres outils d'analyse que la théorie des jeux. Il nous semble en particulier que la diversité des cultures et des systèmes de valeurs, et le domaine immense des comportements symboliques, appellent des investigations de type tout à fait différent. Quant à savoir si le paradigme « interactionniste » et « néo-individualiste » laisse plus de place à la liberté que le paradigme déterministe, comme l'affirme l'auteur dans son dernier chapitre, cela nous paraît deux ordres complètement différents, et nous parions qu'il n'y a rien à gagner à asseoir l'un sur les bornes de l'autre.

Jean-Claude FORQUIN.

COHEN (Rachel). — *L'apprentissage précoce de la lecture : A six ans est-il déjà trop tard ?* — Paris : Presses universitaires de France, 1977. — 240 p. : ill. ; 22 cm. — (Pédagogie d'aujourd'hui).

A six ans, est-il déjà trop tard ? Telle est l'interrogation, et peut-être le défi, que nous lance ce livre, difficile à suivre sans passion, par tout éducateur de jeunes enfants. Il heurte, en effet, maintes idées reçues dans le milieu enseignant d'aujourd'hui, que résume excellemment une citation de Gaston Mialaret reprise par l'auteur dans l'échange de lettres qui tient lieu de préface : « Certaines fonctions psychologiques se déroulent à un certain rythme et on ne modifie pas aisément la courbe de croissance psychique d'un enfant. Il semble que ce soit vers six ans que la plupart des enfants soient prêts à lire. Il est possible d'apprendre à lire plus tôt à un enfant, mais il faudra plus de temps et l'on perdra des moments précieux qui auraient pu être consacrés à des exercices plus utiles. Un apprentissage précoce peut être à l'origine de certains troubles orthographiques... engendrer une situation d'échec (1). »

C'est cette problématique, qui fonde actuellement la pédagogie de l'école maternelle française (2), que l'auteur, ancienne institutrice de maternelle, aujourd'hui docteur en sciences de l'éducation et directrice pédagogique de l'École active bilingue à Paris, va s'attacher à réfuter pas à pas au long de son ouvrage.

Rachel Cohen, consciente d'aborder là terrain miné, multiplie donc introduction et préambules propitiatoires où elle relate la genèse spirituelle de son ouvrage, issu de l'insatisfaction que lui apporta son expérience d'institutrice et de l'inquiétude que provoqua en elle le taux élevé des échecs en lecture au cours préparatoire, non seulement en France mais dans tous les pays de scolarité similaire. Ce qui la conduisit à penser, confortée par certaines expériences américaines étudiées sur place à plusieurs reprises, que la conception montessorienne des périodes sensibles s'appliquait peut-être aussi à la lecture et que l'âge de six ans, à peu près unanimement considéré comme le plus favorable pour apprendre à lire, loin d'être trop précoce comme le pensent les partisans de la mise à l'école à sept ans, était déjà trop tardif.

La première partie du livre intitulée : « *Apprentissages précoces et développement* » se situe dans une perspective explicitement environnementaliste qui privilégie l'action du milieu sur les effets de la maturation et s'appuie à la fois sur les

(1) *L'apprentissage de la lecture*, P.U.F., coll. SUP, L'éducateur, 3^e édit., 1975.

(2) Voir à ce sujet les circulaires ministérielles et instructions officielles sur la pédagogie des écoles maternelles parues en 1977 au Bulletin Officiel de l'Éducation.

constats des psychologues qui, comme Piaget, Vygotski ou Luria, considèrent l'intelligence comme une construction et non une émergence et sur les expérimentations de divers psychopédagogues américains, tels Bruner et Bloom, près de jeunes enfants de milieux et d'ethnies variés. Elle développe l'idée que le potentiel intellectuel des tout jeunes enfants est le plus souvent laissé en friche ou insuffisamment exploité par la pédagogie maternelle, que les apprentissages cognitifs précoces favorisent le développement mental et l'épanouissement de l'enfant et que, finalement, la perpétuation ou la réduction des différences d'intelligence dues à l'influence des milieux socio-culturels, que tout le monde déplore et dit vouloir combattre aujourd'hui, dépendra de la mise en œuvre ou non par l'institution scolaire de méthodes éducatives surstimulantes, dès le plus jeune âge, particulièrement auprès des enfants de milieux défavorisés. Pour ce faire la langue écrite, par sa complexité et son rôle socioculturel d'instrument de communication, constitue le meilleur matériau à proposer à l'enfant dès deux ou trois ans pour qu'il y exerce ses fonctions mentales.

La seconde partie déroule une réflexion critique sur le concept classique de « maturité pour apprendre à lire » et sur l'affirmation que l'âge de la lecture se situe à six ans, en partant du constat, quelque peu amplifié d'ailleurs, que certains enfants savent déjà lire avant l'entrée au cours préparatoire.

Le concept de « maturité », de par sa connotation biologique, est trop absolu dans la mesure où il incite à ne se référer qu'au développement interne, génétiquement programmé de l'enfant, qu'il conviendrait dès lors de surveiller passivement, alors que le fonctionnement mental est également dépendant des conditions du milieu dans lesquelles elles s'exercent : les diverses méthodes d'apprentissage, globales ou analytico-synthétiques, ne mettent pas en jeu les mêmes processus mentaux et ceux-ci s'établissent à des âges différents chez l'enfant.

La notion de « prérequis », qui découle de ce concept, est aussi toute relative puisque, par exemple, la pédagogie des enfants sourds prouve que la maîtrise du langage parlé n'est pas indispensable comme on le dit généralement (3) pour acquérir la lecture, non plus d'ailleurs qu'un niveau intellectuel donné comme en témoigne l'enseignement de certains handicapés mentaux, la lecture contribuant d'ailleurs à améliorer leur efficacité intellectuelle.

Parce que la lecture est l'une des plus hautes performances de l'esprit humain, l'auteur envisage, en ce qui concerne le jeune enfant, davantage comme un instrument privilégié de stimulation intellectuelle que comme acquisition d'une technique supplémentaire de communication. Elle n'est d'ailleurs accessible précocement, comme l'avait compris Freinet avec « sa méthode naturelle », que si l'enfant se l'approprie par ses propres tâtonnements à partir de son expérience propre, non de façon imposée par une didactique autoritaire comme souvent encore dans l'école traditionnelle.

D'après les recherches américaines de Gates, J.B. Carrol et Durkin, l'apprentissage de la langue écrite est possible à partir de deux ans, parallèlement à celui de la langue orale et aussi aisément que lui, en associant systématiquement les significations sensibles à l'enfant aux stimuli visuels qui les symbolisent (mots, graphies) tout comme pour apprendre à parler on associe les situations signifiantes aux stimuli sonores (paroles) émis par l'entourage parental. Ainsi est-il possible d'apprendre à lire sans attendre que le langage parlé soit maîtrisé, le code écrit et le code oral se constituant de pair, sans référence immédiate de l'un à l'autre, et non en une succession hiérarchique.

(3) Cf. Lentin (L.). — *Du parler au lire*. — Ed. E.S.F., Paris, 1977, 194 p. — Clesse (C.), Hebrard (J.), Jan (L.).

Les contrôles expérimentaux effectués montrent que cet apprentissage précoce de l'écrit donne des avantages durables et décisifs (possibilités accrues de communication et épanouissement de la personnalité) à ceux qui en bénéficient et qu'il n'apparaît pas, à long terme, les effets négatifs pédagogiques (dyslexie) ou socio-affectifs redoutés par ses détracteurs.

La troisième et dernière partie de l'ouvrage : « Notre approche », est plus pédagogique et plus pratique. L'auteur y précise les hypothèses de travail, la méthodologie, le matériel mis en œuvre, avec ses collègues, à l'Ecole active bilingue de Paris dont elle assure la direction pédagogique, ainsi que les résultats obtenus sur ces enfants dont elle ne cache pas qu'ils représentent une population socialement et culturellement privilégiée, bénéficiant d'un environnement familial et scolaire, vu les moyens financiers disponibles, particulièrement stimulant. Il s'agit d'enfants de moyennes et grandes sections maternelles (quatre et cinq ans) donc un peu moins jeunes que ceux faisant l'objet des expérimentations américaines les plus spectaculaires relatées aux premiers chapitres. Cela explique sans doute que les principes pédagogiques exposés ne présentent pas l'originalité que l'on pouvait attendre à la lecture de ce qui précède et qu'ils ne diffèrent guère des recommandations de l'école active et des techniques Freinet qui ont beaucoup inspiré l'auteur :

- Création par l'enseignant-animateur d'un environnement scolaire riche et stimulant, mettant l'enfant dans un bain d'écrit et l'incitant à communiquer.
- Pas de leçons dogmatiques, mais libres tâtonnements de l'enfant dans un climat encourageant la créativité.
- Appréhension synchrétique de l'écrit par une démarche « naturelle », « organique », « lecture créatrice », qui est le point de départ de la méthode globale, sans recours immédiat à la combinatoire grapho-phonétique mais sans refuser non plus les essais spontanés d'analyse et synthèse par la découverte de certaines régularités et correspondances dans l'association sons/graphies. A ce stade, l'enseignant accepte de mettre en œuvre, occasionnellement et sous forme de jeux, des exercices systématiques d'analyse et de synthèse aidant à isoler et à recombinaison sons et lettres dans des unités (syllabes ou mots) porteurs ou non de signification tels qu'on en trouvait dans les anciens syllabaires.
- Possibilité de dissocier éventuellement et selon besoin (par exemple pour des raisons de malhabileté graphomotrice due au jeune âge) la lecture de l'écriture dont l'apprentissage est généralement mené de front dans nos écoles.
- Eclectisme quant aux méthodes : on utilise, selon l'âge et les besoins de l'enfant, les procédés efficaces chez Freinet, chez Borel-Maissonny, chez Gattegno par exemple, de façon à mobiliser tous les processus d'acquisition (vue, geste, rythme, audition...) pouvant se renforcer ou se suppléer mutuellement, ce qui exige, et l'auteur y insiste dans un dernier chapitre, une formation poussée des enseignants, qui doivent maîtriser un large éventail de techniques et posséder de bonnes connaissances psychopédagogiques pour pouvoir les utiliser à bon escient.
- Pédagogie de succès qui se fonde, peut-être de façon un peu trop optimiste sur la certitude d'une appétence généralisée pour la lecture chez tous les enfants : pas d'interrogation individuelle risquant de placer l'enfant qui ne sait pas en situation d'échec, pas de contrôle systématique des acquisitions, pas de reproches, mais des encouragements et le droit à l'erreur, l'imprégnation plus ou moins rapide se faisant chez tous, au sein du groupe.

L'organisation de la classe, le matériel, la progression, qui sont ensuite exposés dans leurs grandes lignes, ne diffèrent pas, au fond, de ce qui se faisait naguère dans nombre de grandes sections maternelles, voire en fin de moyenne section

quand il était admis d'y aborder la familiarisation avec la langue écrite, et dont certains éléments y subsistent encore occasionnellement : jeux d'étiquettes-prénoms, lettres mobiles, coin bibliothèque. A signaler l'utilisation du livre-cassette, plus facile à utiliser que le livre-disque, et qui permet au jeune enfant de « lire » seul le livre de son choix, dont le texte a été préalablement enregistré par l'enseignante dans les conditions qui conviennent.

On peut donc se demander dès lors, si les résultats présentés en fin d'ouvrage, incontestablement positifs et meilleurs que ceux obtenus autrefois dans les grandes sections maternelles où seuls quelques enfants chaque année paraissent bénéficier de cet apprentissage, ne sont pas dus au moins autant aux bonnes conditions matérielles de fonctionnement de cette école, à la motivation d'enseignantes bien formées, formant une équipe cohérente avec un moral de pionnières, au niveau socioculturel élevé des familles, qu'aux méthodes employées qui n'offrent, à ce que l'on peut en juger par la relation qui nous en est faite, rien de très nouveau ni de révolutionnaire. Sans doute sont-elles utilisées ici avec plus de suivi, d'unité et d'efficacité pour les raisons que nous avons dites, intégrées qu'elles sont dans un projet éducatif cohérent qui repose sur une conception volontariste, certes, mais dynamique et optimiste de l'éducation.

Seule, une expérimentation plus large et scientifiquement contrôlée, que ne refuserait sans doute pas l'auteur qui nous fournit en annexe les documents (instruments d'évaluation, données statistiques, bibliographie, essentiellement américaine) servant de base à sa recherche, permettrait d'apprécier les composantes réelles de son efficacité ainsi que les possibilités et les conditions de son extension au tout venant des écoles et des élèves, car c'est toujours là, faute de moyens, le point d'achoppement de maintes heureuses initiatives pédagogiques.

Cet ouvrage ne convaincra, bien sûr, que ceux qui, cherchant des voies nouvelles, sont déjà à demi persuadés. Les études américaines qu'il relate ne sont généralement pas suffisamment détaillées pour s'imposer sans discussion : il faudrait retourner aux textes originaux, dont la bibliographie est fournie, pour une appréciation pleinement motivée ; quant à la population française étudiée, elle est, nous l'avons vu, trop particulière pour éliminer toute réserve ou objection, d'autant que la pédagogie utilisée n'a rien de très nouveau ni de très spectaculaire dans ses techniques.

Mais le plus grand intérêt de ce livre est peut-être dans les remises en question de certaines évidences, moins assurées qu'il n'y paraît, auxquelles il nous invite, et qui mériteraient chacune plus ample discussion :

Tout d'abord la **diversité des rapports possibles entre langue écrite et langue parlée**, problème qui est au centre des discussions actuelles sur la pédagogie de la lecture, en sort précisée et enrichie.

Aux deux conceptions qui fondent actuellement la plupart des méthodes d'apprentissage : l'**approche linguistique** selon laquelle la langue écrite constitue un transcodage de la langue parlée, et l'**approche sociogénétique** qui, dans l'histoire de l'individu comme dans l'histoire des sociétés, subordonne l'acquisition de l'écrit à un certain degré de maîtrise préalable de la langue parlée, s'oppose ici une **problématique psychogénétique** où le code écrit se constitue précocement et parallèlement au code oral par un conditionnement homologue qui, partant du même signifié, mais utilisant des canaux différents, élabore deux systèmes indépendants de signifiants dont les correspondances structurales ne s'analyseront qu'ultérieurement.

Ensuite, un certain retour à une pédagogie volontariste, intellectualiste et planifiée, en accord certes avec les données récentes de la psychologie génétique selon laquelle l'intelligence, comme la personnalité affective, est non pas un donné totalement prévisible et déterminé mais une construction progressive intégrant dialecti-

quement l'inné et l'acquis, la maturation et l'apprentissage, conception qui s'oppose fortement à la sensibilité éducative actuelle qui privilégie la spontanéité non directive et le socio-affectif par rapport au cognitif.

Cet optimisme pédagogique, aussi nécessaire et sympathique qu'il soit, fait peut-être trop bon marché des enfants-problèmes dont les difficultés sont d'autant plus difficiles à résoudre qu'elles sont assez largement d'ordre socio-affectif et donc d'origine extra-scolaire. C'est pourtant sur les 15 à 20 % d'enfants qui n'apprennent pas correctement à lire au cours préparatoire que devrait, selon nous, s'apprécier la valeur de toute méthode d'apprentissage de la langue écrite si l'on veut véritablement agir pour l'égalisation des chances de réussite scolaire.

Enfin, « **L'apprentissage précoce de la lecture** », et c'est la principale raison de son impact passionnel, remet directement en question les objectifs de l'école maternelle : préparer l'enfant aux apprentissages de l'école élémentaire, voire les hâter, ou épanouir sa personnalité et le socialiser. Deux finalités estimées souvent antinomiques mais que notre auteur ambitionne de réconcilier, estimant que le plaisir d'apprendre et de réussir est facteur d'épanouissement de l'être entier.

A ces questions fondamentales, l'ouvrage de Rachel Cohen n'apporte pas de réponses définitives : seules des expérimentations plus larges pourraient dégager des certitudes. Peut-être amorce-t-il cependant l'un des retours alternatifs de balancier dont l'histoire des sciences et des techniques est coutumière et par lesquels s'effectuent la marche des idées et le progrès des connaissances, en pédagogie plus qu'ailleurs.

Jean PIACERE.

DESROCHES (Henri). — Apprentissage 2 : Education permanente et créativité solidaires, lettres ouvertes sur une utopie d'université hors les murs. — Paris : Ed. Ouvrières, 1978. — 301 p. ; 21 cm.

Voici l'acte de naissance, dans le cadre de l'éducation permanente, de la première « université hors les murs », celle des exclus de « l'université intra muros » : adultes engagés dans l'action professionnelle qui, livrés à leurs seuls moyens, seraient bien incapables d'accéder à la recherche.

Cette recherche est « cautionnée par le volume et la richesse des expériences vécues » qui postule « les entraînements méthodologiques de nature à porter cette expérience au niveau d'une expression habilitable moyennant livraison finale d'un **produit** : mémoire, diplôme - thèse, dont la qualité dûment testée dispense de tout autre contrôle sur l'assimilation des connaissances consommées ».

L'effort personnel et la prise en charge de l'impétrant par ses tuteurs débouchent sur un produit universitaire classique de haut niveau. Il s'agit, non pas d'arriver — peut-être — à un diplôme, souvent au rabais, mais bel et bien de faire des thésards. « On apprend le mieux, ce n'est pas tellement en consommant un enseignement, mais en produisant une recherche ».

Le point de départ de cette expérience, c'est un constat, celui de l'échec historique de l'université et des intellectuels bien intentionnés auprès des travailleurs.

La faillite ou le semi-échec des tentatives d'éducation ouvrière en France comme au Québec, depuis les universités ouvrières de la fin du XIX^e siècle, jusqu'à l'université ouverte de Vincennes, en passant par les associations d'éducation populaire, maisons de la culture, I.S.S.T., I.P.S.T. et autres... révèle bien que le terrain, s'il n'est pas entièrement vierge, « est un terrain miné » aboutissant à des « ersatz », à des « opérations bâclées ».

« L'université classique... présente un bilan positif (tabulation des inclus), mais aussi des bilans négatifs formés par la tabulation des exclus, exclus culturels et exclus scolaires par la sélection et les rejets opérés de bas en haut de ce dispositif... De plus, le professeur classique, lorsqu'il est démarché pour une éducation d'adultes... doit se défendre d'une tentation, celle de donner un ersatz de son enseignement ordinaire. Ce furent d'ailleurs là, en leur temps, la bannière et la croix des universités dites "populaires", celles dans lesquelles on allait "vulgariser" un savoir auprès des "exclus du savoir". »

D'où l'hypothèse que cette population grandissante des travailleurs relève, encore aujourd'hui à l'ère de l'éducation permanente, d'une université extra muros, une université du travail, mais conçue selon des normes totalement différentes de l'université traditionnelle.

Aussi bien, les valeurs de Desroches ne sont-elles pas celles de notre société capitaliste. Voici un spécialiste de « la pratique instituée par les associations coopératives, communautaires, mutualistes, syndicales ou parasyndicales, par cet ensemble de socialisation volontaire ».

La coopérativité a joué historiquement auprès des travailleurs un rôle éducatif non négligeable. « Il n'est pas douteux que grâce à son polycentrisme, des milliers de travailleurs y ont reçu un apprentissage à une sociabilité performante, à une conduite gestionnaire, à une maîtrise idéologique, à une économie appliquée, à une éthique de la créativité, à une compétence commerciale, financière, administrative, à une cogestion et à des autogestions. »

Hélas, ces qualités qui font la coopérativité sont trop souvent absentes des coopératives actuelles, alors qu'elles peuvent fleurir ailleurs !

« Jusqu'à une date récente, l'intercoopération était une réalité en miettes = la miette distributive, la miette agricole, la miette résidentielle, la miette ou demi-miette industrielle. » Les groupes adultes qui se forment à l'appel de Desroches ne peuvent être annexés à aucun type de coopérative instituée, y compris les coopératives scolaires.

Il faudra donc créer une nouvelle sorte de coopérative, des coopératives intellectuelles d'adultes engagés dans l'action professionnelle, des « coopératives de recherche appliquée ».

Quels sont donc les moyens qui fondent la recherche coopérative et les méthodes qui la rendent opérationnelle ?

1) Les moyens

L'université hors les murs est une fédération de groupes universitaires et coopératifs, quarante actuellement, groupes nationaux ou régionaux, groupes thématiques.

Elle s'étage sur quatre niveaux : projets personnels, groupes de projets (12 à 15 personnes) unissant scholars et post-gradués et constitués en association loi 1901, collèges de groupes, regroupement des collèges en trois cercles concentriques coordonnés sans subordination : français, francophone et international.

Pour qu'un groupe vive, avance, progresse, il doit se regrouper à peu près cent heures par an. Certains postulent non seulement une présence, mais une participation sous forme de prestations culturelles ou même budgétaires. »

2) Les méthodes

« Ce qui lie le groupe, c'est le consensus sur une méthode, non la circonscription d'un programme. » *Trois fonctions sont privilégiées et liées : la solidarité (coopérativité), la créativité, l'expérience de l'action.*

Tout cela ne serait rien sans une méthode de travail intellectuel très stricte.

a) Le groupe des « s'éduquant » et son fonctionnement ; la maïeutique.

« Les "s'éduquant", terme emprunté au jargon québécois, exprime bien mieux que notre expression "éducation" le processus d'une **auto** et **co**-éducation. Le **s'éduquant s'éduque soi-même, éduque les autres, est éduqué par les autres tout à la fois...** Dès lors, il ne s'agit pas plus d'un éduquant que d'un éduqué. Il s'agit d'une "s'éduquant" et d'une "(s)éducation", cette seule lettre — s' — suffisant à exprimer cette double (auto et hétéro) pronominalité. »

Le groupe fonctionne comme une polyclinique où des capacités interdisciplinaires sont à la disposition des consultants... « Cette dialectique des pouvoirs et des capacités (dont Saint-Simon avait déjà disserté) c'est ce que Carl Rogers nomme une "guidance" et que Platon déjà, pour désigner l'accouchement de l'esprit et des esprits, décrivait comme une "maïeutique". »

Ce « collège invisible » fonctionne par lettre, manuscrits, photocopies, communications téléphoniques... C'est ce que R. Jungk nomme volontiers « les ateliers du futur ».

b) Des moyens instrumentaux pauvres mais qui seront largement compensés « par un maximum de créativité personnelles et solidaires ».

H. Desroches se méfie de l'éducation donnée par l'école qui impose souvent la dominance de techniques instrumentales coûteuses et abusives. Il préfère « les techniques sans instrument qui sont fondamentales et qui, par analogie avec les techniques du corps, seraient « les techniques de l'esprit opérant **de lui-même, pour lui-même et sur lui-même** ».

La relation au corps est précisée par des images. Il ne s'agit pas de prononcer un discours. Il s'agit de relater un parcours : un parcours de « s'éduquant », parcours personneliste et parcours solidarisé...

Le dépouillement instrumental ne doit pas être absolu. « La militance, bien que de valeur irremplaçable... ne suffit pas toujours et suffit même rarement à valoriser une maintenance... Ne nous leurrons pas en nous gobegeant : "Les autres ont des forces mais nous, nous avons des idées". Le mieux serait que ces idées en viennent à être roborées et corroborées en s'incorporant dans un dispositif de forces, serait-ce seulement celles d'un groupe de pression encore inédit. »

c) Mais pas de créativité sans méthode ou techniques. La recherche permanente ou recherche-action. Dix pages excellentes sur la « gymnastique du décollage » démontrent comment l'individu, impliqué jusque-là tout entier dans l'action, peut se lancer dans la recherche. « Nos apprentis dominent un terrain qu'une expérience leur a rendu familier et leurs pratiques ou leurs responsabilités les ont accoutumés à *entreprendre*. Ils ont si peu à "entrer dans la vie" qu'ils n'en sont pas sortis. Leur problème est même de "s'en sortir" pour entrer dans l'étude ; autrement dit, de **décoller** de leur expérience pour accéder à son expression. »

Cinq techniques précises, « 5 temps élémentaires », sont proposés au néophyte « s'éduquant » :

- un titre et un sous-titre : il s'agit du premier libellé de l'expérience projetée (l'expérience libellée) ;
- un plan heuristique (l'expérience redistribuée) en une page, un plan opérationnel ;
- une note méthodologique (l'expérience pondérée) : la pondération réciproque des fins et des moyens peut amener à réduire l'envergure de l'œuvre mise en chantier ;

- une fiche documentaire (l'expérience comparée) : capter et recevoir un optimum d'émissions d'autrui ;
- un calendrier (l'expérience profilée).

Cet agenda est aussi un défi » que l'on s'adresse à soi-même. Cette « recherche-action » présente une certaine parenté avec « l'entraînement mental » de Peuple et Culture :

« L'action, pour être **traitée** dans une recherche, demande à être non seulement narrée, mais **interrogée** moyennant hypothèses, comparaisons, formalisations, codifications, conceptualisations, bref toute procédure de nature à encadrer la particularité concrète dans un universel abstrait et donc de nature à restituer le concret dans l'universel et l'universel dans le concret... »

L'entraînement mental aux techniques de l'esprit qui est à la fois gymnastique de l'esprit et inspiration qui lui est proposée relève des trilogies : physiologie, psychologie, sociologie. Là, nous retrouvons avec les techniques du corps, M. Mauss, et, puisque la psychologie est « passionnée », le maître, c'est Fourier.

Pourra-t-on, dans l'avenir, greffer les « séduquant » sur les coopératives ?, sur l'université... ?

Il y a trois manières pour un groupe d'être « coopératif » :

- 1) selon sa spécificité programmée,
- 2) selon son exercice méthodique,
- 3) et selon cette spécificité et selon cet exercice.

Les trois profils sont banaux mais le second est la clef des deux autres.

...C'est pourquoi nos groupes, pour atteindre leur coopérativité, ne sauraient bloquer **self help** et **mutual aid** à une phase élémentaire d'associations Informelles, de cercles d'études, de clubs amicaux ou d'associations vieillottes et transitoires...

« Au train où nous allons, dans un an, dans deux ans, dans trois ans, nous aurons peut-être 50, 100 groupes ou davantage... Ce n'est pas une "Université ouverte" car elle est déjà trop ouverte pour être universitaire, codifiée... Nous sommes plutôt une association, un réseau, une ligue, un compagnonnage et même une espèce de confraternité ou de confrérie... Mais enfin, je sais aussi... que l'instituant ne peut pas se dérober indéfiniment à quelque chose comme un institué, fût-ce seulement celui d'un "compromis historique" comme on dit aujourd'hui. »

Desroches suggère des alliances avec les « universités ouvertes », les « universités du travail », « universités ouvrières » ou « paysannes », « universités populaires », « universités saisonnières ». « Ces contenants ont une longue tradition et celle-ci est loin d'être caduque comme certains pourraient le croire..., ou le laissent croire... Si on combinait et coalisait toutes les virtualités qui se pointillent et s'inscrivent sous ces sigles divers et quelques autres, on obtiendrait ce qu'un document canadien nomme "un défi aux universités". Le livre se clôt sur une interrogation, un pari : Quels profits et quelles propositions vont acquérir les **opérations extra-muros** par rapport aux **implantations intra-muros** ? Marginalisation puis inanition des premières de par l'arrogante routinisation des secondes ? Au contraire, démantèlement parce qu'évidement des secondes par l'"aggrédité" ou l'agressivité des premières ? Ou bien greffage réciproque, combinaison opératoire, copartnership paritaire, synergie aménagée et ajustée ? Ces trois éventualités ont chacune pour elles un principe : la première, le principe de réalité, la deuxième, le principe de plaisir, la troisième, le principe d'espérance. Mes amis et moi avons parié pour le troisième horizon... »

Desroches, qui se présente lui-même comme « un professeur un peu spécial » dont la formation a été non seulement scolaire mais scholastique sous la houlette

du Père Chenu et du Père Lebreton, a présenté son ouvrage sous forme de « lettres ouvertes », originalité dont il s'explique :

« J'y retrouve la continuité avec le style de mes exercices, dans la correspondance, la communication téléphonique, le stage, la session... Les textes de ces lettres ne sont pas imaginaires..., ce sont des propos bel et bien tenus ici ou là par moi-même ou par des partenaires et tous gagés sur des dossiers précis et étoffés... ».

L'ouvrage, bien que le fond en soit austère, se lit facilement. Une énorme richesse de vocabulaire, la répétition de synonymes, des images qui font choc, des jeux de mots amusent et stimulent l'attention.

Page 34 : « On est sur l'aérodrome avec notre cohorte de passagers. Il s'agit de ne pas rater l'envol. Le moteur doit atteindre un certain seuil d'énergie pour arracher l'engin en bout de piste. Et la piste ne mesure parfois pas plus de trois jours... »

Page 89 : « De même qu'on ne saurait se dispenser d'avoir charpenté un programme, il n'est pas contre-indiqué de "programmer" une charpente. »

Au moment où la loi du 16 juillet 1971 sur l'éducation permanente commence à laisser percevoir les défauts de la cuirasse, où un premier bilan est moins triomphaliste que ses promoteurs n'auraient pu l'espérer, ce livre présente un quadruple intérêt. Il décrit une **expérience d'autoformation permanente vécue pour les exclus, avec une méthode et des techniques intellectuelles exigeantes** et le moyen de les acquérir, sans répudier, **bien au contraire, le groupe.**

Hélène de GISORS.

GALAMBAUD (Bernard). — **Les jeunes travailleurs d'aujourd'hui : Refus et attentes des jeunes face au travail salarié.** — Toulouse : Privat, 1977. — 253 p. ; 21 cm. — (Epoque).

L'auteur consacre la première partie de cet ouvrage à « une nouvelle jeunesse face au travail » en nous présentant les résultats d'une enquête menée en 1973 auprès :

— d'une part d'un groupe-témoin de 50 jeunes salariés d'entreprises « classiques » (banques, compagnies d'assurances, grandes entreprises industrielles et commerciales) ;

— d'autre part de 390 « intérimaires » de moins de trente ans, représentatifs des 55 % d'hommes et 45 % de femmes qui forment les trois quarts de l'effectif des sociétés de travail par intérim, personnel présentant la particularité, lorsqu'il est embauché sur poste fixe après avoir donné toute satisfaction au cours d'un intérim dans une entreprise, de démissionner rapidement, dans la majorité des cas après altercation avec un collègue ou un supérieur.

C'est notamment pour mieux comprendre les raisons de ce comportement que l'enquête a été menée.

Dans un premier temps, les jeunes salariés avaient à classer cinq éléments pouvant être des motifs de satisfaction de la vie professionnelle. Il s'agissait :

- des avantages sociaux,
- de la rémunération,
- des relations de travail,
- des possibilités de promotion,
- de l'intérêt de la tâche à exécuter.

Si le **groupe-témoin** classe la rémunération en premier dans la moitié des cas (les possibilités de promotion ne semblant pas plus les intéresser dans la grande majorité des cas que les avantages sociaux) ; les **jeunes intérimaires** mettent, eux, l'accent sur les relations de travail qui grâce à leur changement fréquent leur permettent de choisir qui ils verront éventuellement hors de l'entreprise. Pour citer une enquête, l'intérim permet ainsi de « concilier le bon côté de la vie et le travail ».

Lorsque ensuite était proposé le choix suivant : « Que préférez-vous ? Un travail intéressant dans une ambiance pas très bonne ? ou un travail moins intéressant dans une très bonne ambiance ? » 60 % de l'ensemble se prononcent en faveur de la deuxième proposition, ce pourcentage atteignant 70 % chez les moins de vingt ans.

Ceci amène B. Galambaud à considérer le résultat obtenu comme révélateur de la « nouvelle jeunesse » dont l'une des caractéristiques est le souci de la qualité des relations affectives.

Toutefois, en approfondissant ce point l'auteur a découvert que si les jeunes interrogés recherchent des relations authentiques, un quart d'entre eux manifestent simultanément une crainte « d'implication trop vive ». Voilà pourquoi le travail intérimaire séduit les jeunes désireux de n'être pas, par la suite, prisonniers des relations nouées dans les premiers jours qui suivent l'embauche. L'intérim est, par ailleurs, plus supportable qu'un emploi fixe dans une entreprise où, pour citer Crozier, comme le fait B. Galambaud, « les relations de travail prennent le plus souvent la forme de la cohabitation que de la collaboration ». Les jeunes préfèrent changer souvent d'ambiance professionnelle par le jeu de l'intérim parce qu'ils rejettent le système de valeurs du monde industriel bureaucratique avec « sa froideur affective et ses relations interprofessionnelles formalisées ».

Une autre batterie de questions était destinée à révéler les qualités les plus appréciées chez un collègue. Dans 46 % des cas, c'est la franchise qui a été classée en premier, l'intelligence recueillant 31 % des suffrages et la compétence 16 %.

Un tri croisé : qualité la plus appréciée / type de relations professionnelles souhaitées révèle que ceux qui recherchent la compétence sont ceux qui préfèrent les relations de type bureaucratique, tandis que la franchise est valorisée par les enquêtés souhaitant des relations authentiques.

La première partie se termine par une étude du « projet professionnel » des enquêtés.

Notons d'abord que 44 % n'ont pas répondu à la question concernant le but professionnel et que 29,5 % ont déclaré n'avoir soit aucun but, soit un but hors activité industrielle ou commerciale. Autrement dit, un quart seulement des enquêtés envisage pour son avenir une intégration au système économique dominant dans notre type de société ce qui recoupe les résultats obtenus à la question concernant la promotion offerte par le travail.

Notons que le tri par sexe ne fait apparaître aucune différence significative entre les réponses des garçons et celles des filles. Par contre, le tri par âge confirme que l'absence déclarée d'objectif varie en raison inverse de l'âge, les moins de vingt-cinq ans étant les moins préoccupés par leur avenir professionnel, ce qui n'a rien de surprenant. Quand on leur demande quelle activité ils auraient aimé exercer 50 % des jeunes interrogés citent une activité en marge du commerce et de l'industrie et 27 % ne se prononcent pas. Cette question de recoupement confirme le peu d'envie qu'ont les enquêtés de s'intégrer à un milieu professionnel subi plutôt que choisi.

En résumé : au cours de son enquête, B. Galambaud, s'il a trouvé dans son « groupe-témoin » en majorité des jeunes affirmant leur désir de réussir et préférant le travail seul plutôt qu'en équipe, a découvert un groupe d'« intérimaires » principalement soucieux de relations « de qualité » sur le lieu de travail. Ce dernier

groupe apparaissant comme composé d'hommes et de femmes beaucoup plus désireux d'être compris et aimés que de faire carrière, tout en ne voulant pas être prisonniers de l'amitié. C'est la raison pour laquelle le travail par intérim avec les milieux variés qu'il permet de connaître séduit les moins de trente ans interrogés.

Dans la deuxième et la troisième parties, B. Galambaud définit, à travers leurs relations amicales et amoureuses, « une autre façon de vivre » des jeunes puis s'efforce de dégager en tenant compte des méthodes de « l'école d'aujourd'hui » et, en observant la vie familiale et le « Leer-group » comment un nouveau système éducatif peut être à l'origine d'une nouvelle culture. Il nous propose alors, des explications au comportement des jeunes interrogés par lui.

79 % des enquêtés considèrent que « le temps pour les amis » doit être préservé à tout prix même lorsque le travail devient très absorbant, ce désir étant plus fréquent chez ceux qui vivent en couple que chez ceux qui vivent seuls, ce qui fait apparaître les relations amicales non comme une peur de la solitude mais comme une « exigence sociale ». « Sans amis on se sent mis à l'écart de la vie » déclare une enquêtée de vingt-quatre ans exprimant son point de vue et celui de son mari. Toutefois la relation avec autrui est instable et la multiplicité des amitiés éphémères est vécue comme un moyen de « faire le point pour naviguer dans la vie ». Comme chez le collègue de travail, c'est la franchise que l'on recherche avant tout chez un ami (51 % des choix de premier rang) tandis que l'intelligence est primordiale pour 24,5 % et la gaieté pour 18 %.

On ne peut qu'être frappé par la manière dont, à l'encontre de la majorité des adultes, ces jeunes font coïncider leur vision du monde du travail avec celle de leur vie personnelle. D'ailleurs, 68 % des enquêtés considèrent qu'il faut « vivre la vie qui convient à ses goûts » et que « le travail n'est pas ce qu'il y a de plus important ». Ce n'est que lorsqu'ils sont père ou mère de famille d'au moins deux enfants que les enquêtés de B. Galambaud s'intéressent à la réussite professionnelle dans une majorité de cas.

Il semble que le type de pédagogie que les jeunes avaient connu à l'école ait influencé certaines de leurs réponses. Les anciens élèves d'établissements où le travail en groupe était pratiqué sont à la fois ceux qui sont au centre d'importants réseaux de relations hors travail et ceux qui valorisent le plus la franchise. Pour le choix d'un emploi, les anciens de l'école traditionnelle attachent plus d'importance à la nature de la tâche que ceux qui ont bénéficié d'une « pédagogie moderne » lesquels mettent l'accent sur l'ambiance de travail. Enfin le rôle du milieu familial semble non négligeable, ainsi ceux qui recherchent le plus souvent les relations authentiques dans l'entreprise sont issus de familles où était admise la discussion entre parents et enfants afin d'aboutir à une solution lors d'un conflit.

Le groupe des pairs est également une variable significative, 66 % de ceux qui ont fréquenté un groupe d'adolescents déclarent se « lier facilement avec autrui » alors que 21,5 % des adolescents solitaires seulement font la même réponse.

Bernard Galambaud termine son ouvrage par un chapitre dans lequel il s'efforce de définir « une nouvelle entreprise pour notre société ». Il s'agit d'une étude destinée à dégager les caractéristiques indispensables d'un milieu de travail de nature à être supportable pour la nouvelle génération de salariés. Cette génération est allergique à l'organisation « bureaucratique de type weberien ». L'individu devrait donc pouvoir être pris en compte non plus uniquement comme agent de production, mais également en temps que personne. C'est ce nouveau modèle de fonctionnement « en harmonie avec les valeurs des jeunes travailleurs » vers lequel devrait s'orienter l'entreprise industrielle ou commerciale.

On peut craindre que cette conclusion de B. Galambaud ne soit guère prise en considération avant longtemps lorsqu'on connaît le point de vue des employeurs

français interrogés au cours de diverses recherches ou exprimant leur opinion à travers les mass-média. L'auteur n'en a pas moins réalisé une étude fort intéressante sur un type de salariés pour qui les sociétés d'intérim, « bêtes noires » des syndicats et des militants de gauche en général, apparaissent comme une sorte de « planche de salut », et ce, d'autant plus qu'ils ont bénéficié d'un système éducatif particulièrement ouvert.

Voilà qui mérite réflexion et même débat au sein des milieux progressistes adeptes d'une pédagogie du dialogue. Si l'ouvrage de Bernard Galambaud provoque ce débat, il aura ouvert là une voie fort intéressante. Le seul regret que l'on ait en refermant « Les jeunes travailleurs d'aujourd'hui » est de ne pas trouver, fut-ce en annexe, l'ensemble des tableaux chiffrés obtenus lors du dépouillement, ces documents auraient été précieux pour les chercheurs en sciences de l'éducation. Mise à part cette réserve, on ne peut que conseiller la lecture de l'ouvrage à ceux qui : parents, enseignants, animateurs, ou militants dans le monde du travail cherchent à mieux comprendre la nouvelle génération de salariés.

Claude DUFRASNE.

JACQUINOT (Geneviève). — **Image et pédagogie : Analyse sémiologique du film à intention didactique.** — Paris : P.U.F., 1977. — 200 p. ; 21 cm. — (L'Éducateur ; 62).

Image et pédagogie : n'aurions-nous pas à faire à l'un de ces couples de termes, si nombreux en sciences humaines, où les partenaires, trop vite et plutôt mal mariés, n'aspirent qu'à retrouver au plus vite leur indépendance ?

On pourrait le croire, car lorsqu'on aborde le champ de la pédagogie audiovisuelle, on rencontre soit une littérature purement technique (comment faire un film, comment enregistrer une bande sonore...), soit une littérature essentiellement pédagogique (les différentes méthodes, les objectifs, l'évaluation...), soit enfin des ouvrages qui tentent bien d'articuler les deux termes, mais dans une perspective principalement pratique de fabrication de documents adaptés (quel genre de message, avec quel médium, pour quel public...). Seuls, quelques auteurs tentent de poser le problème au point d'articulation et d'interaction des deux termes et à partir de ce moyen d'expression tout à fait spécifique qu'est la combinaison de l'image et du son. G. Jacquinot se range résolument dans cette dernière catégorie.

Pour l'auteur en effet, parler d'un film didactique, ce n'est pas dire que c'est « un morceau de cinéma » à propos d'un « morceau de didaxie », mais c'est tenter de : « ...dégager la problématique de cette forme spécifique de discours qu'est le message filmique didactique ». C'est tenter de se situer : « ...là où l'intention didactique rencontre le mode d'expression filmique » et où ils vont réciproquement se modifier dans leurs configurations propres.

Une fois posé le film didactique comme « fait de discours », l'auteur s'engage résolument dans une analyse de type sémiotique. A la suite de C. Metz, elle s'efforce de dégager une connaissance à deux niveaux :

— Au niveau le plus général, ce qui fait que l'ensemble des films didactiques se distingue des films de fiction du commerce.

— Au niveau de chaque document, son « système textuel ».

Le « système textuel » d'un film, ce qui fait sa singularité, c'est la façon particulière dont les auteurs ont articulé et fait jouer entre eux les multiples codes qui régissent sa fabrication, qu'ils soient techniques, financiers ou socio-culturels et qu'ils soient spécifiques (propres au seul cinéma, tels le découpage, les mouvements de caméra, le montage...) ou non spécifiques (pédagogiques, scientifiques...). L'entre-

prise n'est pas simple car il faut à la fois sortir des dichotomies évidentes qui paralysent depuis toujours la pédagogie, telles que fond/forme, transmission/découverte, fiction/sérieux, didactique/esthétique..., et disposer de critères d'analyse assez fins pour expliquer la singularité de chaque film et assez généraux pour que l'on puisse utilement les comparer entre eux.

C'est à partir de trois films pédagogiques de l'O.F.R.A.T.E.M.E. qui ont déjà une longue carrière derrière eux que G. Jacquinet mène son analyse. Qu'ont-ils de commun et de différent, par rapport à la production commerciale de fiction ? La succession des plans et séquences par exemple, est moins liée à la notion de temps narratif qu'à celle d'articulation logique et d'opérations d'intellection, puisqu'il s'agit beaucoup moins de raconter que de démontrer. En conséquence le discours didactique, hanté sans doute par la peur de perdre son public scolaire, cherche à entretenir, par toutes sortes de procédés d'implication, des rapports privilégiés avec ses destinataires. De plus, le discours didactique s'organise autour d'une triple référence dont deux sont étrangères au film de fiction ; le « monde mondain » de tout le monde, le « monde du spécialiste » et enfin le « monde de la classe ».

Cette triple référence dont chaque film va jouer à sa manière est très importante, car elle va indirectement déterminer les choix d'écriture filmique et donc le système textuel et l'originalité de chaque document selon l'interprétation qu'en auront fait les réalisateurs. Selon, en effet, que le rôle essentiel à l'écran aura été donné au spécialiste scientifique, au public de la classe ou à l'expérience quotidienne du monde extra-scolaire, le mode de tournage, le découpage, le style des commentaires, le rôle des personnages, le rapport entre image et son, le mode d'explication et enfin l'activité même de lecture du public devant le message seront totalement différents.

En s'aidant de ces critères, l'auteur démontre clairement dans l'analyse des trois films très contrastés qu'elle a retenus, à quel point des documents de même genre peuvent varier et même s'opposer dans leur système textuel et l'imbrication étroite entre intentions didactiques et mode d'écriture filmique qui sert de trame à ces différences, que ce soit au niveau proprement iconique de l'image même, au niveau syntagmatique des enchaînements de séquences ou au niveau rhétorique de l'organisation globale des séquences.

