REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 48 - JUILLET - AOUT - SEPTEMBRE 1979

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

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° 48 - JUILLET - AOUT - SEPTEMBRE 1979

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

N° 48 **SOMMAIRE**

PREMIÈRE PARTIE

A. de Block	La taxonomie des objectifs éducatifs	p. 5
J.-P. Pourtois	Les systèmes d'analyse de l'enseignement : quelques problèmes méthodologiques	p. 12
M. Crahay	Un essai de micro-enseignement : une perspective fonctionnelle	p. 21
J. Berbaum et Cl. Kerviel	La formation des enseignants en Angleterre : un système en évolution	p. 35

DEUXIÈME PARTIE

Notes critiques	p. 52
Note de synthèse	p. 90
Actualité des sciences de l'éducation	p. 101
A travers la presse pédagogique	p. 109

PREMIERE PARTIE

LA TAXONOMIE DES OBJECTIFS EDUCATIFS

L'expérience nous a appris qu'en inventoriant et en établissant les objectifs éducatifs, ils se révèlent confus et difficiles à manier, si l'on ne parvient pas à les classer dans un certain nombre de catégories plus ou moins limitées C'est ainsi que se créa la nécessité d'une classification, englobant tous les objectifs de l'enseignement et permettant de les retrouver facilement au moyen d'une codification adaptée et efficace.

En procédant à la description, la classification et l'établissement d'une hiérarchie des objectifs éducatifs, il est possible d'envisager différents points de départ.

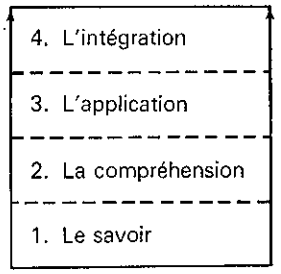
Une première possibilité consiste à prendre la situation actuelle comme point de départ. Ce procédé vise à rechercher tous les objectifs éducatifs, en essayant d'y découvrir une certaine cohérence systématique (voir Bloom, Krathwohl e.a.). Cette méthode à suivre comporte néanmoins certains risques. Il se peut par exemple que la manière de formuler les objectifs éducatifs ne soit pas la meilleure. Il est également possible que certains objectifs importants ou catégories d'objectifs fondamentales n'aient pas été mentionnés. Il se peut également que les subdivisions d'objectifs soient arbitraires, etc.

En partant du point de vue psychologique, en prenant par exemple la structure d'intelligence de Guilford comme base, *il se peut que d'autres données psychologiques* importantes (par exemple les niveaux de comportement) soient négligées ou que la vision didactique fondamentale fasse défaut.

Une troisième possibilité consiste à prendre comme point de départ une théorie didactique. Ce point de vue est justifiable puisqu'une taxonomie d'objectifs consiste en un système de classification, établi et disposé à base d'un certain nombre de principes didactiques généraux et cohérents, où les objectifs plus élevés s'appuient généralement sur les moins élevés. Cela présuppose une hiérarchie incorporée où les objectifs secondaires soutiennent les objectifs principaux et donnent une image exacte des différents objectifs provisoires à réaliser avant d'atteindre les grandes finalités de l'enseignement.

C'est précisément cette thèse qui a été développée ici (1). En partant du point de vue didactique, il est donc possible de distinguer les trois dimensions essentielles de la taxonomie, notamment les niveaux de comportement, les niveaux de la matière et les niveaux de transfert.

I. — LES NIVEAUX DE COMPORTEMENT



Pour chaque niveau de comportement nous citerons quelques exemples d'objectifs éducatifs, qui auront comme but d'expliquer la juste portée des quatre niveaux.

1. Le savoir

Exemples : savoir que Charles Quint est né en 1500 ; savoir que les animaux carnivores sont des prédateurs ; savoir que le climat comprend la température, le régime pluvial et le vent ; savoir qu'il faut travailler systématiquement.

Pendant une première phase du processus didactique, l'élève acquiert un certain savoir ; il dispose d'acqui-

(1) DE BLOCK (A.). — Algemene Didactiek, Standaard Wetenschappelijke Uitgeverij, Antwerpen-Amsterdam, 1975.

sitions qu'il a faites, enregistrées et gardées dans son esprit, pour pouvoir les reconnaître ou se les rappeler au moment voulu.

Il dispose de certaines données d'enseignement et de formation qui sont encore assez isolées d'autres données, et qui sont reprises telles quelles à la situation d'apprentissage et de formation. Il apprend à savoir des faits précis, des concepts, des rapports, des structures, des méthodes et des attitudes. Ceci signifie que l'élève se rend compte des données. C'est ainsi que son attention se trouvera éveillée, bien que les données en question le laissent encore souvent indifférent.

2. **La compréhension**

Exemples : comprendre qu'un style est lié à une certaine époque ; comprendre qu'il y a certaines données qui sont vérifiables ; comprendre ce que signifie « faire preuve de sens critique » ; comprendre qu'il y a un rapport entre l'expansion industrielle et le niveau de vie d'un pays.

Après une certaine familiarisation avec la branche, l'élève aura tiré certaines conclusions, qui sont le résultat de comparaisons entre les différentes données et de la découverte de certains rapports. L'élève arrive donc à comprendre, à concevoir ou à ressentir quelque chose. Surtout il aura appris à distinguer l'essentiel. Ici, il n'est plus question de reproduction purement mécanique. Un concept peut être exprimé de différentes façons, l'on peut classer des données autrement, trouver une autre classification.

L'élève s'approprie donc petit à petit certains concepts, certaines relations, et d'autres données plus complexes. Ceci signifie également qu'il comprend ce qui se trouve à la base de ce qu'il a conçu, le pourquoi, le comment, etc. A partir de là il va être beaucoup plus ouvert à cette matière, il y prêtera plus d'attention, il y sera plus sensible.

3. **L'application**

Exemples : utiliser correctement le concept de taux d'escompte dans un problème ; savoir schématiser ; faire preuve de persévérance.

L'expérience a déjà suffisamment démontré que la conception d'une idée ne garantit pas encore son application par l'élève. Les concepts acquis dans une situation déterminée doivent aussi offrir à l'élève la possibilité de les utiliser productivement et créativement. En étant productif, l'élève applique ce qu'il a appris à une nouvelle situation qui se trouve plus ou moins en rapport direct avec celle qui lui a été présentée.

Tout ceci amène l'élève à éprouver une certaine satisfaction issue de son savoir. Il se crée un sentiment vraiment positif, qui culmine en un engagement plus actif.

Bien qu'il doive toujours être stimulé par l'environnement (par une question ou par une tâche à remplir), l'élève consent plus facilement à fournir un effort sérieux.

4. **L'intégration**

Exemples : utiliser spontanément le concept symbole là où il a un sens ; appliquer la relation virus-maladie spontanément et d'une façon précise ; faire directement la preuve par neuf lors d'une multiplication ; être solidaire.

L'élève arrive ainsi graduellement à la phase la plus importante, c'est-à-dire à l'utilisation spontanée de principes déjà appliqués de façon différenciée dans sa conduite normale de tous les jours. Dans les situations où l'environnement ne donne pas de directives strictes pour son comportement, l'élève recourra plus facilement, parmi les contenus acquis à ceux qu'il estime être pour lui les plus importants à cause de leur application variée.

Il s'agit donc toujours d'acquisitions qui contribuent plus ou moins à l'enrichissement de la personnalité. Prenons le latin comme exemple. Les premiers essais, probablement maladroits, de lecture et d'interprétation de textes latins, l'attitude fruste à l'égard de la culture latine cèdent la place à des attitudes telles que la préoccupation spontanée de la forme grammaticale correcte, l'emploi du mot exact, la précision, la clarté, la structuration, etc.

Ceci prouve bien qu'il y a eu une identification avec la matière apprise, ce qui va de pair avec une certaine émotion et un engagement.

L'élève se jette sur la matière avec avidité ; il veut la communiquer en public. Finalement tout revient à un système de valeurs que l'on s'est édifié.

La pénétration du processus d'apprentissage et de formation peut être évaluée d'après le niveau atteint.

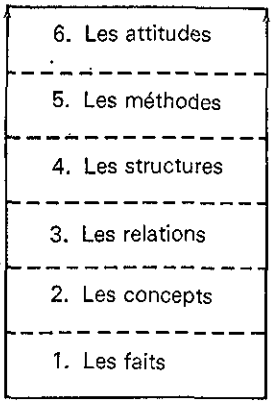
Selon que les objectifs didactiques relèvent de l'un ou l'autre de ces niveaux, ils seront plus ou moins importants du point de vue de la formation.

Ceci signifie que beaucoup dépend de la méthode que nous employons lors du processus didactique. Celui qui enseigne sans plus ne peut pas attendre des élèves qu'ils atteindront les niveaux supérieurs par leurs propres forces. Les questions qui s'adressent à la compréhension, les conversations dirigées, les analyses de fautes et les individualisations sont des méthodes indiquées pour amener l'élève à la compréhension, à l'application et à l'intégration.

II. — LES NIVEAUX DE LA MATIÈRE

Lorsque nous cherchons le contenu de la matière dans le processus d'apprentissage et de formation, de

n'importe quel milieu culturel, il nous est toujours possible de distinguer six catégories subalternes différentes.



Pour illustrer les contenus de la matière nous citerons des exemples illustratifs pour chaque niveau.

1. **Les faits**

Exemples : savoir que Voltaire était un philosophe important ; savoir utiliser exactement les sigles de mise en exergue dans une phrase ; utiliser spontanément le symbole masculin.

Ces contenus de matière sont des noms, des lieux, des dates, des événements, des conventions et des symboles.

Il s'agit de phénomènes assez uniques. Chaque endroit, chaque nom, chaque symbole n'a de signification que si on est capable de placer l'objet ou la personne dans un contexte défini ou d'expliquer sa raison d'être.

On constate une certaine relation sans plus. Un rapport objectif, par exemple la constatation que Gand doit son origine à la confluence de la Lys et de l'Escaut, tout en étant assez concret, contient déjà une généralisation de la réalité. Ces rapports entre objets forment déjà une certaine transition vers les données suivantes.

2. **Les concepts**

Exemples : savoir que l'allitération a un rapport avec la poésie ; comprendre ce que signifie parallélogramme ; savoir employer judicieusement le terme ultimatum ; utiliser spontanément le terme osmose quand cela convient.

Les concepts sont des auxiliaires d'une valeur plus élevée que les faits et exigent par conséquent un degré d'abstraction plus élevé.

Ils ne sont plus liés à un seul phénomène, mais donnent l'essentiel de choses différentes. Ils sont démunis de toute propriété accidentelle. Ils sont définissables mais ne peuvent plus être perçus directement.

Ce degré plus élevé d'abstraction rend possible de généraliser largement notre savoir et notre communication.

3. **Les relations**

Exemples : savoir qu'il y a un rapport entre « l'ordre » et le « rendement » ; comprendre « qu'industrialisation » est en rapport avec un « niveau de vie plus élevé » ; *savoir appliquer la relation entre la circonférence et le* diamètre ; mettre spontament en relation « le concept » et « l'exécution ».

Ici, il ne s'agit plus de relations accidentelles comme dans le cas des faits. Des ressemblances, basées sur les mêmes caractéristiques, comme c'est le cas pour les concepts, ne suffisent pas pour établir une relation proprement dite.

Ici, il s'agit de données indépendantes, mais qui s'associent d'une façon ou d'une autre. Ces rapports internes bilatéraux sont en somme des concrétisations de rapports plus généraux comme : la cause - la conséquence, le moyen - le but, la ressemblance - la différence, le tout - la partie, etc.

4. **Les structures**

Exemples : savoir comment Linné a réparti la flore ; comprendre la théorie de l'évolution ; savoir utiliser la table de Mendeljev ; appliquer spontanément les divisions chronologiques.

Ce sont les moyens de classification les plus généraux qui soient à notre disposition. Nous pouvons les considérer comme étant des relations multiples ordonnées, synthétisées dans leur totalité, et pouvant être représentées par un schéma.

Ces structures couvrent un vaste terrain d'information. *En général les tables, les horaires, les résumés, les* modèles de classification, les théories, etc. en font partie.

On peut les regarder comme des concepts si l'on ne considère que leur contenu en entier : ce sont cependans les structures dès qu'on peut les analyser en trois éléments au moins en relation l'un avec l'autre.

5. **Les méthodes**

Exemples : savoir comment élever une ligne perpendiculaire ; comprendre ce que signifie déduire ; savoir déduire quand on le demande ; synthétiser spontanément.

Ici, il ne s'agit plus de moyens de classification, mais bien de méthodes de travail pour affronter les problèmes. Ces méthodes se placent déjà beaucoup plus près de l'assimilation personnelle de valeurs culturelles objectives.

La situation dans laquelle le problème se présente, définit souvent la méthode qui doit être appliquée de préférence.

6. Les attitudes

Exemples : savoir qu'il faut examiner le contexte historique d'un fait ; comprendre ce que signifie « avoir le sens critique » ; savoir relativer ; consulter spontanément des sources d'information.

Comme ces attitudes sont des dispositions stables, des tendances ou des orientations, qui définissent plus ou moins la personnalité, cette dernière catégorie devient automatiquement la plus importante en ce qui concerne le but final de l'école : former des hommes. Ces attitudes ont un caractère plus permanent que les méthodes.

De par leur caractère stable, on peut les comparer aux habitudes mais elles sont plus dynamiques et plus plastiques. Bien qu'il soit souvent difficile de déterminer si tel objectif vise une méthode ou plutôt une habitude, il semble que les attitudes se caractérisent par le fait qu'elles soient moins étroitement liées à une situation.

Selon que les objectifs de l'enseignement relèvent d'une de ces catégories subalternes ils seront plus ou moins intéressants du point de vue de la formation.

III. — LES NIVEAUX DE TRANSFERT

Avec chaque branche d'enseignement, nous couvrons pour ainsi dire, trois domaines différents.

1. La formation spécifique.
2. Une formation assez générale.
3. Une formation culturelle très générale.

1. Formation spécifique	2. Une formation assez générale (scientifique-théorique, sociale, technique et esthétique)	3. Formation culturelle générale

1. La formation spécifique

Exemples : savoir calculer la surface d'un trapèze (mathématique) ; savoir sauter au-dessus du cheval de bois (gymnastique) ; savoir que le traité de Munster a été conclu en 1648 (histoire) ; savoir lire les notes (musique).

Il est en effet possible de poursuivre des objectifs d'enseignement très spécifiques avec un programme d'étude déterminé.

Ces objectifs didactiques sont intéressants du point de vue de la discipline, mais non pour la formation générale, car ils sont à peine transférables à d'autres domaines. Et le but de l'enseignement secondaire consiste en premier lieu à donner une formation générale, et non pas à former des historiens, des mathématiciens ou des latinistes.

On ne peut pas se limiter aux aspects typiques d'une branche d'enseignement, on doit également donner une formation plus générale.

2. Une formation assez générale

Exemples : orientation spontanée vers l'exactitude (zone de transfert théorique-scientifique) ; s'intéresser à la maîtrise du corps (zone de transfert technique) ; savoir être solidaire (zone de transfert sociale) ; savoir se sentir vivre dans une œuvre d'art (zone de transfert esthétique).

Bien que ces objectifs didactiques se prêtent déjà à des applications plus nombreuses produisant ainsi des résultats d'étude et de formation plus intéressants, ils se limitent pourtant encore à un domaine déterminé et ne sont transférables que dans les limites de celui-ci.

C'est pourquoi il est important dans l'enseignement d'une branche déterminée d'en franchir les limites, afin de réaliser des finalités d'enseignement plus ou moins applicables dans toutes les situations, ce qui est le propre de la formation générale culturelle.

3. Une formation culturelle très générale

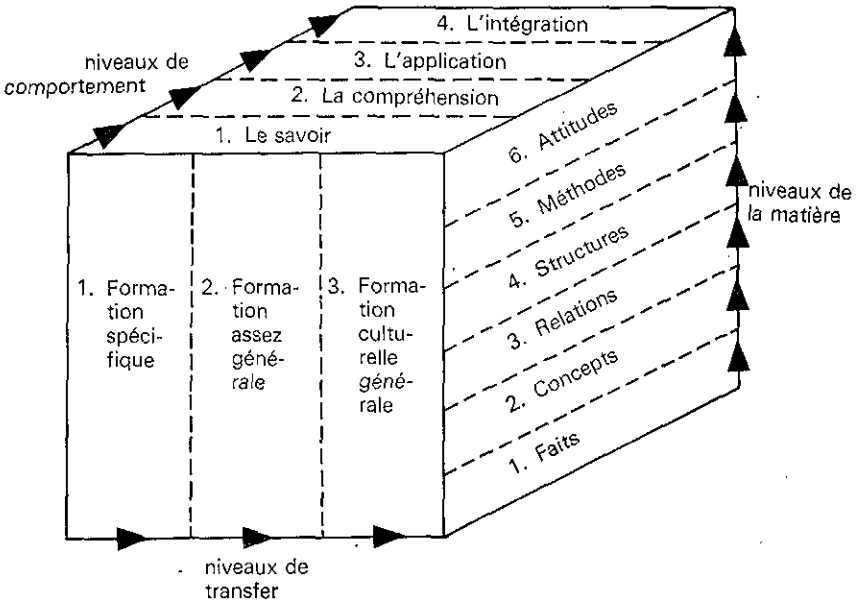
Exemples : avoir spontanément un besoin de comprendre ; savoir être productif ; savoir être indépendant ; faire spontanément preuve du sens de relativité.

Dans l'enseignement de n'importe quelle branche, on peut viser, au moins dans une certaine mesure, l'acquisition d'attitudes, de méthodes, de moyens de classification, qui sont transférables de façon générale. Nous pensons par exemple aux attitudes caractérisant un homme cultivé : la persévérance, l'esprit critique, le souci de voir clair, la structuration, etc., aux méthodes comme l'abstraction, la déduction, etc., aux structures comme la hiérarchie, la classification, etc.

Nous devons en effet tâcher de former les élèves le plus largement possible.

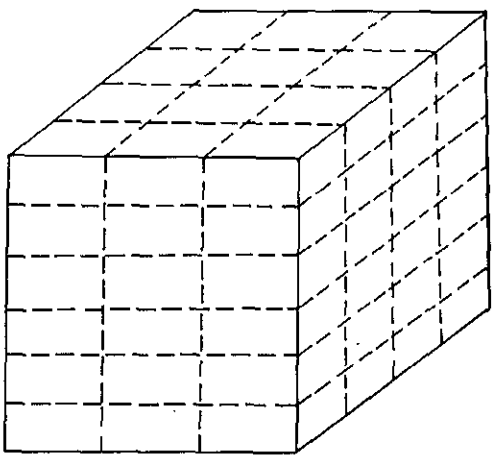
Si nous résumons ces trois aspects des objectifs éducatifs pris en eux-mêmes nous obtenons le schéma didactique ci-après.

CUBE DE FORMATION



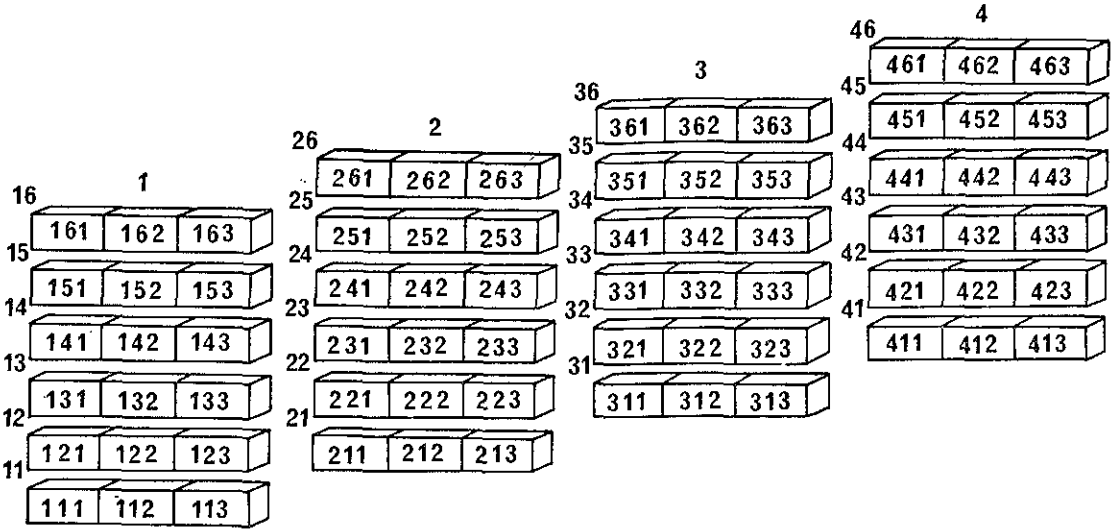
Le modèle didactique, le cube de formation, est très *fonctionnel, puisqu'il permet de situer chaque objectif* didactique dans une catégorie appropriée.

En mettant les trois dimensions du cube en relation on obtient donc 72 groupes, espèces ou classes comprenant tous les objectifs éducatifs possibles.



N'importe quel objectif visé peut être situé immédiatement dans l'ensemble et être codifié.

Si l'on différencie le cube encore d'avantage, l'on obtient l'image suivante.



1. **Le savoir**

11 Le savoir des faits.

111 Le savoir des faits spécifiques

112 Le savoir des faits qui sont assez généraux

113 Le savoir des faits qui sont généraux

12 Le savoir des concepts.

121 Le savoir des concepts spécifiques

122 Le savoir des concepts qui sont assez généraux

123 Le savoir des concepts qui sont généraux

13 Le savoir des relations.

131 Le savoir des relations spécifiques

132 Le savoir des relations qui sont assez générales

133 Le savoir des relations qui sont générales

14 Le savoir des structures.

141 Le savoir des structures spécifiques

142 Le savoir des structures qui sont assez générales

143 Le savoir des structures qui sont générales

15 Le savoir des méthodes.

151 Le savoir des méthodes spécifiques

152 Le savoir des méthodes qui sont assez générales

153 Le savoir des méthodes qui sont générales

16 Le savoir des attitudes.

161 Le savoir des attitudes spécifiques

162 Le savoir des attitudes qui sont assez générales

163 Le savoir des attitudes qui sont générales

2. **La compréhension**

21 La compréhension des faits.

211 La compréhension des faits spécifiques

212 La compréhension des faits qui sont assez généraux

213 La compréhension des faits qui sont généraux

22 La compréhension des concepts.

221 La compréhension des concepts spécifiques

222 La compréhension des concepts qui sont assez généraux

223 La compréhension des concepts qui sont généraux

23 231 232 233
24 241 242 243
25 251 252 253
26 261 262 263

3 ***Application***

31 311 312 313
32 321 322 323

33	331	332	333
34	341	342	343
35	351	352	353
36	361	362	363

4. Intégration

41	411	412	413
42	421	422	423
43	431	432	433
44	441	442	443
45	451	452	453
46	461	462	463

Chaque objectif éducatif peut donc immédiatement être situé dans un ensemble et muni d'un numéro de code.

Exemples :

Objectif : savoir utiliser le système de Linné.
Application : 3
Structure : 34
Spécifique : 341
Catégorie d'objectif didactique : 341

Objectif : savoir utiliser un dictionnaire.
Application : 3
Méthode : 35
Générale : 353
Catégorie d'objectif didactique : 353

Objectif : persévérer spontanément dans un problème.
Intégration : 4
Attitude : 46
Générale : 463
Catégorie d'objectif didactique : 463

Nous constatons que les 72 catégories vont de 111 à 463. Si le chiffre de code est élevé, il s'agira donc d'un objectif mieux intégré, plus fondamental et plus général.

Il est évident que ces catégories d'objectifs sont les plus intéressantes et c'est dans ce sens qu'il faudra orienter les élèves (1). Cette taxonomie d'objectifs éducatifs fondée sur une base didactique, et édifiée d'une façon hiérarchique, répond également aux autres exigences posées à « une taxonomie ».

Bien que la taxonomie ne se prononce pas en ce qui concerne la valeur morale ou philosophique des objectifs, elle est pourtant normative au point de vue didactique. Tout en étant « neutre », elle établit une classification stricte pour les trois dimensions fondamentales, notamment le comportement, la matière et le transfert. De ce fait, chaque objectif éducatif peut être situé avec précision dans l'ensemble de la formation.

L'édification logique et claire de la taxonomie facilite aussi son application dans toutes les branches et à tous les niveaux de l'enseignement.

Alfred DE BLOCK,
professeur,
directeur du laboratoire
de *didactique,*
Gent

(1) DE BLOCK (A.). — Taxonomie van leerdoelen, Standaard Wetenschappelijke Uitgeverij, Antwerpen-Amsterdam, 1975.

LES SYSTEMES D'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT : QUELQUES PROBLEMES METHODOLOGIQUES

L'étude descriptive des processus d'enseignement s'effectue, notamment, à l'aide d'instruments qui permettent d'observer, de décrire, de nommer, de classifier, de quantifier et d'interpréter les actes d'enseignement perçus en terme de comportements observables.

Depuis une dizaine d'années, la recherche s'est particulièrement développée dans deux domaines : d'une part, au niveau des interactions qui s'établissent entre le maître et l'élève au sein de la classe et, d'autre part, au niveau des interactions qui existent entre la mère (ou le père) et l'enfant au foyer.

L'emploi et, au préalable, le choix ou l'élaboration d'un système d'analyse jouent un très grand rôle vis-à-vis du type d'information qu'on désire obtenir. L'utilisateur ne peut ignorer que les systèmes qu'il emploie orientent nécessairement la portée et la qualité de ses conclusions.

I. — CLASSIFICATION DES SYSTÈMES

Les systèmes existent en abondance. Actuellement, plus de cent cinquante instruments peuvent être aisément identifiés. Simon et Boyer (1967, 1970a, 1970b) décrivent quatre-vingt-douze systèmes d'observation. Rosenshine et Furst (1973, p. 131) signalent que quarante-huit systèmes supplémentaires ne recouvrant pas les précédents peuvent être ajoutés à l'anthologie des auteurs précités (Mirrors for Behavior). Au niveau préscolaire, Dopyera et Lay (1969) rapportent sept autres systèmes.

Ainsi, en consultant les trois sources d'informations précitées, le lecteur intéressé ne découvrira pas moins de 147 systèmes, ce qui constitue très certainement encore une sous-estimation de l'ensemble de la production.

Devant une telle diversité, quels groupements convient-il d'effectuer afin de faciliter notre appréhension du phénomène investigué ? La recherche dans ce domaine apparaît en effet très prolifique en systèmes, ce qui traduit à la fois le grand intérêt des chercheurs et la diversité des approches. De multiples critères peuvent être employés pour grouper les instruments. Nous en retiendrons deux : d'une part, la procédure d'enregistrement et, d'autre part, la portée ainsi que la spécificité des items.

1.1. Procédure d'enregistrement

Nous tiendrons compte, à ce niveau, de deux aspects : la technique d'enregistrement et la technique de codification.

(1) *Technique d'enregistrement*

Le procédé qui fut le plus utilisé (1), parce que le moins coûteux, est sans conteste le miroir unidirectionnel (one way mirror).

Il s'agit d'un écran transparent d'un côté et réfléchissant de l'autre. L'observateur se place derrière ce miroir et peut ainsi observer les interactions sans être vu. Cette technique est essentiellement employée dans des salles de classe aménagées ou en laboratoire.

Derrière ce miroir, l'observateur effectue généralement une transcription narrative des interactions (specimen record). Cette procédure entraîne un risque assez grand au niveau du « filtrage » que peut réaliser l'observateur lorsqu'il note. La tendance à simplifier, à catégoriser de façon subjective ne peut être ignorée quoique Bayer (1967) rapporte que le « specimen record » réduit quelque peu l'observation mais ne biaise pas les résultats.

Depuis une décade, la prolifération des techniques audio-visuelles a permis à de nombreux chercheurs de recourir à l'emploi du cinéma (muet ou sonore) et/ou du magnétophone ou du magnétoscope. Les documents ainsi obtenus (sound recording, visual recording or audio-visual recording) possèdent deux qualités majeures : le caractère de reproductibilité des faits à volonté et la fidélité de l'enregistrement des interactions.

(2) *Techniques de codification*

Le type d'échelle d'évaluation qu'utilise l'observateur pour enregistrer le comportement peut servir d'élément distinctif entre les divers instruments. Lorsqu'un comportement est noté chaque fois qu'il apparaît, on appelle l'instrument un système de catégories. Lorsqu'un événement est enregistré uniquement s'il se produit dans une période de temps spécifique sans qu'on tienne compte de sa fréquence d'apparition, l'instrument d'enregistrement est appelé un système de signes (2) (Rosenshine and Furst, 1973, p. 132). Notons que, dans le cas où l'intervalle de temps est très court, les fréquences des événements enregistrés au moyen d'un système de signes approchent les fréquences enregistrées au moyen d'un système catégoriel (p. 133).

Dans la littérature, les systèmes catégoriels sont plus largement employés. Il s'agit de séries finies de classes et de catégories comportementales (3) dans lesquelles chaque unité de comportement (fixée au préalable) doit être située dans une seule classe et, à l'intérieur de la classe, dans une seule catégorie. Ces dernières s'excluent donc mutuellement et le système doit être exhaustif, c'est-à-dire que toutes les observations relevées doivent être incluses. Certains auteurs, tels que Brophy (1970) ou Steward (1973), n'utilisent que des classes comportementales. D'autres comme Kamii (1967) ou Caldwell (1969) emploient, à l'intérieur des classes, des catégories ayant un intitulé très spécifique (par exemple, « menace par la mise à l'écart »), ce qui permet une analyse plus fine. Les systèmes de classes et de catégories sont des instruments d'observation très intéressants car ils peuvent être utilisés dans de nombreuses situations. De plus, ils sont faciles à employer et à modifier en fonction des objectifs de la recherche. Par contre, ces instruments nécessitent toujours un entraînement de la part des observateurs et l'emploi de concepts clairement définis.

1.2. Portée et spécificité des items

Certains instruments d'observation ont été utilisés dans plusieurs recherches. Après avoir éliminé cette redondance, Rosenshine et Furst (1973, p. 138) retiennent soixante-treize systèmes et les classent en quatre catégories selon la source des variables choisies par les auteurs. Il s'agit des instruments ayant une base théorique explicite, des instruments qui émanent d'une synthèse élaborée à partir d'instruments existants et des instruments qui ont été créés par un auteur en fonction de ses objectifs.

(1) *Instruments avec base théorique explicite*

Parmi les soixante-treize systèmes d'observation qui figurent dans Mirrors for behavior, quinze (4) sont dérivés d'une base théorique explicitement établie (p. 138). Les auteurs choisissent un modèle théorique parmi ceux élaborés et proposés par des auteurs tels que Guilford, Bloom, Murphy, Piaget, Sigel, Bruner, Duncker, Follett, Dewey, Rusch, Rogers, Miller, Krathwohl, Sullivan, etc. Parmi les recherches qui portent sur les relations mère-enfant, les travaux de Bernstein, de Leavy, de Sears et les théories de la socialisation ont le plus retenu l'attention des chercheurs.

(2) *Instruments avec base théorique implicite*

Dans ce groupe, la liaison entre la source des variables et le développement des recherches apparaît moins clairement. Rosenshine et Furst (pp. 140-141) comptent dix instruments (5) qui font référence à une théorie ou à une recherche antérieure. Parmi les théories auxquelles il est fait allusion, citons : les théories de l'apprentissage, les concepts de dynamique de groupe, les concepts de relations démocratiques, les théories de l'enseignement (Gage), etc.

(3) *Modification ou synthèse d'instruments existants*

Parmi les soixante-treize systèmes précités, on compte vingt-quatre systèmes (6) qui présentent des modifications, des synthèses ou des expansions de systèmes existants. Dans la moitié des cas, le nouvel instrument est une modification d'un seul instrument existant (p. 142). Souvent, les auteurs affinent des catégories grossières. Une seconde procédure pour créer de nouveaux systèmes est de synthétiser deux ou plusieurs systèmes. Dans ce groupe, l'instrument le plus souvent cité comme source d'un nouvel instrument est le système développé par Flanders.

En ce qui concerne l'analyse des relations mère-enfant, les systèmes élaborés par Hess et Shipman, par Merrill-Bishop, par Zunich, ainsi que les travaux réalisés par Bayley et Schaefer, figurent parmi les plus cités et les plus employés.

(4) *Systèmes créés par l'auteur*

Vingt-quatre instruments (7) parmi les soixante-treize peuvent être considérés comme réalisés par l'auteur parce que les publications ne contiennent aucune référence à une théorie ou à un système antérieur.

Parmi les recherches portant sur la relation mère-enfant, bon nombre de chercheurs créent leur instrument (Kamii, Bayley et Schaefer, Hess et Shipman, Bee et all., etc.). Néanmoins, l'intérêt, dans ce domaine, se situe essentiellement sur le plan de la mise en relation des résultats de l'observation directe avec des données émanant, par exemple, de l'environnement socio-économique et culturel.

1.3. Discussion

D'autres critères de classement peuvent être employés, notamment le choix d'une unité temporelle ou naturelle, ou encore le choix d'un critère correspondant au but dominant de l'auteur lors du développement de l'instrument (description, mise en relation, expérimentation) ; le nombre de catégories pourrait également être employé.

Initialement à la construction d'un système d'observation, on peut constater qu'il existe un point commun à tous les auteurs : ce point de ralliement consiste à décrire et à analyser une pratique au sein de laquelle certaines variations de composantes peuvent être enregistrées. Cependant, le choix des composantes introduit nécessairement des jugements personnels quelle que soit l'origine des variables. Même dans le cas où une même théorie ou une même recherche antérieure se trouve sous-jacente à l'élaboration d'un instrument, le chercheur doit prendre une telle quantité de décisions extérieures à la théorie ou à la recherche lors de la création de l'outil (choix et définition de composantes, choix d'une unité, d'une technique d'enregistrement, de tâches, de sujets, d'une méthodologie, etc.) qu'il y a souvent peu de points communs entre les instruments élaborés. Dans le domaine qui nous occupe, la part réservée à l'intuition reste grande et est souvent fonction des possibilités matérielles dont dispose l'observateur. On peut cependant remarquer que ces difficultés n'ont toutefois pas découragé les chercheurs si on en juge par le nombre impressionnant d'instruments qui ont été élaborés.

Le problème le plus délicat réside toutefois au niveau du choix et de la définition des classes et des catégories comportementales dans lesquelles peut entrer (être classé) un comportement observé. Rosenshine et Furst (1973, p. 146) citent un exemple de comportement : « John, ce n'est pas idée intéressante », et notent que cet exemple coté dans six systèmes différents, reçoit des interprétations qui varient de « Accord de routine » (Système d'Aschner et Gallagher) à « Sanctionne le comportement de recherche » (Système de Joyce). Cet exemple nous paraît illustrer particulièrement bien deux sources de difficultés. En premier lieu, il faut se demander si le système est bien exhaustif et si, de plus, il permet de classer dans une et une seule catégorie chaque comportement avec un degré élevé d'exactitude que l'auteur se doit de contrôler. Il s'agit ici de la cohérence interne des systèmes. En second lieu, la signification accordée à chaque classe (ou fonction) est relative à des choix théoriques. Que certaines significations véhiculées par les théories soient divergentes, il n'y a là aucun doute. Cela montre le caractère dialectique de la science des comportements qui progresse par contradictions surmontées et non les limites de la démarche scientifique. De plus, dans l'exemple cité, la notion d'appréciation-évaluation (8) apparaît clairement à travers chaque système. Ainsi, bien que les significations paraissent diverger, elles ne s'opposent pas, bien au contraire. Néanmoins, il n'existe pas de système universel et l'imprécision inhérente à l'emploi de concepts généraux constitue un des problèmes les plus épineux que rencontrent les constructeurs d'instruments d'observation. La question que nous nous posons, dès lors, est de savoir si la conceptualisation des variables en classes et en catégories comportementales ne risque pas de conduire l'observateur à noter dans des classes ou catégories différentes des comportements qui véhiculent une signification pédagogique identique. Afin de vérifier la pertinence de cette question, nous avons pris, comme Rosenshine et Furst, un exemple de comportement et nous avons utilisé neuf instruments d'analyse des interactions observées en salle de classe et cinq instruments d'analyse des interactions observées au foyer afin de coder le comportement ci-après : la mère est invitée à apprendre à l'enfant ce qu'est un carré (tâche n° 1) ; en cours d'activité, elle dit à l'enfant : « Cherche des carrés dans la maison ». Selon l'instrument employé, on attribue la signification suivante à ce comportement.

(1) *Instruments d'analyse des interactions observées en salle de classe*

Classe (ou fonction)	Catégorie (ou item)	Auteur
• Développement	Stimule	Hughes, M. (1959)
• Développement	Demande une recherche personnelle	De Landsheere, G. et Bayer, E. (1969)
• Développement	Oriente et/ou structure la recherche	Bayer, E. (1972)
• —	Sollicite des idées et des informations	Katz, L. (1968)
• Influence indirecte	Pose des questions	Flanders, N.A. (1966)
• Information	Questionne en vue d'obtenir des réponses précises	Joyce, B.R. (1967)
• Solliciter	Question	Bellack, A.A. et all. (1966)
• Information Eveil Eveil Eveil	Pose le problème Sollicite des réactions Relance la recherche *Oriente la recherche*	Postic, M. (1973)
• —	Question Stimulation	Blouet, C. et Ferry, G. (1975)

(2) *Instruments d'analyse des interactions observées au foyer*

Classe (ou fonction)	Catégorie (ou item)	Auteur
• Sitmulation	Recherche d'information	Moustakas, C.E. et all. (1956)
• Sollicite	Sollicite en imposant gentiment	Kamii, C.R. and Radin, N.L. (1967)
• —	Question Suggestion	Bee, H.L. and all. (1969)
• —	Pose des questions Suggère	Kogan, K.L. and Wimberger, H.C. (1969)
• Centralisation de pré-réponse		Brophy, J.E. (1970)

(3) *Déduction faible ou élevée*

Cet exemple illustre une fois encore la complexité et la confusion qui règnent actuellement sur le plan des concepts. Les instruments reflètent deux caractères *essentiels de la démarche : les options théoriques, d'une* part, et la description des faits, d'autre part. A ce propos, il est indispensable de discerner deux types d'items qui correspondent aux deux caractères précités : les items à faible déduction et les items à déduction élevée. Cette distinction est également opérée par Rosenshine et Furst (1973).

(a) Items à faible déduction

Ils correspondent globalement à ce que nous appelons « les catégories ». A l'aide de ces derniers, les significations que confèrent les différents auteurs au comportement cité à titre d'exemple diffèrent relativement peu d'une étude à l'autre. Que ce soit « pose une *question » ou « sollicite des idées et des informations »* ou « stimule » ou encore « demande une recherche personnelle », il apparaît manifestement que le comportement enregistré fait l'objet d'une faible interprétation de la part des auteurs. Dans l'ensemble, on peut affirmer avec un risque réduit d'erreur que les significations accordées aux comportements à ce stade de la démarche reflètent essentiellement des caractéristiques topographiques (par exemple, « pose une question ») auxquelles les auteurs ajoutent une signification en limitant au maximum toute interprétation (par exemple, « sollicite des idées »). Les faits sont décrits indépendamment de toute hypothèse préalable. C'est le stade empirique dans la mesure où aucune théorie, aucun raisonnement n'est requis.

(b) Items à déduction élevée

Ils correspondent aux rôles que remplissent les classes. Dans la littérature, le terme « fonction » est très souvent employé. A ce niveau, les significations utilisées reflètent davantage des choix théoriques ou des raisonnements personnels. C'est le stade de l'hypothèse qui, comme le définit Claude Bernard, *est une interprétation* anticipée et rationnelle. La plupart des auteurs d'instruments abordent ce stade en vue de systématiser leur observation. Force nous est de constater la grande disparité de rôles (ou fonctions) que les auteurs confèrent à un même comportement (information, éveil, influence indirecte, développement, etc.), bien que nous relevions peu de contradictions entre les catégories et les rôles (fonctions) au sein d'une même étude. En fin de compte, *puisqu'il ne semble guère exister de consensus entre les* auteurs mais bien entre les faits observés, les interprétations et les objectifs que s'assigne l'utilisateur, nous pensons que le choix d'un instrument doit s'effectuer en tenant compte des objectifs tant du constructeur que de l'utilisateur.

(c) Une tentative de synthèse

Une autre solution qui, momentanément, peut apporter une plus grande audience à un instrument consiste à grouper (en modifiant ou en synthétisant) deux ou plusieurs systèmes. A ce propos, la synthèse réalisée par Adams (1972) montre ce qui pourrait constituer de nos jours un système de base applicable à tous les niveaux et à tous les systèmes d'enseignement. Cet auteur passe en revue une centaine de systèmes d'observation des *interactions entre le maître et ses élèves.* Au total, il dénombre 214 critères différents, ce qui prouve la richesse et la complexité de la situation didactique.

Les items les plus fréquents se présentent comme *suit, par ordre décroissant :*

le maître	questionne	37	systèmes
	dirige (directs)	34	
	informe	32	
	louange	25	
	organise (manages)	22	
	expose (lectures)	20	
	évalue	19	
	soutient, rassure (supports)	17	
	clarifie	15	
	accepte les sentiments	14	
	accepte les idées	13	
	contrôle	13	
	accepte les comportements	6	

Cette étude montre que, à travers les conceptions de l'enseignement qui ont présidé à l'élaboration des instruments, l'enseignant est celui à qui revient le rôle « dirigeant » au cours de l'interaction.

Il apparaît ici clairement que la conception de l'enseignement est bâtie sur la notion de Stimulus-Réponse. D'autre part, si on synthétise les données qu'obtient

Adams, trois aspects de l'interaction sont nettement apparents :

1. Comportements centrés sur le contenu à transmettre

La transmission de connaissances, d'informations et/ou de procédures ainsi que son contrôle : informe, dirige, expose, organise, questionne.

2. Comportements centrés sur la réponse de l'élève

La réaction du maître face à la réponse de l'élève : clarifie, évalue, accepte les idées, accepte les comportements, contrôle.

3. Comportements de prégnance affective

Ces comportements peuvent se produire avant ou après une réponse de l'enfant : louange, soutient-rassure, accepte les sentiments.

(4) *Moments de l'interaction*

La confusion apparaît très souvent en ce qui concerne les différents moments (ou séquences) d'une interaction. L'instrument qu'utilise Brophy (1970) résout fort bien cette difficulté. Cet auteur fait la distinction entre ce qui se passe avant la réponse et ce qui se fait après la réponse de l'enfant. Cette distinction correspond aux deux moments Information-Formation.

Ainsi, bien que cette distinction soit souvent implicite chez certains auteurs (Bayer, De Landsheere, Joyce, Katz, etc.), nous décelons une grande confusion au sein de la littérature. Les travaux de Postic (1971, 1973) illustrent fort bien la difficulté qui naît du groupement des items indépendamment des moments de l'interaction. Les concepts « Information et/ou Eveil », de la manière dont cet auteur les emploie, correspondent peu aux concepts « Information et/ou Développement » qu'utilisent Bayer, De Landsheere ou Hughes.

La confusion conceptuelle peut être facilement éliminée si l'on scinde l'interaction en séquences ou moments distincts.

(5) *Comportements affectifs*

Une autre source de difficultés réside au niveau des items auxquels les auteurs attribuent une signification relative à l'affectivité (positive ou négative). En fait, on comprend que les auteurs agissant de la sorte introduisent la notion de rôle prioritaire (fonction) d'un comportement. Cependant, nous devons également admettre que tout comportement émis s'exerce toujours dans un certain registre affectif et possède, en conséquence et nécessairement, un affect qui émane de l'état affectif élémentaire évoluant entre deux pôles : plaisir-déplaisir ou agréable-désagréable. Ce problème est probablement un des plus délicats que le chercheur rencontre au cours de l'analyse des comportements. Une position qui nous paraît rendre compte au mieux des observations consiste à rechercher et à formuler en premier lieu les items à faible déduction, à établir ensuite des groupements de ces items en tenant compte essentiellement des tendances qui s'observent au sein des données afin d'éviter les groupements relatifs et les a priori théoriques (par exemple, « effets directs ou indirects »).

II. — UNITÉS DISTINCTIVES ET SIGNIFIANTES

L'observation systématique est le moyen utilisé en vue de réaliser la taxonomie d'unités comportementales. Le matériau de base est constitué d'unités comportementales signifiantes. A ce sujet, le chercheur a le choix entre deux types d'unités à enregistrer : les unités naturelles ou les unités temporelles.

Les avantages et les inconvénients que présente l'usage d'une unité ne sont pas toujours clairement exprimés dans la littérature.

Nous commencerons par préciser ce qu'on entend par unité temporelle. Ensuite, nous définirons l'unité naturelle.

2.1. Unité temporelle

Il s'agit d'une unité arbitraire de temps qui est à la base de la découpe en comportements d'une séquence enregistrée. A chaque unité correspond un événement dont les caractéristiques sont recherchées en vue de la codification dans un système d'observation. Dans l'analyse des interactions parent(s)-enfant(s), la découpe en unité temporelle n'a guère suscité l'intérêt des chercheurs. On constate que peu d'études recourent à l'emploi de ce type d'unité. De plus, l'accord est loin d'être unanime en ce qui concerne la fixation d'une durée optimale. Ainsi, Bee (1969, p. 728) procède à une notation toutes les quinze secondes. Dans ce cas, l'auteur note le niveau d'attention manifestée par la mère à son enfant. Par contre, Bobbitt (1969, p. 111) propose de découper la ligne du temps en intervalles de trois secondes. Il s'agit d'une description de l'interaction sociale. Dans ce cas, l'auteur expérimente son système avec une paire de singes (mère-enfant) ; l'auteur propose néanmoins de généraliser la procédure à des interactions observées chez les humains. Parmi ceux qui ont également employé l'unité temporelle, citons Kogan (1969), Merrill Bishop (1951), Moustakas, Sigel et Schalock (1956), Lytton (1973), etc.

Les recherches qui portent sur l'analyse des comportements d'enseignement de maîtres d'école utilisent plus souvent que dans le courant précité, l'unité temporelle. Flanders (1965) effectue un pointage toutes les trois secondes et, à ce moment, l'observateur doit décider à quelle catégorie il convient d'attribuer les paroles prononcées. Notons que Flanders considère les trois se-

condes comme la durée maximale d'une unité ; cette dernière, en effet, peut très bien durer moins de trois secondes. Joyce (1966 et 1967) définit l'unité de communication comme étant « une communication orale faite par un enseignant à un sujet, à un auditoire, pendant une période de temps ne dépassant pas quinze secondes (elle peut être beaucoup plus courte). Pour les communications plus longues, une unité doit être enregistrée toutes les quinze secondes » (p. 229).

L'absence de concordance est manifeste sur le plan méthodologique (technique). La question qui se pose est de savoir si l'attribution d'une durée arbitraire à l'unité oriente la configuration des connaissances qui résulte de l'analyse. Ainsi, la standardisation du flux temporel ne risque-t-elle pas d'accorder un poids excessif à une seule dimension de l'interaction au détriment d'aspects signifiants du comportement ? Par ailleurs, nous pensons que cette technique évacue le difficile problème de la définition de l'unité signifiante. Elle permet, par contre, de résoudre le problème de l'unité distinctive.

2.2. **Unité naturelle**

Le constructeur d'une grille d'observation qui choisit comme matériau de base l'unité naturelle (9) est amené à préciser ses critères de classification. L'unité identifiable et signifiante se définit ainsi à l'intérieur d'un système. Pour ce faire, on utilise généralement deux dimensions dont l'une est relative à la fonction, l'autre à la morphologie de l'acte. Selon les études, nous retrouvons l'un ou l'autre de ces critères, souvent les deux.

Brody (1969, p. 66) définit l'unité comme étant le plus petit segment de comportement verbal ou non verbal auquel l'observateur peut assigner une classification. Cette procédure était déjà utilisée par Bales en 1951. Nous retrouvons également cette dimension relative à la fonction dans l'étude réalisée par Carels (1970, p. 55). Elle définit l'unité en tant que « portion de la chaîne informationnelle chargée d'une signification distincte de celle qui la suit ou la précède (item de signification) ».

En d'autres termes, l'unité est identifiée en fonction de l'information que le chercheur étudie après avoir choisi et délimité son champ d'investigation (classes et catégories comportementales). Au point de vue heuristique, cette démarche est actuellement la plus productive si on en juge par le nombre d'investigations qui utilisent cette procédure et le nombre de questions de recherche qui ont été abordées. A ce propos, il faut distinguer les supports verbal et mimico-gestuel dans la chaîne informationnelle.

(1) *Support verbal*

De Landsheere et Bayer, ensuite Bayer, analysent uniquement la communication verbale d'enseignement. Ces deux auteurs (1974, 3e éd., p. 52), définissent l'unité à l'aide de deux dimensions : la direction et le rôle. « L'unité de direction est la portion de communication dirigée vers un même interlocuteur ; l'unité de rôle est une portion de la chaîne informationnelle ; elle est chargée d'une signification administrative (gestion), psychologique ou pédagogique, distincte de celle qui la suit ou la précède. Ces deux critères - unité de direction - unité de rôle - permettent de dénombrer les fonctions ; on en comptera autant que de rôles distingués dans toute intervention que l'éducateur dirige vers un même interlocuteur ».

Par la suite, Bayer (1972, p. 72) considère que « la délimitation de l'unité de rôle nécessite un long entraînement des codeurs et reste malgré tout toujours subjective. En outre, l'auteur pense que cette manière de procéder accorde le même poids à toutes les interactions de même nature, qu'elles durent quelques secondes ou plusieurs minutes ».

Après avoir effectué plusieurs tentatives, E. Bayer (p. 72) convient « d'adopter la phrase, unité naturelle de langage, comme base de l'analyse du comportement verbal ». Sur ce plan, cette procédure nous paraît concilier les dimensions que sont la morphologie du discours et sa fonction.

(2) *Support mimico-gestuel*

Quant aux aspects non verbaux de l'unité, la théorie de l'information, selon Lytton (1973, p. 5), suggère que seulement les changements de portée informationnelle dans la morphologie de l'acte doivent être retenus pour que l'information soit reçue avec précision. Mais, comme le signalent Fauquet et Strasfogel (1972, p. 183), « mis à part certains systèmes de communication spécifiquement gestuels, le sens du comportement gestuel spontané est étroitement tributaire du langage... La sémiologie de la communication gestuelle semble céder progressivement le pas devant une sémiologie de la signification ». Dans ce sens, le même auteur reconnaît que « la gestualité, au plan pédagogique, ne joue pas seulement un rôle substitutif par rapport à la langue naturelle. Elle complète, elle enrichit les énoncés proprement linguistiques, en les ponctuant de gestes imitatifs, descriptifs, qui « facilitent » la référence au monde ». Ainsi, le geste qui, par définition, relève d'une action véhicule à lui seul une signification autonome, sans aucun support linguistique.

2.3. **Taxonomie d'unités comportementales**

(a) *Critère d'identification*

La première opération consiste à discerner les actes de communication en effectuant, par exemple, un dénombrement des phrases. A ce propos, Bayer (1972,

p. 72) mentionne qu'il s'agit d'une « opération presque mécanique sur laquelle des juges différents s'accordent sans trop de difficultés ». Les critères employés pour identifier les phrases sont explicités par l'auteur précité.

Quant au mimiques et aux gestes décelés, l'observateur les décrit à l'aide d'une phrase dont le prédicat est nécessairement employé à l'indicatif présent.

(b) *Unité de rôle*

L'opération que nous venons de décrire fixe la topographie de la communication. Cependant, à ce stade, *nous n'apprenons pas grand-chose. Ainsi, écrire* « le maître trace un carré » n'a, en soi, aucune signification, ni intention. Au contraire, si nous observons que cet acte est accompli pour enseigner le concept « carré » à l'enfant, nous considérons, dans ce cas, une intention possible (ou une conséquence recherchée) de l'acte. En d'autres termes, aucun acte n'a un but par sa seule topographie. Par contre, chaque acte présente une ou des intentions en tant que propriété(s) que lui confèrent le *sujet (intention subjective) et l'observateur (intention objective* parce que relative à un système de classes fixées préalablement). Les rapports qui existent entre ces deux formes d'intention sont rarement explicités et se situent d'une part sur le plan des processus psychologiques et d'autre part, au niveau du choix effectif d'une procédure.

Cette dernière fournit la seule information dont dispose l'observateur. Dès lors, l'unité de rôle est relative au seul univers correspondant à l'intention objective.

Elle consiste en la portion de la chaîne informationnelle chargée d'une signification pédagogique appartenant au référentiel conceptuel fixé par l'observateur.

III. — DISTORSION ET PERTURBATION

3.1. Types de distorsion

La réalité scientifique n'est certes pas une réalité passivement observée. C'est une réalité construite et, comme l'écrivent Vergez et Huisman (1969, p. 149), « le fait n'a de signification scientifique que lorsqu'il est transposé de façon à pouvoir nous livrer des caractéristiques objectives, mesurables ». Ainsi, le fait scientifique est toujours un résultat tributaire de conditions déterminées (plans expérimentaux, méthodes, champs d'investigation, instruments, etc.) *et d'un choix explicite ou implicite des théories*. Dans le cadre des recherches sur les relations parents-enfants, il semble prématuré de considérer que les méthodologies qu'utilisent les chercheurs soient exemplaires ; bien des questions restent à élucider. Quelle que soit la méthodologie employée, le phénomène de distorsion des données ne peut être ignoré. Ainsi, nous pensons avec Lytton (1971, p. 651) que le dilemme peut être résolu dans la mesure où le chercheur décide, étant donné ses buts principaux, quels types de *distorsion il est* prêt à tolérer tandis qu'il fait de son mieux pour les minimiser. Les *améliorations dans les procédés expérimentaux* doivent être recherchées et des suggestions *doivent être faites* pour les recherches futures. A ce propos, nous proposons ci-après une série de douze questions qu'il convient de se poser lorsqu'on recourt à l'observation systématique. La qualité de l'analyse et des résultats dépendra étroitement de la pertinence des réponses apportées aux différents problèmes soulevés.

3.2. Questions

La première question qui se pose est de savoir s'il est possible d'étudier scientifiquement les phénomènes pédagogiques et psychologiques avec un minimum de distorsion et avec, sur le plan éthique, un minimum de perturbation sociale et affective des sujets.

La deuxième question vise à préciser les avantages et les inconvénients que rencontre le chercheur qui travaille en milieu naturel. Ainsi, par exemple, le fait d'observer les interactions dans le cadre habituel de vie familiale exerce-t-il un effet positif, négatif, voire négligeable sur les comportements des personnes ?

La troisième question est relative à l'influence que peut exercer, sur le comportement observé, la présence d'un observateur étranger. Est-il possible d'estimer l'importance de cette source d'influence ?

La quatrième question porte essentiellement sur la procédure d'enregistrement. Cette dernière est sélective *si on ne tient compte que de certains moments de* l'interaction. L'enregistrement est narratif lorsqu'on enregistre entièrement les interactions. Le choix d'une procédure présente nécessairement des avantages et des inconvénients que nous ne pouvons ignorer.

La cinquième question a trait à la quantité de restriction comportementale qu'il est souhaitable d'exercer en vue d'analyser certains aspects de l'interaction. L'emploi des tâches orientées conduit à l'enregistrement d'aspects sélectionnés du comportement. Cette restriction est tributaire de la construction des situations (choix d'un dispositif expérimental) qui traduit les objectifs de la recherche. Lès lors, la question est la suivante : Y a-t-il *accord entre les objectifs et le type de comportements* suscités par les tâches ?

La sixième question consiste à se demander si la conceptualisation des variables en classes et en catégories comportementales *n'aboutit pas à placer sous une* même étiquette une variété de comportements qui ne peuvent pas être rangés dans une même catégorie ou dans la même classe (10) lors du codage des observations. Cette question est donc relative à la sémantique des comportements.

La septième question a trait à l'exhaustivité de l'information recueillie. La délimitation en classes de comportements (classes qui sont définies par un choix préalable d'attributs) implique que nous soyons intéressé par certains aspects du comportement observé. Inévitablement, la marche à suivre pour l'analyse de ces aspects sélectifs du comportement conduit à l'abandon, pour le moins momentané, de certaines données. Lesquelles ?

La huitième question consiste à se demander comment définir l'unité comportementale. Cette question est tributaire des données de l'analyse de la sémantique des comportements et elle traduit opérationnellement notre intention d'atteindre un haut degré d'exhaustivité de l'information.

La neuvième question se rapporte à la dynamique de l'interaction. Quels sont les aspects de l'interaction sur lesquels porte la présente étude ? En corollaire, quelles sont les dimensions qui ne seront pas analysées ?

La dixième question consiste à s'interroger à propos de la fiabilité des mesures effectuées. La réponse à cette interrogation permettra de préciser la qualité métrologique du système d'analyse employé.

La onzième question, proche de la précédente, a trait à la stabilité des comportements observés à des moments différents. Le caractère singulier de chaque interaction est-il tel qu'il rende absurde toute démarche inférentielle qui vise à généraliser les observations à l'univers des comportements d'enseignement, c'est-à-dire à la compétence des personnes à enseigner à leur enfant ?

La douzième question tend à connaître le degré de généralisabilité des performances d'enseignement. Dans quelle mesure ce que nous observons nous informe-t-il sur des comportements attendus pour chaque personne si nous les enregistrons dans des situations autres que celles qui ont servi à la prise d'information initiale ?

Jean-Pierre POURTOIS,
Faculté des sciences psycho-pédagogiques,
Université de Mons.

Notes

(1) Nous excluons, à ce niveau, les situations où le(s) sujet(s) observé(s) peuve(nt) voir l'observateur.

(2) Un exemple de système de signes peut être trouvé dans l'étude de Medley et Mitzel qui utilisent une liste d'inventaires (check list) comprenant des items symptomatiques du climat de la classe. L'observateur constate la présence ou l'absence de phénomènes. L'avantage de ce système réside dans le fait qu'on travaille à partir d'événements concrets. Par contre, les limites du système sont fixées par les comportements prévus. De nombreuses interactions peuvent donc se produire sans être codées.

(3) Nous utiliserons le terme « classe » afin de marquer le type de comportement spécifiquement considéré comme relevant d'un seul attribut. Des exemples de classes dans le cadre d'une recherche sont : Organisation, Stimulation, Imposition, Feed-back, etc. Le terme « catégorie » sera utilisé pour distinguer des mesures plus spécifiques à l'intérieur d'une classe. Des exemples de catégories dans la classe Imposition sont : « indique la façon de procéder ou enseigne un concept », etc. Dans la littérature, les termes « classe » et « catégorie » sont souvent assimilés et le terme « catégorie » (ou fonction) prévaut généralement.

(4) A titre d'exemple, citons les systèmes de Spaulding, Brown, Bellack et al., Aschner and Gallagher, Wright and Proctor, Taba, Salomon, etc.

(5) Il s'agit des systèmes élaborés par Flanders, Hough, Joyce, Oliver and Shaver, Simon and Agazarian, Withall, Jason, Wallen et al., Jones, Spaulding.

(6) A titre d'exemple, citons les systèmes de Miller and Hughes, Calloway, Moskowitz, Amidon and Hunter, Wright, Perkins, Altman, Heger, De Landsheere et Bayer, Bayer, etc.

(7) Parmi les plus connus en Europe, citons les systèmes de Gallagher et all., Hughes, Medley, Adams and Biddle, Herbert, Stukat, Balzar and Evans, Brophy and Good, Spaulding, etc.

(8) Les termes utilisés dans les différents systèmes sont : « agrément », « accept », « sanction », « approved », « evaluate » et « entertain ».

(9) « naturel » est employé dans le sens de compréhensible. L'unité est ici relative à la plus petite unité signifiante dans la sémantique du discours.

(10) En corollaire, on peut se demander si la conceptualisation des variables n'aboutit pas à classer dans des catégories différentes des comportements qui véhiculent la même signification pédagogique.

Bibliographie

1. **Interactions maître-élève(s).**

ADAMS (R.S.). — Observational Studies of Teacher Role, **Revue Internationale de Pédagogie,** Hambourg, Institut de l'Unesco pour l'Education, 1972, XVIII, n° 4, 440-459.

BAYER (E.). — Comparaison de deux méthodes d'enregistrement des comportements verbaux d'enseignants, **Scientia Paedagogica Experimentalis,** 1967.

BAYER (E.). — L'analyse des interactions verbales en classe, **Les Sciences de l'Education,** 1970, n° 4, oct.-déc.

BAYER (E.). — **Analyse multi-dimensionnelle de la communication verbale d'enseignement,** Liège, Institut de Psychologie et des Sciences de l'Education, Thèse doctorale inédite, 1972.

CARELS (M.L.). — **Etude comparative des comportements maternels envers des enfants de 4-5 ans appartenant à des niveaux socio-économiques contrastés,** Liège, Institut de Psychologie et des Sciences de l'Education, Mémoire inédit, 1970.

DAPYERA (J.), LAY (M.). — **Assessing the Program Environnements of Head Start and other Preschool Children : A Survey of Procedures,** Addendum to Final Report to Office of Economic Opportunity Head Start Evaluation and Research Contract, OEO 4120, Syracuse, N.Y. : Syracuse University, 1969.

DE KETELE (J.M.). — La méthode des antécédents, concomitants et conséquents, communication faite dans l'enseignement, **Scientia Paedagogica Experimentalis,** XI, 2, 1974, 228-258.

DE LANDSHEERE (G.), BAYER (E.). — Comment les maîtres enseignent, Bruxelles, ministère de l'Education Nationale et de la Culture Française, direction générale de l'Organisation des Etudes, **Pédagogie et Recherche,** n° 1, 1974, troisième édition.

DE LANDSHEERE (G.). — L'évaluation des enseignants, in : Debesse (M), Mialaret (G.). — **Traité des Sciences pédagogiques,** Paris, P.U.F., 1978, pp. 109-145.

DUSSAULT (G.), LECLERC (M.), BRUNELLE (J.), TURCOTTE (C.). — **L'Analyse de l'enseignement,** Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1973.

FAUQUET (M.), STRASFOGEL (S.). — **L'Audio-visuel au service de la formation des enseignants,** Paris, Delagrave, 1972.

FLANDERS (N.A.). — **Interaction Analysis in the Classroom : A Manual for Observers.** A un Arbor, Michigan, School of Education, University of Michigan, 1966.

GAGE (N.L.) (Ed.). — **Mandated Evaluation of Education,** Stanford, Stanford University, 1973.

JOYCE (B.R.), HAROOTUNIAN (B.). — **The Structure of Teaching,** Chicago, Science Research Associates, 1967.

LEON (A.). — Les Grilles d'Observation des Situations pédagogiques, **Revue française de Pédagogie,** 30, 1975, pp. 5-13.

LYTTON (H.). — Observation Studies of Parent-Child Interaction . a Methodological Review, **Child Development,** 1971, 42, 3, pp. 651-684.

MARKLUND (S.), GRAU (B.). — La Recherche et l'innovation en matière de formation des enseignants, in : OCDE, **Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants,** Suède, 1974, pp. 17-86.

MIALARET (G.). — La Technique moderne et la formation des éducateurs, **Les Sciences de l'Education,** 3, 1971, pp. 4-48.

MIALARET (G.). — Analyse des situations éducatives, in : Debesse (M.) et Mialaret (G.). — **Traité des Sciences pédagogiques,** 4 : Psychologie de l'Education, Paris, P.U.F., 1974.

MORRISON (A.), McINTYRE (D.). — **Psychologie sociale de l'enseignement,** Paris, Dunod, Tomes 1 et 2, 1976.

POSTIC (M.). — **Problèmes théoriques et méthodologiques soulevés par l'élaboration d'instruments d'observation objective de la relation pédagogique,** Communication faite au Congrès de l'A.I.P.E.L.F., Caen, 8-12 mai 1975.

POSTIC (M.). — **Observation et Formation des enseignants,** Paris, P.U.F., 1977.

ROSENSHIRE (B.), FURST (N.). — **The Use of Direct Observation to study Teaching,** Travers (Ed.), Second Handbook of Research on Teaching, Chicago, Rand McNally Company, 1973.

SIMON (A.), BAYER (E.G.) (Eds). — Mirrors for behavior : An Anthology of Classroom Observation Instruments, Philadelphia : **Research for Better Schools,** 1967, vol. 1-6, ED 029 833.

SIMON (A.), BAYER (E.G.) (Eds). — Mirrors for Behavior : An Anthology of Classroom Observation Instruments, Philadelphia : **Research for Better Schools,** 1970 (a), vol. 7-14 and Summary, ED 031 613.

SIMON (A.), BAYER (E.G.) (Eds). — Mirrors for behavior : An Anthology of Classroom Observation Instruments, Philadelphia : **Research for Better Schools,** 1970 (b), Supplementary vols A and B, ED 042 937.

VERBIST (R.), VAN HERREWEGHE (M.L.). — Evaluation du comportement dans l'enseignement, **Scientia Paedagogica Experimentalis,** XI, 2, 1974, pp. 228-258.

VERGEZ (A.), HUISSMAN (D.). — **Court traité de la connaissance,** Paris, F. Nathan, 1969.

2. **Interactions parent-enfant(s).**

BEE (H.L.), VAN EGEREN (L.F.), and all. — Social Class Differences in Maternal Teaching Strategies and Speech Patterns, **Developmental Psychology,** 1969, 1, 6, pp. 726-734.

BOBBITT (R.A.), GOUREVITCH (U.P.), MILLER (L.E.), JENSEN (G.O.). — Dynamics of Social interactive Behavior : a Computerized Procedure for Analysing Trends, Patterns and Sequences, **Psychological Bulletin,** 1969, 71, 2, pp. 110-121.

BRODY (G.F.). — Maternal Child-Rearing Attitudes and Child Behavior, ***Developmental Psychology,*** 1969, 1, 1, 66.