Cette analyse amène l'auteur à nous proposer une intéressante typologie des messages audio-visuels à l'intention didactique, originale en ceci qu'elle n'est pas fondée sur la technique de fabrication, ni sur le coût, ni sur le mode de diffusion, mais sur le mode de traitement filmique des documents, qui est un critère proprement interne aux messages.

L'auteur propose donc de distinguer trois degrés de traitement filmique :

— Le degré zéro : le médium image-son n'est utilisé que comme technique d'enregistrement, au service d'une intention didactique prédominante où tout est subordonné au monde du spécialiste et de la classe. Le film est surtout un support commode de stockage ou de démultiplication. L'exemple type en est le cours filmé.

— Le degré moyen : le médium audio-visuel est pris en considération mais surtout pour faciliter l'articulation des trois référents du didactique entre eux. L'image aide aux différentes opérations de compréhension par des procédés courants (zooms, plans parallèles, inserts, coupes franches...) mais reste au service d'un produit intellectuel élaboré par les spécialistes et plus ou moins indépendamment de ses potentialités expressives propres. C'est le cas de la très grande majorité des documents didactiques actuels qui correspondent parfaitement, on le remarquera, à la pratique pédagogique courante.

— Le degré plein : type de messages, rares encore, où c'est le traitement même de l'image et du son, sans référence directe à la présence du spécialiste ni

de la classe, qui permet en partie l'élaboration du savoir par le public lui-même. C'est l'écriture filmique qui par sa mise en forme et sa construction mène le jeu, suscite les interrogations, apporte des informations et des points de vue contradictoires dont la synthèse reste à faire sans qu'il y ait privilège pour l'interprétation magistrale.

Message ouvert, qui correspond à une conception multi-dimensionnelle et divergente de l'information, à une vision de la communication comme confrontation et à une option pédagogique de type exploratoire et constructiviste, c'est lui qui rencontre manifestement la faveur de l'auteur. Le public y est en effet invité non plus seulement à comprendre et mémoriser un produit élaboré pour lui en ses moindres détails, mais aussi à participer activement, à partir d'informations brutes et de points de vue divers, à la « production du sens ». Ce dernier type d'écriture filmique n'est pas sans exiger un minimum d'apprentissage et de familiarité avec l'image de la part des spectateurs et il n'est pas évident, ainsi que le reconnaît l'auteur, qu'il assure nécessairement un meilleur apprentissage, ni qu'il convienne à tous les sujets. Mais c'est une piste pleine de promesses et surtout une invite à prendre de la distance avec certains modèles du genre trop éprouvés.

C'est d'ailleurs l'un des grands mérites de cet ouvrage, aux analyses par ailleurs si pénétrantes, que de toujours élargir le problème. Commencé dans une perspective plus sémiologique, où le film didactique est posé et analysé comme « fait de discours » en soi, il se termine en replaçant ce discours dans son contexte d'usage social où les options des auteurs sur la communication, l'information et la pédagogie apparaissent clairement comme agents déterminants du mode d'écriture et de traitement du film.

L'auteur nous apporte donc ainsi la preuve qu'une analyse sémiologique qui ne se cantonne pas aux seules données du texte peut apporter des lumières très utiles pour la compréhension de certains aspects de la signification et de l'apprentissage en général.

Il nous est également rappelé que la sophistication des moyens techniques d'expression ne garantit en rien le renouvellement des messages. Elle peut très bien servir au contraire d'alibi à des pratiques essentiellement tournées vers la conservation. Mais ceci, nous le savons hélas depuis longtemps. C'est sans doute ce qui pousse l'auteur à intituler son chapitre de conclusion par une interrogation inattendue : « Le didactique, qu'est-ce que c'est ? »

Car pour reprendre les paroles de l'auteur, et plus encore après la lecture de cet excellent petit livre, si quelque chose semble faire problème dans le monde de la pédagogie audio-visuelle, c'est moins du côté de l'image que du côté de la pédagogie qu'il convient sans doute de chercher.

Monique LINARD.

KOKOSOWSKI (Alain). — **Enseigner les sciences économiques et sociales : Contribution à une psychosociologie des apprentissages sociaux.** — Paris : P.U.F., 1978. — 280 p. ; 21 cm. — (L'Éducateur ; 65).

Cet ouvrage tente de définir une problématique de l'enseignement des sciences économiques et sociales au niveau de l'enseignement du deuxième degré, problématique capable de sensibiliser des formateurs réfléchissant sur leurs propres pratiques d'enseignement. Les analyses présentées s'appuient à la fois sur de nombreux résultats de travaux anglo-saxons et sur les perspectives qu'abordent la sociologie de l'information, la formation des adultes, l'épistémologie des sciences humaines mais sans détailler toutefois les études faites par de nombreux chercheurs recensés

dans une abondante bibliographie (pp. 273-279), d'autant plus qu'il ne semble pas que des stratégies de formation cohérentes existent à partir de telles positions théoriques. Le but que se propose l'auteur (p. 14) est de montrer qu'il est possible de jeter un pont entre les contenus à enseigner, les pratiques, l'évaluation des élèves et les effets de l'enseignement, ceci afin d'aboutir à une réflexion et une pratique pédagogique plus sûre et d'élaborer une méthodologie de la formation dans l'enseignement secondaire (ceci à la suite de travaux de recherche effectués par l'auteur depuis 1965 dans la section B des lycées). Les thèmes développés sont donc fonction d'une orientation personnelle dans trois domaines :

- celui de la psychosociologie des acquisitions scolaires,
- celui de la psychologie de l'éducation et de psychologie sociale (pour les problèmes d'apprentissage et d'évaluation),
- celui des sciences sociales (économie, sociologie, ethnologie et sciences politiques) qui fournissent à la fois des concepts et des méthodes (analyse de la socialisation).

Ainsi se dégagent trois axes principaux : celui des contenus de l'enseignement, celui des élèves et celui des situations de formation traités inégalement dans le corps de l'ouvrage divisé en cinq chapitres : le chapitre 1 (pp. 33-73) est consacré à l'information économique, la formation scolaire et extra-scolaire. Le chapitre 2 (pp. 74-123) analyse « l'importance des caractères sociaux et psychologiques de l'adolescence pour les fondements pédagogiques de l'enseignement des sciences économiques et sociales ».

Les chapitres 4 et 5 (pp. 124-268), soit la bonne moitié de l'ouvrage, traitent des situations de formation tant en ce qui concerne les éléments d'une stratégie de formation (chapitre 3) que la formation elle-même face aux concepts et aux attitudes (chapitre 4) que les problèmes d'évaluation des connaissances et des opinions (chapitre 5).

Le premier axe recouvre les problèmes relatifs aux contenus à enseigner et traite donc des problèmes d'information, de connaissances et de vulgarisation dans la formation scolaire et extra-scolaire. L'idée directrice est que l'enseignement économique et social est « le produit d'une série de transformation d'informations plus ou moins bien maîtrisées par les enseignants » (p. 20) ce qui nous pousse à nous demander comment et en vertu de quels critères les enseignants sélectionnent des concepts et des mécanismes économiques et sociaux et comment ils peuvent se rattacher à l'environnement puisqu'il faut tenir compte de l'actualité et ouvrir l'école sur le monde, ceci d'autant plus que les formés ont déjà leur propres représentations sociales. En somme, à quoi servent les contenus enseignés : à donner une information ? une initiation ? une formation ? question difficile car liée à la fois aux modes de diffusion des connaissances, aux modes d'animation des groupes d'élèves et aux conditions d'apprentissage. L'école n'étant plus actuellement un lieu privilégié d'information, il s'agira d'analyser un ensemble varié de messages venant de voies diverses (école, media, science en production) donc d'adopter une approche pluri-dimensionnelle. De plus si l'information économique et sociale « fait partie de la formation » (p. 34), il n'en reste pas moins que la formation conditionne la qualité de l'information puisque l'élève, au cours de sa formation, accroit son potentiel d'analyse des faits sociaux à l'aide de cadres de référence et de grilles de lecture de plus en plus élaborés. On peut donc dire « que l'information économique est directement fonction de la formation économique de l'élève » et qu'elle lui permet de faire progressivement, une distinction entre connaissances, informations et opinions. D'autre part, au niveau d'une initiation économique des adultes (pp. 45-56) on peut constater que la formation est surtout centrée sur les formes et qu'elle emploie des techniques d'approche concrètes des faits économiques telles

que jeux économiques, jeux de simulation, emploi de l'audio-visuel. Ces différents modes d'approche ont permis de mieux réfléchir aux problèmes que pose une formation initiale dans les établissements du deuxième degré et de dégager deux questions importantes (p. 58) :

- Quels concepts et quelles méthodes utiliser en lycée ?
- Faut-il former aux méthodes ou « réaliser » une éducation sociale ?

Les réponses à de telles questions fondamentales ne sont pas faciles à trouver ainsi qu'en témoignent les prises de position des pays anglo-saxons et des pays de l'Est dans les colloques de l'Unesco depuis quinze ans (pp. 56-64). On peut toutefois dégager deux chemins que suivent en France, depuis 1967, les pratiques pédagogiques : l'un consiste à susciter une participation active des élèves à l'acquisition d'un savoir économique, l'autre cherche à favoriser une attitude de doute méthodique (pp. 71-72) en élargissant la formation à l'étude de milieux complexes de la vie publique à l'aide de tribunes, clubs, cercles...

Le second axe de recherche montre (p. 74) comment « le statut social de l'adolescent et les modalités de son insertion dans le monde adulte peuvent interagir avec les apprentissages d'une discipline comme les sciences économiques et sociales » puis aborde les problèmes du développement intellectuel de l'adolescent en liaison avec les formes de connaissances acquises dans l'enfance et selon les milieux socio-culturels qu'ont déjà façonné un certain nombre de valeurs, d'attitudes et d'opinions. L'auteur examine alors successivement les traits principaux du statut social de l'adolescent (pp. 79-90), les formes principales de la sociabilité adolescente (pp. 90-100) et les problèmes liés à son développement intellectuel (pp. 100-123) en se demandant s'il peut exister une influence spécifique de l'initiation aux faits économiques et sociaux sur l'éducation sociale des adolescents. En ce domaine, les recherches effectuées (en Amérique notamment) montrent que l'école préoccupée par la transmission des contenus qui se veulent « neutres », n'agit pas suffisamment sur les attitudes et les opinions qui, chez l'adolescent, ont une grande importance pour sa socialisation. Des recherches fondamentales sont donc encore à faire en France où toujours les instructions officielles de 1967 qui régissent un tel enseignement.

Le troisième axe, le plus important, consacré aux problèmes de formation, occupe à lui seul la moitié de l'ouvrage et décrit les éléments d'une stratégie de formation (chapitre 3), les problèmes de formation face aux concepts et aux attitudes (chapitre 4) et l'évaluation des connaissances et des opinions (chapitre 5) en vue d'élaborer une pédagogie des sciences sociales. Dans ce domaine récent, l'auteur reconnaît lui-même qu'il confrontera des hypothèses, des postulats, des pratiques de chercheurs afin d'alimenter sa propre réflexion (p. 124). Dans l'élaboration d'une stratégie générale de formation, il est possible d'envisager à la fois le potentiel éducatif du groupe-classe (pp. 130-139), les objectifs de formation dans les sciences sociales (pp. 139-147), les fondements scientifiques et interdisciplinaires des programmes (pp. 147-161), et les problèmes de formation des enseignants (pp. 161-166). Après s'être référé à des recherches sur le groupe classe comme celles de J. Chobaux, G. Ferry, Ackermann, Tabah, l'auteur présente des points de repère généraux concernant les objectifs en sciences sociales et tirés de réflexions connues de Mager, De Landsheere, Servin, Bloom qui insistent sur la nécessité d'analyser les contenus de formation en termes d'opérations logiques et cognitives (p. 140) mais aussi se demandent quelles fonctions spécifiques de telles disciplines remplissent par rapport aux autres et comment elles influencent « la nature et l'organisation des connaissances des élèves (p. 145). De plus, il est impératif de se demander quels sont les rapports qu'entretiennent les langages utilisés en sciences sociales et le langage commun, ceci pour bien comprendre quelle est la situation épistémologique

particulière des sciences sociales (p. 147) ce qui nous amène à nous demander si, derrière le problème de l'autonomie des sciences sociales, ne se pose pas en même temps la question de l'existence et de la compétence particulière dans un domaine de savoir des enseignants. Ainsi, selon que l'on choisit telle ou telle stratégie de formation, on structure des connaissances et des attitudes de façon différente (chapitre 4). Ce qui est important, c'est de donner aux élèves « la possibilité de comprendre la structure fondamentale de tout sujet, que l'on choisira d'enseigner » (p. 170) et aussi de bien structurer les expériences d'apprentissage des élèves (p. 173). L'auteur donne quelques exemples de structuration des connaissances en sciences sociales et notamment celui de l'Université de Syracuse (pp. 182-183) qui propose trente-quatre concepts fondamentaux d'apprentissage sans oublier que tout apprentissage conceptuel doit être confronté aux représentations sociales des élèves eux-mêmes et s'appuyer au départ sur un concret déjà élaboré. Quant aux projets de formation (pp. 199-212) ils s'appuient d'abord sur une réflexion sur les objectifs, suivie de l'établissement de contenus d'enseignement capables de développer certaines capacités et certains comportements des élèves (avec exemples pratiques à l'appui). Le dernier chapitre (chapitre 5) traite de l'évaluation des connaissances et des opinions en présentant des résultats d'enquêtes devant permettre de dégager certains effets pédagogiques dans le second degré. L'auteur relate deux types de travaux : ceux de chercheurs anglo-saxons qui mettent en relation objectifs et évaluation et ses propres résultats obtenus après administration d'un double questionnaire du Joint Council on Economic Education. Ces résultats montrent globalement qu'une formation économique améliore la connaissance et les mécanismes de l'économie chez les lycéens de section B (p. 229), que les trois niveaux (faibles, moyens, forts) se retrouvent aussi bien en seconde qu'en première ou terminale et que l'économie bénéficie d'un caractère de nouveauté et de familiarité (p. 234).

Tel quel, l'ouvrage de Kokosowski présente plus un ensemble de recherches théoriques étrangères que des résultats pratiques. L'exposé de nombreux travaux anglo-saxons dans ce domaine depuis quinze ans devrait ouvrir des voies de recherche en France et selon des plans expérimentaux rigoureux. L'auteur indique lui-même que les enquêtes qu'il a menées datent de près de dix ans (1968-1972) et qu'elles ne sont qu'une adaptation de questionnaires anglo-saxons appliqués dès 1964. Les travaux et recherches en formation d'adultes sont signalés mais non intégrés dans une démarche propre à l'enseignement du second degré. Le but réel poursuivi par l'auteur ne doit pas être cherché dans le titre mais dans le sous-titre : Contribution à une psycho-sociologie des apprentissages sociaux. Les éducateurs en sciences économiques peuvent à notre avis, tirer profit d'une démarche « tournée vers l'amélioration des apprentissages grâce à une réflexion sur les pratiques et les techniques d'acquisition et de diffusion des connaissances ». En effet, dans les sciences économiques et sociales, connaissances, informations, opinions forment un champ d'étude qui ne se restreint pas au seul lycée mais comporte d'autres acteurs tels que la famille, les pairs, les groupes sociaux, les media. Un tel enseignement idéologique au sens large n'a pas encore fixé ses objectifs en France d'une façon claire puisqu'une question fondamentale se pose constamment : Faut-il informer ou éduquer les élèves ? L'école peut-elle faire ce choix à elle seule ? Quant aux résultats des enquêtes faites par l'auteur en 1968-1972, on peut se demander si les résultats seraient encore les mêmes aujourd'hui pour un enseignement qui s'est appuyé sur différentes technologies éducatives (jeux économiques, études de cas, films, montages audio-visuels) que l'auteur avoue peu connaître (p. 167).

Toutefois nous pensons avec lui que des démarches combinant animation, débats, études sur le terrain, confrontation de systèmes conceptuels en sciences sociales peuvent représenter des voies fécondes. Ces pistes intéresseront sûrement les éducateurs et il semble bien que du groupe des chercheurs du C.N.R.S. les suivent depuis plusieurs années au niveau de l'éducation des adultes. Leurs conclusions pourraient

sûrement servir et clarifier les bases d'un enseignement du deuxième degré tant au niveau de la *définition des objectifs que de la mise en œuvre de contenus et de pratiques* pour dépasser le stade de l'information économique et arriver à une véritable éducation sociale fondée sur une formation conceptuelle et surtout méthodologique.

Adrien HOSOTTE.

PETERS (R.S.). — **Education and education of teachers.** (Sciences de l'éducation et formation des enseignants). — London : Henley ; Boston : Routledge & Kegan Paul, 1977. — XII - 195 p. ; 22,5 cm. — (International Library of the Philosophy of Education).

Le présent ouvrage, comme la plupart de ceux publiés dans la même collection, qui compte quatorze titres, est un recueil d'articles, dont les plus anciens ont été publiés en 1964 et quatre, rédigés spécialement pour ce livre. L'ensemble forme un tout bien intégré, si bien que l'on n'a pas l'impression de lire des études rédigées à diverses occasions. R.S. Peters n'est pas inconnu en France : son premier ouvrage, **Le concept de motivation** (1958), a été traduit en français aux Editions Sociales Françaises (1973) et l'on doit souligner que c'est un livre particulièrement remarquable, tant par ses analyses critiques que par ses propositions constructives. Si étrange que cela puisse paraître, c'est aux Etats-Unis que l'on dénombre par dizaines des spécialistes, souvent éminents, de la philosophie de l'éducation, et l'on y trouve une bonne douzaine d'« écoles » ou tendances dans ce secteur, plutôt mal connu en France. En Angleterre, par contre, Peters figure parmi les quatre ou cinq experts en la matière et jusqu'en 1970 (environ), on ne trouvait en Angleterre que l'ouvrage de D.J. O'Connor, un recueil d'articles par R.D. Archambault ainsi qu'un livre plutôt philosophique de L.A. Reid.

Le propos de l'ouvrage de Peters peut être résumé en peu de mots : étant donnée la nature complexe des problèmes qui se posent, surtout à notre époque dans les domaines de l'éducation, la formation des maîtres, à tous les niveaux, doit s'appuyer sur un enseignement « multiforme » de la philosophie de l'éducation. Bien entendu, ce résumé n'est qu'un « squelette », et le sens de l'expression « multiforme » sera précisé plus loin. L'ouvrage est divisé en deux parties : 1. Education (que l'on doit traduire par « science de l'éducation ») et 2. Formation des enseignants. La première partie représente près de 70 % du texte ; l'auteur cherche à y répondre aux questions suivantes : « Qu'est-ce qu'un homme instruit (éduqué) ? Qu'entend-on par qualité de l'éducation » ? Comment surmonter les ambiguïtés et les dilemmes de l'« éducation libérale » (culture générale) ? En fin de compte on peut se demander si l'on ne doit pas chercher la solution à ces difficultés dans l'œuvre de Platon.

D'après Peters, on retrouve chez Platon tous les grands thèmes de la psychologie et de la psycho-pédagogie modernes. En effet, c'est chez Platon que l'on découvre le premier exposé cohérent et systématique de la thèse de l'« **environnementaliste** », analogue à celui des **behavioristes** et des **psychologues sociaux** actuels ; d'après Platon la nature humaine est presque indéfiniment malléable ; toutefois les formations et les empreintes reçues au cours de l'enfance, sont en général irréversibles (cf. Freud). La plasticité de l'homme trouve cependant des limites dans les « potentialités innées » qui sont très inégalement réparties parmi les individus, tant sur les plans de l'intelligence et du talent que sur celui de l'action. On reconnaît ici la fameuse controverse réouverte à la fin des années 60, par Jensen ! Mais Platon va plus loin et d'après lui, si nous pouvions découvrir les mécanismes « appropriés » de l'éducation et des influences sociales, nous serions à même de

un fait égaré
-stq ab de zuna
eichthèr au à
supplogie en
ETTES

philosophie
de la
de la

philosophie
de la
de la

philosophie
de la
de la

philosophie
de la
de la

« produire » à volonté des êtres supérieurs, tant au niveau de l'intellect, qu'à celui de l'action ! On évoquera à ce propos certaines formules fameuses de Watson et de Skinner, qui affirment pouvoir produire par le jeu des conditionnements une grande variété d'individus (allant du savant au mendiant), « à la demande ». Platon a décrit également les stades du développement cognitif comparables à ceux de Piaget. 1) Le premier stade, qu'il nomme **elkosia** est celui où l'enfant ne sait pas distinguer le réel de l'imaginaire, le vrai du faux (Cf. le **syncrétisme primitif** de Claparède - Piaget - Wallon). 2) Le stade de la **doxa** correspond à celui des **opérations concrètes**. (Les stades 3) et 4) évoquent deux niveaux des **opérations formelles** : l'**épistémé** (ou connaissance rationnelle) et le **nous** (la raison à son niveau suprême).

C'est la connaissance approfondie des caractéristiques et de la succession de ces stades qui doit permettre à l'**éducateur**, de diriger l'enfant vers un état d'**équilibre** et d'**intégration** de la personnalité. Cette intégration est réalisée essentiellement par l'**unité des formes**, l'**harmonie entre la raison et les passions**, entre l'individu et la société, le tout grâce à une organisation, un ordre intérieur, en faisant éclore chez l'individu une « passion de l'ordre », qui est à la base de toute civilisation humaine. C'est ce que souligne — entre autres — Freud.

Peters serait-il un « passéiste » ? Pour répondre à cette question, il ne faut pas se fier aux apparences superficielles. En effet, Peters souligne avec vigueur la nouveauté, l'originalité incontestable de la situation où nous nous trouvons en regard des problèmes posés par l'éducation. Mais, dit-il en substance, les pédagogues « modernes » en vogue, font des projets à courte vue, lapidaires et démagogiques, ou bien ils se contentent de proposer des « recettes » relatives aux méthodes d'enseignement et aux « méthodologies », sans connaître le sens de ces termes. Ainsi, — pour ne prendre qu'un exemple — Illich propose « une société sans école ». Il ne voit pas, que, parmi un grand nombre d'autres inconvénients, ce projet tendrait à accroître considérablement le fossé entre ceux qui, de par leur milieu sont déjà des privilégiés de la culture et ceux qui, sous ce rapport sont désavantagés. — Ce que suggère Peters, justement parce que nous sommes dans une situation sans précédent, c'est d'élever notre réflexion et de jeter un regard nouveau sur les œuvres des grands penseurs du passé : Herbart, James, Durkheim et par-dessus tout, — Platon.

C'est justement, parce que toutes les valeurs du passé sont remises en question, que nous devons poser des interrogations d'ordre général, philosophique. Il est temps de se rappeler, que, Platon, Aristote (et plus tard, d'autres philosophes, en usant d'autres terminologies), avaient établi une distinction entre les divers **attributs** d'un objet et son **essence**, ou ses **qualités intrinsèques**. Quelles sont donc les **qualités intrinsèques** d'une « bonne éducation » ? Or, dans ce domaine, les discussions peuvent être poursuivies à l'infini, car tout dépend des buts que l'on se propose d'atteindre ; par exemple, s'agit-il de former les esprits, ou de promouvoir une main-d'œuvre qualifiée ? A chaque pas, on rencontre une multiplicité de critères. — Pour franchir un premier pas, on devrait se demander s'il existe dans le domaine de l'éducation des formations qui auraient une valeur en elles-mêmes, par opposition aux valeurs « instrumentales ». Ce qui est ici crucial, c'est l'adoption d'une attitude **autonome** devant le fait d'apprendre ; cela implique le développement de l'aptitude à la concentration, la persévérance, de la curiosité et du plaisir spontané d'apprendre. (Soulignons ici encore une fois, la polysémie du terme éducation, dans la langue anglaise). En substance, ce sont les poursuites « théoriques » de l'enseignement (tant décriées de nos jours), qui revêtent dans l'éducation une valeur suprême, par opposition à l'acquisition d'un « savoir-faire ».

Quant aux enseignants, afin de mieux faire face aux diverses difficultés concrètes auxquelles ils devront faire face, on devrait prévoir pour eux un ensei-

nement sérieux de la philosophie de l'éducation, en liaison avec les diverses disciplines. Cet enseignement comporterait trois volets : 1) La **philosophie de l'esprit** ou **psychologie philosophique**, où l'on tâchera de clarifier et de distinguer les concepts tels que : éducation, enseignement, instruction, formation, endoctrination, conditionnement, maturité, développement, etc. - 2) L'**éthique** et la **philosophie sociale**, comportant un examen critique des diverses conceptions des buts de l'éducation, le problème des priorités et de la progression du savoir ainsi que des procédés par lesquels il est transmis. - 3) La **théorie de la connaissance**. L'épistémologie générale sera mise en relation avec les différentes matières d'enseignement (mathématiques, histoire, etc.) et les méthodes d'instruction.

Peters ne prétend pas fournir des solutions aux nombreuses questions qu'il soulève à propos de l'éducation et de la formation des maîtres ; il insiste surtout sur l'importance de la réflexion personnelle et sur la nécessité pour les futurs enseignants, de penser eux-mêmes aux problèmes qu'ils ont à résoudre, et ne pas se fier pour l'essentiel aux méthodes et aux techniques sophistiquées qui leur sont enseignées. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre le « platonisme perfectionniste » de Peters. Peters suggère aux enseignants comme aux élèves, qu'il convient de réfléchir avant d'agir, et non le contraire. Or, toutes les méthodes et techniques proposées actuellement aux enseignants, inspirées du pragmatisme (**learning by doing**) et du behaviorisme, tendent à exclure la réflexion de la fonction enseignante ; et pour mieux stigmatiser la réflexion, on la qualifiera de « mentalisme ».

L'ouvrage de Peters va-t-il à contre-courant ? Ou bien annonce-t-il un nouvel essor de la science pédagogique ? Nous le saurons dans un proche avenir.

Alexandre VEXLIARD.

PLAISANCE (Eric). — **L'Ecole maternelle aujourd'hui.** — Paris : F. Nathan, 1977. — 160 p. : ill. ; 24 cm. — (L'Education en France.)

Voici un livre-bilan, précis, rigoureux, documenté. L'information y est prépondérante, mais celle-ci reste toujours réfléchie et organisée au service d'une présentation aisée à suivre. Cet ouvrage fera mieux connaître l'école maternelle, d'où elle vient, où elle va.

Chaque thème possède tableaux, graphiques et documents (des photos ou des textes originaux), réalisant une intégration intelligente de l'analyse et de ses supports. L'ensemble est de composition classique, évitant lourdeur ou ennui, pour rester cet inventaire qui manquait aux spécialistes de l'éducation, comme au grand public.

Sont abordés successivement : les origines de l'institution et sa position actuelle, en France et dans le monde, aux chapitres I et II ; les objectifs et les activités éducatives, aux chapitres III et IV ; le dossier des débats actuels, au chapitre V.

E. Plaisance met d'abord en valeur la fonction privilégiée de l'école maternelle, placée entre la famille et l'école obligatoire. D'un milieu à l'autre, le passage est bénéfique, on le sait ; il est des plus « structurants » pour de jeunes personnalités si les différences de sollicitations et de rôles peuvent s'y déployer, de façon complémentaire. L'alternance des modalités éducatives renvoie aux meilleures pages de l'auteur : « L'école maternelle pour quoi faire ? ».

Les problèmes posés à contre-courant de ces attentes par les projets de réforme de 1969-1970 et leurs développements de 1974, ne sont pas éludés. La « guerre » des maternelles a fait réagir violemment et a rendu publiques les critiques les plus sévères, à propos du projet de découpage des sections (avant et après quatre ans),

à propos de l'éventuelle spécialisation des tâches (les aides-éducatrices pour les séquences de loisir et de repos ; les institutrices pour les apprentissages scolaires).

Il est vrai que l'école maternelle, depuis dix ans, « subit » une situation difficile créée par son succès même. Il lui faut accueillir la quasi-totalité des enfants de cinq ans et elle voit le nombre des plus jeunes (trois et quatre ans) augmenter sans cesse. L'organisation matérielle et administrative, à l'échelon national, n'est pas seulement bousculée par l'afflux, quantitativement. L'institution est bouleversée aussi dans ses structures et ses perspectives par cette demande d'éducation. La composition sociologique de la population pré-scolarisable s'est en effet modifiée au bénéfice des classes moyennes. Ces nouveaux parents contribuent à changer l'image de l'école qu'ils définissent selon de nouveaux critères. Ils la décrivent d'abord comme un lieu de « socialisation » : c'est leur première réponse fournie aux conseils de parents d'élèves des écoles publiques. Viennent ensuite la demande d'expression, d'éveil et de contrôle des premières habitudes. Ceci rapproche parents et personnel (documents 7 et 8), soulignant par cette concordance dans la conviction, l'abandon de l'image du passé, d'école-garderie. Les buts d'éducation et de développement l'ont emporté sur ceux d'assistance des débuts de l'institution, destinée en priorité à la protection des enfants de mères ouvrières, enfants considérés comme des abandonnés de l'éducation familiale.

Le caractère de classe qui marquait à l'époque la création des écoles, en prolongement des « asiles », disparaît donc avec l'exclusivité des objectifs de secours social pour l'enfance. Les objectifs psycho-pédagogiques en prennent heureusement plus de relief... pour autant que l'établissement d'accueil existe pour les prendre en charge ! Tel n'est justement pas le cas partout et particulièrement en milieu rural dont la frustration s'accroît d'autant : l'écart se creuse, de ce point de vue entre les régions, entre villes et campagnes, aggravant ce qu'il faut bien désormais appeler l'inégalité des chances d'accès à l'éducation pré-scolaire.

Le mouvement historique qui s'est mis en place dès 1879, avec la mission d'inspection générale confiée à Pauline Kergomard, a sans doute trouvé dans les changements socio-économiques ses propres lignes de transformation. Il fallait pourtant cette grande personnalité, que ses textes révèlent si perspicace, si hardie et si patiente aussi, pour pressentir et imposer les inévitables renversements dans les pratiques et les attitudes. Ce n'est pas le moindre mérite du livre de E. Plaisance que de nous donner à voir quelques effets de cette évolution.

Les modifications qui ont touché par exemple les représentations du travail féminin, les représentations parallèles de la mère et de l'enfant, sont fort significatives à ce sujet. C'est en partie la valorisation de l'emploi féminin davantage transformé par son contenu et l'accès des classes moyennes aux emplois « tertiaires » que par sa fréquence, stable au contraire, qui réévalue les rôles éducatifs et les spécialise. Un texte de 1963 demande encore à l'institutrice de « remplacer » la mère. En 1972, on lui recommande plutôt « un travail de spécialiste de psychologie et de pédagogie enfantines ». Rien n'est dit, et c'est dommage, de la formation du personnel à ces tâches, qu'il s'agisse de lui fournir des informations psychologiques sur le développement de l'enfant et l'équilibre des différentes fonctions aux différents âges, sur la connaissance des groupes et des milieux, ou qu'il s'agisse d'entraînement et de réflexion professionnels centrés sur les pratiques éducatives. Mais la formation initiale et continue est elle-même en question : un « dossier » sur ce terrain à débattre manque au livre.

Et les familles ? Dans le même temps, nous les voyons gagnées par le mouvement d'idées et la diffusion de livres s'adressant aux parents-éducateurs, à la mère surtout. La vulgarisation de recherches, ou plutôt de certains résultats de recherches comme celles sur les stimulations précoces, installent une forte sensibilisation à la prime-enfance, non sans danger. L'auteur vise juste en dénonçant les formules

lapidaires : « tout se joue avant six ans ». Il alerte les parents, trop rapidement initiés, incomplètement surtout, qui se placent dans la course aux performances pour hâter les acquisitions (« Vingt ans après le Spock, voici le Dodson »).

En quelques pages, E. Plaisance rappelle quelles fonctions respecter et favoriser avant toute précipitation anxieuse : autant le développement moteur que la vie affective et relationnelle et pas moins que le développement intellectuel. Des notions essentielles retrouvent leur place : celle de périodes critiques pour ce qui tient aux conditions internes des progrès, en tous secteurs de développement et d'apprentissage ; celle des modalités intégratives et des moments d'équilibre. L'évocation concrète des « âges-charnières », points de fragilité et de restructuration à la fois paraîtrait plus éclairante encore de la complexité de l'évolution infantine et de la difficulté de la traduire en consignes généralisant l'accélération des acquisitions par secteur !

La compétition éducative entraîne l'école elle-même à guetter les performances de quelques-uns plutôt que de favoriser les conditions d'apparition et d'entraînement des possibilités de tous. La perspective sélective, en vue des apprentissages précoces (savoir lire à cinq ans), fait basculer la perspective éducative centrée sur la construction de la personnalité infantine dont seuls les aspects cognitifs seraient retenus. On adhère sans peine à ces réflexions qui se tiennent à distance de convictions mal assurées sinon imprudentes (p. 81).

Après l'histoire institutionnelle et idéologique de l'école maternelle, le chapitre IV aborde la description concrète de ce que l'on peut appeler le présent et l'avenir de l'école maternelle :

— le cadre de vie où l'espace même est éducatif, ce dont témoignent les rencontres de l'architecte et de l'éducateur, et les quelques essais de constructions fonctionnelles ;

— l'organisation pédagogique et ses contraintes (financières) ou ses Inerties ;

— les activités et les pratiques éducatives surtout, carrefour de tendances et de savoirs où se côtoient psychologie, sociologie, sciences de l'éducation et d'autres disciplines récentes, la linguistique, par exemple ;

Les principaux axes d'activité des enfants paraissent, selon l'auteur, dégager :

— le respect du jeu, fonction principale de l'enfance où se traduisent aussi les progrès de son développement intellectuel et social ;

— l'introduction récente de la psychomotricité, que la formation des personnels devrait installer comme discipline fondamentale ; la construction de l'image de corps et de la conscience de soi par l'enfant, l'expérience d'autrui à travers les signaux non verbaux de la communication (mimo-gestuels et de postures) en dépendent ;

— la valorisation du langage, avec le rappel précis des recherches actuelles qui en éclairent l'acquisition comme celles de Laurence Lentin ;

— la valorisation des mathématiques comme démarche de construction et d'organisation du réel.

Ces accentuations majeures de l'actualité pédagogique en maternelle, présentées avec toutes les références notionnelles ou techniques qui en font le poids, décrivent un panorama des plus modernes. On n'y rencontre pas le dessin, activité plus traditionnelle il est vrai et installée de longtemps. Pourquoi cet oubli ? La part faite aux jeux et au langage invitait à ne pas négliger cet important mode d'expression de l'enfant, support de création pour lui, support de connaissance spontanément offert à l'adulte.

La dernière partie du livre, sur les dossiers actuels, rappelle que la contestation n'est pas absente des projets pour l'école de demain. Les points de discussion ne

manquent pas, qu'il s'agisse de régulation des effectifs (faut-il compter les enfants inscrits ou les présents ?) ; de moyens budgétaires et de création de postes, de regroupements de points de scolarisation ou de maintien des sections rurales. Les réformes qui vont tenter d'ajuster les structures actuelles aux objectifs de scolarisation accélérée, n'évitent pas les obstacles de fond : problème du passage (à quel âge ?) à l'école élémentaire, problèmes de liaison entre les deux institutions (déclassement pédagogique ou nouvelle synthèse pédagogique pour la tranche des cinq à huit ans ?).

On doit à la rigueur intellectuelle et à la compétence de l'auteur d'avoir dans ce dernier moment du livre, analysé les divers projets dans leurs implications psychologiques et sociales en toute franchise. Ainsi pour « l'école maternelle et les inégalités sociales ». La notion de compensation des handicaps socio-culturels, avec l'éclairage d'approches sociologiques qui n'épargnent pas plus l'école maternelle que le circuit des études secondaires, est mise en accusation car elle recèle de prévisibles sélections sociales : les enfants « en difficulté » se signalent surtout dans les classes les moins favorisées. Cependant, pour ne pas décourager, sur le terrain, les expériences d'aide et d'entraînement compensatoires, évidemment nécessaires en raison même de la diversité d'adaptation de chacun et des variations dans les conditions d'accès au milieu scolaire, l'auteur met en relief les avantages de formules souples. Mais l'organisation pédagogique la plus valable, celle qui prend en charge, pour des temps courts et denses, de petits groupes ou des enfants seuls, et ménage l'appartenance au collectif de classe, suppose l'intervention, en renfort, de personnels spécialisés. E. Plaisance en souligne l'avantage.

Le groupe d'aide psycho-pédagogique pourrait répondre à cette attente, s'il facilite l'observation et appelle les solutions de type pédagogique avant de céder aux tentations pathologisantes.

Une dernière critique ici : de telles équipes (officialisées seulement en 1973) semblent sans histoire. On aurait aimé trouver trace des expériences que mettaient en place, autour de 1960, en collaboration avec les équipes pédagogiques locales, quelques psychologues scolaires soucieux d'adapter l'école à l'enfant. La formation d'« enseignants spécialisés » permet désormais des équipes structurées et des formules d'aide modulées. Encore faut-il ne pas oublier d'y placer ce psychologue dont la spécificité en milieu scolaire, autant par son action que par ses recherches, permet une approche éclairée de l'adaptation.

Claude SAINT-MARC.

WHITESIDE (Tom). — *The sociology of educational innovation.* — London : Methuen, 1978. — 125 p. ; 19 cm. — (Contemporary sociology of the school).

L'innovation dans l'enseignement est particulièrement développée dans les pays anglo-saxons. Sous le vocable de « progressive education », un courant de pensée et d'action s'efforce de promouvoir des modes d'enseignement accordant une large initiative aux élèves dans les processus d'apprentissage.

Dans quel contexte ce mouvement se développe-t-il ? Sous l'influence de quels facteurs ? Selon quelle conjoncture ? Plus particulièrement, comment ces innovations se réalisent-elles ? Quel est le rôle respectif des différents groupes intéressés : administrateurs, professeurs, parents, élèves ? Telles sont quelques-unes des questions auxquelles répond l'ouvrage de Tom Whiteside sur la sociologie de l'innovation en éducation.

L'innovation est devenue un concept-clef dans les années d'après-guerre et en particulier dans les années de 1960 à 1970. Elle exerce un réel attrait au point que

l'auteur considère qu'elle se présente alors comme un jeu favori (Innovation : The name of the game). Elle se situe à l'époque dans un mouvement général d'expansion et de transformation : expansion démographique, développement économique, recherche d'une plus grande justice sociale. Dans cette perspective, de grands espoirs sont attachés au développement et à l'amélioration du système éducatif qui paraît la clef de voûte du changement social et culturel.

Dans les années postérieures à 1970, la conjoncture économique et sociale change et ne se prête plus à l'expansion. Des limites apparaissent quant aux avantages attachés au développement de l'enseignement. Les thèses selon lesquelles ce développement aurait une incidence économique positive sont contestées. Les transformations réalisées ne paraissent pas non plus entraîner des changements rapides en matière de justice sociale.

Dès lors, le mouvement des innovations est confronté à une double opposition : celle des conservateurs et celle des radicaux. Pour ces derniers, les réformes réalisées ont un caractère démobilisateur. Le nouveau style d'éducation répond aux transformations de la vie économique et aux formes nouvelles du capitalisme.

En regard, l'auteur s'interroge sur les insuffisances dans les démonstrations correspondantes et notamment sur le manque de faits concrets à l'appui de la relation invoquée entre certains groupes économiques et les réformateurs scolaires. N'y a-t-il pas une autonomie relative du système éducatif ?

Le moment est propice également à des interrogations sur la portée exacte des innovations accomplies. Dans quelle mesure sont-elles effectivement adoptées et réalisées dans la pratique ? A partir des enquêtes déjà effectuées l'auteur montre que les méthodes nouvelles sont loin d'être appliquées par tous les enseignants concernés. Les attitudes anciennes subsistent fréquemment et se glissent dans les pratiques novatrices. Par exemple, le nouvel enseignement élémentaire anglais où l'accent est mis sur les pratiques informelles est loin d'être aussi répandu qu'on ne le dit.

La seconde partie de l'ouvrage est consacrée à l'analyse des processus d'innovation à partir des études sociologiques existantes.

L'auteur distingue diverses stratégies qui font appel à l'éclairage des sciences sociales et s'inspirent d'échelles de valeurs différentes. Trop souvent, remarque-t-il, les conflits ne sont pas pris en compte. Leur analyse est pourtant révélatrice.

De même, nombre d'études se consacrent surtout à l'étude des résistances au départ de l'innovation. En fait, les aléas varient tout au long de l'expérimentation et c'est l'ensemble du processus qui doit être pris en considération.

Quelles sont les attitudes des différents partenaires au cours des innovations ? Même lorsque les enseignants sont tous favorables au changement, il n'en reste pas moins qu'ils s'inspirent fréquemment de valeurs différentes. Des divergences en résultent souvent au cours même de la réalisation de l'expérience. De même, lorsqu'un projet est fortement structuré au départ, des dissensions peuvent éclater entre les responsables qui veulent le mener à bien et d'autres participants qui réclament plus de souplesse et plus de démocratie. Les études existantes s'attachent aux relations entre le personnel et l'administration de l'établissement. L'auteur souhaite une analyse plus diversifiée et met l'accent sur les rapports entre l'innovation, les adultes non enseignants et les élèves.

En rappelant les conclusions des études sociologiques américaines sur Middletown, Tom Whiteside fait ressortir l'écart qui existe souvent entre les préoccupations du milieu humain dans lequel l'école s'insère et les valeurs dominantes du corps enseignant.

En Grande-Bretagne, les parents sont souvent davantage enroés dans les expériences que vraiment consultés. Des observateurs ont même suggéré que l'intérêt croissant des maîtres de l'école élémentaire pour l'éducation nouvelle (progressive education) pouvait relever d'un désir de renforcer leur pouvoir et leur statut en se réclamant d'une technicité psycho-pédagogique et en l'opposant au monde extérieur.

La diffusion plus facile de l'innovation dans des secteurs où la population est à dominante ouvrière pourrait tenir au fait que les familles sont moins à même de s'y opposer.

Quoi qu'il en soit, les études convergent pour faire ressortir des différences notables dans les attitudes des parents en matière éducative en fonction du milieu social. Les parents de milieu ouvrier réclament en majorité une pédagogie privilégiant le contrôle exercé par les enseignants sur les enfants et mettant l'accent sur la discipline. Les parents de classes moyennes sont plus favorables à une pédagogie qui favorise la découverte et l'autonomie. L'auteur rappelle les travaux de Bernstein selon lesquels une nouvelle classe moyenne se développerait actuellement. Elle comprendrait les professions de service où l'accent est mis sur la maîtrise des symboles et le contrôle symbolique.

Son attitude serait partagée entre la sympathie pour la novation à l'école élémentaire et un plus grand traditionalisme au niveau de l'enseignement secondaire.

A la suite de ces analyses, on peut se demander avec Tom Whiteside, comment se définissent et se répartissent anciennes et nouvelles classes moyennes et si des changements n'interviennent pas non plus à l'intérieur du milieu ouvrier.

De nombreuses innovations se donnent pour but de chercher à créer une véritable communauté éducative et de mettre fin ainsi au conflit latent entre élèves et professeurs. Les attitudes des élèves sont cependant conditionnées par des facteurs puissants intervenant au niveau de la société globale. Des différences importantes apparaissent en fonction du milieu social, mais aussi en fonction de l'appartenance à tel ou tel courant idéologique. On peut distinguer en conséquence chez les élèves des groupes se réclamant de valeurs différentes et adoptant en conséquence des comportements dissemblables vis-à-vis de l'école. Ainsi, dans une étude mentionnée par l'auteur et portant sur une école nouvelle américaine, la « Metro High School » de Chicago, six sous-groupes ont pu être distingués dont certains s'opposent les uns aux autres et dont l'un, celui de la « Youth Culture » participe davantage à la direction de l'école en harmonie avec le corps enseignant, mais en imposant de fait ses orientations à d'autres groupes qui ne les partagent pas. On peut se demander par ailleurs, si la réduction de l'autorité du corps enseignant dans certaines expériences n'engendre pas une pression sociale accrue de certains élèves sur d'autres.