BROPHY (J.E.). — Mothers as Teachers of their own pre-school Children : the Influence of Socioeconomic Status and Task Structure on Teaching Specificity : **Child Development,** 1970, 41, pp. 79-94.

CALDWELL (B.M.). — A new « Approach » to Behavioral Ecology, Minnesota, **Symposia on Child Psychology,** edited by Hill, J.P., Minneapolis, University of Minnesota Press, 1969, vol. 2.

KAMII (C.K), RADIN (W.L.). — Class Differences in the Socialization Practices of Negro-Mothers, ***Journal of Marriage and the Family,*** 1967, 29, 2, pp. 302-320.

KOGAN (V.L.), WIMBERGER (H.C.). — Interaction Patterns in Disadvantaged Families, **Journal of Clinical Psychology,** 1969, 25, 347-352.

LYTTON (H.). — Three Approachs to the Study of Parent-Child Interaction : Ethological, Interview and Experimental, **J. Child Psychol. Psychiat.,** 1973, 14, pp. 1-17.

MERRILL-BISHOP (B.). — Mother-Child Interaction and the Social Behavior of Children, **Psychological Monograph,** 1951, 65, 11, Whole n° 328.

MOUSTAKAS (C.E.), SIGEL (I.E.), SCHALOCK (M.D.). — An Objective Method for the Measurement and Analysis of Child-Adult Interaction, **Child Development,** 1956, 26, 2, pp. 109-134.

STEWARD (M.), STEWARD (D.). — The Observation of Anglo-Mexican and Chinese-American Mothers Teaching their Young Sons, **Child Development,** 1973, 44, pp. 329-337.

UN ESSAI DE MICRO-ENSEIGNEMENT. UNE PERSPECTIVE FONCTIONNELLE

I. — LA PROCÉDURE DE MICRO-ENSEIGNEMENT DE L'ÉCOLE DE STANFORD

Le concept de micro-enseignement et la procédure qu'il désigne ont été élaborés par les chercheurs de l'université de Stanford. Selon les initiateurs, le modèle de base de cette technique de formation des maîtres comprend quatre caractéristiques :

1. La situation de classe est réduite ; le nombre d'élèves, le temps de leçon et nécessairement le contenu à enseigner, sont également restreints.

2. Chaque séance est centrée sur l'exercice d'un « teaching skill » spécifique.

3. L'exercice est magnétoscopé et visionné après l'expérience par le candidat-maître et le formateur. Ce dernier octroie, sur la base du document visuel, des « feedbacks » centrés sur le « skill » exercé.

4. Le candidat-maître a l'occasion de faire une seconde fois la même leçon dans les mêmes conditions (Allen et Ryan, 1969).

Différents avantages de cette procédure, pour la formation des maîtres, ont été soulignés par l'école de Stanford :

— par la décomposition en « skills » l'acte d'enseigner, reconnu si complexe, est simplifié et chaque difficulté à surmonter est rendue spécifique ;

— les candidats-maîtres et les formateurs réalisent un gain substantiel de temps et de travail pour une efficacité au moins égale à celle des méthodes traditionnelles ;

— il est possible d'exercer un contrôle accru sur les types d'élèves auxquels on désire confronter le candidat-maître ;

— l'enregistrement télévisuel des essais ne nécessite plus la continuelle évocation mémorielle de faits, plus ou moins exacts, pour la discussion de la leçon.

(Kallenbach W.W. et Gall M.D., 1969).

L'emploi du support télévisuel opère généralement une séduction immédiate (mais un peu superficielle) qui explique peut-être l'engouement passager (1) des chercheurs américains pour le micro-enseignement.

Or, l'aspect télévisuel de la procédure ne semble pas constituer en soi une variable influant considérablement sur l'efficacité de la procédure. En effet, Rezler et Anderson (1971) (2) ont montré que l'autoscopie (le visionnement seul sans commentaires du formateur sur la performance du candidat-maître) modifie à peine l'évaluation qu'un candidat-maître porte sur son comportement. Plus particulièrement, ces chercheurs notent que « l'auto-confrontation doit être guidée de manière à aider les spectateurs à sélectionner les indices qui sans cela pourraient être négligés. Si un des buts de cette expérience était de rendre conscients de bons éducateurs du peu de renforcement qu'ils octroient et du peu d'idées qu'ils stimulent chez les enfants, alors confronter un groupe avec des stimuli aussi complexes que leurs interactions magnétoscopées et leur laisser tirer leurs propres conclusions n'était pas suffisant ». (Rezler et Anderson, 1971, p. 63).

L'enregistrement magnétoscopique constitue en définitive un support utile dans la mesure où il permet au formateur d'octroyer des « feedbacks » plus spécifiques au candidat-maître. (« Videotape is an important but not necessary part of the process » - Allen et Ryan, 1969, p. v.) (3).

Les autres options propres au micro-enseignement posent davantage de problèmes et mériteraient d'être envisagées au plan expérimental.

Une objection fréquente consiste à souligner les réductions du nombre d'enfants et du temps et à les considérer comme un facteur déformant la réalité scolaire. La situation de micro-enseignement serait artificielle et,

n'ayant aucun rapport avec la complexité de la classe, elle ne permettrait pas un véritable apprentissage de l'acte d'enseigner.

La réduction de certaines dimensions de la classe nous paraît, au contraire, devoir être considérée comme un agent facilitateur dans le processus d'apprentissage. Par ailleurs, cette conception s'accorde davantage avec les théories de l'apprentissage. Néanmoins, l'argument décisif ne peut venir que de l'examen de faits expérimentaux qui consisterait, par exemple, à montrer la similitude ou la dissimilitude des phénomènes observés en classe ou dans la situation de micro-enseignement.

L'idée de donner au candidat-maître l'occasion de faire une seconde fois la même leçon dans les mêmes conditions suscite d'autant moins de contestations que le premier essai est un échec. En effet, un second essai permet à la fois d'appréhender l'éventuel progrès réalisé mais surtout n'abandonne pas le candidat-maître sur un constat d'échec. Au contraire, cette répétition permet d'assurer la formation des maîtres dans la perspective d'une pédagogie du succès.

Quoique l'introduction d'un second essai constitue une caractéristique intéressante de la procédure, le moteur d'une modification comportementale chez le candidat-maître ne peut résider dans cette innovation.

En effet, il s'agit bien de considérer la formation des maîtres comme une procédure d'apprentissage de comportements didactiques. Si le second essai fournit l'occasion au formateur de renforcer l'apparition de certains comportements chez le candidat-maître, l'apparition même de ces comportements reste le phénomène essentiel, prérequis à l'octroi de renforcements lors du second essai. Par conséquent, le processus, dont il s'agit de dégager les conditions déterminantes optimales, est antérieur au second essai.

Sous l'influence de Bandura, l'école de Stanford a opté pour les procédures de « modeling » combinant le modelage verbal ou visuel et l'évaluation spécifique. La première démarche de la procédure consiste à définir précisément un comportement didactique cible (ou « teaching skill ») (4) et à proposer au candidat-maître ce comportement comme objectif. Le candidat est donc invité à exercer ce comportement, c'est-à-dire le plus souvent à le produire en fréquence élevée. Le « teaching skill » peut également être présenté par voie télévisuelle. Cette solution fut adoptée en un second temps par l'école de Stanford (Allen et Ryan, 1969, p. 28).

Le candidat-maître est alors invité à « imiter » simplement le modèle. La seconde étape se déroule lors de la vidéoscopie (visionnement de l'enregistrement magnétoscopique de l'essai du candidat) durant laquelle « les formateurs doivent utiliser la bande magnétoscopique afin d'étayer et de renforcer leurs instructions ».

Cette prise de conscience doit se fonder sur un travail de réflexion collective du formateur et du candidat-maître. Selon les termes d'Allen et Ryan, « l'enregistrement ne devrait pas servir au formateur à indiquer lui-même au stagiaire les fautes commises. Le magnétoscope présente l'énorme avantage de reproduire fidèlement les événements du processus d'enseignement. Autant qu'il est humainement possible, il fournit au formateur et au stagiaire un cadre de référence commun en reproduisant objectivement un échantillon de processus d'enseignement ».

En réalité, l'analyse vidéoscopique consiste à solliciter du candidat-maître une évaluation de sa performance. Une méthode est pour le formateur de repérer sur la bande, un échantillon de comportements et de demander au candidat-maître d'identifier ce qui était correct, erroné ou douteux dans ses comportements. Or, pour évaluer l'exactitude ou l'inexactitude d'une conduite, il est indispensable de disposer d'un critère ou d'une norme.

II. — L'ÉVALUATION D'UN COMPORTEMENT DE MAITRE DOIT SE BASER SUR LES RÉACTIONS DES ENFANTS

Pour l'école de Stanford, la norme à partir de laquelle l'évaluation peut s'exercer est le « teaching skill » proposé par le formateur. Ainsi Rezler et Anderson (1971) tentent d'appréhender quelle méthode (focused or unfocused feedback) sensibilise le plus les candidats-maîtres à la rareté des renforcements qu'ils octroient. D'autres formes de comportement verbal (comme « poser des questions ») doivent être évaluées par rapport à l'ensemble du discours (5), (c'est-à-dire, en d'autres termes, par rapport à une norme interne au discours). Nulle part, il n'est fait allusion à l'enfant et à ses réactions. La valeur des comportements de maître est envisagée dans l'absolu sans considération de contexte. Approuver verbalement l'enfant est un « bon » comportement dont il faut augmenter la fréquence. Pourtant ce type de conséquence n'est pas nécessairement renforçante pour tous les individus. La valeur renforçatrice d'un élément du milieu varie selon des variables de contexte telles que l'âge de l'enfant, l'appartenance de l'élève à un milieu socioculturel similaire à celui du maître, etc.

En fait, pour tout praticien behavioriste, la première tâche d'une intervention consiste à identifier les éléments du milieu qui influencent positivement ou négativement le comportement du sujet concerné (le patient ou l'élève). Cette identification, réalisée par observation directe ou interview, permet de faire des hypothèses sur les variables dont la manipulation est susceptible de transformer le comportement du sujet dans le sens souhaité.

L'intervention s'élabore à partir de ce diagnostic fonctionnel.

A tout moment du processus, l'analyse de l'évolution des conduites du sujet peut réorienter le style de l'intervention.

Une approche behavioriste implique donc une évaluation continue des effets des variables introduites dans le but d'influencer le sujet (6). C'est donc par rapport à sa conséquence sur le comportement de l'enfant qu'un comportement de maître doit être évalué et c'est à cette démarche qu'il convient, selon nous, d'initier les candidats-maîtres.

Cette perspective fonctionnelle distingue fortement notre projet de la procédure traditionnelle de micro-enseignement. Le point de focalisation de toute l'activité se déplace du maître à l'enfant.

Les objectifs de l'exercice ne sont plus formulés en termes de comportements de maîtres mais en termes de comportements d'enfants. La caméra n'est plus braquée exclusivement sur le maître, mais sur le maître et l'enfant. Les élèves ne peuvent plus être des « simulateurs » salariés. **L'analyse vidéoscopique, enfin, consistera à observer les comportements enfantins, à les évaluer par rapport aux « objectifs-enfants » à mettre en relation leurs apparitions avec l'émission par le maître de certains comportements ou, si un comportement enfantin souhaité *n'est pas apparu, à chercher le comportement de maître* qui pourrait l'induire.**

Cette pratique se refuse à proposer des stratégies didactiques « miracles ». Pour nous, un maître ou un comportement de ce maître n'est pas bon ou mauvais en soi, il produit telle ou telle réaction chez tel enfant. Pour juger le comportement d'une institutrice, il faut voir si *ce comportement a suscité des conduites* souhaitables par rapport à un certain critère. Si un comportement de l'institutrice a entraîné une réaction désirable chez un enfant, il est intéressant de reproduire ce type de comportement avec cet enfant. Si ce même comportement provoque des réactions négatives chez un autre enfant, il convient de trouver une autre manière de faire et d'expérimenter d'autres comportements jusqu'à ce que la conduite souhaitée apparaisse. Bref, pour nous, la valeur d'un comportement de maître est relative à son effet sur le comportement de l'enfant.

« The component-skill approach » d'Allen et Ryan évite constamment la question des relations entre comportements de maître et comportements d'enfants. Ainsi, aucun critère empirique ne fonde la valeur des « teaching skills » exercés en cours de formation. Seul le consensus réalisé entre plusieurs personnes préside au choix des aptitudes à exercer.

Allen et Ryan l'affirment d'ailleurs explicitement : « Ce n'est pas à la lumière de règles précises sur ce qu'est un bon enseignement ou ce qu'un enseignant doit savoir que furent prises les décisions concernant le choix des « skills » à étudier en laboratoire, ces décisions furent seulement le résultat de discussions au sein de l'équipe du micro-enseignement. En dernière analyse, les « skills » choisis comme objectifs étaient **ceux qui nous semblaient les plus utiles** (7) aux professeurs débutants et les plus susceptibles de faire l'objet d'un apprentissage efficace en laboratoire » (op. cit., p. 15). Une telle position est préscientifique en ce que le seul argument invoqué est celui de vraisemblance.

Chez Allen et Ryan, le rapport entre les comportements de maître et les comportements d'enfant souhaités est un problème dont la solution est laissée au soin du candidat-maître. La procédure de micro-enseignement fournit aux futurs enseignants « un large éventail d'aptitudes qu'ils auraient à leur disposition, une fois en classe, pour choisir la plus adéquate à chaque situation pédagogique » (ibidem, p. 15). Pour les enseignants ainsi formés « l'acte pédagogique comporte désormais des choix concernant l'opportunité de recourir à *tel ou tel* skill » (ibidem p. 25), mais les critères sur la base desquels doivent se faire ces choix est une problématique qui n'est même pas abordée par Allen et Ryan.

C'est sur le vif et sans critères que les jeunes maîtres devront décider quelle stratégie éducative est la plus adaptée à la poursuite de tel objectif éducatif. Or, c'est la résolution de ce problème *qui constitue le but ultime* de toutes les recherches sur le « teaching » et, lorsqu'on connaît la difficulté de la tâche, il apparaît facile de s'en remettre au choix individuel de chaque maître.

Cette problématique négligée par la « component-skill approach » est au contraire au centre de toute notre procédure puisque l'objectif essentiel de l'analyse vidéoscopique est *d'établir, avec les candidats-maîtres, des* relations entre leurs comportements et les conduites sur la base de ces mises en relation. Pour nous, le critère sur lequel doit se faire le choix parmi les stratégies éduducatives, se trouve au niveau du comportement de l'enfant.

III. — FAIRE EN SORTE QUE CERTAINS COMPORTEMENTS D'ENFANTS ACQUIÈRENT UNE VALEUR RENFORÇATRICE POUR LE FUTUR MAITRE

Dans la mesure où le critère d'évaluation est interne à la situation d'enseignement, le maître dispose, à tout moment de son activité, de la possibilité de s'octroyer un « feedback » concernant ses stratégies éducatives. En termes de conditionnement opérant, l'hypothèse peut être faite que les comportements enfantins peuvent jouer le rôle de renforcement positif ou, selon le cas, de renforcement négatif (8), à condition que le maître ait appris à remarquer ces comportements et à leur associer une

valeur positive ou négative (par rapport aux objectifs éducatifs).

Par conséquent, le travail du formateur consiste notamment à souligner (cuing) les comportements enfantins, à leur associer une valeur positive ou négative ainsi qu'à solliciter des hypothèses de mises en relation avec le comportement du maître.

Cette focalisation préférentielle sur les réactions des enfants est susceptible, croyons-nous, de constituer un facteur de maintien de l'apprentissage. En effet, si par suite de notre intervention, un comportement x acquiert, pour un maître, une valeur renforçatrice, le renforcement n'est plus lié à la présence du formateur. L'appréciation de ce dernier perd de sa nécessité. Au contraire, le comportement du maître est placé sous le contrôle direct des stimuli inhérents à la situation ; la fréquence du comportement installé est entretenue par les réactions des enfants qui opèrent en tant que renforcements conditionnés (9).

Par contre, lorsque nous tentons d'installer le même comportement au moyen des seules appréciations verbales du formateur, les contingences de renforcement et leur effet sont nécessairement éphémères puisqu'en l'absence du formateur, le comportement x n'est sanctionné par aucune conséquence.

Bien plus, au moment de l'établissement de ce comportement x, le comportement est, pour ainsi dire et assez paradoxalement, déjà placé sous extinction. En effet, s'il est demandé au candidat-maître de produire le comportement x (modelage verbal) et si ce comportement x est émis un nombre n fois avant d'être renforcé 5 à 10 minutes après son émission, nous plaçons le sujet dans une situation fort peu propice à un apprentissage.

Les études de laboratoire effectuées sur des animaux ont démontré que l'efficacité d'un renforcement est fortement tributaire de la rapidité avec laquelle il succède à la réponse souhaitée. L'expérience de Grice (1948) (10) est particulièrement claire à cet égard puisque cette recherche a montré qu'il fallait à peu près dix fois plus d'essais de conditionnement pour établir une discrimination lorsque le renforcement est différé de deux secondes de l'émission de la réponse que lorsqu'il est octroyé immédiatement après la réponse. Sans doute l'homme est-il plus sensible aux conséquences différées de son action mais il est probable que cette découverte (réalisée avec des rats) soit mutatis mutandis applicable au niveau humain.

Ce type de « feedback » octroyé par un agent extérieur et sa conséquence (la difficulté de la modification comportementale) ont été expérimentés involontairement par J.M. Martin (1970). Ce chercheur avait invité un maître à octroyer un maximum de « feedbacks » spécifiques aux élèves. Après chaque leçon, le chercheur informe le maître de son score. Cette procédure aboutit à deux constatations fondamentales pour notre propos :

a) l'augmentation du nombre des « feedbacks » spécifiques a seulement lieu dans les 20 premières minutes de la leçon ;

b) après quelques séances, le nombre des « feedbacks » spécifiques retombe à son niveau de base (enregistré au cours d'une phase pré-expérimentale).

Selon nous, l'échec de cette recherche tient, non seulement au caractère différé du « feedback » octroyé au maître, mais aussi et surtout à sa nature. Quelle valeur renforçante peut présenter l'approbation du chercheur pour le maître ?

Si le maître n'aperçoit aucune modification positive au niveau des conduites des enfants corrélative à sa propre modification comportementale, il est peu probable qu'il s'efforce longtemps de contrarier ses habitudes seulement pour faire plaisir au chercheur.

La tentative de J.M. Martin est également analysée par G. De Landsheere (1973, p. 73) qui propose deux hypothèses explicatives de l'échec de la procédure :

1. les habitudes des professeurs sont tenaces, une longue thérapie éducationnelle est nécessaire pour changer un comportement de maître ;

2. la procédure adoptée est artificielle. Le comportement de « feedback » ne peut être isolé de l'ensemble du profil d'enseignement. Il faut modifier l'ensemble du profil d'enseignement pour transformer, de manière durable, les conduites de « feedback ».

Ces deux hypothèses énoncent, sans aucun doute, deux conditions favorables à la modification durable d'un comportement de maître.

S'il est aisément concevable que la « durée » constitue un aspect nécessaire de toute intervention au niveau d'un maître en fonction depuis plusieurs années, cette variable semble moins importante lorsqu'on envisage la formation initiale des maîtres puisqu'en principe aucune habitude d'enseignement n'est installée d'une manière vraiment solide (11).

La seconde hypothèse esquisse le problème important des interactions fonctionnelles entre comportements de maître. Une situation d'enseignement a, sans doute, sa dynamique propre dans laquelle les apprentissages antérieurs du maître jouent un rôle à côté de variables telles que l'âge et le milieu socioculturel des enfants, leur niveau cognitif et le domaine de connaissance abordé (12). Il existe aussi, sans doute, des mécanismes de régulation entre les comportements de maître eux-mêmes de telle sorte que :

— certains comportements de maître sont incompatibles entre eux ;

— certains comportements de maître déterminent directement ou indirectement (par le biais des réponses de l'enfant), la probabilité d'apparition d'autres comportements de maître ;

— certains comportements de maître ont un effet différent selon qu'ils sont ou non émis en compagnie d'autres comportements de maître.

Il est possible, par exemple, que l'émission par le maître d'un certain type de sollicitation détermine, plus ou moins directement, le type de « feedback » (spécifique ou non) qu'il va octroyer par la suite à l'enfant.

Si de telles interdépendances entre comportements de maître existent, la modification comportementale doit nécessairement être axée sur le comportement dont l'autre est fonction. Une telle perspective structuro-fonctionnelle (13) *s'oppose radicalement à la conception atomistique* de l'école de Stanford pour laquelle chaque « teaching skill » peut être entraîné indépendamment des autres comportements du maître. L'option épistémologique de l'école de Stanford est délibérément empiriste *puisque toute la procédure* postule que toute performance complexe résulte de la somme de performances simples. Aucune valeur dynamique n'est attribuée à l'interaction des performances simples.

Au contraire, notre hypothèse de l'interdépendance des conduites d'enseignement s'apparente clairement à une épistémologie constructiviste. « Le problème central et le plus général de cette théorie, est celui de l'interaction des structures internes » (Papert in Inmelder B., Garcia R. et Voneche J.). De même, un problème central *pour notre perspective, est celui des lois d'interaction* des conduites d'enseignement.

Toutefois, la nécessité d'une approche structurale (qui s'impose à différents chercheurs), pose autant de problèmes qu'elle n'en résout. D'une part, il est clair que notre option épistémologique nous conduit à rejeter l'exercice isolé de « skills » particuliers sans soucis de leurs *interactions. D'autre part,* le processus de construction d'un ensemble structuré de conduites n'est pas encore connu au point de savoir comment stimuler ce processus. Certains continuateurs de l'école de Stanford ont proposé de concevoir l'apprentissage en deux temps :

— *d'abord installer, isolément, deux ou plusieurs* unités comportementales ;

— ensuite, prévoir des séances dont l'objectif consiste à exercer simultanément deux ou plusieurs unités comportementales (Perlberg, 1972).

Mais ainsi, le problème est mal posé car on postule que le formateur doit construire sur un terrain vierge. *Or, il est très probable que le répertoire* comportemental d'une normalienne comprend, dès le départ, des conduites d'enseignement acquises au cours de son histoire comportementale (par imitation de ses maîtres d'école par exemple). *Ces conduites initiales peuvent être* incompatibles avec la première conduite que le formateur veut installer isolément. Le problème des interactions entre conduites d'enseignement se pose donc dès la première séance de formation. Avant toute intervention, *il serait donc utile de savoir si la conduite d'enseigne*ment-cible est susceptible de rencontrer une structure d'accueil compatible ou si certains éléments du répertoire comportemental initial ne doivent pas être modifiés au préalable.

En définitive, un problème primordial subsiste qu'il convient de poser sous forme de dilemme : faut-il, dès le départ, suggérer des conduites didactiques susceptibles d'induire les comportements enfantins souhaitables ou est-il préférable de poser, en un premier temps, le pro*blème (préciser les objectifs-enfants à atteindre et rien* de plus) et ne suggérer des comportements de maître qu'à l'occasion de l'analyse vidéoscopique ?

En ne précisant pas les moyens d'atteindre l'objectif suggéré, la seconde position est évidemment menacée *par le verbalisme des bonnes intentions. Comme le re*marquent Allen et Ryan « conseiller à l'enseignant d'obtenir plus de participation et plus d'activité des élèves est une bonne chose, mais ne donne pas toujours de résultats. Si l'enseignant savait comment provoquer cette participation et cette activité, il n'y a aucun doute qu'il le ferait » (op. cit., p. 25).

Néanmoins, un élément de solution réside dans une définition strictement comportementale des objectifs-enfants. Par ailleurs, si ceux-ci ne sont pas identifiables *sans ambiguïté, il s'ensuit que le maître ne dispose plus* d'un critère de régulation « opérationnel » alors que, pour nous, cet aspect est essentiel.

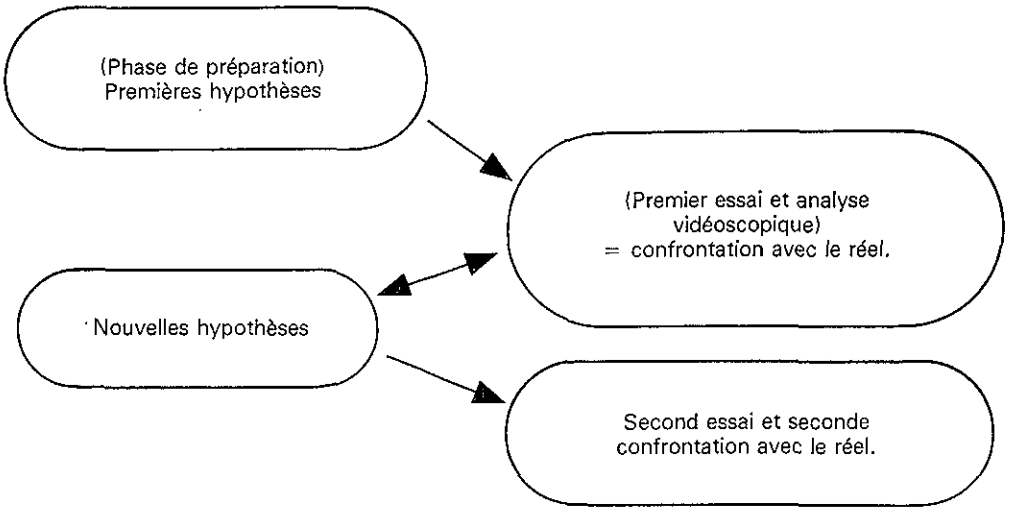
D'autre part, lorsqu'une normalienne entame une procédure de micro-enseignement, celle-ci n'est pas sans *idée sur la manière d'enseigner. Certaines sont convain*cues des vertus de la non-directivité. D'autres adhèrent inconsciemment à une sorte d'empirisme épistémologique puisque, pour elles, la nomination systématique de tout geste apparaît comme une nécessité. Bref, le formateur n'est jamais en présence d'une table rase, d'un terrain vierge sur lequel il suffit de poser brique après brique. Dès le début d'une procédure de micro-enseignement, il arrive que les normaliennes ont certaines « idées » sur la manière de procéder et il convient d'en tenir compte. Quelle valeur aurait pour le candidat-maître le « feedback » de l'enfant s'il sanctionne les suggestions du formateur plutôt que les hypothèses du candidat-maître ?

En cas de succès, le renforcement reviendrait au formateur et non au candidat-maître. En cas d'échec, la logique voudrait que ce soit le formateur qui se réajuste et expérimente, par personne interposée, ses nouvelles hypothèses.

Il convient, au contraire, que ce soit les « hypothèses » du candidat-maître qui soient expérimentées de manière à engendrer une situation d'apprentissage optimal.

Une nouvelle tâche incombe, par conséquent, au formateur : celle de stimuler, de la part des candidats-maîtres, des hypothèses sur les stratégies éducatives susceptibles d'induire, chez les enfants, les comportements souhaités. En définitive, le candidat-maître est amené à procéder selon une méthode fort proche du modèle constructiviste de la recherche et de l'apprentissage (14).

Schéma N° 1



Dans l'expérience que nous avons menée avec de futures institutrices maternelles, nous avons choisi de proposer comme situations d'essai, des activités de connaissance physique. (Les enfants concernés sont évidemment préopératoires).

Dans ce contexte, les premières hypothèses consistent en plusieurs opérations, soit :

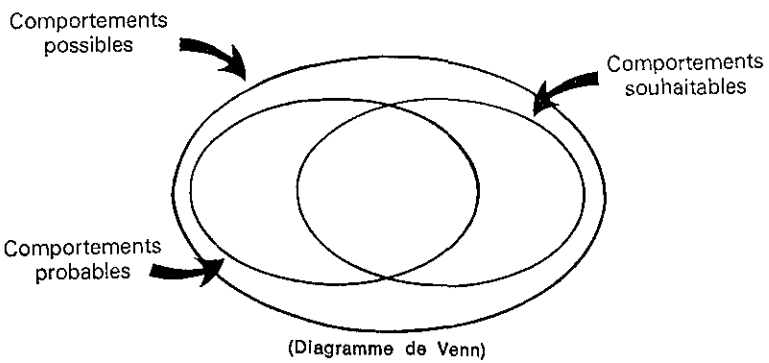
1. définir l'ensemble des comportements possibles étant donné le matériel proposé aux enfants ;

2. déterminer les caractéristiques structurales de chaque activité possible (symbolique, fonction simple, compensation nécessaire) ;

3. définir, parmi ces comportements possibles et à partir de la connaissance du niveau développemental des enfants (15), les comportements dont la probabilité d'apparition est la plus élevée ;

4. *définir, parmi les comportements possibles,* les comportements souhaitables et ce, à partir des objectifs généraux et de la connaissance du niveau développemental des enfants (16) ;

Schéma N° 2



(Diagramme de Venn)

5. prévoir les conduites d'enseignement susceptibles de faire apparaître les comportements cibles.

Cette dernière opération, qui concerne plus directement les processus d'enseignement, peut être traduite par un ensemble de questions précises du style : si l'enfant produit tel comportement hautement probable, comment réagir pour amener tel comportement souhaitable ?

L'opération n° 1 n'exige aucun prérequis théorique particulier. Par contre, les opérations 2, 3 et 4 impliquent *la référence à une théorie du développement* que nous justifierons dans le paragraphe qui suit. L'opération n° 5 *peut inciter les normaliennes à invoquer leurs cours* théoriques sur la didactique ou sur les théories de l'apprentissage. Le plus souvent, leurs prévisions, à ce niveau, se fondent sur leur opinion concernant le « bon enseignement ».

Le premier essai et l'analyse vidéoscopique permettent une mise à l'épreuve de ces hypothèses. Différentes questions sont posées au cours de l'analyse vidéoscopique :

1.a. La définition des activités possibles était-elle *suffisante ou, en d'autres termes, les enfants ont-ils émis* des comportements qui n'avaient pas été prévus au cours de l'analyse préparatoire ?

1.b. Si oui, il s'agit de les introduire parmi l'ensemble des activités possibles.

2.a. Les activités initiales émises spontanément par les enfants correspondent-elles aux « comportements probables » tels qu'ils ont été définis préalablement ?

2.b. *Si non, pourquoi ?... L'évaluation du niveau initial* du sujet est à revoir.

3.a. Les comportements souhaitables prévus ont-ils été émis par les enfants ?

Des conduites intéressantes mais non prévues, ont-*elles été émises ?*

3.b. Si oui, grâce à quelles conduites d'enseignement ?

3.c. *Si non, pourquoi ?*

Quelles conduites d'enseignement permettraient de les induire ?

Ce sont ces questions 3.b et 3.c qui occupent la plupart du temps consacré à l'analyse vidéoscopique. Il s'agit essentiellement de repérer les tentatives de la normalienne *pour* induire les comportements souhaitables qui ont réussi et celles qui ont échoué. Le plus souvent *des échecs et des succès sont présents dans un premier* essai. En cours de visionnement, il suffit alors au formateur :

— d'attirer l'attention de la normalienne sur l'apparition des comportements souhaitables, si celle-ci ne les remarque pas spontanément ;

— de retourner en arrière afin d'identifier, avec la *normalienne, les conduites d'enseignement qui ont précédé* ;

— d'identifier les conduites d'enseignement qui ont suivi.

Une analyse similaire est possible à partir de comportements d'enfants qui paraissent incompatibles (ou antagonistes) avec l'apparition des comportements souhaitables.

En fin de visionnement, une récapitulation des conduites d'enseignement efficaces (celles qui suscitent les comportements d'enfants souhaitables) et des conduites inefficaces (celles qui suscitent des comportements incompatibles) permet la formulation de nouvelles hypothèses.

IV. — S'ACCORDER SUR LES COMPORTEMENTS CIBLES

A première vue, une difficulté majeure que devrait rencontrer notre procédure, réside dans la manière d'établir *la valeur renforçatrice des réactions enfantines.*

Deux moyens peuvent être envisagés :

— déterminer comme objectif des comportements enfantins dont nous savons, par interview, qu'ils sont congruents avec l'axiologie éducationnelle adoptée par le candidat-maître ;

— *déduire* les objectifs-enfants d'une axiologie éducationnelle dont nous avons la conviction qu'elle est *socialement désirable, puis convaincre les candidats*-maîtres de la désirabilité de nos options idéologiques.

Il est clair que la seconde voie d'approche est *susceptible d'établir très probablement un rapport de* puissance institutionnalisé par lequel le candidat-maître se sentirait contraint d'adopter (ou de faire semblant d'adopter) les choix du chercheur. Par contre, la première approche — soi-disant « neutre » — pourrait nous amener à cautionner une pédagogie dont les effets nous paraissent détestables. Adopter une telle attitude de désengagement idéologique aurait pu nous amener, par exemple, à rendre un candidat-maître plus efficace dans *sa répression* de l'activité de l'enfant.

Une solution intermédiaire nous paraît toutefois possible et souhaitable. Par le biais de discussions très libres, il est possible de prendre connaissance des objectifs généraux que les normaliennes se proposent d'at*teindre dans leur future classe.*

A notre tour, nous pouvons exposer nos choix personnels. A partir du moment où les positions de tous les participants sont explicites, des convergences et des divergences apparaissent. Des « contrats de collaboration » peuvent alors être passés avec les normaliennes qui adhèrent aux mêmes valeurs que nous et désirent participer à l'expérience (qui leur est expliquée le plus précisément possible). Les autres restent spectatrices et conservent la possibilité de modifier leur opinion.

Mais le problème tel qu'il nous est apparu dans la réalité ne consiste pas à s'accorder sur des objectifs généraux mais bien à établir un lien entre ces objectifs généraux et des objectifs comportementaux spécifiques à la situation proposée à l'animateur et à s'accorder sur les liaisons établies. Tout le monde est d'accord pour affirmer qu'il faut favoriser le développement cognitif, affectif et social de chaque enfant, qu'il faut favoriser son initiative, qu'il faut l'aider à s'épanouir, etc., mais, dès que l'enfant se présente et commence à jouer avec une catapulte, tous ces grands mots n'ont plus la même signification pour tout le monde.

Cependant, si on s'accorde sur le fait que « favoriser le développement » inclut tous les autres objectifs généraux, il est possible d'utiliser une théorie du développement scientifiquement fondée pour préciser des objectifs développementaux spécifiques aux situations d'essai (17). Le recours à la théorie du développement de Piaget offre, en effet, un réseau théorique dans lequel le développement acquiert un ensemble de spécifications précises. Dans le cadre de cette théorie, « les raisons pour définir un objectif précis prennent une cohérence explicite » (Kamii, 1975, p. 31).

Le constructivisme piagétien constitue, sans aucun doute, la théorie du développement la plus solide sur le plan scientifique et épistémologique.

La thèse générale de cette théorie est un dépassement de l'empirisme pour lequel tout savoir est une accumulation de connaissances spécifiques. Pour Piaget, *la connaissance générale constitue un tout organisé*, dont le processus de construction va d'un ensemble moins différencié et moins intégré vers une organisation plus différenciée et mieux intégrée.

Aucune connaissance, aucun concept ne peut exister isolément et, par conséquent, l'apprentissage cumulatif de connaissances spécifiques risque le plus souvent, de n'avoir aucune influence sur le développement.

L'œuvre de Piaget ne s'intéresse pas particulièrement à l'acquisition de connaissances spécifiques par l'enfant ; elle s'intéresse davantage aux structures de la pensée telles que la classification, la sériation, les fonctions qui permettent à l'enfant de comprendre les connaissances spécifiques. Les épreuves piagétiennes sont conçues dans ce sens ; elles tentent d'appréhender la manière dont les conduites de l'enfant s'organisent à chaque stade de développement. Leur prétention est évidemment d'appréhender *un échantillon de conduites* représentatif de l'ensemble des conduites du sujet en face d'un ensemble de phénomènes étudiés. Ce n'est pas la sériation des bâtonnets en tant que telle qui intéresse les piagétiens mais la coordination des relations que cette tâche nécessite. De plus, si le sujet se montre capable de coordonner les relations dans cette tâche, l'école genevoise aime supposer que cette compétence s'étend à un ensemble de situations isomorphes.

Ces ensembles organisés de conduites, applicables à tout un secteur de phénomènes réels et que Piaget a formalisés en termes de structures cognitives, ont une importance fondamentale pour le développement car ils constituent les instruments de la pensée grâce auxquels les connaissances spécifiques peuvent être assimilées par l'organisme (18). C'est, en définitive, la formation de ces structures cognitives qu'il convient de favoriser si le développement de l'enfant constitue notre but ultime.

Dans une perspective développementale, les objectifs de l'éducation sont donc nécessairement et presque exclusivement des « objectifs de transfert » en ce sens que les comportements-cibles sont des conduites ou des ensembles organisés de conduites qui peuvent s'appliquer dans toute une série de situations plus ou moins similaires.

Bien que, dans une perspective développementale, les objectifs de l'éducation soient essentiellement des objectifs de transfert, cette option fondamentale ne signifie nullement qu'une approche constructiviste en éducation encourage l'exercice de « basic skills » ou de « savoir-faire » cognitifs indépendamment de tout contenu. Pour l'école genevoise, une structure cognitive n'existe pas indépendamment du contenu auquel elle s'applique. Bien plus, Piaget attribue une valeur dynamisante aux contenus lorsque, dans les **explications causales**, il suppose que le fonctionnement des opérations « serait favorisé par les situations causales » (Piaget et Garcia, 1974, p. 26).

D'où Kamii déduit : « L'art d'enseigner commence donc par la manière de fournir une situation et du matériel qui suggèrent des idées motivantes aux enfants » (Kamii, 1975, p. 25).

Dans l'expérience de micro-enseignement que nous avons menée avec de futures institutrices maternelles, nous avons choisi de proposer comme situations d'essai des activités de connaissance physique sur la base de cette hypothèse de Piaget.

Par ailleurs, bien qu'ils consistent en conduites effectives, les objectifs développementaux ne peuvent évidemment pas être définis aussi opérationnellement que des objectifs de maîtrise puisque les conditions d'appa-

ritions sont multiples et ne peuvent, par conséquent, pas être précisées avec autant de minutie.

Ces objectifs peuvent néanmoins être définis d'une manière non ambiguë. Dans notre expérience, un des objectifs peut être défini comme suit :

« Dans le cadre d'activités de connaissance physique de type I (c'est-à-dire dans les cas où une seule action *détermine une réaction* immédiate de l'objet), l'enfant sera capable de mettre verbalement en relation les effets observés sur le matériel avec l'action qu'il a exercée antérieurement sur ce matériel par une formule du type " quand je fais ceci, il se passe ceci ". " Il se passe ceci parce que j'ai fait ça ". " J'ai fait ceci et il s'est passé ça " (les actions pourront éventuellement être mimées plutôt qu'énoncées). »

Cette définition peut encore être précisée à différents niveaux :

— au niveau du type d'activités auquel la conduite est applicable, par des exemples ;

— au niveau des topographies des conduites verbales par des exemples ;

— *au niveau de certaines conditions d'émission*, par un algorithme :

action sur le matériel

↓

réaction immédiate du matériel

mise en relation verbale.

En outre, le contexte social d'émission d'une conduite cognitive influe sur la valeur « cognitive » de cette conduite. Prenons deux exemples d'interaction adulte-enfant.

Exemple n° 1

A. Mets un bloc sur le plateau vert de la balance.

E. (Met un bloc sur le plateau vert de la balance.) Le plateau vert descend.

A. Qu'est-ce qu'il a fait le plateau vert ?

E. Il a bougé !

A. Oui, mais comment a-t-il bougé ?

E. Il est allé en bas.

A. Oui, c'est très bien ! Et qu'as-tu fait, toi, pour qu'il aille en bas, le plateau ?

E. J'ai mis un bloc.

A. Oui, d'accord. Maintenant, fais toute une phrase pour me dire tout ce qui s'est passé.

E. J'ai mis un bloc sur le plateau là (il montre le plateau vert) et alors il est descendu (fait un geste vers le bas).

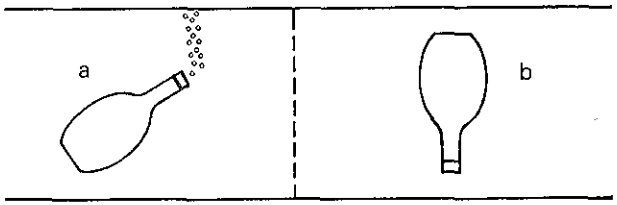
Exemple n° 2

Pierre-André joue avec une bouteille dans l'eau d'un aquarium. Après quelque temps, il appelle :

« Madame, M'dame, venez voir, venez voir ! »

A. Qu'est-ce qu'il y a Pierre-André ? Tu as trouvé une bonne idée ?

E. Regardez, M'dame, quand je mets la bouteille comme ça, je fais des bulles (il montre la position a) et, autrement, ça n'en fait pas.



A. Bravo, Pierre-André ! c'est vraiment une bonne idée !

Dans les deux exemples, la topographie de la conduite verbale terminale de l'enfant correspond à notre définition, mais, dans le premier exemple, l'initiative de la mise en relation revient au maître. Bien que la conduite souhaitée *ait été effectivement émise par l'enfant*, la probabilité que l'enfant reproduise cette conduite dans une situation analogue (et sans l'intervention de l'adulte) est minime. Or, en définitive, c'est la reproduction de ce type de conduite, indépendamment de la présence du maître qui importe. Si une conduite cognitive, hautement souhaitable, reste, par suite des conditions d'apprentissage, sous le contrôle exclusif des sollicitations du maître ou d'un adulte, cette conduite risque d'être sans utilité au développement de l'enfant.

En effet, si l'enfant rencontre, en l'absence du maître, des situations qui requièrent l'émission de cette conduite, il risque fort de se trouver démuni. Pour que le transfert se fasse et que la conduite apparaisse indépendamment de la présence du maître, il est nécessaire d'apprendre à l'enfant à « prendre l'initiative de faire des mises en relation ». La spécification de l'aspect cognitif ne suffit donc pas. Les objectifs développementaux — comme les objectifs de transfert — impliquent que soient précisés indissociablement l'aspect cognitif et l'aspect socio-affectif du comportement souhaité.

Il est pourtant courant de dissocier la définition des objectifs socio-affectifs et celle des objectifs cognitifs. Mais, y a-t-il un sens à souhaiter que « l'enfant fasse preuve d'initiatives » indépendamment de toutes autres

précisions ? De quels types d'actions faut-il prendre l'initiative ? D'entrer en conflit avec d'autres enfants ou de partager un jouet ? Faire preuve d'initiative ne renvoit à aucune morphologie comportementale mais au contexte social d'émission d'une conduite (19). Or, il n'y a aucune raison de dissocier la spécification des conditions sociales d'apparition et celle des conditions « dites » cognitives (type d'activité, action et observable précurrent). L'une et l'autre sont indispensables pour l'identification objective d'une unité comportementale.

Mais il ne suffit pas encore d'observer une fois l'émission, même spontanée, d'une conduite pour être assuré que le sujet produira ultérieurement ce comportement à chaque fois qu'il rencontrera une occasion propice à son émission.

Cette observation unique nous indique seulement que le sujet est capable de produire spontanément cette conduite ou, en d'autres termes, que cette conduite fait partie de son répertoire comportemental mais nous laisse ignorants de la probabilité d'apparition de cette conduite. Cet aspect est très souvent négligé par les éducateurs et chercheurs en éducation lorsqu'ils évaluent une action éducative. La docimologie a, en effet, affiné les techniques de « testing » mais toutes ces épreuves, qu'elles soient ouvertes ou à choix multiples, s'assurent seulement de la « capacité » qu'a le sujet de produire une réponse déterminée dans des conditions particulièrement contraignantes mais ne nous informent nullement sur la « tendance » qu'a le sujet à reproduire ce comportement à l'extérieur de l'école (et même à l'école en dehors d'une situation d'examen). Or, du point de vue d'une pédagogie centrée sur le développement, certaines conduites peuvent être jugées importantes au point qu'il apparaisse nécessaire que les sujets les produisent le plus souvent possible et dans un maximum de situations. Dans ces cas, l'objectif pour le pédagogue consiste à augmenter la fréquence d'un comportement.

Il convient que ces objectifs, qui ont rapport à la probabilité d'émission d'un comportement, soient évalués le plus objectivement possible. Selon nous, la meilleure solution consiste à observer le sujet dans un nombre important de situations où il y a possibilité d'émettre cette conduite et à comptabiliser le nombre de fois que le sujet émet, spontanément, cette conduite. Le rapport entre la fréquence observée et la fréquence possible (nombre de fois que le comportement pouvait être émis) nous donne une mesure de probabilité. Plus simplement, l'augmentation de la fréquence d'émission en cours d'intervention, peut constituer une donnée suffisante pour montrer que l'action est efficace.

En résumé, une double tâche incombe à l'éducateur dont l'objectif est le développement de l'enfant, à savoir :

— installer des conduites applicables à de multiples situations ;

— augmenter la probabilité d'émission spontanée de ces conduites.

La nature de ces conduites peut être déduite de la psychologie génétique au prix d'une seule hypothèse sur la dynamique du développement. Elle consiste à supposer qu'il y a tentative de dépassement de l'état actuel des structures lorsque ces dernières se révèlent inadéquates à l'occasion d'une rencontre avec le milieu. Mais, cette tentative peut échouer en raison même de l'importance de la lacune. Dans une telle éventualité, le sujet abandonne toute recherche dirigée par les schèmes antérieurs pour se livrer à un tâtonnement aléatoire. Seule une lacune modérée engendre un conflit fécond pour le développement.

L'utilité de faire fonctionner la pensée à un haut niveau relatif à son stade de développement (cf. Furth) implique que toute définition des objectifs soit précédée par une évaluation du niveau développemental. A partir d'un examen adéquat ou d'une observation adéquate, il est possible de caractériser les conduites du sujet par une structure, laquelle permet de prédire le genre de conduites que ce sujet présentera très probablement dans une situation isomorphe (ce sont les comportements probables du sujet). D'autre part, la psychologie génétique nous informe du niveau structural juste supérieur. De cette information, il est possible de déduire les comportements souhaitables, c'est-à-dire ceux d'un niveau légèrement supérieur.

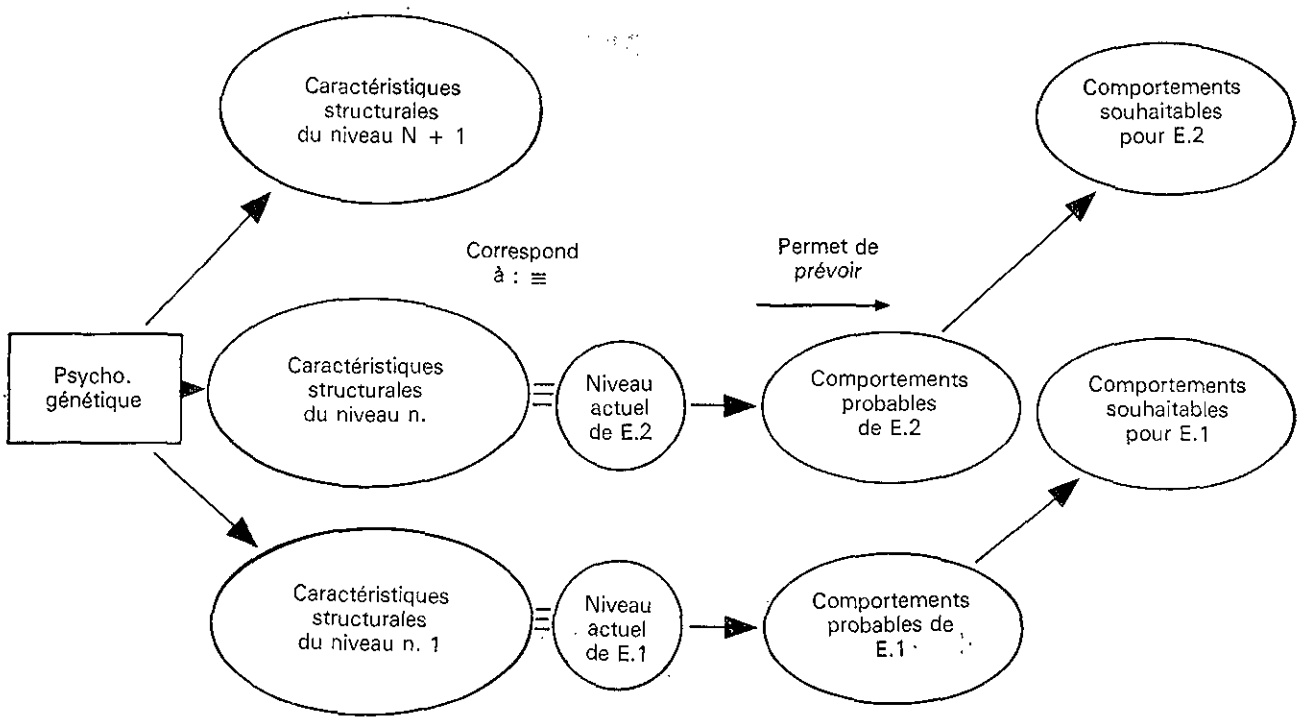
Prenons un exemple de connaissance physique afin de préciser cette perspective.

En face d'un phénomène physique, l'enfant de 4-5 ans dont la pensée est du premier niveau opératoire (soit n — 1), attribue aux objets, des pouvoirs calqués sur ceux de l'action propre. Ainsi, à propos d'une bille qui remonte une pente après une descente, un enfant explique : « Il y a quelque chose dedans, puis, après, ça roule et ça descend ». Pour faire remonter davantage la bille, l'enfant ne songe pas à accroître la descente, mais lance la bille le plus fort possible. Devant son échec à envoyer la bille « tout en haut », il explique que « la bille ne veut pas y aller ». Pour dépasser ce niveau de l'action propre et de causalité psychomorphique, l'enfant doit établir des relations objectives entre la hauteur de la descente et la longueur du trajet que parcourt la bille. Ce progrès relève du niveau développemental supérieur (soit n) où l'enfant construit ses premières fonctions constituantes ($y = f(x)$), sans encore les coordonner entre elles.

Ainsi, à ce niveau, l'enfant comprend que placer un bloc sur le plateau A d'une balance, fait descendre ce plateau A et monter le plateau B. Il maîtrise également la même relation en ce qui concerne le placement d'un bloc en B. Mais, si on lui demande de placer simultané-

ment un bloc en A et en B et de prédire l'effet de ces actions, il prévoit l'abaissement des deux plateaux. La coordination des fonctions correspond à une étape supérieure du développement. Toute cette information nous est fournie par la psychologie génétique (Piaget, 1968 et 1973).

A l'occasion d'un prétest ou d'une observation en cours d'activité, il est possible d'évaluer le niveau développemental des enfants : soit n — 1 pour E1 et n pour E2. A partir de cette évaluation, il est possible de prévoir les comportements probables des sujets au cours de l'activité future : ce sont, parmi l'ensemble des comportements possibles tel qu'il a été défini par l'analyse de l'activité, ceux qui possèdent les caractéristiques structurales correspondant au niveau actuel du sujet. Sur la base de l'information fournie par la psychologie génétique (et de l'évaluation du niveau développemental), il est *possible de fixer les caractéristiques structurales* des objectifs-enfants : construction de fonctions simples pour E1 et coordination de fonctions pour E2. Enfin, parmi l'ensemble des activités possibles avec le matériel disponible, l'enseignant peut préciser les comportements souhaitables.



La préparation d'une activité peut se schématiser comme suit :

Opérations	Agents dans le cadre du micro-enseignement (20)
1. Choisir des situations intrinsèquement motivantes pour l'enfant = les activités de connaissance physique	Chercheurs/Formateurs
2. Evaluer le niveau développemental des enfants : — à l'aide d'épreuves piagétiennes — (par observation directe dans d'autres activités)	Chercheurs/Formateurs
3. (Prise de connaissance par les normaliennes du matériel) Définir l'ensemble des activités possibles avec le matériel proposé aux enfants.	Normaliennes et Chercheurs/Formateurs
4. Déterminer les caractéristiques structurales de chaque activité possible (symbolique, fonction constituante simple, coordination des fonctions constituantes, compensation nécessaire...)	Normaliennes et Chercheurs/Formateurs
5.a. Prendre connaissance du niveau développemental des enfants	Normaliennes
5.b. Définir, parmi l'ensemble des activités possibles, et en utilisant — la connaissance du niveau développemental des enfants ; — la connaissance des caractéristiques structurales propres au niveau développemental des enfants, les activités les plus probablement réalisées par les enfants.	Normaliennes et Chercheurs/Formateurs
6.a. Prendre connaissance des caractéristiques structurales propres au niveau développemental juste supérieur à celui des enfants.	Normaliennes
6.b. Définir, parmi les activités possibles, les activités souhaitables à partir de l'information obtenue en 6.a.	Normaliennes et Chercheurs/Formateurs
7. Prévoir les conduites d'enseignement susceptibles de faire apparaître les conduites souhaitables.	Normaliennes et Chercheurs/Formateurs

Lorsqu'une conduite souhaitable est apparue une première fois, la démarche suivante ne consiste pas à installer immédiatement une conduite d'un niveau encore supérieur, mais plutôt à chercher des activités similaires (ou, dans un contexte pédagogique plus large que le micro-enseignement des situations isomorphes) où le sujet aura l'occasion d'émettre d'autres fois le comportement-cible. Etendre le champ d'application d'une conduite constitue une tâche nécessaire dans la poursuite d'un objectif de transfert. Cette préoccupation doit même précéder — selon nous — celle de gravir un échelon développemental supérieur. Il ne s'agit pas d'oublier que — même d'un point de vue piagétien orthodoxe — l'accession à un stade implique théoriquement l'émission de comportements d'une structure donnée dans un grand nombre de situations. Or, il est évident qu'un enfant qui construit une structure cognitive dans une situation, ne l'applique pas automatiquement à toutes les situations possibles.

Le schéma précédent est, toutefois, utile au début de la démarche pédagogique car il permet de préciser le niveau structural de ces objectifs de transfert. Il n'est pas question, en effet, d'exiger d'un enfant de 4-5 ans qu'il émette des hypothèses qui consisteraient « à imaginer ce que devrait être le réel si telle ou telle condition hypothétique était remplie » (Inhelder B. et Piaget J., 1955, p. 220), ni d'exiger que l'enfant soit capable, dans de multiples situations, de faire varier systématiquement les variables. Néanmoins, ce schéma qui met l'accent

sur l'aspect structural des objectifs de transfert ne doit pas dissimuler les problèmes liés à l'augmentation de la *probabilité d'émission* et à l'*extension du champ* d'application de ces conduites transférables.

Cette méthode de préparation d'une activité est applicable à la pratique (quotidienne) de la classe. Dans *le cadre de la micro-formation, cette méthode a l'avantage* de ne pas dissocier le problème des conduites d'enseignement d'autres problèmes pédagogiques tels que l'aménagement d'une situation motivante et la défi*nition des objectifs.*

En outre, la manière de définir les objectifs est soutenue par une théorie psychologique et une épistémologie qui vont au-delà des concepts psychologiques de sens *commun. Traditionnellement, en effet, la définition des* objectifs constitue un pur exercice déductif à partir d'un ensemble de vertus et de traits de personnalité communément employés par la psychologie populaire. Ces *concepts de base sont considérés comme nécessaire*ment valides et la plupart des constructeurs de curricula font leur cette affirmation de Schaeffer, Bell et Bayley (1959) : « Le langage courant et le système de concepts utilisés par une culture, sont une étape implicite vers le développement de concepts scientifiques, plus exactement définis, communicables, quantifiables » (cité par Lautrey, 1976, p. 80).

Cette confiance absolue dans la validité de ces « importants concepts de la vie courante » (ibidem) justifie l'opérationnalisation des objectifs en chambre. Car, une pratique courante consiste à rassembler plusieurs personnes autour d'une table en les invitant à « opérationnaliser » la prise de conscience, l'autonomie, l'initiative, ou la résolution de problèmes. Une telle stratégie se résume, en définitive, à une remise à l'honneur des méthodes introspectives (21). Au contraire, le recours à une théorie du développement nous offre la garantie de concepts valides ou soumis à l'épreuve expérimentale ; elle nous évite au moins la pétition de principe des pratiques traditionnelles.

Marcel CRAHAY.
Laboratoire de pédagogie expérimentale,
Université de Liège.

Notes

(1) 1965-1970.

(2) Rezler A.G. et Anderson A.S., Focused and unfocused *feedback and self perception.* ***The Journal of Educational Research,*** vol. 65, n° 2, oct. 1971.

(3) Comme le notent John D. Mc Neil et W. James Popham (1973, p. 232), d'autres études aboutissent à la même conclusion. « It has not been demonstrated, however, that the teacher can better his results with pupils by privately viewing himself via video-taped lessons. This is true even if these lessons are accompanied by data of pupil performance and guide sheets for self-appraisal (Allen, Mc Donald et Orme, 1966, pp. 1-28 ; Orange Unified School District, 1968 ; Waimon et Ramseyer, 1970). A summary of results from studies of the effects of self-viewing, or video tape or film is reported in the work of Salomon and McDonald (1970). These authors also presented findings about the attitudinal changes and information selections of teachers when faced with their own recorded teaching performance. When no model of « good teaching » was presented, satisfaction with one's own performance determined what was noticed on the screen, how it was evaluated, and any attitudinal change. The investigators concluded that self-viewing will not produce any desirable attitudinal and behavioral changes unless it provides information about the amount of departure from a desired standard which has been accepted as a standard by the viewer ».

(4) La liste proposée par Allen et Ryan (1969, p. 15) mélange, croyons-nous, les comportements de maître (Stimulus variation, renforcement, illustrating and used examples) et leurs effets sur l'enfant (set induction, completeness of communication). D'autre part la définition de certains « teaching skills » ne semble pas toujours opérationnelle (fluency in asking questions).

(5) The supervisor is trying to get a trainee to become aware of a particular behavior, such as *asking students probing questions* to support their statements. (Allen et Ryan, 1969, p. 56).

(6) Cette conception est rappelée par William Gardner : If the general assumption is made that behavior, deficit or excessive, normal or adaptative, is significantly related to the social environment, the assessment process must involve the person as he interacts with and is influenced by components of this environment. What events, social and physical, prompting and rewarding, positive and aversive, are available in what manner to the person as he functions in various situations ? This assumption has implications not only for concern for « explanation » but also for treatment considerations. Treatment becomes a psychoeducational task which utilises the functional relationship discovered through direct evaluation or those based on hypotheses generated from assessment data. (William I. Gardner, 1971, p. 164.)

The primary task becomes one of describing an individual as he functions in various environments and of identifying those environmental factors which influence his behavior. Which factors may be manipulated ? What environmental changes correlate with what behavior changes ? (idem, p. 165).

(7) C'est nous qui soulignons.

(8) Il n'est peut-être pas inutile de rappeler la définition de ces termes pour les lecteurs non spécialisés en conditionnement operant. *Nous reprenons intégralement les définitions de Richelle* (1966, p. 136).

Renforcement positif : « Type de renforcement caractérisé par le fait que c'est l'apparition d'une stimulation qui augmente la probabilité d'émission de la réponse ».

Renforcement négatif : « *Type de renforcement caractérisé par* le fait que c'est la suppression ou l'évitement d'une stimulation qui augmente la probabilité d'émission de la réponse ».

(9) Comme nous le précisons par la suite, ce n'est pas le formateur qui décide arbitrairement des comportements qu'il faut considérer comme souhaitables. En principe, cette décision se fait avec les normaliennes à partir d'une théorie du développement. Il serait donc simpliste de dire que les conduites enfantines deviennent des renforcements secondaires par les vertus d'une association avec les approbations verbales du formateur. Le processus par lequel les conduites enfantines acquièrent une valeur renforçatrice nous paraît plus complexe. Trois variables, au moins, nous semblent intervenir : l'insertion de la procédure dans un contexte institutionnel dans lequel ce que dit un professeur (ou assimilé) fait figure de vérité, les caractéristiques personnelles du formateur, la cohérence logique de la démarche de génération des objectifs.

(10) Grice J.R. — The relationshy of secondary reinforcement to delayed reward in visual discrimination learning. **J. exp. Psychol.**, 1948, 38, 1, 16.

(11) En réalité, les candidats-maîtres ont très tôt des « idées » sur ce qu'est un « bon enseignement ». On le verra par la suite, les normaliennes que nous avons rencontrées étaient toutes convaincues qu'elles devaient être « non-directives ». *Néanmoins*, au niveau de la formation initiale, les stratégies didactiques sont moins résistantes au changement qu'elles ne le sont avec des enseignants en place.

(12) Cette ignorance des variables contextuelles n'est pas propre au micro-enseignement. Selon Dunkin M.J. et Biddle B.J., on la retrouve dans la plupart des études expérimentales concernant les processus d'enseignement. « Most of the early studies also sought universal qualities of effective teachers... Thus, what makes for effective teaching probably varies from context to context. But most early study ignored context and lumped together all teachers of a given school or school system for purposes of analysis (Dunkin M.J. et Biddle B.J., 1974, pp. 14-15).

(13) Dans le domaine de la pathologie psychologique, Seron, Lambert et van der Linden (1977), prônent également un rapprochement des perspectives structurales et fonctionnelles puisqu'ils écrivent : « Il n'est plus possible de se contenter d'analyser la pathologie sans élaborer, au fil d'expériences organisées, un certain nombre d'hypothèses sur l'interdépendance des différentes dimensions du répertoire comportemental d'un sujet » (p. 326).

(14) Cf. Droz (R.) et all., 1977.

(15) Les enfants, avec lesquels la future institutrice doit « faire » l'activité, sont sélectionnés sur la base d'épreuves piagétiennes. Cet examen permet de caractériser les conduites du sujet par une structure, laquelle permet de prédire le genre de conduite que présentera ce sujet dans une situation analogue.

(16) Les rapports réciproques entre comportements possibles, comportements probables et comportements souhaitables, peuvent être représentés sous la forme d'un diagramme de Venn (schéma n° 2, p. 26).

(17) Kohlberg (1972) défend cet usage de la théorie de Piaget d'un point de vue philosophique dans un article intitulé « Deve*lopment as the Aim of Education* ».

(18) Un exemple clarifiera sans doute cette assertion. Un adulte explique à un petit garçon belge de 5 ans qu'on a envoyé des gens pour photographier la planète « Mars » et que Mars c'est encore plus loin que la lune. « Ah, dit le petit garçon, et c'est encore plus loin que la Belgique ça ? » Le petit garçon ne comprenait manifestement pas qu'il habite un petit village, la Belgique et la terre à la fois, faute de maîtriser l'inclusion de classe. Pour lui la Belgique, Mars ou la Lune sont des mots incompréhensibles.

(19) Un type similaire d'analyse est, sans aucun doute, possible pour d'autres expressions issues de la psychologie de sens commun, telles que être autonome, être indépendant, oser, avoir l'assurance de, ... Ces « concepts » ne sont pas valides par le seul fait qu'ils sont de sens commun !

(20) Cette répartition des rôles a été conditionnée par les conditions matérielles dans lesquelles nous avons travaillé. Cette répartition ne constitue en aucune manière un modèle. Idéalement, les normaliennes devraient réaliser toutes les opérations.

(21) Schaeffer, Bell et Bayley ne s'en cachent même pas lorsqu'ils précisent leur méthode d'opérationnalisation des concepts de sens commun. « Si, par exemple, on a à faire avec un concept comme « inhibition de la sexualité enfantine », on peut, **d'après son expérience**, décrire les comportements spécifiques qui relèvent du concept... » (ibidem). N.B. C'est nous qui soulignons.

Bibliographie

ALLEN (D.) et RYAN (K). — **Microteaching**, Londres, Addison-Wesley Publishing Company, 1969.

BANDURA (A.). — **Principles of Behavior Modification**, New York, Holt, 1969.

DE LANDSHEERE (G.). — Analysis of Verbal Interaction in the Classroom, in : Chanan (G.). — **Towards a Science of Teaching**, New York, NFER Publishing Company Limited, 1973.

DROZ (R.) et all. — Méthode expérimentale - méthode clinique, **Revue européenne des Sciences Sociales**, XIV, 1976, 38-39, pp. 304-324.

DUNKIN (M.J.) et BIDDLE (B.J.). — **The Study of Teaching**, New York, Holt Rinehart and Winston Inc., 1974.

FURTH (H.G. et WACHS (H.). — Thinking goes to school, **Piaget's theory in practice**, New York, Oxford University Press, 1974.

GARDNER (W.I.). — **Behavior Modification in mental retardation**, Chicago, Aldine Acherton, 1971.

GRICE (J.R.). — The relationship of Secondary Reinforcement to delayed reward in visual discrimination learning, **J. exp. Psychol.**, 1948, 38, 1, 16.

INHELDER (B.), GARCIA (R.) et VONECHE (J.). — **Epistémologie génétique et équilibration**, *Neuchâtel, Delachaux et Niestlé*, 1977.

INHELDER (B.) et PIAGET (J.). — **De la Logique de l'Enfant à la Logique de l'Adolescent**, Paris, P.U.F., 1955.

KALLENBACH (W.M.) et GALL (M.D.). — Microteaching Versus conventionnal methods in training. Elementary intern teachers, **The Journal of Educational Research**. 63, 1969.

KAMII (C.) et DEVRIES (R.). — **La théorie de Piaget et l'éducation préscolaire**, document stencilé traduit par Fortin (N.) de l'anglais, Piaget for early education in Parker R.K. (Ed.). **The preschool in action** ; Boston, Allyn and Bacon, 1974, deuxième éd.

KOHLBERG (L.) et MAYER (R.). — Development as the Aim of Education, **Harvard Educational Review**, 1972, 42, 449-498.

LAUTREY (J.). — **Classe sociale, Structuration de l'Environnement familial et Développement cognitif de l'Enfant**, Thèse de doctorat non publiée, Université René-Descartes, Paris V, 1976.

Mc NEIL (J.D.) et POPHAM (W.J.). — The assessment of Teacher competence, in : Travers R.M.W. (Ed.) **Second handbook on teaching**, Chicago, Rand Mc Nally College Publishing Company, 1973.