Les études sociologiques font ressortir ainsi des différences sensibles dans les valeurs comme dans les attitudes des différents milieux concernés par les innovations : enseignants, parents et élèves. Cette différenciation comme l'étude des interactions entre les différents éléments en présence appellent des recherches nouvelles. Le bilan dressé par Tom Whiteside débouche ainsi sur une problématique.

Cependant, les conclusions dont l'auteur fait état, sont dès maintenant très instructives pour le lecteur français.

Si nous ne disposons pas dans notre pays, des nombreuses études de cas concrets dont cet ouvrage fait la synthèse, le livre récent de Louis Legrand « Pour une politique démocratique de l'éducation » (1) est consacré pour une large part à une analyse du processus d'innovation en France. La perspective est différente puisque ces innovations, dans un pays centralisé comme le nôtre, sont étudiées

(1) Legrand (Louis). — Pour une politique démocratique de l'éducation. — Paris, P.U.F., 1977.

dans le cadre d'une politique générale à l'échelon national alors que cette dimension est pratiquement absente dans l'ouvrage anglais. Mais des préoccupations semblables apparaissent, non seulement quant aux interrogations sur la conjoncture et sur les limites de l'innovation, mais aussi quant à la mise en évidence de la différenciation intervenant dans les attitudes des milieux concernés par les transformations pédagogiques.

Le pluralisme des valeurs apparaît ainsi comme une réalité dont les chercheurs comme les acteurs de l'innovation doivent tenir compte.

Nombre d'innovations anglo-saxonnes ont un caractère exemplaire et jouent à ce titre un rôle pilote. C'est dire l'importance de cette étude sociologique qui fait le point avec clarté et compétence.

Jean HASENFORDER.

ZAZZO (Bianka). — **Un grand passage : De l'école maternelle à l'école élémentaire.** — Paris : P.U.F., 1978. — 224 p. ; 22 cm. — (Croissance de l'enfant, genèse de l'homme ; 6).

Mme Bianka Zazzo publie aujourd'hui un ouvrage d'une telle densité qu'il est pratiquement impossible de le résumer sans l'altérer.

Il s'agit d'un compte rendu d'une recherche agréée par le C.R.N.S. en 1973, d'une série d'observations armées conduites avec le concours de psychologues scolaires, sur le terrain.

L'**objectif** terminal consistait à parvenir à une appréciation aussi exacte que possible de « l'adaptabilité » considérée comme capacité, personnalisée, à s'adapter à des situations scolaires diverses, voire contrastées. Le meilleur moyen d'y parvenir sera de confronter les possibilités de l'enfant à la variabilité des situations pour analyser les comportements « réactifs » de chacun. Option fondamentale de la recherche : la faculté d'adaptation sera bien traduite en terme de **rendement**, non par rapport à ce qu'exige l'école (le C.P.), mais par rapport aux « potentialités » globales de l'élève, pardon de l'enfant.

En l'espèce, l'étude a porté sur une **population** d'enfants de cinq à sept ans, suivis de la section des grands de l'école maternelle (101 enfants appartenant à trois classes de Nanterre), aux cours préparatoires (89 d'entre eux ressortissant à deux C.P. garçons, deux C.P. filles, trois C.P. mixtes) — un C.P. d'adaptation fournissant le groupe de contrôle. Ces choix ne sont pas de pur hasard, même s'il est question, non d'un échantillonnage représentatif, mais d'une population « banale » — ce qui, en heureux parti-pris d'auteur, autorisera l'exploitation : la recherche n'entend pas poser le problème de l'inadaptation ouvrant sur une pédagogie « curative », mais le cas, positif, de l'adaptation pour en tirer, s'il y a lieu, des suggestions préventives généralisables. Par ailleurs, il convient de noter l'importance de cette tranche d'âge considérée : c'est, d'une part, une période « marquée par une rupture » (p. 11) — peut-être la plus tranchée de toute la scolarité ; d'autre part, c'est le temps d'une évolution mentale particulièrement vive. Cependant, cette affirmation de la personnalité de l'enfant ne compense pas toujours les exigences brutalement nouvelles de la vie et du travail scolaires : d'où l'échec, d'où le redoublement de 20 à 25 % des élèves en fin de C.P.

Pour résoudre le problème d'une observation quantifiée, mettant en cause une personnalité en plein changement, des situations en complet bouleversement, des réactions complexes à interprétation fine, Mme Zazzo a eu recours à un appareil scientifique d'une exceptionnelle richesse, diversité et précision conjuguées. Il est hors de question de tout rappeler.

Au moins, en dehors d'un résumé nécessairement abusif, peut-il être noté que cette recherche est, à plus d'un titre, fondamentale, que, en dépit de la volonté de respecter la réalité des terrains, elle a entraîné un exceptionnel déploiement de moyens et de procédures scientifiques — ce qui, à soi seul, prouverait l'utilité d'une telle recherche.

Le dispositif en question fait l'objet du chapitre premier de l'ouvrage (pp. 19-60). « Le point de départ et le premier principe d'organisation (...) sont dans la description de l'adaptation à l'école maternelle » (p. 19) — et, d'abord, l'observation directe de chaque enfant. Pour ce, ont été définies 24 séquences de trois minutes, six fois dans l'année, à propos de quatre situations, oscillant de la plus forte à la moins forte pression de la maîtresse : initiation à l'écriture (dictée au C.P.) ; initiation à la lecture (apprentissage au C.P.) ; activités d'éveil ou séances de langage ; activités libres — soit T +, T —, L, AL.

Ces observations aboutissent à une définition des comportements (par types d'activités retenues) par niveaux de plus ou moins grande autonomie dans le travail. Les indices (activité-participation ; sociabilité-communication) précisent encore ces observations.

Les observations indirectes reposent sur deux questionnaires écrits remplis par les maîtresses : quelles sont les attitudes des enfants à l'égard de leurs camarades (d'où un portrait type) ? Quel est leur comportement durant les activités scolaires (apports fort riches quant à l'adaptation de l'enfant au « désiré » par la maîtresse). A quoi s'ajoutent, pour contribuer à éclairer l'intégration au groupe et l'adaptation aux exigences scolaires : des épreuves sociométriques positives ; un entretien avec chaque enfant (satisfaction, jugement sur l'école) ; la mesure du niveau du préapprentissage de la lecture (école maternelle) et de son niveau d'apprentissage (C.P. : trois examens).

Les épreuves psychologiques tendent à définir le développement psycho-moteur (quatre épreuves dont celle à l'ataxiomètre), le développement cognitif (sept épreuves, dont celle du rythme et celle, originale, de langage), les acquisitions de contrôle de l'autonomie (quatre épreuves).

Enfin sont recueillies des données sur le milieu familial et la physiologie de l'enfant.

Le tout, statistiquement traité, aboutit à une double approche de l'adaptation et du développement : une approche descriptive ; une approche explicative de portée intrinsèque et, ce qui est mieux encore, extrinsèque (relations entre variables, entre variables et conditions).

C'est ce remarquable ensemble instrumental qui est adapté et mis en œuvre tout d'abord à l'école maternelle (Chap. II, pp. 61-87), dans ce « monde qui paraît conçu pour les enfants » (p. 61), en fait, pour chaque enfant, tant est grande la diversité de leurs comportements.

L'atmosphère est, d'évidence, complètement différente en cours préparatoire (Chap. III, pp. 88-117). C'est ce qui apparaît dans l'analyse des résultats de cette recherche.

La première série représente le constat des faits observés — d'abord à l'école maternelle, puis au C.P. : « En maternelle, on constate une assez bonne concordance entre niveaux de développement et niveaux d'adaptation (...). Par contre, au cours préparatoire, cette concordance est plus faible » (p. 214). Ces vues générales sont précisées par rapport aux variables « âge », « sexe », « milieu ».

L'âge joue, évidemment, dans le sens de la maturation : l'influence de l'âge mental s'affirme de plus en plus. D'ailleurs, l'auteur, à ce propos, condamne judicieusement aussi bien « un climat de maternage et de puériculture » prolongé (p. 216) qu'une

anticipation des apprentissages de base : « Pour égaliser les chances (...) la solution n'est pas d'introduire l'enseignement magistral à l'école maternelle, mais tout au contraire de prolonger en C.P. ce qu'il y a de meilleur à l'école maternelle » (Ibid.).

Les filles s'adaptent généralement mieux que les garçons (pp. 143-147). Le milieu familial se manifeste plus encore. Tant et si bien que se situent aux extrêmes les filles des milieux favorisés et les garçons des milieux défavorisés : surtout difficile dans les premiers mois de cours préparatoire, « l'épreuve d'adaptation (...) est surmontée par les enfants de façon très inégale, en fonction de leur niveau de développement et des conditions sociales qui le déterminent » (p. 213).

Cependant, une recherche aussi ample conduit à une interprétation plus fine encore de ces conditions sociales.

D'une part, éclairé par un entretien avec les parents, le rôle de la **famille** se marque, non seulement par l'influence du niveau socio-culturel, mais plus encore — Mme Zazzo l'avait déjà démontré pour d'autres catégories d'élèves — par l'intérêt porté par les parents au travail scolaire de l'enfant. Voilà qui nuance quelques idées reçues (p. 218) : n'est-il pas singulier que les épreuves de langage soient les plus indépendantes du statut familial ?

Ce qui amène à dégager la part complémentaire (donc l'efficacité et la responsabilité) de **l'école**, si souvent omise par les sociologues contemporains de l'éducation : « l'exception constituée par les épreuves de langage pour lesquelles les relations avec le milieu tendent à s'atténuer en C.P., laisse supposer que la scolarisation (a) agi jusqu'à un certain point comme égalisateur des différences socio-culturelles » — alors que « l'on considère généralement que c'est pour des épreuves verbales que les différences sociales se marquent le plus nettement » (p. 134). Autre motif d'étonnement : « C'est la situation qui comporte la plus forte directivité (T +) qui suscite les réactions les plus adéquates aux exigences d'une discipline de travail » (p. 69). Peut-être est-ce la conséquence des contraintes et de l'évident désir de l'enfant de devenir « un bon élève » (p. 215). Il demeure que l'auteur s'emploie à sonder le désaccord profond entre les motivations ou capacités réelles de l'enfant et les exigences (qui débordent aisément le bon-vouloir) de l'école, ses finalités, ses objectifs. L'école, en effet, semble exiger de l'élève qu'il apprenne (à lire), qu'il sache participer aux activités communes, qu'il assume son rôle d'écolier. Ce qui est déjà fort restrictif par rapport au développement désirable de la personne de chaque enfant. Mais, de surcroît, l'école s'en tient surtout au premier objectif, défini en termes de programme scolaire collectif. Il n'en faut pas plus pour entraîner la non-adaptation. *Du coup*, « ce n'est plus de l'adaptation des enfants qu'il convient de parler (...), mais bien de l'adaptation de l'école aux besoins et aux possibilités de l'enfant » (p. 215).

Par une aussi solide position doctrinale, l'auteur est fondée à formuler quelques suggestions pédagogiques sur « trois problèmes particuliers de l'adaptation au C.P. » (Chap. VI, pp. 169-189), tout en ne s'estimant armée que pour répondre au dernier de ces problèmes.

S'agissant de **l'âge d'entrée au C.P.**, la condamnation est ferme du système actuel (« six ans révolus au.. »). Encore faut-il savoir « que le handicap d'un âge précoce peut être aggravé ou compensé par les facteurs de milieu » (p. 174).

Pour **l'apprentissage de la lecture**, tous les facteurs concordent : âge, sexe, milieu, données biologiques et attitudes de l'enfant à l'égard de l'école, mais aussi importance de la prise de conscience de ces facteurs par la maîtresse, intérêt que cette dernière porte au travail de l'élève. Ce qui reporte, pour part, les différences de résultats à « la manière de faire bien différente des enseignantes » (p. 189).

Ce qui explique aussi la nécessité, troisième problème, de la **prévision de l'adaptation** au C.P. — et, sans doute, le résultat significatif de cette recherche : les redoublements sont tombés, pour les classes concernées, de 25 à 7 %.

Pour une science politique de l'éducation

Les sciences de l'éducation sont le lieu de rencontre, sur un objet commun, l'éducation, de pratiques scientifiques et disciplinaires multiples. Chaque discipline constitue son objet éducatif comme un département du domaine : sociologie, philosophie, économie, psychologie, histoire, etc. s'approprient, chacune à leur manière, la question éducative.

Parmi ces disciplines, on note une absence significative, celle de la science politique. De la même manière, l'examen des divers sous-champs de la science politique française révèle une semblable absence : l'étude des phénomènes politiques liés à l'éducation n'est pas autonomisée (1) et s'éparpille en divers lieux, *socialisation politique ou étude du comportement politique des enseignants*. En même temps, selon une symétrie dont Alain Lancelot (2) souligne les dangers, les sciences de l'éducation saisissent la variable « attitude politique » comme variable explicative de certains comportements éducatifs tandis que les sciences politiques cherchent, et souvent trouvent, dans la variable « éducation » une variable explicative des attitudes politiques. L'actuelle division du champ universitaire entretient, par le splendide isolement des disciplines, cette mutuelle ignorance. A l'occasion de ce trop rapide bilan, des relations entre sciences politiques et sciences de l'éducation, nous voudrions montrer que si la science politique de l'éducation n'existe pas encore en France, toutes les conditions sont réunies pour qu'elle voit le jour.

Situer l'objet et le champ spécifique d'une science politique de l'éducation, c'est aussi s'interroger sur la *spécificité du politique* ; sans prétendre ignorer les débats qu'une telle interrogation suscite (3) nous prendrons le parti, par provision, d'une définition moyenne du politique, définition par domaines, qui englobera les institutions politiques, la vie politique et les théories politiques (4). Enfin, une dernière remarque doit être faite : les choix qui dessinent les frontières de notre bilan relèvent de choix épistémologiques implicites instaurant une rupture entre la science politique et le discours politique ; ce tri ne va pas sans parfois quelques difficultés tant il est vrai que, souvent, comme l'écrivent P. Bourdieu et L. Boltanski, « la politique dominante se confond (désormais) avec la « science politique » (5).

I. — LA SOCIALISATION POLITIQUE DES ENFANTS

La bibliographie française sur la socialisation politique reste encore pauvre, comparée à celle de langue américaine. Aux Etats-Unis, les travaux de J. Dennis (6), de D. Easton (7), de F. Greenstein (8), de K. Jennings et R. Niemi (9) notamment, ont conféré aux études de socialisation politique une assise solide.

En France, la première étude de socialisation politique est due à Charles Roig (10) et Françoise Billon-Grand ; leur étude, parue en 1968 mais entreprise au début des années 1960, reprendra la trame et la méthodologie des travaux américains pour mettre en évidence, à l'aide d'une enquête par questionnaires, l'intérêt des enfants pour la politique, la perception du monde politique (acteurs et système), le sentiment d'appartenance à une communauté politique, l'orientation (latente ou manifeste) politique des enfants. Les conclusions de cette recherche soulignent d'abord la précocité des attitudes et des représentations politiques chez les enfants, dès l'école élémentaire. Les auteurs établissent aussi l'existence d'une coupure située entre l'école élémentaire et l'enseignement secondaire : coupure entre deux modes d'organisation du savoir et du sentiment politiques. A partir de onze-douze ans, on assiste à une rationalisation et à une différenciation des idées politiques des

enfants (hiérarchisation, structuration) ; avant onze ans, le principal groupe de référence reste la communauté nationale tandis que les groupes politiques partisans semblent encore ignorés des enfants.

Au C.E.V.I.P.O.F. (centre d'étude de la vie politique française contemporaine (11), Annick Percheron conduit des travaux sur la socialisation politique des enfants et des adolescents (12). De ces travaux peuvent être dégagées plusieurs grandes conclusions. Tout d'abord, il apparaît qu'il existe une spécificité de la socialisation politique des jeunes Français différente, sous de nombreux aspects, de la socialisation que connaissent les jeunes Américains ; sur le plan de la transmission des affiliations partisans, problématique chère aux politologues américains, Annick Percheron décrit trois types de subcultures politiques qui fondent les valeurs de gauche et de droite mais aussi une culture politique faite du refus du politique, la politique étant perçue par une proportion importante d'enfants comme ce qui divise. Chacune des subcultures politiques identifiées par Annick Percheron possède sa cohérence, sa structure ; les préférences idéologiques les séparent, l'âge les différencie. En même temps, par-delà les proximités partisans, se confirme l'existence d'un consensus politique inculqué très tôt (avant dix ans) concernant les valeurs républicaines et l'appartenance à la communauté nationale.

Les travaux menés sur la socialisation politique permettent tout d'abord une connaissance plus rigoureuse de l'univers enfantin ; réfutant la thèse de l'innocence politique des enfants que défendent vigoureusement certains groupements éducatifs et certains partis politiques, ces travaux permettent de fonder plus rationnellement la pédagogie des sciences sociales à l'école élémentaire, au collège et au lycée. Ensuite, de telles études donnent à mieux comprendre l'univers politique des adultes, la transmission de certaines valeurs et la permanence de certaines attitudes ; la socialisation politique des enfants est indispensable à la compréhension du comportement politique des adultes. Enfin, on n'a pas assez souligné les trésors méthodologiques que recèlent les enquêtes de socialisation politique : la spécificité du modèle français de socialisation politique impose une approche rompant avec la problématique américaine de l'identification partisane. Annick Percheron propose donc, et met en place, des enquêtes qui resituent les idées politiques à l'intérieur de l'univers culturel des enfants ; cette orientation méthodologique se traduit par la confection d'indicateurs, appropriés, de proximité idéologique et de situation sur l'échelle gauche-droite, indicateurs où la structuration de familles de vocabulaire et de thèmes idéologiques joue un rôle important.

Assez différentes des études de socialisation politique mais poursuivant un objectif propre, il faut mentionner les nombreuses études menées sur le civisme des jeunes Français dont le modèle reste celle menée par Jean-William Lapierre et Georges Noizet auprès d'élèves de classes terminales des lycées (13). Un regain de la problématique du civisme est dû actuellement aux préoccupations des organismes internationaux (Conseil de l'Europe, Unesco surtout) cherchant à promouvoir un enseignement des droits de l'homme.

II. — LES POLITIQUES SCOLAIRES

Elles sont, paradoxalement, le parent pauvre des études de science politique comme de sciences de l'éducation. Certes, nous disposons des textes politiques rédigés par des commissions de réflexion ou des responsables du secteur « éducation » des différents partis politiques, mais il est rare qu'une étude scientifique de ces programmes, de leur élaboration et de leur éventuelle application soit entreprise. Les politiques scolaires des partis politiques français et leur évolution sont assez mal connues, malgré quelques travaux d'édition comme ceux de Daniel Lindenberg

qui exhume les textes de l'Internationale des travailleurs de l'enseignement (14), ou encore ceux de S.A. Froumov sur la politique scolaire de la Commune (15).

N'appartenant pas, à proprement parler, au domaine de la science politique, il faut pourtant mentionner le « classique » des sciences de l'éducation qu'est l'ouvrage de Viviane Isambert-Jamati sur les finalités de l'enseignement secondaire français (16). L'auteur analyse en sociologue le contenu des textes imprimés de distribution des prix, de 1860 à 1965 : ce que montre d'abord l'étude de ces témoignages des objectifs des politiques scolaires successives, c'est que ces objectifs se modèlent « sur les valeurs et les aspirations du public atteint » (17).

L'analyse des discours montre d'importantes variations dans la fréquence d'apparition des thèmes, elle éclaire les politiques scolaires conjoncturelles et les réactions des professeurs mais elle révèle aussi qu'aucune idéologie structurée ne peut y être décelée sans coup de force théorique ou insoumission aux faits (18).

Françoise Mayeur (19) qui propose une solide histoire de l'enseignement secondaire féminin recoupe nombre des conclusions de Viviane Isambert-Jamati sur les professeurs de la troisième République et les objectifs de l'enseignement secondaire ; en même temps, l'analyse de la loi Camille Sée du 21 décembre 1880, de sa présentation par la presse et de son application mettent en évidence les enjeux socio-politiques formidables de la scolarisation féminine dans des établissements secondaires.

C'est à Viviane Isambert-Jamati que l'on doit aussi l'analyse de la réforme de l'enseignement secondaire de 1902 (Décret du 31 mai) (20) ; signalons aussi le travail effectué sous sa direction dans l'U.E.R. de sciences de l'éducation de Paris V et qui, *tout en comparant deux projets de réforme scolaire (celui du S.N.I. et celui du P.C.F.)*, cherchait à déterminer les conditions sociologiques de leur cohérence interne (21).

La thèse de Joseph Franceschi sur « les groupes de pression dans la défense de l'enseignement public » (22), analyse la composition sociale des groupes de pression et les modalités de leur intervention politique tout en éclairant les différentes stratégies mises en œuvre dans les combats politiques menés par les partisans de l'école laïque au moment du vote de la loi Debré en 1959.

L'ouvrage de Jacques de Chalandar (23) sur la loi d'orientation Edgar Faure votée le 7 novembre 1968, s'il constitue un utile document sur l'élaboration de la loi et sa présentation devant le Parlement, s'apparente davantage à une célébration d'un ministre par son « proche collaborateur » qu'à une étude de science politique.

L'une des seules études décisionnelles en matière de politique scolaire porte, paradoxalement, sur une absence de décision (24) : l'enseignement secondaire a fait l'objet, depuis 1944, de onze projets de réforme de la part des gouvernants et de plus du double de la part des partis de l'opposition pour ne déboucher sur aucune réforme de grande ampleur, ceci, expliquent les auteurs, du fait de la rivalité corporatiste des instituteurs et des professeurs du secondaire.

L'établissement et la modification de la carte scolaire ou universitaire peuvent être l'occasion d'analyser les politiques suivies en matière d'aménagement du territoire. Monique Segré (25) étudie ainsi, dans la carte scolaire, l'objectivation de la politique scolaire du gouvernement et l'influence sur cette politique des intérêts patronaux ; elle montre aussi comment la carte scolaire engage en fait toute la politique économique d'une région. Les analyses menées par des chercheurs en économie de l'éducation (26) sur les transformations de la carte universitaire confirment l'importance de cette carte pour l'explication des variations de taux de scolarisation, mais aussi ses limites : les représentations que les étudiants ont des hiérarchies des établissements et la répartition des ressources par le Ministère interviennent pour freiner les effets attendus des créations et des redéploiements.

Au dossier de l'analyse des politiques scolaires et universitaires, il faut verser les travaux d'économie de l'éducation (I.R.E.D.U.) de Dijon (27). L'analyse économique doit apporter aux décideurs des éléments d'information, aussi l'accent a-t-il été mis sur les études de coût et, avec toutes les réserves qu'appelle la notion d'efficacité, de coût/efficacité : ainsi, sont appréciés « les coûts par élève dans l'enseignement français » (28), « les dépenses d'enseignement des collectivités locales » (29) ou « l'analyse des relations entre système éducatif et système productif » (30) tandis que François Orivel étudie le rapport coût-efficacité des nouvelles technologies éducatives audio-visuelles. La valeur et l'intérêt des informations recueillies par les chercheurs de l'I.R.E.D.U. pour l'élaboration et l'analyse des politiques éducatives est indéniable. Cela n'exclut pas la critique, au sens épistémologique de l'expression, de certains des concepts et de certaines démarches-clés de l'économie de l'éducation actuellement pratiquée. Pour certains auteurs se réclamant du marxisme, cette critique peut aller jusqu'à remettre en cause la possibilité même d'une économie de l'éducation (31).

C'est la politique éducative de l'Etat qu'observe Jean-Charles Asselain (32) à travers le budget du ministère de l'éducation nationale : repérant des insuffisances sectorielles (l'enseignement technique), il met en évidence la faiblesse de l'effort budgétaire et sa faible progression comparée à la croissance très forte des effectifs universitaires. L'étude économique de l'éducation apparaît donc comme un élément essentiel à la décision politique, qu'il s'agisse de justifier ou de critiquer cette décision ; elle apparaît aussi plus souvent comme une procédure d'exposition (33) d'une politique que comme un instrument de mise au point de cette politique.

III. — LES INSTITUTIONS

Le bilan des travaux consacrés aux politiques scolaires fait apparaître que l'apport essentiel provient des sociologues (34) et des historiens ; la même constatation doit être faite à propos de l'étude des institutions scolaires et universitaires, même en ce qui concerne la formation continue.

Ce sont d'abord « les grandes écoles » qui font l'objet du plus grand nombre d'études, souvent dans le cadre d'une sociologie des élites et des classes dominantes. A ce titre, les « grandes écoles du pouvoir » que sont, dans la terminologie de Pierre Bourdieu, l'E.N.A., l'Ecole Polytechnique et l'Institut d'Etudes Politiques de Paris ont été l'objet de travaux attentifs. Parmi ceux-ci, nous citerons ceux consacrés à l'E.N.A. et à ses anciens élèves par Jean-Luc Bodique et Marie-Christine Kessler (35) et l'article de Pierre Bourdieu et Luc Boltanski sur l'idéologie contemporaine (36). Notons aussi, parmi les trop rares travaux consacrés à l'Ecole Polytechnique, le pamphlet de Jacques-A. Kosciusko-Morizet (37) et une description rapide de cette école comme « appareil idéologique d'état » (38).

Signalons enfin une étude sur les I.U.T. et la formation des techniciens (39) ; Michel Doumenc et Jean-Pierre Gilly tentent de situer le rôle idéologique des I.U.T. et de décrire la conscience de classe des étudiants sortis des I.U.T.

La formation professionnelle continue, depuis le vote de la loi du 16 juillet 1971, est l'objet de nombreux travaux dont la science politique n'est pas absente. Jacques Vaudiaux (40) montre « l'enjeu politique » de la formation continue, adoptée, comme la loi d'orientation Edgar Faure, sans opposition (les députés socialistes et communistes s'abstenant) : ce consensus politique apparent est une paix armée, syndicats et patronat poursuivant au moyen de la formation permanente, des objectifs opposés.

IV. — LES ENSEIGNANTS, ACTEURS POLITIQUES

De la « République des professeurs » aux exemples célèbres de Léon Blum, Jean Jaurès (41), Georges Pompidou ou plus contemporain Raymond Barre, les

enseignants ont souvent occupé des postes politiques remarquables ; mais c'est surtout leur force électorale collective, leur présence dans les assemblées élues (42) et dans les partis politiques qui retiennent l'attention des chercheurs en science politique. Les enseignants ont la réputation de voter à gauche, c'est ce que confirme l'étude de Paul Bacot portant sur un échantillon représentatif des instituteurs du département du Rhône : aux élections présidentielles de mai 1974, les trois quarts de leurs suffrages se sont portés sur le candidat de l'union de la gauche (43).

Les syndicats d'enseignants et les groupes corporatifs ont été l'occasion de travaux qui éclairent les comportements politiques des enseignants ; parmi les plus récents signalons l'article de Jacques Girault sur le *syndicat des instituteurs en 1939* (44) et l'ouvrage de Paul Delanque sur les enseignants dans la Résistance (45).

La société des professeurs d'histoire nous est connue pour une brève période au moins, grâce à une recherche menée par Suzanne Citron (46) et l'on regrette de ne pas disposer de recherches semblables pour les autres associations corporatives, recherches qui donneraient plus de poids et de précision aux conclusions encore problématiques sur la vie politique dans l'enseignement (47).

V. — LA DIDACTIQUE DES DISCIPLINES ET LES SCIENCES POLITIQUES

La didactique des sciences politiques a été peu étudiée par les sciences de l'éducation : pourtant l'existence d'un enseignement de morale et d'instruction civique à l'école élémentaire et dans les lycées et collèges depuis le XIX^e siècle, l'apparition d'un enseignement de sciences sociales dans les collèges, d'une section spécialisée menant au baccalauréat « B », le développement dans le cadre de l'éveil scientifique, d'un domaine des sciences sociales auraient dû provoquer une réflexion approfondie.

Pour l'essentiel, c'est la partie économique des programmes qui a retenu l'attention des spécialistes, l'aspect politique étant (prudemment ?) « oublié ». Cet oubli est l'effet, sans doute, de la pression de nombreux parents et des partis politiques qui dénoncent, après les ministres parfois, la politisation de l'éducation.

Deux types de travaux peuvent être distingués : ceux qui montrent l'inévitable coloration politique des textes, des manuels de toutes disciplines, l'histoire (48), bien sûr, mais aussi le français (49) ou même les mathématiques (50) et les travaux de didactique qui, à partir d'une réflexion sur la discipline, proposent des voies pédagogiques pour l'aborder en classe (51).

Pour l'essentiel, il faut constater que ce domaine, pour la science politique, est encore presque désert et que l'on a encore peu tenu compte des premières conclusions des travaux sur la socialisation politique des enfants. Les recommandations officielles sur l'utilisation de la presse ou sur l'initiation à la consommation, aussi bien que l'élaboration des politiques partisanes concernant les programmes d'éducation civique semblent ignorer ces acquis scientifiques : tout se passe comme si la dénégation du politique dans l'école avait pour écho (et justification ?), hors de l'école, la dénégation d'une approche scientifique de l'éducation politique.

POUR CONCLURE

La science politique de l'éducation n'existe pas encore ; des quatre domaines majeurs où nous attendions de la voir à l'œuvre, un seul, pour l'instant, semble être exploité systématiquement, celui de la socialisation politique. L'étude des politiques scolaires comme celle des comportements politiques des enseignants restent encore très parcellaires tandis que la didactique des sciences politiques, quels que soient les niveaux d'enseignement, semble encore dans les lymbes.

Toutefois, il faut modérer ce constat de relative pauvreté : la science politique de l'éducation n'a pas encore construit son objet et elle reste la prisonnière enchantée de ses fées marraines : la philosophie de l'éducation (nous songeons aux travaux de G. Snyders), l'économie de l'éducation mais, surtout, les travaux de sociologie de l'éducation abordent sans cesse, nolens volens, la question politique de l'éducation (quoi de plus politique que les travaux sur les inégalités de réussite scolaire, sur les effets des pédagogies non-directives, sur les coûts de formation ?). De plus, la conjoncture politique engage enseignants et chercheurs à intervenir dans le débat sur les politiques scolaires, ce dont témoignent les dernières publications de Bertrand Schwartz, de Jacques Ardoino, de Louis Legrand ou de Bertrand Girod de l'Ain.

La question de la délimitation des objets de recherche de la science politique est donc posée à nouveau : si la science politique doit exploiter les conclusions des autres sciences sociales, elle doit, en même temps, construire des objets spécifiques. Nous croyons que ces objets ne peuvent être définis uniquement en terme de domaine (tout est, d'une certaine manière, politique) mais en terme d'outils explicatifs : ce qui caractérisera la science politique de l'éducation c'est d'abord l'explication du politique par le politique et donc, de manière primordiale, des politiques scolaires et de l'éducation politique par le politique. Faute d'un tel choix, on risque de voir longtemps tourner en rond le cercle magique des explications des politiques scolaires par l'éducation des décideurs et inversement. Dans toutes les études de sociologie politique, la variable éducative est explicative ; dans les travaux de sciences de l'éducation elle est à expliquer et renvoie donc, implicitement, aux politiques éducatives des familles, des communes ou des états. Ce cercle ne peut être brisé que par des choix épistémologiques provisoires confiant la charge de l'explication première aux variables internes au champ d'étude : c'est cette homogénéité des **explicanda** et des **explicantia** qui seule peut définir le champ des sciences politiques de l'éducation. Ceci n'exclut pas, mais au contraire implique, qu'ensuite soient réunis et confrontés les champs provisoirement isolés pour la recherche.

François MARIET.

Ecole Normale Supérieure
de Saint-Cloud
(Laboratoire de Sciences Sociales).

Notes

- (1) Notons pourtant que l'Annuaire de l'association française de sciences politiques (par thèmes) prévoit une section intitulée « Politique de l'éducation ». Toutefois, nombre de membres de l'Association cités dans cette section sont, soit des sociologues ou des historiens, soit des spécialistes de sciences politiques intéressés à un titre second par les questions d'éducation.
- (2) Alain Lancelot cite l'exemple de la sociologie politique pour laquelle le comportement religieux est explicatif tandis que le comportement politique l'est en sociologie religieuse.
- (3) Dont A. Groser dresse un bilan dans *L'explication politique*, Paris, A. Colin, 1972, 144 p., index.
- (4) C'est donc une définition moins large que celle donnée par le premier ouvrage de sciences politiques consacré à l'éducation (dans une collection intitulée « Economie et société »). Cf. Jacques Fournier, *Politique de l'éducation*, Paris, Seuil, 1971, 317 p.
- (5) Bourdieu (P.), Boltanski (L.). — La science royale et le fatalisme du probable, *Actes de la recherche en sciences sociales*, juin 1976, n° 2-3, p. 58.
- (6) Dennis (J.). — *Socialization to politics*, New York, John Wiley & Sons, 1973, 527 p.
- (7) Easton (D.), Dennis (J.). — *Children in the political system. Origins of political legitimacy*, New York, McGraw Hill, 1969, 440 p.
- (8) Greenstein (F.). — *Children and politics*, New-Haven, Yale University Press, 1965, 199 p.
- (9) Jennings (K.), Niemi (R.). — *The political character of adolescence. The influence of families and schools*, Princeton, Princeton University Press, 1974, 357 p.

- (10) Roig (C.), Billon-Grand (F.). — **La socialisation politique des enfants. Contribution à l'étude de la formation des attitudes politiques en France**, Paris, Librairie Armand Colin, 1968, 186 p.
- (11) Ce centre, laboratoire associé au C.N.R.S., dirigé par Alain Lancelot, est l'un des centres de recherche de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- (12) Principaux travaux d'Annick Percheron et de ses collaborateurs : « La conception de l'autorité chez l'enfant » in *Revue Française de Sciences Politiques*, vol. XXI, n° 1, février 1971 ; **L'univers politique des enfants**, Paris, Presses de la Fondation Nationale des sciences politiques, 1974, 253 p. ; avec F. Subileau, « Mode de transmission des valeurs politiques et sociales. Enquête sur les préadolescents français de 10 à 16 ans », in *Revue française de sciences politiques*, vol. XXIV, n° 1, février 1974 ; « La socialisation politique des enfants » in *Education et développement*, n° 127, août-septembre 1978 ; avec E. Dupolrier, « Choix idéologiques, attitudes politiques des préadolescents et contexte politique » in *Revue française de sciences politiques*, vol. XXV, n° 5, octobre 1975 ; (sous la direction de), **Les 10-16 ans et la politique**, Paris, Presses de la Fondation Nationale des sciences politiques, 1978, 279 p. ; avec M. Barthélemy-Thomas et N. Dehan, « Relations parents-enfants. Enquête », *Cahiers de l'I.F.O.R.E.P.*, 13, 2^e trimestre 1978.
- (13) Lapierre (Jean-William) et Noizet (Georges). — **Une recherche sur le civisme des jeunes à la fin de la Quatrième République**, Aix-en-Provence, Editions Ophrys, 1961 ; cf. aussi, des mêmes auteurs, « L'information politique des jeunes Français en 1962 », in *Revue française de sciences politiques*, vol. 14, n° 3, 1964 et « Les jeunes Français et la vie civique », in *Revue française de pédagogie*, n° 6, janvier, février, mars 1969.
- (14) Lindenberg (Daniel). — **L'Internationale communiste et l'école de classe**, Paris, Editions Maspéro, 1972, 398 p. Sur un sujet proche, voir aussi de Marc Riglet, « L'école et la Révolution. Aspects du discours révolutionnaire sur l'école pendant l'entre-deux-guerres », in *Revue française de sciences politiques*, vol. 28, n° 3, juin 1978.
- (15) Froumov (S.A.). — **La commune de Paris et la démocratisation de l'école**, Moscou, Editions du Progrès, 1958, 328 p.
- (16) Isambert-Jamati (Viviane). — **Crises de la société. Crises de l'enseignement. Sociologie de l'enseignement secondaire français**, Paris, P.U.F., 1970, 400 p.
- (17) Id., p. 320.
- (18) Id., p. 340.
- (19) Mayeur (Françoise). — **L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République**, Paris, Presses de la Fondation Nationale des sciences politiques, 1977, 489 p.
- (20) Isambert-Jamati (Viviane). — Une réforme des lycées et collèges. Essai d'analyse sociologique de la réforme de 1902, in *L'année sociologique*, troisième série (1969), P.U.F., 1971.
- (21) Langoût (G.), Porlier (J.C.), Surlaive (C.). — **Essai d'analyse comparative de deux projets de réforme de l'école fondamentale. Etude historique de l'évolution des idées**, Paris, U.E.R. de Sciences de l'éducation de Paris V, non paginé, sans date, multigr.
- (22) Franceschi (Joseph). — **Les groupes de pression dans la défense de l'enseignement public**, Paris, Librairies Techniques, 1964, 384 p. ; sur un problème semblable voir aussi M. Dreyfus, « Un groupe de pression en action : les syndicats universitaires devant le projet Billières de réforme de l'enseignement », in *Revue française de sciences politiques*, avril 1965.
- (23) Chalandar (Jacques de). — **Une loi pour l'université**, Paris, Desclée de Brouwer, 1970, 269 p.
- (24) Donegani (Jean-Marie), Sadoun (Marc). — La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945. Analyse d'une non-décision, in *Revue française de sciences politiques*, vol. 26, n° 6, décembre 1976.
- (25) Segré (Monique). — **Ecole, formation, contradiction. De la réforme Berthoin-Fouchet à la réforme Haby**, Paris, Editions Sociales, 1976, 254 p.
- (26) Lassibille (Gérard), Mingat (Alain), Perrot (Jean). — **Les effets de la modification de la carte universitaire. 1960-1975**, IREDU, Dijon, Cahier n° 25, 1978, 169 p. Sur la question des cartes scolaires voir aussi Jacques Hallak, **La mise en place de politiques éducatives : rôle et méthodologie de la carte scolaire**, Bruxelles, Paris, Editions Labor, Fernand Nathan, Les Presses de l'UNESCO, 1976, 327 p.
- (27) L'IREDU, Equipe de recherche associée au C.N.R.S., est dirigée par Jean-Claude Eicher.
- (28) Eicher (Jean-Claude) et al. — **Les coûts par élèves dans l'enseignement français en 1970. Etude par filière et par payeur**, Paris, Editions du C.N.R.S., 1974, 114 p.
- (29) Beltramo (Jean-Paul). — **Les dépenses d'enseignement des collectivités locales**, Cahier de l'IREDU, 1970, 154 p.
- (30) Paul (Jean-Jacques). — **Contribution à l'analyse des relations entre système éducatif et système productif**, Cahier de l'IREDU, n° 27, 1978, 369 p.
- (31) Lajautier (Bruno), Tortajada (Ramon). — **Ecole, force de travail et salariat**, Presses universitaires de Grenoble / Maspéro, 1978, 205 p.
- (32) Asselain (Jean-Charles). — **Le budget de l'éducation nationale. 1952-1967**, Paris, P.U.F., 1969, 279 p.

- (33) Cf. la présentation budgétaire des programmes. Exemple : Dana (Claire). — Un exemple chiffré : aspects de l'éducation dans le Programme Commun, *Economie et politique*, n° 221, décembre 1972.
- (34) Il faut mentionner encore l'étude de Haroun Jamous sur un cas exemplaire de décision politique en matière universitaire, *Sociologie de la décision. La réforme des études médicales et des structures hospitalières*, Paris, Editions du C.N.R.S., 1969, 257 p.
- (35) Kessler (Marie-Christine). — *La politique de la haute fonction publique*, 1978, 300 p. ; Bodiguel (Jean-Luc), *Les anciens élèves de l'E.N.A.*, 1978, 271 p. — Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- (36) Bourdieu (P.), Boltanski (L.). — La production de l'idéologie dominante, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2-3, juin 1976, pp. 3-73 ; voir aussi l'article de Luc Boltanski, « L'espace positionnel : multiplicité des positions institutionnelles et habitus de classe », in *Revue française de sociologie*, 1973, XIV-1, pp. 3-26, article consacré en grande partie aux professeurs de l'I.E.P.
- (37) Kosciusko-Morizet (Jacques-A.). — *La mafia polytechnicienne*, Paris, Seuil, 1973.
- (38) Un groupe de polytechniciens, « Un appareil idéologique de l'Etat, l'X », in *Les Temps modernes*, n° 293-294, décembre-janvier 1970-1971.
- (39) Doumenc (Michel), Gilly (Jean-Pierre). — *Les I.U.T., Ouverture et Idéologie. Les techniciens supérieurs, cadres ou ouvriers ?* Paris, Editions du Cerf, 1977, 272 p.
- (40) Vaudiaux (Jacques). — *La formation permanente. Enjeu politique*, Librairie A. Colin, 1974, 236 p. Jean-Arnaud Mazères et André Cabanis reprennent cette idée d'enjeu dans l'ouvrage collectif publié par l'Institut d'Etudes Politiques de Toulouse et Privat : *La formation continue : enjeu de société*, 1975, 498 p.
- (41) Cf. Bourgin (Hubert). — *L'Ecole Normale et la politique (de Jaurès à Léon Blum)*, Paris, Londres, New York, réimpressions Gordon & Breach, 1970.
- (42) Selon Gilles Fabre-Rosane et Alain Guédé, ils représentent 21,7 % des candidats aux élections législatives de mars 1978, dont 39,8 % pour le P.S., 27,5 % pour le P.C.F., 10,2 % pour le R.P.R. et 8,6 % pour le P.R. Ces candidats sont essentiellement professeurs (17,4 %). Seul le P.C.F. présente plus de 10 % d'instituteurs ; les radicaux de gauche, le P.R., le R.P.R. et le C.D.S. ne présentent aucun instituteur. Cf. « Sociologie des candidats aux élections législatives de mars 1978 », in *Revue française de sciences politiques*, vol. 28, n° 5, octobre 1978.
- (43) Bacot (Paul). — Le comportement électoral des instituteurs. Mitterandistes et giscardiens, in *Revue française de sciences politiques*, vol. 27, n° 6, décembre 1977. Cf. aussi l'article de Guy Herzlich, « Le vote des enseignants », in *Le Monde de l'Education*, février 1978.
- (44) In *La France et les Français en 1938-1939*, ouvrage collectif sous la direction de R. Rémond et Janine Bourdin, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, Paris, 1978.
- (45) Delanque (Paul). — *Les enseignants. La lutte syndicale du Front populaire à la Libération*, Paris, Editions sociales, 1973, 414 p.
- (46) Citron (Suzanne). — Positivismisme, corporatisme et pouvoir dans la société des professeurs d'histoire de 1910 à 1947, in *Revue française de sciences politiques*, vol. 27, n° 4-5, août-septembre 1977.
- (47) Cf. l'ouvrage général d'un historien : Paul Gerbod, *Les enseignants et la politique*, Paris, P.U.F., 1976.
- (48) Freyssinet-Dominjon (Jacqueline). — *Les manuels d'histoire de l'école libre. 1882-1959. De la loi Ferry à la loi Debré*, Paris, Librairie A. Colin, 1969, 294 p. ; Landowski (Eric). — *L'image du Parlement dans quelques manuels primaires de l'enseignement public*, C.N.R.S., 1970, 91 p. ; Simedei (M.). — *De l'Empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires*, in *Revue française de sciences politiques*, vol. 16, n° 1, février 1966.
- (49) Mollo (Suzanne). — *L'école dans la société. Psychologie des modèles éducatifs*, Paris, Dunod, 1970 ; Marchand (Frank). — *Les Français tel qu'on l'enseigne*, Paris, Larousse, 1971 ; Mariet (Jacqueline). — *L'univers social d'une méthode d'apprentissage du Français*, in *Educattion et développement*, n° 127, août-septembre 1978.
- (50) Vincent (Guy). — *L'arithmétique morale, Cahiers d'histoire*, tome XXI, 1976.
- (51) Cf. Mariet (François), Porcher (Louis). — *Apprendre à devenir citoyen à l'école*, Paris, Editions Societes Françaises, 1978, 123 p. ; Kokossowski (Alain). — *Formation économique et pédagogie des sciences sociales*, Paris, Tema Formation, 1973, 483 p. ; *Enseigner les sciences économiques et sociales*, Paris, P.U.F., 1978. Signalons aussi les travaux menés à l'I.N.R.P. sur les activités d'éveil en sciences sociales (cf. les n° du *Bulletin de liaison du cycle élémentaire*) et sur l'enseignement des sciences sociales dans le secondaire.

I. — Organismes d'enseignement et de recherche

LA RECHERCHE EDUCATIONNELLE EN SUISSE

On sait que la Suisse connaît une longue tradition pédagogique qu'illustrent toute une série de noms célèbres. A commencer par le grand Jean-Jacques que se disputent la France et la Suisse, la ligne se poursuit par Pestalozzi (1746-1827), le Père Girard (1765-1850) et le pédagogue bernois Philipp Emanuel von Fellenberg (1771-1844) pour ne citer que les plus importants. Par leurs publications et leur travail pratique (tous les trois ont fondé des écoles et exercé une grande influence sur la naissance et le développement de l'école élémentaire générale), ils étaient en même temps théoriciens et praticiens de l'éducation.

On peut peut-être faire commencer une deuxième étape de cette longue tradition pédagogique par les noms d'Edouard Claparède (1873-1940) et de Pierre Bovet (1878-1965) qui ont fondé à Genève, en 1912, l'Institut Jean-Jacques-Rousseau, devenu ensuite l'Institut des sciences de l'éducation, puis l'Ecole de psychologie et des sciences de l'éducation, transformée en faculté tout récemment. Sont liées à ces deux noms l'éducation fonctionnelle, la pédagogie expérimentale et l'école active et se lient à l'éducation, avec eux, la science et la recherche scientifique. Avec ceux de Claparède et de Bovet, il faut rappeler le nom d'Adolphe Ferrière (1879-1960), ami de Decroly, et qui devint, au Bureau international d'Education, un des pionniers de la pédagogie comparative. La Suisse alémanique, à la même époque, ne connaît pas d'évolution analogue. La pédagogie y était dominée pendant la plus grande partie de la première moitié de notre siècle par le philosophe-pédagogue Paul Häberlin (1878-1960) qui, par son enseignement universitaire et sa pensée centrée sur la finalité de l'éducation, a surtout marqué toute une génération de futurs formateurs d'enseignants et de directeurs d'écoles normales. A part lui il faut mentionner peut-être encore Heinrich Hanselmann (1885-1960), un des pères d'une pédagogie curative scientifique et qui, à partir de 1931, à Zurich, occupa la première chaire universitaire dans ce domaine.

Revenons en Suisse romande et à Genève, où Robert Dottrens et Jean Piaget, tous les deux nés encore au dernier siècle, font le pont entre les débuts de l'Institut des sciences de l'éducation et l'époque actuelle, Dottrens avec son Laboratoire de pédagogie expérimentale et ses innovations contrôlées à l'école du Mail, Piaget avec l'œuvre monumentale que l'on connaît. Que ce pont n'atteint pas seulement l'époque actuelle, mais se poursuit à l'avenir, est garanti par le fait que des disciples directs ou indirects de Piaget occupent actuellement des chaires universitaires non seulement à Genève même, mais aussi à Lausanne, Berne, Zurich et Bâle.

(Par ailleurs, notons ici entre parenthèses que, d'une part, certains esprits voient une relation assez étroite entre cette tradition pédagogique de la Suisse et ses grands réformateurs en matière de religion et leur éthique protestante et que d'autres, que cette fois-ci l'on peut qualifier de mauvais esprits, ont cru pouvoir constater, d'autre part, une parenté entre la tradition pédagogique et ce que serait, dit-on, un trait du caractère national suisse, appelé « Schulmeisterei » en allemand et que l'on traduit le mieux par un penchant moralisateur à la manière d'un petit maître d'école).

Une troisième phase de l'évolution que nous considérons ici, et qui cette fois

concerne les trois parties linguistiques du pays (Suisse alémanique, Suisse romande et Ticino), peut probablement être située autour des années soixante et du début des années septante de notre siècle, époque pendant laquelle — à la suite d'une expansion scolaire considérable et parallèlement à un courant de réforme jamais débordant, certes, mais tout de même marqué — ont été fondées la plupart des institutions de recherche et de développement éducationnels dont nous parlerons par la suite. L'avenir nous dira si 1975, année de fondation de la Société suisse pour la recherche en éducation, à laquelle nous reviendrons aussi, aura été de son côté à l'origine de développements nouveaux.

Nous voici donc aux temps présents. Y a-t-il une recherche éducationnelle en Suisse ? Quelles sont les institutions qui font de la recherche et du développement éducationnels ? Peut-on discerner des centres de gravité ou des tendances fortes de cette recherche ? Qui sont les chercheurs ? Qui mandate et qui finance des projets de recherche éducationnelle ? Quels sont, à l'heure actuelle, les problèmes les plus importants de la recherche éducationnelle en Suisse ? C'est à ce genre de questions qu'essaiera de répondre — de manière volontairement descriptive — l'article qui suit.

Commençons toutefois par une sorte de déclaration officielle concernant la recherche en éducation et qui, si elle ne peut servir de définition, a quand même le mérite de mettre en lumière quelques aspects sur lesquels il y a une sorte de consensus : « La recherche moderne en matière d'enseignement et d'éducation va bien au-delà de l'objectif que s'assignait la pédagogie traditionnelle. L'enseignement, la formation et l'éducation doivent être considérés comme un problème dans lequel interviennent des composantes scientifiques, culturelles, individuelles, sociales, politiques, économiques et historiques ; leur étude relève d'un grand nombre de disciplines travaillant selon leurs propres méthodes ou de manière interdisciplinaire... La recherche en matière d'éducation traite théoriquement et empiriquement des processus d'apprentissage à tous les âges et dans tous les secteurs de la vie humaine. Elle s'appuie sur la psychologie, la sociologie, la pédagogie, l'économie éducationnelle, la politologie, le droit. En outre, suivant la nature des problèmes, elle sollicite le concours de la biologie, de la médecine, de la psychothérapie ou des sciences du comportement, etc. » (1).

• Les institutions de recherche et de développement éducationnels

Les données qui suivent constituent le condensé de plusieurs enquêtes selon lesquelles le nombre des institutions de recherche et de développement éducationnels en Suisse se situe autour d'un ordre de grandeur de 70 ou 80 institutions à peu près (2). Ce nombre peut étonner les experts et les non-experts ; on verra par ailleurs qu'il sera fortement relativisé par la suite de cet article. D'après l'enquête la plus récente, ces institutions se répartissent de la manière suivante :

— Institutions universitaires	32
— Institutions rattachées à l'administration de la Confédération, des régions de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique ou des cantons	25
— Institutions scolaires internes	1
— Institutions privées	7
— Autres institutions (établissements de formation des maîtres, groupements ad hoc, particuliers)	8

Institutions universitaires

Les institutions universitaires se distinguent en différentes catégories, selon leurs domaines de recherche et certains autres critères :

- a) Une première catégorie comprend les institutions relatives aux sciences de l'éducation en général, qui couvrent tous les secteurs de la recherche éducationnelle et y consacrent toute leur activité (Exemple : Département des sciences de l'éducation de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève).
- b) Une deuxième catégorie d'institutions consacrent également toute leur activité à la recherche éducationnelle, mais en se limitant à certains secteurs des sciences de l'éducation (Exemple : Groupe de travail fribourgeois pour la recherche en matière des plans d'étude / FAL).
- c) Une troisième catégorie comprend les institutions ayant trait aux disciplines constitutives « traditionnelles » de la recherche en matière d'éducation, soit la pédagogie, la psychologie et la sociologie. Ces instituts ne couvrent pas tous les secteurs de la recherche éducationnelle, et ne consacrent pas toute leur activité à ce domaine (Exemple : Institut de sociologie de l'Université de Zurich).
- d) La quatrième catégorie comporte des instituts qui, tout comme ceux qui sont mentionnés sous le paragraphe c), ne recouvrent pas tous les secteurs de la recherche éducationnelle, et ne consacrent pas toute leur activité à ce domaine, mais qui ne comprennent aucune des trois disciplines constitutives de la recherche éducationnelle (Exemple : Institut pour la gestion des entreprises (Betriebswirtschaftliches Institut) de l'Université de Berne).

Si nous essayons maintenant de mettre en relief quelques centres de gravité et quelques thèmes faisant l'objet d'une recherche qui se distingue par une certaine continuité, on comprendra que cet essai comportera inévitablement une part de subjectivité et d'arbitraire et que tout ne pourra y être mentionné. On comprendra aussi que l'on renoncera à tout essai de systématisation et de classification de ces thèmes ; les notions et concepts utilisés pour les désigner se situeront donc à des niveaux très différents.

Genève, fortement marqué par la psychologie génétique de Piaget et de ses disciples, connaît une série d'autres thèmes de recherche qui ont donné lieu à des travaux remarquables : psycho-linguistique, éducation des adultes et des thèmes de sociologie de l'éducation comme le milieu social et l'orientation de la carrière des adolescents ainsi que l'égalité des chances et, depuis peu de temps, les effets à long terme de l'enseignement. A Lausanne, les travaux les plus importants se situent autour de l'orientation scolaire et professionnelle et des facteurs qui influent sur le choix professionnel, d'une part, de la pédagogie et didactique universitaire avec accent sur l'enseignement individualisé, de l'autre ; un troisième centre de gravité concerne la psychologie cognitive et particulièrement la genèse de certains concepts. Neuchâtel se distingue par des travaux conceptuels et des réalisations pratiques concernant les unités capitalisables ainsi que par des recherches linguistiques relatives à l'éducation. A Fribourg, il faut mentionner plusieurs groupes de chercheurs. Depuis une dizaine d'années, une équipe relativement stable travaille dans le domaine de la recherche et du développement de curricula, alors qu'une autre est centrée sur la psychologie différentielle relative à des processus d'apprentissage et sur des problèmes de mesure de performances scolaires. Le groupe qui s'est installé le plus récemment travaille surtout dans le domaine de l'observation et de la modification de comportements. Finalement, la pédagogie curative occupe une place depuis longtemps à Fribourg. A Berne, un premier centre de gravité peut être caractérisé par les termes de psychologie pédagogique, psychologie cognitive et étude des processus d'apprentissage, un deuxième par celui de psycholinguistique. Des travaux importants en économie de l'éducation (surtout de planification de l'éducation par les méthodes qui consistent à évaluer les besoins de main-d'œuvre par niveau de qualification et de demande sociale d'éducation) ont été conduits à Bâle pendant la deuxième moitié des années soixante. Menées sous l'impulsion de

l'O.C.D.E., ces recherches n'ont pas trouvé de suite au bout d'une période limitée et avec elles, l'économie de l'éducation a pratiquement disparu comme champ de recherche en Suisse. En ce qui concerne Bâle, il faut mentionner en plus de ce centre d'intérêt passager, la psychologie et la pédagogie spéciales, alors que l'institut de psychologie se trouve actuellement en restructuration. A Zurich, plusieurs thèmes prioritaires font l'objet de recherches continues menées par différents groupes. En pédagogie, ce sont la pédagogie sociale et la formation des enseignants d'une part, l'éducation préscolaire et la pédagogie des sports d'autre part. Les autres groupes travaillent dans les domaines de la didactique générale, de la sociologie de l'éducation et de la psychohygiène de l'enfant. A Saint-Gall, finalement, des travaux relevant de la recherche éducationnelle sont menés en *pédagogie de l'économie* (Wirtschaftspädagogik), surtout dans une optique de construction de curricula. Un autre groupe s'est occupé pendant quelques années, un peu comme à Bâle, de prospective et de prévisions, notamment en ce qui concerne les besoins d'éducation exprimés en termes de main-d'œuvre.

Le survol très rapide qui précède ne concerne pratiquement, à quelques exceptions près, que des institutions universitaires. Or, la recherche et surtout le développement éducationnels ne se font pas seulement au niveau universitaire, mais aussi — et dans une mesure croissante — dans des institutions rattachées à l'administration de la Confédération, des régions ou des cantons.

Institutions de recherche et de développement éducationnels rattachés à l'administration

Parmi ces institutions on peut distinguer, suivant les dénominations ou les champs d'activité, des institutions spécialisées et des institutions non spécialisées. Font partie de ces dernières les centres pédagogiques cantonaux ; comme institutions spécialisées, citons par exemple le Centre de recherches psychopédagogiques de l'enseignement secondaire du Canton de Vaud (spécialisé dans un certain degré de l'enseignement), le Centre cantonal d'information mathématique à Bienne (spécialisé dans une certaine discipline), le Service de la recherche sociologique à Genève (spécialisé dans un certain domaine) ou l'Institut suisse de pédagogie professionnelle (spécialisé dans une certaine branche de l'éducation).

Les institutions cantonales recensées en 1976 se répartissent géographiquement d'une manière particulière et pas du tout régulière. Près de la moitié d'entre elles sont concentrées dans deux cantons (Genève : 5, Vaud : 4) ; les cantons de Berne et de Zurich comptent chacun deux institutions ; six cantons en comptent une, alors que dans les cantons restants on ne trouve aucune institution de recherche et de développement en matière d'éducation. A cela il faut ajouter, sur le plan régional, l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques et le Service consultatif de la Suisse centrale en matière scolaire (Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen).

Un tableau très simple donne une idée des principaux domaines d'activité de ces institutions :

Tableau 1
Domaines d'activité des institutions de recherche et de développement éducationnels
rattachés à l'administration

Domaine d'activité	Nombre d'institutions
Mathématique	5
Langue	3
Langues étrangères	3
Lecture	2
Méthodes d'enseignement didactique (en général)	6
Technologie de l'éducation	3
Questions psycho-pédagogiques	4
Docimologie	2
Problèmes de sélection	2
Objectifs de l'enseignement	1
Orientation scolaire	1
Production de moyens d'enseignement	2
Statistique scolaire	4
Planification scolaire	4
Structures scolaires	3
Innovations contrôlées	4
Sociologie de l'éducation	4
Formation des enseignants	2
Documentation	2
Coordination (régionale)	2

Le tableau montre que les principales disciplines scolaires (mathématique, langue maternelle, langues étrangères) et des questions de méthodes d'enseignement et de didactique dans le sens le plus large occupent une place importante parmi les domaines de recherche et de développement de ces institutions. Un autre domaine important comprend la planification et la statistique scolaire ainsi que les structures scolaires et les innovations contrôlées. Un certain nombre des champs d'activité indiqués par ces institutions montrent aussi que des fonctions de recherche et de développement se combinent parfois avec d'autres fonctions. Sans entrer dans le détail et dans les problèmes impliqués par une telle constatation, on peut aussi dire qu'une des fonctions générales de ce type d'institution consiste à assurer le lien entre ce qu'on nomme la théorie, d'une part, et la pratique, d'autre part. Il paraît que dans les sciences sociales, et donc aussi dans celles de l'éducation, la distinction établie entre recherche fondamentale et appliquée est en train de perdre son sens de plus en plus. Si l'on voulait quand même utiliser ces termes, on pourrait certainement dire que les institutions rattachées à l'administration s'occupent exclusivement de recherche appliquée et de développement, alors que les institutions universitaires font surtout de la recherche fondamentale ou appliquée ou combinent les deux.

Le nombre de projets enregistrés par l'enquête permanente sur la recherche et le développement éducationnels en Suisse pour les années 1974-1977 s'élève à 202 ; ils ont été annoncés par 73 institutions au total. Quand on examine la répartition des projets par rapport aux institutions, on voit que pendant cette période de quatre ans, plus de la moitié des institutions n'ont annoncé qu'un seul projet, ce qui est un indicateur de la dispersion et du caractère souvent sporadique de la recherche éducationnelle. Si l'on tient compte encore d'autres éléments que de cette répartition des projets par rapport aux institutions (par exemple des effectifs de personnel de ces dernières), on peut dire que, bien qu'entre 1974 et 1977 73 institutions aient annoncé des projets, la recherche éducationnelle proprement dite, pré-

sentant une certaine garantie de continuité, est l'apanage d'un petit nombre d'institutions : environ une douzaine dans le secteur universitaire, et un peu plus d'une demi-douzaine dans le secteur administratif, soit au total une vingtaine d'institutions.

• Projets de recherche et de développement

Dans l'« Information sur la recherche et le développement éducationnels » (3) qui résulte de l'enquête permanente, chaque projet est caractérisé, entre autre, par un certain nombre de descripteurs (en général entre cinq et dix). Ceux-ci sont empruntés aux Thesaurus Eudised (4). Sans surestimer la valeur de l'information qui en découle, un regard sur les fréquences des descripteurs le plus souvent utilisés peut donner une idée des thèmes et problèmes dont la recherche éducationnelle en Suisse s'est occupé le plus pendant la période 1974-1977 :

Tableau 2
Fréquence des descripteurs le plus souvent utilisés pour caractériser les projets de recherche et de développement éducationnels (1974-1977).

Descripteur	Fréquence
Evaluation	52
Test	51
Programme d'étude (curriculum)	40
Développement cognitif, processus cognitif	31
Relation maître-élève	28
Choix d'une profession, orientation professionnelle	27
Motivation	27
Objectif pédagogique	26
Méthode pédagogique	22
Comportement de l'enseignant	21
Pfianification de l'éducation	17
Socialisation	16
Didactique	13
Comportement verbal	11
Créativité	11
Attitude des parents	11

De même, il peut être intéressant de voir comment ces projets se répartissent sur les différents degrés d'enseignement ou secteurs du système d'enseignement et d'éducation (dans la mesure, bien sûr, où un projet peut être attribué à un ou plusieurs degrés ou secteurs, ce qui, évidemment, n'est pas toujours le cas).

Tableau 3
Répartition des projets sur les différents degrés d'enseignement ou secteurs du système d'enseignement et d'éducation.

Descripteurs désignant les différents degrés ou secteurs	Fréquence
Ecole maternelle éducation préscolaire	18
Ecole primaire, enseignement primaire	54
Ecole secondaire, enseignement secondaire, secondaire premier cycle, secondaire deuxième cycle	56
Apprentissage professionnel, formation professionnelle, enseignement professionnel	22
Formation des enseignants	20
Enseignement supérieur, université, études universitaires	23
Education des adultes	15
Perfectionnement des enseignants	17
Education récurrente	4
Education permanente	4

On voit que l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire occupent de loin la première place, alors que tous les autres degrés et secteurs se tiennent à peu près la balance.

• Chercheurs

Les différentes enquêtes déjà mentionnées arrivent toujours à un ordre de grandeur de 400 chercheurs en éducation à peu près. Qu'en est-il de ces chercheurs ?

Si l'on jette un rapide regard sur eux, on voit que 50 environ sont des professeurs d'université, alors que 70 à peu près peuvent être qualifiés de directeurs de projet confirmés (parmi ces derniers, plus de 30 sont également professeurs d'université). Ces professeurs se répartissent de la manière suivante : pédagogie 35 %, psychologie 35 %, sociologie et autres disciplines 30 %. La qualification de directeur de projet confirmé se fait sur la base de différents critères tels que la compétence scientifique et le nombre et/ou la qualité des projets de recherche confiés. De ces 400 chercheurs, seule une petite partie se désignerait eux-mêmes par « chercheurs en éducation ». Cela tient à plusieurs facteurs.

Ne se sentiraient certainement pas chercheurs en éducation les quelques professeurs de médecine ou de droit qui figurent dans l'enquête parce qu'ils ont patronné des thèses de doctorat en médecine ou en droit mais qui en même temps appartiennent sans aucun doute au domaine de la recherche en éducation.

Le même phénomène, quoique de manière moins prononcée, se produirait pour la plupart des représentants de ce que l'on nomme les sciences constitutives de la recherche en éducation (pédagogie, psychologie, sociologie). Ceci est dû au fait que la recherche en éducation est une science encore jeune, multi- et interdisciplinaire, qui est encore à la recherche de son identité et par là même de sa structuration intérieure et de ses limites,

Une autre raison qui explique pourquoi la plupart des personnes figurant dans l'index des chercheurs en éducation ne se considèrent pas nécessairement comme tels, est le fait que pour la grande majorité d'entre elles la recherche en éducation ne représente qu'une partie de leur activité professionnelle. Pour le reste, elles sont occupées — selon leur position professionnelle — par des activités relatives à l'enseignement, à des tâches administratives (surtout celles qui n'occupent pas un poste à l'université) ou sont affectées à des recherches dans d'autres domaines. La plupart des « chercheurs en éducation » ne s'occupent donc de recherches dans cette discipline que de manière occasionnelle et sporadique (pour la période 1974-1977, un peu plus des trois quarts d'entre eux n'ont participé qu'à un seul projet). Cette imbrication de la recherche éducationnelle avec d'autres activités, ou en d'autres termes cette recherche éducationnelle par intermittences est peut-être dans un sens souhaitable ; mais sous un autre aspect elle est source d'instabilité, de fluctuations et de discontinuité, vu l'absence d'une carrière bien définie (font exception les chercheurs poursuivant une carrière universitaire, et peut-être — et depuis peu de temps seulement — aussi certains chercheurs faisant carrière dans des centres pédagogiques cantonaux).

• Mandants de recherche et institutions de financement

Après un bref examen des institutions de recherche, des projets et des chercheurs, un regard très rapide sur les mandants de recherche et les institutions de financement peut compléter ce tableau du cadre organisationnel et des orientations majeures de la recherche et du développement éducationnels en Suisse.

La première question que l'on se pose ici concerne le rapport quantitatif entre les projets mandatés et les projets non mandatés. Celui-ci se présente, toujours pour les années 1974-1977, comme suit :

ob mepooe e o...
 à l'annuel de ...

projets mandatés	82
projets non mandatés	120
total	202

ob mepooe e o...
 à l'annuel de ...

explication de
 l'élaboration de
 ces mandats de
 recherche et de
 leur répartition
 entre les différents
 secteurs de la
 recherche.

Il ressort donc
 que la majorité
 des mandats de
 recherche sont
 émis par les
 institutions
 publiques.

En ce qui
 concerne les
 mandats de
 recherche
 émis par les
 institutions
 privées, on
 constate que
 les entreprises
 et les sociétés
 sont les
 principaux
 émetteurs.

Enfin, les
 autres
 institutions
 (mandats de
 recherche
 étrangers,
 organisations
 internationales,
 groupements
 ad-hoc)

constituent
 une part
 importante
 des mandats
 de recherche
 émis.

En résumé,
 les mandats
 de recherche
 sont émis
 principalement
 par les
 institutions
 publiques.

Les mandats
 de recherche
 émis par les
 institutions
 privées sont
 principalement
 destinés à
 financer des
 projets de
 recherche
 appliquée.

Enfin, les
 mandats de
 recherche
 émis par les
 autres
 institutions
 sont
 principalement
 destinés à
 financer des
 projets de
 recherche
 fondamentale.

Il ressort donc que la majorité des projets, soit environ 60 %, n'ont pas été élaborés à la demande d'un mandant, alors que 40 % ont été mandatés par des organismes publics ou privés. Il serait trop hâtif de conclure que les projets découlant d'un mandat se préoccupent de problèmes issus de la pratique, et qu'inversement les projets sans mandants relèvent de la recherche « pure ». Néanmoins cette distinction est probablement en partie justifiée. On peut supposer en plus qu'un grand nombre des projets sans mandants ont pour principal objectif l'obtention d'une qualification scientifique (thèses de doctorat, travaux de licence). Les projets non-mandatés présentent en outre la caractéristique commune d'avoir une motivation basée sur les intérêts des chercheurs ou des institutions de recherche impliquées dans le projet. Examinons maintenant les projets avec mandants, et voyons qui sont ces mandants :

Tableau 4

Nature des mandants de recherche et répartition des projets entre ces mandants

Nature des mandants de recherche	Nombre de mandants	Nombre de projets mandatés
Institutions publiques		
Confédération	5	9
Cantons	5	9
Communes	22	54
	1	2
total intermédiaire	28	65
Institutions privées		
Entreprises (économie)	4	4
Sociétés, associations, commissions	6	6
Fondations	2	2
total intermédiaire	12	12
Autres institutions (mandants de recherche étrangers, organisations internationales, groupements ad-hoc d'institutions publiques et privées)	4	5
total intermédiaire	4	5
Total	44	82

Ce tableau démontre que les plus importants mandants de recherche sont les institutions publiques (Confédération, cantons, communes) qui constituent les 64 % des mandants et mandatent même 79 % des projets mandatés. Viennent ensuite les institutions privées (27 % ; 15 %), puis les autres institutions (9 % ; 6 %).

Dans le domaine du financement, on peut distinguer les catégories de projets suivantes :

	Nombre	Pourcentage
Projets financés par l'extérieur dans le Fonds national)	119	52 %
Projets financés par le Fonds national suisse pour l'encouragement de la recherche scientifique	34	15 %
Projets personnels (généralement sans financement extérieur)	52	23 %
Projets d'une institution de recherche ou de développement (généralement sans financement extérieur)	24	10 %
Total	229 *	100 %

* Certains projets qui ont été financés par différentes institutions ont été comptés plusieurs fois. C'est la raison pour laquelle le total mentionné ci-dessus est supérieur au total des projets recensés au cours de la période considérée (202).

Ces chiffres démontrent que les deux tiers (67 %) des projets ont été financés par l'extérieur, alors que ceci n'était pas le cas pour le tiers qui reste. Parmi les projets ayant bénéficié d'un financement extérieur, 119 (soit 52 % du total des projets) ont été financés par différentes institutions de financement (au nombre de 55) et 34 projets (15 %) par le Fonds national suisse de la recherche scientifique. En ce qui concerne le financement interne, il s'agit dans 52 cas (23 %) de projets personnels et dans 24 cas (10 %) de projets issus de l'initiative propre d'une institution de recherche ou de développement. Quant à la nature des institutions de financement et la répartition des projets entre ces institutions, le tableau ne diffère pas beaucoup de celui des mandants de recherche. En d'autres termes, ce sont des institutions publiques (surtout la Confédération, y compris le Fonds national suisse pour l'encouragement de la recherche scientifique et les cantons) qui jouent le rôle le plus important pour le financement de la recherche éducationnelle (elles financent 81 % des projets financés par l'extérieur).

• Quelques problèmes actuels de la recherche éducationnelle en Suisse

Après la description — en grandes lignes — de quelques aspects de la recherche éducationnelle suisse, tels qu'ils ressortent du dépouillement de l'enquête permanente dont elle fait l'objet, essayons maintenant de la saisir sous une autre lumière en présentant — toujours sur un mode descriptif — quelques-uns de ses problèmes les plus importants à l'heure actuelle. Nous en choisirons trois : l'identité scientifique et organisationnelle de la recherche éducationnelle, les relations entre recherche et pratique et le problème de l'institutionnalisation de la recherche éducationnelle.

La science de l'éducation à la recherche de son identité

Faut-il mettre, dans ce titre, le singulier ou le pluriel, faut-il dire les sciences de l'éducation ou la science de l'éducation ? En allemand — et plus des deux tiers de la population suisse parlent cette langue — le problème est encore plus compliqué : Bildungsforschung, Bildungswissenschaft et Erziehungswissenschaft, les deux derniers chaque fois au singulier ou au pluriel, cinq termes donc au total, sont au choix pour désigner le domaine dont nous parlons. Il y a des raisons pour préférer l'un à l'autre, et ce n'est pas du tout par hasard que, presque chaque fois qu'il fallait prendre une décision (nom de la société scientifique, nom de la revue, etc.), on a choisi le terme de Bildungsforschung qui est en quelque sorte le plus global

et qui n'exclut rien. Mais le débat concernant la définition et la terminologie du domaine que nous appelons « recherche éducationnelle » dans cet article non seulement n'est pas clos ; il a à peine commencé en Suisse.

Nous avons vu qu'il y a des institutions et des chercheurs qui font de la recherche éducationnelle, mais — à quelques exceptions près — leur image de soi est moins celle d'un chercheur en éducation que celle d'un pédagogue, d'un psychologue ou d'un sociologue (pour ne mentionner que ces disciplines-là) dont l'objet de recherche — parfois et momentanément, dans la plupart des cas — est l'éducation. Ce qui vaut pour les personnes, vaut aussi pour le corps de savoir relatif à l'éducation. Comme le dit fort bien Philippe Perrenoud : « Il se trouve que l'éducation, phénomène complexe qui met en jeu des processus individuels, interpersonnels et collectifs, relève sous certains aspects ou pour certaines de ses composantes de disciplines reconnues : psychologie, psychologie sociale, sociologie, anthropologie, démographie, économie, pour citer les principales. Aucune de ces disciplines n'a vocation à rendre théoriquement intelligible et explicable l'ensemble des processus à l'œuvre dans la relation éducative ou dans un système d'enseignement. Mais aucune n'est prête à renoncer à une partie de son objet et en quelque sorte à le céder à une science de l'éducation naissante. Sans refuser la collaboration avec la pédagogie, en particulier dans le domaine de la recherche appliquée, chacune de ces disciplines tient à préserver l'identité et la spécificité de son discours sur l'éducation.

Cette résistance de la psychologie et des sciences sociales à se laisser déposer d'un fragment de leur territoire a conduit en fait à une solution de compromis que le pluriel — les sciences de l'éducation — résume fort bien : l'arrière-fond théorique de la pédagogie comme art d'enseigner devient le faisceau des disciplines qui ont à un titre ou à un autre quelque chose à dire sur l'éducation. Sur le plan épistémologique, il y a de la sorte une certaine dépendance théorique de la pédagogie à l'égard de la psychologie et des sciences sociales. Sur le plan institutionnel, s'agissant de la psychologie de l'apprentissage ou du développement, de la sociologie de l'éducation, de la démographie scolaire, de l'anthropologie ou de l'économie de l'éducation, le rapport de dépendance peut s'inverser : l'existence de facultés ou de centres orientés vers la formation ou la recherche pédagogiques peut être une condition de développement des provinces de la psychologie ou des sciences sociales s'intéressant particulièrement aux processus éducatifs. Mais il s'agit le plus souvent d'une coexistence au plan du curriculum et de la formation des étudiants, ou d'une certaine division du travail dans le cadre de projets ou de programmes de recherche. Il serait optimiste de parler déjà d'une réelle intégration des sciences de l'éducation au plan des méthodes ou des concepts. Cela tient sans doute aux réelles difficultés de toute coopération interdisciplinaire. Cela tient à mon sens au moins autant au fait que la psychologie et les sciences sociales ne se conçoivent que secondairement comme sciences de l'éducation. A juste titre au plan général, puisque l'objet de chacun couvre d'innombrables faits et processus qui n'ont aucun rapport avec l'éducation, mais présentent à d'autres égards une certaine unité. Mais même le spécialiste de l'éducation, lorsqu'il construit son identité professionnelle, se pense d'abord comme économiste, sociologue ou psychologue et secondairement comme scientifique de l'éducation ». Même intégré institutionnellement à une faculté de sciences de l'éducation ou à un centre de recherche pédagogique, un sociologue par exemple conservera une double affiliation, un double marché scientifique pour ses publications, une implantation dans deux réseaux distincts de communication scientifique, etc.

Il s'ensuit que s'identifient aux sciences de l'éducation, et plus encore à la science de l'éducation, ceux qui, par leur formation ou leurs travaux, sont orientés vers la pédagogie stricto sensu. C'est ce qui explique à mon sens que l'image des sciences de l'éducation soit avant tout celle d'une science pédagogique modernisée,

auréolée de concours venus des sciences sociales. Car sa dépendance théorique et méthodologique à l'égard de la psychologie est évidemment beaucoup plus ancienne : sortie des limbes de la réflexion morale ou philosophique, la pédagogie s'est d'emblée fondée sur la psychologie scientifique de son temps. Contrairement à ce qu'on avait pu espérer, la redéfinition de la pédagogie comme centre de gravité et lieu géométrique des sciences de l'éducation n'a pas suffi à lui assurer le statut d'une science qui ne serait pas définie d'abord par sa vocation pragmatique. On pourrait presque suggérer que le contraire s'est produit, et que l'intégration de la sociologie, de l'anthropologie, de l'économie par exemple, à une faculté de science de l'éducation leur imposent en quelque sorte la mission prioritaire de contribuer à l'amélioration de l'école ou d'aider la pédagogie dans cette tâche. » (5)

Identité scientifique et identité organisationnelle de la recherche en éducation sont en quelque sorte les deux faces de la même médaille. Dans cette optique, on peut peut-être enregistrer comme signe prometteur et comme début d'un processus de recherche d'identité, la fondation, en 1975, de la Société suisse pour la recherche en éducation (S.S.R.E.). Cette société est issue de deux journées de travail qui, en octobre 1974, ont réuni, pour la première fois sur le plan national, une centaine de personnes provenant de la recherche, la pratique, la politique et l'administration dans le domaine de l'éducation. Les grands thèmes débattus pendant ces journées de travail étaient les suivants :

- Quelques options en vue d'un plan de développement de la recherche en matière d'éducation ;
- Les six domaines prioritaires proposés par le Conseil suisse de la science pour la recherche en matière d'éducation (6) ;
- Délimitation et structuration interne de la recherche en matière d'éducation. Interdisciplinarité (7).

Actuellement, la Société suisse pour la recherche en éducation compte environ 250 membres individuels et collectifs. Selon ses statuts, elle a pour but la promotion de la recherche en éducation en Suisse. Elle se propose notamment :

- de réunir les chercheurs en éducation qui exercent leur activité en Suisse ;
- de promouvoir la collaboration interdisciplinaire entre eux ;
- de promouvoir la coopération avec d'autres sociétés sur les plans national et international ;
- de promouvoir la collaboration entre, d'une part, les chercheurs et d'autre part, les praticiens, les administrateurs et les hommes politiques du secteur de l'éducation ;
- d'entretenir des contacts avec les instances responsables de la politique de la science ;
- de défendre les intérêts de la recherche en éducation face aux instances responsables de la politique de la science et à celles qui sont responsables de l'administration et de la politique de l'éducation ;
- de faire connaître les résultats de la recherche en éducation (8).

Parmi les projets majeurs de la Société suisse pour la recherche en éducation, il faut notamment mentionner :

- la création d'une revue. Sous le nom « Education et Recherche / Bildungsforschung und Bildungspraxis », celle-ci sera lancée en 1979 (nous y reviendrons) ;
- l'élaboration d'un plan de développement pour la recherche éducationnelle en Suisse (nous y reviendrons) ;
- la création d'une collection « Sciences de l'éducation ».

Celle-ci a comme objectifs de publier :

- 1) des travaux de recherche en sciences de l'éducation y compris des comptes rendus d'expériences pédagogiques analysées ou contrôlées ;
- 2) des recueils de textes ou des travaux sur un même thème (« readers ») en sciences de l'éducation ;
- 3) des travaux et des cours des branches constitutives des sciences de l'éducation ;
- 4) éventuellement des traductions ou des présentations d'ouvrages non disponibles en français ou en allemand dans les domaines cités ci-dessus.

Recherche et pratique

Le problème qui domine de plus en plus les sciences sociales est celui de leurs relations avec la pratique. Pour la recherche éducationnelle en Suisse — mais, mutatis mutandis, il en sera de même pour les autres sciences sociales et pour les sciences de l'éducation dans d'autres pays — ces pratiques sont l'enseignement, la politique et l'administration en matière d'éducation ainsi que la politique de la science. Alors que ces différents secteurs devraient et pourraient agir de façon au moins partiellement concertée — qu'il existe aussi des intérêts divergents et des conflits inhérents et probablement insurmontables, est une autre question — il n'existe pour le moment aucune communication institutionnalisée entre eux. Rien ne garantit que les problèmes de la pratique soient proprement identifiés, que ceux qui s'y prêtent soient transformés en thèmes de recherche et que les résultats de la recherche soient retransmis dans la pratique sous forme appropriée. Ce n'est pas le lieu ici de relativiser et de corriger cette vue peut-être un peu schématique d'un mouvement en spirale allant de la pratique à la recherche pour revenir à la pratique, par le concept de la recherche — action dans le cadre duquel le problème de la relation entre théorie et pratique se pose différemment.

Les raisons de cette absence de communication institutionnalisée entre recherche et pratique sont à chercher des deux côtés. Laissons de côté ici celles qu'il faut imputer à la recherche pour examiner très brièvement quelques attitudes souvent prises par la pratique face à la recherche et poser donc le problème du rôle que joue la recherche éducationnelle dans l'opinion des représentants de la pratique ou, à la limite, dans l'opinion publique. Force est de constater qu'un des traits dominants de cette relation est la méfiance, méfiance parce qu'on craint que la recherche n'ait tendance à vouloir exercer un pouvoir soit technocrate soit idéologique sur la pratique. Le destin du projet argovien consistant à fonder une institution universitaire consacrée aux sciences de l'éducation n'en est qu'un exemple : pour le moment, ce projet a disparu dans les tiroirs gouvernementaux, étant donné que le parlement cantonal — en dernière analyse probablement pour les raisons évoquées ci-dessus — a refusé l'entrée en matière.

Toutefois, on peut noter toute une série de signes prometteurs qui montrent que l'on s'efforce, de part et d'autre, d'améliorer la communication et la coopération entre la recherche éducationnelle et les différents secteurs de la pratique.

Ainsi, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (qui en l'absence d'un ministre national de l'Éducation, constitue l'organe suprême en matière d'éducation) décrète dans son « Concordat sur la coordination scolaire » que les cantons concordataires coopèrent entre eux et avec la Confédération dans les domaines de la planification et de la recherche en matière d'éducation et qu'elle soutient et encourage des institutions nécessaires à cette coopération (9).

Dans ce sens, la Confédération et les cantons entretiennent en commun le Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation qui a pour tâche

d'encourager « l'échange d'informations et de collaboration entre les chercheurs, les praticiens et le personnel administratif appartenant au domaine de l'éducation, ainsi qu'avec les responsables de la politique de la recherche » (10).

Il est aussi significatif que depuis peu de temps la recherche éducationnelle, en tant que secteur avec lequel il faut entretenir des relations, est apparue à plus d'une reprise dans des documents officiels de l'Association suisse des enseignants.

Nous avons déjà vu que la Société suisse pour la recherche en éducation est en train de lancer une revue scientifique. Celle-ci — conformément à un des objectifs majeurs de la Société — ne se bornera pas à être un organe de liaison entre scientifiques ; elle favorisera plutôt la discussion et la collaboration entre scientifiques et praticiens de l'éducation. D'une manière générale, les buts de la revue apparaissent comme suit : informations sur la recherche en éducation en Suisse ; contacts entre les chercheurs en Suisse et à l'étranger ; entre la recherche scientifique et la pratique éducationnelle, l'école en général, l'administration et la politique scolaires (11).

Enfin, il faut signaler — toujours dans le contexte des relations entre recherche et pratique — une évolution importante de la politique suisse de la science. L'instrument le plus important de cette politique est le Fonds national de la recherche scientifique. Or, jusque il y a peu de temps, le Fonds national a distribué de manière exclusivement réactive les moyens financiers dont il pouvait disposer, c'est-à-dire en répondant à des requêtes qui lui étaient adressées. Depuis le milieu des années septante cette politique réactive s'accompagne — d'une manière encore modeste, il est vrai — d'une politique active de la recherche qui prend la forme de programmes nationaux de recherche. Ceux-ci « ont pour but l'exécution des recherches nécessaires à l'accomplissement de tâches d'intérêt national. Ils comprennent aussi bien la constitution du potentiel de recherche nécessaire que la coordination des travaux de recherche et leur orientation vers les objectifs fixés dans le cadre des programmes » (12).

Sous le titre « Education et vie active », un des programmes nationaux sera consacré à la recherche éducationnelle et concernera les rapports entre la formation et la vie active (professionnelle, culturelle, sociale et civique). « D'orientation pratique, ce programme devrait stimuler des contacts féconds entre les chercheurs et des personnes qui vivent les problèmes dans leur réalité quotidienne, notamment les enseignants et les élèves ou leurs parents, les partenaires sociaux, les autorités et les administrations, ceci non seulement au niveau de la mise sur pied du programme pratique des recherches mais aussi pendant la durée de celles-ci. De larges discussions entre chercheurs et praticiens pourront, de cette façon, replacer les problèmes étudiés par les chercheurs dans leur contexte global : celui de l'évolution de tout le système de formation et de la société qui l'entoure » (13).

L'institutionnalisation de la recherche éducationnelle

Les quelques indications sur la recherche éducationnelle en Suisse, mises en lumière par le dépouillement de l'enquête permanente, ont fait apparaître son caractère souvent sporadique et discontinu. Aussi, un des premiers objectifs de la Société suisse pour la recherche en éducation consiste-t-il à élaborer un plan de développement qui — entre autres choses — contiendra des propositions visant à une certaine institutionnalisation de la recherche éducationnelle. Comme les sociologues, qui ont déjà présenté leur plan de développement, on peut entendre ici par institutionnalisation de la recherche « la mise en place et l'organisation des ressources humaines et matérielles nécessaires à un processus de recherche consolidé » (14).

Quant à l'organisation souhaitable de la recherche éducationnelle, plusieurs options ont été discutées lors des journées de travail déjà mentionnées. Une première option que l'on a appelée l'organisation fonctionnelle de la recherche éduca-

tionnelle consisterait à identifier — de façon permanente — les problèmes actuels les plus urgents qui se posent dans le domaine de l'éducation, à définir les priorités et à allouer les moyens disponibles à des projets qui s'orientent en fonction de ces priorités. L'avantage d'une telle solution serait sa très grande flexibilité et son contact étroit et permanent avec les problèmes de la pratique. Du côté négatif, une recherche organisée de telle manière risquerait de se perdre dans les problèmes du jour et dans des modes passagères ; elle serait probablement dépassée par les événements et présenterait ses solutions quand les décideurs, pressés par l'actualité, auraient déjà pris leurs décisions. L'option opposée, qu'on a appelée l'organisation institutionnelle de la recherche en éducation, consisterait à créer des institutions stables dotées de budgets qui ne seraient plus mis en question. Cette solution aurait l'avantage d'une grande sécurité pour les chercheurs ; d'autre part, elle présenterait le risque d'une certaine rigidité et, peut-être, d'une trop grande distance par rapport aux problèmes de la pratique. Une troisième option, finalement, essaie de combiner les avantages des deux premières tout en évitant leurs aspects négatifs. On l'a appelée l'institutionnalisation fonctionnelle de la recherche éducationnelle. Elle consisterait à donner assez de stabilité aux institutions de recherche pour leur permettre d'accumuler — à moyen et à long terme — des compétences et des connaissances méthodologiques, mais elle serait — au moyen d'une politique budgétaire et d'une surveillance appropriées — assez flexible pour orienter les thèmes de recherche en fonction des priorités définies par une politique de la science tenant compte de l'évolution réelle et des problèmes de la pratique (15).

Par ailleurs, le plan de développement de la recherche éducationnelle en Suisse, dont une Commission instituée par la S.S.R.E. s'occupe depuis 1978 et qui sera terminé en 1980, comprendra quatre parties :

- une définition des objectifs et de la tâche de la recherche éducationnelle en tant que science et en tant que partenaire de la pratique, la politique et l'administration en matière d'éducation ;
- une analyse de l'état actuel de la recherche éducationnelle (organisation, infrastructure, institutions de recherche et de développement, chercheurs, thèmes de recherche, financement) ;
- des options quant à l'évolution souhaitable de la recherche éducationnelle ;
- des propositions et recommandations concrètes, spécifiées par destinataire, et visant à orienter l'évolution de la recherche éducationnelle dans la direction souhaitable.