MARTIN (J.M.). — **Essai de modification contrôlée du comportement pédagogique d'un instituteur.** Etude des fonctions de feedback, mémoire non publié, Université de Liège, 1970.

PERLBERG (A.). — Microteaching, **International Review of Education**, XVIII, 1972, 4, p. 542-560.

PIAGET (J.) et GARCIA (R.). — **Les explications causales**, Paris P.U.F. 1974.

PIAGET (J.). — **Epistémologie et Psychologie de la Fonction**, EEGXXIII, Paris, P.U.F., 1968.

PIAGET (J.). — **La Formation de la Notion de Force**, EEGXXIX, Paris, P.U.F., 1973.

REZLER (A.G.) et ANDERSON (A.S.). — Focused and unfocused Feedback and Self Perception, **The Journal of Educational Research**, vol. 65, n° 2, oct. 1971.

RICHELLE (M.). — **Le conditionnement operant**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1966.

SERON (X.), LAMBERT (J.L.), VANDERLINDEN (M.). — **La modification du comportement, théorie, pratique, éthique**, Bruxelles, Dessart, 1977.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN ANGLETERRE : UN SYSTEME EN EVOLUTION

Les descriptions et les analyses présentées ici sont essentiellement le résultat d'un voyage d'études effectué en décembre 1976 dans la région de Londres. Initiative interdisciplinaire, il a pu être mené à bien grâce à l'aide du British Council, qu'il nous est agréable de remercier ici, et a permis à des enseignants de plusieurs universités et de centres de formation de P.E.G.C. de s'initier à la connaissance d'un milieu différent de celui qui leur était familier. Les sources d'information utilisées nous amèneront à nous limiter à la situation actuelle en Angleterre. Il ne sera question ni de l'Ecosse ni du Pays de Galle. On s'est par ailleurs centré sur la formation des maîtres de l'enseignement primaire et secondaire, négligeant la formation des personnels de l'enseignement professionnel et supérieur.

Le lecteur non averti pourra, dans les notes qui suivent préciser sa connaissance du système d'enseignement britannique dont les particularités déterminent naturellement en grande partie la formation de ses enseignants.

Les éléments ainsi rassemblés devraient apporter des informations sur un système en mutation qui constitue une expérience de rénovation dont l'intérêt ne devrait pas échapper dans une période où l'on recherche des solutions nouvelles aux problèmes soulevés par la formation des enseignants.

I. — VUE D'ENSEMBLE

Organisation générale jusqu'en 1972 :

Il existe en Angleterre deux voies principales d'accès à la profession enseignante, celle des collèges d'éducation et celle des universités.

Les collèges d'éducation (Colleges of Education — on disait naguère Training Colleges) sont des établissements d'une très grande diversité. Diversité d'origine (fondation religieuse, ou d'Etat), de taille, d'implantation, de spécialité. Les étudiants recrutés au sortir de l'école secondaire y reçoivent une formation scientifique et professionnelle sanctionnée par le « Certificate of Education », qui tend à présent à être supplanté par le « Bachelor of Education » (voir ci-après).

L'autre voie consiste à passer un « degré », diplôme universitaire d'un niveau comparable à celui de la licence.

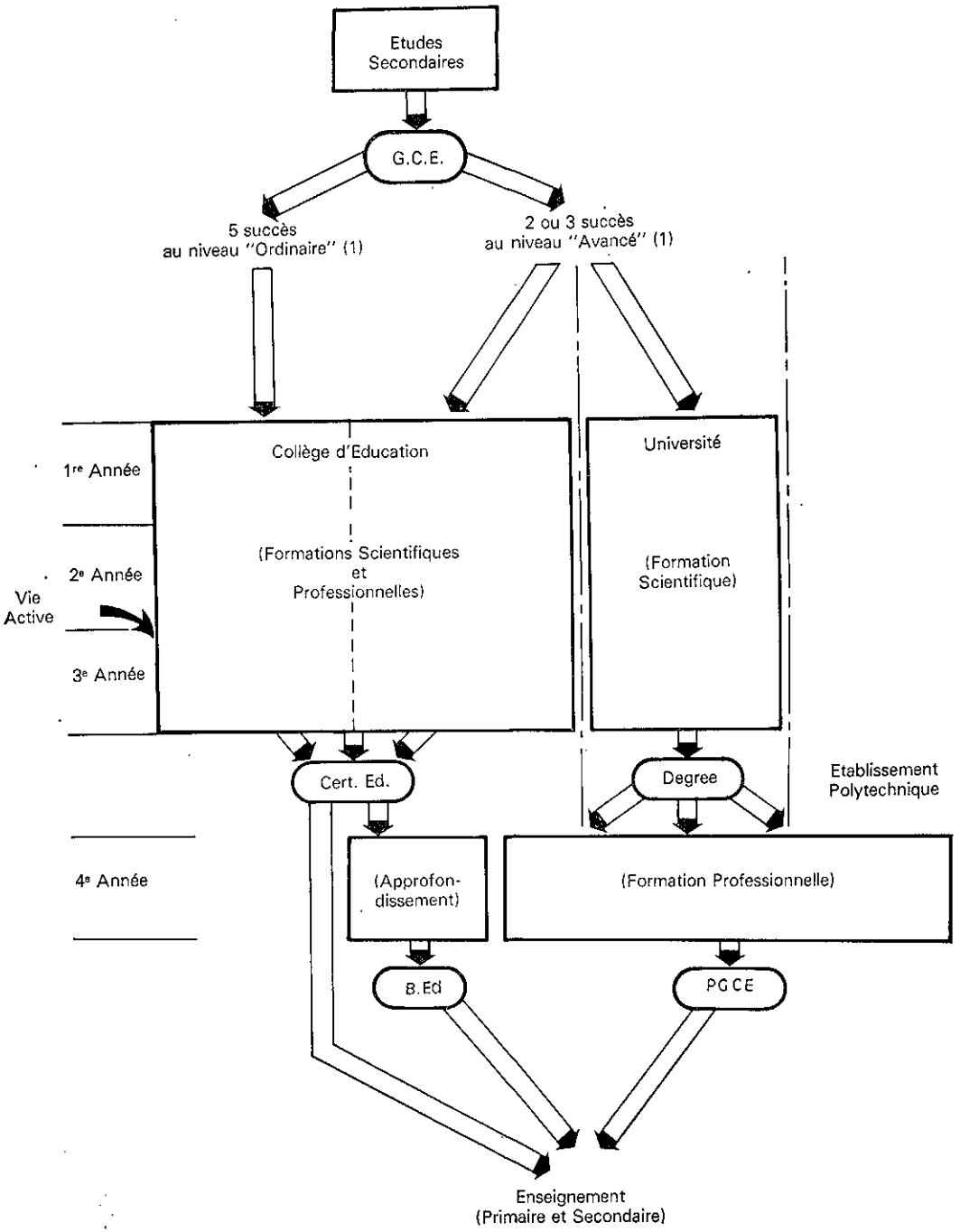
Les collèges n'étant pas des établissements universitaires, recrutent traditionnellement à un niveau sensiblement inférieur à celui des universités : 5 matières passées avec succès au niveau ordinaire du G.C.E. au lieu de 2 au niveau avancé (1). Depuis 1930 les universités sont chargées d'exercer sur les formations dispensées et les diplômes conférés par les collèges une sorte de tutelle.

Non universitaires, les collèges le sont aussi par le mode de financement. Inégalement répartis dans le pays, ils sont financés par les L.E.A. (2) au moyen de systèmes de fonds communs (pooling system) qui permettent d'adapter la charge des comtés à leur population plutôt qu'au nombre de collèges implantés sur leur territoire.

En dehors des collèges, beaucoup d'universités et quelques établissements polytechniques possèdent des départements d'éducation. Pour coordonner les activités des diverses institutions engagées dans la formation des maîtres, la loi de 1944 avait créé 20 organisations régionales de formation (A.T.O., Area Training Organisations) prises en charge par les universités, dont le rôle était ainsi trouvé encore accru.

Toute la période de 1945 à 1970 a été marquée par une grave pénurie de maîtres. Cette pénurie était due à la démocratisation de l'enseignement secondaire, aggravée par la scolarisation des classes chargées de l'après-guerre et par la tendance croissante des élèves à rester à l'école au-delà de l'âge légal. L'expansion des collèges pendant cette période a été considérable puisque leur capacité d'accueil est passée de quelque 32 000 places en 1961 à près de 110 000 en 1971.

Tableau 1 : la Formation des maîtres en 1972



Pendant ces mêmes années les exigences d'un enseignement ouvert à tous allaient mettre en lumière les lacunes de la formation des maîtres. Dans le même temps, et de façon en apparence paradoxale, la pénurie faisait rechercher les moyens d'élever le niveau de qualification pour attirer à une profession mal rémunérée et dont le prestige déclinait, les meilleurs étudiants tentés par les formations universitaires.

D'où l'allongement de la préparation au Certificate of Education, portée de 2 à 3 ans en 1960. D'où aussi, l'obligation faite aux titulaires d'un « degré » de passer le P.G.C.E. (Post-graduate Certificate of Education, Certificat de Formation post-licence) pour entrer dans l'enseignement, à partir de 1969 pour le primaire, de 1974 pour le secondaire. C'est aussi pour répondre à ce même souci que fut créé en 1964 sur la recommandation du Robbins Report (1963) le Bachelor of Education (B. Ed.) qui, au prix d'une année d'études supplémentaire ouverte aux meilleurs étudiants des collèges, les mettait sur un pied d'égalité avec leurs camarades sortis des universités et titulaires du P.G.C.E.

Le James Report

Cette inquiétude, aggravée par des études alarmantes sur l'apprentissage de la lecture, allait conduire, à la faveur de la campagne électorale de 1970, à la désignation de la commission présidée par Lord James of Rusholme dont le rapport, connu sous le nom de James Report, fut publié dès janvier 1972. Ses recommandations les plus importantes portaient sur trois points :

1) Réorganisation administrative du système de formation des maîtres.

2) Elargissement des activités des collèges à des formations ne conduisant pas à l'enseignement.

3) Structuration de la formation en trois cycles :

a) le troisième cycle, présenté en premier parce que jugé essentiel, ou cycle de formation continue ;

b) le second cycle ou cycle de formation professionnelle en 2 ans, comprenant une année probatoire baptisée « induction » (voir § 3 ci-après) ;

c) le premier cycle, de 2 ans également, ou cycle de formation « personnelle ».

Le rapport choisissait donc de faire se succéder formation scientifique ou « personnelle » et formation professionnelle, plutôt que de les mener de front. Cette proposition n'a pas été retenue.

Pour décongestionner les études initiales il mettait en outre l'accent sur la prise en charge du nouveau maître au cours de sa première année d'exercice et sur la prolongation de sa formation tout au long de sa carrière. Ces deux recommandations en revanche semblent promises à un bel avenir.

Le « White Paper » de 1972

Le livre blanc intitulé **Enseignement : un cadre pour l'expansion,** publié en décembre, est un exposé des intentions du gouvernement conservateur qui déclarait reprendre à son compte en ce qui concerne la formation des maîtres l'essentiel des propositions contenues dans le James Report, et notamment :

— le développement systématique de la formation en cours de carrière ;

— la mise en route d'expériences pilotes puis la généralisation de l'année « d'induction » ;

— la volonté de faire de l'enseignement une profession de licenciés par la suppression progressive du Certificate of Education et la généralisation du B. Ed. ;

— la transformation des collèges pour en faire des institutions d'enseignement supérieur non universitaire à part entière.

Toutefois, sur certains points, le livre blanc s'écartait du rapport :

— si les A.T.O. devaient être remplacées par des comités régionaux, le rôle des universités et du C.N.A.A. pour la validation des diplômes devait être maintenu (3) ;

— de même le B. Ed. était conservé mais organisé sous forme d'unités de valeur.

Enfin, étudiant les besoins prévisibles, le livre blanc fixait à 510 000 l'effectif du corps enseignant en 1981, compte tenu de l'amélioration du taux d'encadrement, du développement de la scolarisation maternelle (très en retard) et du volant de remplaçants nécessités par les congés de formation continue. Il s'agissait bien en un sens d'une expansion, mais le cadre ainsi fixé était rigoureux pour les collèges dont la capacité d'accueil, pour que l'objectif ne soit pas dépassé, devait être ramenée de 114 00 en 1972 à 60 000 ou 70 000 en 1981.

Les travaillistes ne semblent pas avoir remis en cause ces objectifs puisque l'actuel ministre de l'Education, Mrs Shirley Williams, a déjà fait inscrire 20 collèges sur la liste de ceux qui devront être fermés, et que la formation des maîtres est en pleine réorganisation.

Mise en place des nouvelles structures

Les structures administratives actuelles résultent de la mise en œuvre des principes énoncés dans le livre blanc :

1) au niveau national les pouvoirs du ministre, pouvoirs que, du fait de la crise, il tend à exercer bien plus que par le passé, comprennent :

- la reconnaissance des institutions de formation ;
- *le contrôle des* filières de formations (auxquelles il confère l'habilitation) et la détermination de leur durée ;
- la détermination du nombre de maîtres en formation dans chaque institution, et celle des qualifications exigées à l'entrée ;
- le pouvoir de fait de *provoquer la fermeture de* certaines institutions ;
- l'attribution, sur proposition des comités régionaux (voir ci-après) du statut d'enseignant « qualifié », provisoire à la fin du premier cycle, définitif à l'issue de l'année d'induction.

Pour assister le ministre, un comité consultatif pour la formation des maîtres (Advisory Committee on the Supply and Training of Teachers) est entré en fonction en juillet 1973.

2) au niveau régional :

- l'attribution des diplômes reste aux mains des universités ou du C.N.A.A. Mais ces dernières institutions sont amenées à assumer également le contrôle des formations (validation) ;
- les autres fonctions des A.T.O. (coordination...) ont été reprises par des comités régionaux pour la formation des maîtres (R.C.T.E.T., Regional Committees for Teacher Education and Training) à la rentrée 1976-77 ;
- le financement est assuré désormais dans le cadre ordinaire soit du secteur universitaire, soit du secteur non-universitaire de l'enseignement supérieur (3).

3) les institutions de formation :

Le livre blanc dont les intentions furent confirmées par la circulaire 7/73, souhaitait l'intégration des collèges au reste de l'enseignement supérieur. Sur le plan pédagogique cela impliquait la prise en charge de formations de niveau supérieur ne conduisant pas à l'enseignement. Sur le plan administratif cette intégration devait résulter de la fusion des collèges avec des institutions appartenant soit au secteur d'enseignement supérieur non universitaire (financé par les L.E.A. au moyen de fonds communs) *soit au secteur universitaire (autonome).*

Ces fusions, par la mise en commun des ressources de tous ordres, devaient permettre de réaliser des économies d'échelle et d'apporter des réponses plus adaptées aux besoins.

Plusieurs types de solutions étaient proposées :

a) Fusion avec le département d'éducation d'une université (6 cas envisagés).

b) Fusion avec le département d'éducation d'un polytechnique (une quarantaine de cas) ou avec un *collège d'éducation prolongée (College of* Further Education, environ 35 cas).

c) Fusion avec un ou plusieurs autres collèges de formation (30 collèges envisageaient en 1974 la constitution de 10 ou 11 fédérations).

d) Maintien de l'indépendance (envisagé pour quelques très rares collèges seulement).

e) Fermeture.

Cette dernière solution visait naturellement les collèges les plus petits, les moins bien placés et les moins efficaces. Mais en un temps de baisse des effectifs et d'économies budgétaires draconiennes, la liste des victimes envisagées n'a cessé de s'allonger pour atteindre 20 au début de cette année. On admet qu'en 1981 il n'y aurait plus que 70 instituts de formation au lieu des 153 collèges qui existaient en 1971.

Les formations

Les nouvelles institutions résultent donc d'une réorganisation et d'une réorientation radicales.

Elles peuvent dispenser les formations initiales suivantes :

1) L'ancien Certificate of Education (Cert. Ed.) en 3 ans, éventuellement réduit à 2 ou 1 an pour les étudiants adultes.

2) Le B. Ed. (ordinaire) en 3 ans et le B. Ed. (Honours) en 4 ans destiné à des étudiants remplissant les conditions d'accès en université et se destinant à l'enseignement.

3) Le P.G.C.E., formation en 1 an, pour les étudiants titulaires d'un « degré ».

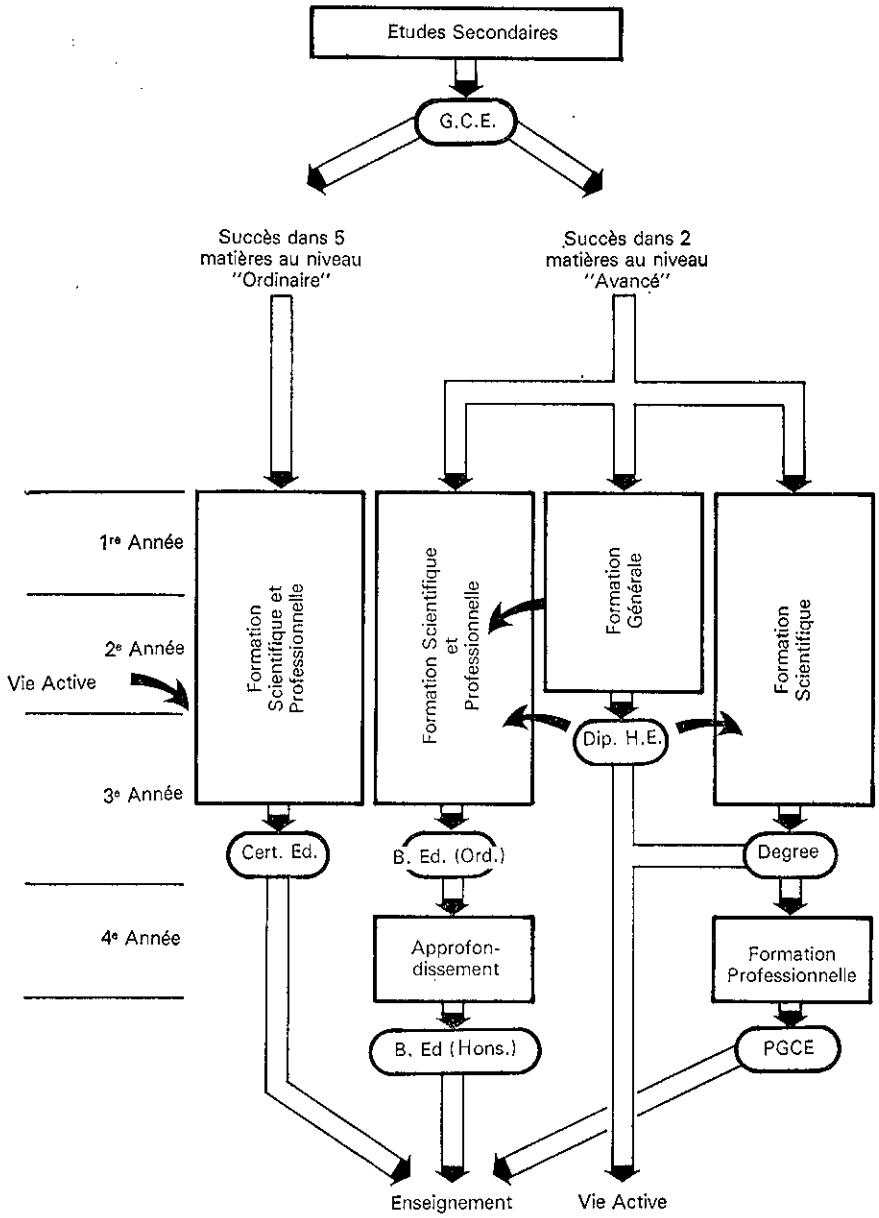
4) Des formations non directement axées sur la *préparation à l'enseignement mais pouvant y conduire grâce* au système d'unités de valeur.

a) Le Dip. H.E., (Diploma of Higher Education), obtenu en 2 ans et susceptible d'être intégré dans la préparation au B. Ed., ou aux formations ci-dessous.

b) Des formations en 3 ans, du type Bachelor of Humanities (B.H.) ; Bachelor of Arts (B.A.) ; Bachelor of Science (B.Sc.).

Divers autres enseignements permettant des spécialisations, soit au cours de la formation initiale, soit en *cours d'emploi, sont également susceptibles d'être dispensés,* notamment à la demande des intéressés, par les instituts de formation.

Tableau 2 : la Formation des maîtres à l'heure actuelle



II. — UN EXEMPLE D'ÉTABLISSEMENT NOUVELLE FORMULE : ROEHAMPTON INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION

Pour être nouveau, R.I.H.E., comme on a déjà pris l'habitude de désigner le nouvel établissement, n'est pas une création ex nihilo. C'est au contraire une fédération de quatre collèges fondés au siècle dernier :

Digby Stuart College, établissement catholique : 800 étudiants.

L'Institut Froebel (du nom du pédagogue allemand) : 650 étudiants.

Southlands College (méthodiste) : 780 étudiants.

Whitelands College (anglican) : 800 étudiants.

Ces collèges, profondément marqués par leur tradition, ont gardé une forte individualité, notamment perceptible au niveau du recrutement des étudiants, dans le personnel enseignant et dans les spécialités. Toutefois l'institut est loin de n'exister que sur le papier. Il possède en commun un conseil, un sénat et des comités de responsables. Les départements des quatre collèges se sont regroupés en des « syndicats » par matières pour unir leurs ressources. Ainsi les huit membres du syndicat de français peuvent envisager des spécialisations naguère impensables lorsque chaque département ne comptait que deux enseignants. Tous les étudiants, à quelque collège qu'ils appartiennent, peuvent accéder à tous les enseignements.

Le dynamisme de l'institut semble bien réel, à en juger par le fait qu'il a réussi non seulement à mettre sur pied une organisation d'ensemble des enseignements, mais aussi à en créer de nouveaux.

Les formations nouvelles :

Dans la brochure qu'il édite à l'intention des étudiants, R.I.H.E. se présente comme une alternative aux universités et aux établissements polytechniques. De fait, quatre formations nouvelles qui ne conduisent pas normalement à l'enseignement sont actuellement proposées. Ce sont :

- Le Dip. H.E. (Diploma of Higher Education) qui se prépare en deux ans.
- Le B.A. (Bachelor of Arts), degré de sciences humaines ou de lettres, et identique à celui qui se prépare dans les universités.
- Le B.Sc. (Bachelor of Science) à base de psychologie, de sociologie, de biologie sociale et d'administration sociale.
- Le B.H. (Bachelor of Humanities) doit son originalité à ce qu'il permet de combiner des enseignements dispensés par l'université à d'autres formations. Il vise, tout en permettant de retarder l'orientation vers l'enseignement, à préparer à diverses autres professions en rapport avec les enfants.

Le Dip. H.E. est conçu de façon à permettre l'orientation vers l'enseignement en fin de première année. Les trois autres formations, d'une durée de trois ans, peuvent également conduire à l'enseignement par le biais du P.G.C.E. (voir ci-après).

La formation initiale des futurs enseignants :

Elle comporte trois filières possibles :

- Le P.G.C.E. (Postgraduate Certificate in Education) constitue la formation professionnelle en un an que doivent suivre les titulaires d'un « degré ». Il comporte, à côté de cours théoriques sur l'éducation, deux stages d'enseignement de cinq et six semaines à la fin du premier et du deuxième trimestre.
- Le Cert. Ed. (Certificate in Education) destiné à disparaître, continuera à exister pendant encore quelques années sans doute, pour des candidats ne remplissant pas les conditions d'accès à l'université. Le nombre des candidats qui y sont admis est très restreint. Pour l'essentiel les études se confondent avec la préparation au B. Ed., mais le niveau en est moins élevé. Toutefois les candidats qui obtiennent des résultats particulièrement brillants (1/3 environ) se voient accorder le B. Ed. première partie et sont autorisés à préparer le B. Ed deuxième partie (environ la moitié profite de cette possibilité).
- Le B. Ed. (Bachelor of Education) est destiné à devenir la voie normale d'accès à une profession qui ne devrait plus désormais recruter que des licenciés. Il est ouvert aux candidats qui ont été reçus dans cinq matières au G.C.E. (1), dont deux au niveau avancé, tout comme les formations universitaires. Il s'articule en deux parties, la première, encore appelée niveau « ordinaire » ou B. Ed. (ord.), qui se prépare en trois ans, et la seconde, aussi distinguée comme « honours » ou B. Ed. (Hons).

Les enseignements sont organisés sous forme d'unités de valeur ce qui, par des règles combinatoires appropriées, permet d'assurer une formation équilibrée tout en ménageant, surtout à partir de la troisième année, d'appréciables possibilités de choix, et une orientation progressive vers une spécialisation (école primaire, intermédiaire, secondaire, enseignement spécialisé...) ou vers la préparation du B. Ed. deuxième partie.

La préparation à la première partie porte sur trois grands domaines :

1) Une matière principale (histoire, anglais, mathématiques...) conçue comme formation personnelle, mais susceptible de devenir la spécialité du futur enseignant secondaire.

2) Une formation pédagogique qui se répartit en :

a) théorie de l'éducation :

- l'enfant, la famille et l'environnement ; l'enfant et l'école ;
- histoire, philosophie, sociologie de l'éducation ;

b) études « professionnelles » plus adaptées à la pratique et au projet professionnel de l'étudiant :

- méthode et contenu de l'enseignement, didactique de la discipline ;
- développement de l'enfant, pédagogie et psychologie du groupe d'âge choisi.

Cette formation pédagogique constitue un bloc de base obligatoire pour tous pendant les deux premières années. Toutefois des options supplémentaires peuvent être enseignées à la demande des étudiants ou choisies en troisième année.

3) Une formation pratique répartie sur les trois premières années.

Première année : 25 jours passés dans des écoles dont 10 (soit deux semaines) dans une même école.

Deuxième année : 5 semaines en situation d'enseignement au second semestre.

Troisième année : 10 semaines en situation d'enseignement (la totalité du premier trimestre).

La préparation à la deuxième partie du B. Ed. porte sur deux matières. L'une d'elles peut être l'éducation mais cela n'est pas obligatoire. Elle ne comporte pas de stages. Il s'agit d'une année d'approfondissement de la formation personnelle.

L'organisation de la formation :

Les étudiants sont encadrés par des « tuteurs » qui guident et contrôlent l'essentiel des études et du travail de très petits groupes (quelques unités) qu'ils réunissent régulièrement. Chaque étudiant est de ce fait en liaison permanente avec deux tuteurs, le tuteur de sa matière principale et le tuteur pédagogique, qui lui rendront également visite au cours de ses stages, en principe une fois par semaine.

L'organisation des stages :

La pratique peut varier de façon très considérable. C'est en effet le tuteur pédagogique qui prend contact avec les écoles et négocie avec elles les conditions des stages. Ceci lui permet d'adapter chaque stage aux besoins spécifiques de l'étudiant, de graduer les difficultés et de réaliser un échantillonnage significatif des situations d'enseignement.

Nous avons visité l'une de ces écoles (une école secondaire de type « comprehensif » (4) accueillant des enfants de 11 à 16 ans). Cette école est en liaison avec plusieurs collèges qui lui adressent des stagiaires. Une enseignante de l'école est spécialement chargée de la liaison avec les collèges et de la supervision des stages.

Tous les stagiaires viennent, avant leur stage visiter l'école pour se familiariser avec elle et avec son organisation, et en rencontrer au moins les principaux responsables. Il rencontrera notamment un « chef de maison » et un « tuteur » (5) de l'école qui lui donneront accès aux dossiers confidentiels des élèves et le guideront pour conduire une étude de cas.

Au cours du stage il sera en tous points considéré et traité comme un enseignant à part entière. Pourtant il sera pris en charge et conseillé à la fois par les professeurs des classes où il intervient, par le chef du ou des départements concernés. Ceux-ci, à l'issue du stage, rempliront chacun un formulaire. Ces formulaires, centralisés par l'enseignante responsable, lui permettront de rédiger un rapport qui sera transmis au collège du stagiaire.

Les stagiaires de première année n'enseignent jamais seuls. En seconde année la marge d'autonomie croît jusqu'à ce qu'en troisième année le contrôle du professeur en poste puisse devenir épisodique. Pendant les stages les élèves professeurs bénéficient d'un service légèrement allégé et disposent du vendredi pour retourner au collège mettre en commun et discuter les expériences de la semaine.

Au moins dans le cas particulier de cette école, la liaison avec le collège semble très étroite et les stagiaires sont suivis attentivement. Par exemple, l'un d'eux, un étudiant de qualité, ayant rencontré des difficultés à cause d'un élocution défaillante, le collège, averti, a pu lui proposer un cours approprié qui lui a permis de surmonter ce handicap avant la fin de sa formation. Un autre ayant échoué pour des raisons de méthode a pu réussir l'année suivante grâce à une prise en charge adaptée. Il n'est jusqu'à l'emploi du temps des stagiaires qui ne soit transmis pour avis au collège.

III. — L'ANNÉE D'INDUCTION

Parmi les innovations proposées par le James Report et le livre blanc sur l'expansion de l'enseignement, il faut revenir sur l'organisation de l'année probatoire, première année d'enseignement durant laquelle il importe de

ne pas laisser le débutant entièrement seul face à ses difficultés...

20 à 25 % du temps d'activité d'enseignement du débutant devrait être consacré à la poursuite de sa formation et plus particulièrement à une réflexion sur sa pratique. Il s'agit là d'une amélioration certaine. Dans le dispositif antérieur, connu sous le terme d'année probatoire c'étaient au directeur et, dans l'enseignement secondaire, au chef de département qu'incombait la tâche de venir en aide au nouvel enseignant. Mais absorbés par leurs autres fonctions ils n'avaient que peu de temps à lui accorder.

Ce que l'on souhaite généraliser à présent, c'est d'une part l'introduction d'un corps de tuteurs ou conseillers pédagogiques rémunérés, rattachés ou non à un établissement donné et qui auraient la charge de l'ensemble des débutants, et d'autre part, la mise en place de « centres professionnels » où les débutants pourraient trouver les compléments de formation et d'information qu'ils recherchent.

Il peut être intéressant de rappeler les différents modèles d'organisation de l'année d'induction qui sont actuellement en cours d'expérimentation dans différentes villes ou régions de Grande-Bretagne. Le tableau 3 en résume les caractéristiques. De l'aide informelle traditionnellement fournie par des collègues (modèle 1) on passe à la prise en charge plus organisée du débutant, telle qu'elle est en particulier proposée par le modèle 5. Les « centres professionnels », organisés souvent dans les universités, les collèges de formation d'enseignants ou dans les maisons des enseignants (voir ci-après) sont des lieux de rencontre, de conférence et de documentation. C'est le modèle 5 qui donne lieu, depuis 1974, à une expérimentation suivie à Liverpool (zone urbaine) et dans le Northumberland (zone rurale). De telles expérimentations permettent la mise au point des réponses aux multiples questions que pose encore un tel dispositif comme par exemple :

— les remplacements rendus nécessaires par les décharges de service accordées aux débutants (1/5 du temps, soit deux demi journées par semaine) et aux tuteurs (1/4 de jour par débutant dont ils ont la charge) ;

— la détermination des responsabilités des tuteurs ;

— le rôle des centres professionnels dans la coordination des cours qui peuvent avoir lieu dans les locaux les plus divers (écoles, universités, maisons des enseignants), dans l'organisation de rencontres informelles, entre débutants, tuteurs et personnel des centres professionnels ;

— le contenu des cours et conférences, en moyenne 1/2 journée par semaine, qui sont proposées aux débutants ;

— la formation des tuteurs.

Une évaluation partielle due à Hill (1975) nous permet de faire état d'un certain nombre des résultats obtenus à Liverpool.

Nous avons retenu plus particulièrement ceux qui portent sur les responsabilités des tuteurs et leur préparation.

Les responsabilités du tuteur :

1. Organiser les visites préliminaires, le programme de travail, etc. avant que le nouvel enseignant ne rejoigne son premier poste.

2. Organiser l'ensemble de l'expérience pratique à laquelle seront soumis les nouveaux enseignants au cours de leur première année d'activité.

3. Aider à la résolution des problèmes professionnels et personnels qui pourraient survenir chez le débutant.

4. Encourager les nouveaux maîtres à faire usage de toutes les ressources de l'école.

5. Aider le nouvel enseignant, directement ou par l'intermédiaire de collègues spécialistes à développer des techniques d'enseignement efficaces.

6. Faciliter les contacts entre le nouveau maître et le centre professionnel.

7. Informer le nouveau maître de l'intérêt des cours disponibles au centre professionnel.

8. Collaborer au travail du centre professionnel.

Remarques :

1. Les tâches du tuteur ne réduisent en rien la responsabilité ultime du directeur pour le contrôle et la conduite de l'école.

2. Le directeur reste responsable de la rédaction du rapport relatif aux compétences du nouvel enseignant pendant son année probatoire.

Lignes directrices pour la formation des tuteurs :

Les membres du groupe de travail estiment que :

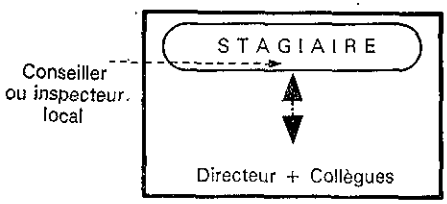
1. Les lignes directrices données sont valables pour toutes les écoles même si des changements de détail devaient être apportés en fonction de la nature particulière de l'école (par ex. : primaire ou secondaire).

2. Les tuteurs eux-mêmes devraient pouvoir suggérer des changements, dans des limites raisonnables, par rapport au contenu proposé.

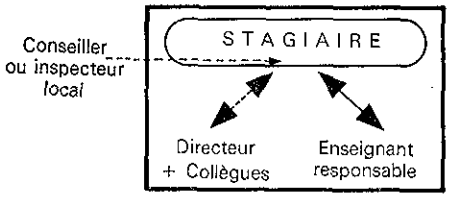
3. Les enseignants, les directeurs, les professeurs des collèges d'éducation, les personnels des « maisons des enseignants », les inspecteurs, les autorités locales de l'enseignement devraient contribuer à la formation.

Tableau 3 : cinq modèles d'Induction

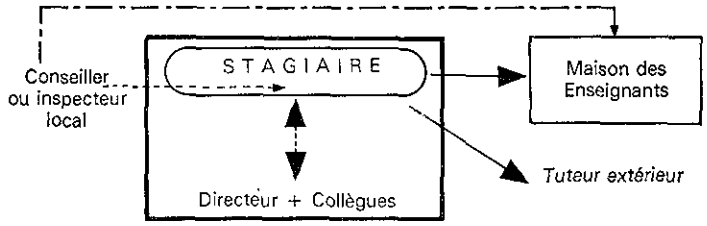
1. Modèle traditionnel, centré sur le lieu du stage.



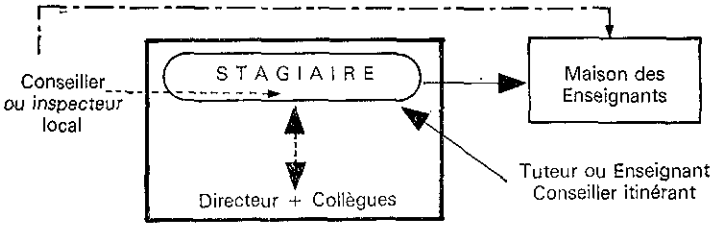
2. Soutien conçu et organisé sur le lieu du stage.



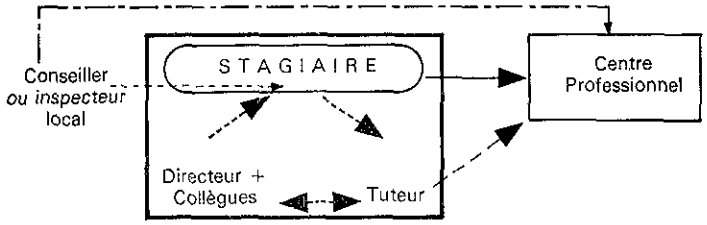
3. Soutien extérieur



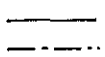
4. Tuteur itinérant

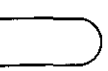


5. Modèle proposé par le Livre Blanc de 1972



KEY


relations définies


relations informelles

salle de classe

D'après *des Reports on Education,* N° 84, March 1976.

4. On devrait demander aux centres professionnels de préparer des bibliographies qui seraient mises à la disposition des tuteurs souhaitant une meilleure information sur leur propre rôle et sur les différents thèmes couverts par les cours.

5. Le tuteur doit :

a) comprendre le projet pilote de Liverpool et savoir quels sont ses rapports avec les développements possibles, sur le plan national, de la formation en cours d'emploi ;

b) connaître ses tâches et responsabilités dans le cadre du projet de Liverpool et savoir comment cela se rattache à de futurs développements sur le plan national ;

c) savoir pourquoi il est nécessaire d'avoir des projets pour l'année d'induction ;

d) connaître les problèmes rencontrés habituellement par les débutants durant l'année d'induction.

6. La préparation des tuteurs devrait leur donner l'occasion de se familiariser avec les sujets suivants :

a) Les formes d'autorité et plus particulièrement celles qui existent dans la propre école du tuteur, dont il faut qu'il soit informé pour l'accomplissement de son travail ou dont il devra informer les débutants.

b) Les cours locaux et les ressources à faire connaître aux débutants.

c) Connaissances, savoir-faire et attitudes développés chez les débutants durant leur formation initiale.

e) Développements récents en matière d'organisation de la classe et d'étude des programmes.

f) Techniques formelles et informelles pour l'analyse de situations d'enseignement et d'apprentissage et pour le diagnostic des forces et faiblesses des débutants.

g) Techniques de conseil et de conduite de groupe.

h) Techniques de communication adaptées à l'échange entre tuteurs et débutants et à l'échange entre le tuteur et des collègues.

Ces travaux permettent de mieux saisir l'importance du rôle des tuteurs et la qualification dans le domaine de la pédagogie générale que l'on attend de leur part. Tous les problèmes de coordination entre les divers personnels intervenant dans la formation des enseignants seront en partie résolus lorsqu'une préparation satisfaisante mettra à leur disposition au moins un vocabulaire et une méthode d'approche des problèmes qui leur seront communs.

IV. — LA FORMATION EN COURS D'EMPLOI

Cours et sessions :

Après l'année d'induction, durant laquelle le futur enseignant aura bénéficié d'une décharge de 1/5 de son temps d'activité, commence l'activité professionnelle autonome. Du point de vue de la formation, cette période devrait correspondre, selon le James Report, à un troisième cycle proposant aux enseignants des possibilités de perfectionnement, de mise à jour des connaissances et d'échanges entre collègues.

Cette formation en cours d'emploi n'est pas nouvelle. Un grand nombre d'organismes interviennent depuis plusieurs années dans l'organisation de cours et sessions. On peut citer les universités, les collèges d'éducation, le ministère (D.E.S.), les inspecteurs, les autorités locales, les associations de spécialistes. Ces possibilités sont très variables selon les régions.

Une enquête organisée par le D.E.S. (1970) a montré que, dans la période du 1er septembre 1964 au 31 août 1967, chaque enseignant avait suivi en moyenne 11 jours de formation. Pourtant ce chiffre recouvre des disparités considérables. Ainsi 1/3 des enseignants n'avait participé à aucun cours tandis que 5 % avaient suivi 7 cours ou davantage.

On estime que durant l'année 1966-67, plus de 7 800 cours de toute catégorie furent organisés, suivis par plus de 293 000 enseignants (certains d'entre eux ayant suivi plus d'un cours) ; parmi ces possibilités il y avait 150 cours d'un an suivis par 1 500 enseignants (il y avait environ 350 000 enseignants en service à temps plein durant cette année).

Cane (1969) a rendu compte d'une enquête dont nous pouvons extraire une information relative aux sujets les plus demandés. La liste de ces sujets permet de se rendre compte des préoccupations des enseignants : ils sont très orientés vers l'aide susceptible d'être apportée aux élèves en général et vers la découverte de nouvelles méthodes d'enseignement.

Thèmes retenus par plus de 50 % des maîtres du primaire et secondaire (dans trois comtés) **au cours d'activités de formation,** d'après Cane (1969)

1. Difficultés d'apprentissage susceptibles d'être rencontrées chez tout enfant et méthodes pour y remédier.

2. Avantages et inconvénients des nouvelles méthodes d'organisation d'écoles et de classes.

3. Emploi des appareils et équipements nouveaux avec possibilités d'entraînement à la pratique.

4. Résultats récents de recherches pédagogiques en rapport avec la spécialité de l'enseignant.
5. Conception et élaboration de programmes de telle sorte que le contenu soit adapté à l'enfant actuel et organisé en unités d'enseignement.
6. Description et démonstration de méthodes d'enseignement de disciplines à caractère théorique pour des enfants peu adaptés à de tels enseignements théoriques.

Thèmes plus particulièrement retenus par les enseignants du primaire :

7. Méthodes de conduite de classes hétérogènes à effectif élevé à équipement et espace réduits.
8. Détails pratiques et objectifs de plans de travail introduits récemment, discussion des résultats et présentations pratiques.

Par les enseignants du secondaire seulement :

9. Construction, notation et interprétation d'examens scolaires et de tests d'évaluation.

Le James Report insiste pour que se développent les possibilités de sessions de formation d'une demi-journée ou de fin de semaine. Il souhaite que les enseignants puissent bénéficier d'un trimestre de formation tous les sept ans. La coordination des actions de formation devrait être facilitée par l'organisation des centres professionnels (voir § III ci-dessus).

Les « maisons des enseignants »

Cette fonction de coordination est déjà en partie assumée par les « maisons des enseignants » (Teachers' Centres). Celles-ci constituent davantage des lieux de rencontre que des centres de conférences. Leur fonction de centres de documentation, d'échange d'innovation et d'information est considérée comme déterminante. Il s'agit de centres où les maîtres peuvent se retrouver régulièrement et de manière informelle pour expérimenter, présenter, approfondir leur travail et celui de leurs collègues. Un tel centre peut être installé dans un établissement scolaire ou dans un bâtiment spécial. On y trouve généralement une grande salle aménagée de manière accueillante et confortable pouvant servir à la conversation, à la projection de films, à des expositions de livres et d'équipements. Deux pièces plus petites, l'une pour des travaux de reproduction ou de fabrication de documents, l'autre pour des discussions de groupe, s'ajoutent habituellement au bureau du responsable. On y trouve également un coin cuisine et des rafraîchissements, un local de réserve pour le matériel. Mais cela peut être, dans certains cas, bien plus important, avec un grand nombre de salles spécialisées.

Ces « maisons » jouent sans doute un rôle important surtout pour les enseignants débutants qui peuvent y trouver un complément de formation pour la fabrication de matériel pédagogique, pour la maîtrise de méthodes d'enseignements ou simplement une occasion de rencontrer des collègues. Mais elles peuvent aussi constituer un lieu où l'ancien et le nouveau maîtres conçoivent, ensemble, des programmes de formation, des supports pour l'enseignement. La visite de deux de ces centres et un entretien avec leur directeur nous a permis de constater à la fois la grande diversité mais aussi la richesse de documentation et l'importance des initiatives prises par les enseignants pour l'organisation de leur formation permanente.

Il faut sans doute mentionner les journées de formation et les cours à temps partiel organisés par les universités ou les collèges d'éducation qui permettent souvent d'acquérir, en cours du soir, des diplômes officiels.

V. — LA RECHERCHE EN MATIÈRE DE FORMATION D'ENSEIGNANTS

L'importance de cette recherche est soulignée par les auteurs consultés qui considèrent que c'est à partir d'une connaissance plus approfondie des publics et des effets des démarches de formation que devraient se développer des formes nouvelles d'actions de formation d'enseignants. Les programmes de formation devraient de plus en plus pouvoir s'inspirer d'une meilleure connaissance des processus d'apprentissage.

L'organisation et les moyens

Les fonds de recherche provenant du gouvernement ou d'autorités locales, sont attribués par des conseils aux instituts de recherche, à la Fondation nationale pour la recherche en matière d'éducation (N.F.E.R.), aux universités ou aux collèges d'éducation. Le D.E.S. (Department of Education and Sciences) (2) peut attribuer directement des fonds gouvernementaux aux centres de recherche. Il en confie également une partie à des conseils comme le « Conseil de la recherche en sciences sociales », le « Conseil des écoles pour les programmes et les examens ». Le « Conseil national pour la technologie éducative », en liaison avec d'autres fondations, fournit aussi des aides aux instituts de recherche. On évalue à environ deux millions de livres le montant des subventions accordées en 1970 à des recherches expérimentales en éducation (0,1 % du budget de l'éducation) (voir Lomax, 1973, chapitre 21).

Nature des travaux

Notre objet n'est pas de résumer les dernières recherches effectuées mais d'indiquer les orientations adop-

tées. On peut souligner le nombre et la richesse des travaux dans les différents domaines retenus en rapport avec la formation des enseignants.

En nous basant sur les articles publiés dans le **British Journal of Teacher Education** depuis sa première parution en janvier 1975, et sur une analyse de Lomax (1973), on peut distinguer essentiellement les thèmes suivants :

— Les pratiques de formation d'enseignants sont abordées par exemple dans les article de Stones (1976) qui examine les possibilités d'un développement d'une formation aux savoir-faire (skills) ; de Webster (1975) qui souhaite une meilleure intégration de la pratique et de la théorie ; de Hill (1975) qui examine plus particulièrement le rôle de l'année d'induction à laquelle sont soumis les enseignants débutants. Mais on pourrait également citer le premier numéro de cette revue qui regroupe des articles relatifs à la mise en place de structures nouvelles à la suite du James Report. Ce sont donc les aspects théoriques et pratiques de la formation qui se trouvent abordés, ainsi que les démarches habituellement adoptées actuellement : analyse d'interaction, micro-enseignement.

— Les effets du comportement du professeur sur le processus de formation des élèves. On peut citer, sur ce thème, entre autres, l'analyse de Dunkin (1976) sur la relation enseigner-apprendre, l'étude de Garner (1972) sur les rapports entre comportement du professeur et attention des élèves, les travaux rassemblés dans l'ouvrage de Stubbs-Delamont utilisant plus particulièrement l'observation comme moyen d'approche.

— Les recherches centrées sur les caractéristiques de l'enseignant, sur l'évaluation de son travail et des effets de sa formation, comme par exemple le travail de Crompton (1977) sur l'attente des enseignants et l'évolution de la perception de la situation par les enseignants, de Taylor (1975) sur les préoccupations des futurs enseignants, de Seville (1975) qui étudie les effets de la formation à partir d'une approche systématique d'un collège d'éducation.

D'autres articles parus dans le **British Journal of Educational Psychology** pourraient encore être cités ainsi que des ouvrages comme celui de Stones (E.) and Morris (S.) (1973). Ils témoignent de la vitalité de la recherche en Grande-Bretagne dans le domaine de la formation des enseignants.

Résultats de ces recherches

Apprécier l'intérêt d'une formation d'enseignants c'est chercher à déterminer l'efficacité des enseignants ainsi formés dans l'exercice de leur profession. Mais la notion même d'efficacité de l'enseignant reste mal définie. On ne sait ce qu'est un enseignant efficace ; les effets qu'il produit dépendent de sa propre personnalité, du type d'élève auquel il s'adresse et pas exclusivement de la formation reçue. L'efficacité envisagée globalement est appréciée différemment selon les personnes qui émettent un jugement. Ces jugements pourraient être plus proches les uns des autres si l'on distinguait les performances de l'enseignant face aux différentes fonctions qu'il est amené à remplir : choix des buts et formulation des objectifs, choix des stratégies, mise en œuvre, évaluation.

La personnalité de l'enseignant est abordée à travers les travaux de Oliver et Butcher sur l'attitude des étudiants à l'égard de l'enseignement.

Les recherches qui concernent l'influence de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves, désignées par le nom de « recherches sur la relation processus-produit », sont considérées comme importantes car elles devraient aider les enseignants à parvenir à de meilleures analyses des situations qu'ils vivent, à mieux formuler des hypothèses, à prendre des décisions. D'après Dunkin (1976), « les faits à partir desquels les enseignants prennent des décisions, choisissent des stratégies et évaluent leur efficacité, continueront sans doute à être de type clinique, et à résulter d'observations en situation ». Mais cela ne signifie pas qu'ils ne pourront pas retirer de profit de recherches de type processus-produit. Le plus utile sera sans doute de faire connaître les difficultés de la recherche, le caractère relatif des connaissances sur l'efficacité de l'enseignement et un certain savoir-faire pour effectuer soi-même des recherches sur l'enseignement.

Le travail de Bennett (1976) s'inscrit dans la même ligne : il met en rapport le « style » d'enseignement et l'apprentissage des élèves. Selon Wragg (1976) les quatre orientations suivantes pourraient être retenues comme objectifs à poursuivre par les futurs enseignants :

— apprendre à observer les élèves ;

— apprendre à connaître les particularités des élèves et la manière selon laquelle ils apprennent ;

— apprendre à agir face aux situations d'enseignement ;

— apprendre à évaluer les résultats.

Pour Brown (1975), les travaux sur la pratique de l'enseignement et sur la formation des enseignants permettent au moins de conclure que « enseigner est une activité qui s'apprend et qui n'est pas simplement fonction de la personnalité ».

Sans doute les auteurs ne cachent-ils pas les limites de leurs travaux. Il en soulignent les insuffisances et le caractère de trop grande généralité qu'ils ont encore. Ils souhaitent pouvoir développer des travaux plus spécifi-

ques par exemple sur les effets que l'interaction maître-élève, que l'organisation de la classe peuvent avoir sur l'apprentissage de l'élève. Ils souhaitent des analyses d'interactions plus cliniques, moins systématiques que celles qui ont été entreprises sous l'impulsion de Flanders. Ce qui reste sans doute, c'est l'impression de vitalité de la recherche dans ce secteur pourtant très restreint, *c'est l'importance que l'on accorde* à ces travaux pour une amélioration des procédures de formation.

VI. — QUELQUES REMARQUES POUR CONCLURE

Sans doute y aurait-il encore beaucoup à dire pour permettre au lecteur de mieux saisir, dans quel contexte se déroule la formation des enseignants en Angleterre.

Nous reviendrons simplement sur quelques aspects qui, au cours des visites et des entretiens, nous ont semblé avoir une certaine importance pour la compréhension de la situation telle qu'elle se présente actuellement.

On n'a pas abordé les questions syndicales. Il est pourtant difficile d'ignorer l'activité des syndicats, de ne pas voir les affiches dans les établissements de formation qui appellent à l'action face aux restrictions budgétaires et aux diminutions du nombre des emplois. Par rapport aux années d'expansion, la période actuelle est naturellement marquée par l'austérité.

Tous les établissements ne sont pas fixés sur leur sort à court comme à moyen terme. Les modifications de structure ont fait naître une inquiétude certaine et les formateurs d'enseignants eux-mêmes se posent des questions de sécurité d'emploi.

L'action syndicale se manifeste également face aux bouleversements qui accompagnent la mise en place des nouvelles structures de formation. C'est bien là la préoccupation du moment : « Comment va-t-on pouvoir reconvertir les établissements dispensant des formations diversifiées ? Sur quelles bases la coopération des divers établissements de formation amenés à fusionner va-t-elle s'établir ? Qu'attendre du contrôle accru du C.N.A.A. et des universités ? La mise en place des « comités régionaux » ne va-t-elle pas dans le sens d'une centralisation plus autoritaire ? De même le ministère n'est-il pas, à la faveur de la réforme et de l'austérité qu'il impose, en train d'accroître ses pouvoirs de contrôle aux dépens de la coopération et de l'initiative locale ?

Mais tous ces changements ne semblent pas devoir affecter de manière déterminante ce qui constitue le souci permanent des responsables des institutions de formation, à savoir la recherche d'une certaine qualité de vie en collectivité. Ce souci apparaît déjà dans la nature même des équipements. Les salles de professeurs dans les collèges que nous avons visités sont de véritables salons de réception. Même dans les plus petites « maisons des enseignants » il y a au moins un bar, une salle de club. Les réfectoires ne sont pas de simples lieux de passage, mais des salles où l'on a envie de poursuivre la conversation. Chaque établissement a ses installations sportives et théâtrales.

On retrouve une préoccupation du même ordre dans la formation donnée aux futurs maîtres. On cherche à les sensibiliser à la diversité des milieux dans lesquels ils pourraient être amenés à enseigner. On les prépare à prendre en compte l'ensemble des besoins des élèves.

C'est pourquoi des critères qui peuvent paraître très subjectifs, comme l'aptitude au travail en groupe, le sens de la vie communautaire, interviennent au moment du recrutement (6) d'un nouveau professeur : on appréciera son intérêt pour l'animation d'une chorale, d'un club théâtral, d'un groupe sportif. Aussi n'est-ce pas grâce à la réussite à un concours de recrutement national que l'étudiant devient professeur.

Chaque comité local, chaque école peut avoir ses exigences particulières et c'est par entretien que l'on découvrira s'il y a compatibilité entre l'offre et la demande. C'est d'ailleurs déjà de cette manière que le futur étudiant en éducation avait pris contact avec son établissement de formation. Là encore pas de concours mais une appréciation du travail antérieur sur dossier et une estimation des intérêts et des qualités humaines à l'occasion d'un contact personnel. On peut s'interroger sur le manque d'objectivité et d'uniformité de telles procédures. Mais nos interlocuteurs font observer qu'elles permettent de constituer autour des directeurs d'écoles des équipes pédagogiques adaptées aux besoins locaux.

L'absence de centralisation, l'absence de solutions uniques à travers tout le pays se retrouve encore dans bien d'autres domaines que celui du recrutement. Les universités possèdent une autonomie qui leur permet de susciter, dans les établissements de formation d'enseignants, des orientations variées au niveau des contenus de formation, des modes de contrôle, d'orienter aussi la recherche pédagogique. On a vu combien diverses pouvaient être les solutions apportées à l'organisation de l'année probatoire. C'est un sens de l'adaptation, de l'expérimentation, un respect des particularismes qui frappe surtout lorsqu'on examine la réalité de la formation des enseignants.

Le fait que l'on puisse recenser 700 « maisons des enseignants », contre 74 C.R.D.P. et C.D.D.P. en France, montre immédiatement le caractère très local que possèdent ces maisons et le rôle qu'elles peuvent jouer à l'égard du secteur scolaire dans lequel elles se trouvent implantées, même si leurs moyens en matériel peuvent souvent paraître faibles.

La diversité sur laquelle on vient d'insister n'exclut pas en revanche une tendance à l'unification du corps enseignant. La spécialisation des enseignants pour tel ou tel type ou niveau d'enseignement se fait en cours d'études par le choix d'options. Cependant les maîtres du primaire comme les professeurs du secondaire passent par les mêmes établissements de formation. Leur spécialisation pour tel niveau d'âge n'est pas irréversible, et ils sont rémunérés sur des bases communes (6).

Mais cette spécialisation tardive et cette relative indétermination des objectifs de formation initiale ne risquent-elles pas d'entraîner un approfondissement insuffisant ? Que peut-on par ailleurs penser du niveau scientifique des maîtres étant donné le temps consacré à la formation professionnelle dans une formation initiale qui ne dure que trois ou quatre ans selon le cas ?

Sans doute fonde-t-on beaucoup d'espoirs sur la formation permanente qui, à la suite de l'année d'induction, complète surtout la formation pratique, peut-être relativement réduite dans le cadre de la formation professionnelle initiale. Cette formation permanente n'est pas encore aussi développée que le souhaite le « livre blanc ». Les réalisations dépendront en partie des moyens qui pourront être libérés.

En pleine période transitoire, un contact avec la réalité de la formation des enseignants en Angleterre, donne une idée de ce qu'on pourrait appeler le changement dans la continuité.

Tout en percevant les caractéristiques permanentes du système d'enseignement britannique on découvre l'originalité des solutions nouvelles qui naissent dans un contexte social et économique en évolution. C'est ce souci d'adaptation et cette capacité de rénovation, cette disposition à l'expérimentation, la perméabilité des cloisonnements qui nous ont semblé devoir retenir l'attention.

Jean BERBAUM,
Claude KERVIEL,
section sciences de l'éducation.
section d'anglais.
Université de Nancy II.

Notes

(1) **Le système des examens.**

Deux types essentiels d'examens sont proposés aux élèves du secondaire. Ce sont le CSE (Certificate of Secondary Education) et le GCE (General Certificate of Education). Dans ces deux examens les élèves choisissent librement les matières dans lesquelles ils seront examinés et jugés indépendamment. Le diplôme mentionne la liste des matières où l'épreuve a été subie avec succès.

Le GCE se passe à deux niveaux, le niveau « ordinaire » (« O » level) à 16 ans, et le niveau « avancé » (A » level).

La CSE, d'un niveau inférieur, peut cependant donner aux meilleurs candidats droit à l'équivalence avec le GCE « O » level.

Le GCE sert le plus souvent de critère d'accès dans les universités qui exigent en général le succès dans 2 ou 3 matières au niveau « A ».

Pour la préparation du Certificate In Education, les Collèges de Formation n'exigeaient que 5 succès au niveau « O ». Pour la préparation au Bachelor of Education, ils ont dû s'aligner sur les exigences universitaires.

(2) **L'administration des enseignements primaires et secondaires :**

L'administration scolaire d'Etat repose en Angleterre sur trois piliers essentiels :

- le ministère de l'Education (D.E.S., Department of Education and Science) ;
- les autorités locales (L.E.A., Local Education Authority) ;
- l'école et plus particulièrement son directeur.

Le ministère de l'Education a essentiellement un rôle de contrôle et de coordination associé à la responsabilité de définir et de promouvoir la politique éducative de l'ensemble du pays.

L'autorité locale est, aux termes de la loi de 1944, le conseil du Comté. Celui-ci exerce son autorité par l'intermédiaire d'une administration et d'un Comité de l'Education (Education Committee). C'est la cheville ouvrière du système éducatif : l'autorité locale est responsable de la prise en charge de tous les besoins éducatifs sur son territoire ; c'est elle qui organise, administre et finance tout l'appareil éducatif. Ses ressources, dont elle détermine librement la part qui sera consacrée à l'éducation, sont constituées par un impôt local (Rates) complété par une subvention du gouvernement central (Rate Support Grant).

Le directeur de l'école, à l'autre extrémité de la chaîne, est très largement responsable de la gestion, de l'organisation et de l'orientation pédagogique de son école.

La distribution des pouvoirs : Alors qu'en France, on peut dire en simplifiant, que tout pouvoir réside dans l'échelon supérieur, les échelons inférieurs étant confinés dans des fonctions d'exécution ou de contrôle, en Angleterre le pouvoir est très largement décentralisé.

Ce que le ministre ne fait pas :

Il ne recrute ni n'emploie les maîtres ; il ne gère pas leur carrière ; il ne décide pas de la structure de l'enseignement dans un comté. Toutes ces responsabilités sont du ressort des autorités locales. Sauf cas de décision législative, il demande à celles-ci de lui soumettre des plans de réorganisation (ex. : réorganisation compréhensive en 1965 ; réorganisation de la formation des maîtres actuellement). Une large part de son pouvoir réside dans des procédures d'incitation et de coordination. Il ne détermine pas les matières enseignées, ni les programmes, ni les horaires, ni les méthodes pédagogiques, ni le service, ni la nature des responsabilités des enseignants. Tout cela est décidé au niveau de l'école sous la responsabilité du directeur.

Il ne détermine pas la rémunération des maîtres qui est du ressort du Comité Burnham (du nom du premier président de ce Comité) qui fonctionne comme un organisme de négociation entre

les parties intéressées (enseignants, LEA, ministère) à l'échelon national.

(3) **L'enseignement supérieur :**

Il comprend deux secteurs, le secteur universitaire, autonome, et le secteur non-universitaire.

1) Les universités sont financées pour l'essentiel sur fonds d'Etat, sans pour autant que leur autonomie soit le moins du monde mise en cause. Il est cependant intéressant de remarquer que les universités ont pris l'habitude de faire contrôler le déroulement et la notation de leurs examens par des examinateurs extérieurs (external examiners) fournis par d'autres universités et qui cautionnent ainsi la valeur de leurs enseignements et de leurs diplômes. Les fonds sont négociés avec l'échelon central par le comité des subventions universitaires (U.G.C., University Grants Committee) qui en assure la répartition.

2) Le secteur non-universitaire comprend les collèges d'éducation prolongée (Colleges of Further Education), les collèges techniques, collèges régionaux, les établissements polytechniques... qui sont financés en général par les autorités locales au moyen de fonds communs qui permettent d'égaliser les charges. Les institutions de ce secteur n'ayant pas le droit de collation des grades de niveau universitaire s'adressent soit aux universités soit à un organisme national, le CNAA (Council for National Academic Awards) pour la validation de leurs diplômes.

Jusqu'à la réorganisation en cours, les collèges de formation ne faisaient partie d'aucun de ces deux secteurs et étaient financés séparément.

(4) **Le système d'enseignement secondaire en Angleterre.**

Le système scolaire secondaire en Angleterre comprend essentiellement deux secteurs :

1) **Un secteur privé** qui n'est pas financé par l'Etat et dont font partie les « Public-Schools », (qui malgré le nom qu'elles doivent à la tradition sont en dehors du secteur public). Ce secteur scolarise environ 7 % des enfants.

2) **Un secteur d'Etat ou public**

A la suite de la réforme de 1944 ce secteur avait une structure « tripartite » qui comprenait 3 types d'écoles très hiérarchisées :

— les Ecoles modernes secondaires ;

— les Ecoles techniques ;

— les Grammar-Schools.

La répartition des enfants entre ces types d'écoles se faisait au moyen d'un examen de sélection, connu sous le nom de « 11 + » (il était subi à partir de 11 ans). Ce système, qui reléguait la majorité des enfants (surtout ceux des classes sociales les moins favorisées) dans les écoles les moins bien équipées et les moins bien encadrées, est en voie de disparition. A l'heure actuelle, il a été en grande partie remplacé par un système d'écoles de type « *compréhensif* » *(ou encore polyvalent) regroupant*, au moins en théorie, tous les enfants de 11 à 18 ans d'un même secteur géographique et fournissant tous les enseignements.

(5) **L'organisation d'une école « Compréhensive ».**

Dans toute école « compréhensive » d'une certaine importance coexistent deux formes d'organisation : l'organisation « académique », concernant l'enseignement, et l'organisation « sociale », destinée à assurer la prise en charge personnelle des enfants.

1) L'organisation académique se caractérise par l'existence de « départements » par matières, où groupes de matières, qui, sous la responsabilité d'un « chef de département », assure toute l'organisation de l'enseignement de cette ou de ces matières : programmes, emplois du temps, services...

2) L'organisation « sociale » cherche à assurer à chaque enfant le suivi adapté à ses besoins propres, ainsi que l'animation de l'école. L'une des formes les plus typiques, empruntée à la tradition des « Public-Schools » consiste à diviser les enfants en « Houses » (les écoles n'étant pas des internats, ce terme ne désigne plus des bâtiments mais des groupes d'enfants) sous la responsabilité d'un chef de maison (House Master). Les « maisons » sont elles-mêmes divisées en « tutor-groups ». L'enfant sera suivi par le même tuteur pendant toute sa scolarité. En outre chaque classe est placée sous la responsabilité d'un professeur principal (Form Master) dont le rôle est plus important que celui de son homologue français.

(6) **Recrutement, carrière et service des enseignants :**

Recrutement : Il n'y a pas en Angleterre de concours de recrutement. Le statut de maître qualifié est conféré par le ministre, à titre provisoire d'abord, puis à titre définitif, à l'issue de l'année d'induction aux candidats qui ont obtenu l'un des diplômes requis.

Mais le recrutement proprement dit reste une transaction entre l'employeur (c'est-à-dire l'autorité locale et non le ministère) et l'employé. Les offres d'emploi sont publiées dans la presse et les demandes adressées soit aux autorités soit aux directeurs d'écoles concernés, qui recrutent parmi les maîtres qualifiés demandeurs, en fonction de critères dont ils sont maîtres.

L'adaptation du nombre des candidats au nombre des postes est réalisée par le ministre qui détermine le nombre de maîtres en formation. Il n'est donc pas surprenant qu'un certain nombre de jeunes maîtres qualifiés soient sans emploi.

Carrière : Malgré une tendance à la spécialisation de formation, tous les maîtres qualifiés peuvent briguer un poste dans l'école de leur choix (primaire comme secondaire) et même si ce n'est pas la règle, se reconvertir en cours de carrière.

Il existe 5 échelles de rémunération hiérarchisées, établies nationalement par le « Comité Burnham » (voir note 2) et auxquelles tous les employeurs (LEA) se conforment. Tous les enseignants de la maternelle aux terminales, quels que soient leurs diplômes commencent leur carrière à la première échelle. La promotion se fait à l'ancienneté à l'intérieur d'une même échelle, et par changement d'échelle à l'occasion de l'accès à des responsabilités plus importantes (direction de « maison », de département, d'école de plus ou moins grande taille). Ceci peut se réaliser sur place ou par la recherche d'un poste ou d'une école offrant des perspectives à la mesure des ambitions de l'enseignant.

Ouvrages utilisés

1) BENNETT (S.N.). — **Teaching styles and Pupil progress,** Open books 1976.

2) BROWN (G.). — Some case studies of teacher preparation. **British Journal of Teacher Education,** 1, 1, 71-85, 1975.

3) CANE (B.). — **In Service training** (1969) NFER.

4) CROMPTON (J.). — Student expectation and the PGCE. **British Journal of Teacher Education** 3, 1, 41-44, 1977.

5) Department of Education and Science (1970). Memorandum to the select Committee ; Teachers training, vol. 1, H.M.S.O. London.

6) DUNKIN (M.J.). — Problems in the accumulation of process-product evidence in classroom research. **British Journal of Teacher Education,** vol. 2, n° 2, 175-187, 1976.

7) GARNER (J.). — Some aspects of behaviour in infant classroom. **Research in Education,** 1972.

8) GIBSON (R.). — The effect of school practice : the development of student perspectives. **British Journal of Teacher Education** 2, 1976, 3, 241-250.

9) HILL (D.). — Experiments in induction : new approaches to the probationary year. **British Journal of Teacher Education,** vol. 1, 1975, 1, 29-40.

10) James Report : **Teacher Education and training.** The Report of the James Committee. London HMSO, 1972, 85 p.

11) Livre Blanc : **Education : a framework of expansion,** 1972, London HMSO.

12) LOMAX (D.E.). — An introduction to research in teacher education in The Education of teachers in Britain, John Wiley, 1973.

13) LOMAX (D.E.). — **The Education of Teachers in Britain,** John Wiley, 1973.

14) SEVILLE (R.). — Systems analysis and its application to teacher education. **British Journal of Teacher Education** 1, 1975, 2, 163-189.

15) STONES (E.). — Teaching teaching skills. **British Journal of Teacher Education,** vol. 2, 1976, n° 1, 59-78.

16) STONES (E.) et MORRIS (S.). — **Teaching practice : problems and perspectives,** 1973, Methuen et Co.

17) STUBBS-DELAMONT. — **Explorations in classroom observation,** ed. Wiley, 1976.

18) **Summary of Courses at Colleges and Departments of Education,** Association of Teachers in Colleges and Departments of Education, 1975.

19) TAYLOR (P.H.). — A study of the concerns of students. **British Journal of Teacher Education** 1, 1975, 2, 151-161.

WEBSTER (J.R.). — The implementation of an integraded approach to teacher training. **British Journal of Education,** n° 1, 1975, n° 2, 143-150.

20) WRAGG (E.C.). — The Lancaster study : its implications for teacher training. **British Journal of Teacher Education,** 2, 1976, 3, 281-290.

Lectures complémentaires.

1) Pour une information d'ensemble, sur le système d'éducation britannique :

— Burgess (T.). — **A Guide English Schools,** Penguin 1972. (Ce qui concerne la formation des maîtres est à présent largement dépassé).

2) Sur les Ecoles Polyvalentes :

— Burgess (T.). — **Inside Comprehensive Schools,** D.E.S. 1970.

— Rubinstein (D.) et Simon (B.). — **The Evolution of the Comprehensive School 1926-1972,** Routledge and Kegan Paul, 127 p.

3) Sur les « Maisons des Enseignants » :

— Thornbury (R.E.) et all. — **Teacher's Centres,** Darton Longman and Todd, 1973, 163 p.

— Thornbury (R.E.). — Teacher's Centres, **New Society,** vol. 28, 27 juin 1974.

DEUXIEME PARTIE

NOTES CRITIQUES

BIGEAULT (Jean-Pierre), **TERRIER** (Gilbert). — **L'illusion psychanalytique en éducation...** — Paris : P.U.F., 1978. — 272 p. ; 22 cm. — (Pédagogie d'aujourd'hui).

L'école nouvelle (et par ce terme on nous demande d'entendre aussi bien l'école active que les pédagogies libertaires, non-directives, institutionnelles) est *infiltrée* depuis sa naissance au début du siècle d'une idéologie sous-jacente qui n'est rien d'autre que la psychanalyse. Telle est l'hypothèse d'où partent les auteurs. Ce « mixage » d'éducation et de psychanalyse, explicite ou implicite, n'est pas seulement le fait de pédagogues aventureux ; il touche de nos jours les milieux éducatifs « tout simplement ordinaires ». Quatre vagues successives sont repérables dans ce processus d' « infiltration » : la centration sur l' « intérêt » (Montessori, Claparède, Ferrière...) ; l'appel à la non-directivité (Freinet, Cousinet, Neil...) ; l'inspiration psychosociologique, thérapeutique et institutionnelle (Rogers, Oury et Vasquez, Lobrot...) ; l' « anti-éducation » enfin (Audouard, M. Mannoni, Mendel). Au bout du cheminement de l' « idée psychanalytique », on lira ainsi la mort de la pédagogie, l'éducation impossible. Comment en est-on arrivé là ?

Le projet des auteurs est dans un premier temps de montrer que cette « idée psychanalytique » ainsi infiltrée n'est en fait qu'une **dégradation** de la psychanalyse. Aussi décryptent-ils avec persévérance, citant tour à tour Montessori et Lobrot, Freinet et Oury, Neil et Mendel, la théorie commune, encore que « diffuse », qui est comme le « préconscient pédagogique » de l'école nouvelle. Cette théorie, issue du freudisme, est fondée sur quatre **principes** (les principes du plaisir, de la bonté naturelle de l'enfant, de l'harmonie préétablie entre les partenaires de la relation au savoir, de l'auto-création) et s'exprime dans trois types de **positions éducatives** possibles : l'immobilisme (neutralité de l'éducateur) ; la fuite en avant (complicité avec l'élève) ; le retrait (auto-effacement). Ce décryptage aboutit à la démonstration qu'en définitive cette théorie diffuse n'a que peu de choses à voir avec la psychanalyse, — que l'intrusion de la psychanalyse dans la pédagogie n'est que faux-semblant, trompe-l'œil, leurre, — l'illusion enfin.

Ou plutôt, que la dite « théorie diffuse » implique à la fois un « rêve » et un « refus ». Rêve freudien, s'exprimant dans l'imaginaire d'une rencontre idyllique éducateur-enfant, d'une nouvelle maïeutique, d'une réciprocité amoureuse ; — voire, à la limite, d'une relation éducative reproduisant le modèle de la cure. Mais, en même temps, refus de l'essentiel : sont gommées en effet, et l'austérité de la relation de transfert, et l'existence de pulsions destructrices, et l'ambivalence, et l'histoire individuelle des identifications. Au titre du « résidu psychanalytique », du laissé pour compte, figure enfin (the last but not the least) tout simplement l'**inconscient.**

Si les auteurs veulent débusquer de la sorte un si mauvais usage de la chose analytique, ce n'est pas uniquement pour suivre le chemin d'une illusion, mais pour en dévoiler le sens. Leur thèse est que la dégradation de l'idée psychanalytique, dès lors qu'elle pénètre le discours **pédagogique** est significative de quelque chose qui concerne la position du pédagogue, la nature du « vœu éducatif ». L'illusion psychanalytique en éducation n'est que le symptôme d'un imaginaire et d'une fantasmatique propre au « pédagogique », de telle sorte qu'à dévoiler le sens d'une illusion, qui va jusqu'à la perversion éducative, on éclaire en même temps, au-delà de l'école nouvelle, quelque chose de l'école officielle et de la pratique éducative même.

En s'appuyant sur un certain nombre de travaux contemporains, tels que ceux de Winnicot et de Kaes (1), les auteurs inscrivent l'existence du « résidu psychana-

(1) D. Winnicott, **De la pédiatrie à la psychanalyse**, P.U.F., 1970 ; R. Kaes et autres, **Fantasme et formation**, Dunod, 1973.

lytique » dans l'espace de l' « impasse fantasmatique » du désir d'éduquer. Désir trouble, de faire naître et renaître, mais aussi de mettre à mort. Fantasme d'une « gestation permanente » par identification à la mère, mais aussi fantasme d'auto-formation par identification à l'enfant (se produire soi-même par l'effet de sa propre toute-puissance). Fantasme prégénital du « déni de paternité », qui fonde le caractère paranoïaque du rêve éducatif (« tout est possible par l'éducation »), la jouissance de la marginalité ou de la solitude. Dans la ligne de leurs précédents ouvrages (2), les auteurs mettent en relation ce fantasme du « déni de paternité » avec les rationalisations anti-Oedipiennes de pédagogies extrémistes de l'heure. Peut-on dépasser cette impasse fantasmatique ? Est-il possible (par un bon usage de la chose analytique cette fois) de faire éclater ces fantasmes, de rendre l'éducateur à la réalité de son désir pour quelque changement possible ? Il semble que tout l'effort des auteurs soit bien d'élaborer la problématique d'une théorie (et d'une pratique) éducative qui ne soit faite, ni pour satisfaire la « mégalomanie » éducative, ni pour justifier le renoncement à la position de maître, la « perversion non-directive ». Le voyage « au bout de la désillusion » auquel nous sommes conviés conduit à quelques recommandations. Et l'ouvrage se termine par l'énoncé d'une formation des éducateurs laquelle, dans et par le processus d' « élucidation », irait dans le sens d'une **poïétique,** c'est-à-dire d'une « création éducative » s'écartant des chemins de l'anti-Oedipe. Les développements (assez obscurs, il faut le dire) consacrés à ce point, ne laissent en revanche pas de doute sur une conviction : l'éducation, même une fois la « réalité du désir d'éduquer » éclatée, ne serait jamais qu' « à demi-désillusionnée ».

D'où vient que cet ouvrage riche, informé, difficile (dont ce bref résumé ne donne qu'une médiocre idée) laisse insatisfait. Il aborde courageusement la problématique du psychanalytique et du pédagogique, pose la question cruciale : la relation analytique peut-elle être le modèle d'une relation éducative. Et pourtant... Tout se passe comme si la démonstration tentée ne parvenait pas à convaincre, et donnait à penser que quelque piège est tendu au lecteur.

Une sorte de logique est mise en scène : en montrant que l' « infiltration » de la pédagogie par la psychanalyse ne peut être que dégradation de la psychanalyse, les auteurs pensent montrer en même temps que la pédagogie est toujours serve d'illusions constitutionnelles. Encore faut-il que l'hypothèse de départ soit plausible et qu'on puisse en fonder la pertinence, — à savoir que toute l'école nouvelle est tributaire de la psychanalyse, qu'il y a du point de vue de l' « infiltration » peu de différence entre Freinet et Audouard ou Mannoni, que les quatre « vagues » ne correspondent qu'à des niveaux de la dite infiltration. Faute de quoi, il est clair que l'on risque de commettre le sophisme appelé « pétition de principe », et qui consiste à admettre par avance ce qui est en question, en supposant que la psychanalyse est là — où elle n'est pas — pour conclure précisément qu'elle n'y est pas. Or, c'est bien ce qui guette les auteurs.

S'autoriser à placer sous la même bannière d'une « théorie diffuse » dite a priori freudienne des pédagogies aussi différentes que celles groupées sous le concept d'école nouvelle est une gageure. Si des référents analytiques peuvent être dits étayer des pédagogies telles que celles de Neil (encore faudrait-il l'affirmer avec prudence), d'Oury et Vasquez, et bien entendu d'Audouard ou de M. Mannoni, — il faut de la bonne volonté pour parvenir à lire quelque chose de freudien chez Decroly, Montessori, Cousinet, Freinet, — voire chez Rogers. Amalgame irritant, — et qui ne va pas souvent sans mélanger les genres : ainsi le concept de « non-directivité » s'appliquera à Freinet et Neil, mais Rogers sera situé en compagnie de Lobrot

(2) G. Terrier, psychanalyste, et J.P. Bigeault, éducateur, ont publié en commun plusieurs ouvrages, dont **Les chemins de l'anti-Oedipe,** Privat, 1974, et **Une école pour Oedipe,** Privat, 1975.

sous la bannière de la pédagogie institutionnelle (3). Certes, les auteurs sont *conscients du risque d'amalgame ; mais ce qu'ils posent,* c'est qu'en tout état de cause, du point de vue de la « théorie diffuse », les points communs entre les pédagogues se situant sur le chemin des quatre « vagues » sont plus importants que les différences. Et que ces points communs sont freudiens.

Voire... L'un de ces points (pour ne prendre que celui-là) est le principe de la bonté originelle de l'enfant. Indubitablement, on trouve ce principe chez Neil : mais on ne le trouve pas chez Oury et Vasquez. Il n'est donc pas commun. Mais, il n'est pas freudien non plus, comme on sait, — et comme nous l'expliquent (mais un chapitre plus loin) les auteurs. On peut faire la même démonstration avec l' « évacuation de l'inconscient », évidente certes chez Lobrot, ou chez Rogers, — mais *hors de question chez Mannoni ou Mendel. Alors ? que peut bien signifier,* si les dés sont ainsi pipés, la découverte subséquente qu'un « résidu » est laissé par la théorie diffuse, qu'elle n'est pas vraiment freudienne ? N'est-ce pas avec un artefact que l'on a engagé le fer ?

On peut se demander (et de là pourrait-on comprendre la possibilité de trouver ces points communs que nous tenons pour amalgame) si ce que les auteurs lisent illusion et leurre, ne serait pas rien d'autre que le discours de l'inconscient s'exprimant peut-être d'une manière moins censurée, tout au moins apparemment, dans l'école nouvelle que dans l'école traditionnelle. D'où un **retournement,** par lequel c'est le discours de l'inconscient lui-même qui est appelé infiltration de la psycha*nalyse, entendue comme modèle théorico-pratique, — renversement* aboutissant logiquement à la thèse de l'évacuation de l'inconscient dans la théorie diffuse (thèse qui pour nous serait ainsi l'effet du renversement opéré). Ce qui n'exclurait au demeurant pas que quelque chose de la psychanalyse soit effectivement évacué ou refoulé par son exportation dans le champ éducatif.

Reste que l'objectif de la dénonciation de l'illusion psychanalytique (combat qu'on eut souhaité plus directement et profondément engagé, disons-le au passage, avec les adversaires **réels** des auteurs, et non point d'une certaine façon **déplacés**) est bien d'énoncer à la fois une théorie de la relation éducative, et un projet : il y a une « impasse fantasmatique de l'éducation » ; cette impasse peut néanmoins être *dépassée.*

Mais, ici encore, il convient d'interroger les auteurs sur « ce sur quoi » ils fondent leur discours, — en l'occurrence sur l'**objet** même du livre, la matière qui *donne lieu à analyse et à thèse, — objet rien moins qu'ambigu.*

En effet, l'analyse proposée dans la deuxième moitié est dite d'une part s'appuyer, dans le cadre de la logique de l'ensemble, sur le discours des péda*gogues de l'école nouvelle (discours* **objet** *donc d'analyse), dont le résidu analytique* est un instrument pour décrypter le soubassement d'une illusion et opérer une lecture de fantasme. Cependant, en même temps, il nous est ajouté que l'analyse se fonde également sur « l'expérience vécue et partagée du maître et de l'élève », de telle sorte que la « pratique éducative ordinaire » devient aussi (du moins implicitement) objet de lecture. Or, cette expérience du sujet praticien n'est pas **présente** dans le livre au même titre que le discours pédagogique, — mais seulement à travers *la référence intuitive (et partant impressionniste) des auteurs.*

A cette ambiguïté s'en ajoute une autre, qui concerne cette fois les référents théoriques de l'analyse. Comme nous l'avons vu, le discours des pédagogues *nouveaux est interprété essentiellement à partir de travaux tels que ceux de Kaes*

(3) Dans cet ordre d'idées, nous avons été très étonné de voir X. Audouard sous la bannière de l'anti-éducation. (**L'idée psychanalytique dans une maison d'enfants.** Epi., 1970.)

portant sur les fantasmes du ***formateur,*** — *sans que soit posée la question cruciale :* jusqu'à quel point peut-on identifier formation, éducation, enseignement ? Remarquons au passage que les auteurs dans cette deuxième partie parlent toujours d' « éducation », rarement de « pédagogie » ; que le **désir d'éduquer** (le « vœu éducatif ») semble plus leur affaire que le **désir d'instruire.** Mais, éducateur, enseignant, formateur, relèvent-ils d'une même dynamique inconsciente ?

Ceci étant, on suivra volontiers les auteurs, lorsque, dans le mouvement de cette sorte de phénoménologie psychanalytique qui forme le centre de leur ouvrage, sont identifiés quelques fantasmes indubitablement fondateurs du rapport de « maîtrise », dont la tentation maternante, la régression à l'enfance, quelque chose de l'ordre du déni de paternité. On regrettera seulement que (peut-être en raison de l'ambiguïté de l'objet) l'exploration du **rapport au savoir** — dans la relation de ce rapport au destin des pulsions, perversion et sublimation — soit à peine esquissée.

Les suivra-t-on aussi pour ce qui est de la liaison du psychanalytique et du pédagogique que le projet conclusif dit espérer (sans trop d'illusion d'ailleurs) ?

Sans nul doute, ce n'est pas une nouvelle « pédagogie psychanalytique » qui est à nous suggérée. Du moins n'est-ce pas ce type de problématique qui intéresse peut-on penser les auteurs, puisque nulle mention n'est faite, bien qu'on puisse s'en étonner, du mouvement qui s'est développé sous ce nom après 1925 autour de la revue **Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik** (4), avec Pfister, Zulliger, Aichorn, — mouvement auquel on peut rattacher en France Mauco par exemple (5).

Loin de vouloir assujettir la pédagogie à la psychanalyse, il s'agit plutôt pour les auteurs de l'en déprendre, en tous cas d'éviter les errements des derniers avatars de l'anti-éducation. Et il est vrai que « la relation analytique ne peut être le modèle d'aucune autre ». Il y a un **mauvais usage** de la chose analytique dans la pensée et la pratique éducative que les auteurs pensent de leur devoir de dénoncer. Mais, dénoncer un mauvais usage, implique-t-il nécessairement qu'il faille recommander, « préconiser » un **bon usage** ?

Comme nous l'avons souligné, un vœu formatif anime et le psychanalyste et le pédagogue qui ont écrit ce livre : une pédagogie « réellement » inspirée par la psychanalyse devrait résulter d'une opération de formation des éducateurs qui fasse « éclater » le désir du pédagogue. Inspirés ici par Winnicott et la théorie de l'objet transitionnel, les auteurs voient le passage à un rapport éducatif vraiment créateur dans ce « saut » par lequel s'institue ce « champ relationnel de l'éducation scolaire » qui « **doit** » (6) s'offrir comme lieu où l'utilisation réciproque des objets-sujets soit effectivement prise en compte ». D'un bon usage formatif de la psychanalyse devrait sortir enfin « l'atelier d'une éducation enfin possible ».

L'ouvrage aboutit ainsi à poser un discours en définitive pédagogique et normatif, en lequel les auteurs retrouvent leur filiation avec leurs travaux antérieurs, — puisqu'il s'agit bien, en faisant « éclater » les fantasmes, de mettre les éducateurs sur la voie d'une **position** assurant à la fois un statut de référent paternel, porteur de loi, et les enfants sur le chemin d'un renforcement de leur moi (et de leur adaptation ?), — bref d'une « école pour Oedipe ».

On pourrait interroger la conception du renforcement du moi, ici mise en scène, dans son rapport à l'idée que les auteurs ont de la psychanalyse et de son fonctionnement. Et se demander s'il n'y aurait pas d'aventure un lien entre cette conception et le renversement qui nous a semblé permettre de comprendre

---

(4) **Archives de pédagogie psychanalytique,** publiées de 1926 à 1937 en Allemagne.

(5) G. Mauco, **Psychanalyse et éducation,** Aubier, 1967.

(6) C'est nous qui soulignons.

l'amalgame de la théorie diffuse. Mais ce serait question à débattre sur un terrain psychanalytique, et non déplacée sur un terrain pédagogique.

En tout état de cause, le problème **pédagogique** que ce livre incontestablement actuel, souvent irritant, contribue à poser reste ouvert : suffira-t-il d'élucider le vœu éducatif pour qu'une éducation sinon désillusionnée, du moins à demi-désillusionnée soit possible ? Dans l'espace pédagogique enfin, l'illusion n'est-elle pas **nécessité** ?

Jean-Claude FILLOUX.

CHERVEL (André). — **... Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : Histoire de la grammaire scolaire...** — Paris : Payot, 1977. — 371 p. ; 23 cm.

Sur l'orthographe, sur la lecture et l'apprentissage de l'écrit, ces dernières années ont vu paraître nombre de travaux historiques et linguistiques ; cette production s'inscrit à la suite des travaux de la linguistique moderne, qui ont eu au moins pour effet de montrer de manière éclatante l'inexistence d'un français national uniforme, la distance entre la langue écrite et orale, et par là l'inadéquation de l'enseignement de la langue maternelle. Si A. Chervel se refuse à parler de « crise » de l'enseignement du français, on sait au moins le désarroi qui règne en la matière particulièrement dans l'enseignement de la grammaire qui est l'objet de ce livre : il n'y a plus d'enseignement « national » de la grammaire mais des pratiques diverses qui satisfont bien peu d'enseignants et qui vont de la bonne grammaire dite à présent « traditionnelle » (règles et exercices d'application), à la grammaire rénovée sous ses différents avatars, jusqu'à la suppression pure et simple de la grammaire par certains enseignants de collège qui n'arrivent plus à la faire « passer » : l'objet de ce livre n'est, bien sûr, pas de proposer une solution à cette situation anarchique et surtout insatisfaisante pour tout le monde : prise dans les feux croisés des offensives des diverses théories de la linguistique appliquée, des contre-offensives des tenants de la grammaire de « toujours » (qui n'a d'ailleurs pas un siècle) des circulaires ministérielles qui veulent y remettre un peu d'ordre, l'enseignement grammatical ne va pas vraisemblablement trouver d'équilibre avant longtemps. Mais la thèse de A. Chervel explique encore un peu mieux pourquoi la situation est si confuse : c'est dans la **nature** même de la grammaire scolaire qu'il faut en trouver les raisons. Nous n'avons pas ici affaire à une critique des incohérences, des insuffisances, des contradictions internes de la grammaire, c'est là un travail fait depuis longtemps par différents linguistes, mais à une explication fondée sur l'analyse de l'origine de la grammaire scolaire et ses développements jusqu'à nos jours.

La thèse de A. Chervel est simple : la grammaire scolaire, invention récente, n'est pas le prolongement de la grammaire générale, la science du langage dont elle n'est qu'un triste avorton ; rompant avec l'objet de cette science qui était « d'apprendre et de comprendre » les langues, elle a secrété et développé ses catégories pour ne servir que de **justification** à l'enseignement de l'orthographe. Non plus théorie de la langue mais théorie byzantine de l'orthographe, la grammaire scolaire, avec l'alphabétisation de masse, et surtout l'apprentissage de la langue écrite, devient en soi un objet d'étude qu'il faut « apprendre » pour savoir orthographier correctement.

A. Chervel et C.B. Benveniste ont dans un livre important **l'Orthographe** (1969) proposé une anaylse de l'orthographe moderne appuyée sur l'histoire de sa formation. L'auteur ne reprend donc pas cet aspect descriptif pour l'orthographe grammaticale qui est en cause ici, but inavoué de l'édifice tortueux dont il décrit la construction besogneuse...

L'histoire de la grammaire scolaire, telle que la propose A. Chervel se confond en gros avec celle de l'institution scolaire moderne depuis la Révolution française : c'est en 1794 que, au terme d'un concours, furent sélectionnés **les éléments de grammaire** de Lhomond, premier manuel national. On sait d'autre part que c'est seulement au début du XIX° siècle que l'orthographe française fut arrêtée, et quasiment jamais modifiée par la suite, à l'exception de listes de tolérances nouvelles dont l'une, la plus importante (1901) ne fut jamais réellement appliquée, tant l'orthographe était déjà devenue institution sacrée, et l'autre (1976) ne porte que sur des aspects mineurs déjà *entrés dans les faits. Le livre de A. Chervel rend compte des étapes* de l'élaboration collective de la grammaire scolaire, depuis le livre de Lhomond, en montrant le balancement permanent qu'il y eut entre une volonté théoriciste, celle de continuer la Grammaire Générale en la vulgarisant, en l'adaptant aux besoins de l'école, et une tendance pragmatiste, issue du corps enseignant lui-même aux prises avec les difficultés d'une tâche ingrate et impossible : l'enseignement raisonné de l'orthographe. De là on voit apparaître un appareil de règles, d'explications, de justifications qui devient de plus en plus complexe et byzantin, au fur et à mesure que des esprits sensés en dénoncent les incohérences. « Pauvres malheureux enfants, qu'avez-vous fait pour être torturés de la sorte » s'exclamait en 1871 l'auteur d'un projet de réforme cité par l'auteur...

C'était il y a un siècle, et à lire les manuels modernes, rénovés ou pas, nous n'en sommes pas sortis !

La ligne directrice de l'élaboration de la grammaire scolaire, telle que la retrace A. Chervel est simple : issue et imprégnée des analyses de la grammaire générale, elle s'en détache progressivement pour devenir une grammaire « fonctionnaliste » — fondée sur l'analyse des fonctions.

Le Lhomond, première grammaire non latinisante, marque le premier pas vers *la rupture avec la tradition de la grammaire spéculative en vue de l'orthographe :* mais il s'en tient à des analyses simples, fondées sur la méthode distributionnelle de segmentation des énoncés en classes de mots, qu'on apprendra à dénommer.

Mais il s'avère insuffisant pour les fins que poursuit l'enseignement grammatical, et dès le début du XIX° siècle commence le déluge des manuels de grammaire, *source de profits non négligeables pour les auteurs.* C'est en 1823 qu'apparaît sur la scène publique le **Noël et Chapsal**, théorie au long cours qui fera vivre dans l'ennui et le chapsalisme des générations d'enfants jusqu'à son écrasement définitif par la « deuxième grammaire scolaire », la grammaire des *fonctions qui, sous* différents modes, se maintient encore.

La grammaire de Chapsal marque à la fois la fin de la grammaire générale, à qui elle emprunte la théorie des figures pour l'analyse « logique », toute phrase devant en dernière instance être réduite à des propositions contenant le verbe **être,** et le début du fonctionnalisme, en ceci qu'elle attribue *aux catégories à orthographe* variable des fonctions pour les distinguer les unes des autres. Mais c'est son premier aspect, le détour obligé par la réduction d'une phrase à son infrastructure logique en recourant aux figures (l'ellipse, l'inversion, le pléonasme, etc...), qu'on appellerait maintenant la découverte des structures profondes, qui fera la *mort du chapsalisme* : faire fabriquer des monstres du genre « il est demeurant à Paris » ; ou « vous soyez venant » à une population largement patoisante ne donne que peu de garanties d'acquisition du français national par les petits Français. La deuxième « *grammaire scolaire » évacue l'analyse logique de type chapsalien,* et se gonfle de catégories fonctionnelles qui s'engendrent les unes les autres : à partir du moment où l'on a reconnu une fonction particulière aux compléments circonstanciels qu'il faut bien distinguer du complément direct, il faudra bien tous les nommer en utilisant des critères sémantiques dont aucune liste n'a encore épuisé la totalité. Et puisqu'on nomme le circonstanciel, il faudra bien le distinguer

du complément indirect... De même *il faudra bien distinguer l'attribut du complément*, etc... Toute l'avalanche des fonctions, le délire de nommer, les « chinoiseries » (terme d'un ministre) sont loin, on le sait de pouvoir épuiser la réalité de la langue : c'est sur des exemples soigneusement fabriqués que la grammaire fonctionne, comme le notera Brunot dans *son combat contre la grammaire scolaire.*

La démonstration de A. Chervel est extrêmement rigoureuse, qui montre l'apparition des catégories, leurs transformations, leur « nécessaire » enchaînement depuis leur naissance essentiellement exigée par les règles d'accord, notamment du participe passé... Notons quand même, et ceci n'est peut être pas assez souligné dans ce livre, que la grammaire dépasse de loin son objet inavoué : « Apprendre à écrire à tous les petits Français » et secrète dans sa dynamique propre, nombre de catégories inutiles à l'orthographe, notamment celle de l'analyse logique nouveau modèle.

A. Chervel a fait là un travail consciencieux et systématique d'analyse de la grammaire scolaire non pas critique de ses incohérences notoires mais de son fondement même. En tant que tel il se garde de prendre position sur le type de réforme qu'il faudrait à la grammaire, jugeant prudemment, et à mon sens il a raison, que ce qui fait l'unité de toutes les grammaires « rénovées » c'est la grammaire scolaire « toute entière présente ». En effet le nœud de la question, et il l'a ainsi bien posée, ce sont les modalités anachroniques d'existence de l'orthographe grammaticale, qui exige envers et contre tout qu'on sache « analyser » : **fatigant** ou **fatiguant** ? (pour éviter un exemple trop facile sur le participe passé). De l'enseignement de la grammaire ou des dictées ? La grammaire est quand même une tentative d'expliquer les règles de l'orthographe, y compris et c'est là la gageure, dans tout ce qu'elle a de fossilisé. Sans doute l'enseignement à tirer de cet ouvrage où l'on voit apparaître une étrange nostalgie pour le provisoire abandon de la grammaire générale au profit de la grammaire historique et comparée au XIX° siècle, est qu'il faudrait réduire la grammaire scolaire à ce qui est nécessaire à son but réel : l'enseignement de l'orthographe... en attendant patiemment la réforme de cette dernière. Patiemment car la situation n'est guère changée depuis le jour où un politicien éclairé disait du linguiste Brunot : « Discréditer la grammaire comme il le fait, n'est-ce pas saper un peu les bases de la société ? »

Danielle MANESSE.

DEBRAY-RITZEN (Pierre). — **Lettre ouverte aux parents des petits écoliers...** — Paris : A. Michel, 1978. — 227 p. ; 21 cm. — (Lettre ouverte.)

Dans cet ouvrage volontairement polémique, l'auteur part en guerre contre le mythe égalitaire, l'ignorance neuropsychologique et la scolastique freudienne. Debray-Ritzen se trouve affronté dans sa consultation au problème de l'échec scolaire dont les raisons seraient, selon lui, exclusivement biologiques.

Ardent défenseur des inégalités naturelles, son livre de chevet est **l'Inégalité de l'homme**, de Eysenck, psychologue anglais, élève de Burt. Il n'est pas indifférent de savoir que l'honnêteté scientifique de Burt a été mise en cause (1), notamment dans ses travaux consacrés à l'hérédité de l'intelligence. Burt est le premier a avoir avancé les chiffres de 80 % d'inné contre 20 % d'acquis.

(1) Voir dans le numéro de décembre 1978 de **La Recherche**, p. 1104, la référence aux travaux de Dorfman sur les résultats de Burt « beaucoup trop parfaits mathématiquement pour être authentiques ».

Ce sont — d'après l'auteur — les différences interindividuelles qui conduisent aux différences socioculturelles. C'est pourquoi, l'école niveleuse qui mêle tout le monde dans un tronc commun pendant 6-7 ans handicape les enfants brillants dans l'intérêt de l'égalité. Dans ce livre, l'intelligence se réduit au quotient intellectuel mesuré à l'aide du WISC, version pour enfants du test de Wechsler.

Le mandarin aux pieds bottés — c'est ainsi qu'il se présente — est donc entré dans la problématique de l'école armé du WISC. Sa démonstration est simple : 25 % des enfants se situent dans la zone inférieure à 90 de QI et rencontrent des difficultés dans leur scolarité élémentaire. 25 % des enfants ont un QI entre 90 et 100 et peuvent suivre un cycle élémentaire. 25 % ont un QI entre 100 et 110 et ne sont donc pas capables d'accomplir tout le cycle secondaire. 25 % ont de 110 à 140, à partir de 120 ils peuvent obtenir le bac... Trois enfants sur quatre relèveraient donc du testing pour une meilleure orientation. Il faudrait organiser une orientation neuropsychologique qui serait du strict ressort des médecins.

Dans la consultation de Debray-Ritzen on s'occupe de rééduquer des enfants dyslexiques, pour lesquels l'auteur a la plus grande sympathie. L'origine de la dyslexie serait double : génétique, ou en rapport avec une souffrance cérébrale minime. Il n'y aurait aucune autre cause, de nature sociale ou scolaire par exemple, à la dyslexie.

La notion de dysfonctionnement cérébral minime permettrait aussi d'expliquer : 1) le retard et les troubles du langage, sans rapport avec les problèmes du milieu ; 2) les difficultés pratiques, comme la maladresse ; 3) l'instabilité psycho-motrice. Cette même notion permet de critiquer les explications psychanalytiques de l'origine de ces troubles.

En somme, ce qui relève de la neuropsychologie c'est l'insuffisance intellectuelle appréciée à l'aide de tests, la dyslexie et le syndrome de souffrance cérébrale minime. Quelques propositions de l'auteur : promouvoir une médecine scolaire pour évaluer les fonctions supérieures du cerveau, développer les travaux manuels dans le primaire pour sortir du carcan linguistique, dépister dès 7 ans la dyslexie et la rééduquer à l'école, « relever » les inégalités intellectuelles et créer des filières dès le primaire.

Monsieur Debray-Ritzen est patron d'un service d'hôpital et comme tel il a pris l'habitude de trancher et de prendre des décisions en s'appuyant sur son expérience de médecin.

Malheureusement, être médecin n'implique pas nécessairement qu'on connaisse la psychologie. L'ignorance de la psychologie de l'enfant l'amène à identifier le test d'intelligence à un thermomètre et il mesure l'intelligence comme d'autres la température. Peu d'auteurs ont une telle foi naïve dans le QI à l'heure actuelle. Ce même réductionnisme transporté dans le domaine social l'amène à régler le *problème scolaire à coup de QI*. On frémit : si ses idées étaient prises à la lettre, après testing généralisé il suffirait d'un ordinateur pour régler le problème de l'orientation scolaire et de l'avenir de toute la population.

Liliane LURÇAT.

LENTIN (*Laurence*). — **Apprendre à parler.** T. 3 : Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant... — Paris : E.S.F., 1977. — 196 p. : ill. ; 24 cm. — (Sciences de l'éducation.)

Cet ouvrage collectif est celui d'une équipe de chercheurs praticiens qui conduit ce faisant à son terme logique, l'accès à l'apprentissage de la langue écrite, la recherche commencée il y a dix ans par Laurence Lentin dans le cadre du C.R.E.

S.A.S. (1) sur la genèse de l'appropriation du langage parlé par l'enfant d'âge préscolaire, recherche qui a donné lieu à plusieurs publications dans la même collection et dont ce volume-ci constitue le troisième tome (2).

Cette origine et la continuité dans laquelle il s'inscrit justifient la présentation matérielle et l'organisation du présent tome dont les trois chapitres de fond : « Rôle du parler dans l'apprentissage de l'écrit », par Jean Hébrard, « Apprendre à lire en parlant », par Christiane Clesse et « Le texte dans le livre pour enfant » par Isabelle Jan, sont précédés de deux chapitres de présentation de Laurence Lentin. Elle y précise les hypothèses de cette expérimentation dont elle fut l'inspiratrice et y rappelle, à l'intention des lecteurs nouveaux, les principales conclusions de ses deux ouvrages antérieurs qui servent de fondement à celui-ci. C'est elle également qui, in fine, en dégagera les perspectives d'avenir.

Par ailleurs, et pour en terminer avec la présentation matérielle, le lecteur qui aborderait cette recherche par ce tome 3 y trouvera le sommaire détaillé des tomes précédents, qu'il ne manquera pas de lire, ainsi qu'en fin d'ouvrage une bibliographie sommaire — c'était inévitable sur un tel sujet — mais raisonnable, suivie d'un index notionnel permettant de regrouper et de lire en continuité les traitements divers d'un même thème ou d'un même concept dus aux différents auteurs au fil des chapitres. Cette lecture transversale permet d'approfondir les notions exposées et de mieux percevoir la cohérence doctrinale qui, par-delà la diversité des contributions, assure l'unité de l'ouvrage.

Ce livre donc entremêle d'un chapitre à l'autre, voire au sein d'un même chapitre, des réflexions critiques sur l'institution scolaire et sa pédagogie, des vues théoriques sur le langage et son apprentissage et des procédures concrètes à mettre en œuvre dans la classe. C'est cette variété, d'une grande force de conviction par la certitude qui la sous-tend, qui en fait la richesse et l'intérêt.

Dans ses « éléments préliminaires », Laurence Lentin reprend (p. 21) ses principales critiques faites à l'école, qui cherche à couler chacun dans le même moule, qui contrôle et dévalorise les acquisitions effectuées en dehors d'elle dans le milieu familial, qui tarde à s'ouvrir sur l'environnement et dont la normativité excessive s'exerce surtout dans le domaine du langage. Critiques pertinentes à condition de ne pas toujours les généraliser. Beaucoup plus contestable est l'affirmation que l'échec scolaire n'est pas lié aux particularités psychologiques, au moins chez certains enfants, mais résulte toujours du malmenage scolaire, qu'à l'insu de nombre d'enseignants et de familles, l'école leur fait subir, au service d'une société élitiste. Ce mal existe certes, mais les handicaps personnels existent aussi, hélas, tout comme les carences éducatives et les perturbations psychologiques familiales qui s'ajoutent aux effets, favorables ou non, de l'appartenance socio-culturelle. Toutes ces limitations, bien sûr, peuvent de surcroît se cumuler avec le malmenage scolaire vigoureusement incriminé ; l'échec scolaire est le plus souvent surdéterminé, et toute simplification devient vite caricature.

Le terrain étant ainsi déblayé dans une perspective délibérément environnementaliste qui laisse le champ libre à l'optimisme pédagogique, l'effort théorique de Laurence Lentin et de Jean Hébrard s'emploie alors à préciser les rapports existant entre la langue orale et la langue écrite dans le but de fonder sainement les principes de base de leur apprentissage respectif.

---

(1) Centre de recherches de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire, associé d'abord au département de la recherche pédagogique de l'I.N.R.D.P., puis ultérieurement intégré sous le nom de S.R.E.S.A.S. dans les structures de l'I.N.R.P.

(2) T. I : Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans, E.S.F., 1972.
T. II : Comment apprendre à parler à l'enfant, O.C.D.L./E.S.F., 1973.

Du fait que parler et lire sont tous deux des activités langagières (J.H., p. 57) le processus d'apprentissage de la langue écrite ne doit pas différer profondément de celui de la langue parlée (J.H., p. 59 et L.L., p. 33 et suiv.). Dès lors, tout comme la langue parlée s'acquiert progressivement par l'interaction des parents et du jeune enfant (L.L., p. 53), non comme un conditionnement ou un simple dressage mais en une activité intelligente et autonome (L.L., p. 19 et 53), la langue écrite peut et doit s'acquérir par un phénomène d'interaction d'ordre syntactico-sémantique entre le lecteur-scripteur compétent (adulte) et le locuteur (enfant), phénomène imprévisible dans le détail de sa démarche et particulier à chacun, ce qui exclut la mise au point d'une méthode au sens étroit du terme.

L'apprentissage de l'écrit sera donc celui d'une stratégie de traitement des informations écrites **au niveau où celles-ci sont d'emblée signifiantes** (phrase ou texte) (J.H., p. 72), ce qui exclut totalement le recours aux exercices structuraux comme artificiels et trop normatifs (J.H., p. 53-54).

La langue écrite doit donc être abordée par l'enfant comme un moyen d'expression directement porteur de signification et indépendant de la langue parlée et non *par l'apprentissage des correspondances phono-graphiques, d'ailleurs irrégulières*, qui permettent occasionnellement le passage d'un code à l'autre. Le déchiffrage, qui constitue l'étape première de la plupart des méthodes condamnées par Jean Hébrard, ne doit être, au mieux, qu'une habileté seconde, utile seulement à la lecture de mots nouveaux ou isolés de tout contexte, acquise seulement en fin d'apprentissage car lire c'est, préalablement à déchiffrer, faire une hypothèse sur la signification du texte : « Le découpage syllabique impliqué par le déchiffrage semble bien n'être réellement possible que pour un enfant qui sait déjà lire » (J.H., p. 64 et 69). Considérant que l'enfant est généralement laissé à lui-même pour passer du déchiffrage à la lecture courante, Jean Hébrard met heureusement l'accent sur l'un des paradoxes pédagogiques bien connu des enseignants du cours préparatoire, à savoir que cette étape du passage à la lecture courante est bien inégalement franchie selon les enfants.

Sur cette nécessité de considérer l'écrit comme une langue autonome, Laurence Lentin et Jean Hébrard se rencontrent aussi bien avec Jean Foucambert qu'avec Rachel Cohen, mais contrairement à cette dernière ils n'en concluent pas pour autant à l'intérêt d'un apprentissage précoce : « L'abord du langage écrit dans de bonnes conditions exige au contraire la possession d'un fonctionnement autonome du langage parlé » (L.L., p. 20), raison technique qui, s'ajoutant au refus de tout forcing et de tout élitisme, justifie à leurs yeux que cet apprentissage ne s'effectue qu'au-delà de l'école maternelle dont le rôle en ce domaine, développé dans les tomes précédents, est précisément d'amener l'enfant à la maîtrise du langage parlé.

Partant donc résolument de la conception selon laquelle la langue écrite n'est pas seulement un transcodage de la langue orale, par substitution d'un support visuel au support phonétique, mais qu'elle constitue un message ayant sa structure propre, sa spécificité et pouvant donc être appréhendé en tant que tel, Christiane Clesse, dans le troisième chapitre intitulé : « **Apprendre à lire en parlant** » nous *rapporte une expérimentation* pédagogique au cours préparatoire qui constitue la première étape (l'entrée dans l'écrit) d'un apprentissage qui doit se poursuivre au cours élémentaire. De nombreux exemples, impossibles à détailler ici, illustrent la méthodologie utilisée qui privilégie l'usage de l'écrit, comme commentaire du dessin et de l'action, dans l'interaction adulte-enfant, stimule chez ce dernier la formation d'hypothèses interprétatives sur la signification des séquences écrites sans recourir au déchiffrage. La prise de conscience des correspondances graphophonétiques ne s'effectue qu'incidemment et spontanément pour n'aboutir que progressivement et en fin d'année à la vocalisation analytique qui constitue le déchiffrage, au titre d'adjuvant dans des situations de lecture particulières telles que la

lecture de mots nouveaux ou isolés (Ch. C., pp. 138-139). « Cette découverte (du *déchiffrage) ne peut intervenir* comme telle qu'à partir du moment où les enfants sont largement entrés dans le processus de lecture par hypothèses et vérifications. En aucun cas elle ne doit lui être antérieure car c'est dans le processus même de la lecture que la découverte des unités grapho-phonétiques pourra se produire. » *Cette position, si clairement affirmée* n'est pas en soi originale car c'est au fond celle plus célèbre que vraiment pratiquée des adeptes de la méthode globale. Est-elle fermement tenable dans tous les cas ? Certains enfants, de l'aveu même de l'auteur qui ne les approuve pas (p. 144), pressentant peut-être confusément l'*économie d'efforts que permet potentiellement* la structure alphabétique de notre écriture, succombent trop précocement aux séductions du déchiffrage, au risque, dit Christiane Clesse, de demeurer de piètres lecteurs. Finalement, l'on en revient toujours à la question fondamentale en pédagogie : existe-t-il, pour un apprentis*sage donné une méthode ou une technique qui convienne* à **tous** les élèves ? Peut-être est-ce l'utilisation équilibrée et effectuée en connaissance de cause (connaissance des méthodes et connaissance des élèves) de la formulation d'hypothèses et du déchiffrage qui convient le mieux en fait à la diversité des enfants qui cons*tituent une classe, n'en déplaise aux puristes.*

Enfin, dans un dernier chapitre, Isabelle Jan traite d'un sujet bien souvent négligé, et non moins délicat : le rôle du livre — et non pas du manuel qui n'est pas adapté à cette approche de la lecture — dans ce mode d'apprentissage de la langue écrite : rôle conjoint du texte et de l'illustration, qui n'ont point à faire double emploi ; importance, mais aussi dangers de la polysémie de l'image dans la formulation des hypothèses faites par l'enfant pour dégager la signification du texte, influence du style (plat, recherché, poétique...) ou des rythmes structuraux du signifiant et du signifié (répétitions, dans les comptines ; symétries dans certains contes). Il y a là des vues intéressantes et incisives, parfois schématiques car un peu rapides, et qui mériteraient d'être développées.

Au terme d'un livre aussi convaincu et charpenté et qui soulève tant de problèmes théoriques et pratiques il n'est pas aisé de conclure, sinon par quelques interrogations.

Dans l'affirmation de la spécificité radicale de l'écrit par rapport au parlé, qui *fonde la pédagogie mise en œuvre dans cet ouvrage n'y a-t-il pas, voulu je pense* par des auteurs de cette qualité, un certain amalgame entre ce qui appartient en propre à la nature même de l'écrit (par exemple l'absence de contexte extra-linguistique, la présence d'éléments idéograqhiques, la relative spécificité des mar*ques, la pauvreté des équivalents prosodiques) quel qu'il soit, et certaines diffé*rences contingentes d'ordre lexical ou syntaxique qui relèvent en fait des niveaux de langue ? Non qu'on puisse nier, bien sûr, l'existence de certaines différences dans l'économie du parler et de l'écrit, mais la plupart de celles qui sont généralement *soulignées par les enseignants comme différenciateurs culturels et respon*sables des échecs en lecture sont dues à ce que, le plus souvent, l'écrit livresque est la traduction d'une langue littéraire, académique, que l'on peut rencontrer dans le parler soutenu de l'adulte cultivé mais qui ne correspond pas à l'expérience de *la langue familière commune qu'ont la plupart* des enfants. La correspondance structurale entre l'écrit et l'oral ne serait-elle pas plus facile à utiliser, parce que plus évidente, si l'apprentissage de la lecture s'effectuait sur des textes transcrits du parler familier aux enfants ? C'est d'ailleurs ce que fait ici Christiane Clesse, comme beaucoup d'usagers de la méthode globale, ou « naturelle ». C'est aussi ce principe qui, selon une tout autre approche, a inspiré André Inizan dans sa récente méthode (3).

---

(3) **27 phrases pour apprendre à lire.** — Guide méthodologique, A. Colin-Bourrelier, Paris, 1978.

Telle que mise en œuvre par Ch. Clesse, cette approche de la lecture est-elle un fait nouveau ? Comme il est visible une fois encore, la pratique étant toujours nécessairement plus nuancée que la théorie, il semble bien que l'on aboutisse à une variante de la méthode dite globale, perfectionnée et mieux théorisée dans la mesure où elle se fonde sur une analyse linguistique de l'écrit et non pas seulement sur les caractéristiques psychologiques de la pensée enfantine, comme chez les pionniers de la pédagogie moderne.

Que penser enfin des résultats obtenus ? Certes l'ouvrage ne prétend point à un bilan, qui serait prétentieux au terme d'une expérimentation d'une seule année. Chaque élève travaillant à son rythme et l'apprentissage s'étalant sur deux années, il apparaît déjà que cette pédagogie laisse entier le problème des différences de vitesse d'acquisition, sauf si la dynamique du groupe-classe réussit à entraîner quelque peu les plus lents. Conduira-t-elle, au bout d'un temps plus ou moins long selon les élèves, à une lecture de bonne qualité, ce qui serait un pas appréciable à terme vers l'égalisation des chances que nous souhaitons tous ? En particulier concernant les 20 % d'enfants qui, pour des raisons diverses et souvent extra scolaires, échouent au cours préparatoire ? Il est prématuré de l'affirmer. La lecture étant, d'évidence, une activité mentale polymorphe encore mal connue, recourant à la fois à l'intuition langagière, au tâtonnement et au déchiffrage, possédons-nous maintenant l'approche capable de dépasser nettement les 75 % de réussite dont peut se targuer toute méthode appliquée par un maître correctement formé dans un C.P. au recrutement normal ? Seule une expérimentation étendue et contrôlée pourra ultérieurement nous en assurer. L'enjeu en vaut la peine, et nous souhaitons que soient fournis les moyens de la tenter.

Jean PIACERE.

MARSH (Peter), **ROSSER** (Elizabeth), **HARRE** (Rom). — **The Rules of disorder...** — London : Routledge and Kegan Paul, 1978. — 140 p. ; 23 cm.

Les auteurs de cet ouvrage collectif sont respectivement chercheur en psychologie sociale à l'université d'Oxford (P. Marsh), conseillère d'un service d'orientation de Londres (E. Rosser), étudiant à Oxford (R. Harré). Le point de départ de leur étude a été le souci d'approfondir ce que les media appellent la « violence des gradins » ou « l'anarchie des salles de classe ».

Partant de quelques cas considérés comme typiques, les auteurs se sont efforcés de dégager des règles de comportement appliquables à toute la population concernée, à savoir celle des jeunes que les media désignent sous le vocable de « facteurs de trouble ». L'observation a porté sur plusieurs groupes de « fans » du football-club d'Oxford et sur des élèves de classes de la ville qui ont été ensuite interviewés à propos de leur comportement et de celui de leurs camarades.

Peter Marsh et ses collaborateurs considèrent, compte tenu de ce qu'ils savent d'autres groupes d'habitués des stades et d'autres groupes d'écoliers ou lycéens, que les jeunes observés par eux sont représentatifs des « créateurs de désordre » (aux yeux des adultes). Ce sont d'abord des « perturbateurs » scolaires qui nous sont présentés. Ces élèves se sentaient en classe comme des « non-personnes » car ils ne pouvaient considérer la « rhétorique officielle » de l'école comme faite pour eux. Le discours du directeur et des professeurs qui laissait entendre que tous les élèves étaient supposés soucieux d'acquérir des connaissances scolaires leur semblait une sorte de « rite » sans signification.

Ce type d'élève perçoit l'école comme un « piège », un lieu « où l'on ne vit pas » et l'âge de 16 ans, fin de scolarité obligatoire, est attendu comme une « libé-

ration ». Parallèlement le monde du travail apparaît comme celui où l'on a son indépendance et où l'on peut acheter ce dont on a envie.

Perturber la classe est donc pour ces adolescents une réponse à ce qui est *perçu comme une « brimade » de la part du professeur*, un « affront à la dignité des élèves ». Les « fauteurs de trouble » ne pardonnent pas aux enseignants l'image défavorable que ceux-ci ont d'eux. « Ils veulent tous nous abaisser », dit un enquêté. « Ils agissent comme s'ils n'avaient jamais été jeunes » et n'avaient fait ce que nous « faisons » dit un autre.

Il est intéressant de noter que ces mêmes élèves définissent le bon professeur comme celui qui « traite sérieusement » **toute** la classe et pour qui la journée de travail n'est pas limitée à la tranche horaire 9 h - 16 h.

Certaines réprimandes sont admises venant de *tels enseignants car elles apparaissent* comme des « pénalités » faisant partie de la « règle du jeu » et n'ont donc pas un caractère humiliant.

A partir de cet ensemble de remarques, Marsh et ses collaborateurs ont dégagé « les règles du désordre ». Pour que celui-ci se manifeste il faut qu'il y ait **vexation** faite à l'élève et non remarque, ou même punition, officiellement prévue (donc **n'abaissant pas** celui qui la subit).

Par ailleurs, les auteurs soulignent l'anomalie qui consiste à maintenir à l'école contre leur gré des jeunes qui n'ont aucune envie d'accomplir un travail scolaire et sont conscients de déranger ceux « qui ont envie d'apprendre ». Ne pouvant affirmer « leur dignité » par la réussite scolaire, les « perturbateurs » l'affirment dans leur langage, c'est-à-dire en créant le désordre.

Ainsi les « fauteurs de trouble » n'apparaissent plus comme agissant sans raison et sans but, ils apparaissent comme manifestant leur existence par des méthodes qui leur sont propres et dont les adultes qui les entourent ne comprennent souvent pas le sens.

La seconde partie de l'ouvrage est consacrée à la vie sur les gradins des stades de foot.

Les auteurs nous décrivent d'abord le « territoire » des fans pendant les matches. En général, c'est à *l'une des extrémités du terrain que se regroupent* les supporters des deux camps et, dans ce cas, barrières et grillages ont été installés pour séparer les « adversaires ». Parfois chaque camp a son extrémité de terrain. De toute manière des précautions sont prises (T.V. en circuit fermé, chiens-loups, *etc...) pour disperser rapidement les « fauteurs de trouble »*.

Marsh, Rosser et Harré ont observé en 1974 et 1975 les jeunes supporters d'Oxford United groupés à l'une des extrémité du stade, leur « territoire propre ». Aidés par le personnel du club d'Oxford, les chercheurs ont d'abord procédé à de nombreux enregistrements vidéo des fans. Les premières analyses ont révélé que la manière de grouper des supporters était toujours la même et que plusieurs sous-groupes apparaissent nettement.

Les plus actifs âgés de 12 à 17 ans prenaient place le long de l'escalier et en arrière. Ils agitaient drapeaux, fanions et emblèmes divers, chantaient et criaient souvent contre l'adversaire.

Devant eux les plus âgés (parmi eux des plus de 25 ans) ne présentaient aucun signe distinctif, même vestimentaire. Tandis qu'à droite des « actifs » se tenaient 17 garçons âgés de 16 ans en moyenne, et qui, par le passé, avaient, en majorité, eu des ennuis avec la police.

Les autres places étaient occupées par des sous-groupes, moins homogènes, considérés comme des « *supporters à temps partiel* », *exception faite du premier*

rang composé d'enfants d'une dizaine d'années dont la seule occupation était de « contempler » des heures entières les plus actifs du premier sous-groupe.

Approfondissant ces premières observations, les auteurs ont alors dégagé les divers rôles sociaux dans chaque sous-groupe. Pour ce faire, ils ont analysé des récits de « fans » et comparé le contenu de ces récits avec leurs observations. Ainsi sont apparus divers rôles que l'on retrouve dans toutes les « cérémonies rituelles » des gradins. Il y a, par exemple, le « chant leader » qui entonne chants et hymmes comme l'officiant entonnant la prière à laquelle les fidèles répondent. (Notons que la taille du « chant leader » est toujours au-dessus de la moyenne afin que le maximum de supporters le voient lorsqu'il lève les bras pour indiquer d'un chant va commencer). Un autre personnage important est l' «aggro leader » qui « mènera l'offensive » en cours de match. (Pour être reconnu « aggro leader » *mieux vaut avoir une réputation de contestataire à l'école ou avoir tenu tête à la* police). Très respecté, l' « aggro leader » a droit à la meilleure place dans le car menant au stade.

Les « mutters » et les « hooligans » ont également des fonctions bien définies. Quant à l' « organizer », il est chargé des « affaires extérieures » notamment de la location du car, lieu où « rites et pratiques » se déroulent, en particulier à l'aller où une répétition générale de ce qui se fera sur les gradins est fréquente. Marsh, Rosser et Harré ont affiné leur étude en détectant les signaux qui déclenchent l'attaque du camp adverse. Par exemple si « l'aggro » enlève sa veste, cela signifie qu'il faut en venir aux mains, mais si « l'aggro » garde sa veste on se contentera d'injures. Un autre « rite » consiste à tenir des propos du genre « retenez-moi ou je le tue » et à accompagner ces paroles des gestes correspondant (le « combattant » est « retenu » par les autres fans) etc...

La méthode employée par les chercheurs pour la troisième partie de leur étude a consisté en un enregistrement d'interviews de « fans » (interviews de 10 mn environ) puis à l'écoute de cet enregistrement par les intéressés invités à exprimer ce qu'ils pensaient de leur propre récit. Le plus souvent, les propos tenus dans la première partie ont été jugés excessifs ensuite et les faits décrits minimisés.

Les auteurs interprétent l'existence de ces deux réalités comme la preuve que les « fans » pénétrés par l'idéologie dominante décrivent les scènes vécues à la manière des media, ensuite apparaît le système particulier des rôles et des règles ayant une signification pour les jeunes interrogés.

L'étude se termine par les résultats d'une recherche complémentaire portant sur l'aspect vestimentaire de la « vie sur les gradins » et l'approfondissement des « messages subtiles » communiqués au moyen des diverses pièces de l'habillement.

Dans un premier temps, on demandait à des « fans » de décrire les autres fans des gradins, puis dans un deuxième temps, 21 aquarelles leur étaient présentées. Chaque aquarelle représentait un « fan » habillé de façon variable d'un dessin à l'autre, toute une série de combinaisons vestimentaires étant ainsi proposée. L'idée des chercheurs était que lorsqu'une combinaison d'items vestimentaires avait une fonction symbolique les fans décrivaient les caractéristiques du personnage présenté et éventuellement son rôle dans le groupe. Afin de contrôler le bien-fondé des critères retenus au cours de cette deuxième partie, les réponses faites étaient proposées à un autre groupe de « fans » qui devait indiquer quelles images correspondaient le mieux à chaque critère.

Faisant la synthèse de leurs travaux, Marsh et ses collaborateurs considèrent que lorsque des écoliers ou des « fans » « passent à l'action », ce n'est jamais de manière « cahotique » ou dépourvue de sens, leurs actes sont structurés et raisonnés en fonction d'une contre-culture qui leur permet de mieux rejeter l'ordre existant. La vie sur les gradins est « l'anti-univers » des jours de semaine. Le

monde de l'école est fondé sur la sécurité et la régularité, **donc** le monde des gradins est potentiellement dangereux et imprévisible, c'est pourquoi il ne peut être décrit **que comme tel,** même si ce n'est pas le cas. Coller à l'image qu'ils veulent donner de la vie sur les gradins est indispensable au maintien du statut de chaque fan et au maintien des divers rôles existant dans le groupe.

Les réalités sont construites *en termes de « significations subjectives » et non* en termes de données objectives. C'est en cela que l'on peut comparer les « rites des gradins » aux rites magico-religieux et les actes symboliques des fans à ceux qui relèvent du domaine du sacré.

Les auteurs précisent, pour terminer, qu'ils ne cherchent pas à justifier certains actes de vandalisme ou certaines violences et rappellent que la finalité de leur recherche était de pénétrer le monde des « fauteurs de troubles », afin de découvrir quel système culturel amène ces jeunes à créer le désordre en classe et sur les stades.

Peter Marsh, Elizabeth Rosser et Rom Harré, en combinant plusieurs méthodes d'observation, ont atteint leur but et le petit livre qu'ils nous présentent intéressera tous ceux qui professionnellement ou en tant que parents s'interrogent parfois sur des comportements d'adolescents en apparence déroutants, beaucoup de ces comportements leur deviendront compréhensibles lorsqu'ils connaîtront « les règles du désordre ».

Par ailleurs, ceux que préoccupe le problème du statut scolaire des 12-16 ans peu motivés par le système traditionnel trouveront matière à réflexion dans la lecture de cet ouvrage qui leur est consacré.

Claude DUFRASNE.

REDKNAP (Christopher). — **Focus on Teachers'Centres...** — Windsor : N.F.E.R., 1977. — X. — 126 p. ; 22 cm.

Si l'on met à part les premiers centres pédagogiques de l'époque victorienne, créés en 1881 à l'intention des « pupil teachers » nécessaires au fonctionnement *des écoles anglaises de Lancaster et Bell, système auquel le développement de* l'enseignement secondaire après l'Education Art de 1902 devait donner un coup d'arrêt, mais que l'on voit survivre dans quelques campagnes jusqu'aux abords de la Seconde Guerre mondiale (le dernier centre de ce genre fut celui de Watford, fermé en 1939), c'est au lendemain de celle-ci que les centres d'enseignants à proprement parler prennent la relève, à la suite du Rapport Mac Nair (1944), lorsque les premiers instituts pédagogiques régionaux (Area Training Organizations ou A.T.O.), celui de Londres et de Birmingham, font leur apparition comme un dispositif essentiel de la formation continuée des maîtres (in-service training).

Le livre de Redknap, venant après une littérature abandonnée sur la question se veut à la fois un bilan et un plaidoyer à l'égard de ces institutions, qui après une phase de rapide expansion (de 270 en 1967, leur nombre a plus que doublé en cinq ans) sont menacées aujourd'hui dans leur développement, sinon dans leur existence par les effets de la crise économique. Plus que jamais, elles doivent répondre de leur crédibilité aux autorités régionales qui les financent, avec des moyens réduits, sans avoir toujours en compensation « la foi qui déplace les montagnes » des premiers pionniers : « is the " honey moon " now over for most teachers'centres ». Il est sûr, néanmoins, que l'effacement des centres pédagogiques susciterait une grande déception et compromettrait *finalement la rénovation entre*prise. Ces choses-là ont beau se passer et se dire de l'autre côté de la Manche ; elles ne peuvent pas ne pas faire écho à des préoccupations qui nous touchent d'assez près !

Les deux-tiers de l'ouvrage (exactement six chapitres sur neuf) se réfèrent au cas de l'Angleterre et du Pays de Galles. Les trois autres chapitres traitent beaucoup plus succinctement de la situation des centres dans trois pays : Norvège, Etats-Unis, Kenya, retenus à des fins de comparaison, et manifestant l'impact de l'environnement géographique, des traditions culturelles, des mentalités politiques, du système de gouvernement. Comme ces développements sont parallèles, nous ne les utiliserons qu'incidemment, pour l'appui latéral qu'ils apportent à la démonstration, en référence au cas de figure anglais, qui constitue le cœur du débat.

Le problème essentiel est d'accorder une investiture officielle (ce qui se traduit non seulement par une tutelle pédagogique, mais par une prise en charge des dépenses) à des organismes nés de l'initiative de la base — at the grassroots level — sur un mode associatif et bénévole et qui ont grandi de façon sauvage, selon *une loi de développement spontané*, et un *principe d'* « adhocian organization » bien caractéristique de l'empirisme britannique, avant tout par instinct de sociabilité, pour lutter contre les effets démoralisants de l'isolement pédagogique, voire géographique (comme c'est également le cas en Norvège, quoique, là, l'incitation soit partie du sommet) ; démarche de praticiens, plus enclins à se retrouver ensemble, pour discuter de manière informelle de leurs problèmes et de leurs difficultés pratiques, dans l'ambiance réconfortante d'une rencontre amicale, qu'à suivre un stage de recyclage de style didactique et universitaire. C'est là une donnée psychologique de base dont il faut tenir compte. Néanmoins, il est apparu aux autorités de tutelle, que ces centres en raison de leur dynamisme et de leur position sur le terrain — « on site » — avaient vocation de relais pour la diffusion de la rénovation pédagogique, comme ce fut le cas pour la campagne en faveur de la mathématique moderne patronnée par la Fondation Nuffield (1963), après que le lancement par les Soviétiques du premier Spoutnik (en 1953) eut fait prendre conscience aux puissances occidentales du retard scientifique et technologique qu'elles avaient à rattraper.

Le point délicat est qu'on ne peut appeler la manne des deniers publics, même s'il n'y a pas de quoi inspirer la folie des grandeurs, sur des institutions qui ne seraient pas conformes à certaines normes, non plus d'ailleurs que sur d'autres qui auraient le mérite de l'orthodoxie sans avoir celui de rencontrer les besoins des usagers potentiels. A cela vient s'ajouter l'opportunité de l'implantation. Car, un centre pédagogique pour être opérationnel doit intervenir aussi près que possible de l'utilisateur, et parfois avec des équipements suffisamment lourds, pour qu'il soit irréaliste de penser qu'on peut les disséminer davantage, sans laminer leur efficacité. En attendant que la télématique — dont il n'est encore fait mention qu'en termes d'espoir, cf. p. 43 notamment, ou 105-106 — ait levé l'hypothèque, associant la concentration des ressources à celle de la population, les zones rurales continueront d'être défavorisées par rapport à la ville, où les enseignants trouveront des moyens de documentation importants ramassés dans un espace accessible. Mais la rançon de cette distribution est que les centres perdent en autonomie ce qu'ils gagnent en ressources, lorsqu'ils fonctionnent en succursales des grandes instances scientifiques, comme c'est le cas aux Etats-Unis où cette organisation est sévèrement critiquée (voir p. 91). Il convient de sauvegarder la personnalité morale des centres d'enseignants qui doivent rester « à l'échelle humaine », sans les abandonner pour autant à la pénurie d'un splendide isolement. Il semblerait que ce soit une des chances des « colleges of education », homologues de nos écoles normales, de ne pas être frappés du gigantisme qui paralyse les « comprehensive schools » et d'être à même *de mettre leurs équipes de formateurs et leurs infrastructures* (*salles de* conférences, ateliers spécialisés, médiathèques, circuit fermé, etc...) au service de la formation continuée, avec possibilité qualitative de l'articuler sur la formation initiale, grâce aux réductions de postes consécutives à la pause démographique qui permettent une restructuration des tâches au bénéfice des deux secteurs (joint appointment), ce service en temps partagé entre formation initiale et formation

continue, ménageant par *surcroît une possibilité de supervision* des stagiaires nouvellement qualifiés et un service de suite sur la première année de leur mise en fonctions (cf. le schéma dit de Liverpool sur cette « induction of the new teachers » pp. 70 à 74).

De par leur dimension moyenne et leur situation géographique, ces centres évitent le double écueil du formalisme bureaucratique et du spontanéisme informel, de l'anonymat et du style « pastoral » (« parochial », p. 49), où l'on s'arrange en famille, et où l'autorité desséchante fait place aux *pratiques ésotériques ou latitudinaires*. Le rapport James (de 1972) auquel un chapitre est consacré, ainsi que le livre blanc qui en applique les recommandations, avait précisément pour but de « professionaliser » les centres, en officialisant sous l'autorité des comités régionaux une procédure cohérente, généralisée à partir des pratiques les plus satisfaisantes. On aboutit de la sorte à sculpter le profil-type que devrait présenter un centre d'éducateurs. On peut lui reconnaître sept caractères (détaillés dans le chap. 4) : 1) une fonction **conviviale** : c'est un *lieu de retrouvailles, où des praticiens viennent* échanger leurs expériences. Cette fonction de décrispation (de refreshment area) est capitale pour dégripper les relations « A cup of tea seems to lubricate conversation » ; 2) une **fonction de concertation** qui résulte du caractère interdisciplinaire du centre et permet notamment une réflexion sur la pédagogie globale et sur les objectifs de l'éducation ; 3) une fonction de **créativité** pédagogique, à laquelle participe aussi la formation initiale, et qui se traduit par l'élaboration de programme *(curriculum development ou improvement), une des tâches nécessaires à la démocratisation* de l'enseignement secondaire et supérieur ; 4) une fonction d'**expérimentation,** de banc d'essais, pour la rénovation pédagogique, qui donne aussi aux inspecteurs et à leurs conseillers spécialisés (advisers) l'information récurrente, qui émane des gens au contact « in touch with the schools » ; 5) une fonction de **documentation,** par les ressources que le centre canalise et diffuse parmi les enseignants ; 6) une fonction de **production** de documents originaux (études locales de cas, production *d'émissions pour la télévision, etc...)* ; 7) une fonction enfin de rayonnement social, d'**animation** du tissu culturel par la participation des parents et des professionnels (community involvement). Ce dernier rôle permet en particulier une liaison enseignement-industrie, « for the mutual benefit of all » (est-il dit p. 108). Transposé dans nos institutions, un centre pédagogique c'est une école normale, doublée d'un service de documentation et de relations publiques. Dans le système anglais, dont on ne peut pas dire en fin de compte qu'il soit plus décentralisé que le nôtre, mais où la centralisation est expérimentale et **ascendante,** ces centres sont intégrés dans un appareil institutionnel régulé par des organes consultatifs, tel que le conseil national des écoles (Schools Council) ou les conseils nationaux ou régionaux (p. 78) regroupant des établissements de divers ordres d'enseignement (collèges et universités) et qui ont remplacé les premières A.T.O. Il faudrait citer également les liens assez complexes qui les unissent à d'autres associations, telles que l'Open University, qui, dès sa création en 1971, profita des équipes et des équipements pédagogiques des Teachers'centres et de leur expérience acquise, ou encore les divers départements universitaires des sciences de l'éducation (voir chapitre 5).