Armin GRETHER,
directeur du Centre suisse
de coordination pour la recherche
en matière d'éducation.

Notes

- (1) Conseil suisse de la science « Rapport sur la recherche », Volume 1, Berne, 1973, p. 109.
- (2) Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation « Information sur la recherche éducationnelle. Enquête permanente sur la recherche et le développement éducationnels en Suisse. Index cumulatif 1974-1977 », Aarau, 1978, 57 p.
— « Fakten und Überlegungen zur Kapazität der schweizerischen Bildungsforschung », Aarau, 1976, 12 p.
— « Arbeitspapier zum Ist-Zustand der Bildungsforschung : Die Bildungsforschungsinstitutionen in der Schweiz. » Journées de travail « La recherche en matière d'éducation dans le cadre du rapport sur la recherche du Conseil suisse de la science », Aarau, 1974, 35 p.
- (3) Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation « Information sur la recherche et le développement éducationnels », Aarau ; paraît, sous forme de feuillets mobiles, depuis 1974.

- (4) Conseil de l'Europe « Eudised Thesaurus multilingue pour le traitement de l'information en éducation », Mouton, 1973, 381 p.
- (5) Perrenoud Philippe, « L'innovation en éducation au service de la recherche ? », dans Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française « IV^e Congrès International, Genève, 16-20 mai 1977 », Genève, Service de la recherche pédagogique, p. 62-76.
- (6) Dans son « Rapport sur la recherche » (1973), le Conseil suisse de la science avait proposé, en ce qui concerne la recherche en éducation, les six domaines prioritaires suivants :
- éducation préscolaire,
 - processus d'enseignement et d'apprentissage, notamment dans le secteur de la mathématique et dans celui des langues,
 - organisation et planification de l'enseignement,
 - formation professionnelle,
 - domaines particuliers (notamment l'éducation des adultes ainsi que l'éducation des enfants et des adultes physiquement ou mentalement handicapés).
- (7) Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation. Rapport sur les journées de travail, « La recherche en matière d'éducation dans le cadre du Rapport sur la recherche du Conseil suisse de la science », Aarau, 1975, 155 p.
- (8) Art. 1, paragraphe 2 des « Statuts de la Société suisse pour la recherche en éducation » (du 28 juin 1975).
- (9) Art. 4 du Concordat sur la coordination scolaire, élaboré en 1970, par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- (10) Art. 2 des Statuts du Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation, du 18 décembre 1974.
- (11) Bulletin de la Société suisse pour la recherche en éducation, n° 5/78, p. 11 : Conception générale de la Revue « Education et Recherche ».
- (12) Art. 11 de l'Ordonnance accompagnant la décision fédérale sur les subventions à la fondation « Fonds national suisse de la recherche scientifique » pour la période 1975-1979 (du 31 mars 1976).
- (13) Voir « Nouveaux programmes nationaux de recherche », dans : Politique de la science, 4/1976, p. 284.
- (14) « Propositions pour un plan de développement de la recherche sociologique en Suisse », Politique de la science, supplément 3, 1974, p. 13.
- (15) Frey Karl, « Die im Kapitel Bildungsforschung des Forschungsberichtes vorgeschlagenen Dringlichkeitsbereiche und Empfehlungen in bezug auf Fördermassnahmen », dans : Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation. « Rapport sur les journées de travail "La recherche en matière d'éducation dans le cadre du Rapport sur la recherche du Conseil suisse de la science" », Aarau, 1974, p. 23-27.

II. — Information et documentation

1. MANIFESTATIONS RÉCENTES

• Le Colloque « Ecoles d'Etat, écoles confessionnelles ».

L'association « Echanges Internationaux » (1), qui provoque depuis plusieurs années, avec le concours de la commission des Communautés Européennes, des rencontres justement remarquées sur des thèmes d'ordre éducatif, a réuni à Lyon, les 19, 20 et 21 septembre 1978, un colloque international intitulé : « Ecoles d'Etat, écoles confessionnelles dans les démocraties européennes. »

Placées sous le patronage, notamment, des présidents E. Colombo et E. Faure et de P. Harmel, ministre d'Etat de Belgique, ouvertes par le recteur de l'académie Guyard, représentant le ministre de l'Education, ces assises rassemblaient les délégations de dix pays européens : Allemagne, Belgique, Espagne, France, Grande-Bretagne, Irlande, Monaco, Pays-Bas, Portugal, Suisse, et de trois organisations internationales : Communautés européennes, Bureau international de l'éducation (Unesco) et Office international de l'enseignement catholique. Au total, environ quatre-vingt-dix hauts fonctionnaires, membres de cabinets ministériels, parlementaires, professeurs d'université, supérieurs ou directeurs d'établissements, présidents d'associations de parents d'élèves, très représentatifs, quoique inégalement selon les pays, des tendances ou tensions propres à chacun, ont participé à des débats de haute qualité. Et c'est de leur teneur que, à la demande de L. Legrand, nous proposerons ici, non un compte rendu détaillé, que la densité des apports empêcherait d'être exhaustif, mais une analyse qui en indiquera les thèmes dominants, avant de soulever quelques-unes des questions qu'ils nous paraissent appeler.

Le commissaire général du colloque, F. Dausset, indique fortement, d'abord, que l'objet n'était évidemment point d'aboutir à des positions communes ou d'adopter quelque « motion », mais de recevoir d'experts, réunis en tant que tels, et de leur fournir, des éléments d'information sur les structures institutionnelles des Etats représentés. On ne devait traiter ni des programmes ni des méthodes mais bien des multiples modalités de coexistence entre écoles de statuts divers et des facteurs auxquels tiennent leur bonne entente ou leurs discordes. Certes, assure-t-il, le critère de la démocratie est le respect de la diversité des positions politiques et religieuses des citoyens et chaque nation affirme sa résolution de respecter les stipulations de la **Convention Européenne des Droits de l'Homme** ou celles de la **Déclaration Universelle des Droits de l'Homme**, pour laquelle « les parents ont par priorité le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants ». Mais le passé comme le présent montrent qu'il n'est point facile de s'entendre sur ce qu'implique le respect de leurs convictions et de leur droit d'exercer effectivement ces responsabilités éducatives ; les traditions religieuses, philosophiques et politiques des peuples ont diversifié leurs sensibilités et la notion de liberté s'interprète différemment selon les pays européens.

Dès lors, n'est-il pas utile d'entreprendre l'étude comparative des solutions qu'ils ont inventées pour faire coexister, collaborer et vivre des écoles de différents types ? Loin de procéder à une approche seulement théorique, il faut, à la veille de l'élection d'un Parlement Européen, permettre à des personnalités qualifiées d'envisager l'avenir de l'enseigneemnt en Europe de l'Ouest. En outre, vu que,

(1) Siège de l'association : 1, rue Gozlin, Paris 6^e.

en plusieurs pays, l'équilibre scolaire est encore instable et, plus encore, que l'évolution politique de certains autres, en particulier l'Italie, l'Espagne, le Portugal, les conduit à chercher de nouvelles modalités de relation entre établissements d'inspirations diverses, ces assises peuvent soutenir la réflexion des responsables sur un thème dont, de surcroît, la crise de la culture et de l'école en Occident avive l'actualité.

C'est donc à l'explicitation de la situation dans les pays représentés que devait être consacrée — elle dura un jour et demi — la première partie du colloque. Et sans du tout recenser les structures scolaires considérées, renvoyant pour cela aux documents distribués comme aux **Actes** à paraître, nous en indiquerons seulement les points saillants.

Au nom de la délégation britannique, A.N. Fairbairn, director of education, Leicestershire, insiste surtout sur la forte décentralisation et la variété de formes qui caractérisent l'école outre-Manche et la satisfaction globale qui semble en résulter. Aussi bien l'enseignement religieux est-il donné dans tous les établissements, quel que soit leur statut, et il y est même le seul obligatoire. Croissant est néanmoins l'essor des « écoles indépendantes », les seules qui soient « privées » au sens strict du terme ; croissant aussi l'attachement dont elles sont l'objet.

Avec autant de clarté que de concision, le professeur E. Egger, secrétaire général de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique, expose dans toute sa complexité, due à la souveraineté de chacun des 22 — bientôt 23 — cantons suisses en matière d'éducation, la très forte disparité législative de la Confédération Helvétique. Du moins discerne-t-il trois modèles principaux : tantôt la séparation des églises et de l'Etat exclut le subventionnement des écoles privées, tantôt celles-ci sont reconnues et soutenues, tantôt, enfin, les écoles publiques sont confessionnelles. Parfois, pour E. Egger, les établissements privés remplissent une fonction catéchétique, parfois elles favorisent l'innovation didactique ; aussi en souligne-t-il avec chaleur la fonction simulatrice.

Parlant le premier au titre de l'Espagne, M. Nazale, directeur du cabinet du ministre de l'éducation et de la science, mit en relief la conjoncture originale de son pays, qui doit en effet élaborer aujourd'hui un système éducatif entièrement nouveau ; aussi rédige-t-on un projet de loi qui sera discuté après l'adoption de la Constitution et devra, conformément à celle-ci, prévoir un régime apte à respecter réellement les convictions des parents de toutes les familles spirituelles. Pour éviter la guerre scolaire, il faudra donc prévoir un pluralisme vrai et, à cette fin, apporter à chaque réseau une aide égale.

Mère Maria Rosa de la Cierva, secrétaire générale de la F.E.R.E., décrivit alors ce que serait, au sein de cet ensemble, la spécificité de l'ensemble catholique ; l'Etat, à ses yeux, ferait fi des convictions des parents s'il n'assurait les frais de fonctionnement des écoles chrétiennes de manière à permettre la gratuité de leur fréquentation : dans le cas contraire, celle-ci serait suspendue aux ressources des familles. Aussi bien est-ce de la vive inquiétude de ces dernières que, aussitôt après, fit part Rosina de Bernad, de la confederación católica nacional de padres de familia y padres de alumnos, face aux idéologies qui menacent la liberté de l'enseignement ; celle-ci doit, à son sens, ne pas être suspendue aux majorités successives mais solidement garantie. Ne serait-il pas contradictoire de reprocher aux établissements catholiques d'être socialement sélectifs si, simultanément, on leur refuse les subventions qui les rendraient accessibles à tous ? Or, déclare l'orateur, c'est de tous les horizons politiques que proviennent les parents chrétiens qui, attachés à la liberté de l'enseignement, se regroupent, pour la promouvoir, dans la confédération au nom de laquelle elle s'exprime.

Mère Eileen Randles explicite la spécificité de l'Irlande : si, avant l'indépendance, les ordres religieux y ouvrirent des écoles, c'est, en effet, pour sauvegarder

-ové! eup en
sol (agutic)
-iqenib et ser
ni tu aalde
edve mubico

livob eup ad
il (agutic)
-iqenib et ser
ni tu aalde
edve mubico

moisob e
sermo e
ne chise
-iqenib et ser
ni tu aalde
edve mubico

sermo e
ne chise
-iqenib et ser
ni tu aalde
edve mubico

sermo e
ne chise
-iqenib et ser
ni tu aalde
edve mubico

sermo e
ne chise
-iqenib et ser
ni tu aalde
edve mubico

sermo e
ne chise
-iqenib et ser
ni tu aalde
edve mubico

sermo e
ne chise
-iqenib et ser
ni tu aalde
edve mubico

le sentiment national que menaçait l'intention assimilatrice des institutions britanniques. Il fallait sauver la culture et la religion de son pays, d'où le très fort succès qu'elles connurent. Elle analyse ensuite avec une extrême précision la position actuelle des réseaux catholique et protestant par rapport à l'Etat.

C'est un brillant exposé de la situation française que présente alors Geneviève Veiller, chef de la division de l'enseignement privé au ministère de l'Education. Sa remarquable synthèse des lois de 1951, 1971 et 1977 et des modalités de fonctionnement de leurs dispositions s'avère pour tous très éclairante. Et la conclusion de ce texte clair et minutieux mérite d'être citée : « La loi du 31 décembre 1959 n'a, certes, pas résolu tous les problèmes que pose en France la question scolaire ; sur le plan politique, il subsiste un courant hostile non au principe même de la liberté de l'enseignement, mais à la prise en charge par l'Etat d'un enseignement confessionnel. Dans le moment, on éprouve le sentiment d'un dépassement, mais on constate que les deux secteurs n'ont pratiquement pas de contacts nouveaux. Il reste que la loi a été largement utilisée, que son application n'a pas déclenché de conflit grave, et qu'elle a été positive dans la mesure surtout où elle a contribué à améliorer sensiblement la qualification des maîtres, et, partant, le niveau de l'enseignement dispensé. »

Au nom de la délégation allemande, Mère Christiane Humpert propose une théorie solidement argumentée, fondée sur toute une tradition philosophique allemande, pour établir les principes en vertu desquels, dans un régime libéral cohérent, l'éducation ne saurait être exclusivement la tâche de l'Etat mais relève également des parents ; en fonction de quoi l'existence d'une école libre, concrètement mise en état de fonctionner, est une exigence nécessaire de la démocratie car elle seule donne aux familles la possibilité d'exercer leur choix. Et ce sont les conséquences juridiques de ces principes qu'exposa ensuite Mme Meininger, Zentralstelle fur Bildung beider deutscher Bischofskonferenz, qui indique comment chaque Land les met en œuvre.

Le professeur Cesarina Checcacci, du ministère italien de l'Instruction publique, interprète, en fonction du processus et des difficultés de l'unification de l'Italie au XIX^e siècle, la tendance durablement centralisatrice de cet Etat et le contraste entre une Constitution qui reconnaît le pluralisme et les obstacles dressés contre l'organisation de celui-ci ; elle signale les entraves apportées au fonctionnement des écoles libres et aux initiatives de l'église catholique comme l'opposition de certains courants de pensée à la diversité institutionnelle que requiert, néanmoins, pour elle, la liberté des parents. Un Etat démocratique, assure-t-elle, ne doit ni imposer une idéologie ni favoriser un prosélytisme anti-religieux. Quant au professeur N. Petruzelli, membre du conseil national de l'Instruction publique, il ajoute des compléments d'information et de réflexion sur le statut et le rôle des établissements libres non confessionnels.

C'est une conjoncture marquée par la recherche tendue d'un nouveau système que, au nom de la délégation portugaise tout entière, présente Teresa Ambrosio, député, membre de la commission parlementaire de l'éducation, de la science et de la culture. Si, estime-t-elle, l'histoire a installé les écoles privées dans une certaine infériorité, la Révolution de 1574 n'a pas remédié à ce dommage. Néanmoins, il faut aujourd'hui, et tous les partis en sont d'accord, construire un système scolaire et éducationnel entièrement nouveau. Or, si le danger d'étatisation semble écarté, si l'objectif d'égalité de tous devant l'éducation est affirmé et si la liberté de l'enseignement est reconnue, les modalités de mise en œuvre de ces principes n'ont encore fait l'objet d'aucun accord et demeurent débattues au sein de la commission parlementaire compétente ; on s'interroge sur la possibilité d'envisager des contrats différenciés selon plusieurs variables et l'on débat des mérites respectifs d'un pluralisme inter- et intra-institutionnel. Aussi bien tous ceux qui sont attachés au respect, à la liberté des parents, sont-ils inquiets de certaines ambiguïtés de formu-

lation de la Constitution actuellement en vigueur, comme de l'affirmation selon laquelle la liberté d'apprendre ne saurait se réduire à celle d'ouvrir des écoles. Toutefois, si l'écart entre les divers partis est considérable, tous semblent désireux d'éviter une guerre scolaire.

L.A. Struik, directeur du Centraal Bureau voor het Katholiek Onderwijs, conclut la série de ces exposés liminaires. Il fait part de la sérénité que, après de longues tensions, les Pays-Bas connaissent depuis que la réforme constitutionnelle de 1917 a donné satisfaction à chacun en établissant une rigoureuse égalité entre toutes les écoles, tant publiques, et neutres, que privées, protestantes ou catholiques, toutes équitablement financées. Sans méconnaître les divergences qui apparaissent parfois quant à l'interprétation des libertés de fondation, d'orientation et d'organisation des établissements, ni ignorer le danger que le subventionnement total fait courir à l'affirmation des spécificités respectives, il indique que l'équilibre actuel s'avère globalement convenable.

Au terme de ces communications et devant le caractère convergent de beaucoup d'entre elles, le doyen André Latreille, de la faculté des lettres de Lyon, qui présidait la séance, observa que la dynamique commune à l'ensemble de l'Europe démocratique, c'est une évolution, inégalement avancée selon les cas, d'une liberté de droit vers une liberté de fait. Encore apparut-il à chacun, et la remarque en fut plusieurs fois formulée, qu'une catégorisation schématique, mais pertinente, pouvait distinguer les pays qui bénéficient d'un statut de bonne entente : Pays-Bas, Angleterre, Belgique, Allemagne, de ceux dans lesquels les textes en vigueur ne sont pas l'objet d'un accord unanime ou qui n'ont pas encore trouvé un modus vivendi satisfaisant : France, Italie, Espagne, Portugal ; les premiers sont ceux de l'Europe du Nord, les seconds de l'Europe du Sud. Aussi bien sont-ce ces deux groupes qui firent successivement l'objet de deux tables rondes, ouvertes au public lyonnais en présence des autorités académiques et de très nombreux chefs d'établissement.

C'est aussi à un débat sur cette dualité que fut consacrée la deuxième partie du colloque (un jour et demi également). Après la réponse à des demandes d'informations complémentaires, on en vint vite à des problèmes de fond et, même si telle intervention parut à beaucoup inutilement polémique, d'utiles discussions se déroulèrent, tant entre les délégations qu'au sein de certaines, sur des points graves et justement préoccupants. Ainsi, la reconnaissance officielle d'écoles indépendantes de l'Etat et leur financement par les pouvoirs publics ont-ils des répercussions sur leur autonomie ? Quelles conceptions les démocraties nourrissent-elles de l'égalité des chances devant la vie ? Des courants socialistes poussant à l'école unique étatisée sont-ils très développés dans les pays européens ? Y a-t-il aussi de forts courants opposés ? Quelles sont leurs forces respectées ? Dans une Europe en voie d'unification, les profondes différences tenant à l'évolution propre à chaque pays sont-elles durables ou surmontables ? Refuser de subventionner des écoles privées, quelle qu'en soit l'obédience, n'est-ce pas favoriser l'émergence d'établissements réservés à des enfants socio-culturellement privilégiés, que des performances brillantes rendraient capables d'accéder désormais à des fonctions de responsabilité auxquelles les élèves des écoles publiques ne parviendraient alors que plus rarement et difficilement ? Ne serait-ce donc pas une attitude paradoxalement très conservatrice ? Comment programmer la coordination des réseaux publics et privés de sorte qu'ils cherchent non pas seulement à accroître leurs effectifs l'un au détriment de l'autre mais à s'implanter et à organiser leurs filières respectives en fonction de l'environnement socio-professionnel et des débouchés prévisibles, de manière à contribuer ainsi à la sédation de la crise qui affecte l'Europe Occidentale ? A quelles conditions la vertu de tolérance progresserait-elle suffisamment pour permettre de passer de la concurrence à la différence ?

On se demanda aussi comment spécifier avec précision chacun des projets éducatifs qui revendiquent leur liberté de mise en œuvre, en particulier les projets

La même remarque vaut quant aux théories, souvent si ambiguës, de la liberté, celle des parents comme celle des enfants : deux représentations en sont en effet offertes : réside-t-elle dans un choix, effectué en dehors de toutes pressions, entre une série de possibles qui se présenteraient, comme à égalité de chances, devant les consciences humaines ? Consiste-t-elle, au contraire, dans un état dans lequel le sujet serait installé sans l'avoir choisi lui-même mais qui serait jugé bon par une instance responsable, notamment éducative ? Cette dualité entraîne des équivoques sur les rapports entre éducation et liberté : par une attitude abstentionniste, qui renvoie toute initiative de l'individu, on prétend sauvegarder le premier degré de la liberté ; par contre, c'est le deuxième que veulent instaurer les systèmes qui entendent explicitement orienter vers un objectif donné. Face à cette dualité, il s'agit de savoir où situer la liberté dont veulent les parents. Et, de même, laquelle l'Etat peut-il garantir ? En fonction de cela, qui est le gardien de la liberté des élèves ? L'Etat, quand il déclare vouloir assurer par l'instruction l'essor de chaque écolier, ou la famille, quand elle assure vouloir prévenir l'imposition d'une idéologie par celui-là ? Il est évidemment impossible d'attendre d'un climat éducatif qu'il exerce une causalité de type mécanique ; l'histoire dément la thèse selon laquelle l'élève nourrirait nécessairement les convictions qui ont inspiré ses éducateurs. Mais, quels qu'ils soient et quel que soit leur discours, ceux-ci souhaitent que leurs finalités soient atteintes, donc que l'enfant soit placé dans les conditions jugées par eux appropriées. Quel est néanmoins le rapport entre ce vœu et le résultat et à quoi tient la correspondance de celui-ci à celui-là ou son contraire ? Quoi qu'il en soit, le pouvoir organisateur est-il en mesure d'assurer son propre contrôle, et à quelles conditions ce dernier est-il mieux exercé ? Enfin, comment harmoniser le projet éducatif de chaque individu — ou de chaque famille sur ses enfants — avec ceux de la société globale ? Et lequel est prioritaire ?

Une autre question est apparue ; il est aisé de constater que l'intensité du « problème scolaire » varie avec la gravité des ruptures et l'acuité des divisions idéologiques au sein de l'Etat donné. Les pays où règne la bonne entente sont ceux où les partis d'inspiration marxiste ont une implantation réduite tandis que les difficultés l'emportent là où ils sont forts. Et c'est dans ces derniers que la notion de « neutralité » est rejetée comme unanimement, chacun y voyant l'alibi à l'aide duquel l'adversaire introduirait son idéologie. A cet égard, il aurait été intéressant de présenter aux délégués étrangers l'évolution de la problématique en France ; les clivages idéologiques y allant, quoi qu'on en dise, en s'accroissant, tout consensus semble y être à ce point disparu que des théoriciens très divergents s'accordent paradoxalement pour estimer que l'unitarisme de l'école est de plus en plus impossible ; aussi bien l'un d'eux, L. Legrand lui-même, a-t-il écrit que « l'école publique une et indivisible est un héritage d'une volonté impositive dépassée (3) » ; aussi préconise-t-il des solutions qui, empruntées au vocabulaire de l'autogestion, de l'autonomie, de la communauté éducative ou à d'autres, sont de type foncièrement pluraliste, quels que soient les problèmes d'ordre juridique que soulèverait leur mise en place. Au total, les notions de « public » et de « privé » ne deviennent-elles pas, de facto, de plus en plus inaptées à l'analyse de l'institution scolaire. Néanmoins, jusqu'où les doctrines de la déconcentration, de la décentralisation, du régionalisme, voire de l'autonomie, des établissements peuvent-ils pousser leurs implications sans entrer en conflit avec des exigences administratives, politiques et culturelles, et même ecclésiastiques, légitimes et fondées !

Enfin, une réflexion de fond paraît s'imposer de plus en plus sur la part de l'école à l'éducation. Aux yeux de beaucoup aujourd'hui, elle serait vouée non

(3) L. Legrand. — *Pour une politique démocratique de l'éducation*, (p. 223), P.U.F., Paris, 1977, 293 p.

à la seule instruction, parfois déconsidérée, mais à l'éducation, et même à tous les aspects de celle-ci. Cependant, ce maximalisme est-il compatible avec n'importe quel statut scolaire ? Ne faudrait-il pas distinguer davantage deux conceptions — et deux types d'établissements — entre lesquels un choix s'imposerait, soit une institution scolaire qui s'occupe de tous les aspects de l'éducation traités dans la logique d'une obéissance idéologique donnée mais qui accueille seulement les élèves qui relèvent de celle-ci et reconnaît pleinement aux autres le droit de susciter leurs propres établissements, soit une école qui voudrait accueillir tous les enfants — voire prétendrait au monopole — mais, s'interdisant alors de les influencer quant à ce qui relève de la liberté, traiterait exclusivement de ce qui fait l'unanimité, par exemple des contenus scientifiques, et laisserait à d'autres instances le soin de s'occuper du reste ! L'école confessionnelle privée s'inscrit dans la première, l'école publique neutre relève de la deuxième. On peut s'interroger sur la possibilité concrète de ces deux modèles, sur leurs chances respectives, sur ces modalités de leur coexistence au sein d'une même société, mais ils offrent deux limites logiques qu'il semble malaisé de confondre. Et peut-on les assimiler sans risque de totalitarismes contraires ? C'est pourquoi la détermination du périmètre de compétence de l'école est prioritaire si l'on entend résoudre les problèmes liés à son statut institutionnel.

Réuni pour étudier un thème particulièrement bien choisi encore que trop peu abordé et, à cet égard, très original, d'une actualité avivée par la conjoncture européenne, ce colloque s'est présenté comme une approche exemplaire d'éducation comparée et a comblé une lacune. Plusieurs délégués des pays qui cherchent un statut ont dit combien l'information reçue sur les luttes scolaires qui se sont déroulées ailleurs comme sur les modalités d'apaisement qu'elles y ont connues les aiderait à prévenir chez eux le déclenchement de la guerre scolaire et à trouver une formule largement acceptable. Et c'est pourquoi ils ont certainement exprimé le vœu de tous en souhaitant à plusieurs reprises qu'une suite fut donnée à ces travaux.

Guy AVANZINI,
professeur à l'Université Lyon II.

2. SOUTENANCES DE THÈSES

Soutenances de thèses en sciences de l'éducation ou intéressant les sciences de l'éducation dans les universités de Paris et de la région parisienne, fin juin - fin décembre 1978.

• Université de Paris I — Panthéon - Sorbonne

9 novembre 1978. Doctorat de 3^e cycle.

Kouaditoubaji (Francis). — **Communication et culture.**

Président du jury : M. Revault d'Allonnes.

24 novembre 1978. Doctorat de 3^e cycle.

Traore (Etienne). — **Conscience malheureuse et réconciliation, fausse conscience et idéologie comme signification historique du mouvement politico-culturel de renaissance négro-africaine.**

Président du jury : M. Dejanti.

• **Université de Paris III — Sorbonne-Nouvelle**

29 juin 1978. Doctorat d'Etat.

Fell (Claude), Vascongelos (José). — **Les années de l'Aigle (1920-1925). Education, culture et ibéro-américanisme dans le Mexique post-révolutionnaire.**

Président du jury : M. Verdevoye.

18 novembre 1976. Doctorat de 3^e cycle.

Travers (Monique). — **Analyse d'une expérience d'enseignement programmé de la grammaire anglaise en milieu universitaire.**

Président du jury : M. Janitza.

27 octobre 1978. Doctorat de 3^e cycle.

Mbock (Gabriel). — **L'enfance et le mythe des origines dans l'œuvre de Charles Péguy.**

Président du jury : Mme Fraisse.

9 décembre 1978. Doctorat de 3^e cycle.

Mme Mounazzed (Olroud), née Atassi. — **Développement du thème de l'enfance dans les romans de Dickens.**

Président du jury : M. Teyssandier.

21 décembre 1978. Doctorat de 3^e cycle.

Mme Hidirdglou (Atkistis). — **Etude lexicale syntaxique et sémantique d'une langue de spécialité. L'architecture contemporaine - Perspectives d'applications didactiques.**

Président du jury : M. Galisson.

• **Université de Paris IV — Paris-Sorbonne**

22 juin 1978. Doctorat de 3^e cycle.

Sahin (Recep). — **Essai sur la politique religieuse et culturelle de la Grande-Bretagne dans les communautés orthodoxes grecques et arméniennes de l'Empire ottoman et sur les réformes d'euro-péanisation entre le traité de Berlin (1878) et le traité de Lausanne (1923).**

Président du jury : M. Girard.

27 juin 1978. Doctorat de 3^e cycle.

Adomou (Damien). — **Quelques aspects de l'apport culturel africain aux Antilles.**

Président du jury : M. Lafaye.

6 novembre 1978. Doctorat de 3^e cycle.

Guillot (Pierre). — **Contribution à l'histoire musicale des Jésuites, d'après les activités du Collège de la Trinité à Lyon aux XVII^e et XVIII^e siècles.**

Président du jury : M. Chaunu.

1^{er} décembre 1978. Doctorat de 3^e cycle.

Linares Vera (Cécilia). — **Etude comparative des divers processus psycho-sociaux de groupes, de milieux culturels et socio-économiques différents (à propos des représentations de la femme au Pérou).**

Président du jury : M. Lafaye.

2 décembre 1978. Doctorat de 3^e cycle.

Mme Tchitchagova (Lydia), épouse Bron. — **Méthodologie et pratiques de l'enseignement du russe, aux étudiants francophones.**

Président du jury : M. L'Hermitte.

15 décembre 1978. Doctorat de 3^e cycle.

Mme Laurent (Béatrice), née Louis. — **Aspects socio-culturels de l'immigration japonaise sur la côte ouest des Etats-Unis depuis la Deuxième Guerre mondiale.**

Président du jury : M. Perottin.

16 décembre 1978. Doctorat d'Etat.

Ueberschlag (Georges). — **La folkhögskola — Etude de l'évolution historique, idéologique et pédagogique des écoles supérieures d'adultes en Suède (1868-1945).**

Président du jury : M. Gravier.

• **Université de Paris VI — René Descartes — Sciences humaines — Sorbonne**

23 juin 1978. Doctorat de 3^e cycle.

Saliba (Gaby). — **La politique de l'éducation au Liban en matière d'obligation scolaire 1943-1975.**

Président du jury : Mme V. Isambert-Jamati.

30 juin 1978. Doctorat de 3^e cycle.

Barbier (Jean-Marie). — **Le quotidien et son économie — Contribution à une approche des problèmes posés par l'économie familiale comme intervention éducative sur les conduites économiques quotidiennes.**

Président du jury : Mme V. Isambert-Jamati.

14 septembre 1978. Doctorat de 3^e cycle.

Mouhot (Francis). — **Opérations combinatoires et pensée logique chez l'enfant et l'adolescent. Etude de certains facteurs de difficultés des tâches.**

Président du jury : M. M. Barbut.

22 septembre 1978. Doctorat de 3^e cycle.

Cave (Françoise). — **L'espoir et la consolation — L'idéologie de la famille dans la presse du cœur.**

Président du jury : M. G. Durandin.

26 septembre 1978. Doctorat de 3^e cycle.

Moal (Alain). — **L'activité d'exploration oculaire. Sa mise en relation avec l'activité cognitive chez l'enfant d'âge préscolaire.**

Président du jury : M. P. Fraise.

27 septembre 1978. Doctorat d'Etat ès lettres et sciences humaines.

Osson (Denise). — **L'expression de l'enfant — Aspects structuraux et génétiques — Etude psychologique.**

Président du jury : M. R. Doron.

3 octobre 1978. Doctorat de 3^e cycle.

Sanoh (Nadine). — **De l'école au métier. Les lycéens de Bamako, leurs représentations, leurs aspirations.**

Président du jury : M. R. Doron.

4 octobre 1978. Doctorat de 3^e cycle.

Sanoh (Dianka). — **Le présent et l'avenir chez les lycéens de Bamako.**

Président du jury : M. R. Doron.

- 9 octobre 1978. Doctorat de 3^e cycle.
 Hermine (Serge). — **Les sciences de l'éducation : public, objectifs, méthodes et moyens — Essai d'analyse historique et prospective.**
 Président du jury : M. G. Snyders.
- 10 octobre 1978. Doctorat de 3^e cycle.
 Khoury (Marie). — **Image de l'homme et de la femme à travers les récents livres d'éducation sexuelle destinés aux adolescents.**
 Président du jury : Mlle C. Chiland.
- 12 octobre 1978. Doctorat de 3^e cycle.
 Tofigh (Zinat-Almolouk). — **Représentations socio-professionnelles des adolescents.**
 Président du jury : M. Reuchlin.
- 14 octobre 1978. Doctorat de 3^e cycle.
 Busimba Ndoli Ndungutse. — **Le rôle des missionnaires dans l'enseignement secondaire au Zaïre.**
 Président du jury : M. G. Snyders.
- 26 octobre 1978. Doctorat d'Etat ès lettres et sciences humaines.
 Noizet (Georges). — **De la perception à la compréhension du langage — Contribution à un modèle psycholinguistique du locuteur.**
 Président du jury : M. P. Fraise.
- 26 octobre 1978. Doctorat d'Etat ès lettres et sciences humaines.
 Mariet (François). — **Les idées pédagogiques de M. McLuhan. Analyse critique et étude de leur diffusion dans le milieu enseignant français.**
 Président du jury : M. L. Porcher.
- 26 octobre 1978. Doctorat de 3^e cycle.
 Gillet (Bernard). — **Conduites cognitives dans une situation habituelle : la résolution d'un problème technique.**
 Président du jury : M. G. Simondon.
- 28 octobre 1978. Doctorat de 3^e cycle.
 Raymond (Serge). — **Essai sur la psychologie et la pathologie de l'attente chez l'adolescent devant le groupe familial.**
 Président du jury : M. R. Doron.
- 8 novembre 1978. Doctorat de 3^e cycle.
 Ghannadan (Mansour). — **La formation universitaire et l'activité professionnelle — Enquête réalisée auprès d'une génération de diplômés de l'université de Téhéran (Iran).**
 Président du jury : M. A. Girard.
- 14 novembre 1978. Doctorat de 3^e cycle.
 Karathanassi-Katsaounou (Areti). — **Analyse des relations interculturelles au niveau des enfants des minorités grecques dans des groupes scolaires en Europe Occidentale : à Paris, à Bruxelles et à Stuttgart.**
 Président du jury : M. C. Camilleri.
- 16 novembre 1978. Doctorat de 3^e cycle.
 Bergez (Gérard). — **Vocation professionnelle et climat familial.**
 Président du jury : M. G. Snyders.

20 novembre 1978. Doctorat de 3^e cycle.

Morali (Danielle). — **L'enseignement de formation générale — Expression dans les I.U.T. — Fonctions d'un enseignement général dans une Institution de technologie de l'enseignement supérieur court. — Intégration, contestation.**

Président du jury : M. G. Snyders.

21 novembre 1978. Doctorat d'Etat ès lettres et sciences humaines.

Gilly (Michel). — **Enseignant-enseigné — Rôles institutionnels et représentations.**

Président du jury : M. P. Fraisse.

4 décembre 1978. Doctorat de 3^e cycle.

Raveau (Alfred). — **Intérêt de la vidéo dans l'enseignement de l'espagnol par l'étude des rapports entre le geste et la parole.**

Président du jury : M. Pottier.

14 décembre 1978. Doctorat d'Etat ès lettres et sciences humaines.

Bacher (Françoise). — **L'organisation et l'interprétation des enquêtes en psychologie.**

Président du jury : M. M. Reuchlin.

18 décembre 1978. Doctorat de 3^e cycle.

Bastos (Jesus de Alvarenga). — **Problèmes de l'enseignement supérieur au Brésil.**

Président du jury : M. Le Than Khoi.

20 décembre 1978 - Doctorat de 3^e cycle.

Mahfoudh (Mustapha). — **Evolution de l'image de la fonction éducative chez des enseignants après une intervention psychosociologique.**

Président du jury : M. Le Than Khoi.

• Université de Paris VIII

23 juin 1978. Doctorat de 3^e cycle.

Benbassa (Esther), épouse Dudonney. — **La culture et la Commune de Paris.**

Président du jury : Mme M. Reberieux.

26 juin 1978. Doctorat de 3^e cycle.

Quignard (Françoise), épouse Doubre. — **Apprentissage de la métaphore en 6^e et 5^e des lycées et collèges.**

Président du jury : M. Chevalier.

27 juin 1978. Doctorat de 3^e cycle.

Cohen (Rolande). — **Les Jeunesses socialistes en France (1889-1905).**

Président du jury : Mme M. Reberieux.

28 juin 1978. Doctorat de 3^e cycle.

Kluppel (Marcos Eduardo). — **Aspiration et enseignement supérieur. Une étude de cas — Curitiba.**

Président du jury : M. G. Berger.

28 juin 1978. Thèse de 3^e cycle.

Avognon (Kofi). — **Modes d'approche actuels des textes et discours authentiques au niveau universitaire au Nigeria et perspectives d'une méthodologie renouvelée.**

Président du jury : M. Companys.

29 juin 1978. Thèse de 3° cycle.

Benveniste (Annie). — **La télévision au service de l'éducation rurale : le cas du programme d'éducation télévisuelle extra-scolaire de Côte-d'Ivoire.**

Président du jury : M. M. Debeauvais.

29 juin 1978. Thèse de 3° cycle.

Vichos (Nicolas). — **Ville, loisirs, culture. L'équipement culturel d'une ville grecque de 100 000 habitants.**

Président du jury : M. A. Kopp.

19 septembre 1978. Thèse de 3° cycle.

Delatte (Janine). — **L'enfance irrégulière. Approche socio-historique de la prise en charge sociale, un foyer de semi-liberté : Les Epinettes.**

Président du jury : M. R. Castel.

27 septembre 1978. Thèse de 3° cycle.

Salzer (Jacques). — **La place de l'expression corporelle dans la formation à la communication.**

Président du jury : M. B. Girod de l'Ain.

2 octobre 1978. Doctorat de 3° cycle.

Marchand (Bernard), Marchand (Mme), née Deruelle. — **L'instituteur et l'instruction primaire en 1861 (à travers les réponses au concours ouvert auprès des institutions publiques en décembre 1860). Situation générale de l'instruction primaire et dans treize départements : analyse statistique.**

Président du jury : M. M. Debeauvais.

Structures et réformes des systèmes éducatifs

AFRIQUE

Réformes et innovations éducatives en Afrique. — Paris, Unesco, 1977, 77 p. (B.I.E., Expériences et innovations en éducation, 34).

Ces études, déjà diffusées dans le cadre d'un document de référence de la conférence des ministres de l'Éducation des États africains tenue à Lagos en 1976, présentent quelques réformes et expériences novatrices en matière d'éducation en Afrique. Le choix des programmes a été déterminé par un point important à l'ordre du jour de la Conférence : les problèmes relatifs à l'éducation de masse pour le développement, plus particulièrement l'éducation de base.

L'enseignement moyen pratique au Sénégal tente une nouvelle approche du problème des jeunes à la sortie de l'école primaire, tandis que les autres expériences, beaucoup plus vastes, comportent une réforme du système scolaire tout entier.

La réforme de l'éducation de base au Mali vise à dispenser un enseignement à la fois de masse et de qualité, qui, avec une économie maximum de moyens, doit doter le pays des cadres dont il a besoin. Les projets en cours d'exécution en Tanzanie, qui s'inscrivent dans une réforme éducative globale elle-même liée à la transformation globale de la société, donnent divers exemples de la façon dont l'éducation de masse peut être liée au développement, en particulier le développement rural.

Les études consacrées au Bénin, au Togo, à l'Éthiopie sont aussi riches d'enseignement quant à la façon de remodeler le système éducatif pour former un type d'homme nouveau et une nation nouvelle, priorité étant donnée au développement de l'éducation de base pour l'ensemble des citoyens.

La réforme somalienne fournit un exemple intéressant de création d'un système d'écriture pour une langue orale et d'utilisation de cette langue dans l'enseignement et pour l'alphabétisation des adultes. Quant à l'étude sur l'éducation de masse au Kenya par le télé-enseignement, elle donne un aperçu de l'immense potentiel de cette forme d'enseignement. Afin que ces expériences profitent à tous les pays, il convient de réexaminer les modalités et les stratégies de la coopération régionale. A cet égard, les échanges d'informations sur l'éducation de base en Afrique orientale peuvent donner des éléments pour la mise en place d'un réseau de coopération sous-régionale.

AMÉRIQUE LATINE

Développement et éducation en Amérique Latine. — Perspectives, vol. 8, n° 3, Unesco, 1978, pp. 321-394.

Ce dossier sur les rapports entre le développement socio-économique et l'enseignement en Amérique Latine est précédé d'un exposé sur leur évolution depuis le Séminaire régional de l'éducation de Caracas en 1948, et sur les progrès réalisés ensuite grâce à l'aide des organismes internationaux, notamment de l'Unesco. Six articles étudient en particulier le projet, amorcé en avril 1976 : « Développement et éducation en Amérique Latine et dans les Caraïbes » ; « Education, structure sociale

et styles de développement » qui présente les caractéristiques et les fonctions de cinq modèles d'enseignement depuis le modèle « traditionnel » à celui du « gel politique » ; « Modèles d'éducation dans le développement historique de l'Amérique Latine », qui, du XIX^e siècle jusqu'au siècle des lumières, retrace l'évolution simultanée de l'éducation et du contexte socio-économique ; « Expansion de l'éducation et stratification sociale en Amérique Latine (1960-1970) » qui s'attache à expliquer les mécanismes de l'extraordinaire expansion de l'enseignement en Amérique latine, des tableaux statistiques permettant de vérifier la démonstration ; « Pour une approche réaliste de l'éducation en milieu rural » ou comment organiser l'éducation, définir le rôle de l'éducation dans les pays les plus déshérités d'Amérique Latine, dont la population s'élève à 65 millions d'habitants ; « Réflexions de la planification de l'éducation en Amérique Latine » qui sont des considérations théoriques et propositions d'interprétation sur la planification des vingt dernières années, avec un exposé des problèmes actuels.

AUTRICHE

Die Schulen In Niederösterreich (Les écoles en Basse-Autriche). — Spektrum, n° 318, déc. 1978 ; pp. I à XVI.

En raison du remembrement, le système scolaire et éducatif de Basse-Autriche a dû subir depuis quinze ans une profonde restructuration et réorganisation. Les objectifs en sont une amélioration de l'école et des conditions scolaires ainsi que la construction en trente ans de 900 écoles et jardins d'enfants. Le nombre des écoles primaires a diminué, les maîtres et professeurs sont plus jeunes, le corps enseignant comporte davantage de femmes. Un certain nombre d'écoles pilotes ont ouvert leurs portes et de nombreuses villes sont devenues des centres scolaires modernes. La formation professionnelle et l'apprentissage se sont beaucoup développés. Les professeurs des écoles professionnelles sont soumis à de grandes exigences et de nombreux secteurs peuvent offrir aux jeunes une formation professionnelle unique.

CHINE

LIN HSI-YAO. — Education in People's Republic of China. — (L'éducation en République Populaire chinoise). — Education in Asia and Oceania. — Reviews, reports and notes (Bangkok), n° 13-14, sept. 1978, pp. 1-12.

Dans son discours à la Conférence nationale des sciences, le président Hua a souligné la nécessité d'élever le niveau culturel et scientifique des masses de travailleurs afin de remplir les objectifs de modernisation de la République en fonction des nouvelles conditions historiques (l'après-maoïsme). En conséquence du plan décennal de développement économique, le ministère de l'Éducation a tracé un programme éducatif pour la période 1978-1985. Les trois premières années seront consacrées à la réorganisation et au relèvement du niveau des établissements scolaires, avant de développer le réseau d'éducation au cours des cinq années suivantes. Les principaux objectifs du plan sont : généraliser la scolarité de dix ans dans les villes et de huit ans en zone rurale (en diversifiant les écoles secondaires, agricoles, pratiques, technologiques, classiques), s'intéresser à l'éducation des minorités, développer l'enseignement spécial pour les handicapés physiques, l'enseignement supérieur et la recherche, améliorer les qualifications des enseignants, diffuser les moyens modernes d'enseignement : télévision, enseignement à distance, cours décentralisés dans les usines, les mines, les campagnes afin de permettre aux cadres, travailleurs, paysans, soldats, d'acquérir une éducation de niveau universitaire s'ils en ont la capacité.