Ainsi, on retiendra surtout que les centres pédagogiques anglais ont trouvé la voie de leur réussite et de leur validité dans un modèle de **co-gestion.** Dans une publication antérieure (1973) justement remarquée, les auteurs américains Bruce R. Joyce et Marsha Weil classent les centres existants en trois types : il y a le « style **informel** », qui correspond au modèle anglais primitif, dont l'indépendantisme, pour *parler comme T. Light (cf. p. 36) est guetté par la marginalité. A l'opposé est* le modèle directorial (**competency-based**), très prégnant aux Etats-Unis où le risque est ici celui de l'inféodation au pouvoir des experts, des théoriciens de la pédagogie, au dam de la réalité scolaire. C'est ce que Tony Light en 1975 appelait le modèle « interventionniste » (intervention model, opposé à l'independance model) dans

la création des programmes. Le troisième type, qui fait le pont entre les deux précédents est le style corporatif (**corporate styled,** p. 97) ou selon T. Light « **coopératif** », qui intègre en un équilibre harmonieux les informations ascendantes et descendantes. Il n'y aurait rien de tel qu'une organisation trop hiérarchisée et centralisatrice (comme c'est la tentation des pays récemment entrés dans la voie de l'indépendance et du développement, où l'incitation a tendance à partir de la tête, du prosélytisme de la classe dirigeante) pour dévitaliser les initiatives et faire table rase des réalisations de la base : « Teachers'Centres, lisons-nous dans l'introduction, give top priority to teachers at the coal face ». Mais il y a inversement un risque d'usure et d'abâtardissement à laisser les centres se gérer en vase clos sans perspective d'ensemble et selon une marche incontrôlée. C'est à quoi voulait remédier précisément le Rapport James. Une des meilleures définitions, et en même temps des plus simpes, qui ait été donnée d'un centre est bien encore celle de R. Joyce et M. Weil « a local site set up by teachers to meet their particular needs working as **professionals** » (page 96) (le dernier terme souligné par nous). L'institution, pour être viable, repose donc sur un double principe d'autonomie et de responsabilité (accountability, comme disent les Américains), de manière à se tenir à égale distance de deux écueils également dangereux : celui de l'anémie, qui résulte de la bureaucratie, et celui de l'anomie, qui est la rançon d'un fonctionnement autarcique.

Paul de LOYE.

REPUSSEAU (Jean). — **Bons et mauvais élèves : Le complexe de Möblus...** — Paris : Castermann, 1978. — 178 p. ; 10 cm. — (Orientations E 3 : Enfance, éducation, enseignement).

Le nouveau livre que Jean Repusseau vient de nous donner est conforme aux qualités habituelles de cet auteur : richesse et clarté des analyses phénoménologiques où s'exprime avec aisance et un humour volontiers provocateur l'expérience vécue du pédagogue ; rigueur scientifique d'études techniques où se révèle la compétence du chercheur ; conclusions pratiques enfin, marquées au sceau d'un optimisme modéré.

C'est donc un ouvrage utile que tout enseignant devrait lire en ce temps d'incertitude où les réformes successives, et particulièrement la dernière au niveau de la sixième, conduisent les maîtres à s'interroger sur « la baisse du niveau des élèves » et sur l'existence massive de ces « mauvais élèves » que les classes hétérogènes du collège unique ont soudain révélé aux professeurs du secondaire habitués à des élèves plus choisis.

L'introduction situe d'emblée la question dans sa modernité. Charlemagne est trahi : de son temps, les mauvais élèves appartenaient aux classes nobles pour qui l'oisiveté était vertu. Les élèves des classes populaires, au contraire, travaillaient pour s'élever. Aujourd'hui les mauvais élèves sortent pour la plupart des classes populaires. Les travaux désormais vulgarisés des sociologues conduisent à s'interroger sur cette fatalité qui enferme sur des chemins éternellement distincts les bons et les mauvais élèves qui semblent ne jamais pouvoir sortir de leur ornière, quels que soient les méandres ou les retournements que l'on peut imaginer : l'anneau de Möbius est l'image de cette fatalité.

Partant de cette constatation classique qu'il va d'ailleurs contribuer à conforter au cours de l'ouvrage, J. Repusseau cherche à approfondir cette relation entre l'échec scolaire et l'appartenance sociologique. Deux voies d'approfondissement sont habituelles en la matière. Ou bien chercher dans les caractéristiques biologiques et psychologiques des élèves individuels la source de l'échec : les élèves seraient

« mauvais » ou « bons » congénitalement et les aspects sociologiques de cette dichotomie ne seraient que le grossissement de ces qualités fondamentales. Ou bien mettre en cause le système scolaire comme institution ségrégative, imposant une culture et une idéologie dominante aux classes sociales dominées en éliminant ceux qui ne participent pas à cette culture et à cette idéologie. Dans les deux cas, l'explication est macroscopique et les retombées institutionnelles sont politiques. J. Repusseau refuse de se situer à ce niveau. C'est au niveau du vécu qu'il décide de se placer dans l'espoir d'entraîner, par la conscience prise, des modifications d'attitudes permettant de dépasser une dichotomie préjudiciable. « Nous pouvons nous demander si la solution ne serait pas ailleurs, dans une direction toute autre — en d'autres termes si elle ne serait pas méta-structurale, ce qui revient à nous interroger sur les fondements réels de la dichotomie « bons élèves-mauvais élèves » dans le dessein de sortir de ces contradictions qui accompagnent notre vie quotidienne. Et peut-être espérons-nous convaincre certains de nos lecteurs que cette dichotomie est absurde et qu'il n'y a pas de mauvais élèves « objectifs ».

Le parti étant ainsi pris, J. Repusseau va s'efforcer d'élucider les jugements et les attitudes qui, selon lui, conduisent à cette catégorisation. Il le fait avec une finesse quasi introspective où se révèle une longue expérience de l'enseignement.

« Qu'est-ce qu'un " bon élève " ? Disons que c'est premièrement un " bon *enfant* ". *Et si l'on se demande ce qui caractérise le* " bon " enfant, on trouve que c'est d'abord la **docilité** et ensuite ce que nous appellerons la " **lisibilité** ". Nous évoquerons ensuite la " **précocité** " qui fait partie à la fois des qualités caractéris*tiques du bon enfant et du bon élève pour nous* attacher finalement à **l'avidité** et à **l'activité,** puis spécifiques de l'univers scolaire ».

Le cadre étant ainsi tracé, l'auteur analyse avec finesse ces « qualités » auxquelles ne participe pas le mauvais élève jugé « *rebelle* », *sournois ou incompré*hensible, lent ou retardé, indifférent, paresseux. Or ces qualités et ces défauts sont ceux qui facilitent ou au contraire compliquent la tâche du maître. « Le maître a soif de communiquer. *C'est pourquoi il sait gré à l'élève de jouer avec lui le jeu* des messages qui alternent. » Le bon élève est sensible à cette situation : « ainsi s'établit une connivence. L'élève fait plaisir au maître ; et le maître interroge l'élève, en *le nommant, le plus souvent. Ainsi le fait-il exister davantage...* »

Mais cette description n'est-elle pas archaïque ? Cette connivence existe-t-elle encore aujourd'hui dans les termes décrits par l'auteur et son expérience ne l'induit-elle pas en erreur ? J. Repusseau se pose la question mais n'approfondit pas ce point pourtant fondamental. Le soupçon qu'il en a aurait probablement demandé des développements. Le « bon élève » d'aujourd'hui est-il le même que celui d'autrefois ? Les maîtres n'ont-ils pas eux-mêmes changé ?

Le chapitre II poursuit cette investigation phénoménologique en se plaçant cette fois du côté des élèves. Comment se vivent les bons et les mauvais élèves ? Ici encore l'introspection trouve des notations affinées. Si le bon élève est tout entier tourné vers l'avenir, est ambitieux, bien dans sa peau, le mauvais élève traîne les expériences malheureuses avec lui. Ses échecs le placent en état de déréliction face à l'institution. La constitution des filières ségrégatives accroît ce sentiment d'abandon. Il y a une sorte d'effet cumulatif de l'échec qui conduit J. Repusseau, dès ce deuxième chapitre, à considérer que l'échec n'est pas inévitable et que si le mauvais élève, à un moment crucial, avait été soutenu, il ne serait pas devenu ce qu'il est : « Tout se passe comme si, à un moment de leur vie, des gens qui auraient dû les prendre en charge les avaient largués, soit par impuissance, soit par inconséquence, soit par irresponsabilité, mais nous sommes déjà confusément persuadés que la faute n'incombe jamais à l'enfant lui-même dont on peut dire qu'il est venu chez les siens et que les siens ne l'ont pas accueilli. Dans la plupart des cas où nous avons vu la famille, adroitement ou maladroitement, porter à bras

l'enfant aux prises avec des difficultés scolaires, nous avons vu ces difficultés décroître. Chaque fois que nous avons vu parents et maîtres collaborer loyalement et intelligemment à la sauvegarde de l'enfant, nous avons vu l'enfant effectivement sauvé ». Mais J. Repusseau s'est-il interrogé sur les conditions psychologiques et... sociologiques d'une telle collaboration ? Qu'est-ce que l'école actuellement pour les familles modestes ? Quelles familles peuvent actuellement entrer dans ce jeu et à quelles conditions ? Ici encore, l'auteur n'a peut-être pas suffisamment intégré les données nouvelles de la société urbaine industrielle contemporaine.

La seconde partie de l'ouvrage change de ton mais non d'esprit. L'auteur a conduit une étude expérimentale de l'échec scolaire à partir de données statistiques existantes utilisées avec astuce et technicité. Des panels disponibles à l'I.N.R.P. *comme au S.E.I.S. lui ont offert la matière d'études statistiques rigoureuses et* fécondes. L'objectif reste le dépassement des constatations sociologiques macroscopiques et une étude plus fine de l'inadaptation. Cela nous vaut des constatations nouvelles intéressantes où l'auteur pense trouver la preuve qu'il y a des failles dans le déterminisme sociologique et, par conséquent, qu'il y a place pour une amélioration pédagogique du système.

C'est ainsi qu'il constate que, parmi les catégories socio-professionnelles inférieures il y a également une hiérarchie dans l'échec scolaire. Or, cette hiérarchie, statistiquement déterminée, est celle d'un déficit dans l'usage familial du langage (ouvriers agricoles, agents d'entretien, personnel de service). La qualification de la mère joue également un rôle très important dans cette hiérarchie sans que l'on puisse *déterminer, d'après cette étude, si l'effet de cette qualification* est lié au moindre nombre d'enfants dans les familles où la mère travaille ou à la qualification elle-même. Car le nombre d'enfants dans la famille joue également un rôle important, les fils uniques réussissant mieux que les seconds, les seconds que les troisièmes, etc... La synthèse de ces observations conduit l'auteur à constater que les enfants des couches sociales défavorisées qui réussissent à l'école malgré ces handicaps sont les enfants de familles peu nombreuses dont le mères travaillent en occupant un emploi qualifié. J. Repusseau interprète ces faits de la façon suivante : « Il semble qu'une certaine continuité entre la famille et l'école, notamment sur le plan linguistique, soit un gage de réussite pour l'enfant. Et l'expérience vécue a montré que lorsque cette continuité n'était pas réalisable absolument, une absence de rupture sur le plan affectif avait à cet égard une importance capitale ». Les voies de l'efficacité pédagogique ne sont donc pas totalement fermées. Mais à quelles conditions ? C'est ce que l'auteur va désormais essayer de préciser. Il s'attache tout d'abord aux structures (chapitre IV) dont il montre la relativité. Les mauvais élèves redoublent ou sont progressivement relégués dans des filières inférieures. Le système, en éliminant progressivement ceux qui ne satisfont pas aux niveaux disciplinaires, engendre progressivement le mauvais élève par effet cumulatif. Mais les exigences du niveau et ceux de la discipline plus que le redoublement en soi sont les principaux responsables de la ségrégation en bons et mauvais élèves. L'école maternelle ne joue pas le rôle qu'on pourrait en attendre parce qu'elle succombe elle aussi à la pression sélective et parce qu'elle ne présente que rarement des classes peu chargées qui permettent une attention individualisée. De même, *les filières, tentation permanente, ne peuvent être supprimées* qu'en prévoyant des structures souples de « réparation ». Bref, le problème des structures n'est pas fondamental. Telle organisation fonctionne bien ou mal selon l'usage que l'on en fait ou qu'on peut en faire et finalement le nœud du problème apparaît pour notre auteur dans la relation maître-élève, et dans celle que l'école entretient avec la famille.

Le chapitre V, consacré à la relation maître-élève est bref, mais cruel. J. Repusseau évoque « la leçon » d'Eugène Ionesco. « Il faut que l'élève meure pour que le professeur vive... » « Il importe que les secrets demeurent où ils sont — du bon

côté — et il importe que l'existence de l'élève ne vienne pas porter ombrage à celle du maître ». Les mauvais élèves ne sont-ils pas fabriqués par les maîtres comme R.A. Rosenthal et L. Jacobson tendraient à le montrer dans leur « Pygmalion à l'école » ? « Sommes-nous décidés à considérer nos élèves comme également intelligents en dépit des apparences ?... Sommes-nous décidés à fonder notre pédagogie sur le postulat qu'ils sont peut-être aussi intelligents... que nous ? En d'autres termes, les mauvais élèves n'ont-ils pas, entre-autres, la fonction de nous confirmer sans discussion possible, qu'au moins nous sommes plus intelligents qu'eux ? » Le chapitre VI creuse les problèmes liés aux relations de la famille et de l'école. S'appuyant sur les analyses de Guy Villars (Inadaptation scolaire et délinquance juvénile) et de Claude-François Unger (L'adolescent inadapté), J. Repusseau affirme que l'échec n'est pas dans les institutions ou dans la nature de l'élève, mais dans l'attitude de l'enfant lui-même face à son échec. « Ce n'est pas le retard scolaire qui fait problème, c'est la volonté d'échec ». Il convient donc de créer les conditions familiales et scolaires d'une attitude positive face aux apprentissages et aux éventuelles actions de remédiation. « Au fond, le processus de « modification » est amorcé quand l'élève en difficulté est devenu lui-même le demandeur du rattrapage ou quand il a été convaincu que le rattrapage était une tâche qui ne l'humiliait pas et qui le servait ». « Ne jamais accabler l'enfant, faire confiance à ses facultés et à leur développement futur, faire confiance à l'école ou au collège avec une assurance tranquille et sans publicité exagérée sont des conditions essentielles à la réussite scolaire ».

La troisième partie de l'ouvrage est consacrée à « l'esquisse d'une pédagogie de la réussite ». Après avoir clairement redit qu'il ne croit pas aux vertus d'une révolution politique en la matière (« nous craignons que la révolution politique ne suffise pas à changer les mentalités et c'est à une révolution d'un autre ordre qu'il serait préférable d'avoir recours »...), l'auteur affirme qu'il convient de dépasser le manichéisme et c'est à la foi qui soulève les montagnes qu'il donne sa préférence. Reprenant un commentaire qu'Alain faisait de la parabole du figuier stérile, il rappelle que selon lui « la foi doit dépasser le déterminisme ». « Si on laisse jouer les puissants déterminismes de l'origine sociale au sens large et au sens étroit, il est clair que se détermineront de bons et de mauvais élèves... Le devoir du pédagogue est donc d'inventer une pédagogie appropriée à ceux qui ne comprennent pas d'entrée de jeu ; c'est en même temps de s'armer de patience, mais c'est peut-être encore quelque chose de plus... » Ce sera, pour l'auteur la recherche de voies divergentes en pédagogie et tout d'abod une réhabilitation des activités et des capacités que l'enseignement classique minore ou élimine : démarches fondées sur l'intuition, la sensation et l'imagination... Rendre au corps sa dignité, mais surtout le réintégrer dans un ensemble dissocié à tort par le dualisme. Le dernier chapitre précise, sur un point important, la pensée de l'auteur et rappelle les conclusions de son premier livre (Pédagogie de la langue maternelle). L'accès à la langue écrite est pour tous le sésame de la culture. Or selon J. Repusseau, cet accès peut se faire précisément par les voies de l'intuition, de l'usage et de l'habitude avant celui de la réflexion. On rappelle ici les vertus des techniques d' « imprégnation par les textes » qui furent l'objet d'une expérimentation par notre auteur. « Les enfants se distinguent les uns des autres, à cause de l'imprégnation qu'ils ont subie avant d'entrer à l'école. Comment peut-on rétablir l'équilibre ? En faisant parler le petit élève qui parle peu et en faisant attention à ce qu'il dit, cela avant l'âge de la scolarité obligatoire. De toute façon, en meublant sa mémoire enfantine de mots et surtout de formes vivantes, autrement dit de textes (= tissu) réalisés à partir de ses expériences propres ou de textes à sa portée relatant l'expérience des autres... « Il s'agit de « substituer », en matière linguistique, au « milieu extérieur » qui accuse les différences et qu'on ne maîtrise jamais, un « milieu intérieur » qui les comble sans nuire à qui que ce soit ». Un retour à la méthode expérimentale

confirme l'auteur dans son opinion : le déterminisme sociologique n'est pas fatal puisque des clases de recrutement sociologique comparable obtiennent des résultats très différents selon les maîtres : la pédagogie a donc un pouvoir non négligeable qu'il convient d'exploiter intelligemment, c'est-à-dire en se souvenant que ce ne sont pas les procédures raffinées de la recherche innovative qui sont le plus efficace mais souvent des techniques plus simples et plus classiques comme il a été dit de l' « imprégnation ».

La lecture de ce livre riche en intuitions et apports scientifiques réconforte en un certain sens. C'est un livre de pédagogue qui croit à la pédagogie, mieux encore, d'un pédagogue qui croit à l'efficacité des bonnes intentions et des techniques simples et robustes. Un tel optimisme est consubstantiel à l'acte pédagogique authentique : comment un professeur, un instituteur pourrait-il vivre sans croire à *l'efficacité individuelle de son activité ? C'est pourquoi en ces temps de doute et* de découragement devant les preuves accumulées du déterminisme social, il n'est pas inutile que l'on rappelle les failles de ce déterminisme et l'importance première des attitudes et des volontés. Mais ce parti pris d'optimisme rustique pourra paraître relever d'un idéalisme certain. Que les conditions institutionnelles et politiques ne suffisent pas à expliquer le fonctionnement du système éducatif, ce livre pourra en convaincre. Mais que la bonne volonté à elle seule puisse lever les montagnes, c'est beaucoup plus difficile à faire admettre. Comment des attitudes sélectives pourraient-elles être changées dans un contexte social qui admet et exige cette sélection précoce ? Comment un instituteur pourrait-il échapper aux effets de la stratification horizontale de l'école... etc... Certes, des réformes, ou des révolutions n'ont jamais modifié la pédagogie, mais la pédagogie à elle seule ne saurait se transformer sans réformes de structure et sans choix politiques. Telle est du moins, mon opinion.

Louis LEGRAND.

Traité des sciences pédagogiques. Sous la direction de Maurice **DEBESSE,** Gaston **MIALARET. Tome 7 : Fonction et formation des enseignants...** — Paris : P.U.F., 1978. — 455 p. ; 24 cm.

Le tome 7 du **Traité** se présente en deux parties, la première analysant la fonction enseignante, la seconde se centrant sur la formation des enseignants. Une articulation est ainsi marquée entre les changements survenus dans la conception de la fonction des enseignants et les nouveaux processus de formation à mettre en œuvre.

La première partie s'ouvre avec des réflexions de Maurice Debesse sur l'évolution de la fonction enseignante. Montrant comment les fonctions assumées par les enseignants se sont diversifiées, l'auteur souligne la nécessité de réaliser l'unité de la fonction enseignante à ses différents niveaux.

Antoine Léon fait une synthèse très dense des études portant sur les **motivations** pour la fonction enseignante, et il y rattache l'analyse des besoins et attentes de formation, qui revêtent un aspect contradictoire, souci d'acquérir des savoir-faire et de réfléchir aux finalités générales de leur propre formation.

« L'explicitation de ces contradictions pourrait servir de point de départ à une action pédagogique qui viserait, dans un premier temps, à ajuster les attentes des formateurs et des stagiaires et, dans un second temps, à rechercher ensemble des réponses réalistes à certains problèmes difficiles comme ceux de l'assimilation de telle discipline ou de la coordination des différents enseignements. » (p. 36)

Après avoir évoqué la résistance au changement et à l'innovation, A. Léon examine les conditions dans lesquelles s'effectuent le **perfectionnement** et le **recyclage** des maîtres et il constate qu'une politique de promotion des enseignants n'est pas définie.

Analysant le ***statut social des enseignants,*** *et mettant cette notion en rapport* avec celle de la représentation, Suzanne Mollo fait remarquer que « le statut social des enseignants a toujours réussi plus ou moins partiellement à échapper à toute tentative d'évaluation comparative, de catégorisation » (p. 57), parce que la catégorie « enseignant » est hétérogène. Les enseignants, pense-t-elle, « sont en quête d'une appartenance sociale » et ils « sont utilisés — en même temps que tenus à distance — par les classes dominantes » qui redoutent *la position stratégique* qu'ils détiennent dans l'organisation sociale. Le mouvement de féminisation du corps enseignant est présenté au moyen de tableaux statistiques figurant en annexe, mais ne fait pas l'objet d'une analyse détaillée.

Gaston Mialaret justifie ainsi le titre du chapitre qu'il consacre au « **profil d'éducateur-enseignant** » : sa présentation des fonctions que remplit ou pourrait remplir actuellement l'enseignant résulte de recherches objectives et scientifiques et ne se place pas sur le terrain du jugement de valeur. Il ne s'agit pas de définir les « qualités du bon maître », mais il s'agit de déterminer les conditions optimales dans lesquelles l'enseignant peut exercer ses fonctions, selon le niveau et la nature de l'enseignement qu'il dispense. Trois aspects sont pris en considération : *l'individu-éducateur, l'éducateur dans sa classe,* et *l'éducateur dans un établissement,* membre d'une équipe pédagogique. L'auteur insiste sur la multiplicité des rôles que l'éducateur doit assumer de nos jours, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Parmi les traits qui caractérisent les nouvelles fonctions de l'enseignant, le lecteur retiendra le rôle de l'éducateur dans « l'invention de formes nouvelles d'action éducative », son rôle dans l'établissement scolaire, par la création d'une *équipe éducative,* et dans la communauté sociale. G. *Mialaret montre comment* l'étude des profils d'éducateurs doit diriger la préparation des programmes de formation des enseignants :

« Comment préparer quelqu'un, tout en tenant compte d'ailleurs de sa personnalité, de ses désirs et de ses compétences, à une fonction dont on ne connaît pas les différents aspects ? » (p. 107)

Gilbert de Landsheere a écrit un chapitre très documenté sur **l'évaluation des enseignants.** Il rappelle que, bien que la notion de « bon professeur » soit relative à la situation éducative, il est nécessaire de savoir si un enseignant est capable de conduire ses élèves vers des objectifs déterminés. Partant de la distinction désormais classique entre évaluation formative, qui revêt « un caractère diagnostique générateur de progrès », et l'évaluation normative, qui présente un intérêt pour la sélection et certaines promotions, il énonce les qualités nécessaires de l'évaluation portée (validité, fidélité). Pour l'étude des méthodes et techniques, il utilise la classification proposée par Mitzel : « Etude des caractéristiques de l'enseignant permettant de présager qu'il s'acquittera efficacement de ses fonctions ; étude descriptive du processus d'enseignement en vue du repérage de certains comportements ou de certains types d'interactions maître-élève(s) qui seraient en relation avec les apprentissages ; étude des produits de l'enseignement, c'est-à-dire l'évalution des apprentissages réalisés par les élèves. » G. de Landsheere est amené ainsi à élargir le sujet et à présenter les systèmes d'analyse des interactions maître-élève et l'évaluation de l'enseignement. A *propos de l'évaluation par les élèves,* pratiquée aux Etats-Unis et au Québec, il rapporte les travaux américains et, en ce qui concerne l'évaluation par les inspecteurs ou par les formateurs d'enseignants, il explique le système contractuel qui demande aux parties en présence de

se mettre d'accord sur les buts à poursuivre, de les traduire en objectifs et de définir des critères d'évaluation.

La première partie de l'ouvrage se termine par un chapitre consacré à la **psychopathologie de la fonction enseignante**, par F. Amiel-Lebigre et Pierre Pichot. La question des raisons du choix de la profession d'éducateur est reprise, dans une perspective psychopathologique, avec une distinction établie entre les motivations négatives (échec, besoin d'échapper à certaines conditions), les motivations positives (*amour des enfants, désir d'action sociale*, etc.), *les motivations inconscientes* (besoins de sécurité, de pouvoir, satisfactions narcissiques, etc.). L'un des auteurs, F. Amiel-Lebigre, qui a mené des recherches cliniques sur la pathologie mentale chez les enseignants, fait remarquer qu'un grand nombre d'enseignants présentant des troubles psychiques « étaient sinon malades, du moins fragiles au moment où ils se sont engagés *dans la profession* » (p. 159). Cette constatation les conduit à préconiser des mesures de prévention au niveau de la sélection des éducateurs, de façon que celle-ci prenne en considération des caractéristiques de personnalité et de motivations, et au niveau de la formation, afin de permettre aux jeunes enseignants d'aborder sans difficulté la relation éducative.

Maurice Debesse établit la liaison entre la première et la deuxième parties en partant de l'évolution constatée depuis une génération dans la façon d'aborder le problème de la formation des enseignants et en s'appuyant sur l'analyse de l'expérience qu'il a vécue dans le groupe de travail institué en 1972 par le ministre de l'Education nationale, dit commission Paulian. Dans l'énoncé des nouveaux concepts, il donne une place spéciale à l'autoformation de l'enseignant et à l'interformation, c'est-à-dire à « l'action éducative qui s'exerce entre les futurs enseignants ou entre les maîtres en cours de recyclage » (p. 182). Ainsi pourrait exister une « formation ouverte », selon l'expression de l'auteur.

Jean Vial décrit, en un large panorama, le **passé et présent de la formation des maîtres.** En se référant à des documents précis et significatifs, il suit la naissance et le développement des écoles normales en France et il fait le point d'une manière détaillée à chaque tournant important de l'histoire. La formation des professeurs est présentée aussi dans l'ordre chronologique de l'apparition des divers établissements. Son souci de l'exactitude des dates et des faits cités est tel que son texte pourra servir de base à tout chercheur désirant aussi bien approfondir les problèmes institutionnels de la formation que les courants de pensée pédagogique (par l'étude des journaux pédagogiques signalés).

Après avoir brossé le tableau de la situation actuelle et expliqué les solutions adoptées par divers pays étrangers concernant le type de formation (commune ou spécialisée, formation pratique combinée avec la formation théorique ou non, etc.), le lieu de formation (universités ou centres de formation pédagogique), après avoir précisé les différentes causes des difficultés du changement de la formation en France, l'auteur préconise « un système qui, par une formation à portées multiples, combine les chances de la préparation à un métier et celles de la bifurcation vers une autre profession ». Il suggère l'idée « d'un baccalauréat en sciences sociales et humaines assurant les premières orientations d'esprit vers l'ensemble des professions qui exigent un contact humain avec une clientèle qu'il convient de comprendre et à l'occasion d'aider » (p. 231). C'est donc une solution neuve, celle de la coordination des diverses formations aux carrières sociales — l'enseignement étant l'une d'entre elles — qu'il énonce. Ainsi pourrait-on substituer à la sélection une orientation progressive vers *l'une ou l'autre des professions sociales, celles-ci ayant* « pour fonction de résoudre, par contact généralement direct, un problème d'ordre humain » (p. 250).

Jean Vial a rédigé aussi le chapitre sur les **objectifs de la formation des maîtres.** L'originalité de son rapport — si riche qu'il est impossible de le résumer

à grands traits — provient surtout, au-delà de l'énoncé de la problématique et de l'analyse des solutions préconisées, formation intégrée, unifiée, diversifiée, de la conviction que la formation doit permettre « à l'élève-enseignant d'exprimer son propre **savoir-être,** de se connaître, de s'accepter. L'éducation ne se ramène ni à un jeu de rôle, ni à un statut. Elle implique l'expression globale d'une personne authentique » (p. 254). Le développement des qualités humaines de l'enseignant est le souci de J. Vial, sans qu'il accepte cependant de sacrifier l'apprentissage de la didactique, ni l'approfondissement du contenu de l'enseignement à dispenser, car, dit-il, le maître doit avoir « la faculté d'être, alternativement, un émetteur compréhensible et un récepteur compréhensif » (p. 260). Dans cette optique, la fonction de la formation est d'aider le jeune enseignant « à se profiler lui-même » (p. 261).

Dans le chapitre suivant, qui se relie aisément à ces intentions, Gaston Mialaret énonce les **principes et étapes de la formation des éducateurs** avec clarté et vigueur. On retiendra l'importance qu'il accorde à l'unité et la diversité de la formation des éducateurs, à l'individualisation de la formation et à la recherche d'un « isomorphisme » entre le type de formation reçue par le futur éducateur et le type d'éducation qu'il sera ensuite amené à donner à ses élèves. Les étapes de la formation apparaissent successivement : période de sensibilisation au monde scolaire, période d'apprentissage des méthodes et techniques pédagogiques comprenant trois « cliniques », période de prise de responsabilités.

Un autre chapitre, sur les **méthodes et techniques de la formation,** permet à Gaston Mialaret de montrer comment la formation des maîtres peut revêtir un caractère scientifique quand elle place les jeunes enseignants au contact de la recherche et quand elle les amène à avoir une attitude expérimentale devant les situations éducatives. Les expériences qu'il décrit, à propos de l'observation directe ou indirecte des classes (film ou vidéo), de l'étude de situations éducatives critiques, prouvent l'importance de l'analyse des comportements et des attitudes des éducateurs : l'élève-maître a besoin de prendre conscience des facteurs qui interviennent dans la situation éducative et qu'il doit pouvoir contrôler. L'apprentissage des conduites pédagogiques est alors facilité, que ce soit sur le modèle américain de l'acquisition d'aptitudes, de compétences, avec utilisation du microenseignement, ou sur un modèle plus souple, que propose G. Mialaret, à partir de l'étude des grandes fonctions que l'enseignant doit assumer.

La formation des enseignants est en pleine mutation, et il est intéressant pour le lecteur de savoir comment le problème est posé dans d'autres pays et quels systèmes sont mis en place. Des chapitres comme ceux d'A.-M. Huberman sur **l'évolution de la formation américaine** et de Jean Berbaum sur **la formation dans les pays en voie de développement** offrent la possibilité de voir quelles relations existent entre le système de formation des maîtres, le système d'enseignement et le contexte social et culturel.

La présentation de l'image professionnelle de l'enseignant et de l'enseignement aux Etats-Unis faite par A.-M. Huberman donne l'occasion au lecteur de revenir sur la question du statut social de l'enseignant, qui a été vue par S. Mollo uniquement en fonction des enquêtes françaises, et d'analyser les conditions d'évolution de ce statut. « L'image idéalisée de l'enseignant en tant que psychologue clinicien, formé à l'université et faisant un travail complexe et de nature scientifique, rapproche l'enseignement des autres professions libérales » (p. 324). Peut-être cette image idéalisée ne correspond-elle pas toujours à la réalité, mais elle est le signe d'un changement de la représentation de la fonction de l'enseignant. A.-M. Huberman montre aussi comment l'ensemble des concepts relatifs aux programmes de formation des enseignants aux Etats-Unis est lié au contexte historique et social, et il conclut qu'il « serait dès lors inapproprié de prévoir l'influence de ces programmes sur l'Europe sans procéder à une analyse contextuelle approfondie » (p. 337).

Jean Berbaum aborde plus directement cette liaison par les données statistiques des taux de scolarisation dans les pays en voie de développement et par l'analyse des besoins en enseignants qui en résultent. Prenant des exemples précis, ceux des modes de formation en Colombie, au Soudan, en Côte-d'Ivoire, il fait constater que « le contenu et la forme même de cette formation dépendent beaucoup de la nature des liens existant avec l'ancienne métropole » (p. 383) et que « contraintes financières et contraintes culturelles orientent les choix » (p. 389). A propos de l'effort mené par la Côte-d'Ivoire, J. Berbaum montre comment la formation des enseignants a une influence décisive sur l'avenir social d'un pays, ne serait-ce que par le genre de présentation des finalités de l'enseignement que feront les enseignants aux parents des élèves, et il souligne l'importance de la formation des enseignants comme instrument de développement. Au Cameroun par exemple, on cherche à faire de l'école un moyen de promotion collective à partir de l'unité de base qu'est le village. En Tanzanie, l'école possède des ateliers de production ou des cultures, et elle associe la communauté à l'enseignement. Les enseignants doivent donc être formés à être des agents de changement et à collaborer avec les autres animateurs de la collectivité.

« Former des enseignants dans les pays en développement, c'est donc d'abord convertir les objectifs idéologiques, énoncés par les responsables politiques, en objectifs opératoires au niveau des activités des élèves des écoles, puis au niveau des enseignants de ces écoles » (p. 403)

Les directeurs du tome 7 du **Traité** ont eu le souci d'ouvrir le plus largement possible le champ d'enquête de la formation des personnels d'éducation. Aussi ont-ils confié à Lucien Lefèvre le soin de présenter la **formation des éducateurs spécialisés.** La diversité des situations et des milieux éducatifs dans lesquels s'exerce l'action de l'éducateur spécialisé est telle qu'elle amène à concevoir une solide initiation théorique dans des domaines très variés, et à encadrer des expériences sur le terrain. L. Lefèvre insiste sur l'importance de la formation personnelle de l'éducateur et de l'apprentissage par le futur éducateur des modes d'approche de la personnalité du jeune inadapté, puisque « une des tâches essentielles de l'éducateur spécialisé est d'aider l'enfant ou l'adolescent à structurer sa personnalité ou à la restructurer s'il s'agit d'un inadapté social et plus particulièrement d'un mineur délinquant » (p. 361).

L'ouvrage se termine par un chapitre sur **l'apport des sciences de l'éducation à la formation des éducateurs,** écrit par Antoine Léon, qui apporte des réflexions épistémologiques sur l'ensemble de l'ouvrage.

« Le problème de la rénovation de la formation des enseignants et des éducateurs paraît dominé par trois ordres de décalages : un retard du niveau de nos connaissances théoriques par rapport aux besoins de l'action ; malgré ce retard, une contradiction entre les nécessités ou les effets de l'approche scientifique et les exigences ou les modalités de la pratique ; une dissociation, un cloisonnement des différents moments ou secteurs de la formation » (p. 409)

A. Léon rappelle avec force des principes qui sont actuellement énoncés par l'Unesco et l'O.C.D.E., tels que la formation scientifique des maîtres pour « enrichir le contenu de cette formation, grâce aux apports les plus récents et les plus valables des sciences humaines et, d'autre part, susciter et développer chez les intéressés une attitude expérimentale » (p. 414), et leur participation à la recherche.

Ainsi le tome 7 du **Traité des Sciences pédagogiques** présente au lecteur une synthèse des tout derniers travaux portant sur la formation des enseignants. C'est une vaste et difficile entreprise, à cause de l'ampleur des publications et de la

mouvance des idées à ce sujet. Mais elle est réussie. Certes on peut se demander dans quelle mesure l'ouvrage n'aurait pas pu être composé d'une autre façon afin de mieux articuler les diverses contributions et d'approfondir certains domaines. Le lecteur est amené à faire lui-même le regroupement des idées pour les questions de motivations du choix de la profession, d'analyse de besoins et d'attentes de formation, par exemple. Des problèmes fondamentaux comme celui des modalités de recrutement des enseignants en liaison avec la formation sont d'actualité et auraient mérité d'être examinés dans un chapitre particulier, car on trouve çà et là des idées intéressantes : A. Léon dit « qu'il paraît vain de vouloir dissocier le temps du recrutement et celui de la formation » (p. 47) ; G. Mialaret évoque les notions d'équilibre mental (pp. 82, 86) et les modes de recrutement (p. 107) ; F. Amiel-Lebigre et P. Pichot rappellent (pp. 155, 160) qu'aucune pratique d'examen psychologique n'est faite en France ; J. Vial parle de substituer à la sélection l'orientation et la qualification progressives (pp. 231, 286). Toutes ces contributions auraient pu être coordonnées et développées. Cependant le Traité est avant tout un outil de travail, les éclairages donnés dans les divers chapitres sont différents, et les index, préparés par Daniel Lavenu, sont fort utiles pour effectuer une recherche.

L'étude de la formation continuée des enseignants n'est qu'esquissée. Il aurait été souhaitable d'aborder les questions qu'elle soulève et les réponses provisoires données autrement qu'en quelques pages figurant dans la première partie. Les nombreuses *publications de l'O.C.D.E. sur la formation en cours de service* prouvent son importance et son influence sur le changement éducatif dans divers pays étrangers (réexamen des programmes d'études et des méthodes pédagogiques). Les questions de la coordination de la formation initiale et de la formation continuée, de la déter*mination des besoins de formation continuée, non seulement à l'échelon national*, à cause de réformes de l'enseignement ou de révisions de programmes, mais aussi à l'échelon local, si on tient compte des initiatives des enseignants, des équipes pédagogiques, le rôle que la formation continuée peut jouer dans l'innovation, ne sont pas *directement abordés et sont seulement suggérés.*

Ces reproches sont toutefois secondaires, d'autant plus que le tome 8 du Traité des Sciences pédagogiques portant sur l'éducation permanente et l'animation culturelle donne des éléments de réponse. Les directeurs de l'ouvrage ont préféré orienter leur effort vers la liaison entre la fonction de l'enseignant, rattachée à l'évolution sociale, à l'évolution pédagogique, et les modalités de sa formation initiale. On comprend qu'ils aient fait ce choix, qui correspond à leur préoccupation de tracer les lignes directrices d'une rénovation de la formation des maîtres. En effet, une politique cohérente de la formation des maîtres doit prendre en compte les fonctions qu'on entend leur faire assumer afin de favoriser une évolution qualitative de l'enseignement et une évolution du rôle de l'enseignant et de l'école dans la société.

Les auteurs contribuent à indiquer les orientations générales, et, de là, à définir les objectifs, à préciser les stratégies, à promouvoir les moyens d'une véritable formation scientifique des enseignants. L'ouvrage est un instrument de réflexion, dépassant le cadre des méthodes et des techniques : il s'ouvre à l'analyse générale des institutions de formation et de leur fonction dans le système scolaire, il formule un projet éducatif. Il montre comment associer les enseignants à leur formation, comment faire appel à leur responsabilité individuelle et collective, comment leur faire assumer un rôle actif, rôle qu'ils pourraient jouer aussi dans l'élaboration de réformes éducatives.

C'est pourquoi le tome 7 du Traité des Sciences pédagogiques sera le manuel de base de tous ceux qui sont responsables et animateurs de la formation des *enseignants et de ceux qui veulent examiner la fonction de cette formation dans les* changements éducatifs.

Marcel POSTIC.

U.N.E.S.C.O. Paris. — **L'Evolution du rôle du maître : Perspectives internationales.** (Par) Norman M. Goble et James F. Porter... — Paris : Unesco, 1977. — XI. 257 p. ; 21 cm. — (Etudes et enquêtes d'éducation comparée).

Ce livre est un produit de la 35e session de la Conférence internationale de l'éducation (C.I.E.), organisée par le Bureau international d'éducation (B.I.E.) en 1975. Cette conférence a étudié les principales tendances de l'éducation dans le monde, un thème qui a retenu l'attention était : « L'évolution du rôle des maîtres et les incidences de cette évolution sur la formation professionnelle préalable et en cours d'emploi ».

Les sources d'information de cet ouvrage, préparé par M.N. Goble (Canada) et J.F. Porter (Royaume Uni), sont les documents établis pour la conférence, les discussions des délégués, les points de vue exprimés par les délégations et les expériences et connaissances exprimées lors de la conférence. Se fondant sur ces sources, Goble et Porter examinent les influences et les alternatives qui affectent le rôle du maître et suggèrent un modèle de formation en trois phases le préparant à faire face aux pressions d'un monde en évolution très rapide.

Jusqu'à maintenant le rôle du maître consistait à transmettre le savoir, l'expérience et l'idéologie de la société, c'est-à-dire, de la classe au pouvoir. Goble et Porter pensent que, face au rythme rapide du changement social dans le monde contemporain, ce rôle traditionnel a perdu sa raison d'être. Le maître d'aujourd'hui doit être un innovateur dans les pays développés et dans les pays du Tiers Monde. Cette innovation doit être non seulement dans le domaine des méthodes mais également dans les relations avec la collectivité, dans l'orientation de l'enseignement, dans les relations enseignant-enseigné. Par exemple dans plusieurs pays en voie de développement, notamment en Afrique et en Amérique latine, nous avons constaté qu'au niveau local, les enseignants agissent comme des agents de changement social.

Face à cette nouvelle situation il faut définir les nouveaux rôles du maître et la façon de les préparer à ces rôles.

Dans la première partie du livre, « Le maître dans un monde en devenir », Goble analyse l'évolution du rôle du maître qui est déjà perceptible dans les pays développés et, d'après l'auteur, dans un moindre degré dans les pays en voie de développement. Cette distinction nous semble inexacte car l'évolution du rôle du maître a été très rapide dans beaucoup de pays sous-développés, de même que l'évolution d'autres secteurs sociaux tels que la santé publique, l'éducation médicale, etc. En Amérique latine, par exemple, l'adoption des innovations dans le domaine scolaire a été facilitée par la faiblesse des traditions et par l'urgence des problèmes.

Trois aspects du changement social revêtent une importance particulière concernant les nouveaux rôles de l'école et des maîtres. Le premier est la transformation rapide des savoirs traditionnels, des expériences passées et des valeurs traditionnelles. Le deuxième concerne la masse croissante des connaissances qui sont dispensées par des agences extérieures à l'école et qui exige une nouvelle manière d'enseigner. Le troisième élément favorisant le bon fonctionnement de l'école concerne la compétence des maîtres, *laquelle doit être définie en fonction des* conditions nouvelles et maintenue sur le plan des faits.

C'est alors qu'on peut se demander quelles sont actuellement les fonctions essentielles de l'enseignant dans un monde en mutation plus rapide qu'auparavant et quelle formation doit-on lui donner pour qu'il acquière et améliore les compétences nécessaires pour s'acquitter de ses nouvelles fonctions.

Goble pense qu'il est également important d'adapter les systèmes d'enseignement aux besoins économiques et sociaux si l'on veut faire assumer aux maîtres

des nouveaux rôles, des nouvelles fonctions, et si l'on veut parvenir à une politique de formation des maîtres qui soit cohérente avec la réalité.

Nous pensons qu'il ne s'agit pas d'atteindre un « plan idéal » mais plutôt un plan réaliste et réalisable, en accord avec les conditions socio-économiques du pays. Le problème qui se pose alors est d'élaborer des politiques nationales et des stratégies dont l'objectif soit en accord avec une évolution sociale rapide et de concevoir des programmes réalistes qui permettent de réaliser les choses qu'il est matériellement possible de faire.

En effet, il existe un besoin de changement d'orientation de la formation des enseignants de façon à ce qu'elle puisse répondre à ses priorités nouvelles, en particulier la nécessité de combler le fossé qui sépare la théorie et la pratique, ceci étant la réalité de la salle de classe, de l'école et de l'environnement social.

Dans ce cadre de problèmes, les politiques d'évolution actuelle du rôle du maître se caractérisent par les tendances suivantes :

— Diversification des fonctions pédagogiques et participation plus grande à l'organisation du contenu de l'enseignement.
— Une plus grande importance à l'apprentissage des élèves et recul de la transmission du savoir.
— Une modification de la structure des rapports enseignant-enseigné.
— Une intensification du travail en équipe entre les maîtres à l'école.
— Une plus grande participation de l'école à la vie de la collectivité et à la collaboration avec les parents d'élèves.
— Une diminution de l'autoritarisme à l'école.

Si une réforme de tout le système éducatif et de la formation initiale des enseignants est nécessaire pour atteindre ces objectifs, ils est aussi vrai qu'ils ont besoin, comme tous les professionnels, de la formation continue. Dans la profession enseignante, comme dans toutes les autres professions, il faut des défis qui incitent à sortir de la routine professionnelle quotidienne : des conceptions nouvelles, des innovations, une analyse approfondie, une théorie de l'éducation en évolution permanente.

Selon notre expérience, la participation active de l'enseignant aux processus d'innovation et à la recherche pédagogique sont d'une plus haute importance.

Par rapport à tous ces changements, Goble prévoit « un monde tiraillé par les conflits sociaux », « un monde aliénant pour la jeunesse », « un monde résistant obstinément aux changements », mais un monde où le maître, agent du changement et animateur de la collectivité, « prend une importance essentielle dans l'avénement d'une société mieux équilibrée, plus juste et plus prospère » ; en même temps « le maître devra également se prémunir contre la tentation de faire des établissements d'enseignement les lieux sacrés du conservatisme et du comportement élitiste ».

Mais, nous nous demandons comment les maîtres pourront jouer ce rôle innovateur et quasi révolutionnaire car, ne constituant pas un groupe social homogène, ils ne sont pas tout à fait d'accord avec cette idéologie ? Comment l'Etat et la classe dominante permettront l'introduction des innovations dans les structures sociales ou même l'enseignement de concepts contraires aux structures actuelles ? Qui sera en situation de former ces maîtres dans ces conditions nouvelles ? Evidemment, ce sera uniquement ceux qui s'opposent à l'ordre social établi. Cette situation ne semble pas possible dans la pratique et dans la coexistence actuelle, c'est-à-dire, dans « un monde tiraillé par les conflits sociaux » tel que Goble le conçoit.

Nous pensons que Goble a eu de bonnes intentions pour formuler ces propositions techniques mais elles ne correspondent pas à la réalité sociologique du monde actuel.

Dans la seconde partie du livre, « *Apprendre à enseigner : Priorités pour l'action* », Porter croit également au rôle de catalyseur social du maître. Pour lui « les enseignants sont un élément clé du développement social et ils occupent une situation privilégiée dans la lutte universelle contre la pauvreté ». Nous pensons que cette affirmation est plus valable pour les pays en voie de développement.

En tout cas, si cette affirmation est vraie, les maîtres apparaissent comme un précieux investissement social ; mais comme les ressources sont limitées il s'agit de définir une orientation et de fixer des priorités pour leur formation. Porter propose un modèle de formation en trois étapes : éducation personnelle, formation pédagogique initiale, formation professionnelle permanente.

Par rapport à la première étape, la démocratisation croissante de l'éducation devrait assurer une base commune de plus en plus étendue dans le domaine de l'éducation au niveau scolaire, de tous les membres de la société, tout au moins jusqu'à la fin de l'enseignement primaire (école commune). Il faut que l'enseignant dans son nouveau rôle puisse s'appuyer sur une base commune d'expérience et de compréhension, et qu'il soit capable de communiquer avec ceux avec lesquels il travaille. Toutefois, de nombreuses caractéristiques fondamentales du futur maître se trouvent modelées avant même qu'il ne fréquente l'école ; ces caractéristiques peuvent être génétiques ou acquises dans le milieu familial et des groupes sociaux. L'enseignant actuel ne peut plus s'abriter derrière ses connaissances supérieures ; l'enseignement représente actuellement, et il le sera de plus en plus, un défi *personnel pour l'homme ou la femme qui assume un tel rôle.*

La réalité est que la préparation de l'enseignant commence dès que celui-ci interagit avec une autre personne au cours de son premier âge, de sa scolarité, de ses diverses expériences et de ses perceptions du monde.

Le problème ne peut pas être *résolu tant que l'on n'a pas pris de décision* sur une question fondamentale qui est de nature politique : il s'agit de savoir si le système éducatif existe en vue d'aider une élite protégée, bénéficiant d'une formation supérieure, ou s'il est conçu en vue d'améliorer le niveau général de l'éducation *et simultanément le niveau de vie.*

Concernant la deuxième étape, la formation pédagogique initiale, nous pensons que l'enseignement ne requiert pas une compétence hautement spécialisée et exclusive ; la meilleure préparation pour un enseignant consiste à participer de manière *critique et sensible aux processus* d'enseignement. La question alors se pose de savoir s'il existe certaines formes d'apprentissage particulièrement appropriées à la préparation du futur rôle de l'enseignant. Des exemples encourageants de telles réformes se multiplient et Porter les analyse.

Par rapport à la troisième étape, la formation professionnelle permanente, il doit être admis que la formation est en réalité un processus continu ou récurrent dont la formation initiale ne constitue pas qu'une première phase.

Le contact plus intime qu'il y a actuellement entre les pays du monde facilite *les échanges* d'idées concernant le développement et les nouvelles orientations des systèmes d'éducation et de la formation des maîtres. Ceci est valable tant pour les pays développés que pour les pays en voie de développement.

C'est pour cela que l'on considère que l'un des tests les plus importants auxquels toute société humaine doit être soumise, consiste en l'analyse de sa politique éducative et particulièrement de sa politique concernant les écoles. Il y a quelques questions qui se posent aujourd'hui dans tous les pays : est-ce que la société considère que ses maîtres doivent faire preuve d'autoritarisme ou être démocratiques à l'école ? Est-ce que l'élève y occupe la première place ou est-ce l'ensei-

gnant qui y conserve une position dominante ? L'accès au système éducatif est-il ouvert ou fermé ?

Il y a aujourd'hui un vaste consensus sur ce qui est maintenant exigé de l'éducation. De nombreux groupes souhaitent remodeler leur société grâce à une éducation nouvelle. Cependant, il est évident que dans ce type de transformation sociale interviennent prioritairement d'autres facteurs tels que les problèmes économiques, les problèmes politiques, les problèmes culturels, etc. Mais il est aussi vrai qu'il y a une aliénation croissante de jeunes et une nécessité urgente pour les écoles de permettre aux enfants d'atteindre un meilleur équilibre social et émotionnel, ainsi qu'un sens de leur valeur personnelle.

Tout ceci exige en même temps un changement des structures sociales vers une société plus juste et plus humaine.

Sarella HENRIQUEZ.

Points de vue

LEGRAND (Louis). — **Pour une politique démocratique de l'éducation.** — Paris : P.U.F., 1977. — 295 p. ; 22 cm (Pédagogie d'aujourd'hui).

Raisons d'un choix par Jean HASSENFORDER

Dans son livre : « Pour une politique démocratique de l'éducation », L. Legrand n'avance pas seulement des propositions nouvelles. Il analyse les processus de changement au sein de l'enseignement français en montrant combien les tentatives successives d'innovation se heurtent aux résistances d'un système. Les analyses comme les propositions sont nourries par l'expérience de l'auteur, à la fois acteur et évaluateur dans le cadre de sa direction de recherches à l'Institut national de recherche pédagogique.

Voilà un point d'observation privilégié.

Effectivement si l'ouvrage témoigne d'un engagement personnel, il offre également une étude de l'évolution de l'enseignement en France où se marque la distanciation scientifique et qui s'appuie sur des données rigoureuses.

Dans un précédent numéro de la Revue Française de Pédagogie, un premier débat autour d'un livre avait été publié dans le cadre de la rubrique consacrée aux analyses d'ouvrages, il s'agissait de « Liberté d'apprendre : Situation II » de D. Hameline et M.J. Dardelin. Cet ouvrage appelait en effet à l'expression de points de vue contradictoires (1).

Le livre de Louis Legrand peut également donner lieu à des expressions contrastées, mais nous avons pensé que la qualité de l'observation comme les perspectives d'analyse appelaient davantage la poursuite et l'élargissement de la réflexion sociologique ainsi engagée. Aussi sommes-nous heureux d'accueillir ici les commentaires de sociologues éminents.

Les difficultés d'une politique de l'éducation, par Michel CROZIER et Dominique PATY

Lecteurs attentifs, bon public comme le seront, nous l'espérons, les très nombreux lecteurs que mérite un livre généreux et convaincant, nous sympathisons beaucoup avec Louis Legrand, réformateur déçu mais jamais amer qui ne peut pas perdre la foi.

(1) Revue Française de Pédagogie, n° 42, janvier-mars 1978, p. 56-72.

Mais sociologues empiristes, conscients du poids des pesantes structures humaines que constitue notre système d'enseignement actuel, nous ne pouvons souscrire entièrement à son diagnostic, ni à ses remèdes. S'il pouvait exister rapidement une politique de l'éducation, alors la politique démocratique de Louis Legrand serait la bonne.

Mais est-ce bien le cas ? Avons-nous les moyens, avons-nous les ressources humaines, avons-nous la capacité intellectuelle non seulement de mettre en œuvre mais d'imaginer même ce qu'on appelle une politique, c'est-à-dire, à travers la création d'un homme nouveau, l'instauration d'une société idéale ? Ne serait-il pas plus raisonnable, plus humain et en fin de compte plus démocratique de nous contenter d'élaborer une stratégie de développement fondée sur une appréciation raisonnable des ressources humaines, de leur utilisation et de leur expansion et sur des jugements de bon sens concernant la nature des problèmes auxquels doivent et devront dans l'avenir faire face ces clients — qui devraient être les rois du système mais ne sont souvent que les victimes de nos maladresses et de nos illusions : les enfants ?

Louis Legrand perçoit tout cela mais, nous semble-t-il, reste encore en partie prisonnier de ce modèle trop ambitieux de réforme qu'il critique pourtant très vivement et de façon très pertinente. C'est qu'entre la pédagogie et la société il n'a pas encore assez dégagé, à notre avis, l'importance de l'institution scolaire, construit humain complexe et résistant qu'on peut faire évoluer certes, mais qu'on ne peut changer au gré de son idéal.

Pour nous, l'intérêt et la richesse de son ouvrage tiennent à son constant souci de mettre en lumière les interactions entre les divers groupes d'acteurs impliqués dans tel ou tel processus éducatif : élèves, familles, enseignants, administration de l'Education nationale en ses divers échelons. Il nous semble au contraire moins convaincant quand il essaie de définir une nouvelle politique.

La première démarche heureusement est la plus forte. C'est celle qui domine le livre en nombre de pages et en substance. Au lieu de rester dans l'abstrait, comme on le voit trop souvent, l'auteur s'attache à des décisions concrètes ; chaque fois il tient à identifier les acteurs en présence, à définir leur rôle : comment et par qui telle décision a-t-elle été élaborée, comment a-t-elle été appliquée, qui transmet telle part des traditions de « l'Etat enseignant » (2), qui médiatise la demande sociale d'éducation... La précision de la démarche et l'ampleur de l'information (en particulier en matière de sciences de l'éducation et de recherche pédagogique) fournissent une base solide et stimulante pour une réflexion sur les problèmes concrets de l'éducation.

La première partie de l'ouvrage : « Quinze ans d'innovations pédagogiques, ou le compte des illusions perdues » est de ce point de vue la plus riche. Après avoir brossé un tableau global de l'inadaptation de notre système scolaire actuel, Louis Legrand analyse les processus qui ont abouti à l'échec des principales réformes pédagogiques des vingt dernières années.

On ne peut qu'adhérer à sa première proposition : les décideurs ont trop souvent négligé la spécificité du milieu scolaire, et cette méconnaissance pèse lourdement sur les chances de succès de toute politique éducative. Certaines dimensions de cette spécificité ne sont encore à notre avis qu'insuffisamment explorées : le statut particulier des enfants et des jeunes, à la fois acteurs de l'institution scolaire et enjeux entre l'Etat et les familles ; le degré de continuité ou de conflictualité entre le rôle de la famille et celui de l'école, pour la socialisation de l'enfant ;

(2) Nous reprenons ici l'excellent titre du très intéressant ouvrage de Pascale Gruson.

les caractéristiques organisationnelles des établissements d'enseignement, et des divers rouages de l'administration de l'Education nationale (3). La recherche est encore effectivement très insuffisante dans ce domaine. Nous connaissons mal à la fois les modalités et les résultats de cet énorme investissement que constitue pour l'Etat mais aussi pour les familles, l'éducation. Ce n'est pas tellement étonnant. Nous avons du mal à cerner tous les phénomènes humains complexes qui sont dépourvus de sanction économique immédiate, et par ailleurs très chargés d'affectivité.

L'analyse que fait Louis Legrand de l'échec de la réforme de l'orientation scolaire nous semble, en revanche, exemplaire. Il montre par quels processus l'imposition de la réforme, sans prise en compte suffisante des contraintes sociales et organisationnelles, aboutit à un renforcement des cercles vicieux et à une bureaucratisation de l'orientation. Le dossier scolaire, au lieu d'être un instrument d'observation, est devenu une corvée paperassière de plus. On avait cru pouvoir modifier le rôle des enseignants en promulgant des textes, sans études préalables, sans modification de la formation initiale et a fortiori permanente des personnels chargés d'appliquer ces textes. Bien entendu les enseignants n'ont pas fondamentalement bouleversé leur manière de travailler. Et l'échec de la réforme, visible au niveau individuel de l'élève et du professeur, se constate aussi au niveau macroscopique : maintien d'une sélection par l'échec, fondée sur les aspirations des familles, elles-mêmes modelées par la hiérarchisation sociale, que les réformateurs ont « oubliée ». Ils ont cru pouvoir introduire un dispositif complexe de mesures nouvelles appliquées au seul niveau institutionnel. Le contexte social et les acteurs sont négligés. Quand l'administration s'aperçoit des résistances de ces derniers, elle leur concède un avantage, de faible portée en lui-même (le maintien d'un examen pour trancher ces éventuels différends entre familles et corps enseignants), mais qui, joint à d'autres éléments, contribue à dénaturer l'ensemble de la réforme.

Louis Legrand met l'accent sur l'insuffisance des moyens matériels et les erreurs d'appréciation en matière psychologique et pédagogique, par exemple lors de la création des 6° et 5° « de transition », et des 4° et 3° « pratiques ».

Il examine enfin les réformes qui avaient pour objectif de modifier les relations entre les partenaires de la communauté scolaire, et la pédagogie : la « participation » dans les établissements, les « 10 % », la réforme des mathématiques et celle du français. On s'est toujours contenté de créer, assez artificiellement, une zone en apparence ouverte au changement, sans desserrer l'étau administratif environnant. Les « verrous » majeurs demeurent (modalités de sanction des études, dispositions financières...). Et les réformes, à la suite d' « effets de système », perdent finalement toute portée réelle. Faute d'un débat national et d'une recherche éclairée, menée avec des moyens suffisants et accompagnée d'expérimentation digne de ce nom, les innovations timidement introduites ne peuvent pallier la « déstructuration actuelle du système éducatif français ».

La deuxième partie du livre intitulée « Stratégie pour une réforme démocratique » est consacrée à la recherche des solutions. Cette fois, le ton change, Louis Legrand sait bien utiliser la réflexion en système pour analyser les erreurs passées mais, emporté par sa passion du changement, il oublie cette méthode critique tout aussi indispensable quand il s'agit de faire un projet.

Le diagnostic lui-même s'en ressent. Pour Louis Legrand, c'est l'absence de consensus national sur « l'homme idéal » que le système éducatif devrait façonner qui constitue le frein le plus important pour l'élaboration d'un véritable projet pédagogique. Qu'il y ait, dans la France actuelle, coexistence de différents systèmes

(3) Cf. à ce sujet les analyses de Pascale Gruson dans « L'Etat enseignant », Mouton Ehess, Paris, 1978.

de valeurs et donc de différents modèles éducatifs est une réalité dont nous serions plutôt portés à nous réjouir. Un changement démocratique ne serait-il pas celui qui *élaborerait un système éducatif tel qu'aucun « modèle idéal », uniforme* et réducteur ne soit imposé, mais qu'au contraire, dès l'école, les enfants apprennent progressivement à se repérer au milieu des rationalités diverses, et tirent parti de cette complexité même pour leur propre développement ? L'école ne devrait-elle pas plutôt devenir un lieu d'expérience où l'enfant pourrait mettre à l'épreuve d'une réalité relationnelle l'ensemble de ses capacités et de ses potentialités. L'un des rôles des enseignants serait alors de faciliter cette expérimentation.

En nous exprimant ainsi très rapidement, trop rapidement, nous ne voulons pas substituer un nouveau projet à celui de Louis Legrand, mais indiquer une voie raisonnable à partir du réel actuellement vécu. Nous n'arriverons jamais à un *consensus sur le modèle de l'homme idéal, même si les « valeurs démocratiques »* sont largement acceptées. En revanche, un accord pourrait se dégager pour que notre système facilite de toutes façons, quelles que soient les valeurs spécifiques des uns et des autres, un meilleur apprentissage par les enfants de la réalité du monde dans lequel ils vivent et l'expérimentation de leurs capacités à agir dans ce monde.

Louis Legrand est lui-même partisan d'une école diversifiée, « autogérée », étroitement liée à la communauté humaine précise qui constitue son public. Mais l'entreprise est plus difficile, nous semble-t-il, qu'il ne le croit. Nous n'aurons de chances de réussite que si nous nous concentrons sur les régulations cachées du *système et si nous savons le comprendre et le respecter au lieu de le dénoncer* et de nous impatienter.

Les innovations les plus généreuses échoueront si le réformateur heurte de front les résistances de tous les conservatismes de droite et de gauche qui ne sont pas seulement l'expression d'idéologies critiquables mais incarnent des réalités sociales concrètes. *Peut-être est-ce le réformateur qui doit changer le premier : il* doit être suffisamment distant des faits sociaux pour pouvoir en effectuer une critique approfondie, mais il doit être capable en même temps d'opérer un véritable retournement pour mettre en question son mouvement de départ, à partir d'une analyse des ressources et des opportunités réelles et aussi de sa propre marge de *liberté et de celle des autres acteurs.* A trop s'en tenir à l'application univoque d'un modèle, fût-il excellent, il court le risque de s'engager en fait dans un processus de planification a priori, c'est-à-dire de contraintes autoritaires.

Louis Legrand se montre, il est vrai, conscient de ce risque. Il indique un certain nombre de garde-fous (par exemple l'innovation pédagogique contrôlée, et le bon emploi des sciences de *l'éducation...). Il nous rappelle à quelque humilité quant aux* pouvoirs réels de l'école. Nous préférons le suivre dans cette voie plutôt que lorsqu'il affirme à nouveau après tant d'autres qu'il faut d'abord changer la société. Comme il le montre par ailleurs, les phénomènes scolaires sont spécifiques, il y a déjà beaucoup à faire dans ce domaine trop coupé de l'environnement socio-économique, et *changer l'école serait déjà* changer quelque peu la société (4). L'analyse des effets pervers observables dans le système éducatif n'évacue pas le problème du fonctionnement global de la société ; au contraire elle en révèle les points faibles et les incohérences. Ce n'est pas pécher par « illusion pédagogique », vouloir « libérer par l'école » ni encore moins « fabriquer un homme nouveau », comme bien des réformateurs de l'école ont pu en caresser le rêve, que partir de ce qui existe déjà.

(4) Cf. ses suggestions sur l'orientation, dont la portée dépasse l'intérêt immédiat.

Si on reprend la problématique qui structure la réflexion de Louis Legrand pour essayer de la pousser plus avant, l'effort majeur à notre sens devrait consister à *lier plus directement les contraintes et les solutions organisationnelles aux choix* pédagogiques généraux. Mais quels choix ? N'est-on pas amené à revenir au modèle idéal ? Nous pensons qu'un consensus suffisant existe pour privilégier ceux d'entre eux qui pourraient induire plus de liberté pour l'individu, plus de démocratie pour le groupe. Si on analyse les écoles en tant que systèmes, on s'aperçoit que l'une de leurs caractéristiques essentielles est de réduire, en dépit de toutes les bonnes intentions, les enfants et les jeunes à une certaine passivité. Nous pensons qu'il est possible d'œuvrer sérieusement avec l'accord de tous pour que l'élève devienne plus actif, plus autonome, pour que ce soit lui qui expérimente et non pas l'école qui expérimente sur lui. Cette orientation suppose une réflexion beaucoup plus profonde sur la liberté de choix de l'élève au sein des contraintes d'organisation et sur les possibilités de l'accroître. Curieusement la société française autrefois si férue de pédagogie, si passionnée d'instruction, est beaucoup moins *avancée sur ce point que l'Allemagne ou la Belgique, sans parler des pays scandi*naves et de l'Amérique du Nord, Québec compris. Non seulement nous n'avons pas essayé de développer expérimentalement des systèmes progressifs de menus à la carte de plus en plus ouverts au fur et à mesure de la maturation de l'enfant, mais nous n'arrivons même pas à poser le problème, enlisés que nous sommes dans cet impossible système de filières dont nous n'arriverons jamais à éliminer l'aspect sélectif, donc arbitrairement hiérarchique.

Ceci suppose qu'on donne à l'enfant les moyens de cette liberté de choix et l'occasion d'en évaluer les conséquences. Il faut à la fois réussir à écarter ou au moins atténuer le risque de la formation par l'échec et en même temps développer progressivement l'apprentissage du principe de réalité, la mesure de ses capacités en même temps que l'exploration du monde.

Le rôle des adultes non seulement éducateurs mais aussi parents ne diminue pas avec le développement de cette liberté, tout au contraire, il s'approfondit. Garants et facilitateurs de la faculté offerte à l'enfant de s'autonomiser et d'expérimenter, il leur faut intervenir davantage et de façon plus attentive.

Une telle conception de l'éducation, plus proche d'ailleurs de la réalité déjà vécue que des rêves utopiques de la formation de l'homme idéal, aurait des conséquences à un triple niveau : pédagogique, organisationnel et social.

Sur le plan pédagogique, l'acquisition de connaissances devrait prendre de nouvelles formes et une nouvelle finalité. Centrée sur les intérêts de l'élève à un moment donné, elle supposerait une redéfinition des programmes, voire du découpage entre les disciplines. Si l'on veut qu'ils soient véritablement en mesure de répondre aux demandes des élèves, les enseignants devraient avoir une formation plus approfondie qui leur permette d'employer des techniques d'animation mieux adaptées et de raisonner autrement sur les rapports humains sans pour autant sacrifier leurs compétences techniques.

Sur le plan organisationnel, cette redéfinition partielle du rôle des enseignants impliquerait qu'ils aient eux-mêmes plus d'autonomie, plus de marge de manœuvre, *en un mot plus de pouvoir. Autrement on ne voit pas, si l'état actuel des choses* était maintenu, de quelle latitude ils pourraient disposer pour répondre aux demandes diversifiées et exigeantes d'élèves mis en situation d'autonomie et d'initiative. Par exemple, le recours au travail d'équipe, qui serait sans doute plus fréquent, suppose à la fois un engagement plus grand des professeurs, et un desserrement des contraintes qui pèsent sur eux.

Le même raisonnement vaut pour les chefs d'établissement. Si on développe les occasions pour les élèves d'acquérir leur autonomie, et qu'on augmente par voie de conséquence la marge d'autonomie des professeurs, cela n'ira pas sans

une complexité accrue du fonctionnement des établissements, sans une augmentation de la quantité de problèmes immédiats et concrets à résoudre, d'initiatives à prendre. Cela suppose *une moindre uniformité des établissements, un assouplissement* réel de la tutelle administrative centrale. Le chef d'établissement d'un système plus expérimental aurait moins à appliquer des directives qu'à faciliter la coopération des élèves et des enseignants, et à assurer une ouverture réelle, moins défensive qu'actuellement, de l'école sur l'extérieur (parents, environnement socio-économique). Cela suppose donc un renforcement considérable de l'influence des chefs d'établissement et de l'ensemble administratif de l'école.

Si nous rejoignons donc Louis Legrand dans son souhait de voir l'administration centrale desserrer sa tutelle sur les instances locales, il nous semble nécessaire de rappeler que plus de liberté demande plus d'organisation.

— Plus d'organisation à l'école : il faut établir et maintenir les régulations multiples sans lesquelles le développement des initiatives risque de faire éclater l'institution et sans que les plus faibles soient victimes de l'anarchie.

— Plus d'organisation dans l'ensemble du système et dans la société : il faut que l'effort de réduction des inégalités culturelles ne soit pas mis en question par les possibilités de différenciation beaucoup plus largement offertes, ce qui exige l'élaboration de moyens de gouvernement nouveaux. C'est ici que la recherche a été jusqu'à présent la plus faible — c'est un des reproches les plus sévères qu'on peut adresser au modèle centralisé d'administration que d'avoir si longtemps ignoré le problème. Tout est encore à faire, mais rien ne serait plus payant.

Pour une politique de l'éducation, par Alain TOURAINE

Autant la crise de l'école est souvent décrite, autant les solutions à lui apporter *restent en général vagues. L'école reproduit ou même accroît l'inégalité* ; l'enseignement actuel en France laisse arriver sur le marché du travail et du chômage une proportion importante de jeunes sans préparation et sans qualification ; les élèves se sentent de plus en plus étrangers à la culture scolaire et les enseignants qui souffrent d'une perte de niveau social restent en majorité attachés à une conception autoritaire de leur rôle. Louis Legrand, qui a une longue expérience de chercheur en pédagogie, rappelle ces divers aspects de cette crise qui peu à peu fait disparaître la confiance quasi religieuse en l'école, instrument de progrès et d'égalité. Mais les livres de Boudon, de Bourdieu et Passeron, de Baudelot et Establet, comme les essais de Gérard Vincent ou de Gérard Mendel, ont depuis longtemps déjà fait prendre conscience de cette crise. L'intérêt principal de ce livre est ailleurs. Malgré sa présentation, qui place la description de la crise avant l'analyse des solutions proposées et possibles, il met la recherche des solutions *au centre de sa réflexion.* Rien n'est plus important que ce retournement. Les sociologues ont bien travaillé en montrant l'inégalité devant l'école mais personne ne pouvait l'ignorer et on ne peut pas imaginer que les thuriféraires de l'école laïque à la fin du XIXe siècle et au début du nôtre l'aient ignorée. Si donc le thème de l'inégalité a pris une telle importance aujourd'hui ce n'est pas parce qu'elle est plus grande qu'autrefois mais en partie parce que notre société est de plus en plus méritocratique et surtout parce qu'il n'existe plus d'idées dominantes et fortes sur le rôle de l'école dans la société. Legrand va à l'essentiel quand il rappelle qu'une réforme de l'école ne consiste pas à changer les programmes ou les méthodes *mais à remettre en* question la fonction sociale de l'éducation et il apporte des informations, encore trop rapides mais assez nouvelles, sur les diverses conceptions et tendances politiques concernant l'école. Je voudrais poursuivre ici sa réflexion pour tenter de situer plus précisément les choix qui s'imposent à nous.

L'image dominante est celle d'une école où se forme une élite sociale. Comme notre société s'est beaucoup transformée, la nature de cette élite et l'image de l'école qu'elle crée pour répondre à ses besoins et à ses valeurs s'est également modifiée. Nous sommes passés d'une culture aristocratique à une culture technocratique ; au règne des conservateurs « littéraires » s'est *substituée l'influence* prédominante de la bourgeoisie modernisatrice qui valorise les sciences tandis que gagne de l'importance l'image communiste d'une école créant une nouvelle élite dirigeante, gérant la révolution scientifique et technique au service du peuple et de l'avenir. Quelles que soient les différences entre ces conceptions, qu'elles se mettent au service de la reproduction des privilèges ou au contraire à celui de la mobilité ascendante des enfants de milieu populaire, elles ont en commun de partir d'une image des forces dirigeantes du changement social.

Cette conception a le plus souvent été mêlée en France à une autre toute différente, pour laquelle le rôle principal de l'école est de *maintenir ou de rétablir* l'intégration sociale menacée par les bouleversements liés à l'industrialisation et à l'urbanisation. Conception liée aux catégories moyennes, elles-mêmes associées à l'intervention de l'Etat. Legrand évoque ici Auguste Comte et Jules Ferry qu'il a étudiés dans sa thèse ; il aurait pu citer plus abondamment Durkheim qui est probablement le représentant le plus conscient de ce courant de pensée. La crise de l'école aujourd'hui est d'abord celle de ce modèle qui est celui de la majorité des enseignants, membres par excellence de ces catégories moyennes et qui ne s'identifient que rarement soit à la bourgeoisie traditionnelle soit aux technocrates, progressistes ou non. Ce qui explique l'absence quasi complète de modèle d'enseignement aujourd'hui et par conséquent l'importance prise par une image tout à fait opposée de l'école, centrée non plus sur l'ordre social ou sur les enseignants mais sur les enseignés. Autogestion, communauté scolaire, recherche de l'expression et de la communication et aussi défense des langues ou des cultures dominées et découverte de la spécificité de certaines catégories comme les minorités techniques ou les handicapés et en particulier les sourds ou les aveugles, sont autant d'expression de ce grand renversement.

Ce qui précède peut donc être résumé en trois interrogations précises :

1. — *Le problème principal est-il de remplacer une culture littéraire « traditionnelle »* par une culture « technico-scientifique » progressiste ? Répondre oui revient à maintenir que la fonction principale de l'école est de dégager une élite dirigeante et un principe de hiérarchisation sociale.

2. — Peut-on redonner à l'école son rôle d'intégration, de solidarité ; peut-on recréer une éducation vraiment nationale ?

3. — Faut-il remplacer l'école des enseignants par l'école des enseignés ? Pour ma part je réponds négativement à ces trois interrogations. Legrand rappelle les limites des conceptions élitistes et surtout dans leur forme moderne. Il ne suffit pas d'exalter le travail professionnel ou technicien pour faire disparaître l'existence d'une masse considérable et peut-être majoritaire de travaux sans intérêt professionnel. La conception enseignante et solidariste de l'école suppose l'existence de forces institutionnelles puissamment modernistes en même temps que conservatrices. Or les enseignants ne sont ni modernistes ni conservateurs et l'absence de projet enseignant pour l'école est spectaculaire, syndicats et associations défendant des intérêts professionnels légitimes mais sans proposer une image transformée de l'école, tandis que les enseignants individuels restent attachés à une conception archaïque de l'autorité. En réalité, c'est l'école des enseignés qui joue aujourd'hui le rôle joué par le passé par l'école des enseignants. Bien que le thème de l'autogestion ou de la communauté scolaire soit souvent teinté de gauchisme, sa fonction principale est plutôt d'être une image centriste ; apparent paradoxe qu'on trouve

aussi dans les *mouvements écologistes* assez gauchistes d'inspiration et dont le petit électorat est surtout centriste, en Allemagne ou en Angleterre encore plus qu'en France. On peut imaginer dans un futur pas trop lointain un certain progrès de cette conception qui a pris une importance beaucoup plus grande dans les pays sociaux-démocrates de l'Europe du Nord. Mais la force d'une telle conception ne suppose-t-elle pas l'existence d'abord d'une autre conception, plus contestataire, puisqu'elle ne peut se développer que pour dépasser le conflit entre une conception élitiste et une conception contestataire ? N'a-t-elle pas besoin d'autre part d'être protégée contre les *dangers d'une école centrée sur l'école, milieu de vie et non* plus de préparation à la vie professionnelle ou sociale ? Je résiste en effet fortement pour ma part à une conception communautaire de l'école car elle me semble être celle qui favorise le plus la reproduction des inégalités. Les associations de tous ordres et même les organisations de l'autogestion yougoslave sont animées par une élite qui maintient un ordre dominant ; pourquoi en serait-il différemment de l'école ? Pourquoi même, si on veut être plus pessimiste encore, le communitarisme ne conduirait-il pas à la multiplication des petits chefs comme cela s'est passé dans les *groupes gauchistes, égalitaires et communautaires* et qui ont largement pratiqué le terrorisme au service de petits chefs qui s'investissaient d'une mission historique ? Il faut en revenir à une définition du rôle de l'école pour l'ensemble de la société et non pas pour elle-même, qu'il s'agisse des *enseignés ou* des enseignants.

Je ne connais qu'une réponse à cette question : elle consiste à donner comme objet principal à la vie scolaire le travail d'analyse du fonctionnement de la société, c'est-à-dire de la manière dont la connaissance et l'ensemble du travail humain est produit, transmis et utilisé. On peut parler ici d'école réflexive ou critique. Cela veut dire qu'un groupe scolaire entreprend d'analyser comment la société où il vit traite et construit les problèmes de la santé, ceux de l'information, de l'urbanisation, de la famille, de la paix, etc... Ainsi sont dépassées les oppositions que je crois artificielles entre une école de connaissance et une école d'expression ou *entre une école élitiste et une école communautaire.* Enseignants et enseignés doivent dans ce type d'école introduire leur relation dans le champ de leur travail commun. Ni les conditions sociales d'utilisation des connaissances ni les conditions pédagogiques de leur transmission ne *doivent être séparées de l'étude de leur* contenu, qui doit lui-même faire une grande place à la multiplicité des cultures et à leurs différences. C'est aussi cette analyse critique de l'action de la société sur elle-même qui peut seule lutter efficacement contre l'inégalité sociale car plus on fait apparaître la nature vraie des rapports sociaux et plus on libère ceux qui *sont dominés en les* aidant à se reconnaître comme dominés et non pas à les enfermer dans le pur espoir d'une montée dans l'élite dirigeante.

C'est seulement à partir d'une réflexion approfondie sur ces différentes conceptions de l'école que peuvent s'organiser des propositions de réforme. L'expérience nous a appris à nous méfier de réformes techniques dont on n'aperçoit pas la *signification et la raison* d'être générale. Il faut refuser d'isoler d'emblée le domaine qu'on nomme pédagogie ; il faut au contraire le réintégrer à la fois dans la psychologie, comme le demande constamment Piaget, et dans l'analyse des sociétés. Le grand mérite de Louis Legrand *est de nous forcer à ce retournement dont il a vécu* pendant des années la nécessité croissante, à mesure que le travail des spécialistes en pédagogie était davantage vidé de tout sens. Je ne suis pas certain que son livre suffira à lever les interdits qui pèsent sur l'école et qui sont plus épais aujourd'hui que ceux qui concernent le sexe, mais il vaut mieux parler dans le *désert qu'agir sans idées.*

NOTE DE SYNTHESE

La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965

La présente note de synthèse, consacrée à la sociologie des inégalités d'éducation, s'étalera sur deux numéros de la Revue Française de Pédagogie. *On en trouvera ici la première partie, qui rappelle les principaux acquis de quelques enquêtes effectuées au cours des années 60-70. La seconde partie portera sur un certain nombre de grandes « théories explicatives » proposées récemment par divers courants sociologiques.*

Toute la sociologie de l'éducation ne se réduit pas à l'étude des inégalités d'éducation entre les groupes sociaux, et tout ce qu'on peut écrire sur la question de l' « inégalité des chances » ne relève pas forcément de la sociologie. Il n'en est pas moins vrai que l'inégalité d'accès à l'éducation (nous parlerons ici seulement de l'éducation scolaire et universitaire) selon les groupes sociaux, ses mécanismes générateurs, ses effets sur les processus de la stratification sociale ont occupé depuis le début des années 60 une place essentielle, sinon dominante, dans la recherche sociologique consacrée à l'éducation. Et il est vrai d'autre part que la problématique des inégalités éducationnelles est une de celles où la recherche et l'élaboration théorique du sociologue sont le plus visiblement, le plus directement impliquées (même si c'est de manière complexe et souvent au prix d'un irréductible malentendu) dans les débats de politique de l'éducation. Une analyse historique et théorique de ces interactions entre le développement d'un savoir sociologique et celui d'une thématique sociale déborderait à coup sûr les limites de la présente étude, dont l'objet doit être mieux spécifié : nous voudrions ici, sans prétendre à une quelconque exhaustivité, faire un bilan des principales orientations, des principaux résultats de la recherche sociologique sur les inégalités éducationnelles menée dans un certain nombre de pays industrialisés (essentiellement la France, la Grande-Bretagne et les Etats-Unis) depuis le milieu des années 60. Pour cela, nous adopterons une progression de type « logico-chronologique » : dans un premier temps, nous présenterons les principaux aspects, les principaux résultats de quelques grandes enquêtes menées au cours des années 60-70 (I.N.E.D., O.C.D.E., rapport Coleman, enquêtes britanniques...), et qui constituent, à des degrés et titres divers, la référence documentaire de base de la plupart des travaux et débats théoriques ultérieurs.

Dans un deuxième temps, nous proposerons une sorte de typologie des principales théories « explicatives » élaborées récemment par des sociologues afin de rendre compte des inégalités sociales devant l'éducation : on examinera tout d'abord les démarches qu'on peut qualifier de « culturalistes », qui mettent l'accent sur la notion de disparités culturelles entre les groupes sociaux, voire d'inégalités ou de déficits d'ordre cognitif. Les critiques formulées contre cette approche « culturaliste » (et contre les conceptions « libérales » de l'égalité des chances d'éducation, qu'elles soient de type traditionnel ou de type « compensatoriste ») nous amèneront ensuite à la caractérisation d'un autre modèle, qu'on appellera « politico-idéologique », centré sur la notion de domination (matérielle ou idéologique) de classe et la critique radicale des appareils d'enseignement. On opposera ensuite à la postulation « égalitariste » le point de vue du néo-libéralisme conservateur à base « héréditariste ». On évoquera enfin la théorie de Jencks, caractérisée par la conjonction paradoxale d'un modèle d'explication sociologique largement « indéterministe » et d'un modèle de préférences sociales fortement égalitariste, et le modèle « systémique » de Boudon, qui se présente un peu comme la synthèse et le dépassement de tous

les autres, et parachève la « déconstruction » de la problématique naïve de l'égalité des chances...

Première partie : PRINCIPAUX RÉSULTATS DES GRANDES ENQUÊTES DES ANNÉES 60-70

Un certain nombre de grandes enquêtes ont été menées au cours des années 60-70, parfois à l'instigation des gouvernements, sur les disparités dans les probabilités d'accès à l'éducation entre les groupes sociaux (groupes ethniques, géographiques, culturels, mais surtout groupes socio-économiques, auxquels on s'intéressera ici principalement). Ces enquêtes, effectuées sur des échantillons variés et *selon des méthodologies diverses, ont en commun d'avoir établi* ***l'inégalité d'accès*** à l'éducation entre les groupes comme un fait statistique massivement irrécusable. L'établissement de ce fait statistique a constitué en lui-même un fait social, ébranlant la croyance « libérale » selon laquelle l'expansion des systèmes d'enseignement, la facilitation (légale ou matérielle) de l'accès aux études, la diffusion des croyances et des attentes « méritocratiques » étaient en elles-mêmes des facteurs suffisants de « démocratisation ». Mais ce fait statistique a été aussi inducteur d'une problématique *sociologique : c'est en termes d'obstacles sociologiques* qu'il fallait interpréter ces disparités entre des groupes sociaux, dès lors que les discriminations légales ou institutionnelles avaient été levées, et les discriminations matérielles atténuées. C'est pourquoi, si ces enquêtes ont servi de référence documentaire de base à beaucoup de travaux théoriques ultérieurs, on ne saurait les considérer comme de simples recensements de données « factuelles » sur les **inégalités d'accès** à l'éducation. La plupart, en étudiant par exemple les **inégalités dans les résultats scolaires** ou les **disparités dans les motivations** éducationnelles (selon les groupes sociaux) proposent déjà de véritables orientations « explicatives ».

I. — L'ENQUÊTE LONGITUDINALE DE L'I.N.E.D. (1962-1972)

Dans son étude sur l'origine sociale des élèves de l'enseignement secondaire en France, Christiane Peyre (1959) (1) soulignait les limites très étroites de la « démo*cratisation » de l'enseignement français depuis 1936. Entre 1946 et 1956,* le pourcentage d'enfants d'ouvriers admis dans l'enseignement secondaire demeurait stable (12 %). En 1956, la moitié de la population active (ouvriers et paysans) fournissait seulement un sixième des effectifs, tandis qu'un dizième des élèves provenait d'un groupe qui ne représentait que 0,6 % de la population active : les professions libérales. Les distorsions étaient beaucoup plus fortes dans l'enseignement classique que dans l'enseignement moderne, et s'aggravaient au fur et à mesure des années d'études entre la sixième et la première. Et l'auteur s'interrogeait sur les raisons de ce « filtrage » : inégalités d'aptitudes, obstacles d'ordre économique, distance entre la culture familiale et la culture du lycée, pression sociale qui pousse certains enfants à quitter prématurément un milieu étranger au leur ?

D'autres études ont été menées en France, parallèlement ou postérieurement à celle-ci, sur les rapports entre origine sociale et scolarisation (cf. par exemple, Girard, 1962 ; Bourdieu et Passeron, 1964 ; Fourastié, 1966 a, b ; Honoré, 1970). C'est *cependant l'enquête longitudinale menée par* l'I.N.E.D. (Institut National d'Etudes Démographiques) entre 1962 et 1972 qui constitue la source d'information la plus importante sur les mécanismes de l'orientation et de la sélection scolaire en France dans les années 60, comme l'atteste son utilisation par de nombreux auteurs (cf.

(1) Cf. notre annexe bibliographique pour les références complètes des ouvrages et articles cités au cours de la présente étude.

par exemple : Baudelot et Establet, 1971 ; Boudon, 1973 ; O.C.D.E., 1971 b). Une bonne part de l'intérêt de cette enquête vient de son caractère « longitudinal » : c'est le même ensemble d'individus (la même « cohorte ») qui est suivi pendant dix ans, depuis la sortie du cours moyen deuxième année en juin 1962, ces 17 461 élèves constituant un échantillon représentatif à l'échelle nationale. L'orientation de ces enfants en octobre 1962 (lycée, C.E.G., classes de fin d'études primaires, apprentissage...) est étudiée en fonction de toutes *sortes de déterminants : sexe, âge, niveau* de réussite au CM 2, résidence, appartenance sociale, demandes des parents et avis des maîtres concernant l'orientation (cf. Girard, Bastide et Pourcher, 1963 ; Girard et Bastide, 1963 ; Clerc, 1964 ; Girard et Clerc, 1964 ; Sauvy et Girard, 1965). Une nouvelle mise au point est faite deux ans plus tard (Girard, 1966), puis quatre ans plus tard (Girard et Bastide, 1969), enfin c'est la marche de toute la promotion entre 1962 et 1972 qui est reconstituée (Girard et Bastide, 1973). De cette recherche considérable, quelques résultats remarquables doivent être rappelés.

1°) ***La réussite au CM 2*** *(évaluée par les instituteurs)* et ***l'âge au CM 2*** *constituent* deux déterminants essentiels de la poursuite des études (la probabilité d'être étudiant en 1972 est de 0,48 pour ceux qui étaient considérés comme « excellents élèves » en 1962 et de 0,64 pour ceux qui avaient moins de onze ans, alors qu'elle est à peu près nulle pour les « mauvais élèves » ou ceux qui avaient « deux ans de retard » à la sortie du CM 2).

2°) **Le milieu géographique** joue aussi un rôle (42 % des campagnards, 72 % des enfants habitant l'agglomération parisienne entrent en 6° en 1962, et respectivement 10 % et 28,6 % se retrouvent étudiants neuf ans plus tard).

3°) Mais le **milieu social** constitue aussi un déterminant massif (en interaction d'ailleurs avec les trois autres). On retrouve partout la même stratification en trois groupements principaux : d'un côté, les ouvriers agricoles, cultivateurs et ouvriers, au milieu les artisans-commerçants et employés, de l'autre côté les cadres moyens, professions libérales et cadres supérieurs. On constate ainsi que les enfants de cadres supérieurs avaient en 1962 deux fois plus de chances d'entrer en sixième que les enfants d'ouvriers, et 4,6 fois plus de chances d'entrer en sixième de lycée (les différences étant nettement plus fortes, à tous les niveaux, avec les salariés agricoles qui cumulent le désavantage géographique et le désavantage social). Quatre ans plus tard, le rapport était de 1 à 2,8 en ce qui concerne la présence dans l'enseignement secondaire, de 1 à 3,25 en ce qui concerne la présence en classe de seconde. Au niveau de l'obtention du baccalauréat le rapport ouvrier - cadres supérieurs était de 1 à 3,5, au niveau de la présence dans l'enseignement supérieur en 71-72 le rapport était de 1 à 5,7 (et de 1 à 9,3, entre salariés agricoles et cadres supérieurs). Une conclusion essentielle de cette enquête est donc **l'importance de l'inégalité d'accès** aux études, et **l'aggravation de cette inégalité** au fur et à mesure du cursus (contrairement à l'hypothèse selon laquelle ceux qui ont été sélectionnés le plus fortement au début devraient être éliminés moins fréquemment par la suite).

4°) Dira-t-on que ces **inégalités d'accès** ne font que refléter et sanctionner des **inégalités de réussite** ? Au niveau du CM 2, les « bons » ou « excellents » élèves sont en effet, selon l'évaluation des maîtres, deux fois plus nombreux parmi les enfants de cadres que parmi les enfants d'ouvriers. D'après les données recueillies par Paul Clerc (1964) au niveau de l'agglomération parisienne, cette différence serait imputable davantage à des composantes d'ordre culturel du statut social qu'à des composantes d'ordre socio-économique : à revenu égal, la réussite des enfants serait liée au niveau de diplôme des parents, tandis qu'à niveau de diplôme égal elle ne serait pas liée au niveau de revenu.

5°) Cependant, pour des élèves qui ont le même niveau de réussite au CM 2, les inégalités d'accès à la classe de sixième demeurent considérables (rapport de 1 à 2,2 entre enfants d'ouvriers et de cadres supérieurs considérés les uns et les autres comme des élèves « moyens »). L'explication de **l'inégalité d'accès** par **l'inégalité de résultats scolaires** n'est donc pas suffisante. Une autre explication s'impose complémentairement : c'est que, à réussite scolaire égale, la **demande de scolarisation** diffère beaucoup selon les milieux sociaux : ainsi, dans le cas des élèves « moyens », 94 % des parents cadres supérieurs désirent que leur enfant entre en sixième, et 36 % seulement des parents ouvriers. Dans la région parisienne, on a pu vérifier par une analyse statistique (Clerc, 1964) que cette **différence de comportement** à réussite égale expliquait davantage les inégalités de scolarisation entre les groupes que la **différence de réussite.**

6°) Enfin les maîtres prennent en compte, consciemment ou inconsciemment, **l'identité sociale** de leurs élèves dans leurs avis d'orientation, et ceci indépendamment même de la performance scolaire, puisque, si on considère toujours les élèves « moyens », 78 % bénéficient d'un « avis favorable » à l'entrée en sixième s'ils sont enfants de cadres supérieurs, et 30 % seulement s'ils sont enfants d'ouvriers.

7°) La portée sociologique de ces données déborde largement leur vérité « factuelle », aujourd'hui « dépassée ». On trouve en effet en filigrane dans l'enquête de l'I.N.E.D. tous les grands problèmes de la sociologie actuelle des inégalités éducationnelles : explication économique ou explication « culturelle », inégalités de développement cognitif ou disparités dans les motivations et les attitudes, rôle des enseignants et des processus d'orientation scolaire dans la reconnaissance, la cristallisation par « prédiction créatrice » (Rosenthal et Jacobson, 1971) ou l'atténuation des inégalités, caractère cumulatif des processus de différenciation éducationnelle, etc. En cela l'enquête longitudinale de l'I.N.E.D. demeure une référence sans équivalent.

8°) Du fait de la généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire et des transformations institutionnelles correspondantes, toute comparaison entre l'enquête de l'I.N.E.D. et des données longitudinales plus récentes s'avère difficile. On citera surtout, dans cette perspective, l'**enquête sur échantillon suivi ou « panel d'élèves »** menée par le service central des statistiques et sondages du ministère de l'Education (Ministère de l'Education, 1974, 1975, 1976) sur trois recrutements successifs (1972, 1973, 1974) d'élèves de sixième. On retiendra surtout de ces enquêtes la retraduction des différences sociales selon des clivages plus subtils ou plus « tardifs » : ainsi, c'est, au niveau de la sixième, le clivage entre sixième « normale » et sixième « à programme allégé » qui se charge de sens sociologique en 1974 : 24 % des enfants d'ouvriers se retrouvant dans ces dernières, mais seulement 1,53 % des enfants de cadres supérieurs... et 0 % des enfants d'instituteurs ! Mais les contrastes les plus visibles apparaissent désormais plus tard : au niveau de la quatrième, de la seconde ou de l'entrée dans l'enseignement supérieur, comme on le voit par exemple dans les tableaux statistiques du ministère pour l'année 1976-77 (cf. **Ministère de l'Education,** 1978) : à cette date, les enfants issus des milieux « cadres supérieurs et professions libérales » représentaient 8,99 % des élèves de quatrième, mais 16,78 % des élèves des classes de seconde de second cycle long, tandis que pour les enfants d'ouvriers les proportions correspondantes étaient de 38,25 % et 25,96 %. Au niveau du baccalauréat d'enseignement *général, le même phénomène s'accentue* (cf. **Ministère de l'Education, Ministère des Universités,** 1978 a) : 21 % des candidats et 22 % des reçus sont en 1977 issus des milieux « professions libérales et cadres supérieurs » contre seulement 15 % des candidats et 15 % des admis issus des milieux ouvriers. Mais le contraste se creuse encore davantage à la rentrée 77 au

niveau des étudiants français d'université (cf. **Ministère de l'Education, Ministère des Universités,** 1978 b) : 31 % sont issus des milieux « professions libérales et cadres supérieurs », et 12 % seulement des milieux ouvriers. On peut donc dire que la tendance révélée par l'enquête de l'I.N.E.D. à une aggravation des inégalités au fur et à mesure des cursus durant les années 60 se trouve parfaitement confirmée pour les années 70, quelles que soient par ailleurs les modifications institutionnelles, démographiques et sociologiques intervenues.

II. — DONNÉES STATISTIQUES COMPARATIVES INTERNATIONALES

1°) Les pays de l'O.C.D.E.

Le Rapport de base n° 4 rédigé par Charles Nam à l'occasion de la Conférence de Paris (1970) sur les politiques d'expansion de l'enseignement (O.C.D.E., 1971 a) contient d'importantes indications sur les disparités d'accès à l'enseignement secondaire et à l'enseignement supérieur dans l'ensemble des pays de l'O.C.D.E. On sait que toute comparaison internationale en matière d'enseignement est difficile, étant donné la diversité des structures, des contextes, des catégorisations, et que les ressemblances comme les différences constatées sont bien souvent des faux-semblants (Bourdieu et Passeron, 1967). On se bornera à retenir quelques grandes conclusions.

a) Si on calcule pour chaque catégorie sociale un « taux de parité » (rapport entre le pourcentage d'étudiants issus de cette catégorie et le pourcentage de travailleurs appartenant à la même catégorie) on constate dans tous les pays des disparités considérables entre les groupes. Ainsi par exemple en France, en 1959-1960, ce taux est 84 fois plus fort pour la catégorie A (correspondant à peu près aux cadres supérieurs et professions libérales) que pour la catégorie E (ouvriers et salariés agricoles), ce rapport étant à la même époque de 8 à 1 au Royaume-Unis, de 7 à 1 en Belgique et en Norvège, de 5 à 1 aux Etats-Unis et en Yougoslavie. Or on sait que ce rapport exprime (quoique de façon très grossière et approximative) l'intensité de l'inégalité des chances entre les groupes considérés.

b) On constate cependant dans la plupart des pays une certaine tendance à la réduction de ces disparités. D'après des données plus récentes (G. Busch, in O.C.D.E., 1975) ce rapport entre les taux de parité propres aux classes A et E était en France de 18 à 1 en 1968 (au lieu de 84 à 1 en 1959-60). De même la valeur de ce rapport serait passée de 41 à 15 en Allemagne, de 36 à 18 en Italie, de 8 à 2 au Royaume-Uni, de 5 à 2 aux Etats-Unis en quelques années de la décennie 60.

D'autres calculs faits par nous à partir de données françaises récentes (que cite Agnes, 1977) suggèrent cependant un renversement de tendance entre 1974 et 1977 : si on retient les deux catégories « cadres supérieurs et professions libérales » d'une part, « ouvriers » de l'autre, on trouve en effet un « taux de parité » 16,4 fois plus fort chez ceux-là que chez ceux-ci en 1967-68, 13,8 fois plus fort en 1974-1975, mais 21 fois plus fort en 1977. De telles données doivent cependant être considérées avec prudence, vu l'hétérogénéité des sources mentionnées par Agnes.

c) Cette tendance à la diminution des écarts paraît s'expliquer par le fait que la croissance des taux de scolarisation, qui est le fait de toutes les catégories sociales, est d'autant plus rapide que les taux de départ sont plus faibles. Ainsi Westergaard et Little (1967) constatent qu'entre les enfants nés avant 1910 et ceux nés dans les années 30 en Grande-Bretagne les chances d'accès à l'enseignement secondaire long (« grammar school ») ont été multipliées par 10 dans les milieux

ouvriers et par 1,7 seulement dans la classe supérieure. Si au lieu d'exprimer cette évolution en termes de **rapports** on l'exprime en termes de **différences** on est tenté de conclure autrement : multipliées par 1,7, les chances des uns ont augmenté de 25 points (en pourcentages), passant de 37 % à 62 % de scolarisés ; multipliées par 10, les chances des autres n'ont augmenté que de 9 points.

De la même façon, en France, on sait par exemple qu'en 1964, mille personnes de la catégorie la plus favorisée ont envoyé 422 étudiants **de plus** à l'université qu'en 1959, ce qui correspond à un coefficient de croissance de 1,54, tandis que, avec un coefficient de 4,52, mille ouvriers n'ont envoyé que 22 étudiants de plus à l'université. S'il y a donc bien réduction de l'inégalité devant l'enseignement, et si on peut parler d'une « déformation » et non pas seulement, comme le suggèrent Bourdieu et Passeron (1970), d'une « translation » de la pyramide des chances, force est de reconnaître que cette évolution demeure très lente et passablement équivoque, du moins dans les pays de l'O.C.D.E.

2°) Les pays « socialistes »

Les inégalités d'accès aux études sont-elles le fait de toute société, ou de toute société industrielle, ou seulement le fait des sociétés « occidentales » caractérisées par la dominance de l'économie de marché, l'absence de planification dans l'accès aux études et un contrôle relativement faible de l'appareil d'Etat sur les processus de stratification sociale ? Les données statistiques sur les pays industrialisés se réclamant du socialisme devraient aider à tester de telles hypothèses. Celles dont on dispose paraissent cependant peu abondantes et peu « transparentes ».

a) En ce qui concerne l'accès aux études supérieures, il semble que subsistent des disparités importantes entre les groupes sociaux, moindres cependant que dans la plupart des pays occidentaux (Ferge, 1967 ; Martic et Supek, 1967 ; Castel, 1967-68 ; Markiewicz-Lagneau, 1969 ; Lagneau-Markiewicz, 1974). On peut, à partir des données statistiques existantes, calculer les « taux de parité » propres à chaque groupe social (Boudon, 1973). Sur la base d'une division de la société en trois groupes socio-économiques (ouvriers, paysans, travailleurs non manuels), on constate que dans les années 60 le rapport entre les « taux de parité » des travailleurs non-manuels et des ouvriers était de 3 à 1 en Pologne, de 9,4 à 1 en Yougoslavie, les valeurs correspondantes étant généralement plus élevées en ce qui concerne les paysans.

b) La démocratisation de l'accès aux études constitue, dans les pays se réclamant du socialisme, un problème politique, relevant de décisions du pouvoir politique, plus encore qu'un problème social. Ceci peut expliquer les variations brutales dans la composition sociale des publics universitaires au cours du temps, des mesures de « contre-discrimination » positive en faveur des enfants issus des couches ouvrières et paysannes ayant été prises au départ et semblant devoir être confirmées périodiquement afin d'entraver un processus spontané de « colonisation » des universités et grandes écoles par les enfants des cadres et de l'intelligentsia (cf. Lagneau-Markiewicz, 1974 : recul du « critère social » au bénéfice du « critère scolaire » de sélection en Pologne après 1956, et renversement de tendance après 1968 de même que, beaucoup plus nettement, en Union Soviétique au début des années 60).

c) On peut faire l'hypothèse que les obstacles à l'égalisation des chances d'accès aux études dans les pays se réclamant du socialisme sont essentiellement d'ordre « culturel », comme le suggèrent des données hongroises et soviétiques que cite Lagneau-Markiewicz (1974), selon lesquelles les résultats scolaires des élèves seraient directement fonction de l'appartenance socio-économique de leurs parents.

III. — DONNÉES AMÉRICAINES : LE « RAPPORT COLEMAN » (1966)

Par son objet, par sa méthodologie, par l'importance des moyens mis en œuvre, par l'originalité de ses conclusions, par l'ampleur et la qualité du débat qu'il a suscité (cf. par exemple : Coleman et al., 1969 ; Mosteller et Moynihan, eds, 1972), le « rapport Coleman » (1966 a), publié aux Etats-Unis sous le titre « **Equality of Educational Opportunity** », est une des étapes essentielles de la sociologie des inégalités éducationnelles. On peut s'étonner, avec Cherkaoui (1978) de son peu de retentissement en France. C'est que sa problématique et les motivations qui furent à son origine étaient peut-être trop typiquement « américaines ». Ses objectifs, tracés dans une section de la loi sur les droits civiques de 1964, étaient en effet d'étudier dans quelle mesure les différences de race, de couleur, de religion, d'origine nationale pouvaient faire obstacle à l'égalité des chances d'éducation aux Etats-Unis. Pour cela, une enquête fut menée sur un échantillon de 645 000 élèves se trouvant à cinq niveaux d'études différents. Des données furent recueillies concernant les caractéristiques des écoles fréquentées par ces élèves, du corps professoral, des élèves eux-mêmes et de leur milieu familial. Cinq groupes de tests (performances verbales et non verbales, compréhension d'un texte lu, mathématiques, culture générale) leur furent administrés. Il s'agissait de déterminer quels facteurs peuvent rendre compte des inégalités dans les performances à ces tests (inégalités constatées dans la plupart des cas, les Blancs réalisant généralement de meilleurs scores que les autres groupes, et se situant par exemple, en moyenne, à un écart-type au-dessus des Noirs). Les techniques de l'analyse de variance furent utilisées pour cela, qui permettaient en particulier de disjoindre, pour l'analyse, la variabilité des résultats entre les (moyennes des) écoles pour chaque groupe et la variabilité entre les individus à l'intérieur d'une même école.

a) Ce qui intéressait surtout les commanditaires de l'enquête, c'était la variabilité entre les écoles, parce qu'elle pouvait paraître plus remédiable par une politique d'allocations et d'améliorations appropriées. Or on constate d'une part que les variations « intra-écoles » sont plus fortes que les variations « inter-écoles », et d'autre part que ces variations « inter-écoles », stables tout au long du cursus, reflètent sans doute moins des différences dans les caractéristiques proprement scolaires de ces écoles (qualité des équipements, qualification des enseignants, valeur des programmes, etc.) que dans la composition sociale de leurs clientèles respectives. Ce ne sont donc pas les écoles qui « font la différence » (cf. Hodson, 1975 ; cf. aussi, sur le même thème, la synthèse présentée par Averch, 1972). Le problème serait donc moins d'égaliser les écoles que d'égaliser les élèves (cf. Coleman, 1966 b), ce qui a une tout autre signification.

b) Analysant plus finement les déterminants de la réussite aux tests de performance verbale, les auteurs constatent que ce sont les caractéristiques de l'environnement familial qui expliquent le mieux les différences (entre 30 % et 50 % de la variance totale), et en particulier le niveau d'instruction des parents. En revanche, les dépenses scolaires, les équipements, les programmes d'enseignement semblent compter assez peu, moins que les attributs du corps enseignant de l'école, moins surtout que les caractéristiques du groupe des camarades de classe, en particulier leur « héritage culturel » et leur niveau d'aspirations scolaires. Ce dernier point est souvent présenté comme la découverte la plus originale de cette recherche. Il s'est avéré en particulier que les élèves des minorités ethniques réussissaient d'autant mieux en classe que la proportion d'élèves blancs était plus importante au sein de la classe, ce phénomène étant dû lui-même, semble-t-il à ce que les Blancs appartiennent plus souvent que les autres aux catégories sociales favorisées, les plus enclines à « valoriser » l'école et les plus à même d'y réussir. On sait que ce résultat de recherche a eu des conséquences importantes en matière de politique

d'éducation, puisqu'il a motivé la pratique (depuis lors fréquemment contestée) du « bussing », ou transport des élèves d'un quartier à l'autre destiné à assurer une sorte d'équilibre multiracial dans certaines écoles.

IV. — LES ENQUÊTES ET RAPPORTS BRITANNIQUES

Il existe en Grande-Bretagne une série remarquable de grands rapports sur l'éducation commandités par l'Etat, et qui ont contribué fortement au développement de la sociologie des inégalités éducationnelles. Dès 1954, le rapport **Early Leaving** souligne la fréquence plus grande des échecs et abandons scolaires chez les enfants de travailleurs manuels. Or, comme le révèle le rapport Crowther (**15 to 18,** 1959), les inégalités de scolarisation dépendent davantage de l'appartenance socio-professionnelle des parents que des scores aux tests d'intelligence (la variable « revenus » étant moins déterminante que les variables « culturelles »). Les conclusions du rapport Newsom (**Half our Future,** 1963), centré sur le groupe des adolescents de 13 à 16 ans d'aptitude moyenne ou médiocre, vont dans le même sens (tout en suggérant une tendance à la réduction des écarts). Parallèlement le rapport Robbins (**Higher Education,** 1963) souligne les énormes disparités entre les groupes sociaux en ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur (rapport de 1 à 8 entre enfants d'ouvriers et enfants des classes moyennes et supérieures). Mais c'est le rapport Plowden (**Children and their Primary Schools,** 1967), consacré à l'enseignement primaire, qui présente les données les plus intéressantes du point de vue sociologique.

Comme le rapport Coleman, le rapport Plowden s'appuie en particulier sur les résultats d'une enquête destinée à mesurer, grâce aux techniques de l'analyse de variance, l'effet d'un certain nombre de facteurs familiaux, sociaux et scolaires sur les performances à un test (compréhension d'un texte lu), la variance totale de la distribution pouvant être décomposée en variance inter-écoles et variance entre individus à l'intérieur d'une même école. Outre le fait que les différences entre les écoles semblent mieux « expliquées » dans le cadre du modèle proposé que les différences entre individus à l'intérieur d'une même école, deux conclusions importantes du rapport Plowden peuvent être retenues : d'une part, si on distingue et « traite » séparément, parmi les variables explicatives possibles, des variables qu'on pourrait appeler « psychosociologiques » (attitudes des parents vis-à-vis du travail et de l'avenir scolaire de leurs enfants) et des variables plus « objectives » (conditions matérielles de vie, revenu familial, niveau de qualification des parents, etc.), on constate que les inégalités dans les résultats des enfants aux tests s'expliquent presque toujours mieux par les variables « d'attitudes » que par les variables « objectives » (celles-ci expliquant par ailleurs un quart seulement de la variation de celles-là). D'autre part, si on considère comme autre source de variation dans la performance les facteurs proprement « scolaires » (caractéristiques des maîtres, des équipements, etc.) on constate que ceux-ci ont un pouvoir explicatif généralement inférieur à celui des facteurs « psychosociologiques », mais supérieur à celui des facteurs familiaux plus « objectifs » quand il s'agit de rendre compte des différences à l'intérieur d'une même école (ce qui atteste peut-être une assez grande homogénéité sociale de la clientèle de chaque école).

Du rapport Plowden comme du rapport Coleman on est donc tenté de conclure que la source des inégalités dans les performances des élèves réside davantage dans les différenciations d'ordre social et familial que dans les disparités d'ordre matériel ou pédagogique entre les écoles : conclusions parfois considérées comme de nature à décourager les politiques d'augmentation et de redistribution des ressources consacrées à l'enseignement (Tyler, 1977). Mais il faut souligner aussi la convergence, au plan des orientations explicatives, entre ces rapports et un certain nombre de grandes études sociologiques britanniques effectuées au cours de même période. La plupart portaient sur l'enseignement secondaire et soulignaient les iné-

galités d'accès à la « grammar school » selon les classes sociales (cf. Floud, Halsey et Martin, 1957 ; Fraser, 1959 ; Floud, 1962 ; Douglas, 1964, 1968 ; Westergaard et Little, 1967). Ces inégalités ne pouvaient pas s'expliquer par les seules inégalités d'aptitudes (Floud, Douglas ; cf. aussi Husen, 1969, montrant dans son étude longitudinale sur la population de la ville suédoise de Malmö, les inégalités d'accès aux écoles secondaires à Q.I. égal et à niveau de réussite scolaire équivalent). Elles manifestaient donc, dans les classes populaires, l'existence de « **réserves de talent** » *jusque-là ignorées et inutilisées (cf. Floud, 1961, 1962 ; de Wolff et Harmqvist, 1962 ;* Flanagan et al., 1964 ; Bacher et al., 1971 ; Aubret-Beny et Pelnard-Considere, 1972 ; Husen, 1972, 1975). Mais la « mise en valeur » de ces « réserves de talent », propre à satisfaire conjointement et complémentairement, comme le souligne Tyler (1977), les partisans de la démocratisation de l'enseignement et les théoriciens du « capital humain » (Becker, 1962, Schultz, 1964) suppose d'abord qu'on connaisse les causes réelles de cette situation. Il faut donc passer des « constats statistiques » aux modèles explicatifs, de la « macroanalyse » à la « microanalyse » (Chiland, 1971) *ou encore, selon l'expression de Gagne* (OE, 1970), reprise par Husen (1972, 1975), des variables « distales » aux variables « proximales » (ou variables « de processus »). Certaines des études britanniques qu'on a citées allaient incontestablement dans ce sens, quoiqu'à des degrés et titres divers. *Ainsi Floud, Halsey et Martin (1957)* soulignaient (comme le fera le rapport Plowden dix ans plus tard) l'importance de l'attitude des parents, de l'intérêt porté par eux aux études de leurs enfants, du « syndrôme de la réussite ». De même Mrs Fraser, dans son étude sur les élèves des écoles secondaires d'Aberdeen (1959), montrait que la réussite scolaire (aussi bien d'ailleurs que le Q.I.) était corrélée avec les encouragements reçus par les parents beaucoup plus qu'avec toute autre caractéristique « matérielle » ou « culturelle » du milieu familial (niveau d'instruction, fait de lire ou non des journaux, *revenu, taille de la famille, etc.). De même l'enquête longitudinale* de Douglas et de ses collaborateurs (1964, 1968), commencée en 1946 par une étude sur les soins maternels donnés aux nourrissons, mettait l'accent sur l'importance des variables psychologiques et psychosociologiques (elles-mêmes dépendantes de l'appartenance socio-économique) pour la réussite et la carrière scolaire des enfants. Il y a là un ensemble de suggestions, d'orientations assez fortement convergentes, et cohérentes aussi avec les principales conclusions des enquêtes de l'I.N.E.D. ou du rapport Coleman : la mise en place de ce qu'on pourrait appeler, globalement et grossièrement, un modèle « culturaliste » d'explication des inégalités éducationnelles. Ce modèle demanderait cependant à être davantage théorisé, affiné et approfondi.

Jean-Claude FORQUIN,
Ecole Normale Supérieure
de Saint-Cloud.

Bibliographie

AGNES (Yves) (1977). — *Les étudiants en 1977 (résultats d'une enquête réalisée par l' « Etudiant »).* **Le monde de l'éducation,** n° 32, octobre (5-21).

AUBRET-BENY (F.), PELNARD-CONSIDERE (1972). — La liaison entre appartenance socio-économique et développement, in : REUCHLIN (Maurice) (dir.). **Milieu et développement,** Paris, P.U.F.

AVERCH (Harvey) (1972). — **How Effective is Schooling ? A Synthesis of Research Findings.** Santa Monica, Rand Corporation.

BAUDELOT (Christian), ESTABLET (Roger) (1971). — **L'école capitaliste en France.** Paris, Maspéro.

BACHER (F.), ABRAMSON (C.), MARTIN (M.H.) et NORGUET (M.T.) (1971). — Réserves d'aptitudes et démocratisation de l'enseignement. **B.I.N.O.P.,** 27 (17-29).

BECKER (Gary S.) (1964). — **Human Capital.** New York, National Bureau of Economic Research. Columbia University Press.

BOUDON (Raymond) (1973). — **L'inégalité des chances.** La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Paris, A. Colin.

BOURDIEU (Pierre) et PASSERON (Jean-Claude) (1964). — **Les Héritiers.** Les étudiants et la culture. Paris, Editions de Minuit.

BOURDIEU (Pierre) et PASSERON (Jean-Claude) (1967). — La comparabilité des systèmes d'enseignement, in CASTEL et PASSERON et al. (op. cit.).

BOURDIEU (Pierre) et PASSERON (Jean-Claude) (1970). — **La reproduction.** Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris, Editions de Minuit.

BUSCH (Georges) (1975). — Inequality of Educational Opportunity by Social Origin in Higher Education, in O.C.D.E., op. cit. vol. I.

CASTEL (Robert), PASSERON (Jean-Claude) (1967) et al. (1967). — **Education, Développement et Démocratie.** Paris, La Haye, Mouton.

CASTEL (Robert) (1967-68). — Remarques sur la démocratisation de l'enseignement dans certains pays socialistes. **Revue Française de Sociologie,** n° spécial Sociologie de l'Education (254-278).

CHERKAOUI (Mohamed) (1978). — Sur l'égalité des chances : à propos du « rapport Coleman ». **Revue Française de Sociologie,** XIX-2, avril-juin (237-260).

CHILAND (Colette) (1971). — **L'enfant de six ans et son avenir.** Paris, P.U.F.

CLERC (Paul) (1964). — La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième. **Population,** n° 4. Repris in : INED (1970), op. cit. (143-188).

COLEMAN (James S.) et al. (1966 a). — **Report on Equality of Educational Opportunity.** U.S. Government Printing Office for Departement of Health, Education and Wellfare.

COLEMAN (James S.) (1966 b). — Equal Schools or Equal Students ? **The Public Interest,** été, n° 4 (70-75).

COLEMAN (James S.) et al. (1969). — **Equal Educational Opportunity,** Harvard University Press.

CROWTHER Commission (1959). — Central Advisory Council for Education (England). **15 to 18.** London, H.M.S.O.

DOUGLAS (J.W.B.) (1964). — **The Home and the School.** London, MacGibbon and Kee.

DOUGLAS (J.W.B.), ROSS (J.M.) et SIMPSON (H.R.) (1968). — **All Our Future.** London, P. Davies.

Early Leaving (1954). — A report of the Central Advising Council for Education (England). London, H.M.S.O.

FERGE (Suzanne) (1967). — La démocratisation de la culture et de l'enseignement en Hongrie, in : CASTEL, PASSERON et al. (op. cit.).

FLANAGAN (J.E.) et al. (1964). — The American High School Student. **Cooperative Research** n° 635, United States Office of Education.

FLOUD (J.), HALSEY (A.H.) et MARTIN (F.M.) (1957). — **Social class and Educational Opportunity.** London, Heinemann.

FLOUD (J.) (1961). — Reserves of ability. **Forum** 3 (2).

FLOUD (J.) (1962). — Rôle de la classe sociale dans l'accomplissement des aptitudes, in HALSEY A.H., ed (op. cit.).

FOURASTIE (Jean) (1966 a). — Enquête monographique sur la scolarité d'enfants de polytechniciens et de centraux. **BINOP,** n° 1, Janvier-février (3-26).

FOURASTIE (Jean) (1966 b). — Enquête sur la scolarité d'enfants d'instituteurs et de normaliens. **Population,** n° 4, juillet-août (777-785).

FRASER (Elisabeth) (1959). — **Home Environment and the School.** London, University of London Press.

GIRARD (Alain) (1962). — L'origine sociale des élèves des classes de sixième. **Population** n° **1.** Repris in : INED (1970), op. cit. (32-45).

GIRARD (Alain), BASTIDE (Henri) et POURCHER (Guy) (1963). — Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement. **Population,** n° 1, repris in : INED (1970), op. cit. (51-90).

GIRARD (Alain) et BASTIDE (Henri) (1963). — La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement. **Population,** n° 3, repris in : INED (1970), op. cit. (91-128).

GIRARD (Alain) et CLERC (Paul) (1964). — Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième. **Population,** n° 5, repris in : INED (1970), op. cit. (189-232).

GIRARD (Alain) (1966). — Les facteurs psychologiques et sociaux de l'orientation et de la sélection scolaires. Le cheminement d'une promotion d'élèves pendant les deux premières années suivant la sortie du cycle élémentaire. **Population,** n° 4, repris in : INFD (1970), op. cit. (283-342).

GIRARD (Alain) et BASTIDE (Henri) (1969). — Orientation et sélection scolaires. Cinq années d'une promotion : de la fin du cycle élémentaire à l'entrée dans le deuxième cycle du second degré. **Population,** n°s 1 et 2. Repris in : INED (1970), op. cit. (365-469).

GIRARD (Alain) et BASTIDE (Henri) (1973). — De la fin des études élémentaires à l'entrée dans la vie professionnelle ou à l'université. La marche d'une promotion de 1962 à 1972. **Population,** n° 3, mai-juin (571-593).

HALSEY (A.H.) éd. (1962). — **Aptitude intellectuelle et éducation.** Paris, OCDE.

HODSON (G.) (1975). — Do Schools Make a Difference ? in : LEVINE (D.M.) et BANE (Mary Jo), eds. — **The « Inequality » Controversy : Schooling and Distributive Justice.** New York, Basic Books Inc. Publishers.

HONORE (Serge) (1970). — **Adaptation scolaire et classes sociales.** *Paris, Société d'édition* Les Belles Lettres.

HUSEN (Torsten) (1959). — **Talent, Opportunity and Career** : A Twenty-Six Year Follow-Up of *1 500 Individuals. Stockholm, Almqvist et Wiksell.*

HUSEN (Torsten) (1972). — **Origine sociale et éducation.** Perspectives de recherches sur l'égalité devant l'éducation. Paris, O.C.D.E.

HUSEN (Torsten) (1975). — Influence du milieu social sur la réussite scolaire. Paris, O.C.D.E.-CERI.

INED (1970). — **« Population » et l'enseignement.** Paris, P.U.F.

LAGNEAU-MARKIEWICZ (*Janine*) (*1974*). — Les pays socialistes de 1945 à 1970, in : SAUVY Alfred et GIRARD Alain. — **Vers l'enseignement pour tous.** Paris, Bruxelles, Elsevier Séquoia.

MARKIEWICZ-LAGNEAU (Janine) (1969). — **Education, égalité et socialisme.** Théorie et pratique de la différenciation sociale en pays socialistes. Paris, Anthropos.

MARTIC (Mirko) et SUPEK (Rudi) (1967). — Structure de l'enseignement et catégories sociales en Yougoslavie, in : CASTEL, PASSERON et al. (op. cit.).

Ministère de l'Education, France (1974, 1975, 1976). Service central des statistiques et sondages — **L'échantillon dit « panel d'élèves »** : enquêtes 1972-73, 1973-74, 1974-75 (Études et documents, nos 28, 32, 36).

Ministère de l'Education, France (1978). Service central des statistiques et sondages. — **Tableaux statistiques. *Origine socio-professionnelle des élèves du second degré*** (1976-1977). Document, n° 4813 (août 1978).

Ministère de l'Education, ministère des Universités, France (1978 a). Service central des statistiques et sondages. — **Tableaux statistiques. Résultats définitifs du baccalauréat d'enseignement général** (1977). Document, n° 4783 (mars 1978).

Ministère de l'Education, ministère des Universités, France (1978 b). Service central des statistiques et sondages. — **Tableaux statistiques. Statistiques des étudiants inscrits dans les établissements universitaires** (1977-1978). Document, n° 4814 (juillet 1978).

MOSTELLER (Frederik) et MOYNIHAN (Daniel P.), eds (1972). — **On Equality of Educational Opportunity.** New York, Vintage Book, Random House.

NEWSOM Report (1963). — Central Advisory Council for Education (England). ***Half Our Future.*** London, HMSO.

O.C.D.E. (1971 a). — **Disparités entre les groupes en matière de participation à l'enseignement.** *Rapports de base nos 4 et 10 de la Conférence sur les politiques d'expansion de l'enseignement.* Paris, O.C.D.E.

O.C.D.E. (1971 b). — **Examen des politiques nationales d'éducation. France.** Paris, O.C.D.E.

O.C.D.E. (*1975*). — **L'éducation, les inégalités et les chances dans la vie** (Education, Inequality and Life Chances) Paris, O.C.D.E. (2 vol.).

O.E. (Office of Education) (1970). — **Do Teachers Make a Difference ?** A report on Recent Research on Pupil Achievement. Washington, Government Printing Office.

PEYRE (Christiane) (1959). — L'origine sociale des élèves de l'enseignement secondaire en France, in : **Ecole et société.** Recherches de sociologie du travail publiées sous la direction de Pierre NAVILLE, 5. Paris, Librairie Marcel Rivière.

PLOWDEN Report (1967). — Central Advisory Council for Education. **Children and their Primary Schools.** London, HMSO.

ROBBINS Report (1963). — Committee on Higher Education. **Higher Education.** London, HMSO.

ROSENTHAL (Robert A.) et JACOBSON (Lenore) (1971). — **Pygmalion à l'école.** L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves (traduit de l'américain). Paris, Casterman.

SAUVY (Alfred) et GIRARD (Alain) (1965). — Les diverses classes sociales devant l'enseignement. **Population,** n° 2. Repris in : INED (1970), op. cit. (233-260).

SCHULTZ (Theodore W.) (1962). — **Economic Value of Education.** New York, Columbia University Press.

TYLER (William) (1977). — **The Sociology of Educational Inequality.** London, Methuen.

WESTERGAARD (John) et LITTLE (Alan) (1967). — Les possibilités d'accès à l'éducation et le processus de sélection sociale en Angleterre et au Pays de Galles, in : O.C.D.E., **Objectifs sociaux et planification de l'enseignement.** Paris, O.C.D.E.

WOLFF (de P.) et HARNQVIST (K.) (1962). — Réserves d'aptitudes : leur importance et leur répartition, in : HALSEY A.H., éd. (op. cit.).

I. — Organismes d'enseignement et de recherche

1. LE LABORATOIRE « IMAGE ET COMMUNICATION » DE L'UNIVERSITÉ PARIS VIII

Le laboratoire IMAC (1), fondé par J. Poinssac qui en est le directeur, représente le premier laboratoire d'université alliant, pour l'audiovisuel, un cursus complet d'enseignement, une unité « Production » et un secteur « Recherche ».

1. — Le cycle des études

Il comprend un deuxième cycle et un troisième cycle, incluant lui-même le doctorat de troisième cycle et le doctorat d'Etat.

Le deuxième cycle (M.S.T.), filière d'enseignement à but professionnel, s'adresse aux étudiants titulaires d'un DEUG. Composé de cours et ateliers à l'université, d'une part, de stages dans les services audiovisuels de l'entreprise ou du secteur public, d'autre part, il fait des étudiants qui en sont issus des professionnels polyvalents : à la fois gestionnaires d'une unité audiovisuelle et responsables de formation ou d'information. Les méthodologies rationalisantes, les techniques de programmation et d'évaluation, la maîtrise globale d'une stratégie éducative ou informative constituant les orientations fondamentales de la formation théorique et technique dispensée.

Le troisième cycle (D.E.A. et thèse de troisième cycle) est ouvert aux professionnels désireux de mettre en œuvre, dans le cadre général : science de l'éducation - science de la communication, une recherche opérationnelle touchant aux problèmes rencontrés dans leurs activités quotidiennes : insertion des media dans un système de formation, gestion d'un service de documentation, problèmes et méthodes en formation continue, etc. Ces praticiens sont issus pour moitié de l'institution scolaire, des centres de formation de l'entreprise et du secteur culturel, et, pour moitié des pays en voie de développement (Amérique du Sud, Afrique) où ils sont appelés à être les futurs cadres des programmes de rénovation éducative et culturelle.

Le doctorat d'Etat s'adresse à des chercheurs confirmés : les travaux qui y sont menés sont principalement tournés vers le secteur des nouvelles technologies (satellites, télécommunication, enseignement assisté par ordinateur...). A ce titre, les thèses du doctorat d'Etat recoupent en partie les activités de recherche menées par le laboratoire IMAC lui-même.

2. — L'unité « Production »

Parmi d'autres, les deux réalisations les plus récentes indiquent la double orientation de l'unité « Production » du laboratoire IMAC :

D'une part, la conception et la réalisation d'un film 16 mm sur l'université Paris XIII, au tournage duquel les étudiants de la M.S.T. ont été associés : l'orga-

(1) Adresse : Université Paris-Nord, avenue Jean-Baptiste-Clément, 99430 Villetaneuse. Tél. : 821-61-70.

nisation didactique des contenus, la visualisation des données par de larges séquences en animation graphique ainsi que la qualité technique du produit le rendent très largement comparable aux productions professionnelles.

D'autre part, la production et la réalisation (pour la troisième année consécutive) *des videocommunications par satellite* Symphonie : des échanges en télécommunication mettent en relation des équipes de chercheurs français et québécois (médecins, physiciens, linguistes, psychologues...) ; par l'organisation de ces videocommunications, lesquelles donnent une dimension nouvelle à l'image scientifique, le laboratoire IMAC est donc directement engagé dans le secteur de pointe des nouvelles technologies : *les enseignements qui sont tirés d'un telle expérience* constituent les prémisses méthodologiques de toutes les communications à distance de demain.

3. — Le secteur « Recherche »

La méthodologie de recherche peut être très schématiquement caractérisée par la double orientation scientifique du laboratoire IMAC : d'une part la technologie éducative, rendue nécessaire par la présence de « machines à apprendre » ou de « machines à communiquer » et, d'autre part, la théorie des systèmes. Cette *dernière, appliquée aux situations communicationnelles en général et didactiques* en particulier, fournit des formalisations herméneutiques susceptibles, en un second temps, d'être renforcées en modèles quantitatifs pragmatiquement efficaces.

Parallèlement aux recherches menées dans le cadre de la préparation à la thèse, le laboratoire IMAC met sa méthodologie et ses moyens au service des organismes qui désirent procéder à la gestion ou l'évaluation d'opérations ponctuelles ou de longue durée ; rénovation pédagogique, mise en place de circuits de formation permanente, évaluation et gestion du système d'échanges par satellite, telles sont quelques-unes des prestations que le laboratoire IMAC a été amené — ou est amené — à fournir.

Les recommandations et leçons qui résultent de ces prestations sont, dans une organisation de la recherche régie elle-même par une régulation de type systématique, à la fois le fruit des recherches antérieures et le moyen d'enrichir les méthodologies pour les recherches à venir.

Josette POINSSAC,
maître de conférence à Paris XIII.

2. L'ÉDUCATION DES ADULTES EN EUROPE : LE PROJET CROASAE

Objectifs du projet CROASAE (1)

Trois conférences internationales concernant l'éducation des adultes ont été réalisées par l'Unesco : Elsinore (1949) ; Montréal (1960) ; Tokyo (1972). Ces trois rencontres ont insisté sur la nécessité et l'importance de la coopération internationale en matière d'éducation des adultes.

Les mêmes conclusions ont été tirées des rencontres régionales européennes des ministres de l'Education et ministres de la Culture des pays membres lors des *cinq dernières années. Cette préoccupation est apparue également à la conférence* internationale d'Helsinki (1975) sur la coopération et la sécurité en Europe. Enfin des recommandations concrètes ont été formulées lors de ces conférences pour le

(1) **Recherche Comparative sur l'Organisation et les Structures de l'Education des Adultes en Europe** (Comparative Research on the Organization and Structure of Adult Education in Europe : CROASAE).

développement pratique des recherches comparatives dans le champ de l'éducation des adultes.

C'est donc dans la perspective définie lors de ces conférences et en liaison avec la section de l'éducation des adultes de l'Unesco et les commissions nationales que s'est constitué ce projet dont la finalité est « d'encourager la circulation des idées et des valeurs culturelles susceptibles de contribuer à la création d'un climat de paix, de sécurité et de coopération en Europe » (Helsinki, rapport final, p. 20) et donc les objectifs sont de réaliser une recherche comparative sur les structures et l'organisation de l'éducation des adultes dans la région Europe telle que l'Unesco la définit.

Les travaux et les participants

Sous l'impulsion du Dr Maydl, directeur du centre européen de l'éducation et des loisirs (E.C.L.E.) de Prague, et avec l'aide de la section de l'éducation des adultes de l'Unesco et de son directeur, Paul Bertelsen, un premier groupe d'experts a été mis en place comprenant quinze personnalités représentant quinze pays :

— Pr Fukàsz, Académie de Musique, Budapest, pour la Hongrie.
— Pr Titmus, Université de Glasgow, pour le Royaume-Uni.
— Pr Himmelstrup, du Ministère Danois, directeur de l'Ed. Adulte.
— Pr Polturzycki, Université de Varsovie, Pologne.
— Pr Tietgens, Université Populaire, Bonn, Allemagne fédérale.
— Pr Schmelzer, Humboldt Université, Berlin, Allemagne démocratique.
— Pr Livecka, Université Charles, Prague, Tchécoslovaquie.
— Pr Topa, Université de Bucarest, Roumanie.
— Pr Darinsky, Académie des Sciences, Léningrad, U.R.S.S.
— Pr Ana Krajnc, Université de Ljublana, Yougoslavie.
— Pr Gestrelius, Suède.
— M. Pisano, directeur d'Humanitaria, Italie.
— Pr Valov, Académie des Sciences de Sofia, Bulgarie.
— M. Melon, Ministère de la Culture, Belgique.
— Pierre Besnard, de l'Université Paris V, France.

En 1975, le groupe se réunit à Berlin (R.D.A.) puis à Prague pour définir les grandes lignes du projet.

Il fut convenu que chaque participant prépare une sorte de monographie nationale comportant d'abord une description générale de l'organisation de l'éducation des adultes dans son pays (organisation, structures, fonctionnement, institutions, publics, méthodes, contenus, financement).

Ce travail de recherche important se poursuit actuellement pour l'ensemble des pays européens, mais d'ores et déjà un certain nombre de « descriptions nationales » ont été réalisées, discutées dans les groupes de travail et publiées dans la revue : « Adult Education in Europe ». Ces études, d'une centaine de pages chacune + annexes, ont été réalisées par les différents experts dans les intervalles séparant les rencontres du groupe, envoyées à chaque participant avant les rencontres périodiques qui permettent d'en faire un examen attentif et de mettre en commun les observations et réflexions des experts.

Les études suivantes sont disponibles (Unesco-E.C.L.E., Prague, I. Jilskà, I. anglais).

Le système d'éducation des adultes en Tchécoslovaquie, Adult Education, n° 1, par M. Skalka et Livecka, 102 p., 1978.