TISSIER (Patrick). — *L'éducation en Chine populaire* (Petite collection Maspero), Paris, 1978, 234 p.

Cette histoire de l'éducation en Chine populaire se présente en deux parties distinctes : 1) les idées de Mao Tsé-Toung sur l'éducation ; 2) l'éducation en Chine (1970-1976).

Après un bref historique de l'éducation en Chine depuis Confucius, de l'essor du système scolaire durant la dynastie des Tsing (1644-1911) et des influences occidentales du début du XX^e siècle, une grande partie de l'ouvrage est consacrée aux idées de Mao sur l'éducation, et à ses projets depuis la Révolution culturelle, projets qui ont abouti à des réformes commencées vers 1970, mais qui n'ont pas été menées à terme du fait des nouveaux engagements de la Chine sur la voie d'un développement économique accéléré. Deux pages à la fin du livre sont consacrées aux réformes en cours depuis 1977.

CORÉE DU SUD

Education in Korea. — Ministry of Education-Seoul : National Institute of Education, 1977, 150 p., tabl., fotogr., coul.

Cette brochure officielle trace l'historique de l'éducation en Corée du Sud avant et après la domination japonaise et donne une description détaillée complétée par des données statistiques, de la structure du système éducatif de ce pays et du développement qualitatif et quantitatif de chaque branche de l'enseignement. Elle expose les principales réformes de l'enseignement, notamment celle des programmes appliquée à partir de 1964. L'enseignement non classique (« non formal education ») est également examiné : les « Centres communaux de l'éducation et de la culture » qui sont chargés de transmettre les valeurs morales de la nation, les « écoles civiques » (dont le nombre diminue) qui proposent deux cycles de trois ans d'études aux jeunes qui, bien que d'âge scolaire, ne peuvent fréquenter les écoles ordinaires, les centres d'alphabétisation (l'analphabétisme est passé de 78 % en 1945 à 20 % en 1960), les organismes bénévoles pour l'éducation des adultes, les écoles commerciales. Un chapitre est consacré au réseau des établissements de recherche pédagogique, tandis que le rôle de la coopération internationale dans l'innovation est souligné (Unesco, Fondation américano-coréenne, bourses pour études à l'étranger...). La politique d'éducation, orientée par une idéologie anticommuniste, se profile dans le tableau d'avenir de l'enseignement coréen au cours de la prochaine décennie et constitue la conclusion de cet ouvrage.

CUBA

Calendarios para el curso escolar 1977-1978 (Calendriers pour l'année scolaire 1977-1978), Educacion año 7, n° 26, La Havane, juill.-sept. 1977, pp. 2 et 122-129.

Calendriers, sous la forme d'organigrammes très précis et clairs, des activités, à tous les niveaux de la scolarité, pour l'année 1977-1978 y compris les écoles rurales : « escuela del campo », l'éducation des adultes, l'éducation spéciale, la formation pédagogique à tous les niveaux, le recyclage des enseignants.

ESPAGNE

La enseñanza en la Constitución (L'enseignement dans la Constitution). — Cuadernos de pedagogia n° 46, Barcelone, oct. 1978, pp. 3-30.

Quelle est la place de l'enseignement dans la nouvelle Constitution espagnole, adoptée par référendum en décembre 1978 ? Une rétrospective historique reprend ce thème en étudiant la Constitution de la Deuxième République avec ses grandes

tendances : laïcité, unification scolaire, autonomes régionales. Comment, après la deuxième guerre mondiale, l'Italie, la République Fédérale allemande, la France, le Portugal ont-ils adapté leur législation en matière d'éducation ? Une étude comparée, assez brève, permet de replacer l'Espagne dans ce mouvement de réforme. Après avoir donné le texte de l'article 25 de la Constitution qui, en dix principes, définit clairement la nouvelle orientation de l'enseignement espagnol : liberté, obligation, gratuité, cogestion : parents, professeurs, élèves, autonomie des universités, un dossier donne les points de vue, librement exprimés, des représentants des cinq grands partis politiques espagnols, de droite ou de gauche, sur l'enseignement et la Constitution.

GUZMAN (Manuel de). — **Una semipolítica educativa** (Une demi-politique d'éducation). — Destino, n° 2137, Barcelone, 21-27 sept. 1978, p. 37.

Le commentaire politique dresse un bilan de la situation de l'enseignement en Espagne depuis la mise en application de la réforme de 1970 et la mort du général Franco. Il apparaît délicat de maintenir l'équilibre entre le dirigisme de l'Etat et la liberté de l'enseignement. L'enseignement privé et confessionnel a connu un très grand essor alors que les écoles normales d'instituteurs ont souffert gravement de la censure, également la création des universités du travail (U.U.L.L.) fort coûteuses et dont les résultats, sur le plan de la formation professionnelle, paraissent hypothétiques. N'aurait-il pas été préférable d'investir un tel budget dans la création d'écoles primaires ?

EUROPE

Dossier éducation. — Forum Conseil de l'Europe 3/78, pp. 1-20.

Quelles sont les activités actuelles du Conseil de l'Europe en matière d'éducation ? Les différentes communications internationales publiées dans le cadre de ce dossier présentent les programmes et les résultats des travaux en cours au sein de la Convention culturelle européenne et dans les systèmes éducatifs nationaux. Elitisme et/ou démocratisation, formation préalable et recyclage des enseignants, importance primordiale du niveau préscolaire, éducation des enfants de migrants, chômage des jeunes, éducation politique, enseignement supérieur, formation des adultes dans le cadre de l'éducation permanente, apprentissage des langues vivantes selon de nouvelles méthodes, informatisation et système EUDISED : tels sont les thèmes les plus fréquemment abordés et les plus représentatifs des préoccupations de la politique européenne d'éducation.

FRANCE

BEROUD (Jean-Pierre). — **Les transports scolaires.** — Revue du droit public et de la science politique en France et à l'étranger, n° 2, mars-avril 1978 ; pp. 443-491.

Complément obligatoire à la démocratisation de l'enseignement, l'essor et la mutation des transports scolaires ne sauraient faire oublier qu'ils répondent également à une finalité économique. Les transports d'élèves peuvent être considérés comme un service public annexe au service des transports : considération qui se manifeste à un triple point de vue : création (situation de complémentarité d'abord, puis devenue concurrentielle), service public départementalisé (processus de planification,

d'unification et de rationalisation de l'organisation des transports scolaires), enfin exploitation des services spéciaux (procédure de désignation des exploitants de transport scolaire, modes de gestion). Ils peuvent aussi être envisagés comme un service public complémentaire du service de l'éducation, et sont alors un indispensable moyen d'enseignement en tant qu'instrument de restructuration de l'enseignement primaire, qu'élément essentiel de la réforme de 1959, qu'aide à la préscolarisation en milieu rural. Cependant le principe de la gratuité de l'enseignement est remis en question car les impératifs budgétaires ont limité les ambitions de l'Etat à une participation sous forme de subvention ne couvrant pas la totalité des frais de transport engagés (condition et critiques du mode de financement). Un dispositif de sécurité met à la charge des transporteurs et des organisateurs un certain nombre d'obligations.

L'école et les parents. — L'école d'aujourd'hui, n° 19, juin 1978. — 49 p.

Ce numéro est consacré aux comités de parents et aux conseils d'écoles, les textes officiels les régissant, la présentation des listes de candidats, les opérations concernant l'élection des représentants de parents. Réponses apportées par Antoine Lagarde, président de la fédération des parents d'élèves de l'enseignement public, et par Jean Cornec, président de la fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques à un questionnaire qui leur avait été adressé.

Des réflexions d'enseignants et de parents d'élèves sur le rôle et la nécessité d'associer les parents à l'œuvre éducative. Un instituteur en milieu rural : sa participation à la vie communautaire lui permet de nombreuses rencontres avec les parents. Des institutrices d'école maternelle racontent la participation à la vie de l'école des parents et des habitants d'un quartier neuf en pleine évolution. Pour compléter ce numéro : une bibliographie.

GRANDE-BRETAGNE

MUSGROVE (Frank). — *Curriculum, Culture and Ideology.* — *Journal of Curriculum Studies*, X-7, juin 1978, pp. 99-111.

Cet article montre comment, en Angleterre, c'est toujours la noblesse (gentry) et ses valeurs qui l'ont emporté à l'école. Se référant à de nombreuses études d'inspiration marxiste (une cinquantaine de textes, surtout anglo-saxons, sont cités), l'auteur montre l'intérêt d'une démarche qui met en rapport les programmes scolaires et l'idéologie ainsi que ses limites, l'économique ne semblant pas déterminant en ce domaine. Il propose à la fin — mais bien rapidement — d'appliquer le modèle « culinaire » de Lévi-Strauss à l'éducation. On peut se demander si le système scolaire français n'a pas vécu et ne vit pas encore un phénomène analogue. Même si l'histoire des deux pays est fort différente dans le détail (au niveau des classes sociales et des groupes idéologiques), on ne peut qu'être frappé par certains aspects de l'idéologie régnant dans l'enseignement français actuel, par la « culture » transmise par les enseignants.

Certaines des hypothèses exposées dans l'article ouvrent à ce propos des pistes qui mériteraient d'être explorées.

ITALIE **BLUMENTHAL** (Viktor von). — **School reforms and alternative schools in Italy.** — *Western European Education*, n° 2, été 1978, pp. 51-89, bibliogr.

Les principaux résultats officiels de la réforme scolaire italienne : 1) les innovations : co-participation, décentralisation des responsabilités, prolongation de la scolarité, diversification des options, création de passerelles dans le secondaire, autonomie du développement culturel ; 2) nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage dans les expériences scolaires et les écoles expérimentales : élaboration de programmes de recherche et d'expérimentation, prise en compte de l'environnement social et économique (les congés éducation), l'exemple de l'école expérimentale Barbiana.

**RÉPUBLIQUE
FÉDÉRALE
D'ALLEMAGNE**

PFUNDTNER (Raimund). — **Lokale Politik und Schulreform.** — Koffler-Druck, Dortmund, 1978, 223 p. ronéot.

Cette thèse porte sur les possibilités, au plan politique local, de mener à bien l'introduction du système échelonné d'orientation dans la réorganisation de l'enseignement secondaire, qui vise à établir l'égalité des chances. La politique communale dans le secteur scolaire, l'influence de la presse, moyen d'information des parents, les responsables locaux, les discussions et débats politiques sur la législation jouent un rôle important dans ce processus de l'évolution scolaire à Osnabrück (Basse-Saxe).

SUISSE **1828-1978.** — **150 ans de la loi scolaire valaisanne.** — *L'Ecole Valaisanne*, XXIII^e année, n° 4, déc. 1978, 94 p.

Ce numéro est entièrement consacré à une histoire de l'école valaisanne. Il s'agit d'un travail historique comportant deux parties distinctes : l'école primaire en Valais de 1828 à 1947 et l'école valaisanne de 1947 à 1978.

De 1828 à 1947, l'instruction en Valais s'est transformée fondamentalement grâce à une évolution radicale de la société valaisanne. Le projet d'instruction publique datant de 1828 a été un échec à cause de la mésentente régnant entre le clergé et le pouvoir civil. Ce n'est qu'en 1847 que l'Etat laïc devient le seul souverain par l'instauration du département de l'instruction publique. A la fin du XIX^e siècle, les nouveaux besoins engendrés par les profondes mutations économiques provoquent une prise de conscience des Valaisans qui demeuraient jusque-là hostiles à tout changement. En 1914, l'instruction valaisanne revêt un caractère véritablement populaire, qui aboutira à la nouvelle loi sur l'instruction primaire de 1946.

La deuxième partie est consacrée à la loi sur l'instruction publique de 1962, introduisant d'importantes réformes, principalement celles concernant le corps enseignant, sa formation, l'approche généralisée d'une meilleure culture générale, etc. Les résultats sont très prometteurs et certaines expériences (coordination romande, cycle d'orientation) sont en plein développement.

TIERS MONDE

Les débats internes des systèmes éducatifs : juguler les dysfonctionnements et maîtriser l'évolution. — *Direct*, n° 7, 3^e trim. 1978, pp. 21-48.

Une hausse rapide et inquiétante des coûts de l'éducation, la dégradation des systèmes éducatifs, l'effondrement du statut social des enseignants, la pléthore de diplômés et la montée du chômage, tels sont quelques-uns des aspects de la crise

éducative, laquelle se manifeste, bien qu'avec des variantes, à la fois dans les pays développés et en voie de développement. Peu de pays restent à l'écart d'un mouvement profond de contestation de l'institution éducative, et les innovations entreprises apparaissent généralement comme insuffisantes. C'est pourquoi des experts, de plus en plus nombreux penchent vers des solutions plus radicales. Trois voies semblent possibles : 1) la réforme ; 2) les transformations structurelles, qui peuvent entraîner un bouleversement profond de l'organisation de l'institution ; 3) la « descolarisation » prônée par Yvan Illich et ses disciples. Parallèlement à ces interrogations, on assiste à une remise en question de la coopération éducative, laquelle est apparue comme « l'exportation systématique de modèles pédagogiques étrangers dans des situations non opportunes et la tentation de tester, dans des pays en voie de développement, des modèles dont l'efficacité reste à démontrer ». Quant à la fonction enseignante, elle fait l'objet, non seulement d'une dévalorisation sensible, mais encore d'attaques dont les arguments sont aussi nombreux que variés : formation insuffisante, manque de conscience professionnelle, esprit parfois rétrograde, « appétit » financier excessif (dans les pays en voie de développement). Le dossier se clôt sur un article consacré à l'attitude des enseignants français face à l'innovation pédagogique.

VENEZUELA

Venezuela, la educación y los partidos políticos (Le Venezuela, l'enseignement et les partis politiques). — Cuadernos de educación, n° 57-58, Caracas, juill.-août/sept.-oct. 1978, 140 p.

Le Venezuela est actuellement dans une période électoraliste qui coïncide avec une crise grandissante de l'éducation. Ce numéro spécial donne la parole aux six principaux partis politiques vénézuéliens : Action démocratique, COPEI, Mouvement vers le socialisme, Mouvement électoral du peuple, Mouvement de la gauche révolutionnaire, Parti communiste vénézuélien. Chacun de ces partis expose son propre point de vue sur l'enseignement, propose ses propres réformes. Ces différentes propositions font alors l'objet d'un commentaire critique et objectif qui permet de mieux apprécier l'intérêt de chacune de ces orientations et ouvre la discussion sur les véritables aspirations et les besoins réels du peuple vénézuélien.

Enseignement élémentaire

AFRIQUE

La rénovation de l'enseignement élémentaire en Afrique. — Direct, n° 7, 3° trim. 1978, pp. 49-104.

Après une analyse critique, basée sur des constatations chiffrées, des systèmes d'enseignement existants, cet article examine les réformes éducatives entreprises dans les différents pays d'Afrique, lesquelles s'orientent autour de grands courants communs : l'allègement et l'épuration des programmes, avec référence au contexte local ; la réhabilitation de la langue nationale, laquelle peut devenir langue d'enseignement ; l'apprentissage du français — ou de l'anglais — comme une langue étrangère ; la modernisation des programmes, en particulier dans le domaine scienti-

fique ; l'importance accordée aux enseignements scientifiques et technologiques ; l'intégration de l'école au milieu.

Trois exemples de réformes sont examinés qui présentent des options divergentes et des objectifs parfois opposés : 1) La réforme malienne, la première en date puisqu'elle a démarré en 1962 : son originalité réside dans l'adoption du cycle d'enseignement fondamental de neuf ans qui garantit à tous un minimum éducatif et dans la volonté de lier l'école à la vie, la théorie à la pratique, le monde moderne à la tradition. 2) La réforme ivoirienne, la plus ambitieuse, la plus radicale... et la plus coûteuse. Lancée en 1971 et basée sur l'introduction massive de la télévision, elle modifie profondément le visage de l'enseignement traditionnel et transforme totalement le rôle du maître qui trouve dans ce moyen de communication de masse non seulement un auxiliaire pédagogique, mais encore un moyen de formation et de perfectionnement important. 3) La réforme sénégalaise, sans doute la plus modeste, mais qui introduit des changements significatifs : l'enseignement en Wolof au niveau élémentaire, qui devrait être suivi prochainement de l'implantation d'enseignements dans les autres langues : l'apprentissage du français comme langue étrangère avec le support de la radio : l'expérience de la télévision scolaire, laquelle quoique timide, pourrait bouleverser bien des données sur la technologie éducative.

FRANCE **L'Ecole à la campagne.** — L'Education, n° 368-369 spécial, pp. 5-46.

A partir d'entretiens, d'articles, de reportages, ce numéro spécial tente de faire le point sur l'école rurale d'aujourd'hui. Le dossier s'ouvre sur deux articles qui tentent de montrer l'un, à partir de rappels historiques, l'autre, à partir d'une présentation de la politique ministérielle menée pendant les dix dernières années en matière d'enseignement du premier degré en zone rurale, que les conditions d'existence de l'école en milieu rural sont étroitement liées à celles du milieu rural lui-même.

C'est de cette spécificité à la fois fonctionnelle et structurelle que rend compte la rubrique « Chroniques villageoises » du présent dossier où sont présentés les témoignages d'instituteurs ruraux de diverses régions de France (Alsace, Lozère, Aveyron, Orléanais, Beaujolais, arrière Pays Niçois, Landes). Un chapitre intitulé « L'école rurale dans son milieu » expose les différents moyens mis en œuvre par les intéressés eux-mêmes (week-end de réflexion organisé par le collectif de Grenoble) et par l'administration (regroupements et ramassage scolaires) ; en marge de ce chapitre est présentée une expérience québécoise de sauvegarde en campagne comme en ville de la « dernière école » menacée par la chute démographique.

En conclusion, trois personnalités donnent dans le cadre du dernier volet intitulé « l'école rurale en avenir », leur point de vue sur ce que sera demain le monde rural et par voie de conséquence son école. Louis Porcher s'interroge sur la nécessité d'une pédagogie spécifique ; Philippe Lamour, président du comité économique et social du Languedoc-Roussillon, esquisse l'avenir de la France rurale et le rôle que l'école pourrait y jouer ; Maurice Janetti, sénateur, relate son expérience d'ancien instituteur rural et livre ses réflexions sur le sursaut qui ferait prendre en main par les ruraux eux-mêmes leur propre avenir dans un combat acharné contre la résignation et la passivité.

Le numéro précédent présentait l'inventaire des nouvelles tendances des systèmes d'enseignement. L'étude entre ici dans le « détail pédagogique », en examinant les fondements méthodologiques de l'organisation des systèmes d'enseignement primaire et en s'intéressant plus spécialement aux disciplines essentielles de l'enseignement de base : l'acquisition du langage, l'enseignement des mathématiques et l'enseignement scientifique. Il s'agit de disciplines qui ont fait l'objet de nombreux débats et ont connu des mutations récentes.

Quelle langue doit-on enseigner et comment ? Il semble maintenant qu'une approche audio-verbale reconnaissant la primauté de la langue parlée dans le processus d'apprentissage soit préférée à celle des grammairiens qui privilégiait le domaine cognitif ; c'est ce qui ressort du plan Rouchette français comme du programme-cadre de l'enseignement du français au Québec : le problème du bilinguisme — ou du multilinguisme — qui se pose dans nombre d'Etats du Tiers Monde en Afrique particulièrement est aussi évoqué. Pour la plupart des pédagogues, le bilinguisme constitue une source d'enrichissement culturel et intellectuel, c'est pourquoi un partage harmonieux entre les deux langues doit être étudié. Comment réhabiliter le livre et la lecture ? La dévalorisation actuelle du livre met en cause la qualité et la pérennité des apprentissages langagiers ; quelques éléments de solution sont proposés.

La réforme de l'enseignement des mathématiques s'explique par la prise de conscience croissante de la place du langage mathématique dans toutes les activités professionnelles ; son objectif essentiel repose sur le passage de la mathématique d'une technique à un langage, auquel d'autres langages sont progressivement associés, notamment les statistiques et l'informatique. Cet enseignement est de plus en plus lié à celui des autres disciplines fondamentales. Cependant bien des incertitudes méthodologiques subsistent. Longtemps les enseignements scientifiques ont été délaissés, ce n'est que récemment que l'on a pris conscience de leur intérêt et que l'on a tenté la réconciliation du « classique » et du « moderne », et réhabilité l'enseignement technique : en cela l'Afrique apparaît comme un précurseur, puisque dès 1960 les pays soulignaient la nécessité de cet enseignement. Mais des obstacles financiers ainsi que la situation en milieu rural de nombreuses écoles suscitaient des problèmes particuliers.

FREDRIKSEN (Berger). — *L'enseignement primaire universel dans les pays en développement : analyse statistique.* — Perspectives, vol. VIII, n° 3, 1978, pp. 395-407.

L'auteur analyse les progrès quantitatifs accomplis dans l'enseignement primaire pendant la période 1960-1975 dans les pays en voie de développement. Un certain nombre de constatations se dégagent : les accroissements des taux de scolarisation, bien qu'appréciables pour toutes les régions, ont été beaucoup plus modestes que les accroissements correspondants des effectifs de l'enseignement primaire. D'autre part, l'aggravation des disparités entre les pays, tant en ce qui concerne le degré de scolarisation que la durée de l'enseignement primaire, constitue un sujet de préoccupation. Un autre aspect plus qualitatif, est examiné ensuite : celui de l'efficacité interne du système éducatif, qui tient compte des redoublements et des abandons. Là encore il existe de grandes différences. La dernière partie de l'article étudie les conséquences de ces tendances dans le cas où elles se prolongeraient jusqu'en 1985.

Enseignement secondaire

BELGIQUE

Opinions et attitudes des jeunes sortis de l'enseignement secondaire rénové en 1975 et en 1976. — Recherche en éducation, ministère de l'Éducation nationale et de la culture française, direction générale de l'organisation des études, Bruxelles, 1978, 185 p.

L'attitude des jeunes de l'enseignement de type I (rénové) n'est pas la même que celle des jeunes issus de l'enseignement de type II (traditionnel). Ceux du rénové sont plus sensibles aux inégalités sur le plan social, culturel ou politique. Ils ont peur du chômage et sont prêts à changer de spécialité ou de région pour l'éviter. Ils sont considérés comme favorisés pour les contacts sociaux, pour la réussite de leur vie affective et familiale. Ils souhaitent un enseignement pratique préparant à la vie professionnelle, alors que les jeunes issus du traditionnel sont tournés vers la formation théorique et l'apport d'une bonne culture générale.

Les jeunes rencontrés pour la recherche effectuée étaient étudiants ou exerçaient une activité professionnelle, d'autres étaient au chômage ou au service militaire. Un tableau résume l'orientation prise par les jeunes issus de l'enseignement rénové et de l'enseignement traditionnel depuis leur sortie de l'enseignement secondaire en 1975 ou en 1976.

Cette recherche, dont le but principal était de déterminer dans quelle mesure l'enseignement rénové a atteint ses objectifs, de mettre en évidence la manière dont cet enseignement est perçu par les jeunes et leurs parents et de préciser la voie choisie après l'enseignement secondaire et le degré de réussite dans cette voie, s'est déroulée en deux phases successives : la phase exploratoire et la phase de contrôle. L'auteur expose et analyse les résultats obtenus à la suite des questionnaires adressés aux jeunes et aux parents. Ces questionnaires sont présentés en annexe, ainsi que les tableaux récapitulant les réponses.

RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE

PASTORET (J.P.). — Quelques aspects d'un gymnasium de la R.F.A. — Revue de la direction générale de l'organisation des études, Bruxelles, n° 8, oct. 1978, pp. 33-45.

Le jumelage entre le lycée de Marcinelle en Belgique et celui de Schramberg dans le Bad-Württemberg a permis à la suite de séjours répétés des élèves belges en Allemagne de dégager certains aspects d'un gymnasium. L'enseignement comporte : le jardin d'enfants de 3 à 6 ans ; l'école primaire subdivisée en deux cycles : un premier cycle de quatre ans puis les élèves peuvent choisir entre le second cycle du primaire (cinq ans d'études) appelé : die Hauptschule fréquenté par 45 % des élèves, et die Realschule (école moyenne). Six années d'études avec 25 % des élèves ; ou encore das Gymnasium (neuf ans d'études) qui mène à l'Abitur (le baccalauréat) ; enfin l'université est ouverte aux bacheliers.

Le lycée de Schramberg compte 1 200 élèves environ divisés en quarante classes. Dans le cycle inférieur, les élèves ont 32 heures de cours de 45 minutes par semaine, dans le cycle supérieur 34 heures. Le système de notation de 1 à 6 est employé pour l'Abitur où une cote favorable permet l'accès à l'université. La formation requise pour un professeur du premier cycle du secondaire est de trois années uni-

versitaires, plus deux années de formation pédagogique après l'Abitur. Pour enseigner dans le second cycle, cinq à six années d'université suivies d'un stage pédagogique sont nécessaires. Les professeurs du deuxième cycle ont 23 heures de cours par semaine et n'enseignent que deux matières. Les relations entre professeurs ainsi que celles entre professeurs et élèves sont également analysées dans cet article.

SUÈDE

PERSSON (Tore). — *Elever kan få en bättre start i gymnasieskolan* (Les élèves peuvent mieux débiter à l'école secondaire). — *Pedagogika Meddelanden*, n° 8, 1978, pp. 11-12.

La direction scolaire (Sö) donne un compte rendu des solutions imaginées par plusieurs écoles pour faciliter le passage des élèves de l'école de base à l'école secondaire : l'information, avant d'orienter les élèves ; l'information, donnée durant les premiers temps à l'école secondaire, etc. Le problème principal, selon une enquête effectuée parmi les élèves, ce sont les relations avec les nouveaux camarades de classe. Les devoirs, les compositions, posent également de nouveaux problèmes. Quelques élèves souhaitent changer rapidement de filière.

UNION SOVIÉTIQUE

ORLOV (A.A.). — *Učebnaja rabota obščebrazovatel'noj kak ob'ekt upravlenija* (Les études dans les écoles secondaires comme objet de contrôle). — *Sovetskaja pedagogika*, n° 11, 1978, pp. 67-74.

Le contrôle de la part de l'administration scolaire a pour but l'organisation des interactions dans le rapport élèves-enseignants. Cet article présente une vue globale des tâches de contrôle comme un système à deux composantes (études liées au programme et études hors programme) qui agissent les unes sur les autres.

Enseignements spéciaux

BELGIQUE

DALLA PLAZZA (Serge). — *L'enfant atteint de myopathie Duchenne de Boulogne : Etude compréhensive et comparative.* — *Education Tribune libre*, n° 169, déc. 1978, pp. 58-71. Bibliogr.

Parmi les quatre grands groupes de myopathies, la myopathie Duchenne de Boulogne présente des caractéristiques spécifiques. Elle n'atteint que les garçons (vers 5-6 ans), son évolution est rapide, l'enfant ne marche plus vers 10-12 ans et meurt souvent avant sa vingtième année. L'auteur décrit les aspects cliniques, génétiques, biochimiques et psychologiques de cette maladie. Le quotient intellectuel de ces

enfants est inférieur à celui du quotient moyen et diminue avec l'âge. L'enfant myopathe est fatigable intellectuellement. Une description détaillée de leur personnalité est suivie d'une approche comparative entre ces enfants et les handicapés physiques de naissance. L'enseignant vivant quotidiennement avec les enfants myopathes Duchenne de Boulogne n'a pas une tâche facile. L'enseignement pratique et l'expression libre restent sûrement les techniques les plus profitables.

ETATS-UNIS

AESCHLEMAN (S.R.). — Interacting : Un système automatisé de télécommunication pour l'enseignement à domicile d'handicapés profonds. — Educational technology, oct. 1978, vol. XVIII, n° 10, pp. 30-35.

A la suite d'actions juridiques menées par des parents de handicapés, le Congrès américain a voté le « All Handicapped Children Act » (1975) stipulant que d'ici à 1980 tous les handicapés de 3 à 21 ans devraient avoir accès à l'éducation. Le Kentucky Project est un exemple d'application de cette loi qui s'adresse à des enfants isolés géographiquement.

Les programmes d'enseignement sont personnalisés pour chaque enfant. Ils sont envoyés à un ordinateur qui les transmet par l'intermédiaire d'une ligne téléphonique ; au domicile de l'enfant les ordres sont traduits en impulsions électriques qui font fonctionner des machines à enseigner simples.

Ce système assiste également les parents et fournit une évaluation pour chaque enfant.

FRANCE

Adolescents Immigrés. — Migrants Formation, n° 29-30, oct. 1978, 148 p., bibliogr.

Etude sur les adolescents d'origine étrangère d'après une enquête réalisée sur de jeunes immigrés : maghrébins, asiatiques, portugais... On constate la différence des opinions et des attitudes selon la nationalité, les sexes, l'âge d'arrivée en France, les conditions d'habitat, le travail du père, les relations avec des Français. Il apparaît que les jeunes étrangers, en particulier les Maghrébins, ont des difficultés notables à poursuivre une scolarité normale, retards, orientation difficile ou précoce, éviction des études longues ; l'avenir de ces adolescents est de ce fait assez sombre et rend plus difficile leur insertion dans la société. Législation actuelle pour les étrangers de plus de 16 ans ; poursuite de la scolarité, entrée dans la vie active, apprentissage, formation professionnelle. Les problèmes de la migration évoluent car ils concernent de plus en plus des jeunes sans grande qualification professionnelle mais plus avertis de leurs droits et décidés pour la plupart à obtenir de meilleures conditions de vie que leurs aînés.

GRANDE-BRETAGNE

BRITTON (Edward). — Warnock and Integration (Le Rapport Warnock et l'intégration). — Educational research, vol. 21, n° 1, nov. 1978, pp. 3-9.

Le rapport de la commission Warnock publié en 1978 n'a pas tranché définitivement entre les partisans et les opposants à l'intégration des enfants handicapés dans les

Enseignement supérieur

ETATS-UNIS

SILBERMAN (Harry F.). — **Academie versus vocational education in the United States** (Préparation à la profession contre disciplines académiques aux Etats-Unis). — *International Review of Education*, vol. XXIV/2/1978, pp. 167-176.

Analyse des causes qui, selon l'auteur, ont amené de nombreux jeunes à la fin du secondaire, à préférer une préparation professionnelle aux disciplines académiques. Les statistiques de ces deux dernières années montrent nettement cette évolution de l'enseignement post-secondaire et universitaire. En dehors du chômage qui ne paraît pas être une raison déterminante, trois facteurs semblent jouer : la fonction trop sélective de l'enseignement secondaire et universitaire, la détérioration de la structure familiale ; la ségrégation des jeunes coupés du monde des adultes, ayant peu de responsabilité, enfin l'accroissement de la délinquance et de la criminalité juvéniles.

EUROPE

MOURADIAN (Anne-Marie). — **Etudier chez les autres.** — 30 jours d'Europe, n° 243, oct. 1978, pp. 15-16.

A quels obstacles se heurtent les étudiants de la Communauté européenne lorsqu'ils désirent étudier dans une autre nation que leur pays d'origine ? L'étude des statistiques internationales permet quelques conclusions : le ralentissement actuel de la mobilité étudiante, les déséquilibres entre les pays en matière d'accueil d'étudiants étrangers : la France et l'Allemagne fédérale se plaçant en tête, l'Italie et les Pays-Bas recevant beaucoup moins de demandes. Les universitaires s'inscrivent dans des établissements étrangers pour un enrichissement et un élargissement dans leur spécialité. C'est le cas, entre autres, des études de linguistique, de gestion, de droit, de médecine. Ils peuvent également tenter d'éviter le « numerus clausus » instauré dans différents pays pour certaines études. Actuellement cependant, l'incertitude en matière d'équivalence en cours d'études supérieures est une entrave certaine à la mobilité des étudiants qui se heurtent également à des difficultés linguistiques inévitables.

NEAVE (Guy) (éd.). — **Recession and retrenchment : Review of new trends in European higher education** (Analyses des évolutions récentes dans l'enseignement supérieur en Europe). — *Paedagogica europaea*, Tome XIII, janv. 1978, 182 p., tabl.

Le numéro de cette Revue publiée par la Fondation culturelle européenne d'Amsterdam est consacré aux changements intervenus dans l'enseignement supérieur en Europe, avec référence à la situation aux Etats-Unis au cours des cinq dernières années : après une expansion constante depuis la guerre, l'enseignement supérieur vient de subir une crise grave : diminution de l'accroissement de recrutement, critiques des étudiants en ce qui concerne les contenus et les objectifs de l'enseignement, difficultés pour les diplômés à la recherche d'un premier emploi. L'enseignement doit faire face à une transformation des structures du monde industriel et à une économie mondiale en situation défavorable.

Un article dresse le tableau statistique des populations étudiantes (enseignement tertiaire et enseignement de type universitaire) dans la plupart des pays d'Europe

entre 1968 et 1977 et compare les fluctuations de l'accroissement du nombre total des étudiants et de l'accroissement du nombre des nouveaux entrants à l'université dans ces pays, par discipline. Le problème des risques de chômage parmi les jeunes diplômés est analysé par D. Walker, qui signale d'une part que ces risques avaient été surestimés en Angleterre, en France et en Scandinavie dans les années 70, d'autre part que les plus touchés par la crise sont les « diplômés du premier cycle » c'est-à-dire les jeunes entre 16 et 19 ans (élèves des I.U.T., de la « further education »). Dans tous les cas les candidats diplômés de l'enseignement supérieur souffrent moins du chômage que les jeunes non qualifiés sortant de la scolarité obligatoire, et ils obtiennent de meilleurs salaires : les diplômés constituent donc un atout favorable dans le contexte de la crise de l'emploi. G. Fragnière fait le bilan des grandes réformes de l'enseignement supérieur et remarque que les changements fondamentaux ont eu lieu vers 1964-1968 dans la période de contestation générale des étudiants. Les transformations actuelles de l'enseignement supérieur contrairement aux précédentes sont plus délimitées et sont engendrées par des pressions externes : situation économique, évolution technologique, changement d'attitude vis-à-vis de l'éducation et difficultés financières accrues. Les modifications en cours portent notamment sur l'harmonisation entre le contenu des différents cours et la demande de qualifications spécifiques provenant des principaux secteurs professionnels recrutant les diplômés universitaires. Un autre aspect nouveau de l'évolution est constitué par le courant d'enseignement « ouvert », c'est-à-dire non-traditionnel : l'« Open University » britannique, le télé-enseignement universitaire en Espagne et diverses structures décentralisées en France, Allemagne, Suède.

Tendencias en la enseñanza superior de Europa Occidental (Tendances de l'enseignement supérieur en Europe occidentale). — Revista de Educación n° 256-257, Madrid, mai-août 1978, pp. 3-226.

Cet important ensemble d'articles sur la situation actuelle de l'enseignement supérieur en Europe de l'Ouest montre comment, après le développement spectaculaire des années 60 dû à l'essor économique général, on assiste maintenant à une mutation profonde déterminée par le chômage des diplômés, et la récession générale qui entraîne la diminution des dépenses actuelles qui sont loin de satisfaire les besoins de formation des jeunes (après la scolarité obligatoire) et des adultes ; adapter les méthodes et les techniques aux modifications du monde contemporain, favoriser l'égalité des chances, orienter l'enseignement vers les nécessités socio-économiques nationales et internationales tout en sauvegardant la formation libérale et humaniste de l'individu, développer l'orientation, le recyclage, l'éducation permanente, resserrer les liens entre l'enseignement secondaire et supérieur apparaissent nécessaires. Différents articles exposent plus particulièrement la situation dans certains pays, étudiant notamment le développement de l'enseignement tertiaire dans le Royaume Uni, aux Pays-Bas, en Suisse ; l'enseignement supérieur en Italie, en France (depuis dix ans), en Espagne (avec aussi un article plus particulier sur l'emploi).

FRANCE

Le chômage des jeunes diplômés. — Le Monde de l'Education, n° 44, nov. 1978, pp. 7-26, bibliogr.

1 156 000 chômeurs dont 40 % ont moins de 25 ans, les jeunes sont donc particulièrement menacés, mais les enquêtes réalisées à partir des travaux, études et statistiques des divers organismes spécialisés : C.E.R.E.Q., I.N.S.E.E., Centres universitaires... tendent à révéler que le chômage atteint moins les diplômés et qu'à tous

les niveaux le chômage varie selon les spécialités ; les formations tertiaires étant défavorisées par rapport à celles préparant à des métiers de l'industrie. Pour échapper au chômage, les jeunes ont tendance à prendre un emploi sous-qualifié et sous-payé, et souvent provisoire, mais les emplois d'attente, temporaires, n'ont qu'une valeur de dépannage. D'autre part le pourcentage des femmes demandeurs d'emploi est très élevé, leur formation étant trop axée sur certaines spécialités défavorisées : secrétariat, commerce, les postes du tertiaire particulièrement encombrés. Si aucune branche n'est interdite aux femmes on sait bien que la discrimination s'exerce à leur détriment, elles sont moins payées et n'ont pas ou peu accès aux postes de cadres. La situation actuelle accentue les concurrences : filles - garçons diplômés - non diplômés, jeunes - anciens. Une formation professionnelle plus adaptée aux débouchés, une meilleure orientation scolaire et professionnelle permettraient aux jeunes de mieux s'insérer dans la vie active.

Universités... — Esprit n° 11-12, nov.-déc. 1978 ; pp. 2-276.

Parler de l'université paraît essentiel à un moment de perplexité dont les pouvoirs pourraient profiter pour imposer une rationalisation mutilante. Ce qui est en question à travers chaque point de la récente enquête réalisée par « Esprit » (l'enquête précédente date de 1964), c'est le rapport de l'université à la société. Après avoir fait la critique des images admises en matière de statistiques, on constate que la machine universitaire scolarisée est en marche et ne s'arrêtera plus. Qu'il s'agisse de la fermentation intellectuelle constatée à Vincennes, de la formation permanente qui permet l'interaction entre étudiants traditionnels et « nouveaux immigrants » de la culture, de la recherche universitaire qui concrétise la liaison entre recherche scientifique et enseignement supérieur, de l'attitude des étudiants eux-mêmes dont le monde semble se situer « ailleurs » et qui remet en cause le cadre universitaire.

GRANDE-BRETAGNE

CORNWALL (M.G.). — A new approach to higher education : Project orientation (Une nouvelle approche de l'enseignement supérieur, orientée vers les projets de groupes). Journal of further and higher education, Vol. 2, n° 3, automne 1978, pp. 43-57, fig., tabl.

L'un des traits caractéristiques de notre conception de l'enseignement supérieur est la prévision globale des programmes par les membres de l'université. Il semble rationnel que le contenu des cours et l'ordre de progression dans l'acquisition de ce contenu soient prédéterminés par des professeurs expérimentés. Ainsi on attend de l'étudiant qu'il suive un nombre défini de cours généraux, de séminaires et qu'il participe à des entrevues avec les professeurs principaux (« tutors »). De même on attend de l'élève-ingénieur ou biologiste qu'il effectue une somme de travail expérimental en laboratoire, qu'il élabore un « projet » individuel ou un mémoire, qu'il passe des examens ou des tests, que son travail soit évalué à chaque étape. L'auteur veut mettre en relief les points de départ pédagogiques et « culturels » (« academic ») sur lesquels se fonde la nouvelle approche des programmes d'enseignement supérieur dont le but est d'étendre l'individualisation de l'enseignement et l'indépendance, l'« auto-directivité » de l'enseigné. Le monde évolue à un rythme sans précédent qui rend impossible la progression de toute une carrière à partir d'un acqut technique présent. D'autre part les grands problèmes mondiaux ont un aspect interdisciplinaire. Pour tenir compte de ces faits il est souhaitable d'organiser l'enseignement et l'apprentissage autour d'un travail centré sur la résolution des problèmes et réalisé sous forme de « projets » de groupe. Dans ce cas ce sont les groupes d'étudiants qui déterminent le contenu des matières à étudier en fonction de leurs besoins pour mener à bien leur projet.

LAYCOCK (Mike). — **The Polytechnics and Industry : The importance of social skills** (Les polytechniques et l'industrie : l'importance des sciences sociales). — *Journal of further and higher education*, Vol. 2, n° 3, automne 1978, pp. 72-87, tabl.

Traditionnellement, les « Polytechniques » ont eu pour vocation un enseignement supérieur professionnel. Cet article analyse le concept de préparation professionnelle du point de vue du degré d'adhésion des enseignants, des étudiants et des employeurs. L'acquisition de « capacités techniques » pour des emplois spécifiques en fonction des situations ou des prévisions économiques prend le pas sur les « capacités d'expression » qui favorisent l'évolution de la personnalité et des relations interpersonnelles. L'auteur remet en question les assertions traditionnelles concernant les critères de pertinence en matière professionnelle en fonction notamment de discussions avec des employeurs et d'évaluations rétrospectives de leurs cours par les étudiants.

On constate une évolution des orientations de carrière des diplômés : moins de recrutement dans l'industrie, plus dans les services publics, que ce soit au sortir des universités ou des polytechniques. Il faut reconnaître qu'actuellement les polytechniques ne répondent pas exactement à la demande des personnels responsables de la sélection et du recrutement d'employés qualifiés dans le secteur industriel : le candidat qualifié doit posséder non seulement la compétence pour une tâche globale à réaliser mais une expérience de la coordination des efforts de groupe ou du moins une capacité de vivre une situation de groupe. Il doit aussi être capable de comprendre des politiques et des programmes à long terme et de prendre des contacts divers à l'intérieur d'une organisation. En conclusion, les polytechniques doivent réexaminer leur philosophie de l'éducation afin de transformer l'apprentissage passif de techniques en une préparation de l'étudiant à un rôle actif dans la transformation de ses propres tâches professionnelles.

JAPON

Perspectives for the future system of higher education (Perspectives sur l'avenir du système d'enseignement supérieur). — *Research Institute for higher education*, Hiroshima University, 1977, 149 p., tabl.

Le rapport de l'Institut de recherche sur l'enseignement supérieur rend compte des diverses sessions d'un séminaire organisé par l'Université de Hiroshima au moment de la visite des directeurs du Conseil International du Développement de l'Éducation (I.C.E.D.). Ce séminaire sur les nouvelles structures envisageables pour l'enseignement supérieur japonais a l'intention de dégager un point de vue international, grâce à la participation de professeurs étrangers ayant l'expérience de systèmes autres que celui du Japon et de réformes plus ou moins positives dans le secteur universitaire. Les thèmes développés par les orateurs sont les suivants : l'enseignement supérieur en état de mutation, le problème de l'accès, du droit à l'enseignement supérieur, la structure et les fonctions de cet enseignement et enfin les perspectives de renouveau, le système de l'avenir. Le professeur Shigeto Tsuru tente d'analyser la baisse de corrélation entre les diplômés que l'université produit et la capacité d'absorption de l'économie — tant aux États-Unis qu'au Japon — et propose que l'université soit l'un des moteurs du changement de société. Quant à l'accès à l'enseignement supérieur, il est devenu plus large grâce à l'entrée des adultes dans le système d'éducation récurrente et à la diversification des objectifs des nombreuses institutions qui coexistent. Les structures de l'enseignement supérieur changent en fonction de l'avènement du stade post-industriel : dans une telle société le savoir prend le pas sur la productivité ce qui suppose une organisation pour l'instruction de la masse. L'université doit devenir l'un des agents du

changement des conditions de vie ; l'élargissement des origines de la population étudiante en fait un échantillon de la population jeune et non plus une élite assurée de privilèges professionnels. Mais au Japon la diversification de l'enseignement supérieur et la souplesse de transfert d'un niveau hiérarchique à un autre seront difficiles à réaliser en raison de la forte compétition entre les institutions pour atteindre le plus haut niveau. Une bibliographie détaillée ainsi que des statistiques sur l'enseignement supérieur et les étudiants au Japon complètent ce rapport.