Le système d'éducation des adultes en France, Adult Education, n° 2, 1978 82 p., par Pierre Besnard et B. Liétard.

Le système d'éducation des adultes en Yougoslavie, Adult Education, n° 4, 97 p., 1978, par A. Krajnc et I. Mrmak.

Parallèlement à ces rapports d'ensemble sur chaque pays (les autres sont en voie de réalisation ou terminés) de nombreux travaux ont été produits par les membres du groupe de travail dont la liste serait trop longue a rapporter ici et qui portent sur la théorie de l'éducation des adultes dans les différents pays, les modèles d'analyses proposés par les différents experts pour étudier l'éducation des adultes, des communications ponctuelles sur l'analyse systématique, les fondements épistémologiques des recherches comparatives, l'établissement d'un dictionnaire d'équivalences des principaux termes concernant le champ étudié, l'analyse de l'éducation des adultes en tant qu'institution sociale, etc.

L'importance de la tâche à réaliser et l'ampleur du champ à étudier nous ont conduit à diversifier nos recherches et à scinder en trois groupes le groupe principal suivant un schéma que nous avions proposé :

Un groupe de méthodologie générale qui s'affronte aux recherches des méthodologies les plus appropriées à l'investigation des systèmes nationaux : l'accent a été mis sur une approche critique de la théorie systématique appliquée à l'analyse des systèmes d'éducation, et sur la confrontation des modèles d'analyse proposés par les différents experts, avec la volonté affirmée de mettre en relief les différences et les convergences.

Un groupe chargé d'analyser pour chaque pays le sous-système de formation professionnelle liée à l'entreprise et à la production, avec une attention particulière portée à l'étude des agents-formateurs.

Un groupe chargé de l'étude des relations entre la formation des adultes et le système de première formation (scolaire).

Un groupe qui essaie de cerner le secteur socio-culturel et la formation volontaire en dehors de l'école et de l'entreprise.

Ces différents groupes produisent par l'intermédiaire de leurs membres des rapports qui s'attachent à analyser l'organisation, les structures et les problèmes propres à chacun des sous-systèmes. On peut consulter l'ensemble de ces textes à la section éducation des adultes de l'Unesco et au centre européen de Prague. Ces textes constituent actuellement (et en plusieurs langues) une archéologie assez prodigieuse du savoir sur l'éducation des adultes dans les différents pays européens de l'Atlantique à l'Oural (compris).

Ces travaux ont été discutés avec une courtoisie qui n'excluait pas la rigueur dans les rencontres internationales organisées à cet effet à :

Berlin et Prague en 1975.
Budapest et Prague en 1976.
Ribe (Danemark) et Zvikof (Bohême) en 1977.
A Prague en 1978 et à Bratislava.

Le groupe général s'est peu à peu élargi à l'ensemble des pays européens et c'est désormais une cinquantaine d'experts de tous ces pays qui travaillent sur ce projet assez unique actuellement en Europe pour qu'on puisse y prêter une attention très particulière à la veille d'un débat et d'une prise de conscience essentielle de la dimension internationale des problèmes éducatifs qui ne peut laisser insensibles les universitaires et éducateurs.

En ce qui concerne la participation des experts français, on notera la mise en place d'une équipe de recherche composée de Pierre Besnard, Bernard Liétard, Jacques Perret qui a permis d'être présents dans les différents groupes de travail : méthodologie (P. Besnard), professionnel (J. Perret), scolaire (B. Liétard), socio-culturel (P. Besnard). Le développement du projet nécessiterait qu'une telle équipe puisse se constituer dans chaque pays.

La perspective d'analyse sociopédagogique (1) a été retenue par le groupe européen comme cadre méthodologique de l'analyse, et dans cette direction nous avons pu produire les travaux suivants :

Le système français d'éducation des adultes (op. cité, 80 p., P. Besnard, B. Liétard).

Le sous-système scolaire de formation (B. Liétard).

Esquisse d'un modèle de recherche comparative (P. Besnard).

Fondements épistémologiques des recherches comparatives (P. Besnard).

Les perspectives de travail :

A ce moment de notre recherche il s'agit de mobiliser le plus d'experts possibles des différents pays pour qu'ils s'engagent à réaliser des études spécifiques concernant la réalité nationale de l'éducation des adultes dans les secteurs énumérés et afin de pouvoir procéder à des comparaisons dont on est en droit d'escompter des résultats dignes d'intérêt, permettant d'avancer dans la compréhension des autres pays à travers les études produites.

D'un point de vue théorique on attend la production de modèles d'analyse originaux qui puissent servir dans les comparaisons internationales et qui s'intègrent à la préparation d'un manuel de comparaison internationale dans le champ de l'éducation des adultes et dans la suite des travaux qui ont été entrepris par l'Unesco (2).

Une rencontre générale doit se tenir en France en 1981 pour faire le point en présence des responsables des commissions nationales Unesco sur les différents travaux réalisés, les problèmes qui se posent et les interrogations qui subsistent. Il serait intéressant que notre université puisse être le lieu d'accueil de cette importante conférence, remplissant là une mission internationale qui lui est chère.

Pierre BESNARD,
Université Paris V - René-Descartes.
U.E.R. Sciences de l'Education,
Centre de Formation Continue,

II. — Information et documentation

1. 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 (début janvier-début avril 1979).

• Université de Paris I - Panthéon Sorbonne

5 janvier 1979. Thèse de 3° cycle.

Ovejero-Stern (Chantal). — **Les activités d'enfants dans les musée d'art.**

Président du jury : M. Chatelet.

(1) Sociopédagogie de la Formation des Adultes, deuxième édition, 1978. E.S.F. La Formation Continue, P.U.F., Que sais-je ? Numéro 1655.

(2) Manuel ISCED / UNESCO (Classification statistique internationale Education).

25 janvier 1979. Thèse de 3° cycle.

Traore (Etienne). — **Conscience malheureuse et reconciliation, fausse conscience et idéologie comme signification historique du mouvement politico-culturel de renaissance negro-africaine.**

Président du jury : M. Desanti.

26 janvier 1979. Thèse de 3° cycle.

Leroux dit Clero (Claude). — **Pédagogie de la créativité et de l'activité créatrice plastique.**

Président du jury : M. Revault d'Allonnes.

27 février 1979. Thèse de 3° cycle.

Goret (Jean). — **La pensée de Fourier, 1772-1837.**

Président du jury : M. Sala-Molins.

1er mars 1979. Thèse de 3° cycle.

Millot (Catherine). — **L'éducation dans l'œuvre de Freud.**

Président du jury : M. Ulmann.

• Université de Paris III - Sorbonne Nouvelle

22 janvier 1979. Thèse de 3° cycle.

Zigic (Darco). — **Les études anglaises dans le système yougoslave de l'éducation.**

Directeur de thèse : M. Dulck.

29 janvier 1979. Thèse de 3° cycle.

Manent (Françoise). — **Le statut du roman et de l'histoire dans les manuels scolaires de littérature française.**

Directeur de thèse : M. Fayolle.

28 mars 1979. Thèse de 3° cycle.

Leonet (Guy). — **Le vocabulaire disponible du Kirundi chez les enfants des classes primaires au Burundi.**

Directeur de thèse : M. Houis.

• Université de Paris V - René-Descartes (sciences humaines, Sorbonne)

5 janvier 1979. Thèse de 3° cycle.

Migeon (Jean-Paul). — **Le transfert dans les tâches perceptivo-motrices d'ajustement balistique (lancers de précision).**

Président du jury : M. P. Fraisse.

19 janvier 1979. Thèse de 3° cycle.

Batjeck (Alain). — **L'évolution de l'enseignement du premier et du second degré dans l'ancien Cameroun oriental depuis l'indépendance.**

Président du jury : M. A. Girard.

22 janvier 1979. Thèse de 3° cycle.

Mahfoudh-Draoui (Saïda). — **Mouvements de réformes, professionnalisation de l'enseignement et disparités régionales en Tunisie.**

Directeur de thèse : Mme V. Isambert Jamati.

29 janvier 1979. Thèse de 3e cycle.

Ricco (Graciela del Carmen). — **Le développement de la notion de fonction linéaire de l'enfant de 7 à 12 ans. Etude des performances des enfants dans la résolution de problèmes comportant une relation de proportionnalité entre deux grandeurs.**

Président du jury : M. A. Léon.

31 janvier 1979. Thèse de 3e cycle.

Lombroso (Max). — **La formation des adultes préparant par correspondance l'examen spécial d'entrée à l'université (B.). Contribution à l'étude des relations entre formation initiale et ultérieure.**

Président du jury : M. A. Léon.

9 février 1979. Thèse de 3e cycle.

Biau (Daniel). — **Espace rural et formation sociale en Algérie.**

Directeur de thèse : M. A. Adam.

9 février 1979. Thèse de 3e cycle.

Zafiropoulos (Marco). — **De l'asile à l'usine-place institutionnelle et technologie de contrôle des arrières moyens-profonds.**

Président du jury : Mme V. Isambert-Jamati.

17 février 1979. Doctorat d'Etat ès lettres et sciences humaines.

Beaude (Joseph). — **La crise culturelle au début du XVIIe siècle (1600-1637) et le problème de Dieu.**

Directeur de thèse : Mme Rodis Lewis.

17 février 1979. Doctorat d'Etat ès lettres et sciences humaines.

Vincent (Guy). — **L'école primaire française. Etude sociologique.**

Directeur de thèse : M. A. Girard.

20 février 1979. Thèse de 3e cycle.

Trellu-Blot (Jeannine). — **Etude de l'expression libre par la peinture chez les enfants et les adultes.**

Président du jury : Mlle C. Chiland.

20 février 1979. Doctorat d'Etat ès lettres et sciences humaines.

Guyot (Yves). — **Obstacles à la communication dans l'enseignement supérieur.**

Directeur de thèse : M. A. Léon.

21 février 1979. Thèse de 3e cycle.

Moghaddam (Nasrollah). — **La décadence de l'enseignement religieux et l'apparition des méthodes modernes en Iran.**

Directeur de thèse : M. A. Girard.

24 février 1979. Thèse de 3e cycle.

Salem (Abbassia). — **La génèse du dessin de l'enfant algérien de 6 ans à 10 ans.**

Président du jury : M. R. Doron.

1er mars 1979. Thèse de 3e cycle.

Gutton (Philippe). — **Fondement théorique d'une psychopathologie du nourrisson et de son évolution chez l'enfant.**

Directeur de thèse : M. H. Faure.

12 mars 1979. Thèse de 3° cycle.

Desforges (Fernand). — **Pensée scientifique et culture traditionnelle dans un pays en voie de développement. Recherche de psychosociologie de l'éducation sur une population de lycéens en Tunisie.**

Président du jury : M. A. Léon.

13 mars 1979. Thèse de 3° cycle.

Szilvassy (Arpad). — **Le mouvement de la jeunesse universitaire en Allemagne fédérale.**

Directeur de thèse : M. R. Aron.

30 mars 1979. Thèse de 3° cycle.

Bailleau (Francis). — **L'insertion professionnelle des titulaires du C.A.P. d'aide comptable dans le milieu professionnel.**

Président du jury : M. R. Boudon.

2 avril 1979. Doctorat d'Etat ès lettres et sciences humaines.

Tourky (Abd el Fattah). — **La politique de l'enseignement en Egypte (1952-1970).**

Directeur de thèse : Mme V. Isambert Jamati.

3 avril 1979. Doctorat d'Etat ès lettres et sciences humaines.

Laulan (Anne-Marie). — **Le rôle des médiateurs dans l'accès à l'œuvre d'art filmique.**

Directeur de thèse : M. J. Dumazedier.

• Université de Paris VIII

12 février 1979. Thèse de 3° cycle.

Charlot, épouse Pingon (Monique). — **Espace social et équipements culturels et éducatifs en région parisienne.**

Président du jury : M. P. de Gaudemar.

8 mars 1979. Thèse de 3° cycle.

Martinez de la Pera (Alberto). — **Education préscolaire et retransmission culturelle (analyse sociologique de l'éducation préscolaire en Espagne).**

Président du jury : Mme V. Isambert Jamati.

19 mars 1979. Thèse de 3° cycle.

Lejeune (Claude). — **L'éducation scolaire en milieu scolaire.**

Président du jury : M. Berger.

Structures et réformes de l'enseignement

AMÉRIQUE LATINE

Participation populaire au contenu de l'éducation non formelle : une première expérience dans six pays d'Amérique latine. — Les Carnets de l'enfance (Genève), *n° 44, oct.-déc. 1978*, pp. *15-34.*

Cette étude de cas présente un apport méthodologique : la planification itérative, et témoigne d'une volonté politique de changement de la part de six ministères de l'*Education d'Amérique latine. Il s'agit d'une expérience-pilote réalisée simultané*ment au Costa Rica, à El Salvador, au Guatemala, au Honduras, au Nicaragua et à Panama. Elle avait pour but de déceler, par l'enquête-participation, quels étaient les besoins ressentis en matière d'éducation par les populations, également appelées à s'exprimer quant à la définition et la mise en œuvre des programmes. Celle-ci montre la nécessité d'une coordination interministérielle et d'une décentralisation administrative.

AUTRICHE

Autriche : La politique scolaire. — O.C.D.E., (Paris). Examens des politiques nationales d'éducation, 1979, 112 p.

Ce volume est le dernier d'une série de trois examens portant sur la politique d'éducation en Autriche. Les deux examens précédents portaient, l'un sur l'ensemble du système éducatif autrichien (1968), l'autre sur l'enseignement supérieur et la recherche (1976). Ici, les examinateurs ont concentré leur étude sur trois thèmes généraux : la progression dans le système scolaire ; la transition de l'école à la vie active ; le recrutement et la formation des enseignants ; et sur trois questions spécifiques que les autorités autrichiennes prennent particulièrement à cœur : l'enseignement spécial pour les enfants handicapés ; les écoles avec activités surveillées ou les écoles à journée continue ; et l'éducation des adultes.

BELGIQUE

DALLA PIAZZA (Serge). — **Le passage d'enfants handicapés physiques de l'enseignement spécial vers l'enseignement ordinaire.** — Education-Tribune libre (Liège), n° 170, février 1979, pp. 57-65.

La loi cadre du 6 juillet 1970 sur l'enseignement spécial a eu pour buts essentiels de rendre la scolarité obligatoire pour tous les handicapés et de prévoir les modalités rationnelles d'entrée dans cet enseignement. L'enseignement spécial se différencie de l'enseignement ordinaire par une approche plus individualiste des enfants, l'absence théorique de compétitivité, la nécessité d'une adaptation des méthodes pédagogiques classiques. Une partie des enfants handicapés physiques peut s'intégrer dans une structure sociale « ordinaire ». La réussite de cette intégration est bien sûr fonction de différents critères. La proportion de ces enfants intégrés dans l'enseignement ordinaire représente environ 20 % de la population scolaire. Ils n'y sont admis que s'ils ont un Q.I. supérieur à 60. L'auteur a voulu démontrer que

tous les handicapés physiques ne sont pas débiles et qu'une partie d'entre eux — sous certaines conditions — pouvait entrer dans l'enseignement ordinaire et y réussir.

DUPONT (J.). — **Organisation du système éducatif en unités capitalisables.** — Revue de la direction générale de l'organisation des études, (Bruxelles), n° 9, nov. 1978, pp. 3-14, et n° 10, déc. 1978, pp. 5-20.

Il s'agit d'un système destiné à briser le cadre rigide des systèmes scolaires fonctionnant toujours en « vase clos » et de permettre à tous de « se former aussi complètement que possible, tout au long de leur existence, en fonction de leurs potentialités, de leurs besoins, et du temps dont ils disposent ».

Dans ce but, le système structuré en unités capitalisables définit pour chaque unité un objectif précis, délimité, une analyse poussée ayant permis pour chaque discipline de grouper les notions à acquérir par ordre de difficulté croissante, chaque groupe d'acquisitions étant désigné par simples séquences de formation ou gros module de formation (un module groupant des séquences formant un tout cohérent et pouvant être suivi par un groupe homogène d'enseignés).

Toute la gamme est envisagée, des modules simples aux unités de formation ayant pour objet de préparer l'obtention d'un diplôme et des unités de recyclage, ou des unités ponctuelles en temps restreint ou non, des unités continues par imprégnation sur plusieurs années, le tout combiné pour obtenir des unités théoriques ou pratiques par une ou plusieurs sections techniques ou professionnelles. L'horaire est souple, adapté au régime de formation (plein temps, partiel, accéléré, etc...). Chaque unité mise au point est définie par rapport au système actuel. La sanction officielle des études s'établit d'après une liste d'unités acquises dans un ordre déterminé ou non. Le système permet donc de faire face aux besoins de ceux qui sortent de l'enseignement sans qualification, de ceux qui veulent en acquérir une meilleure. Les arguments opposés à l'organisation des unités capitalisables sont d'ordre économique : trop de diplômés déjà formés par l'université. En conclusion : il s'agit encore de futurologie, bien que figurant dans les recommandations du Conseil de l'Europe, de l'Unesco, et bien que le système soit déjà appliqué ou envisagé en Allemagne, en Argentine, au Canada, en France, et en Suisse.

CAMEROUN

COURADE (Georges et Christiane). — **L'école du Cameroun anglophone.** — De l'école coloniale à l'école nationale. — Tiers Monde, (Paris), t. XIX, n° 76, oct.-déc. 1978, pp. 743-769.

Après son rattachement au Cameroun francophone en 1961, le Cameroun anglophone constitué par les provinces du Sud-Ouest et du Nord-Ouest, s'est trouvé confronté à une politique d'assimilation au groupe francophone plus important numériquement, ceci particulièrement dans le domaine de l'éducation. Après une étude du système éducatif colonial, sont évoqués les problèmes relatifs à l'éducation de 1961 à 1972, période qui connaît un effort sans précédent de scolarisation primaire et une diversification de l'enseignement secondaire. En matière de langue, on assiste à « l'opération bilinguisme » qui introduit la langue française dans l'enseignement secondaire. A partir de 1972 apparaissent de nouveaux objectifs : l'unité nationale qui doit entraîner la refonte des systèmes éducatifs existants en un seul système intégrant l'apport des cultures camerounaises avec les éléments positifs de l'éducation française et anglaise à partir de 1975 ; l'enseignement bilingue est rendu

obligatoire dans les trois dernières années de l'école primaire ; un autre objectif est la ruralisation du contenu de l'enseignement primaire : l'I.P.A.R. (Institut Pédagogique à Vocation Rurale) est créé à Buea. En marge du système officiel on assiste à la création d' « écoles parallèles » ou à des expériences de formation sur le terrain, des filières de formation étant mises sur pied par des institutions privées. Bien que les études d'évaluation manquent, un certain nombre de questions se posent aux responsables concernant en particulier le bilinguisme et la ruralisation ; il reste à définir le contenu d'une nouvelle école nationale qui ne soit de classe ni francophone ni anglophone ; ensuite le problème sera d'ordre politique autant que technique.

CHILI **Le monde comme il va : Chili.** — L'Education, (Paris), n° 379, 1er mars 1979, pp. 28-33.

Entretien avec trois universitaires chiliens réfugiés en France sur les progrès réalisés, en matière éducative, sous la présidence de Allende, et sur l'évolution actuelle et les modifications apportées depuis cinq ans, à la suite du changement de régime politique au Chili. Multiplication des mesures visant à freiner la démocratisation ; retour à la sélection, dès le niveau élémentaire, contribuant à abaisser à nouveau le taux de scolarisation qui, à tous les niveaux, s'était considérablement développé et condamnant les enfants à la délinquance ou au travail productif ; au niveau universitaire, la sélection s'exerce et mène à une réduction en nombre et en qualité des étudiants ; l'enseignement privé est fortement encouragé et l'enseignement public, supérieur et secondaire tend à devenir payant ; suppression de toutes les libertés politiques ou syndicales, répression contre les enseignants et les élèves. D'autre part, l'enseignement même est dévalorisé, des secteurs sont supprimés comme certains départements des sciences sociales, de la philosophie, de la psychologie. Les réformes en cours porteront également sur les plans, programmes et textes d'enseignement pour les infléchir vers une idéologie officielle visant à une « réorientation ».

CHINE **BASTID** (Marianne). — **Le système éducatif et l'évolution de la jeunesse.** — Projet, (Paris), numéro spécial 132, février 1979, pp. 134-147.

La modernisation de l'agriculture, de l'industrie, de la défense nationale, des sciences et techniques, implique une nouvelle réforme du système d'enseignement en Chine. Cette réforme portera sur la qualité de l'enseignement en général et plus précisément sur la refonte du système universitaire.

Les jeunes issus de la Révolution Culturelle, et qui représentent la grande majorité de la population, s'opposeront-ils à ces changements qui font apparaître un système sélectif qui relèguera la plupart de ces jeunes au fond des campagnes s'ils ne sont pas intégrés dans les écoles dites « prioritaires » ?

L'auteur, tout en décrivant les importantes réformes prévues et le recyclage des maîtres qui avaient été recrutés hâtivement sur des critères essentiellement politiques, reste sceptique quant à l'avenir de la mise en place de cette nouvelle réforme, et sur « l'ardeur confiante » qui, d'après la presse chinoise, anime la jeunesse.

Les relations entre maîtres et élèves commencent à évoluer et les problèmes psychologiques de la jeunesse dont il n'était aucunement question ces dernières années, préoccupent les responsables chinois actuels. Mais la nouvelle hiérarchie des valeurs intellectuelles risque de laisser de côté une forte proportion de jeunes.

Le rythme du développement économique sera peut-être l'élément décisif qui permettra une expansion des moyens d'éducation, la création de nouveaux emplois, et, par là même, de solutionner le problème complexe du système d'enseignement, dans ce pays où les différences sont considérables entre chaque situation locale, conséquence de ses dimensions et de sa diversité.

COLOMBIE

La Educación preescolar en Colombie. — Educar, M.E.N., (Bogota), n° 8, 1978, pp. 85-96.

Il est fort important, pour l'avenir, de développer en Colombie les établissements d'enseignement pré-scolaire, les crèches et les jardins d'enfants. Ces établissements sont les seuls aptes à fournir à l'enfant de 0 à 6 ans tous les éléments favorables à sa formation humaine, sociale, gestuelle, intellectuelle, artistique. Cet article permet de connaître les structures actuelles de cet enseignement et ses orientations pédagogiques, la formation spéciale des enseignants, l'organisation matérielle des établissements et la législation actuellement en vigueur en Colombie.

ESPAGNE

MIGUEL DIAZ (Maria). — **Bibliografia sobre educación preescolar** (Bibliographie sur l'enseignement pré-scolaire). — Aula abierta (Oviedo), n° 24, déc. 1978, pp. 70-73.

Cette bibliographie à dominante espagnole, fournit des références récentes sur l'enseignement pré-scolaire : des généralités, la psychologie de l'enfant, le jeu, le langage et la pensée, les techniques pédagogiques, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elle peut permettre des recherches approfondies sur ce niveau de la scolarité, en Espagne.

MUNOZ-REPISO IZAGUIRRE (M.), **PERES SERRANO** (G.). — **Los Niños españoles : una promesa para la democracia.** — Revista de Ciencias de la educación (Madrid), n° 95, juil.-sept. 1978, pp. 467-477.

On assiste à une évolution dans l'éducation politique et sociale de l'enfant et de l'adolescent, à la lumière des nouvelles orientations politiques espagnoles. Il y a une réelle tendance à l'éveil au sens civique, à la démocratie. Le rôle des familles, des enseignants et du milieu scolaire est essentiel. Quelles sont les attitudes psychologiques des enfants confrontés à la politique ? Certaines observations ont permis l'élaboration de tableaux comparatifs sur les réactions des enfants devant divers groupes sociaux et leur comportement civique.

Organización y dirección de centros docentes. — Documentación : sistema educativa de UU. LL. (Madrid), n° 4, nov. 1978, pp. 79-82.

Bibliographie, très complète, de livres et articles de revues, sur les établissements d'enseignement en Espagne : l'organisation sur le plan scolaire ; les différentes fonctions : direction, administration, inspection ; la gestion et la participation avec les rôles respectifs des enseignants, des parents d'élèves et des élèves ; le contrôle de l'hygiène scolaire et le personnel de la santé ; l'architecture scolaire et l'aménagement de l'espace selon les nouvelles tendances de la pédagogie.

SOLER FIERREZ (Eduardo). — **Sobre el libro de escolaridad.** — Vida escolar (Madrid), n° 197-198, mars-avril 1978, pp. 58-68.

« Le livret scolaire », actuellement utilisé en Espagne pour le niveau E.G.B., équivalent du 1er cycle du second degré et du niveau élémentaire, permet de suivre dans sa totalité la scolarité de l'élève et de vérifier régulièrement son niveau de connaissance. C'est grâce aux observations qui y sont consignées que l'élève peut obtenir, à la fin de ce niveau E.G.B., donc à la fin de la scolarité obligatoire, le certificat de scolarité avec le titre de « gradué scolaire ». Cet article comprend également le texte des instructions officielles permettant son élaboration par les professeurs, le « Tutor » (professeur principal), les administrateurs. Des exemples de cas divers accompagnés d'un commentaire apportent des précisions sur l'usage ultérieur de ce livret dans l'orientation scolaire ou professionnelle de l'enfant.

EXTRÊME ORIENT

RAMALINGA IYER (R.). — **Projections relatives à l'éducation aux Philippines 1970-1985. — L'éducation au Népal. Projections par provinces 1974-1985.** — Rapports et documents de sciences sociales : quatre applications du modèle Unesco de simulation de l'éducation (Unesco, Paris), 1978, pp. 43-74, tabl.

Un modèle de simulation a été mis au point, non dans le but de prévoir le futur mais pour « simuler les conséquences quantitatives d'éventuels changements apportés aux conditions de fonctionnement du système éducatif. » Ce modèle conçu par l'Unesco lors de la Conférence de Bangkok en 1965 a été expérimenté dans de nombreux pays d'Asie, d'Amérique latine, en Iraq, en Pologne. Dans ce numéro de l'Unesco, R. Ramaling Iyer rapporte les résultats de l'application de ce modèle de simulation dans la définition, la quantification et l'analyse des projections relatives au développement de l'éducation, d'abord aux Philippines pour la période de 1970-1985, puis au Népal pour la période 1974-1985. En ce qui concerne les Philippines, les tableaux statistiques indiquent les prévisions relatives aux redoublements, aux abandons scolaires par catégories et par niveau d'enseignement, aux effectifs d'élèves inscrits (sur la base d'un taux de fécondité moyen), à l'évolution des dépenses ordinaires, aux besoins en enseignants par degré et type d'enseignement. Une étude similaire a été réalisée au Népal qui avait établi un plan quinquennal (1971-1976) dans le but de mettre en place pour la première fois un système d'éducation unifié dans l'ensemble de la nation. Dans le cas du Népal, les projections ont été faites à l'échelle de chaque province, le pays étant une mosaïque de groupes ethniques et linguistiques différents, bien que doté d'une langue comprise de tous, le Népali.

FRANCE

Les C.E.M.E.A., le G.F.E.N., l'I.C.E.M., mouvements d'éducation nouvelle, définissent les exigences du changement : pour un changement politique qui ouvre sur la transformation profonde de l'éducation et du système scolaire. — Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle (Paris), n° 4, oct.-nov.-déc. 1978, pp. 64-96.

A l'occasion des élections de mars 1978 et s'appuyant sur leur pratique militante et les acquis scientifiques de leur temps, les trois mouvements d'éducation nouvelle exposent l'éducation et l'école qu'ils voudraient. Leur action s'inscrit dans une perspective de transformation de la société vers le socialisme. Ils demandent une école qui permette à chacun d'acquérir les connaissances avec des processus d'évolution différents suivant les individus, une architecture scolaire et un mobilier favorisant

l'autonomie de chacun, la constitution d'équipes pédagogiques associant les enfants et tous les adultes, une formation des maîtres qui les rendent aptes à être les agents de la transformation de l'école et de l'éducation.

La pédagogie par groupes de niveau à l'école élémentaire... par ceux qui la font. — I.N.R.P. (Paris), 1978, 87 p. (Recherches Pédagogiques ; 97).

Des instituteurs d'écoles élémentaires rendent compte dans le présent ouvrage de la mise en place au sein de leurs écoles respectives — à Paris et en province — d'une pédagogie par groupes de niveau. Après avoir expliqué le fonctionnement des écoles qui ont mis en place cette pédagogie pour réduire l'échec scolaire, les auteurs de ce numéro montrent l'évolution de ces expériences depuis leurs origines. Une étude apporte les résultats des évaluations faites et présente les réactions et les opinions des enseignants ou non enseignants ayant participé à quelque titre à ces expériences. Dépassant le cadre strict de la pédagogie par groupes de niveau, la conclusion débouche sur des interrogations relatives à la fonction socio-culturelle et socio-éducative de l'école et sur une réflexion concernant l'autonomie de l'enfant.

GRANDE-BRETAGNE

Computers in Education. — Trends in education (Londres), n° 2, été 1978, pp. 3-30.

Ce numéro de la revue « Trends in Education » est consacré à un ensemble d'articles sur l'utilisation des ordinateurs dans l'enseignement (tant comme auxiliaire pédagogique que comme auxiliaire de gestion, par exemple pour l'organisation des emplois *du temps flexibles très complexes en raison de leur individualisation.)*

P.R. Smith, inspecteur des écoles et responsable de l'enseignement de l'informatique, fait remarquer que les institutions britanniques ont fourni depuis le développement des ordinateurs dans l'industrie un enseignement dans ce domaine d'un niveau inégalé en Europe. Dès 1965, il y avait 41 ordinateurs dans les universités, 47 dans les établissements post-scolaires ; treize ans plus tard toutes les universités et les « Polytechniques » possèdent leur propre machine et une centaine d'ordinateurs existent dans les autres institutions d'enseignement supérieur et post-scolaire.

Dans l'enseignement supérieur, les ordinateurs servent non seulement à l'étude de l'informatique, mais aussi au traitement de l'information recueillie pour des travaux de recherche dans les diverses disciplines. Les auteurs donnent une opinion nuancée sur le bien-fondé de l'introduction des ordinateurs dans les divers aspects de l'éducation : en général il leur paraît souhaitable qu'un nombre maximum d'élèves de l'enseignement secondaire apprennent à utiliser ces instruments de travail dans divers types de programmes (et non uniquement en rapport avec les mathématiques) mais leurs points de vue diffèrent en ce qui concerne l'apprentissage de l'informatique en tant que discipline en soi, au niveau de l'école secondaire. L'évolution très rapide de l'électronique au cours des dernières années a permis de vulgariser l'emploi des mini-ordinateurs : les petites machines à calculer vont devenir des instruments aussi banals que des machines à écrire et pourront être fournies couramment aux écoles ; encore faut-il éviter les achats mal adaptés aux besoins évolutifs de l'enseignement. Richard Hooper signale que pour planifier l'usage des mini-ordinateurs dans le domaine de l'éducation et de la gestion des institutions, le ministère de l'Education a inauguré en 1972 l'élaboration d'un « programme national de développement de l'enseignement assisté par l'ordinateur » achevé en 1977.

Dealing with behaviour difficulties in the comprehensive system. — Comprehensive Education (Londres), n° 39, hiver 1979, pp. 8-21.

Ensemble d'articles consacré aux moyens employés par les écoles secondaires polyvalentes pour maîtriser les problèmes de discipline. Les comportements mal adaptés à la vie scolaire sont classés en plusieurs catégories : absentéisme, inattention, effronterie agressive, instabilité, délinquance, inconduite occasionnelle. Pour éviter la punition des élèves fautifs par exclusion momentanée, sanction négative car elle conduit l'élève à rester chez lui sans surveillance et désœuvré, certaines écoles ont créé des « sections spéciales » soit au sein de l'école, soit franchement séparées et servant généralement dans ce cas à plusieurs établissements. L'attitude des enseignants chargés de ces sections n'est pas punitive, mais au contraire compréhensive. Les élèves sont aidés individuellement à résoudre leurs problèmes psychologiques et les difficultés scolaires qui en découlent. Des exemples de conversations avec les élèves et avec les parents d'élèves ayant fréquenté ces sections spéciales sont rapportés afin de donner l'opinion des bénéficiaires de ce système.

GRÈCE

ELIOU (Marie). — **La distribution des chances scolaires en Grèce.** — Tiers monde (Paris), t. XIX, n° 76, oct.-déc. 1978, pp. 811-818.

La réalité de l'inégalité des chances scolaires est un phénomène connu. Cependant, certaines instances ayant un pouvoir de décision et de contrôle, voire même des ministères de l'Education, nient cette réalité et proclament l'égalité d'accès au système scolaire. C'est pourquoi les réformes naissent le plus souvent des problèmes que pose la démocratisation, que de ceux qui expriment l'existence de ces inégalités dans le système scolaire. En Grèce, la situation scolaire reste particulièrement difficile — malgré la réforme promulguée en 1974 — et grandement inégalitaire, selon les régions géographiques, les sexes et les couches sociales. Deux cartes de la Grèce insérées dans le présent article (une sur l'analphabétisme, l'autre sur le niveau de scolarisation de la population), visualisent la dimension spatiale de cette inégalité.

Selon l'auteur, la distribution égalitaire des chances scolaires ne sera possible que « dans le cadre de transformations modifiant structures, mentalités et attitudes ».

JAPON

FUJITA (Shoji), **YOKOYAMA** (Hiroshi). — **Survey of co-curricular activities in Japanese elementary and lower secondary schools.** — Research bulletin of the National Institute for Educational Research (Tokyo), n° 16, mars 1978, pp. 3-12.

Parmi les activités extra-scolaires des élèves de niveau primaire et secondaire, la participation à des clubs — d'abord libre — est devenue obligatoire. Les écoliers de quatrième, cinquième et sixième années et les collégiens sont tenus de choisir une activité dans l'un ou l'autre des clubs de l'école pour la valeur d'un « crédit/heure » par semaine (correspondant en fait à 45 mn au niveau primaire, et 50 mn au niveau secondaire).

Il existe un grand nombre de clubs de type « culturel » par exemple : de travaux manuels, calligraphie, théâtre, sciences, musique, lecture d'art, cuisine, échecs (« shogi » et « go ») et des clubs de type « sportif » : clubs de ping-pong, badmigton, volley-ball, soft-ball, gymnastique, et au niveau secondaire, de tennis et escrime japonaise. Ces activités ont pour objectifs de développer l'esprit d'initiative, et de corps dans chaque école, de promouvoir les arts et les sports, d'améliorer les

rapports élèves-professeurs, de rendre la vie scolaire stimulante, d'éveiller le sens civique : l'enquête révèle l'ordre d'importance attribué à ces objectifs selon les régions scolaires.

KAMEDA (Yoshiko). — ***The Kato Gakuen school system of Japon*** (Le groupe scolaire Kato Gakuen au Japon). — Bulletin of the Unesco Regional office for education in Asia and Oceania (Bangkok), n° 19, juin 1978, pp. 113-121, ill., photogr. Noir.

Cet article décrit une expérience d'éducation à aire ouverte au niveau de l'enseignement primaire japonais. Malgré l'insistance des pédagogues quant à la nécessité de reconnaître et de favoriser le développement de la personnalité de l'enfant, ses besoins individuels, les méthodes pédagogiques sont restées très traditionnelles avec des tests d'évaluation périodique rigides, jusqu'à une période récente. Il y a six ans un groupe d'enseignants a introduit une réforme de l'organisation de la salle de classe et inauguré avec tâtonnements et satisfactions un système d'école à aire ouverte. Le ministère de l'Education et les services locaux de l'enseignement ont recommandé cette méthode qui est actuellement à l'essai dans de nombreuses écoles à travers le pays.

L'enseignement à aire ouverte séduit les enfants, réveille leur intérêt pour la classe et semble un facteur « d'humanisation de l'école ». L'auteur décrit le fonctionnement de l'école Kato Gakuen à partir des objectifs qu'il a lui-même définis en 1965 : emploi du temps flexible (à partir de « modules » de quinze minutes), atmosphère détendue (mais sans désordre), initiative de chaque élève pour organiser sa journée de travail et ses programmes. Le succès et l'expansion de l'éducation à aire ouverte dépendront de l'attitude — coopérative ou non — des enseignants.

MADAGASCAR

LANGELLIER (Jean-Pierre). — **Madagascar : les périls d'une réforme.** — Le Monde de l'Education (Paris), n° 48, mars 1979, pp. 31-32.

La réforme de l'enseignement malgache, basée sur les trois grands principes suivants : démocratisation, décentralisation, malgachisation, malgré des résultats très positifs, secrète ses propres et inévitables inconvénients : pénurie de locaux et d'enseignants qualifiés ; baisse générale du niveau pédagogique, ce qui entraîne la valorisation de l'enseignement privé et payant, privilège d'une minorité ; classes surchargées, d'où la nécessité d'une formule d'enseignement à mi-temps dans le primaire (les élèves fréquentent alternativement l'école de 7 h à 12 h 30, ou de 13 h à 17 h 30, ce qui est peu compatible avec le rythme biologique de l'enfant). Il semble qu'on assiste à une régression sélective qui va à l'encontre des objectifs socialistes recherchés, les milieux aisés envoyant leurs enfants dans les lycées privés, et plus tard dans les universités françaises.

La décentralisation mise en place pour résorber les inégalités régionales est surtout visible dans le supérieur, avec la dispersion des établissements spécialisés qui constituent l'université dans chacune des régions ; cependant, on observe toujours une inadéquation de la formation aux besoins de l'économie. La malgachisation, bien qu'encore incomplète, s'attire un certain nombre de critiques dues à la politisation de l'enseignement ; l'enseignement du français dans le secondaire s'effectue au moyen de quelques thèmes choisis pour leur valeur politique, et il perd ainsi son rôle de véhicule culturel.

RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE ALLEMANDE

DREWS (Ursula). — **Zur Stellung des Schülers im Unterrichtsprozess der sozialistischen Schule.** — Pädagogik (Berlin), n° 12, 1978, pp. 982-992.

La place de l'élève dans le processus d'enseignement de l'école socialiste définit ce dernier à la fois comme objet et comme sujet. Le problème n'est guère nouveau mais de plus en plus, la nécessité d'un renforcement de la position sujet de l'élève s'accentue en raison de ses nouvelles conditions de vie et d'environnement. Il est de ce fait également primordial de développer la communication et la coopération au sein du système d'enseignement afin de promouvoir un haut niveau de connaissances scientifiques, la maturité des élèves, le développement de la démarche de leur pensée dialectique, leur sens créatif et l'épanouissement de leurs dons, leur esprit de décision et leur sens critique vis-à-vis du monde extérieur comme vis-à-vis d'eux-même. L'enseignement doit ainsi considérer chaque élève comme un individu et un être particulier.

RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE

NEUMANN (Karl). — **« Mut zur Erziehung ». — Kritische und konservative Tendenzen in der gegenwärtigen Bildungspolitik.** — Die deutsche Schule (Hannovre), n° 3, 1979, pp. 142-154.

On s'accorde à dire que la réforme démocratique de l'enseignement ne s'est jusqu'à présent pas réalisée. Basées sur un certain nombre de principes : égalité des chances, différenciation de l'enseignement, qualification des diplômes, les réformes précédentes sont rendues responsables du mauvais fonctionnement du système éducatif en R.F.A. et de sa stagnation. L'appel à des contre-réformes, à un « nouveau courage éducatif » devient, pour l'auteur, pressant. Ce dernier étudie les rapports existant entre école, société, éducation et leurs interactions. Il présente en outre l'ensemble des réformes récentes du système éducatif. Comment peut-on juger sur le plan éducatif et philosophique les modèles d'argumentation de cette tendance à caractère conservateur. L'auteur met soigneusement à l'épreuve les arguments présentés et confirme que précisément, si des réformes sont nécessaires, elles ne procèdent pas forcément de l'actuelle évolution.

TIERS MONDE

JACQUEMOT (Pierre). — **Le transfert de formation vers les pays en développement : quelques aspects socio-économiques.** — Tiers monde (Paris), t. XIX, n° 76, oct.-déc. 1978, pp. 733-741.

L'exportation du savoir technologique vers les pays en développement contribue-t-elle ou non à accentuer les inégalités de développement ? On assiste en matière de formation à une demande de plus en plus globale et diversifiée et à une offre fortement centralisée qui se présente sous deux formes : les organismes spécialisés de formation de conseil et d'ingéniérie (lesquels tentent de reproduire les structures pédagogiques ayant déjà fait leurs preuves) ; les grandes entreprises de biens d'équipement qui se sont pourvues de services internes de formation (elles peuvent, ou assurer la conception du programme éducatif et sous-traiter sa réalisation à d'autres organismes spécialisés, ou le prendre entièrement en charge). A la notion d'assistance gratuite (« assistance technique »), tend à se substituer celle d'échange marchand, auquel correspondent de nouvelles modalités de transfert de formation, par exemple la vente du « paquet éducatif » ; — le système de vente des « centres de formation complète », où sont achetés à la fois équipements et matériel, système de formation en encadrement étranger provisoire — ; et l'association qui fait

intervenir le partenaire étranger comme consultant expert et prestataire d'un certain nombre de services : évaluation, lancement d'opérations, sessions de perfectionnement, etc. Ces deux procédures aggravent les dangers inhérents à tout système de transfert : contrôle économique sur les activités productives, brutale mutation du système de formation en vigueur dans le pays d'accueil (l'éducation perd alors sa fonction intégratrice au groupe social et certains établissements ultra-modernes apparaissent comme de véritables « cathédrales dans le désert ») ; les pays en développement constituent des terrains d'essais pour les innovations qui, après évaluation, seront introduites dans les pays d'origine ; d'autre part, tout programme de formation entraîne des contributions financières et des charges annexes élevées, et la répartition de l'aide extérieure ne compense pas les inégalités en matière de financement, bien au contraire. Le premier congrès des économistes du Tiers monde réuni à Alger en 1976 a posé la question fondamentale : « Quel type de formation pour quel développement ? » En ce qui concerne le transfert, il semble qu'il faille préférer au « paquet éducatif » une formule plus souple pouvant être intégrée dans le potentiel éducatif national ; il s'agit aussi que le pays demandeur découvre ses propres manques et recherche lui-même les moyens de les combler.

Disciplines

1. LANGUES

ANTILLES FRANÇAISES

CANS (Roger). — **Le créole ignoré et redoutable : non reconnu comme une langue, il handicape la scolarité des petits Antillais.** — Le Monde de l'éducation (Paris), n° 48, mars 1979, pp. 50-51.

Cet article met l'accent sur le grave handicap que constitue le passage du créole au français pour les enfants antillais à la fin du cycle élémentaire (cours moyen 2e année) : 63 % des Martiniquais et 65 % des Guadeloupéens ont un an de retard et plus. Le français est généralement appris comme une langue étrangère, par les méthodes mises au point par le BELC et le CREDIF ; toutefois la parenté des deux langues crée des difficultés supplémentaires, accrues par le manque de personnel enseignant qualifié et de personnel d'encadrement. Quant à l'enseignement du créole à l'école, il semble que de nombreux obstacles s'y opposent, selon les responsables : « le créole n'est pas encore une langue, car il n'est pas fixé », affirme M.F. Doumenge, recteur des Antilles. « Ceux qui croiraient sauver le créole en l'enfermant dans les livres ne le saignent-ils pas à blanc en le coupant de son flux pulsionnel et onirique ? », demande M. Chartol, professeur d'histoire. En face du fait créole, tout ou presque tout, reste à faire.

AUTRICHE

STANZEL (Lucia). — **Die Wirkung der Sprache in der Entwicklung des Kindes in Bezug - auf - Chancengleichheit bzw - ungleichheit beim Schulstart** (Le rôle de la langue dans le développement de l'enfant : égalité et inégalité des chances au début de la scolarité). — Erziehung und Unterricht (Vienne), n° 9, 1978, pp. 558-571.

L'Etat, par l'intermédiaire de l'école, institution de classe moyenne, donne aux enfants l'égalité des chances. Mais d'une part les dispositions naturelles, d'autre part

la famille, donc la classe sociale, sont des facteurs d'inégalité. C'est durant la période préscolaire que l'enfant est le plus réceptif et qu'il effectue de nombreux processus d'apprentissage en particulier celui de la langue maternelle. Des facteurs importants de l'apprentissage sont l'appartenance sociale de la famille et le modèle linguistique. Il existe une relation certaine entre la langue et l'apprentissage de l'enfant. Sans aucun doute le comportement linguistique détermine le comportement cognitif. Les enfants prennent un départ très différent dans l'existence et ces inégalités devront être prises en considération durant les périodes préscolaire et scolaire.

BELGIQUE

THOMAS (C.). — **Comment concevoir les débuts de la lecture ? Comment donner le goût de lire ?** — Revue de la direction générale de l'organisation des études (Bruxelles), n° 10, déc. 1978, pp. 21-25.

L'auteur, instituteur depuis 1959, tout en s'inspirant de ses débuts dans une première année de l'enseignement du premier degré et des difficultés rencontrées lors de la première leçon de lecture, expose ses idées sur les méthodes d'apprentissage de la lecture. Ses objectifs : « assurer dès que possible la maîtrise du mécanisme tout en respectant une gradation des difficultés », développer chez l'enfant le goût de lire.

Le rôle de l'institutrice maternelle ainsi que celui des parents apparaissent très importants au départ pour la « mise en condition » des enfants qui entrent en première année d'école primaire avec un vif désir d'apprendre. C'est l'éducateur qui doit utiliser au mieux cet appétit intellectuel, tâche longue et difficile mais gratifiante.

CANADA

BARIK (H.C.), **SWAIN** (H.). — **Follow up on French immersion : the Toronto study through grade four.** — Scientia paedagogica experimentalis (Gand), t. XV, n° 2, 1978, pp. 181-206.

Cet article propose l'évaluation d'un programme d'immersion en français (programme de Toronto) appliqué à des élèves des grades 2 à 4. L'étude porte sur une année scolaire et compare des classes plongées dans le programme d'immersion à un groupe témoin d'élèves effectuant la totalité de leurs études dans leur langue maternelle : l'anglais. Les résultats des performances scolaires des deux groupes indiquent que dans la plupart des disciplines académiques les élèves ont des résultats équivalents. Par contre, en français, les élèves du groupe d'immersion montrent un niveau satisfaisant de résultats, supérieur à ceux qu'obtiennent les élèves suivant un programme similaire, dans un environnement plus bilingue.

FRANCE

De l'analyse des textes d'enfants à une autre pédagogie de l'écrit. — Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, bulletin de liaison et d'échange des équipes expérimentales de français (Paris), n° 52, 1979, 96 p.

L'ensemble des travaux présentés est significatif de l'évolution des préoccupations du groupe « langue écrite » au sein du département des études et recherches appliquées aux enseignements généraux et de la vie scolaire de l'Institut national de recherche pédagogique. Parti d'une perspective de linguistique appliquée, ce groupe mène aujourd'hui des recherches dans lesquelles la connaissance de l'écrit des

enfants s'inscrit dans une perspective d'action pour une autre pédagogie de l'écrit. Les questions posées et leurs corollaires concernant la formation des maîtres prennent donc en compte le problème des déterminations sociologiques de toute production.

MONNERIE (Annie). — **Théories linguistiques : présentation.** — Sèvres : Centre International d'Etudes Pédagogiques, 1977-1978. — 42 p. : multigr.

Destinée principalement aux enseignants, une présentation de la grammaire traditionnelle de la linguistique saussurienne, du structuralisme européen et américain, et de la grammaire transformationnelle, à partir de « Le langage » sous la direction de B. Pottier (Denoël) ; Lyons, « Linguistique générale » (Larousse) ; Fuchs et Le Goffic, « Initiation aux problèmes des linguistiques contemporaines » (Hatier) ; Saussure, « Cours de linguistique générale » ; E. Roulet, « Théories grammaticales - Description et enseignement des langues » (Nathan) ; « Comment s'initier à la linguistique » (5 fascicules, Larousse).

MOREAU (Pierre). — **Incohérences et frustrations dans l'enseignement des langues.** — Les Langues modernes (Paris), 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.

GRANDE-BRETAGNE

JONES (Clive R.). — **« People and communication » in the classroom : teaching the new BEC module.** — Journal of Further and Higher Education (Londres), vol. 3, n° 1, printemps 1979, pp. 60-68.

Présentation du programme enseigné expérimentalement en 1977-78 dans les cours commerciaux conduisant au diplôme national de niveau ordinaire (« O.N.D. ») et consacré aux « méthodes de communication » en remplacement du classique programme d'anglais. Les différents exercices intéressent les quatre grands secteurs de la communication par le biais du langage : l'écriture, la lecture, l'expression orale, l'écoute. Les cours théoriques incluent des modèles d'interaction d'après les thèmes développés par Argyle, Cherry, etc. Certains exercices font appel à l'art dramatique, à la communication de groupe, à la communication interpersonnelle, à la sociologie. On demande aux étudiants de se placer dans une situation concrète simulée qui appelle la résolution d'un problème par le groupe (par exemple un groupe bloqué dans un ascenseur), ou au contraire un processus de « prise de décision » individuel (par exemple une liste comparative des arguments pour et contre le choix d'une implantation géographique d'une nouvelle branche de l'entre-

prise familiale). Le programme comprend des unités de travail sur la création publicitaire, sur la créativité dans le milieu des affaires, sur la production de scripts de télévision.

KETCHELL (Ruben). — **[Report of a colloquium on]. Modern Languages for the 1980's.** — Babel (Australie, Darlinghurst), vol. 14, n° 2, 1978, pp. 27-32.

Le rapport résume les recommandations et les conclusions d'un colloque qui s'est tenu à l'université du Sussex, dans le contexte de la crise de l'enseignement des langues en Grande-Bretagne. Les discussions étaient centrées sur les options fournies en langues étrangères à l'école secondaire et sur le rapport entre ces possibilités offertes et les candidatures des étudiants en langues au niveau supérieur. On a également discuté de l'interaction dans le curriculum entre l'enseignement du français, plus répandu, et l'enseignement des autres langues, notamment des langues « minoritaires » qui rencontrent des difficultés particulières. L'un des points pratiques — intéressant les professeurs — étudié durant ce colloque a été : « Les possibilités d'étude des langues étrangères dans les écoles : problèmes et diversification. » Les facteurs qui déterminent le pourvoi en options linguistiques sont : a) l'enseignement du français à l'école primaire ; b) la réorganisation des écoles secondaires et l'adoption d'un tronc commun pour les programmes du secondaire ; c) les pressions économiques notamment sur la proportion d'élèves par professeur ; d) la mise en application d'un enseignement à des groupes d'attitude hétérogène .

RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE

Perspectives sur la didactique des langues étrangères en République fédérale d'Allemagne. — Etudes de linguistique appliquée (Paris), n° 31, juil.-sept. 1978, 168 p.

Ce numéro spécial présente un panorama des activités actuelles et des recherches entreprises concernant la didactique des langues étrangères dans un pays qui se prépare à s'intégrer à l'Europe : plaidoyer pour une pluralité linguistique vis-à-vis de la construction européenne ; lutte contre le monopole de l'anglais ; analyse des publications dans ce domaine entre 1972-1978 ; revue des inventaires linguistiques comme le niveau-seuil, et des possibilités qu'ils offrent au professeur enseignant le français deuxième langue ; exposé des contenus des objectifs pédagogiques dans le premier cycle et des tentatives d'homogénéisation dans les onze Länder de la R.F.A. ; exemple d'une méthode intégrée de civilisation et de langue ; fonction et valeur d'une éducation littéraire ; types et modèle de grammaires pédagogique et dépendentielle ; problèmes soulevés par l'audio-visuel ; rôle de la langue maternelle dans l'enseignement des langues étrangères.

UNION SOVIÉTIQUE

ANDRIEVSDAJA (V.V.). — **Otobraženie struktury nagjadnoj situacii v ustnoj reči mladših škol'nikov.** — Voprosy psihologii (Moscou), n° 1, janv.-févr. 1979, pp. 49-61.

Cet article traite des problèmes concernant le passage de l'analyse d'une situation visuelle donnée sous une forme graphique à sa représentation verbale. Sur la base du discours oral de jeunes écoliers, l'auteur étudie les particularités d'identification dans la situation de l'agent principal de l'action et de sa désignation dans le texte. Il montre que l'agent principal d'action chez les jeunes écoliers est la composante initialement identifiée de la situation ; néanmoins son interprétation sémantique finale est souvent déjà déterminée dans le courant du discours qui est lié à la construction du texte en tant que modèle de verbalisation d'une situation.

AFRIQUE

La formation scientifique. — Recherche, pédagogie et culture (Paris), n° 38, nov.-déc. 1978, 127 p.

Ce numéro spécial aborde un vaste sujet : celui de l'enseignement scientifique en Afrique. Mais quelle science l'Afrique souhaite-t-elle développer et pourquoi ?

Un premier article, de M. Serres, analyse les relations entre sciences exactes et sciences humaines et aussi les rapports entre science et pouvoir, tels qu'ils apparaissent de façon évidente dans la terrible course aux armements engagée entre les grandes puissances. Quelle science l'Afrique doit-elle acquérir ? J. de Certaines montre le danger qu'il y a à importer la science occidentale avec ses fondements idéologiques, et le modèle de développement qu'elle sous-tend ; d'autant plus qu'elle apparaît contestable dans sa pratique et son utilisation. Après un témoignage d'Anne Retel-Laurentin sur son expérience médicale dans les villages centrafricains qui montre l'écart entre les mentalités traditionnelles et l'esprit scientifique, L. Gninivi aborde le malaise des physiciens africains et plaide pour une science adaptée à l'Afrique, à ses mentalités et à ses besoins, question de survie, dit-il ; problème qui est développé dans le rapport d'une table ronde organisée sur la nature de l'aide à apporter aux pays en développement dans les domaines scientifiques et techniques. Après ces considérations d'ordre général sont étudiés les contenus et les méthodes de l'enseignement scientifique : quelle science doit-on enseigner à l'école primaire ? se demande Jeannine Deunff. Comment peut-on concilier le respect des cultures africaines et la formation d'hommes capables de construire le monde moderne ? Après avoir exposé les objectifs d'un enseignement scientifique moderne, elle rend compte d'une expérience faite dans une région rurale du Congo, qui aboutit à peu près aux mêmes conclusions que celles émises par J.-L. Martinand, lequel s'appuie sur l'expérience d'enseignement télévisuel en Côte-d'Ivoire et d'autres exemples africains : dès l'école primaire, il est indispensable de coordonner activités manuelles, enseignement scientifique et initiation technologique. Quelques « activités pratiques » réalisées dans le cadre de « Télé Niger » sont ensuite présentées.

Deux articles de C. Faure et A. Sasson sont consacrés à l'enseignement de la biologie dans le secondaire ; ils mettent l'accent sur l'adaptation de cet enseignement aux ressources de l'environnement et sur la nécessité d'un recyclage permanent des enseignants.

S.A. Lutterodt présente quelques exemples de programmes de formation scientifique en Afrique anglophone : le P.S.I. (Project for Science Integration) au Ghana ; le A.P.S.P. (African Primary Science Programme) ; le S.W.I.S.P. (Swaziland Integrated Science Project)... Passant en revue plusieurs exemples d'innovations pédagogiques, elle analyse les problèmes liés à l'importation de cours étrangers et à la centralisation des programmes et des examens.

Une liste des organismes internationaux et nationaux et des associations s'intéressant à l'enseignement scientifique en Afrique, ainsi qu'une abondante bibliographie complètent cet intéressant dossier.

ARGENTINE

Enseñanza - aprendizaje de la geometria. — La Obra (Buenos Aires), n° 727, sept. 1978, 48 p.

Ce numéro spécial est consacré à l'enseignement de la géométrie dans l'enseignement pré-scolaire et élémentaire en Argentine. Il propose aux enseignants un grand nom-

bre d'exercices simples nécessitant un matériel peu coûteux et facile à réaliser par le maître ou les élèves eux-mêmes. Il offre également la description de jeux géométriques attrayants, notamment toutes sortes d'activités autour du « polygone ». Il est souligné, pour conclure, qu'il est nécessaire de permettre à l'enfant de faire seul et par lui-même la découverte des notions de base de la géométrie et de l'espace. Ces jeux et exercices facilitent sa démarche intellectuelle, tout en le distrayant.

FRANCE

LEBRETON (Philippe). — **Eco-logique : initiation aux disciplines de l'environnement.** — Paris : Inter Editions, 1978, XIII, 239 p. : ill., bibliogr., index ; 23 cm.

Professeur de biologie et d'environnement, Philippe Lebreton, qui est également un « écologiste » militant, a testé ce cours auprès des étudiants de l'enseignement complémentaire de premier cycle d'environnement, dispensé depuis 1971 par les universités Lyon I et Lyon II. Mais l'ouvrage, écrit dans un langage relativement accessible, s'adresse également à un public plus large et non scientifique. Plutôt que d'approfondir les données scientifiques et techniques qui alimentent une abondante littérature, le but de l'auteur est de donner une conscience globale des phénomènes par une véritable intelligence (au sens étymologique du terme « lier ensemble ») de l'homme et de l'environnement. Il en résulte une réflexion engagée, souvent non conformiste, une tendance au recul généralisateur qui pourrait choquer certains, mais qui apporte un nouvel éclairage pour une meilleure compréhension du problème écologique.

Le livre comprend six parties : les trois premières sont consacrées aux principes de base (en particulier l'énergie et les cycles biogéochimiques), tandis que les trois dernières traitent des grands facteurs écologiques (lumière, température, eau) puis de la structure et de la dynamique des populations et des communautés.
Le texte est enrichi d'un grand nombre de données, de chiffres et d'exemples qui prouvent le sérieux de la documentation. Les chapitres sur l'énergie sont particulièrement riches, l'auteur, farouche adversaire du programme électro-nucléaire, étant l'un des rares biologistes français à pouvoir parler en connaissance de cause puisqu'il est diplômé du C.E.A.

Cet ouvrage fournit une remarquable documentation et « constitue certainement la meilleure mise au point que le public francophone puisse souhaiter sur les aspects fondamentaux de la science de l'environnement » (F. Bourlière, président de la S.N.P.N.).

NIMIER (Jacques). — **Le vécu des mathématiques chez les jeunes Français et Québecois** (IREM de Reims), 1978, 278 p.

Le but de cette étude est de mettre l'accent sur les mathématiques comme objet d'investissement libidinal : l'intérêt ou le désintérêt pour les mathématiques est perçu comme un choix par l'inconscient, d'un objet utilisable dans le processus de fonctionnement des pulsions de l'individu. Ce document présente quatre parties : une analyse sociologique de la population enquêtée ; une analyse factorielle par composantes principales qui permet de faire apparaître les grands axes des réponses ; une comparaison du vécu des mathématiques chez des élèves français et québecois ; une illustration de certains axes factoriels par l'analyse d'entretiens d'élèves.

RUHLA (C.). — **Enquête sur les sciences physiques en sixième** (IRESP - Lyon). — Bulletin de l'union des physiciens (Paris), n° 609, déc. 1978, pp. 309-316.

Mis en place avec la réforme Haby en 1977, l'enseignement des sciences physiques en classe de sixième est déjà l'objet d'enquêtes. Les buts de celle qui est exposée dans cet article est de connaître l'état des connaissances des élèves qui entrent en sixième, de cerner l'influence de cet enseignement sur l'univers extra-scolaire de l'enfant, d'apprécier l'impact général des sciences physiques sur l'élève et son milieu familial.
L'enquête a concerné 407 élèves (210 filles et 197 garçons) répartis dans huit établissements de la région lyonnaise.

UNESCO

BAEZ (Albert V.). — **L'innovation dans l'enseignement des sciences : synthèse mondiale.** — Unesco (Paris), 1977, 279 p., bibliogr.

Depuis une quinzaine d'années, l'enseignement des sciences a été l'objet de remaniements, d'améliorations, d'innovations. Dans cet ouvrage l'auteur, à partir d'expériences pédagogiques qui ont vu le jour au quatre coins du monde, et auxquelles il participe pour certaines d'entre elles, tente d'analyser la nature du processus d'innovation. Cette analyse permet de déterminer les facteurs qui peuvent amorcer une innovation. Un autre problème abordé dans ce livre est l'application des innovations, les raisons qui font qu'une innovation aboutit ou non à un progrès dans l'enseignement.

UNION SOVIÉTIQUE

SAMOJLENKO (P.I.). — **Nekotorye itogi perehoda na novoe obučenie po matermatike.** — Srednee special'noe obrazovanie (Moscou), n° 1, janv. 1979, pp. 11-13.

Les nouveaux programmes de mathématiques dans l'enseignement secondaire spécialisé ont commencé à être appliqués en 1975. Toutefois des groupes de professeurs de Moscou, Léningrad, Kiev, Minsk (...) se sont préparés à ce changement dès 1971 en insérant dans leurs plans de travail l'étude du matériau du nouveau cours de mathématiques.
Les premiers manuels ont paru en 1976 (géométrie, algèbre et notions d'analyse). Huit diafilms destinés aux enseignants ont été faits (fonctions élémentaires, éléments de calcul différentiel et intégral). La nouvelle terminologie et la nouvelle symbolique semblent ne plus susciter d'inquiétude. Le bilan est positif.

3. SCIENCES SOCIALES

ESPAGNE

FULLAT (Octavi). — **La Educación moral.** — Destino (Barcelone), n° 2141, 19-25 oct. 1978, p. 37.

Quelle est la place de la morale dans la société actuelle ? Quelles sont les limites à la liberté de chacun ? Quels rôles peuvent encore jouer les parents, la famille, l'école ? Quel code moral enseigner ? A quoi peut-on actuellement se référer ? Il est possible de distinguer trois niveaux différents dans la conscience morale chez l'enfant entre 7 et 16 ans. Ce qui importe avant tout c'est d'éviter la culpabilisation.

EUROPE

Education à l'environnement. — Forum (Strasbourg), 4/78, encart 12 p. : ill.

En vue de favoriser l'expérience directe de l'environnement, qu'il s'agisse du milieu naturel (approche écologique) ou de celui créé par l'homme (ethnologie régionale), le Conseil de l'Europe a organisé à partir de 1975 quatre séminaires internationaux au cours desquels une vaste gamme de méthodes d'éducation appliquées en Europe a pu être présentée à des spécialistes à l'aide d'exemples pratiques.

Une évaluation critique des nombreuses initiatives auxquelles ces réunions ont donné lieu, sera le principe directeur de l'exposition sur l'éducation mésologique que le Conseil de l'Europe va organiser en coopération avec le ministère de l'Environnnement et du Cadre de vie, au Centre Georges-Pompidou au cours de l'automne 1979. Quelques exemples d'éducation mésologique sont présentés : les sentiers « balisés » au centre des grandes villes en Grande-Bretagne, le service municipal des jardins scolaires et des jardins pour enfants à La Haye (Pays-Bas), les stages d'étude du milieu dans l'enseignement agricole français, l'éducation du consommateur dans les *programmes scolaires en Belgique, le projet pédagogique de carte des paysages* aux Pays-Bas, l'expérience pédagogique entreprise au sein d'une coopération interuniversitaire européenne pour confronter et améliorer les programmes d'enseignement sur la gestion des ressources en eau.

FRANCE

Si vous changez, changez de contenus. — Cahiers pédagogiques (Cannes), n° 170, janv. 1979, 40 p.

Ce dossier reprend en partie celui publié en 1975 par la « Centrale des Enseignants du Québec », qui souhaitait faire prendre conscience aux élèves des intérêts des travailleurs que constituent la grande majorité de la population, améliorer l'acquisition de leurs connaissances en partant de leurs conditions de vie, cela en tenant compte des limites objectives d'application d'une telle pédagogie. Un ensemble de suggestions est présenté sous forme de fiches, souvent pluridisciplinaires, avec l'itinéraire suivant : objectifs pédagogiques, objectifs de conscientisation, méthodologie et contenu, matériel didactique nécessaire, remarques.

GRANDE-BRETAGNE

History and history teaching. — Trends in Education (Londres), printemps 1978, pp. 2-31.

Série d'articles sur le rôle de l'histoire et sur la faculté de comprendre l'enseignement de l'histoire chez des enfants et des adolescents. John Slater pose la question fondamentale, préalable à toute recherche méthodologique : pourquoi enseigner l'histoire, comment justifier les heures consacrées par les élèves à cette discipline ? Il ne s'agit pas simplement de satisfaire la curiosité naturelle des hommes pour les événements passés démontrée par leur intérêt pour les films et les romans historiques. Il s'agit d'acquérir le sens de l'histoire et de comprendre les comportements humains à travers les exemples passés et en conséquence de pouvoir agir sur une situation sociale, économique ou technologique donnée.

John West et Denis Shemilt évaluent les niveaux de compréhension qui peuvent atteindre les enfants des écoles primaires et moyennes d'une part et les lycéens des classes terminales d'autre part. La nécessité de l'adaptation de l'enseignement de l'histoire à une société multiraciale, dont multiculturelle, telle que la société britannique actuelle est mise en évidence par Edmond O'Connor et Richard Tames, tandis que Roger Hennessy met l'accent sur le développement de l'enseignement de l'histoire des sciences et de la technologie.

UNION SOVIÉTIQUE

POPOV (A.I.). — **Vpečatljaluščie itogi.** — Vestnik Vyššej školy (Moscou), n° 1, janv. 1979, pp. 63-68.

Résultats du septième concours international en sciences sociales (ouvert aux établissements d'enseignement supérieur) qui a eu lieu de 1976 à 1978 : il exigeait des participants qu'ils collaborent à l'étude approfondie de l'héritage idéologique de Lénine et de l'histoire du P.C.U.S., à l'élévation du niveau de préparation idéologique et théorique des étudiants et qu'ils trouvent de nouvelles formes de travail dans l'étude des sciences sociales.

Enseignement supérieur

CANADA

FARQUHAR (Robin H.). — **Declining enrolment : Opportunities for Universities.** — Education Canada (Toronto), vol. 18, n° 4, hiver 1978, pp. 34-39-69.