**RÉPUBLIQUE
FÉDÉRALE
D'ALLEMAGNE**

WEIDENFELD (Werner). — **L'université : crise ou défi ?** — Documents, Revue des questions allemandes, n° 4, 1978, pp. 110-123.

L'université doit satisfaire à deux exigences : former une élite hautement qualifiée et absorber le nombre toujours croissant des nouveaux bacheliers — et relever deux défis : concilier les impératifs de la science moderne toujours plus performante avec les objectifs de transmission des connaissances et les nécessités d'une éducation de masse. Cette situation soulève trois problèmes structurels graves pour l'université : 1) le décalage existant entre l'enseignement universitaire et la réalité du monde de l'emploi ; 2) la bureaucratisation croissante de la gestion des universités ; 3) l'insatisfaction progressive des enseignants et des enseignés. Cette crise d'identité n'est sans doute, pour l'université, qu'un épiphénomène du manque de confiance en elle-même et en l'avenir.

UNESCO

WILLIAMS (Gareth). — **Vers l'éducation permanente : un rôle nouveau pour les établissements d'enseignement supérieur.** — Unesco, 1978, 211 p. (Coll. Le développement de l'enseignement supérieur).

Rédigé par un spécialiste de l'économie de l'éducation, ce livre s'adresse surtout aux étudiants, professeurs, administrateurs et responsables de l'enseignement supérieur qui tous peuvent être concernés par les essais d'application de certaines des propositions actuelles relatives à l'éducation permanente. L'auteur s'est attaché surtout à l'examen des questions que soulève le programme continu de l'Unesco établi en 1974 et 1976, relatif au rôle de l'enseignement supérieur dans l'éducation permanente. La présente étude ne traite pas seulement des universités, mais aussi d'autres types d'établissement (écoles polytechniques, établissements d'enseignement propédeutique...) ; elle porte essentiellement sur les programmes et les cours de niveau « post-obligatoire », c'est-à-dire sur ceux qui s'adressent aux personnes ayant déjà un certain bagage intellectuel. De nombreux exemples sont fournis pour illustrer des grands principes : orientation, contenu et diplômes, apprentissage chez l'adulte et méthodes pédagogiques, aspects économiques, financement et origine de fonds, planification et organisation.

**UNION
SOVIÉTIQUE**

MARQUET (Pierre-Bernard). — **Les exigeantes universités soviétiques.** — L'Education, n° 371, déc. 1978, pp. 6-10.

Les conditions d'accès : le nombre de places est limité par rapport au nombre des demandes mais diverses sections sont boudées par les étudiants. Le niveau des différents types de concours est souvent variable car il s'agit de maintenir une certaine composition sociologique de la population étudiante. Le régime des études

se caractérise entre autres par la sévérité : les cours sont nombreux et obligatoires et les examens fréquents ; un seul redoublement est admis. Apparemment, l'université soviétique remplit son rôle en fournissant à l'économie des spécialistes qualifiés.

Formation professionnelle et éducation permanente

CONGO

Dix ans d'éducation des adultes en République populaire du Congo. — *Convergence*, vol. XI, n° 2, 1978, pp. 51-55.

Cet article décrit les efforts faits depuis plus de quinze ans par le gouvernement congolais en matière d'alphabétisation et d'éducation permanente. En 1965 avait été créé le service national d'alphabétisation et d'éducation permanente (DEPA), dont les objectifs et le fonctionnement sont ici précisés. Le financement provient de trois sources : 1) un budget national ; 2) une aide bilatérale assurée par la France (financement de deux projets d'alphabétisation) et la Chine (achat de matériel éducatif) ; 3) une aide multilatérale fournie par l'Unesco (envoi d'experts et de matériel d'équipement) et l'Unicef.

Malgré un effort très louable, trois problèmes majeurs entravent l'action du DEPA : 1) la rémunération des animateurs ; 2) la promotion graduelle des cadres, compte tenu de leur formation ; 3) le manque de moyens de locomotion pour le contrôle pédagogique et administratif.

Des suggestions sont proposées en vue de l'amélioration des rendements et de la situation des agents ; il est également recommandé la création d'un comité interministériel chargé de la coordination et de l'orientation des activités.

CUBA

KOZOL (Jonathan). — **A new look at the literacy campaign in Cuba.** — *Harvard educational review*, vol. 48, n° 3, août 1978, pp. 341-377.

En septembre 1960, Fidel Castro annonçait au monde que Cuba scolariserait en une année, plus d'un million d'adultes analphabètes. L'auteur retrace ici, à l'aide d'interviews qu'il a menées à Cuba et de publications inédites aux Etats-Unis, l'histoire et le succès de cette campagne d'alphabétisation. En soulignant les énormes problèmes logistiques et pédagogiques que soulevait cette entreprise, il décrit le recrutement et la formation des enseignants volontaires et le développement des méthodes d'instruction qui prirent franchement une orientation politique. Il termine son article en exposant deux études de cas de l'application des principes de Paulo Friere par deux jeunes membres de cette campagne.

EUROPE

ADAMSKI (Władisław W.). — **Continuing education in Western and Eastern European societies.** — *Fondation européenne de la culture, Institut d'Education, Cahier n° 5, 1978, 29 p.*

Malgré les oppositions politiques, idéologiques et culturelles, les pays d'Europe de l'Est et de l'Ouest présentent des similitudes dans l'intérêt qu'ils prêtent aux pro-

blèmes de l'enseignement post-scolaire. Le passage de l'école obligatoire au monde du travail, l'inadaptation de cet enseignement à la vie active et le chômage des jeunes qui s'ensuit, préoccupent l'Occident, alors qu'à l'Est, c'est la survivance du système de sélection, en dépit des réformes entreprises pour répondre aux impératifs de l'idéologie dominante. Ce rapport poursuit une étude comparative de l'éducation permanente, tour à tour instrument d'égalisation et de différenciation sociale, et de transformation, non seulement du système scolaire, mais de la culture et de la société qui l'a recherchée et mise en pratique.

GRANDE-BRETAGNE

GOULD (Arthur). — **Education for adults, jobs for the young** (L'éducation des adultes et des emplois pour les jeunes). — *Journal of further and higher education*, vol. 2, n° 3, automne 1978, pp. 18-26.

Les propositions de la « Commission Holland » vont favoriser l'extension de l'enseignement post-obligatoire au bénéfice des jeunes sans perspective d'emploi. L'alternative suggérée ici pour diminuer le chômage des jeunes consiste à offrir aux adultes des congés payés pour études et recyclage. Pour qu'une telle politique n'accroisse pas excessivement les dépenses il faudrait réviser les priorités pédagogiques : l'écueil à éviter réside dans l'extension à courte vue d'un enseignement sans objectifs précis pour les jeunes chômeurs qui ne crée pas d'emplois, ne répond pas à leurs besoins et les écarte simplement de la délinquance. Les plans pour l'éducation et la formation professionnelle doivent maintenant être consacrés à la population adulte : l'éducation récurrente, qui permet d'alterner travail et perfectionnement ou recyclage, est la formule d'avenir. Simultanément on s'efforce de fournir aux jeunes sortant de l'école des « expériences de travail » une « préparation au milieu professionnel » qui constituent pour eux un substitut valable du premier emploi. L'une des difficultés consiste à utiliser les institutions de manière à créer des emplois tout en leur permettant de remplir convenablement leur rôle éducatif.

LYNCH (James). — **Recent integrative trends in further education in England and Wales** (Récentes tendances à l'intégration de l'enseignement post-obligatoire en Grande-Bretagne). — *International review of education*, vol. XXIV, n° 2, 1978, pp. 177-184.

Cet article passe en revue les tendances actuelles du développement du secteur de l'enseignement post-obligatoire en Angleterre et au Pays de Galles. Il met en relief la multiplicité des fonctions que cette branche du système scolaire s'efforce de remplir : elle atteignait dès 1975 un effectif de 4 millions d'élèves dont la moitié aux cours du soir, soit une augmentation d'effectifs de presque 6,5 % en un an. A partir des recommandations du Rapport Percy en 1944 pour la création de conseils consultatifs régionaux chargés de coordonner les activités de l'éducation post-obligatoire, ce secteur a pris une part grandissante dans le domaine de l'éducation des adolescents handicapés, des immigrants adultes nouvellement arrivés, des jeunes chômeurs, et de la politique culturelle communale (« community colleges »). L'éducation postobligatoire a également fourni un nouveau type d'enseignement supérieur par le biais des « polytechniques ». La création du Conseil de l'enseignement technique (« T.E.C. ») et du Conseil de l'enseignement commercial (« B.E.C. ») a favorisé le développement des options industrielles et commerciales et la validation de ces cours. L'enseignement post-obligatoire tend à s'intégrer dans un vaste système d'éducation permanente.

HONGRIE

CSIBY (Sandor. — **A Neveles Lehetosegei a Munkahelyen** (Possibilités d'éducation sur le lieu de travail). — *Pedagogiai Szemle*, n° 78, 1978, pp. 619-628.

L'auteur insiste sur l'importance de l'éducation des travailleurs dans les usines et dans les entreprises. L'objectif d'une telle éducation consiste dans le renforcement des « rapports socialistes » entre l'homme et son travail. Le travail productif exerce une influence sur la personnalité de l'ouvrier ; il développe ses facultés au niveau de la connaissance de soi, de l'esprit de suite, de la discipline consciente, de la responsabilité, de l'honnêteté, de la solidarité, etc. La direction technique de l'entreprise, les organisations locales du parti communiste, les syndicats et l'association de la jeunesse communiste peuvent participer à l'éducation des travailleurs. Pour systématiser l'éducation sur les lieux de travail, l'auteur propose trois possibilités : organisation de cours, séries de conférences et activité organisée dans des clubs après le travail. L'éducation des ouvriers doit contribuer à la formation des « collectivités socialistes » dont la caractéristique principale est qu'elles font partie d'une « société socialiste ».

RÉPUBLIQUE DOMINICAINE

WHITE (Robert). — **Une nouvelle approche de l'éducation de base : Radio Santa Maria** (Etude préparée par l'Institut de l'Unesco pour l'éducation et publiée en collaboration avec le service international d'information sur les innovations éducatives (I.E.R.S.), Unesco, 1978, 128 p., tabl. (B.I.E. : Expériences et innovations en éducation, 30).

Cette étude de cas prend place dans le programme d'action mené par l'Unesco en faveur du développement de l'éducation permanente dans le monde et présente une réalisation de la République dominicaine, destinée à la population rurale adulte : Radio Santa Maria. Cette forme d'éducation originale se caractérise par la diffusion de programmes radio et la publication d'un matériel didactique imprimé ainsi que par l'apport d'une aide personnalisée. La souplesse du système permet un enseignement adapté aux possibilités horaires des utilisateurs, à leur niveau culturel, à leurs intérêts particuliers tout en étant articulé sur le système scolaire en vigueur. Cette brochure explique en détail le fonctionnement de ce programme d'éducation permanente et le situe dans le contexte social, économique, éducatif de la République dominicaine. Les différents chapitres traitent des points suivants : la méthodologie adoptée, les enseignants, les élèves, les structures administratives et fonctionnelles de Radio Santa Maria, les effectifs, le rendement, la comparaison avec le système traditionnel en ce qui concerne le rendement scolaire et les coûts, l'influence sur les communautés rurales et leur comportement social. Statistiques complémentaires précises.

SUÈDE

Lo-krav : Utarna Inte yrkeslinjerna pa teoretiskt innehall (Une exigence préparée par Lo (Organisation Nationale des Travailleurs) : ne pas appauvrir les filières professionnelles, elles ont besoin d'un contenu théorique. — In : *Skoivarlden*, n° 36, 15 décembre 1978, p. 5.

A l'occasion d'un colloque organisé par DAG (Commission d'enquête sur la formation secondaire alternée) ayant pour thème : « la formation professionnelle de l'avenir », un représentant de l'Organisation Nationale des Travailleurs (Lo) a donné son point de vue sur la formation professionnelle : sous prétexte de rendre celle-ci plus pratique, il ne faut pas la couper de la théorie. Les élèves ont besoin de participer

eux aussi aux changements qui surviennent dans la société. Il propose également une utilisation différente des stages pratiques. Ces stages ne sont pas justifiés dans tous les domaines. Une pénurie des places apparaît déjà.

UNESCO

Education générale et professionnelle. Tendances vers une intégration dans les curricula en tant qu'étape vers une éducation permanente. — Revue Internationale de pédagogie, XXIV, n° 2, 1978, pp. 115-218.

La première partie, générale, de ce numéro spécial, présente d'abord une analyse conceptuelle de la relation existant entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel, et montre l'actualité et les difficultés d'une intégration de ces deux domaines.

Suit un exposé des problèmes d'un curriculum intégré, avec des exemples de réformes actuellement en cours dans le système éducatif soviétique. Certains pays industrialisés : Suède, Etats-Unis, R.F.A., Danemark, République d'Irlande, tendent à intégrer ces deux types d'enseignement, en dispensant au début un enseignement professionnel sommaire en rapport avec l'enseignement général, avant de passer à la spécialisation.

Selon P. Sachsenmeier, la stratégie des réformes éducatives devrait porter sur l'éducation de base, l'éducation permanente et sur la relation de l'éducation à la production. En 1976, les ministres africains ont exprimé leur conviction que l'éducation de base était le meilleur moyen d'assurer l'éducation des masses, et que les systèmes complémentaires devraient être intégrés aux systèmes traditionnels.

La deuxième partie de l'étude présente des rapports de six pays et régions ; elle débute par l'analyse de la nouvelle orientation de l'enseignement post-secondaire aux Etats-Unis, où la préparation à la profession l'emporte sur les disciplines académiques. Le développement et les courants actuels de l'éducation post-scolaire en Angleterre et au Pays de Galles sont ensuite examinés, tandis que l'expérience cubaine en matière d'éducation rurale offre un exemple positif pour les pays en voie de développement. La réforme la plus radicale entreprise en Europe en matière d'intégration est celle introduite en Suède en 1971 avec la création de « l'école secondaire deuxième cycle ».

En R.D.A., l'éducation polytechnique qui est un élément central de la théorie de l'éducation marxiste, apparaît fortement ancrée tant comme principe d'éducation que comme matière d'enseignement.

Un séminaire sur les programmes scolaires, tenu en 1977 à Dar-es-Salaam, expérimentait de nouvelles formes d'apprentissage et proposait des solutions aux problèmes éducatifs de ces pays.

VENEZUELA

FURTER (Pierre). — **L'I.N.C.E. et la formation technique et professionnelle au Venezuela** (Etude préparée pour le service international d'information sur les innovations éducatives). — IERS, Unesco, 1978, p. 22, tabl. (BIE : Expériences et innovations en éducation, 35).

L'Institut national de coopération éducative joue un rôle essentiel dans les expériences novatrices menées au Venezuela dans les domaines de l'enseignement, des formations technique et professionnelle, et dans la rénovation générale récemment entreprise dans l'ensemble du système éducatif de ce pays. Cet organisme, comme ceux qui fonctionnent au Brésil et en Colombie, jouit d'une complète autonomie tout en ayant des liens étroits avec le ministère de l'Education.

Les trois chapitres au sommaire de cette brochure permettent une vue d'ensemble de l'action économique, sociale, culturelle de l'I.N.C.E. : la formation technique et son contexte : démographique, social, culturel, industriel, agricole, humain : la création de l'I.N.C.E. en 1959 et les deux grandes étapes de son évolution : 1959-1974 et de 1974 à nos jours où à la faveur d'une mutation politique, une profonde révision favorise le développement institutionnel de l'I.N.C.E., la formation continue de son personnel, la réorganisation administrative ; le rôle de l'I.N.C.E. essentiellement orienté vers le développement d'une formation permanente.

Disciplines

1. LECTURE

ETATS-UNIS

HYLE (Diane W.). — Changes in Basal Reader Content : has anyone been listening ? — The Elementary School Journal, vol. 78, n° 5, mai 1978.

L'analyse du contenu des manuels et des livres de lecture des enfants du primaire, parus entre 1974-1977, révèle, malgré des critiques déjà énoncées une dizaine d'années plus tôt, la présence de stéréotypes sur la jeunesse, les minorités, les adultes, la représentation des structures familiales. Dans certains d'entre eux, des images positives se dégagent. Les filles peuvent être intelligentes, actives, indépendantes, capables de résoudre des problèmes. Les garçons, de leur côté, montrent parfois leur sensibilité et leurs émotions. Cependant bien que les éditeurs aient cherché à tenir compte des critiques, les progrès sont peu sensibles. Sur 118 livres représentant des groupes d'enfants, 23 ont pour héros uniquement des garçons et 3 des filles. Si des enfants des minorités sont représentés, ils sont peu différents des autres, ils ont les mêmes jeux, s'habillent de la même façon. Les adultes sont moins visibles, mais leurs attributions sont toujours traditionnelles. Les mères ne travaillent pas, s'occupent de leur famille, font quelquefois du sport. Des améliorations sont encore nécessaires et il importe d'attirer l'attention des professeurs sur les carences existantes, afin qu'ils soient plus attentifs pour y remédier. Les activités des personnages doivent faire apparaître que les aspirations, les talents, les sentiments ne sont pas fonction du sexe ou de la race. Il est nécessaire de faire prendre conscience de la pluralité ethnique, sociale, religieuse de l'Amérique.

MASON (G.E.), MIZE (J.M.). — Apprentissage de la lecture par la télévision : synthèse des expériences. — Educational technology, oct. 1978, vol. XVIII, n° 10, pp. 5-12.

Les enfants américains passent un grand nombre d'heures devant le récepteur de télévision ; parents et enseignants s'inquiètent de les voir ainsi délaissé la lecture. Mason et Mize démontrent que la télévision peut, au contraire, donner aux enfants le goût de la lecture. En s'appuyant sur les résultats des expériences menées dans ce domaine depuis vingt ans, ils décrivent le rôle positif joué par la télévision. Ces expériences sont réparties en cinq grands chapitres : l'apprentissage de la lecture par la télévision à l'école ; la télévision scolaire à domicile ; la télévision et l'ordinateur ; la TV éducative publique et la lecture (émissions « Sesame Street » et « The Electric Company ») ; autres expériences.

Un résumé en treize points synthétise les conclusions des différentes expériences. Importante bibliographie en annexe (56 réf.).

FRANCE

Apprendre à lire à l'école, une enquête de Michèle Saltiel. — *Le Monde de l'Éducation*, n° 46, janv. 1979 ; pp. 8-21.

Depuis le temps que l'école apprend à lire aux enfants, elle ne sait toujours pas comment s'y prendre.

Aucune enquête nationale ne s'est inquiétée de la façon dont les maîtres procèdent. On continue à discuter de l'efficacité de telle ou telle méthode en ignorant tout des positions sur le terrain. Ainsi, naît une déconcertante impression de diversité. Certains maîtres utilisent un manuel proposé par les éditeurs mais aucun n'en fait un usage identique. D'autres rejettent tout support préétabli et abordent l'écrit à partir de textes élaborés par les enfants : foisonnement, démarches contradictoires...

Si le maître est libre de ses pratiques pédagogiques, il ne semble pas toujours disposer des moyens de faire son choix. La querelle reste ouverte entre les partisans du déchiffrement préalable et ceux qui pensent que « lire » c'est saisir un sens avec les yeux sans passer par l'oralisation ». La durée de l'apprentissage de la lecture est remise en question.

Une étude critique des manuels de lecture complète le dossier. Certains tiennent compte des acquis de la linguistique ou de la psychologie, d'autres sont davantage fondés sur les données de la psychomotricité et de la phonétique. Certains manuels sont remplacés par de vrais livres de lecture pour enfants.

CARE (Jean-Marc) et DEBYSER (Francis). — **Lire la rue dans la rue.** — *Le Français dans le monde*, n° 141, novembre-décembre 1978. — pp. 52 à 59, ill.

L'écrit de la rue (enseignes, vitrines, signes, symboles, panneaux, étiquettes, tracts...) a longtemps été gommé des manuels. L'article démontre après l'inventaire effectué dans quelque cent mètres de rues parisiennes moyennement passantes, moyennement commerçantes, mais colorées, éclairées..., l'apport important que cet écrit original et diversifié apporte, surtout quand il s'agit d'étrangers (les immigrés par exemple) dans l'acquisition de la langue française. La linguistique ne peut plus être séparée de son support, le sémiologique réduit à quelques diapositives où l'écrit est à peine lisible.

NATAF (Raphaël). — **Lire le journal en français langue étrangère.** — *Le Français dans le monde*, n° 141, novembre-décembre 1978. — pp. 41 à 45.

Pour l'étranger vivant ou séjournant momentanément en France, s'il ignore notre langue, le journal français demeure une énigme. L'éloignement est linguistique et rend impossible la réception du message. Lorsque l'on considère le cas de l'étranger éloigné de la France, la probabilité qu'il désire lire et soit en mesure de comprendre un journal français est réduite radicalement par l'éloignement physique. Si l'on revient aux élèves apprenant le français, langue étrangère, il faut savoir que le journal est un outil avec ses avantages et ses inconvénients, ce qui importe étant de faire naître et entretenir l'attitude du véritable lecteur de journaux français. L'auteur fait un certain nombre de suggestions destinées aux nombreux professeurs qui utilisent la presse dans leur enseignement, afin qu'ils en tirent le meilleur parti.

RAFFESTIN (André). — **Apprentissage de la lecture et théorie de la perception.** — Rouen : C.R.D.P., 1978. — 20 p. : bibliogr.

Présentation d'une psychopédagogie de l'apprentissage de la lecture fondée sur la théorie de la perception selon les travaux de Bresson et Bruner. L'auteur montre comment le « modèle théorique de la perception » permet d'analyser « la manière d'être lecteur » — qu'il s'agisse du lecteur évolué, de l'apprenti ou du lecteur en difficulté — et par là même de situer plus généralement les méthodes et techniques diverses, les situations de rééducation et les conditions d'apprentissage.

Une bibliographie sur les aspects théoriques et les implications pédagogiques de la théorie de la perception complète le fascicule.

M. RIVERS (Wilga). — **La compréhension de l'écrit : apprentissage et enseignement de la lecture. Quel type de relation ?** — Le Français dans le monde, n° 141, novembre-décembre 1978. — pp. 16 à 24.

Le verbe « apprendre » exprime bien la dualité de la situation pédagogique faite à la fois d'enseignement et d'acquisition. Ce concept est au centre de cet exposé sur les problèmes spécifiques que pose l'apprentissage d'une langue étrangère par des adolescents et des adultes en situation formelle de classe. De sérieuses recherches en ce domaine s'imposent.

Des travaux récents font clairement apparaître la nature des différences qui existent entre l'apprentissage d'une langue seconde par des adultes et l'apprentissage de la langue maternelle ou d'une langue seconde par des enfants. Au cours de cet article il est tenu compte, d'une part, de ce qu'il y a de fondamentalement semblable dans toutes les activités d'apprentissage de langues et, d'autre part, des différences liées à des situations spécifiques, parmi lesquelles l'âge d'acquisition de la langue étrangère.

2. LANGUES ET LITTÉRATURE

BELGIQUE

LEMAIRE (Y.). — **Enseignement primaire. A propos du nouveau programme de français langue maternelle.** — Revue de la direction générale de l'organisation des études, Bruxelles, n° 8, oct. 1978, pp. 21-31.

Le nouveau programme de français langue maternelle, rencontre, malgré un accueil général favorable, quelques réactions, surtout de la part des enseignants, la plupart du temps mal informés. L'intérêt des élèves nécessite pourtant des changements, qui contribueront à revaloriser les fonctions de l'instituteur. Une analyse de ce nouveau programme nous fait découvrir ses objectifs principaux : apprentissage de la communication, importance accrue de l'oral, apports de la linguistique, créativité verbale, décloisonnement, etc. Il s'adresse à des enseignants créatifs, responsables, ouverts à la participation et à la formation permanente. Ce nouveau programme devrait modifier la façon d'enseigner de la majorité des instituteurs, s'il est accepté et soutenu activement par tous les responsables de l'enseignement, les parents, les professeurs d'écoles normales ou de l'enseignement secondaire.

Ce commentaire pédagogique du plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire se présente sous la forme de douze fascicules. Le fascicule 1 traitant de la rénovation, pourquoi ? comment ? Le fascicule 2 traite de la liberté de parole.

Après une introduction de Louis Legrand, ce fascicule groupe cinq grands chapitres eux-mêmes subdivisés : 1) De la libération du langage ; 2) De la structuration de la langue : deuxième temps du processus pédagogique ; 3) Classement et articulation des activités selon les pôles « libération » / « structuration » du langage ; 4) Pistes de recherches possibles ; 5) Des textes pour la formation des maîtres. En fin d'ouvrage, une quinzaine de documents couleurs reproduisent des travaux d'élèves. Ce fascicule donne la mesure de ce qu'il est possible de faire, ici et maintenant, en matière de rénovation, sans faire table rase de l'expérience acquise, et dans la perspective des nécessaires mutations.

La classe de français dans le premier cycle, mémento de pédagogue pratique. — Rouen : C.R.D.P., sept. 1978, 100 p.

Le texte présenté est un texte collectif. Il n'y a pour ainsi dire pas de page qui ne porte la marque des échanges qu'il prépare ou de la concertation qui doit la suivre. Tout ici est le fruit de la réflexion de professeurs de français (premier cycle) qui mettent en commun leurs expériences ; conseils généraux ; expression orale ; expression écrite ; grammaire ; orthographe ; lecture suivie et dirigée ; lecture expliquée ; travail individualisé ; initiation au latin et au grec.

Enseigner le français dans le second cycle (2). — Cahiers pédagogiques, n° 165, juin 1978, 28 p.

Face au manque de culture des élèves et à leur absence de véritable désir de se cultiver, des enseignants font part de leur réflexion sur ce problème et de la pratique pédagogique qu'ils emploient pour y remédier. Il faut savoir si le rôle de l'enseignant est la transmission d'un héritage culturel ou de donner aux élèves le goût et les moyens de penser plus lucidement les problèmes de leur vie. La difficulté est alors de susciter en eux cette exigence intellectuelle qui fait qu'on a besoin de comprendre ce que l'on vit. L'ambiguïté de la nature de la culture transmise n'est pas résolu car tout domaine culturel a une dimension politique. Enseigne-t-on la culture bourgeoise ? S'il ne faut pas masquer certains aspects de la réalité et certaines dimensions des problèmes posés, il est possible, même avec l'aide des manuels traditionnels, d'arriver à une lecture critique, l'idée de laïcité devant conduire à poser tous les problèmes, à refuser tous les tabous, toutes les censures. Des méthodes variées sont proposées pour permettre une approche, par les élèves peu motivés, des phénomènes culturels littéraires (différents types d'exercices littéraires : jeux poétiques, exercices de créativité, échanges écrivains/élèves ; dossiers sur un même thème à travers l'étude de plusieurs romans ; visites de musées, d'expositions, et représentations théâtrales dans le cadre des 10 % et parfois même programmation). Quelle que soit la méthode employée il faut partir des motivations de l'élève pour lui faire découvrir des exigences nouvelles, pour créer finalement la motivation fondamentale qui le conduira à une attitude différente devant la culture et devant sa propre vie.

MALEY (A.), DUFF (A.). — L'utilisation des images dans l'enseignement des langues.
— Feuilletés d'information des professeurs du second degré, C.R.D.P., Lille (anglais, mai 1978, n° 5), 1978, n° 6, pp. 54-77.

Compte rendu en anglais de séances de travail animées en 1975 à Lille et Boulogne par des représentants du British Council, cet exposé signale tout d'abord les avantages de l'image, recherche les critères de choix des images (pouvoir suggestif, ambiguïté, « passé et futur » de l'image, légende succincte...), étudie l'étape de la préparation des images pour l'utilisation en classe : tirages sur diapositives, dessins sur stencils ou transparents..., etc. L'utilisation proprement dite des images peut se faire à différents niveaux : 1) pratique contrôlée du langage ; 2) pratique semi-contrôlée ; 3) expression semi-spontanée ; 4) expression libre. Bibliographie.

Des migrants confrontés au français. — Etudes de linguistique appliquée, n° 30, avril-juin 1978, Société Nouvelle Didier Erudition.

Ce numéro, dont la rédaction a été menée sous la direction de Louis Porcher (CREDIF-ENS St-Cloud), aborde la problématique de la pédagogie des cours de français pour les différents publics de la population immigrée : travailleurs adultes, femmes sans emploi, enfants. L'option choisie est l'approfondissement d'une didactique du français qui éviterait aussi bien les excès de technicité linguistique que le spontanéisme d'une communication informelle. Selon Louis Porcher, il conviendrait de s'orienter vers les apports de la socio-linguistique qui cerne les conditions d'exercice de la langue dans telles et telles situations pour en tirer des conséquences pédagogiques : ainsi pourrait-on concilier rigueur et adaptation au mode de vie des apprenants. Le compte rendu d'une enquête menée auprès des parents et enseignants français sur l'existence et la portée des cours en langue d'origine pour les enfants immigrés, se termine par des interrogations sur la mise en place de ces cours. L'analyse d'un document magnétoscopé durant le déchiffrement d'un texte écrit par de jeunes enfants immigrés fournit l'occasion de définir les orientations d'une pédagogie de la lecture qui pourrait limiter les retards scolaires.

MOREAU (Pierre). — Incohérences et frustrations dans l'enseignement des langues.
— Les Langues modernes n° 3/4, 1978, pp. 333-338.

Ce commentaire éclaire le sens du thème des travaux des journées d'études de l'association des professeurs de langues vivantes (Reims, novembre 1977). Que sont devenues les finalités culturelles d'un enseignement des langues voulu, avant tout, utilitaire ? Quels objectifs peut-on retenir au milieu des contradictions que provoque la prédominance à l'oral d'un seul type de langue « modèle » ? Les professeurs ont à affronter la diversité, les difficultés des nouvelles techniques et ils expriment leurs désillusions face à « l'absence d'ambition intellectuelle de l'enseignement des langues ». La prédominance écrasante de l'anglais sur les autres langues est également une source de malaise. Il apparaît primordial de redéfinir une politique plus équilibrée de l'enseignement des langues vivantes en France.

Stage académique de culture régionale (5, 6, 7 décembre 1977, Collège La Gage). — Marseille : C.R.D.P., 1978, 74 p. (Annales du Centre Régional de Documentation pédagogique de Marseille). — **Stage académique de langue provençale** (29, 30, 31 mai 1978, Collège La Gage). — Marseille : C.R.D.P., 1978, 70 p. (Annales du Centre Régional de Documentation pédagogique de Marseille).

Ces deux publications contiennent le compte rendu de deux expériences faites dans l'académie de Marseille pour appliquer les instructions concernant les stages de langues et cultures régionales.

NORVÈGE

HAGERMANN (Sonja). — **Robinson Crusoes forvandlinger** (Les transformations de Robinson Crusocé). — Norsk Pedagogisk Tidsskrift, n° 10, 1978, pp. 374-379.

Le roman de Daniel Defoe : « Robinson Crusocé » est le seul roman datant du XVIII^e siècle, qui reste encore vivant pour les enfants. Margareta Winquist, historienne de la littérature suédoise, examine les différentes éditions suédoises dans sa thèse : « Les aventures de l'Anglais Robinson Crusocé à travers la langue suédoise ». L'intérêt de cette étude est d'attirer l'attention sur les transformations que subissent des romans de ce type quand on les adapte à la lecture enfantine. Les bibliothécaires et les professeurs sont appelés, à travers cette thèse, à bien examiner les éditions en présence afin de faire un choix convenant aux enfants.

3. HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

ARGENTINE

Enseñanza - aprendizaje de la geografía (Enseignement - apprentissage de la géographie). — La Obra, n° 4, ano 57, tome 57, Buenos Aires, août 1978, pp. 3-52.

Numéro spécial consacré à l'enseignement de la géographie. Il offre un premier article sur la « saisie » et la perception de l'espace par l'enfant d'âge préscolaire, avec des réflexions générales sur la psycho-motricité et diverses suggestions d'activités adaptées aux notions : dedans, dehors ; en haut, en bas ; près, loin, etc. Cette étape une fois franchie, de nombreux exercices pratiques sont proposés qui permettent une progression régulière dans l'apprentissage de cette discipline : comment utiliser une carte, se repérer sur un terrain inconnu ; comment mener l'étude d'une localité, puis d'une région (la Pampa argentine étant l'exemple proposé) ; apprendre à s'orienter avec une carte et une boussole. Cet ensemble d'activités est un intéressant encouragement à l'initiative et au travail actif et autonome de l'élève.

San Martín en... — La Obra, n° 2, Buenos Aires, juin 1978, 65 p.

A l'occasion de la commémoration du bi-centenaire de la naissance de José de San Martín, le « libérateur » de l'Amérique hispanique, « La Obra » présente un intéressant dossier sur la manière de traiter un sujet historique de cette importance dans les différentes classes de l'enseignement élémentaire. Les suggestions d'activités proposées peuvent être transposées et utilisées par tout enseignant désireux

d'apprendre à ses élèves un événement historique notoire. Il y a par exemple la description de l'élaboration par les élèves et leur maître, d'un montage audio-visuel de douze minutes avec des indications précises sur le découpage ; l'organisation d'une exposition rassemblant des travaux d'élèves et des documents choisis par eux-mêmes sur le thème donné ; le plan précis d'un travail à réaliser en équipe sur la vie du personnage historique. Une chronologie détaillée permet l'approfondissement des sujets à traiter en classe. Des documents simples et clairs, extraits de textes d'époque, complètent, pour les élèves, la connaissance de l'époque et de l'action et de l'œuvre de San Martin. Ceci peut être un modèle d'initiation à la recherche historique.

FRANCE

La géographie, carrefour des disciplines. — Cahiers pédagogiques, n° 167, oct. 1978, pp. 3-28.

Une approche multiface des problèmes de la géographie et de son enseignement aux divers niveaux d'enseignement en commençant par le niveau universitaire. Qu'est-ce que la géographie et comment s'est-elle développée dans les différents pays en rapport avec les sciences dominantes ? La géographie n'est pas une science en soi, mais un carrefour interdisciplinaire : encore faut-il, comme le remarquent les étudiants de Nanterre, qu'un lien s'établisse entre les différentes disciplines qu'elle doit fédérer. Des professeurs du secondaire tentent de montrer que l'éducation physique, indispensable, ouvre à la compréhension du monde et à l'envie d'agir. Mais les problèmes sont nombreux pour l'intérêt des élèves. La géographie doit être un éveil de la conscience collective. Exemples pédagogiques pris dans la pratique enseignante et dans des devoirs d'élèves.

RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE ALLEMANDE

SEVRIN (Robert). — **Aperçu de l'enseignement de la géographie en République Démocratique Allemande.** — L'Athénée - Athéneum, n° 5, nov.-déc. 1978, pp. 25-40.

L'enseignement de la géographie à l'école de 10 ans (6 ans, 16 ans) commence en cinquième classe. Le programme fixé par le ministère de l'Education populaire comporte la connaissance de la patrie, de la R.D.A. ainsi que les bases essentielles de la géographie physique et économique. Puis l'Europe est traitée en sixième classe, l'Union Soviétique et l'Asie en septième classe, l'Afrique, l'Amérique, l'Australie et les régions polaires en huitième classe...

La base obligatoire de l'enseignement est le « Lehrplan » (programme des cours) qui définit la forme, le sens de cet enseignement ainsi que la présentation et le contenu des manuels scolaires, des Atlas et des autres matériaux de travail, le professeur dispose également de guides de l'enseignement. La commission spéciale de géographie de la « Pädagogische Hochschule Karl Liebknecht Potsdam » produit des publications pour les professeurs de géographie en vue de leur formation et leur perfectionnement.

SUISSE

BERNHARD (Robert). — **Afrika an unseren Schulen** (L'Afrique dans nos écoles). — Genève-Afrique, vol. XVI, n° 1, 1976-1978, pp. 43-65.

Un étudiant en anthropologie est l'auteur de cette recherche effectuée dans la petite ville de Konitz près de Berne. Le thème en est : Comment l'Afrique est-elle enseignée dans les écoles primaires et secondaires suisses ? L'étude a porté sur les

programmes, les manuels scolaires et les matériaux pédagogiques, la forme de l'enseignement. Le bilan en est désastreux : manque complet d'informations dans les écoles chez les élèves et les professeurs. L'Afrique en géographie et en histoire est vue uniquement sous l'angle des Européens. L'auteur propose des solutions concrètes. Il faudrait considérer l'Afrique comme un continent où vivent des peuples ; il faudrait remanier l'enseignement, les manuels scolaires, améliorer le financement de l'enseignement de l'Afrique dans les écoles, il faudrait donner aux professeurs une formation qui leur permettrait d'assurer des cours plus vivants, plus intéressants et plus en rapport avec les réalités locales, permettre la collaboration de toutes personnes concernées par cette question et essentiellement les anthropologues.

UNESCO **A l'école des droits de l'homme.** — Le Courrier de l'Unesco, oct. 1978, pp. 3-30.

A l'occasion de la commémoration du trentenaire de la déclaration universelle des droits de l'homme, le Courrier de l'Unesco édite ce numéro spécial consacré à l'enseignement, à tous les niveaux, de ces différents droits, à leur reconnaissance et à leur respect par l'ensemble des nations. Il souligne plus particulièrement les aspects juridiques de l'application universelle de cette déclaration, il définit le rôle primordial de l'Unesco. Il aborde, parmi les grands problèmes, celui du désarmement et insiste sur les grands résultats obtenus par les organismes de santé et l'action médicale dans les pays en voie de développement. Un article rend hommage à Goya, témoin admirable et intemporel, des souffrances de l'humanité face à l'injustice, la guerre, la cruauté.

4. ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

FRANCE **Dossier : Les enseignements artistiques : le son.** — Cahiers pédagogiques, n° 169, déc. 1978, pp. 3-29.

« Ce qui a été fait » et « ce qui reste à faire » sont les deux premiers thèmes traités par ce dossier qui s'adresse à ceux qui s'interrogent sur la finalité de l'enseignement musical et désirent abaisser les barrières de l'indifférence. A une carence flagrante du second degré : l'heure de musique obligatoire limitée au premier cycle, l'option A 6 à partir de la seconde a porté remède en répondant au besoin de jeunes intéressés par une formation d'amateur éclairé sans se destiner obligatoirement à une profession musicale (mais seuls les littéraires bénéficient de cette option et la répartition géographique des sections ouvertes est inégale). Les classes à horaires aménagés, tiers-temps musical, conduisent à un baccalauréat spécifique, de technicien musique (BTn F II). Le complément logique de cette « entrée par la grande porte de la musique dans les disciplines enseignées » a été l'alignement des études supérieures, de l'obtention des titres et des grades sur le système des autres disciplines à part entière de l'université. L'agrégation ne comporte toutefois que des épreuves littéraires, rejetant ainsi presque systématiquement les agrégatifs scientifico-musiciens. La partie « Ce qu'il reste à faire » est consacrée à des témoignages d'enseignants : « Education musicale, carrefour de toutes les contradictions » analyse les difficultés du professeur du second degré. L'une des conclusions : « L'éducation musicale de

la majorité des enfants commence avec au moins six ans de retard » semble appeler l'étude suivante : « L'éducation musicale, discipline fondamentale à l'école maternelle ». La rubrique « La Musique et le corps » apporte des observations intéressantes sur « les outils de la communication » : l'oreille, la voix, l'expression gestuelle. L'étude « La musique et la vie » souligne qu'« en éducation musicale, plus qu'ailleurs, la liaison école et famille reste essentielle » et que, « pour faire vivre leurs enfants, les parents doivent avoir le temps de vivre ». La rubrique « De la musique à l'esthétique » soulève le problème de la bivalence, principe appliqué de façon systématique en Allemagne fédérale, par exemple, et oppose la bivalence choisie au culte du spécialiste. Le dossier s'achève par des suggestions : « Que devons-nous souhaiter au niveau de la formation des maîtres ? », « Des solutions » (idées émises au cours d'un débat entre professeurs de différentes disciplines, parents, élèves, éducateurs).

ITALIE

Istruzione artistica in Italia (L'enseignement artistique en Italie). — Vita italiana, n° 8-9, Rome, août-sept. 1977, pp. 1315-1386.

Panorama de l'enseignement artistique en Italie avec un historique de son évolution depuis la loi Casati de 1859 aux dispositions actuelles. Les activités et l'histoire des « Instituti d'Arte » de 1870 à nos jours, leur fonctionnement (trois années de cours et « scuola media » intégrés) et les titres qu'ils délivrent. Le rôle prestigieux de l'Institut de Florence. Les instituts supérieurs, préparant aux métiers d'art de l'industrie. Les conservatoires de musique. Les lycées artistiques. Les académies. Les écoles d'art dramatique et de danse ou chorégraphie. Tableaux de ces différents centres d'enseignement artistique par région et par ville.

5. ECOLOGIE, ENVIRONNEMENT

FRANCE

GIOLITTO (Pierre). — **Classes de nature**. — Paris, Casterman, 1978, 179 p.

En 1953 est partie la première classe de neige. Depuis les classes, dont le dénominateur commun est de se situer « ailleurs », se sont diversifiées en classes de neige, classes de mer, classes vertes et l'on parle aussi de classe-vendanges, classes équestres, classes archéologiques, etc. Cette diversification répond à un éloignement de leurs objectifs dans lesquels on peut reconnaître quatre courants : le souci d'améliorer la santé des enfants, une perspective d'éducation écologique en vue de défendre l'environnement naturel de l'homme, la rénovation des méthodes d'enseignement, et en particulier l'amélioration de la relation vécue par le maître et ses élèves, enfin une conception de l'école qui en fait un lieu de rencontres, un carrefour où s'échangent idées et réalisations. Mais ces classes de nature ne concernent qu'un nombre limité d'enfants : les petits citadins.

Stages écologiques. Classes vertes. Classes de neige. Ecole normale mixte de Foix. — Foix : CDDP, 1978, 36 p. (Formation continue des instituteurs. Stages Interacadémiques destinés à la préparation des maîtres pour l'encadrement des classes transplantées).

Depuis trois ans, l'école normale de Foix organise des stages de formation continue « écologiques », destinés aux instituteurs encadrant ou désirant encadrer des classes dépayées : les vocabules, sous lesquels on regroupe les classes de neige, de mer,

de montagne, les classes vertes, etc. présentent une grande variété : classes transplantées, classes de nature, classes déconcentrées, classes-séjours... La Commission ministérielle de l'environnement a fixé son choix (cf. rapport de juin 1978) sur le terme de classes dépayées. Le compte rendu du stage 1978 expose les principes qui guident l'organisation des stages, leurs caractéristiques, et donne deux exemples de démarche pédagogique : un stage dans un centre permanent de classe de nature (C.P.C.N.) en milieu montagnard et une sortie avec des élèves de l'école élémentaire. La méthodologie interdisciplinaire adaptée tant au niveau des maîtres qu'à celui des élèves met en évidence le rôle prépondérant de l'étude de l'environnement, qui permet l'acquisition d'un certain nombre de concepts d'ordre humain et scientifique recouvrant non seulement les activités d'éveil mais également les disciplines fondamentales.

Stage national pour l'élaboration d'une pédagogie de l'environnement. 8-13 mai 1978. Ecole normale mixte de Foix. — Foix : CDDP, 1978. — 24 p., ill. (Stage national des écoles normales pilotes en matière d'environnement).