L'auteur expose tout un ensemble d'heureuses perspectives qu'on peut attendre du surplus des maîtres et des classes inoccupées provoqué par la dénatalité et les restrictions budgétaires, et dont pourront bénéficier à la fois les collèges d'éducation et les administrations scolaires.

ÉTATS-UNIS

CLARK (Burton R.). — **Ordre et désordre dans l'enseignement supérieur.** — Dialogue (Washington), vol. 9, n° 2, 1978, pp. 76-85.

En Europe, Asie, Afrique et Amérique latine, les systèmes d'enseignement supérieur sont fortement centralisés et placés sous l'autorité d'une seule institution publique. Mais, depuis que se développe une nouvelle politique d'ouverture des universités à des secteurs plus étendus de la population, de nombreux pays sont à la recherche *de structures plus souples. L'auteur pense que le système américain, caractérisé par* la dispersion de l'autorité administrative et la variété des formes institutionnelles, peut offrir un modèle utile.

GRANDE-BRETAGNE

ELTON (L.R.B.). — **Educational technology and the needs of higher education.** — British Journal of Educational Technology (Londres), vol. 10, n° 1, janv. 1979, pp. 40-45.

Premier des trois articles qui dans ce même numéro rapportent les commentaires de la conférence tenue par le « Conseil de la technologie de l'éducation » en octobre 1978, avec pour objectif la discussion d'un document ministériel intitulé « Higher education into the 1990's » du point de vue des possibilités de contribution de la technologie de l'éducation à la résolution des problèmes et à la proposition des choix au niveau de l'enseignement supérieur. L'auteur considère que le défaut du système actuel d'enseignement supérieur est sa rigidité, le cloisonnement des divers cycles d'étude. Les divisions concernent d'une part les différents programmes de licence, d'autre part les formes d'études : étudiants à temps partiel, à plein-temps,

activités intra-muros et extra-muros, étudiants de 18 ans et étudiants « adultes », « polytechniques » et universités, éducation « post-scolaire » et éducation « supérieure ». Pour améliorer la rentabilité de l'enseignement il serait nécessaire de briser ces barrières ou du moins d'en faciliter le passage pour chaque étudiant considéré individuellement, notamment en instituant des systèmes de crédit flexibles dans les établissements et des possibilités de transfert de crédits d'une institution à l'autre, en augmentant le matériel d'instruction individualisée et à distance et les services de conseil, d'orientation donnés par les professeurs « tuteurs ».

RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE

THEIS (Adolf), **KNORR** (Heribert). — **Das Spannungsverhältnis zwischen Verwaltung und Wissenschaft.** — Die Deutsche Universitäts Zeitung (Bonn), n° 6, mars 1979, pp. 170-176.

Dans un contexte historique, le concept d'autonomie est fondamental dans les relations entre l'Etat et la science. Déjà au début du XIX° siècle, lors de la fondation de l'université allemande, les établissements universitaires n'étaient autonomes que dans la mesure où l'Etat le permettait. Ils étaient cependant tenus d'adapter leur politique, leur action sociale à leur ligne de pensée, les causes de la bureaucratie au niveau universitaire sont multiples. Le système scolaire en général et l'enseignement supérieur en particulier ont été fortement atteints par une bureaucratisation croissante. En effet, sous couvert de la recherche de l'égalité des chances, reconnue comme un remède universel, le système d'enseignement poursuit une politique économique et sociale déficitaire dans l'ensemble du système éducatif. Mais on constate un manque de confiance dans l'université, considérée comme lieu de science, celle-ci connaît aujourd'hui une grave crise, celle du doute. La tension qui existe entre l'administration et la science est essentiellement due à l'opposition entre activité bureaucratique et activité scientifique : la bureaucratie va à l'encontre de l'autonomie, les différences décisives entre scientifiques et fonctionnaires consistent avant tout dans les diverses méthodes de pensée et les divers domaines du devoir, mais le rôle de l'université est-il de faire de la recherche ou de l'administration ?

L'Etat doit permettre une autonomie légale financière et pédagogique à l'université. Comme on le voit, l'article montre que l'objectif à atteindre est un équilibre entre les tâches incombant à l'Etat et celles attribuées à l'université dans le domaine administratif.

SUISSE

KOHLER (Peter). — **Organisation administrative des universités suisses.** — Politique de la science, Bulletin d'information des organes suisses de politique de la science (Berne), n° 5, déc. 1978, pp. 313-322.

Huit des 25 cantons suisses sont des cantons « universitaires ». Quatre universités sont dans la région de langue allemande, quatre dans la région de langue française, les subventions fédérales étant inférieures à 20 %, ce sont les cantons dits « universitaires » qui entretiennent leurs universités, les cantons non universitaires n'étant pas tenus de verser de contributions financières pour leurs ressortissants étudiant dans les universités. Les universités sont des établissements de droit public. Les « romandes » et l'Ecole des hautes études économiques et sociales de Saint-Gall jouissent de la personnalité juridique. Celles de langue allemande sont des établissements non autonomes.

Après un aperçu sur la population universitaire, l'auteur décrit l'organisation administrative des universités (structures, tâches, compétences *en matière de décision*, etc.) et leurs problèmes face aux caractéristiques propres à la Suisse.

Les *organes fédéraux* de politique universitaire se vouent à une politique universitaire à l'échelon national sans cependant porter atteinte à la souveraineté des cantons. La double obligation imposée à l'université (cultiver la science et former *des professionnels spécialisés répondant aux besoins* de la collectivité) est à l'origine de tensions entre les fonctions de formation et la recherche scientifique. Ce conflit découle également de questions d'organisation administrative.

Un examen critique de la situation complète cette étude. L'auteur y exprime les conclusions et ses opinions personnelles.

UNION SOVIÉTIQUE

MARQUET (Pierre-Bernard). — **Les exigeantes universités soviétiques.** — L'éducation (Paris), 7 déc. 1978, pp. 4-10.

L'enseignement supérieur en U.R.S.S. : la population étudiante (cinq millions environ) est sévèrement sélectionnée à l'entrée des universités (deux à trois candidats par place), mais des concours différents sont organisés pour permettre l'accès de l'université aux travailleurs. Le régime de contrôle des études est extrêmement sévère, mais les résultats sont excellents.

Formation professionnelle et éducation permanente

AUTRICHE

Erwachsenenbildung in Osterreich. — Spektrum (Vienne), n° 324, mars 1979, pp. 1-24.

La formation permanente en Autriche connait aujourd'hui un renouveau des structures : description des institutions et organisations existantes, objectifs, méthodes de travail, nombre de personnes intéressées. En mai 1972 fut fondée sous le nom de « Kébo » la conférence nationale de la formation permanente, afin de coiffer ces structures diverses. La formation des adultes offre de multiples possibilités : enseignements traditionnels et matières nouvelles (gastronomie, poterie...). Il existe également d'autres modes de formation : la télévision autrichienne qui a inséré dans ses programmes des cours destinés à la formation des adultes ; 35 000 élèves suivent des cours par correspondance. C'est un domaine qui s'est beaucoup développé ces dernières années. La plupart des adultes suivent ces enseignements dans un but *professionnel*.

BOTSWANA

KIDD (Ross), **ETHERINGTON** (Alain). — **Radio learning campaigns : the Botswana experience.** — Convergence (Toronto), vol. XI, n° 3-4, 1978, pp. 83-92.

Cet article décrit les campagnes d'enseignement radiophonique menées en 1973 et 1976 respectivement sur les thèmes suivants : le plan de développement national et

la politique tribale des pâturages. Elles apparaissent comme des modèles d'organisation pour des programmes de participation des masses de courte durée mais de grande envergure. Les renseignements de base sont radiodiffusés à un grand nombre de groupes organisés, lesquels se réunissent régulièrement pour discuter le contenu des programmes d'études radiophoniques ainsi que du matériel imprimé et de l'information par l'image ; chaque groupe, sous la direction d'un responsable, fait part de ses réflexions dans un rapport hebdomadaire, lequel permet aux organisateurs d'élaborer des programmes de réponse. La mise sur pied de ces campagnes suppose le soutien politique et la coopération interministérielle, le choix d'un sujet important, des ressources suffisantes et une infrastructure d'éducation des adultes. Elles ont contribué à la préparation d'une méthode efficace de formation d'animateurs et ont établi un réseau d'équipes auxquelles on fait appel pour d'autres programmes d'éducation non formelle.

ESPAGNE

BODELON (Serafin). — **Problemática de los estudios nocturnos.** — Aula abierta (Oviedo), n° 24, déc. 1978, pp. 58-64.

Une étude précise et détaillée sur les cours du soir en Espagne, au niveau du B.U.P. (Bachillerato Unificado Polivalente), équivalent au 2e cycle du second degré et permettant l'accès au Bachillerato (diplôme de fin d'études du second degré). Données sur la législation en vigueur, l'organisation de ces cours ; précisions sur les programmes de l'année et les horaires appliqués ; compte rendus d'expériences et résultats d'observations sur le comportement et les travaux des élèves. Statistiques sur les effectifs d'élèves inscrits, leur réussite aux examens. Considérations pédagogiques sur les méthodes les plus adaptées à ce type de scolarité.

FIGUERA (Juan Ramón). — **La Crisis de la formación profesional.** — Cuadernos de pedagogia (Barcelone), n° 49, janv. 1979, pp. 42-45.

La crise qui affecte, depuis sa création en 1970, la formation professionnelle, se poursuit et s'aggrave en divers secteurs : déficit de la scolarisation, manque de motivation des élèves, carence en professeurs spécialisés, insuffisance des moyens matériels et budgétaires, dévalorisation constante de cette formation. Des exemples plus précis s'appuient sur des observations menées dans le cadre du district universitaire de Madrid, à Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara, Segovie, Tolède et Madrid.

ÉTATS-UNIS

SILBERMAN (Harry F.). — **Academic versus vocational education in the United States.** — International Review of Education (Hambourg), vol. XXIV, n° 2, 1978, pp. 167-176.

L'auteur tente d'analyser les raisons pour lesquelles, au niveau post-secondaire, les jeunes préfèrent se diriger vers l'enseignement professionnel plutôt que vers les disciplines académiques : une grande partie des jeunes considèrent l'école comme un moyen de se préparer à un métier plutôt qu'un enrichissement culturel. C'est un phénomène plus structurel que cyclique et le chômage des jeunes n'est pas le seul facteur déterminant, s'y ajoutent la fonction qualificatrice des universités, la ségrégation de la jeunesse et l'accroissement de la délinquance et de la criminalité juvénile.

FRANCE

Les entreprises et la formation. — Education permanente (Paris), n° 45-46, déc. 1978, pp. 2-169.

Des équipes de chercheurs, sociologues et économistes traitent des comportements, des stratégies, des politiques des différents partenaires de la formation, et leurs implications réciproques à l'intérieur de l'entreprise. Le développement des formations dans les entreprises, les formateurs, l'analyse du marché de la formation continue dans la région lorraine, les liens entre évolution économique, technique et qualifications, sont les principaux thèmes développés.

Une monographie : « Au Greta-bâtiment de Poitiers, l'éducation à la rencontre du public », retrace l'expérience qui se déroule depuis un an à la Bugellerie-bâtiment, lycée d'enseignement professionnel, établissement d'appui du GRETA (groupements d'établissements).

INDE

BORDIA (Anil). — **India's new challenge : The national adult education programme.** — Convergence (Toronto), n° 3-4, 1978, pp. 27-35.

Le 2 octobre 1978, le gouvernement indien a inauguré officiellement le programme national d'éducation des adultes (NAEP), application d'une nouvelle stratégie éducative de son nouveau plan quinquenal de 1979-1984. Grâce à un programme d'éducation des adultes portant sur l'alphabétisation, la protection de la famille et de l'hygiène, l'agriculture, l'industrie rurale, l'organisation du marché, la citoyenneté et la prise de conscience sociale, les programmes NAEP se proposent de pourvoir à l'instruction de quelque 100 millions d'individus ayant de 15 à 35 ans. Ce programme représente un effort massif sans précédent visant à l'éducation des adultes en fonction de besoins d'expansion et d'objectifs spécifiques.

O.C.D.E.

L'apprentissage : les grandes orientations. — O.C.D.E. (Paris), 1979, 117 p.

Ce rapport a pour objet d'analyser les tendances en matière d'apprentissage dans les pays de l'O.C.D.E. où l'apprentissage est un moyen officiel d'acquérir les qualifications souhaitées : principaux aspects, cadre juridique et structures, nombre et contenu de la formation ; examens et délivrance des certificats ; financement ; problèmes qu'il pose et actions qu'il appelle.

SÉNÉGAL

SOCK (Boubakar). — **L'utilisation de la radiodiffusion pour l'animation et l'éducation des communautés de base** (l'expérience sénégalaise). — Présence africaine (Paris), n° 107, 3° trim. 1978, pp. 93-110.

Après avoir exposé le système de fonctionnement et les méthodes de travail de la radio éducative sénégalaise, l'auteur analyse les enseignements que l'on peut tirer de cette expérience. Elle permet de percevoir la nature des problèmes de formation qui se posent dans le domaine des programmes éducatifs et culturels des radiodiffusions africaines : il s'agit d'abord d'amener les paysans et les cadres techniques à parler le même langage, puis de partir des résultats des recherches appliquées en sciences sociales pour élaborer des émissions adaptées aux réalités africaines.

Cette enquête a aussi permis de mieux situer l'intervention de la radio éducative par rapport aux différentes positions des hommes politiques, des cadres et des paysans. Elle a prouvé que la radio, partout présente en Afrique, était sans doute l'instrument le mieux adapté à la mentalité africaine et le support indispensable de la culture, début et fin de tout développement.

UNION SOVIÉTIQUE

SALIOUCHEV (Vadim). — **L'enseignement professionnel et technique en U.R.S.S.** — Bureau soviétique d'information, (Paris), 1978, 6 p.

Les établissements secondaires d'enseignement professionnel et technique accueillent en général sans examen d'entrée les élèves ayant fait leurs études jusqu'à la huitième classe de l'école secondaire incluse, pour une durée de trois à quatre ans, et les élèves sortant des écoles secondaires, pour une durée d'un an et demi. Lors de leur stage pratique dans le domaine de la production (dans des ateliers des établissements eux-mêmes, d'un des ateliers construits au sein des usines ou dans des écoles créées sur la base des grands sovkhozes et kolkhozes), les *élèves reçoivent un salaire. Les établissements d'enseignement professionnel et* technique ne constituent pas le seul moyen d'obtenir un profession d'ouvrier. Néanmoins leur réseau s'élargit constamment car ils assurent une formation plus complète que celle donnée au sein de l'entreprie elle seule. Le quinquennat de développement de l'économie nationale de l'U.R.S.S. pour 1976-1980 prévoit de former dans le système d'enseignement professionnel et technique onze millions d'ouvriers qualifiés et insiste sur la mise en valeur des régions orientales (Sibérie et Extrême-Orient).

Statut et formation des maîtres

ESPAGNE

BENSO CALVO. — La Estructura corporativa del funcionariado docente. — Documentación : sistema educativo de UU.LL, (Madrid), n° 4, nov. 1978, pp. 27-36.

Cet article tente de définir le concept juridique de « fonctionnaire », à travers les textes administratifs et la législation espagnols. Il permet de préciser des différentes catégories d'enseignants et de connaître les divers statuts qui les régissent. On trouve en outre de données statistiques sur le nombre des effectifs en 1978, sur l'évolution des revenus des enseignants entre 1940 et 1975. En complément sont données les références légales précises et chronologiques concernant ces différentes catégories, avec un commentaire critique.

ÉTATS-UNIS

AMES (Michaël D.). — **Beyond competency and control : teachers as managers.** — The Elementary School Journal (Chicago), vol. 79, n° 1, sept. 1978, pp. 7-14.

Le rôle de l'enseignant évolue ; il n'est plus confiné aux seules tâches d'enseignement et d'évaluation des compétences et sa fonction s'apparente à celle de chef d'entreprise. L'article examine la situation actuelle de la formation et du recyclage des maîtres et les moyens de leur fournir un enseignement qui couvre leurs nouvelles tâches.

FRANCE

L'école au féminin. — L'Education, (Paris), n°s 381-382, 22 mars 1979, pp. 5-48. Numéro spécial printemps.

L'enseignement est une des professions les plus féminisée, 75,1 % dans le cycle élémentaire, 61,1 % dans le cycle secondaire, c'est la raison pour laquelle notre société a tendance à la dévaloriser. L'enseignant est tenu de dispenser le savoir, de perpétuer la culture à une classe sociale dont il ne possède souvent ni le pouvoir ni l'argent. Plus on s'élève dans la hiérarchie, plus le pourcentage des femmes diminue, 18 femmes sur 172 inspecteurs généraux, 3 femmes inspecteur d'Académie. Il y a un déséquilibre constant entre hommes et femmes aux postes de responsabilités. Le sexisme s'accentue dans l'enseignement technique ou dans certaines disciplines scientifiques. Cependant la carrière enseignante malgré son prestige de moins en moins grand, malgré le poids des traditions dans les écoles attire toujours les femmes, l'intérêt du travail passant peut-être avant la considération du salaire.

GRANDE-BRETAGNE

LYNCH (James). — ***The reform of teacher education in the United Kingdom.*** — Research into higher education monographs, (Guildford), 1979, 211 p.

Après un rappel historique du contexte traditionnel du système éducatif britannique des années soixante, l'auteur évalue les innovations et progrès intervenus dans la formation des maîtres, les programmes, les méthodes d'enseignement, et la « carte scolaire » notamment depuis la publication du Rapport James et du Livre Blanc du gouvernement « Un cadre pour l'expansion ». Ce tableau des succès, échecs, idéaux et aberrations qui ont jalonné la mise en place de ces réformes, complété par un grand nombre de cartes, diagrammes, statistiques et une importante bibliographie, résume la situation actuelle de l'enseignement dans ce pays.

MAROC

MOATASSIME (Ahmed). — **Le statut de l'enseignant marocain.** — Tiers Monde, (Paris), t. XIX, n° 76, oct.-déc. 1978, pp. 801-810.

Après avoir analysé les trois grands problèmes qui se posent à la fonction pédagogique au Maroc : le statut des enseignants du premier et du second degrés, la carrière universitaire et le mode d'appréciation des diplômes, enfin et surtout le système des promotions internes, l'auteur montre la nécessité d'une réforme, en indiquant les principes sur lesquels elle doit reposer : attirer les jeunes vers la carrière pédagogique, notamment en offrant de meilleurs salaires ; encourager les chercheurs à embrasser ou poursuivre une carrière universitaire ; fixer les uns et les autres en facilitant les promotions internes. Le corollaire en serait non seulement une marocanisation intégrale du corps enseignant qui mettrait fin à l'assistance extérieure, mais encore une harmonisation organique entre les différentes catégories de personnels, condition première de l'efficacité pédagogique.

AUSTRALIE

KEEVES (J.-P.), **MATHEWS** (J.-K.), **BOURBE** (J.-F.). — **Educating for literacy and numeracy in Australian schools.** — Australian Education Review, (Hawthorn), n° 11, juin 1978, 70 p., tabl.

Ce numéro de la revue australienne de pédagogie est constitué par une synthèse de trois rapports publiés entre 1976 et 1977 dans la série des « Etudes australiennes sur les résultats scolaires » avec la collaboration de J.-P. Keeves, J.-F. Bourbe et R. Lewis. Après avoir constaté qu'un certain nombre d'enfants quittent l'école obligatoire sans avoir acquis les bases nécessaires aux activités fondamentales de l'esprit — lire, écrire, calculer correctement — et avoir suscité un intérêt nouveau pour les enfants ayant des difficultés scolaires d'origines diverses (intellectuelle, ethnique, psychologique, motrice, socio-économique, etc.), le gouvernement a créé une « Commission d'étude sur les difficultés scolaires » (« Select comittee on specific learning difficulties »). Cette commission a entrepris une enquête dont les résultats ont permis d'établir les rapports précités. L'enquête avait pour objectif d'identifier les tâches et les techniques spécifiques associées à l'acquisition des fondements du langage oral et écrit et du maniement des nombres, de mettre au point des tests de performance pour mesurer le niveau de compétence des élèves dans ces matières et enfin d'étudier les rapports entre les difficultés d'apprentissage et certains facteurs (âge, ethnie, environnement, sexe...).

Les tests ont été passés par des élèves de 10 et 14 ans dans le cadre scolaire normal (classes « spéciales » exclues) ; leur contenu correspondait aux capacités moyennes nécessaires pour entrer dans la vie adulte ou pour poursuivre la scolarité. Les éléments du test demandaient à l'élève une double tâche : choisir la solution exacte et construire cette réponse dont la qualité était évaluée en fonction de critères spécifiques. Elèves et enseignants ont coopéré de bonne grâce à cette investigation et le taux de réponse obtenu fut élevé à travers toute l'Australie. On peut donc considérer l'enquête comme représentative de l'ensemble des écoles.

BELGIQUE

GOOSENS (Gérard). — **Recherches expérimentales sur la dyslexie-dysorthographie.** — Revue belge de psychologie et de pédagogie, (Bruxelles), tome 40, n° 161, mars 1978, pp. 1-20.

Cette étude constitue une synthèse d'une série de travaux expérimentaux sur le handicap de la DL-DO (dyslexie-dysorthographie) entrepris depuis plusieurs années sur une population importante d'élèves d'écoles primaires de l'agglomération bruxelloise. En deuxième et troisième années de l'enseignement primaire, on constate une dysorthographie chez 20 % des élèves, filles et garçons. Diminution (10 %) en quatrième année, à la suite des dépistages opérés dans les années précédentes. Il reste 7 % de cas en sixième année, chez des enfants abordant l'enseignement secondaire. Le dépistage précoce systématique est indispensable, particulièrement en deuxième et troisième années de l'enseignement primaire. L'auteur décrit une technique de dépistage simple et économique, et qui s'est avérée très efficace quant aux résultats.

ESPAGNE

Investigación educativa. — Revista de educación, (Madrid), n°s 258-259, sept.-déc. 1978, pp. 4-55.

Quatre articles, anglais et espagnols, sur le thème de la recherche pédagogique, permettent, en dehors de considérations générales sur la contribution de cette science dans le développement des connaissances pédagogiques et dans le progrès en matière d'éducation, de comparer les politiques de recherches appliquées actuellement dans le Royaume-Uni et en Espagne, notamment par l'intermédiaire de la National Foundation for Educational Research et l'Instituto Nacional de Ciencas de la Educación. Des précisions également appropriées sur l'histoire et l'origine de ces centres, leur fonctionnement, les travaux entrepris, les établissements expérimentaux, les méthodes de travail des groupes de chercheurs, les résultats obtenus et les applications sur le plan national.

ÉTATS-UNIS

CICIRELLI (Victor G.). — **The relationship of sibling structure to intellectual abilities and achievement.** — Review of Educational Research, (Washington), vol. 48, n° 3, summer 1978, pp. 365-379.

Des recherches avaient montré une relation existant entre le nombre des membres d'une famille et le quotient intellectuel de l'enfant. Des études faites plus récemment par Belmont, Cicirelli, Schooler, entre autres, permettent de dégager certaines idées générales. Il semble que l'enfant a moins de chance de développer son intelligence et de réussir sa vie scolaire, s'il appartient à une famille nombreuse, mais que ses chances augmentent, si la famille est plus réduite. Sa place parmi ses frères et sœurs (aîné, cadet, dernier) est aussi déterminante, de même que l'espace entre eux, néanmoins chacune de ces variables ne peut être étudiée isolément. Leur interaction doit être évaluée aussi en fonction du milieu, car elles sont en partie déterminées par la tradition culturelle et la situation sociale.

HARCY (Walt), **MADAUS** Georges). — **Making Sense of the Competency testing movement.** — Harvard Educational Review (Harvard), vol. 48, n° 4, nov. 1970, pp. 462-484.

Le mouvement en faveur de l'utilisation des tests pour vérifier les compétences des élèves, afin d'améliorer les standards académiques et d'élever le niveau des études prend de plus en plus d'ampleur au moment où les tests et leur utilisation sont vivement contestés. Les auteurs analysent les difficultés de définir des critères de connaissances minima valables dans tout le pays, et insistent sur la nécessité de déterminer des mesures appropriées, et de formuler et d'utiliser un concept de compétence minimum. La mise en place d'évaluation de compétences minimum par tests semble poser plus de problèmes que d'offrir des avantages.

KOSMOSKI (Georgia P.). — **The Learning Center : Stimulus to cognitive and affective growth...** Edward L. Vechell. — *The Elementary School Journal, (Chicago), vol.* 79, n° 1, sept. 1978, pp. 47-54.

Enquête menée pendant deux ans dans une école multiraciale, afin de déterminer les effets bénéfiques sur le plan affectif et cognitif des « Learning Centers », aire

pédagogique où les élèves peuvent poursuivre l'étude d'une série de modules individualisés. L'étude montre qu'ils sont utiles non seulement pendant leur scolarité, mais qu'ils donnent aux élèves des méthodes de travail qui leur servent aussi dans la suite de leur scolarité.

FRANCE

L'analyse institutionnelle en crise ? (Historique, analyse et débats). — Pour, (Paris), n° 62-63, nov.-déc. 1978, 140 p.

Analyse des principaux concepts employés par le courant institutionnaliste. Genèse et évolution de l'analyse institutionnelle, sous l'influence des expériences pratiques — socio-analyse — et du contexte historique. Exemple de l'utilisation de concepts de l'analyse institutionnelle dans l'étude de la société à travers son mode de financement. Commentaire d'un séminaire à Nancy et à Tizzano (Italie) sur la formation et l'apprentissage de l'analyse. Etat actuel de l'analyse institutionnelle. Confrontation de deux courants de pensées antagonistes. *L'école de Vincennes s'explique...*

Apprendre sans cloisons... Expériences interdisciplinaires (Dossier élaboré par Gérard Fiot,, en collab. avec Michèle Chery). — Cahiers Pédagogiques, (Cannes), n° 116, sept. 1978, pp. 4-32.

Dossier consacré à l'interdisciplinarité dans les enseignements secondaire et supérieur. Les questions relatives aux objectifs, à la définition et aux diverses tendances de l'interdisciplinarité sont exposées dans un article de synthèse émanant de l'auteur du dossier, ainsi que dans deux comptes rendus de journées d'études, à savoir : le Congrès des Naturalistes de l'Enseignement Agricole et les Journées Nationales de réflexion sur l'avenir de l'enseignement secondaire, organisées par les présidents des associations de spécialistes.

La majeure partie du dossier est consacrée aux récits et aux expériences interdisciplinaires menées dans différentes classes et différentes matières. Parmi ces expériences, citons notamment, au niveau de l'enseignement secondaire, des travaux en littérature-biologie, mathématiques-biologie, français-mathématiques, linguistique-mathématiques, géographie-mathématiques. Dans le cadre de l'enseignement supérieur : une étude du groupe français-mathématiques de l'Institut de Recherche pour l'enseignement des mathématiques de Paris-Sud, portant sur les possibilités d'associer mathématiques et français ; enfin, à l'université de Provence, une expérience pluridisciplinaire d'écriture sur la science-fiction.

L'enfant de trois ans aujourd'hui. — Education et développement, (Paris), n° 131, fév.-mars 1979, 95 p.

Il n'y a pas **un**, mais **des** enfants de trois ans, différents aujourd'hui de ceux d'hier. Le regard qu'ils portent sur les adultes, leurs modèles, est primordial. Dans la vie en groupe, on découvre depuis peu ce que les enfants peuvent s'apporter entre eux. La création d'un climat où ils évoluent librement permet notamment aux enfants handicapés de mieux s'intégrer. Mais cela suppose des institutions plus souples que parents et éducateurs recherchent. Des expériences tentées à l'étranger ont un point commun : l'importance plus grande donnée aux parents. Une documentation sur les professions en rapport avec la petite enfance complète le dossier.

FERRAN (Pierre). — **A l'école du jeu.** — *Pierre Ferran, François Mariet, Louis Porcher.* Paris : Bordas, 1978. — 128 p. Bibliographie (Bordas Pédagogie.)

Les auteurs, enseignants à l'école normale supérieure de Saint-Cloud, analysent les diverses sortes de jeux et de jouets, la psychologie enfantine du jeu, l'insertion *du jeu dans la pédagogie, les jeux éducatifs* proprement dits, les jeux que propose la société (notamment par le truchement des média), les jeux scolaires et non scolaires, les jeux dans la rue avec et sans jouet. Ils proposent également quelques exemples d'utilisation pédagogique des jeux afin de *fournir à leurs collègues* des classes recouvrant la scolarité obligatoire, quelques lignes directrices qu'ils pourront exploiter en fonction de leurs élèves.

MAISTRE (Marie de). — **Les capacités de l'enfant en grande section maternelle ou à l'entrée au cours préparatoire.** — Paris : Delarge, 1979. — 191 p., bibliogr., index, *24 cm. (Encyclopédie Universitaire.)*

L'auteur part du fait que beaucoup d'échecs scolaires pourraient être évités si les enseignants disposaient d'épreuves ou de tests permettant d'avoir une meilleure connaissance des aptitudes de l'enfant de 5-6 ans et une conscience plus précise des opérations qui entrent en jeu dans les premiers apprentissages scolaires. C'est afin de pallier cette carence des moyens d'investigation que sont proposées ici des épreuves qui indiquent non seulement la réceptivité actuelle de l'enfant, *mais qui permettent aussi d'induire de par leur choix et leur conception,* des objectifs pédagogiques précis et adaptés aux possibilités de chaque enfant.

La présentation du matériel d'investigation est précédée d'une étude critique des travaux de recherche antérieurs (recherche pédagogique et recherche médicale) portant notamment sur les tests de niveau mental et les tests d'aptitude scolaire et spécialement d'aptitude à la lecture. Ouvrage intéressant les orthophonistes et les enseignants du pré-élémentaire et de l'élémentaire.

PINELL (Patrice), **ZAFIROPOULOS** (Maikos). — **La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile.** — Actes de la recherche en sciences sociales, (Paris), n° 24, nov. 1978, pp. 23-49.

L'anormalité de l'arriéré passe inaperçue en dehors de l'école ; l'émergence de cette nouvelle figure a permis à Binet de construire une théorie de l'idiotie et de mettre au point l'échelle métrique de l'intelligence qui ouvre le grand débat hérédité/milieu, qui s'inscrit lui-même dans un champ plus large que celui de la simple déficience *mentale, le champ de l'enfance inadaptée. L'aide à l'enseignement* se constitue progressivement vers le début du XX° siècle avec la création de classes de perfectionnement, mais le projet des premiers psychopédagogues reste sans effet pendant la première moitié de ce siècle. La première grande étape de son développement, dans les années qui suivent la Deuxième Guerre mondiale, est marquée par l'accession du corps des pédopsychiatres à une position dominante et ce, notamment contre les médecins des hôpitaux psychiatriques, position dominante qui sera acquise à travers une lutte sur le plan institutionnel et sur le plan scientifique. Enfin *une autre période s'ouvre à la fin des années 1960 qui voit l'hégémonie des pédo*psychiatres contestée, tant dans la légitimité de leur représentation en matière d'inadaptation que dans le type de prise en charge qu'ils préconisent, par un nouveau pôle organisé autour de la psychanalyse et qui a investi les institutions les plus récentes.

Les techniques de groupe. — Les Amis de Sèvres, (Paris), n° 4, déc. 1978, 118 p.

Ce cahier est destiné à favoriser l'ouverture à de nouvelles perspectives de travail au travers d'exercices de groupes. Les textes s'adressent à des enseignants, à des formateurs au sein d'entreprises, d'administrations. Les techniques présentées se prêtent à une grande souplesse d'utilisation en fonction des objectifs, du public, du volume et de la composition des groupes. Eléments pour une théorie des techniques de groupe, éventail des possibilités, propriétés de chacune des formes de sous-groupement, difficultés, limites. Propositions d'orchestration variées en conclusion à des fiches pratiques qui définissent quelques-unes des formes de sous-groupement et de regroupement. Bibliographie.

GRANDE-BRETAGNE

CORNELIUS (M.L.), **COCKBURN** (D.). — **Influences on pupil performance.** — Educational Research (Windsor), vol. 21, n° 1, nov. 1978, pp. 48-53, tabl., graph.

Beaucoup de facteurs personnels ou extérieurs à l'enfant peuvent influencer ses résultats dans les disciplines littéraires, scientifiques ou artistiques. Cet article donne les résultats statistiques d'une enquête sur les performances scolaires de toute la population de 16 ans d'un district. Les auteurs analysent les relations entre ces performances, soit globalement, soit en langue anglaise et en mathématiques et un certain nombre de facteurs tels que le contexte familial (densité d'occupation du logement, métiers des parents, dimension de la famille, pourcentage de famille de quatre enfants et plus, nombre de familles avec un seul parent), l'âge exact (classement des élèves par mois de naissance), le sexe. L'influence du milieu familial est grande : plus le milieu est favorisé meilleurs sont les résultats, l'âge exact importe peu, le sexe différencie les résultats : les garçons dominent (et de beaucoup) en mathématiques, en technologie et même en histoire, géographie, tandis que les filles dominent en lettres, langues étrangères, économie domestique, éducation religieuse, cours commercial.

ROBERTS (Alasthair). — **Extraversion and out door play in middle childhood.** — Educational research, (Windsor), vol. 21, n° 1, nov. 1978, pp. 37-42.

Le test de Eysenk sur la construction de la personnalité chez l'enfant a été passé par 334 élèves de onze ans environ (entrant à l'école secondaire) dans le district d'Aberdeen. Les psychologues ont d'abord vérifié que les enfants connaissaient bien les jeux de plein air traditionnels dans leur région en leur faisant citer de mémoire les jeux connus et en posant une série de questions correspondant à un choix multiple de réponses. Ils ont également testé leurs penchants pour les jeux d'intérieur y compris les activités culturelles (lecture, télévision éducative, interprétation musicale...) et les activités utilitaires comme le bricolage. Contrairement à ce que l'on pouvait attendre les tests n'ont pas révélé de relations entre l'extraversion et l'intérêt pour les activités de plein air ou le rejet des jeux d'intérieur. La familiarisation avec les jeux de plein air traditionnels s'établit surtout par la fréquentation des cours de récréation et non des particularités de la personnalité ou des habitudes de vie à la maison.

O.C.D.E.

La créativité à l'école : conclusions d'une enquête. — O.C.D.E. — C.E.R.I., (Paris), 1978, 178 p.

Par sa créativité, l'école peut participer au développement de la culture et de la société. Le C.E.R.I. a étudié ce sujet pendant trois ans (1972-1975) dans les dix-neuf pays membres qui ont participé au projet, dont l'objet était de rechercher comment *l'école pouvait intervenir plus activement en matière d'innovation* dans l'enseignement. Il semblait en effet que les responsables et les spécialistes de l'éducation étaient peu informés des difficultés et des possibilités de réaliser à l'intérieur de l'école un dispositif viable et opératoire susceptible de répondre à ce nouvel objectif. Ce rapport final présente successivement les recherches menées par les experts sur la notion de créativité à l'école, le déroulement de l'enquête (à l'intérieur et l'extérieur de l'école), les systèmes d'incitation prévus par les enseignants, l'organisation interne de l'école pour le développement de la créativité, le rôle des inspections scolaires, les autres organes de soutien, les ressources financières et les responsables publics, et, en conclusion, quelques recommandations pour transformer les écoles en établissements créatifs.

RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE ALLEMANDE

BAUMANN (Manfred). — ***Möglichkeiten der Aktivierung des Lernens im Unterricht.*** — Pädagogik, (Berlin), n° 2, fév. 1979, pp. 121-130.

Le fait de rendre l'apprentissage d'une science, d'une technique, de connaissances, plus vivant et plus motivant, joue, dans l'enseignement, un rôle décisif. C'est, en fait, de lui que dépendent les résultats. Dans l'apprentissage actif un travail social est réalisé ; caractérisé par une recherche du développement de la personnalité, il permet l'épanouissement de l'individu sur les plans professionnel, social et politique. Cette attitude active de l'élève doit être suivie par un pédagogue et risquerait d'être néfaste si l'enfant était livré à lui-même. L'incitation au travail doit être implicitement incluse dans les tâches données à l'élève. Il s'agit d'un système de communication qui comprend une certaine performance de l'élève, attendue du professeur. Afin de permettre cet effet d'activation, l'accent sera mis sur le caractère nouveau, utile, attractif des sujets abordés. Le but de l'enseignement est en fait fixé par l'élève lui-même du fait qu'il participe activement au processus pédagogique.

RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE

BECKER (Stephan), **ROLLER** (Anita), **JUNGER** (Hedwig). — **Perspektiven psychoanalytischer Sozialarbeit mit psychisch schwerst gestörten Kindern.** — Neue Sammlung, (Gottingen), n° 1, janv.-fév. 1979. Klett-Cotta, pp. 88-110.

Partant de la psychiatrie et de ses limites, il s'agit ici d'un travail psychanalytique dans le domaine social et pédagogique. Les entreprises pédagogiques, créées d'abord dans le cadre de la psychiatrie, s'en détachent pour englober l'ensemble du problème de l'éducation des enfants psychotiques. Après avoir indiqué les conditions sociales et la structure du travail, l'auteur précise que les sujets sont des enfants très gravement atteints, passant leur vie dans des centres pour handicapés mentaux. Le travail vise à des soins intensifs en privilégiant les relations inconscientes qui s'établissent entre l'enfant et le thérapeute, ainsi que le rôle médical des liens affectifs existant entre eux. Dans cette perspective, le rôle des parents est fondamental ; *les enfants ne sont séparés que* passagèrement de leur famille. De même

l'école conserve ici toute sa fonction éducative, thérapeutes, parents, enseignants font ainsi partie d'une même équipe de travail.

Une telle approche du travail thérapeutique avec des enfants psychotiques se rapproche beaucoup des principes d'éducation d'un enfant dit « normal ». Le traitement de l'enfant psychotique aide à la compréhension des enfants normaux et de leur famille et ainsi à celle de notre propre normalité. Il nous aide à définir le fossé qui sépare « l'anormal » du « normal ».

CHRISTMANN (Hartmut). — **Prüfungsangst bei Jungen und Mädchen und familiäre Erziehungsstile.** — Psychologie in Erziehung und Unterricht (Munich), n° 6, 1978, pp. 345-351.

Un échantillon représentatif de 87 garçons et 72 filles de septième année scolaire montre que la peur aux examens chez les jeunes est fonction de leur personnalité, de leurs notes scolaires et du type d'éducation qu'ils reçoivent. Un quatrième élément semble entrer en ligne de compte : la tendance du garçon à désirer se représenter socialement : *son caractère défensif lui permet de moins connaître l'angoisse* que la fille, mais le comportement des parents joue aussi un grand rôle. Même les rapports père-fille, mère-fils peuvent contribuer à augmenter ou à diminuer l'angoisse de l'enfant selon le soutien qu'il reçoit sur le plan éducatif. Si l'enfant doit être soigné pour l'angoisse, il faut absolument impliquer les parents dans le traitement.

Motivation und Interesse. — Zeitschrift für Pädagogik, (Weinheim), n° 1, fév. 1979, pp. 1-79.

Partant d'une critique de la théorie psychologique de la motivation, ces quatre articles présentent le concept d'intérêt comme idée force d'une théorie éducative. *Les principes de base du concept éducationnel de l'intérêt sont établis et expliqués,* relation entre l'homme et son environnement, compétence réflective, dépendance dans l'espace et le temps. La formulation de ces analyses en termes vulgaires et scientifiques y est présentée et l'utilisation de l'intérêt dans de nouveaux contextes théoriques poursuivie. Dans cette nouvelle tendance, la motivation est posée comme processus de prise de décision rationnelle, subordonnant, sous couvert d'une théorie de l'intérêt, des objectifs spécifiques : autodétermination et égalité sociale, qui au-delà du modèle du pouvoir social retenu s'interpénètrent. La théorie de l'intérêt en pédagogie peut être éclairée par le principe de la « non formulation ». C'est finalement poser des définitions pour approcher ce qui peut être, dans le futur, un nouveau point de vue de l'éducation.

PETILLON (Hanns), **WAGNER** (Jürgen W.L.). — **Soziometrischer Status und Selbstkonzept.** — Psychologie in Erziehung und Unterricht, (Munich), n° 2, 1979, pp. 72-83.

De nombreux examens et *expériences ont été faits sur le problème du statut sociométrique* et du concept de soi-même, en vue de définir les rapports entre ces deux notions.

Le rapport entre le statut sociométrique et le concept de soi-même passe par les *questions suivantes : « Comment le statut sociométrique* d'un élève est-il influencé par la représentation mentale qu'il a de lui-même ? » « Comment le statut sociométrique influence-t-il cette image ? » « Comment définir l'interdépendance entre ces deux variables ? » Des schémas expliquent bien cette interdépendance qui peut être comme un postulat. Le présent travail a pour objet de répondre à ces *questions, tout en tenant compte,* contrairement aux études précédentes, des expériences sociométriques scolaires et des divers concepts de l'autonomie personnelle. Les méthodes : au niveau du test sociométrique, le processus employé est celui du choix, à savoir du choix du voisin dans la classe. *Au niveau du concept* de soi-même sont jugées diverses valeurs telles que sentiment de soi-même, autosatisfaction, influence sur soi-même et sur autrui, estimation de ses propres capacités, faculté d'insertion... Des échantillons ont été faits ; des études de ces schémas, de ces échelles et de ces courbes sont approfondies. Enfin cette étude met en évidence que les « processus de choix et d'être *choisi » sont les résultats d'une* image beaucoup plus complexe que celle que l'on avait de ce problème jusqu'à présent.

PFEIFFLE (Horst). — **Die Schule als Gegenstand ernpirischer Forschung.** — Erziehung und Unterricht, (Vienne), n° 3, mars 1979, pp. 164-175.

Des recherches empiriques ont récemment commencé dans le domaine des sciences éducatives et sociales qui ont donné des résultats beaucoup plus crédibles que ce qui avait été fait précédemment. Le présent rapport formule une critique d'un domaine de recherches empiriques sociales donné, à savoir la recherche scolaire en R.F.A. Au cours de cette recherche sont traités ensemble des problèmes de théorie scientifique, méthodologique, organisationnelle et *sociale. La recherche scolaire fait* essentiellement abstraction des événements concrets des personnes et des institutions qu'elle étudie. Classes, professeurs et élèves deviennent anonymes.

Les recherches sont effectuées au niveau des écoles globales intégrées. L'objectif à atteindre est sans doute celui d'une intégration de la recherche et de l'amélioration de la communication au niveau de l'école, ainsi que d'un engagement plus intense du professeur dans la recherche. Ce dernier point est peut-être plus difficilement réalisable dans les conditions scolaires actuelles.

La recherche scolaire dépend du développement théorique des sciences de l'éducation, de la sociologie, de la psychologie, de l'économie et des autres disciplines sociales. Elle préférencie les éléments suivants : l'innovation qui marque à l'heure actuelle une certaine faiblesse ; l'unité de recherche qu'est l'individu ; et la méthode de recherche de base : questionnaire et interrogation.

Il faut avant tout *définir un domaine d'investigations : critères* et processus de choix, projets en cours... Faut-il planifier et organiser la recherche scolaire ou faut-il mener une politique scolaire sans recherche ? Les résultats de la recherche légitiment-ils celle-ci ? Enfin l'auteur note que le système d'information et de documentation est sous-développé et largement insuffisant au niveau des travaux à effectuer.

AVANESOV (V.S.). — **Problema psihologičeskih testov.** — Voprosy psihologii, (Moscou), n° 11, 1978, pp. 98-107.

Etude de trois approches pour la construction des tests psychologiques. Une approche empirique est appliquée par des psychologues sur les critères plutôt philosophiques. Le seconde part de théories et de concepts pour une construction rationnelle. La troisième est intermédiaire entre les deux précédentes et utilise l'analyse factorielle pour des études statistiques. Du point de vue de l'auteur, la création des tests psychologiques devrait être professionnalisée, c'est-à-dire avoir lieu dans des institutions spécialisées, faire l'objet de publications, etc.

JAKOBSON (S.G.). — **Analiz psihologičeskih mehanizmov reguljacii eticeskogo povedinija detej.** — Voprosy psihologii, (Moscou), n° 1, janv.-fév. 1979, pp. 38-48.

Le changement expérimental d'actes moralement négatifs persistants en actes moralement positifs chez vingt enfants de six à sept ans, a permis à l'auteur de faire les conclusions suivantes concernant la régulation morale de la conduite des enfants. La spécificité d'un acte moral réside dans le fait qu'il est régulé simultanément par deux standards opposés qui représentent sous une forme concrète, l'opposition morale essentielle du bien et du mal. Les standards moraux existent pour un enfant non en tant qu'objets mais en tant qu'images le personnifiant lui-même. L'enfant devrait établir lui-même la correspondance entre ses actes négatifs et le standard positif, tandis que d'autres personnes établiraient la correspondance entre l'enfant en tant que personnalité, et le standard négatif. Le conflit interne entre l'estimation positive est le mécanisme d'élimination des actes moralement négatifs.

NEMOV (R.S.). — **Psihologičeskaja teorija kollektiva i problemy gruppovoj effektivnosti** (Théorie psychologique du collectif et problèmes d'efficacité des groupes). — Voprosy psihologii, (Moscou), n° 5, sept.-oct. 1978, pp. 53-62.

Histoire et état actuel des recherches socio-psychologiques sur l'efficacité des groupes. Toutes les méthodes employées jusqu'ici dans l'étude expérimentale manquent de fondements théoriques.

L'auteur propose d'adopter une approche utilisant la théorie stratométrique. Il souligne : les caractéristiques psychologiques du groupe considéré comme collectif doivent être des variables indépendantes des variables d'efficacité ; la phase préparatoire à l'activité de groupes est particulièrement importante.

PUTLJAEVA (L.V.). — **O funkcijah emocij v myslitel'noj processe.** — Voprosy psihologii, (Moscou), n° 1, janv.-fév. 1979, pp. 28-37.

Cette étude se propose d'élucider le rôle des émotions dans le processus mental en particulier lors de moments critiques tels que la conception et la résolution

d'une situation posant des problèmes. La *comparaison entre cette expérience* et les données expérimentales d'autres chercheurs (Merlin, Levitov, Tihomirov, Lindsay...) permet de dire que les différentes fonctions des émotions (favorisant la conception de la pensée, sa régulation...) sont les qualités indispensables des différents niveaux de l'activité mentale. On a pu noter un changement dans l'accoutumance dermatogalvanique et dans les battements du cœur aux moments où l'activité intellectuelle était la plus intense.

FICHES ANALYTIQUES

371.48
BLO

BLOCK (A. de). — *La taxonomie des objectifs pédagogiques.* — Revue Française de Pédagogie, n° 48, juil.-août-sept. 1979, p. 5.

Les objectifs éducatifs sont confus et difficiles à manier sans un classement par catégories et suivant une codification adaptée. En partant d'une base didactique et suivant une hiérarchie, l'auteur distingue les trois dimensions fondamentales de la taxonomie : les niveaux de comportements, de la matière et de transfert, qui, mis en relations couvrent tous les objectifs éducatifs et répondent à toutes les exigences posées à une taxonomie, facilitant ainsi son application à la totalité de l'enseignement.

37.012.3
POU

POURTOIS (J.-P.). — *Les systèmes d'analyse de l'enseignement : quelques problèmes méthodologiques.* — Revue Française de Pédagogie, n° 48, juil.-août-sept. 1979, p. 12.

Il existe un très grand nombre de systèmes d'analyse que l'auteur regroupe selon deux critères : la procédure d'enregistrement et la portée et spécificité des items, le matériau de base étant constitué d'unités comportementales signifiantes (naturelles et temporelles) qui, précisées et définies, permettent une étude descriptive des processus d'enseignement.

371.13
CRA

CRAHAY (M.). — *Un essai de micro-enseignement : une perspective fonctionnelle.* — Revue Française de Pédagogie, n° 48, juil.-août-sept. 1979, p. 21.

Définition et discussion de la procédure de micro-enseignement de l'école américaine de Stanford. Pour l'auteur, l'évaluation d'un comportement de maître doit se baser sur les réactions des enfants et certains comportements d'enfants doivent avoir une valeur renforçatrice pour le futur maître. En déplaçant ainsi le point de focalisation du maître à l'enfant, l'auteur se distingue de la procédure traditionnelle de micro-enseignement.

371.13 (420)
BER

BERBAUM (J.), KERVIEL (Cl.). — *La formation des enseignants en Angleterre : un système en évolution.* — Revue Française de Pédagogie, n° 48, juil.-août-sept. 1979, p. 35.

La formation des maîtres de l'enseignement primaire et secondaire jusqu'en 1972. Les innovations proposées par le Rapport James et le Livre Blanc de 1972 sur l'expansion de l'enseignement. La mise en place des nouvelles structures. L'exemple du Roehampton Institute of Higher Education. Importance de la recherche en matière de formation vers une certaine qualité de vie en collectivité.

371.48
BLO

BLOCK (A. de). — *Taxonomy of educational aims.* — Revue Française de Pédagogie, n° 48, July-August-Sept. 1979, p. 5.

Educational aims are mixed and entail an effort of classiffication into categories according to a suitable code. Starting from a didactic basis and following a hierarchy, the author presents three fondamental areas of taxonomy : levels of behaviour, of subjects, of transfer, which, related one to the others, cover all the educational aims and respond to all the requirements of taxonomy, to make easier its applying to the whole educational field.

37.012.3
POU

POURTOIS (J.-P.). — *The education analysis systems : a few problems of methodology.* — Revue Française de Pédagogie, n° 48, July-August-Sept. 1979, p. 12.

There are a great number of analysis systems which the author gathers according to two criterions : the recording process and the reach and specificity of items, the basic material being made of relevant behavioural units (natural and temporal) which, defined and refined, allow a descriptive study of the teaching process.

371.13
CRA

CRAHAY (M.). — *A microteaching experiment : a functional perspective.* — Revue Française de Pédagogie, n° 48, July-August-Sept. 1979, p. 21.

Definition and discussion of the microteaching process of the Americans school of Stanford. For the author, the evaluation of a teacher behaviour must be based on the reactions of children and some children behaviours must have a reinforcing value for the student-teacher. Shifting in such a way the focal point from the teacher to the child, the author takes a direction differing from the traditional microteaching process.

371.13 (420)
BER

BERBAUM (J.), KERVIEL (Cl.). — *Teaching training in England : trends of the system.* — Revue Française de Pédagogie, n° 48, July-August-Sept. 1979, p. 35.

The training of primary and secondary school teachers until 1972. The innovations proposed by the James Report and the 1972 White Paper about the development of education. The build up of new structures. The example of Roehampton Institute of Higher Education. The importance of research in the field of training for a better quality of social life.

371.48
BLO

BLOCK (A. de). — *La taxonomía de los objetivos pedagógicos.* — Revue Française de Pédagogie, n° 48, julio-agosto-sept. de 1979, p. 5.

Los objetivos pedagógicos son confusos y de un manejo difícil sin una clasificación por categorías y según una codificación adaptada. A partir de una base didáctica y según una jerarquía, el autor distingue las tres dimensiones fundamentales de la taxonomía : los níveles de comportamiento, de la materia y de la transferencia que, puestos en relaciones, cubren todos los objetivos educativos y contestan a todas las exigencias puestas a una taxonomía, facilitando así su aplicación a la totalidad de la enseñanza.

37.012.3
POU

POURTOIS (J.-P.). — *Los sistemas de análisis de la enseñanza : algunos problemas metodológicos.* — Revue Française de Pédagogie, n° 48, julio-agosto-sept. de 1979, p. 12.

Existe una gran cantidad de sistemas de análisis que el autor reagrupa según dos criterios : el trámite de registro y el alcance y la especificidad de los item, el material de base siendo constituido de unidades de comportamiento significantes (naturales y temporales) que, precisadas y definidas, permiten un estudio descriptivo de los procesos de enseñenza.

371.13
CRA

CRAHAY (M.). — *Ensayo de micro-enseñanza : una perpectiva funcional.* — Revue Française de Pédagogie, n° 48, julio-agosto-sept. de 1979, p. 21.

Definición y discusión del trámite de micro-enseñanza de la escuela americana de Stanford. Para el autor, la evaluación de un comportamiento de maestro ha de fundarse sobre las reacciones de los niños y ciertos comportamientos de niños han de tener un valor de reforzamiento para el futur maestro. Al cambiar así el punto de focalización del maestro al niño el autor se distingue del trámite tradicional de micro-enseñanza.

371.13 (420)
BER

BERBAUM (J.), KERVIEL (Cl.). — *La formación de los docentes en Inglaterra : un sistema en evolución.* — Revue Française de Pédagogie, n° 48, julio-agosto-sept. de 1979, p. 35.

La formación de los docentes de enseñanza primaria y secundaria hasta 1972. Las inovaciones propuestas por la Ponencia James y el Libro blanco de 1972 sobre la expansión de la enseñanza. La instalación de las nuevas estructuras. El ejemplo del Roehampton Institute of Higher Education. Importancia de la investigación en materia de formación hacia une cierta cualidad de vida en colectividad.

371.48

БЛОК

БЛОК (А. де). — Таксация педагогических целей. — Ревью Франсез де Педагожи, № 48, июль-август-сент. 1979, стр. 5.

Цели образования представляются неупорядочными и трудно различимыми без классификации по категориям, исходя из соответствующей кодификации. Основываясь на определённой дидактической базе и следуя некоей иерархии, автор различает три фундаментальных порядка таксации: уровни поведения педагогического материала и переноса, которые в их связи охватывают все образовательные цели и отвечают всем требованиям таксации, тем самым облегчая её применение к образованию.

37.012.3

ПУР

ПУРТУА (Ж.-П.). — Системы анализа образования: некоторые методологические проблемы. — Ревью Франсез де Педагожи, № 48, июль-август-сент. 1979, стр.12.

Существует большое количество систем анализа, которые автор группирует согласно двум критериям: процесс переработки и значение и специфичность заданий, в то время как базовый материал основывается на значительных компортоментальных единствах (существенных и временных) которые, будучи уточнены и определены, позволяют осуществить описательное исследование процесса образования.

371.13

КРА

КРАЭ (М.). — Исследование микро-обучения: функциальная перспектива. — Ревью Франсез де Педагожи, № 48, июль-август-сент. 1979, стр. 21.

Определение и обсуждение процедуры микро-обучения в американской школе в Станфорде. Для автора оценка деятельности преподавателя должна основываться на реакциях детей и некоторые из поведенческих реакций у детей должны иметь укрепляющую ценность для будущего преподавателя. Перемещая таким образом фокусировку с преподавателя на ребёнка, автор выделяется из традиционного процесса микро-обучения.

371.13 (420)

БЭР

БЭРБОМ (Ж.), КЕРВИЕЛЬ (К.). — Подготовка преподавателей в Англии: изменяющая система. — Ревью Франсез де Педагожи, № 48, июль-август-сент. 1979, стр. 35.

Подготовка преподавателей начального и среднего образования до 1972-го года. Нововведения предложенные в Докладе Джемса и в Белой Книге 1972-го года по поводу расширения обучения. Осуществление новых структур. Пример Рохамптон Институт Хайер Эдьюкейшон. Важность исследования в области образования для достижения определённого качества в коллективной жизни.

Les publications de l'I.N.R.P.

(dont le catalogue gratuit vous sera envoyé sur demande)

sont diffusées par les services de vente des

CENTRES RÉGIONAUX DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE

et des

Centres départementaux de documentation pédagogique

AIX-MARSEILLE	55, 57, rue Sylvabelle, 13291 Marseille Cedex 2. Tél. : 37-40-39
Avignon	8, rue Frédéric Mistral, 84000 Avignon. Tél. : 86-49-12
Digne	C.I.S. Marie Bonzely, 5, place des Cordeliers, 04000 Digne. Tél. : 31-05-87
Gap	2, avenue Maréchal-Leclerc, 05000 Gap. Tél. : 51-36-84
Saint-Denis de la Réunion	10, rue Jean Chatel, 97489 Saint-Denis de la Réunion. Tél. : 21 35-97
AMIENS	45, rue Saint Leu, 1, rue Boudeloque, B.P. 348 C, 80026 Amiens Cedex. Tél. : 92 07 08
Beauvais	22, avenue Victor Hugo, B.P. 321, 60030 Beauvais Cedex. Tél. : 445-25-30
Laon	Avenue de la République, 02000 Laon. Tél. : 23-25 02
ANTILLES-GUYANE	
Cayenne	Boulevard de la République, B.P. 762, 97305 Cayenne. Tél. : 31-24-90
Fort-de-France	l'école normale mixte de la Martinique, Pointe des Nègres, route du Phare, *B.P. 529, 97206 Fort-de-France Cedex. Tél. : 71 48 04 et 72 25-88*
Fort-de-France	*(C.I.R.D.P.)* l'école normale, B.P. 677, 97262 Fort-de-France. Tél. : 71-05-86
Pointe-à-Pitre	Cité scolaire de Baimbridge, B.P. 378, 97162 Pointe-à-Pitre. Tél. : 82-09-66
BESANÇON	16 et 17, rue Ernest Renan, B.P. 1153, 25003 Besançon Cedex. Tél. : 82-10-90
Lons-le-Saunier	2, rue Georges-Trouillot, l'école normale, B.P. 324, 39015 Lons-le-Saunier. Tél. : 24-26-25
BORDEAUX	75, cours d'Alsace-Lorraine, 33075 Bordeaux Cedex. Tél. : 44 12-92
Agen	156, avenue Jean-Jaurès, 47000 Agen. Tél. : 66 55-86
Mont-de-Marsan	l'école du Peymaret, B.P. 401, 40012 Mont-de-Marsan. Tél. : 75-43-11
Pau	3, avenue Nitot, B.P. 299, 64016 Pau Cedex. Tél. : 27-83-18
Périgueux	Inspection académique, 20, rue Alfred-de-Musset, 24016 Périgueux Cedex. Tél. : 08 11 63
CAEN	21, rue du Moulin au Roy, 14034 Caen Cedex. Tél. : 81-08-60
Alençon	Cité administrative, place Bonet, 61013 Alençon. Tél. : 26-66-80 (poste 314)
Saint-Lo	*l'école Jules Ferry, rue des 29e et 35e divisions, 50000 Saint-Lo. Tél. : 57-52-34*
CLERMONT-FERRAND	15, rue d'Amboise, 63037 Clermont-Ferrand Cedex. Tél. : 92-41-91
Aurillac	100, rue de l'égalité, 15000 Aurillac. Tél. : 48-60-26
Le Puy	2, rue Mouton Duvernet, B.P. 132, 43012 Le Puy Cedex. Tél. : 09 26-82
Moulins	2, rue Pierre-Carpentier, 03000 Moulins. Tél. : 44 05-91
CORSE	8, cours General Leclerc, B.P. 299, 20000 Ajaccio. Tél. : 21-70-68
DIJON	Campus universitaire de Montmuzard, boulevard Gabriel, B.P. 490, 21013 Dijon Cedex. Tél. : 30-83-92
Macon	Maison de l'Education, 22, rue de l'Hôrdan, 71000 Mâcon. Tél. : 38-71-77
Nevers	1 bis, rue Charles Roy, 58000 Nevers. Tél. : 61-45-90
GRENOBLE	11, avenue du General Champon, 38031 Grenoble Cedex. Tél. : 87-77-61
Annecy	64, avenue de France, 74000 Annecy. Tél. : 57-37 36
Chambéry	289, rue Marcoz, 73018 Chambéry. Tél. : 34 11-40
Valence	36, avenue de l'Ecole normale, B.P. 21-10, 26021 Valence Cedex. Tél. : 44-55-85
LILLE	*3, rue Jean-Bart, B.P. 3393, 59018 Lille Cedex. Tél. : 57-78-02*
Arras	39, rue aux Ours, 62022 Arras. Tél. 21-60-10
Valenciennes	(C.I.D.P.) Lycée technique, 1, avenue de Villars, 59326 Valenciennes Cedex. Tél. : 46-22 81
LIMOGES	23, avenue Alexis Carrel, 87036 Limoges Cedex. Tél. : 01-32-50
Tulle	Rue Sylvain Combes, B.P. 214, 19012 Tulle Cedex. Tél. : 26-32-88
LYON	47, 49, rue Philippe de Lassalle, 69316 Lyon Cedex 1. Tél. : 29-97-75
Bourg-en-Bresse	6, rue Jules Ferry, 01000 Bourg en Bresse. Tél. : 21-21 36
Saint-Etienne	1b, rue Marcellin Allard, 42000 Saint-Etienne. Tél. : 25 20-91
MONTPELLIER	Allée de la Citadelle, 34064 Montpellier Cedex. Tél. : 72-25-30
Carcassonne	5b, avenue du Docteur-Henri-Gout, 11012 Carcassonne. Tél. : 25-25-02
Mende	Avenue du Père Coudrin, 48005 Mende. Tél. : 65-10 32
Nîmes	10, Grand'Rue, 30000 Nîmes. Tél. : 67-85-19
Perpignan	Place Jean-Moulin, 66020 Perpignan Cedex. Tél. : 34-00-10
NANCY	99, rue de Metz, 54000 Nancy. Tél. : 32-85-14
Epinal	Avenue Henri Sellier, 88025 Epinal. Tél. : 35-06-42
NANTES	Chemin de l'Hébergement, B.P. 1001, 44036 Nantes Cedex. Tél. : 74-85-19, 74-85 20 et 74 85 21
Angers	14, rue de la Juverie, 49000 Angers. Tél. : 66 91-31 et 66-92-82
Laval	25, rue de Maillardière, 53000 Laval. Tél. : 90-26-08
Le Mans	31, rue des Maillets, 72000 Le Mans. Tél. : 85-43-70
NICE	117, rue de France, B.P. 227, 06001 Nice Cedex. Tél. : 87-63-30
ORLEANS-TOURS	55, rue Notre-Dame-de-la-Recouvrance, B.P. 2219, 45012 Orleans Cedex. Tél. : 62-23-90
Bourges	9, rue Edouard-Branly, 18000 Bourges. Tél. : 24 54-91
Chartres	1, rue du 14 Juillet, 28000 Chartres. Tél. : 21-68-88
Tours	1, rue Gutenberg, 37000 Tours. Tél. : 05-42-94
PARIS	29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05. Tél. : 329 21-04
	Librairie : 13, rue du Four, 75006 Paris. Tél. : 326-36-92
POITIERS	6, rue Sainte Catherine, 86034 Poitiers Cedex. Tél. : 41-34-83
Angoulême	1, rue Vauban, 16017 Angoulême. Tél. : 92-16-60
La Rochelle	Rue de Jericho prolongée, 17028 La Rochelle Cedex. Tél. : 34-13-82 et 34-04-05
Niort	1, rue Jules-Ferry, 79009 Niort Cedex. Tél. : 24-82-65
REIMS	47, rue Simon, B.P. 387, 51063 Reims Cedex. Tél. : 47-94-25
Chalons-sur-Marne	Cité administrative, 51036 Chalons-sur-Marne. Tél. : 64-91-12 (poste 533)
Charleville-Mézières	18, rue Voltaire, B.P. 427, 08109 Charleville-Mézières. Tél. : 57-51-58
Chaumont	l'école Robespierre, 20, rue Haussier, 52000 Chaumont. Tél. : 03-12-85 et 57-41-76
Troyes	Adresse postale : inspection académique de l'Aube, services pédagogiques, 10025 Troyes Cedex
	Implantation : école Michelet, 10, rue Saint-Martin-ès-Aires, 10000 Troyes. Tél. : 72-28-00
RENNES	*92, rue d'Antrain, B.P. 158, 35003 Rennes Cedex. Tél. : 36-05-76 et 36-10-15*
Brest	108, rue Jean-Jaurès, 29283 Brest Cedex. Tél. : 44-29-28
Saint-Brieuc	30, rue de Brizeux, 22000 Saint-Brieuc. Tél. : 33-60-04
Vannes	6, avenue de Lattre-de-Tassigny, B.P. 1110, 56008 Vannes. Tél. : 54-27-20
ROUEN	Adresse postale : 3036 X, 76041 Rouen Cedex
	Implantation : 2, rue du Docteur-Fleury, 76130 Le Mont-Saint-Aignan. Tél. : 74-16-85
Rouen	(C.D.D.P. de la Seine-Maritime), 2, rue du Docteur-Fleury, 76130 Le Mont-Saint-Aignan. Tél. : 74-16-85
Evreux	43, rue Saint-Germain, 27000 Evreux. Tél. : 39-00-91
STRASBOURG	5, quai Zorn, B.P. 249 R7, 67007 Strasbourg Cedex. Tél. : 35-46-13, 35-46-14 et 35 46 15
Colmar	l'école normale, 12, rue Messimy, 68025 Colmar. Tél. : 23-30-51
TOULOUSE	3, rue Roquelaine, 31069 Toulouse Cedex. Tél. : 62-54-54
Albi	*3, rue du Général Giraud, 81013 Albi Cedex. Tél. : 54 26-97*
Auch	Centre régional, rue Boussy d'Anglas, 32007 Auch Cedex. Tél. : 05-24-89 (postes 535 et 536)
Cahors	Cité Bonaparte, rue de la Barre, 46010 Cahors Cedex. Tél. : 35-16-87
Foix	31 bis, avenue du Général-de-Gaulle, 09008 Foix Cedex. Tél. : 65-08-48
Montauban	9, rue du Fort, 82000 Montauban. Tél. : 03 51-18
Rodez	l'école normale d'instituteurs, 12, rue Sarrus, 12000 Rodez. Tél. : 68-13-53
Tarbes	Rue Georges-Magnoac, B.P. 205, 65013 Tarbes Cedex. Tél. : 93-07-18

76-241 - 741141

Imp. Nat. 9 568 003 5 à C.P.P.P. n° 45636

Le directeur de la publication : R. Jacquenod.