Depuis 1971, date de la création des premières écoles normales pilotes en matière d'environnement, des stages annuels ont lieu dans l'une ou l'autre des écoles normales concernées. De 1971 à 1976, les stages se limitaient à des visites sur le terrain et à des comptes rendus descriptifs mais ne débouchaient pas sur des notions conceptuelles. Un premier effort a été fait au stage de 1976 à Chamalières mais il fallut attendre 1977 et le stage d'Aix-en-Provence pour qu'une première réflexion d'ordre théorique sur les sujets d'études déjà abordés soit entreprise. Le stage 1978 fait le point des actions en cours dans les dix-huit écoles normales pilotes (cf. tableau) et se propose de dégager des principes et des propositions sur les objectifs et sujets d'étude ainsi que sur la formation des maîtres, susceptibles d'être pris en compte pour la mise en œuvre de la circulaire du 29 août 1977 (Circulaire n° 77.300 du 29 août 1977 [B.O.E.N. n° 31 du 8-9-1977] : Instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement.)

Vers une éducation... relative à l'environnement (Direction de la recherche par A. Giordan, A. Coulibaly et V. Host). — Paris : Institut national de recherche pédagogique (I.N.R.P.) ; (Ministère de l'environnement et du cadre de vie), Service de l'information, des relations et de l'action éducative (S.I.R.A.E.), (1978). — 253 p. multigr. (Programme international sur l'éducation relative à l'environnement). Recherche pilote Unesco-P.N.U.E. (Programme des Nations-Unies pour l'environnement), juil. 1976 - déc. 1977, 259 p.

« On assiste, depuis une vingtaine d'années, à un décrochement de plus en plus net de l'école par rapport à l'environnement. » Louis Legrand, dans sa préface, justifie ainsi l'urgence et l'intérêt d'une recherche pédagogique dont la première phase, centrée sur l'évaluation et les objectifs, est présentée dans ce rapport ; une seconde phase, qui concernera l'affinement et le développement, étant prévue pour 1978-1979. Elaborée par une équipe de chercheurs et d'enseignants travaillant dans les conditions d'enseignement réel, cette « recherche-action » a voulu éviter l'écueil des séquences toutes faites utilisées telles quelles par des enseignants-consommateurs ; il s'agit d'un instrument pour la réflexion et la formation initiale et permanente des enseignants. Le champ d'action porte sur l'innovation concernant l'éducation relative à l'environnement et l'analyse dans ce contexte des objectifs (tableaux des objectifs

prioritaires : objectifs d'attitude, de démarche, de connaissances et concernant les valeurs) et des situations d'apprentissage (appréhension de l'environnement immédiat et représentations sur l'environnement au sens large) auprès d'élèves de 10 à 15 ans. La dernière partie du rapport est consacrée à des exemples d'activités pédagogiques (analyse de divers espaces vécus ; problèmes actuels concernant l'environnement ; perception et expression des valeurs ; recherche d'une action), suivis d'un bilan.

**RÉPUBLIQUE
FÉDÉRALE
D'ALLEMAGNE**

Umwelt-Gutachten 1978 : Umweltfragen im Schulunterricht (Problèmes de l'environnement au cours). — Akademischer Dienst, n° 33, 15 août 1978, pp. 365-368.

Le gouvernement fédéral a publié le « manifeste pour l'environnement en 1978 » qui tente de représenter la situation actuelle des cours par rapport aux problèmes de l'environnement. Ceux-ci sont désormais complètement intégrés aux programmes et livres de classe, avec cependant quelques lacunes comme la question du bruit qui est peu traitée. D'autre part ces thèmes ne doivent pas être considérés de façon superficielle en tant que préoccupation à la mode de l'actualité, et la politique et protection de l'environnement consistent particulièrement à dispenser des connaissances scientifiques fondamentales, surtout en sciences naturelles à l'école primaire et dans l'enseignement secondaire, en biologie, en géographie également et enfin en sociologie et en économie.

TIERS MONDE

Eduquer pour un meilleur environnement. — Perspectives, vol. VIII, n° 4, 1978, pp. 481-574.

Ignacy Sachs introduit ce dossier sur une réflexion qui, dépassant les querelles des traditionnalistes, qu'ils soient économistes du développement ou « conservationnistes » de la nature, lie les deux concepts de développement de l'environnement, — l'environnement apparaissant comme une dimension additionnelle du développement — et fait apparaître une notion nouvelle, celle de l'écodéveloppement. Or celui-ci n'est possible que dans un contexte de participation réelle, qui ne peut être obtenue que par un effort d'éducation à tous les niveaux : initiation de l'opinion publique à ces problèmes, introduction de l'écologie culturelle au niveau du secondaire comme du primaire, révision des programmes d'enseignement professionnel et supérieur pour économistes, architectes, urbanistes, gestionnaires... Une conférence sur l'éducation relative à l'environnement, organisée par l'Unesco avec le concours du P.N.U.E. (Programme des Nations-Unies pour l'environnement) à laquelle participaient plus de trente pays, s'est tenue en 1977 à Tbilissi. Les rapports présentés faisaient état de réalisations nationales très variées : élaboration d'éléments de programmes à l'usage des écoles, établissement de plans et programmes nationaux de développement de l'éducation relative à l'environnement, extension de l'éducation environnementale non-formelle sous de nombreuses formes, etc.

Les aspects théoriques et pratiques sont ensuite abordés ; après une analyse des éléments sociaux, naturels et culturels qui composent l'environnement, sont étudiés la philosophie et les objectifs de cette éducation. L'interdisciplinarité en éducation environnementale est traitée, dans l'article suivant, aux différents niveaux du système éducatif ; l'accent est mis particulièrement sur les difficultés, les perspectives et les instruments de promotion de la méthode interdisciplinaire. Est ensuite décrite une stratégie possible pour l'élaboration ; la mise en œuvre et l'évaluation de pro-

grammes d'éducation, la manière d'intégrer cette éducation dans la formation professionnelle. A titre d'exemple est donné un bref aperçu du programme appliqué en Biélorussie dans les établissements supérieurs de formation technique. L'ampleur et l'urgence des problèmes d'environnement à l'échelle mondiale indiquent la nécessité d'une coopération régionale et internationale dans le domaine de l'éducation ; la conférence de Tbilissi a fourni le cadre fondamental qui inspirera et orientera cette coopération, laquelle devrait avoir pour rôle, d'identifier et évaluer les expériences réalisées et diffuser des informations à leur sujet.

Technologies éducatives

AUSTRALIE **Expression** (Les moyens d'expression). — The primary journal, n° 2, 1978, pp. 1-55, photogr. noir.

Cette revue de l'Etat de New South Wales est consacrée au développement des capacités d'expression des élèves grâce à des exercices qui stimulent la créativité. L'expression écrite peut être améliorée, le langage enrichi, grâce à des « ateliers de théâtre » où les enfants jouent des scènes de pièces classiques ou créent eux-mêmes des dialogues et mettent en scène « leur pièce ». La représentation dramatique permet d'aborder un bon nombre de sujets du programme scolaire, vocabulaire, lecture, écriture, sciences sociales et favorise l'attention. L'organisation de débats dans les plus grandes classes primaires développe les capacités d'expression spontanée des élèves. Des « camps artistiques » sont également organisés dans lesquels, non seulement on enseigne ou on perfectionne la connaissance d'un instrument, par exemple la guitare, mais surtout on anime des exercices de stimulation de la créativité ; ainsi les jeunes groupés en petites équipes préparent pendant 90 minutes une scénette de 5 à 10 minutes qui combine la musique, la langue, le mouvement et le dessin : sur un thème proposé les élèves racontent et miment une histoire avec des costumes de papier et un accompagnement musical. L'article décrit également la mise en pratique en Australie de la méthode Orff.

BELGIQUE **TOMAS (C.L.) et GOLVERS (L.)**. — **L'évolution des professions de l'informatique.** — Revue de la direction générale de l'organisation des études, treizième année, n° 8, oct. 1978, pp. 3-19.

L'évolution dans le domaine de l'informatique a été considérable au cours des dernières années, en raison de l'évolution technologique et de la miniaturisation des ordinateurs. Des professionnels de l'informatique ont établi une fiche d'information technico-psychologique sur la profession d'opérateur, de programmeur sur ordinateur, et une fiche d'analyse technico-psychologique sur la profession d'analyste assistant. L. Golvers, chargé de cours d'informatique de gestion à l'école d'ergologie de Bruxelles, trace l'évolution des professions de l'informatique, tenant compte de son expérience dans l'utilisation des mini- et micro-ordinateurs dans les domaines industriels, commerciaux et de la recherche.

CANADA

La Télé-Université du Québec : un enseignement à distance à dominante socio-culturelle. — Direct, n° 4, 1978, pp. 57-66.

Pour ouvrir l'enseignement à un public encore plus large et décentraliser l'Université du Québec déjà dispersée géographiquement (Rimouski, Saguenay...) fut créée en 1972, la Télé-Université du Québec, devenue entité administrative autonome en 1975. Cette institution fut créée pour deux raisons principales : lancer des opérations pédagogiques nouvelles débouchant sur des innovations significatives et pourvoir aux besoins de formation socio-culturelle de la population adulte québécoise en situation de travail. C'est un système de télé-enseignement classique « à distance » où l'écrit constitue l'instrument principal, la télévision n'occupant qu'une part très limitée. D'autres supports audio-visuels : diaporama, bande sonore, disque souple ou rigide sont utilisés. Son programme « Connaissance de l'homme et de son milieu » répond à deux exigences : il s'adresse à tous, même à ceux qui ont un bagage scolaire réduit, et ses méthodes, ses contenus et ses documents d'accompagnement constituent des approches pédagogiques nouvelles. Il regroupe douze cours (un sur l'histoire de l'économie, sur l'environnement, bien collectif menacé, la publicité, le français, l'affectivité...). Il s'agit d'un véritable programme à la carte offrant, plutôt qu'une continuité parfaitement structurée et spécialisée, un ensemble d'occasions de réfléchir sur des questions qui nous concernent, nous et notre société. C'est un programme qui « colle aux réalités de notre temps ». Quelques chiffres tirés d'une enquête de la TELEUCQ et du Centre I.N.R.S.-Education portant sur les étudiants inscrits au cours d'initiation à la coopération révèlent la structure du public de la Télé-Université. L'âge moyen varie entre 25 et 35 ans, deux tiers des inscrits ont des responsabilités familiales, 45 % des inscrits n'ont qu'un diplôme d'enseignement secondaire, 33 % auraient fréquenté des cours de niveau collégial et 25 % avalent un diplôme universitaire. Pour 60 % il s'agissait de leur première expérience d'éducation permanente ; 42 % d'entre eux avaient eu connaissance des cours par un dépliant d'information.

COTE-D'IVOIRE

La rénovation de l'enseignement élémentaire en Afrique. Côte-d'Ivoire : dans la mouvance de la télévision. — Direct, 1978, n° 7, pp. 57-60.

Tout en étant basée essentiellement sur l'utilisation de la télévision, la réforme de l'enseignement en Côte-d'Ivoire ne s'y limite pas. Elle consiste en une rénovation fondamentale des orientations du système visant à la « promotion individuelle et collective des citoyens ».

Diverses conditions ont favorisé le choix de la télévision comme outil principal de la réforme : progrès économique du pays, adoption de la technologie moderne dans tous les secteurs, souci d'équilibrer investissement et rentabilité, accessibilité de la télévision, aides des milieux internationaux.

La scolarisation totale des enfants au niveau élémentaire est le premier but de la réforme. L'instauration d'un système d'enseignement post-primaire évite la déperdition au niveau secondaire, et l'utilisation généralisée de la télévision pallie l'hétérogénéité des maîtres, tout en apportant un langage mieux adapté à la tradition orale africaine.

Autre point essentiel de la réforme : le rôle des maîtres ayant été modifié — de même que les programmes d'études — tout un ensemble de mesures ont été prises pour améliorer leur formation, et notamment leur formation continue.

HAQUE (S.M.S.). — Applications de la vidéo à l'enseignement. — Educational Technology, sept. 1978, vol. XVIII, n° 9, pp. 28-32.

La vidéo est appelée à jouer un rôle important dans l'enseignement de demain. Ses développements les plus récents sont prometteurs : vidéodisque, Slowsan Televideo (S.S.T.V.) (envoi d'images fixes *par ligne téléphonique*), *Rapid Transmission and Storage System (R.T.S.)* (Stockage et diffusion de huit heures d'images fixes sur une bande standard de un pouce).

Le vidéodisque, le S.S.T.V., le R.T.S., la bande vidéo, le film et la télévision sont ici comparés selon différents points de vue : apprentissage, mode d'utilisation, structure du message, insertion de divers media, illustration du mouvement, catalogage et bibliothéconomie, souplesse d'utilisation, possibilité de production locale, enseignement interactif, playback, autoscopie. Tous ces systèmes posent différents problèmes d'implantation. Leur analyse fait l'objet de la seconde partie de cette étude ; elle porte sur les plans financier, technique, sur la qualité du produit fini et sur la dépersonnalisation de l'enseignement.

SMITH (K.). — L'utilisation du feedback enseignant dans la conception d'émissions de télévision scolaire. — Educational technology, oct. 1978, vol. 18, n° 10, pp. 49-51.

Une évaluation en amont des émissions de télévision scolaire (au niveau du script) doit permettre de prédire, dans une certaine mesure, le succès ou l'échec et donc d'effectuer de substantielles économies au niveau de la production. Quatre professeurs du Los Angeles County ont été invités à juger dix scripts en fonction de trois critères : niveau d'intérêt, niveau de langue, niveau de compréhension.

Des éléments de ces dix scripts ont été réalisés puis montrés à des élèves qui, à leur tour, devaient les juger en fonction de leurs goûts puis répondre à des tests de compréhension (au niveau factuel, au niveau des objectifs).

En conclusion, K. Smith montre les rapprochements que l'on peut établir entre ces deux différentes évaluations : celle des professeurs et celle des élèves.

FRANCE

BLERY (G.). — L'audio-visuel, outil de réadaptation sociale. — Sonovision, n° 210, nov. 1978, pp. 26-27.

Au centre universitaire de cure de Bouffemont (Val-d'Oise), l'éducation et la rééducation des handicapés physiques et mentaux passent par l'audio-visuel. L'exemple pris ici est celui de l'enseignement de l'anglais, avec la méthode « Invitation to English » (Hatier) qui utilise films fixes et bandes magnétiques pour illustrer des thèmes délibérément « adultes ». L'image permet aux handicapés de renouer le contact avec le monde extérieur ; grâce à elle, la difficulté de l'abstraction disparaît. La bande sonore favorise l'acquisition d'une bonne prononciation. Enfin le fait de solliciter à la fois l'œil et l'oreille aide à soutenir l'attention des élèves (plus fragile que celle des bien-portants), et, par des exercices appropriés, à améliorer leur faculté de mémorisation.

CHAULEUR (Andrée). — Bibliothèques et archives : comment se documenter. — Paris, Editions Economica, 1978, 151 pages.

La complexité des départements de la Bibliothèque nationale et des services des Archives nationales et départementales, la diversité des organismes de documen-

tation peuvent désorienter qui ne dispose pas d'une expérience. Cet ouvrage aide à pénétrer plus complètement ce monde de la culture. En rassemblant des renseignements qui se trouvent généralement disséminés dans chaque organisme, en apportant des précisions sur l'organisation de la Bibliothèque nationale et des Archives nationales, en fournissant les listes et adresses des diverses bibliothèques (municipales, centrales de prêt, universitaires) et des services d'archives (départementales et municipales), en présentant les bibliothèques spécialisées par thème d'étude et les organismes de documentation en fonction de leur appartenance administrative, l'ouvrage donne une vue complète des moyens documentaires.

Mais il s'efforce aussi de faciliter la quête du document dans chaque bibliothèque ou service d'archives par l'apport des données essentielles concernant les premières recherches à y effectuer.

Compte rendu du stage interacadémique des documentalistes-bibliothécaires (académies d'Aix-Marseille, Corse, Montpellier, Nice), 24, 25, 26 octobre 1978 au C.E.C. « Les Heures claires », Istres. — Marseille : C.R.D.P., 1978, 102 p.

Trois thèmes d'études au programme de ce stage : initiation à la documentation en classe de sixième et de seconde : techniques et méthodes ; réflexion sur les attitudes observées et souhaitées chez les enseignés et les formateurs, avantages et risques des diverses formes d'initiation à la documentation ; un cas particulier de l'initiation documentaire : la presse à l'école. Compte rendu des groupes de travail et des débats en séance plénière.

PREDAL (R.). — Cinéma : les diverses formes d'animation. — Nouvelle Revue Pédagogique, n° 4, janvier 1979, pp. 39-40.

Dans le domaine de l'animation cinématographique à l'usage scolaire, la réalisation ne nécessite pas obligatoirement d'importants moyens financiers. Il est ainsi possible, en s'inspirant des longs métrages de Jiri Trnka, de produire des films de marionnettes. Dans le film de Norman Mac Laren, « Rythmetic » (la révolte des chiffres, ou comment apprendre l'arithmétique avec le sourire), ce sont des figures, des formes de toutes sortes découpées dans du papier ou du carton qui peuvent prendre vie.

QUÉBEC

CLAVEAU (L.). — Une expérience de communication écrite à la maternelle au moyen de programmes. — Education Québec, sept.-oct. 1978, vol. 9, n° 1, pp. 24-27.

Les jeunes enfants devenant de plus en plus éveillés et plus conscients du monde qui les entoure, les techniques d'apprentissage de la lecture doivent s'adapter à leurs besoins. Selon les recherches effectuées dans ce domaine, il est bon de stimuler très tôt leur intérêt pour la communication sous toutes ses formes. Sur ce principe, et s'inspirant d'une expérience française, deux éducatrices québécoises ont choisi le pictogramme, signe code, comme moyen de transition entre l'oral et l'écrit et ont réalisé une banque de signes qui augmente au gré des besoins de communication des enfants.

Utilisés lors des diverses activités de la classe (et hors de la classe, avec les parents), les pictogrammes permettent de communiquer les sentiments et de consti-

tuer un langage structuré. Ils sont peu à peu associés aux mots, visuellement et phonétiquement. Les enfants leur donnent un sens, découvrant leurs limites : ils passent du pictogramme au mot étiquette et, à leur propre rythme, ils parviennent à acquérir une connaissance globale du vocabulaire avant d'arriver à la lettre. L'évaluation de l'expérience est en cours.

SUÈDE **ROOTH (Anita).** — **Freinets tryckerier inspirerade Svenskt försök med maskinskrivning** (Les imprimeries Freinet ont inspiré une expérience suédoise de machines à écrire). — *Skolvarlden*, n° 36, 15 déc. 1978, pp. 1, 6 et 7.

Freinet et Paul Freire ont inspiré Birgitha Palmborg, auteur d'un travail spécial en pédagogie : « La faculté d'utiliser la machine à écrire à partir de la troisième classe, peut-elle influencer la capacité de lire et d'écrire des élèves et leur volonté d'écrire et de lire ? » Birgitha Sjögrund a participé à l'expérience. La mauvaise écriture de nombreux élèves constitue un handicap. En leur permettant de réaliser leurs propres textes, on les stimule et ils s'expriment plus clairement. L'orthographe s'est améliorée d'une façon spectaculaire. Les élèves apprécient cette nouvelle forme d'enseignement.

Statut et formation des maîtres

DANEMARK **HORTENSEN (Jørgen).** — **Er de Handicappede raske nok til at fortjene bedre har** (Les handicapés méritent-ils de meilleures conditions de vie ?). — *Folkkeskolen*, n° 49, 7 déc. 1978, p. 2581.

La situation du professeur handicapé. Ses droits. Ses prestations sociales. Comment améliorer sa situation. Le niveau de vie de la personne handicapée doit être comparé à celui d'une personne en bonne santé et non pas à d'autres catégories de handicapés. On constate cependant que ce niveau est beaucoup plus bas pour les handicapés. Pourtant, la situation économique du pays n'est pas suffisamment mauvaise pour justifier les économies dans le domaine des handicapés.

ESPAGNE **Hacia una nueva escuela** (Vers une nouvelle école). — *Cuadernos de pedagogía* n° 47, Barcelone, nov. 1978, pp. 4-24.

Les « écoles d'été » organisées dans toute l'Espagne offrent aux enseignants des occasions de rencontres, d'échanges, de travail, de réflexion pédagogique. « Cuadernos de pedagogía » dresse le bilan des activités d'environ 20 000 participants au cours de l'été 1978. Les principaux thèmes d'une vingtaine de journées pédagogiques furent : le développement quantitatif et qualitatif de l'enseignement, la volonté de lier plus étroitement l'école à son contexte, le besoin d'une continuité, l'urgence d'un échange collectif d'expériences. Chacun de ces centres est présenté en détail : dates, historique, noms des responsables, mode de financement, répartition et nombre de participants, thèmes et résultats des travaux, adresses. Ce dossier fait connaître également les textes les plus intéressants notamment sur la place de

l'école dans un milieu donné, les problèmes soulevés par les différentes tendances autonomistes, les graves difficultés des écoles rurales oubliées, les rapports avec les lenteurs de l'administration. De ces « écoles d'été », véritables centres de formation permanente et de recyclage des professeurs naît un encouragement courant de rénovation pédagogique créé et voulu par les enseignants, « étrangers à la rhétorique officielle ».

ETATS-UNIS

MERWIN (William C.), TEMPLETON (Ronald K.). — A study of a field-based special methods course. — *The High School Journal*, vol. 62, n° 1, oct. 1978, pp. 20-25.

Après les recherches de l'université de Georgie sur l'utilisation de techniques d'auto-enseignement pour la formation des professeurs, des études récentes ont été conduites pour tenter d'évaluer l'efficacité de ces méthodes sur le terrain. La série de modules d'auto-instruction (SMS) mise au point par l'université fut utilisée. Les élèves-professeurs étaient ceux d'une école secondaire, et l'expérience s'échelonna sur six mois. Les résultats semblent indiquer une amélioration des qualités pédagogiques des futurs enseignants, et l'utilisation et l'extension de cette méthode pourraient entraîner des changements radicaux dans la formation traditionnelle des professeurs.

Staff development : new demands, new realities, new perspectives. — *Teachers College Record*, vol. 80, n° 1, sept. 1978.

Jusqu'à ces dernières années, dans le domaine de la recherche, l'attention s'était plus particulièrement portée sur la préparation des enseignants à leur futur métier et l'on accordait moins d'attention au développement de la formation continue et du recyclage des professeurs expérimentés. Ce perfectionnement est rendu nécessaire pour s'adapter (diminution du nombre d'enfants dans les écoles, dans les années à venir, accroître l'efficacité, assurer le succès des diverses réformes : bilinguisme, mainstreaming...). Ce numéro consacré au perfectionnement du personnel, à la fois équipe pédagogique et personnel administratif apporte un certain nombre de réflexions sur les aspects et les implications de ce recyclage. Il analyse le rôle de *Teacher Center* dans le domaine des activités de formation continue, étudie également un cas-type de mise en place d'un programme de formation.

FRANCE

L'emploi des techniques modernes dans la formation des maîtres. — Formation des maîtres, bulletin de liaison du comité de coordination des écoles normales, n° 4, 1978, 291 p.

Ce bulletin rend compte des travaux effectués dans les diverses écoles normales d'instituteurs à la suite du séminaire national d'Orléans en 1977 consacré à l'emploi des techniques modernes d'éducation dans la formation des maîtres. Les expériences de micro-enseignement, l'utilisation de l'audio-visuel comme outil d'animation pédagogique, la réflexion sur le *document audio-visuel didactique*, la formation des maîtres à l'utilisation des moyens audio-visuels en forment la trame. Les participants de ce séminaire se sont proposés en premier lieu de démarginaliser l'audio-visuel et les techniques modernes d'éducation et d'en faire l'instrument privilégié de nouvelles stratégies de formation dans les écoles normales.

SILBER (Antoine). — **Les enseignants en 1978. Comme des « plons » dans une « boîte ».** — Ecole ouverte, n° 54, sept.-oct. 1978.

Une enquête menée par l'Institut Louis-Harris France montre le personnel enseignant extrêmement homogène dans ses réactions à la fois satisfait et insatisfait de sa condition. Instituteurs et professeurs sont mécontents de la politique du gouvernement à leur égard, éprouvent une difficulté croissante à enseigner, souffrent du peu de considération dans laquelle on les tient en raison surtout de leurs faibles salaires, mais sont contents et fiers d'avoir choisi ce métier pour la noble cause, métiers qu'ils ont, en majorité plaisir à exercer et dont ils apprécient certaines conditions d'exercice : horaires, vacances notamment.

SUISSE **Le statut de l'enseignant.** — Congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande, Fribourg, 18 novembre 1978, 179 p.

Les rapporteurs n'ont pas limité leurs investigations aux seuls aspects légaux et administratifs du statut de l'enseignant, mais sous toutes les perspectives possibles, ce qui permettra de trouver des éléments qui aideront à modifier si nécessaire l'image du corps enseignant romand et à faire avancer la cause de l'école avec ses élèves et ses parents. On trouvera dans ce rapport, non seulement tout ce qui touche aux conditions de travail et qui est codifié : salaires, modalités d'engagement, recours, contrôle, mais également tous les « non dits » qui conditionnent la vie du maître d'école : atmosphère de la classe, engagement dans les sociétés locales, relations avec les parents, politique, religion, mœurs, qui soulignent combien l'enseignant est pris dans un filet d'incertitudes et un monde de précarité.

UNESCO **BEN MORRIS** (B. Sc, M. Ed.). — **Les libertés professionnelles des enseignants.** — Paris, Unesco, 1977, 238 p.

Enquête internationale menée à l'initiative de l'Unesco auprès du Japon, Royaume-Uni, Hongrie, Yougoslavie, Etats-Unis d'Amérique, Suède, France, Ghana, Inde et portant sur les libertés professionnelles des enseignants. Deux volets ont été abordés : dans quelle mesure l'enseignant estime-t-il qu'il jouit d'une liberté professionnelle et est-il personnellement satisfait de l'état de chose existant. Ces deux volets sont confrontés à diverses situations : la liberté de l'enseignant dans sa pratique pédagogique, dans la communauté scolaire, par rapport aux droits des élèves et des parents d'élèves, par rapport à sa carrière et à son emploi, et enfin par rapport à ses droits personnels et civiques. Les résultats montrent que le contenu général de l'enseignement (programmes, manuels, matériel pédagogique) est l'un des sujets les plus controversés et que les méthodes constituent le domaine où l'enseignant dispose d'une *autonomie professionnelle maximale*, et ce, dans tous les pays étudiés.

371.385
BIR

BIREAUD (A.), PETERFALVI (B.). — *Attitudes d'enseignants à l'égard d'une innovation portant sur l'autonomie.* — Revue Française de Pédagogie, n° 47, avril-mai-juin 1979, p. 5.

Enquête auprès d'enseignants d'un C.E.S., portant sur une innovation destinée à favoriser l'exercice d'activités autonomes par les élèves, en vue de construire leur propre savoir.

371.26
FAB

FABRE (J.M.), NOIZET (G.). — *Une procédure automatisée d'évaluation des connaissances : le jugement autopondéré.* — Revue Française de Pédagogie, n° 47, avril-mai-juin 1979, p. 16.

L'étude des questionnaires à choix multiples montre que cette méthode permet d'apprécier des activités complexes telles que la maîtrise des connaissances et la sûreté d'un raisonnement, mais ne supprime pas les erreurs les plus fréquemment liées à l'acquisition des connaissances.

028.1
PHI

PHILIPPE (Cl.). — *Amélioration de la capacité de lecture.* —
Revue Française de Pédagogie, n° 47, avril-mai-juin 1979, p. 29.

Les principaux facteurs qui influencent la performance de lecture, les variables qui la composent et les moyens de les mesurer. Le retard de la France pourrait être pallié par la création d'un corps d'enseignants en lecture et l'introduction de cette discipline dans le second cycle et à l'université.

37.025.5
TES

TESTU (F.). — *Les rythmes scolaires.* — Revue Française de Pédagogie, n° 47, avril-mai-juin 1979, p. 47.

Le profil et les origines des variations observées dans l'activité intellectuelle de l'écolier (âge, heures, jours, niveaux, maîtres, motivations, environnement, etc.).

37.091
MAD

MADIOT (Th.). — *L'école dans un village haut-saônois : Breurey-lès-Faverney.* — Revue Française de Pédagogie, n° 47, avril-mai-juin 1979, p. 59.

L'instituteur d'autrefois, serviteur du maire et du curé. L'innovation de l'enseignement mutuel. La résonance des lois scolaires de 1881-1882 dans le village.

371.385
BIR

BIREAUD (A.), PETERFALVI (B.). — *Teachers' attitudes towards innovation concerning autonomy.* — Revue Française de Pédagogie, n° 47, April-May-June 1979, p. 5.

Inquiry among teachers of a "C.E.S.", about an innovation aiming at helping children to practise independent activities in the perspective of constructing their own future.

371.26

FAB

FABRE (J.M.), NOIZET (G.). — *Automatic processing for evaluation of knowledge : the self balanced judgment.* — *Revue Française de Pédagogie*, n° 47, April-May-June 1979, p. 16.

The study of multiple choice questionnaires shows that this method is useful to appreciate complex activities such as knowledge acquisition, sound reasoning, but it does not leave out the mistakes most frequently related to knowledge acquisition.

028.1

PHI

PHILIPPE (Cl.). — *Improving reading skill.* — *Revue Française de Pédagogie*, n° 47, April-May-June 1979, p. 29.

The major factors influencing reading performance variables which it is composed of. France could make up its backwardness in this area by creating a body of reading teachers and introducing this subject in the secondary cycle and university.

37.025.5

TES

TESTU (F.). — *School rhythms*. — Revue Française de Pédagogie, n° 47, April-May-June 1979, p. 47.

The scheme and the origins of variations observed in the pupils' intellectual activity (age, hours, days, levels, teachers, motivations, environment, etc.).

37.091

MAD

MADIOT (Th.). — *The school of a Haute-Saône village : Breurey-lès-Faverney*. — Revue Française de Pédagogie, n° 47, April-May-June 1979, p. 59.

The schoolmaster of old times : servant of the mayor and the priest. The innovation of peer teaching. The impact of 1881-1882 school laws in the village.

371.385
BIR

BIREAUD (A.), PETERFALVI (B.). — *Actitudes de enseignants acerca de una innovación tratando de la autonomía.* — Revue Française de Pédagogie, n° 47, abril-mayo-junio de 1979, p. 5.

Encuesta dirigida a unos enseñantes de un « C.E.S. » tratando de una innovación que se dedica a favorecer el ejercicio de actividades autónomas por los alumnos en vista de construir su propio saber.

371.26
FAB

FABRE (J.M.), NOIZET (G.). — *Un procedimiento automático de evaluación de los conocimientos : el juicio autoponderado.* — Revue Française de Pédagogie, n° 47, abril-mayo-junio de 1979, p. 16.

El estudio de los cuestionarios con opciones múltiples muestra que este método permite la apreciación de actividades complejas tales como el dominio de los conocimientos y la firmeza de un razonamiento, pero no borra los errores más frecuentemente relacionados con la adquisición de los conocimientos.

028.1
PHI

PHILIPPE (Cl.). — *Amelioración de la capacidad de lectura.* — Revue Française de Pédagogie, n° 47, abril-mayo-junio de 1979, p. 29.

Los principales factores que influyen sobre la hazaña de lectura, las variables que la componen y los medios de medirlos. El retraso de Francia podría ser paliado por la creación de un cuerpo de enseñantes de lectura y la introducción de esta disciplina en el segundo ciclo y la universidad.

37.025.5
TES

TESTU (F.). — *Los ritmos escolares.* — Revue Française de Pédagogie, n° 47, abril-mayo-junio de 1979, p. 47.

El perfil y los orígenes de las variaciones observadas en la actividad intelectual del alumno (edad, horas, días, niveles, maestros, motivaciones, ambiente, etc.).

37.091

MAD

MADIOT (Th.). — *La escuela en un pueblo de Alta Saona : Breurey-lès-Faverney.* — Revue Française de Pédagogie, n° 47, abril-mayo-junio de 1979, p. 59.

El maestro de escuela de antaño, servidor del alcalde y del cura. La innovación de la enseñanza mútua. La resonancia de las leyes escolares de 1881-1882 en la aldea.

371.385

БИР

БИРО (А.), ПЕТЕРФАЛЬВИ (Б.). — Отношение учителей к нововведению в области самостоятельности. — Ревью Франсез де Педагожи, № 47, апрель-май-июнь 1979, стр. 5.

Провели анкету у учителей колледжа среднего образования по поводу нововведения, которое должно благоприятствовать самостоятельной деятельности учеников для построения их знаний.

371.26

ФАБ

ФАБР (Ж. М.), НУАЗЭ (Ж.). — Автоматизированная процедура оценки знаний: самостоятельное суждение — Ревью Франсез де Педагожи, № 47, апрель-май-июнь 1979, стр. 16.

Изучение вопросников с несколькими ответами показывает, что этот метод позволяет оценить такие сложные действия, как овладение знаниями и основательность рассуждения, но не устраняет ошибки, чаще всего связанные с приобретением знаний.

028.1

ФИЛ

ФИЛИПП (Кл.). — Улучшение способности к чтению. — Ревью Франсез де Педагожи, № 47, апрель-май-июнь 1979, стр. 29.

Эта статья посвящается важнейшим факторам, имеющим влияние на успехи в чтении, переменным величинам этих успехов и методам их измерения. Можно было бы покончить с отставанием Франции путём создания колектива учителей по чтению и введения этой дисциплины в программы средней школы и университета.

37.025.5

ТЭС

ТЭСТЬЮ (Ф.) — Школьные ритмы. — Ревью Франсез де Педагожи, № 47, апрель-май-июнь 1979, стр. 47.

Эта статья посвящается профилю и причинам вариаций в умственной деятельности школьника, зависящих от возраста, часа, дня, уровня, учителя, мотивировки окружающей среды, и т. д.

37.091

МАД

МАДЬЁ (Г.). — Школа в селе департамента Верхней Соны: Брёре-лэ-Фавернэ. — Ревью Франсез де Педагожи, № 47, апрель-май-июнь 1979, стр. 59.

Тема статьи следующая: какой был раньше учитель, служитель мэра и юре. Статья посвящается также нововведению взаимного обучения и влиянию школьных законов 1881 и 1882 года в этом селе.

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	35, 37, rue Sylvestre, 13291 Marseille Cedex 2 Tel : 37 40 39
Avignon	8, rue Frédéric Mistral, 84000 Avignon Tel : 26 45 12
Digne	61, 5, rue Maréchal Foch, 5, place des Cordeliers, 04020 Digne Tel : 31-05-87
Gap	2, avenue Maurice Foch, 95001 Gap Tel : 51 36 94
Saint-Denis de la Réunion	10, rue Jean Châtel, 97489 Saint Denis de la Réunion Tel : 21 39-97
AMIENS	45, rue Saint-Leu, 1, rue Biédolesque, B.P. 343 C, 80020 Amiens Cedex. Tel : 92 07-06
B Beauvais	22, avenue Victor Hugo, B.P. 321, 60330 Beauvais Cedex Tel : 445-25-30
Avignon	Avenue de la République, 07000 Laroche Tel : 23-25 07
ANTILLES-GUYANE	
Cayenne	Boulevard de la République, B.P. 267, 97305 Cayenne Tel : 31 24-90
Fort-de-France	Lofto normale misto de la Martinique, Pointe des Nègres, route du Pharo, B.P. 599, 97205 Fort-de-France Cedex Tel : 71 48 04 et 72 58 98
Fort-de-France	(C.I.R.D.P.) École normale, B.P. 611, 97262 Fort-de-France Tel : 71-85-86
Pointe-à-Pître	Cité scolaire de Baumbidjé, B.P. 378, 97162 Pointe à Pître Tel : 82-09-55
BESANCON	16 et 17, rue Ernest Renan, B.P. 1153, 25003 Besançon Cedex* Tel : 82-10-50
Lons-le-Saunier	2, rue Georges-François, École normale, B.P. 324, 39015 Lons le Saunier. Tel : 24 76 25
BORDEAUX	75, cours d'Alsace Lorraine, 33075 Bordeaux Cedex Tel : 44 12 92
Agon	156, avenue Jean-Jaures, 49000 Agon Tel : 66 55 86
Mont-de-Marsan	École du Peyrouat, B.P. 401 40012 Mont-de-Marsan Tel : 75-43 11
Pau	3, avenue Nilot, B.P. 290, 64016 Pau Cedex Tel : 77-83 18
Porrigoux	Inspection académique, 20, rue Alfred de Musset 24016 Perigieux Cedex. Tel : 09-11 97
CAEN	21 rue du Moulin du Roy, 14034 Caen Cedex Tel : 81-08 60
Alençon	Cité administrative, place Boute, 61013 Alençon Tel : 26 60 80 (poste 314)
Saint-Lo	Cité Jules Ferry, rue des 29 et 35 divisions, 50000 Saint Lo Tel : 57-52-34
CLERMONT-FERRAND	15, rue d'Ambroise, 63031 Clermont-Ferrand Cedex Tel : 92 41 91
Aurillac	160, rue de l'Église 15000 Aurillac Tel : 48 10 76
Le Puy	2, rue Maréchal-Davout, B.P. 132, 43012 Le Puy Cedex Tel : 08 26-82
Moulins	2, rue Pape Gornier, 03000 Moulins Tel : 44 08 91
CORSE	8, cours Gauthier, 148 bis B.P. 293, 20000 Ajaccio Tel : 21-10 68
DIJON	Commissariat général de Montmorillon, boulevard Gauthier, B.P. 490, 21013 Dijon Cedex Tel : 39 83-92
Macon	Maison de l'Éducation 22, rue de l'Érudit, 71009 Macon Tel : 38 71-77
Nevers	1 bis, rue Charles Foy, 58000 Nevers Tel : 61 53 93
GRENOBLE	11, avenue du Général-Champain, 38001 Grenoble Cedex Tel : 87-77-61
Annecy	63, avenue de France, 74000 Annecy Tel : 57 31 36
Chambéry	289, rue Mercator, 73018 Chambéry Tel : 34 11 60
Valence	26, avenue de l'École normale, B.P. 21 10 21021 Valence Cedex Tel : 44-55-85
LILLE	3, rue Jean Bapt. B.P. 3399, 59018 Lille Cedex Tel : 57 78 07
Arras	39, rue des Ours, 69022 Arras Tel : 21 60 10
Valenciennes	(C.I.D.P.) Lycée technique, 1, avenue de Villers, 59276 Valenciennes Cedex. Tel : 46 22 81
LIMOGES	23, avenue Alexis Cozlet, 87036 Limoges Cedex Tel : 01 22-50
Tulle	Rue Sylvain Gaudin, B.P. 214 19012 Tulle Cedex Tel : 26-32-88
LYON	47, 49, rue Philippe de La Salle, 69016 Lyon Cedex 1 Tel : 29 37-75
Bourg-en-Bresse	5, rue Jules Ferry, 01000 Bourg-en-Bresse Tel : 21-21 35
Saint-Etienne	10, rue Marcelin d'Aud, 42000 Saint Etienne Tel : 26 20 91
MONTPELLIER	Allée de la Carde, B.P. 34064 Montpellier Cedex Tel : 72 25 30
Carcassonne	50, avenue du Docteur-Henri-Gaut, 11012 Carcassonne Tel : 25-25-02
Mende	Avenue du Père Chaudron, 48005 Mende Tel : 65-10 32
Nîmes	10, Grand Rue, 30000 Nîmes Tel : 67-85-19
Perpignan	Place Jean-Moulin, 66020 Perpignan Cedex Tel : 34-00-10
NANCY	59, rue de Metz, 54000 Nancy Tel : 52 85 14
Épinal	Avenue Henri-Schlier, 88025 Épinal Tel : 35-05-42
NANTES	Château de l'Équipement, B.P. 1001, 44035 Nantes Cedex Tel : 74-85-19, 74-85-70 et 74 85-21
Angers	14, rue de la Juiverie, 49000 Angers Tel : 68-91-31 et 68-92-82
Laval	29, rue de Maularderie, 53000 Laval Tel : 90-26-08
Le Mans	31, rue des Maillets, 72000 Le Mans Tel : 84-43-70
NICE	117, rue de France, B.P. 227, 06001 Nice Cedex Tel : 87-63 30
ORLEANS-TOURS	59, rue Notre-Dame-de-la-Recouvrance, B.P. 2219, 45012 Orléans Cedex. Tel : 67-23 90
Bourges	3, rue Edouard-Branly, 18000 Bourges Tel : 24-64-01
Chartres	1, rue du 14-Juillet, 28000 Chartres Tel : 21 69 98
Tours	1, rue Gutenberg, 37000 Tours Tel : 05-42-94
PARIS	20, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 Tel : 320-21-64
Librairie	13, rue du Four, 75005 Paris Tel : 326-36 92
POITIERS	6, rue Sainte-Catherine, 86034 Poitiers Cedex Tel : 41-34 83
Angoulême	1, rue Vendôme, 16011 Angoulême Tel : 32-16 00
La Rochelle	Rue de Jérôme Bonaparte, 17028 La Rochelle Cedex Tel : 34-13-82 et 34-04-05
Niort	1, rue Jules Ferry, 79009 Niort Cedex Tel : 24-82-65
REIMS	41, rue Simon, B.P. 367, 51063 Reims Cedex Tel : 47-94-25
Chalons-sur-Marne	Cité administrative, 51036 Chalons-sur-Marne Tel : 64-91-12 (poste 533)
Charleville-Mézières	18, rue Voltaire, B.P. 427, 08109 Charleville-Mézières Tel : 57-51-58
Chaumont	École Robespierre, 20, rue Hoculivar, 52000 Chaumont Tel : 03-12-85 et 67-41-78
Troyes	Adresses postales : inspection académique de l'Aube, services pédagogiques, 10025 Troyes Cedex
Implication	inspection : école Michelet, 10, rue Saint-Martin-es-Arcs, 10000 Troyes. Tel : 72 28 00
RENNES	92, rue d'Antrain, B.P. 156, 35003 Rennes Cedex Tel : 36-05-76 et 38-10-15
Brest	108, rue Jean-Jaures, 29283 Brest Cedex Tel : 44-29-28
Saint-Brieuc	30, rue du Brezeux, 22000 Saint Brieuc Tel : 33 60-04
Vannes	6, avenue de la Lettre-de-Tassinay, B.P. 1110, 56008 Vannes Tel : 54-27-20
ROUEN	Adresses postales : 3038 X, 76041 Rouen Cedex
Implication	2, rue du Docteur-Henry, 76130 Le Mont-Saint-Aignan, Tel : 74-16-85
Rouen	(C.D.D.P. de la Seine-Maritime), 2, rue du Docteur-Henry, 76130 Le Mont-Saint- Aignan Tel : 74-16 85
Evreux	43, rue Saint-Germain, 27000 Evreux Tel : 39-09 91
STRASBOURG	5, quai Zorn, B.P. 219 R/, 67007 Strasbourg Cedex Tel : 35-46-13, 35-46-14 et 35 46-15
Colmar	École normale, 12, rue Messimy, 68025 Colmar Tel : 23-30 51
TOULOUSE	5, rue Bouchaud, 31005 Toulouse Cedex Tel : 62-64-54
Albi	3, rue du Général Girard, 81013 Albi Cedex Tel : 54 26-97
Auch	Centre administratif, rue Bossy d'Angulus, 32007 Auch Cedex Tél. : 05-24-89 (postes 530 et 531)
Cahors	Cité Bessezières, rue de la Banne, 46010 Cahors Cedex Tel : 35-16-87
Foix	31 bis, avenue du Général de Gaulle, 09009 Foix Cedex Tel : 65-08 48
Montauban	9, rue du Faül, 82000 Montauban Tel : 93 51 18
Rodez	École normale d'instituteurs, 12, rue Sarrus, 12000 Rodez Tel : 68-13-63
Tarbes	Rue Georges-Magnouat, B.P. 205, 63013 Tarbes Cedex Tel : 93-07-18

