

REVUE FR

ANÇ AI

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

SE DE PÉ

DAGOGIE

N° 49 - OCTOBRE - NOVEMBRE - DÉCEMBRE 1979

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PEDAGOGIE**

**Comité
de patronage**

- MM. Jean AUBA, *directeur du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres.*
Jean CHATEAU, *professeur honoraire à la Faculté des lettres et sciences humaines de Bordeaux.*
Pierre CLARAC, *inspecteur général honoraire de l'Instruction publique, membre de l'Institut.*
Gilbert CONSTANT, *directeur général de l'Enseignement, des études et de la recherche au ministère de l'Agriculture et du développement rural.*
René COUANAU, *directeur des Ecoles au ministère de l'Education.*
Jean-Louis CREMIEUX-BRILHAC, *directeur de la Documentation française.*
Maurice DEBESSE, *professeur honoraire à la Sorbonne.*
Jean IMBERT, *directeur des Enseignements supérieurs au Secrétariat d'Etat aux Universités.*
Raymond JACQUENOD, *directeur de l'Institut national de recherche pédagogique.*
Jean LALOY, *directeur général des Relations culturelles, scientifiques et techniques au ministère des Affaires étrangères.*
Gilbert LEOUTRE, *directeur général du Centre national de documentation pédagogique.*
Robert MALLET, *recteur, chancelier des Universités.*
Gaston MIALARET, *professeur à la faculté des lettres et sciences humaines de Caen.*
Jacques PERRILLIAT, *directeur de l'Education physique et des sports au secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux sports.*
Marc RANCUREL, *directeur des Collèges au ministère de l'Education.*
Jean SAUREL, *directeur des Lycées au ministère de l'Education.*
Alfred SAUVY, *professeur au Collège de France.*
Bertrand SCHWARTZ, *professeur à l'Université de Paris-Dauphine.*
Jean THOMAS, *inspecteur général honoraire de l'Instruction publique, président de la Commission de la République française pour l'Unesco.*
Jean-François DE VULPILLIERES, *directeur de la Jeunesse et des activités socio-éducatives au secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux sports.*

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

TARIFS ANNUELS D'ABONNEMENT

4 numéros par an

Abonnement d'un an : **France 65 F - Étranger 76 F**

Prix du numéro : **19 F**

Rédaction : **INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

Abonnement : **S.E.V.P.E.N. B.P. 365-11 - 75526 PARIS CEDEX 11**

Vente au numéro : dans les Centres régionaux
et les Centres départementaux de documentation pédagogique
(liste des adresses en p. 3 de couverture)

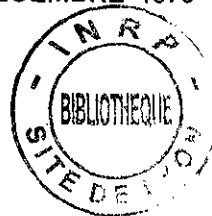
REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

“ Toute culture véritable est prospective. Elle n'est point la stérile évocation des choses mortes, mais la découverte d'un élan créateur qui se transmet à travers les générations et qui, à la fois, réchauffe et éclaire. C'est ce feu, d'abord, que l'Éducation doit entretenir. ”

Gaston BERGER

*“ L'Homme moderne
et son éducation ”*

N° 49 - OCTOBRE - NOVEMBRE - DÉCEMBRE 1979



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Comité de rédaction

Rédacteur en Chef

Chef de rubrique

Secrétaire de rédaction

MM. Guy CAPLAT, *inspecteur général de l'Administration de l'Education nationale, directeur de recherches à l'Institut national de recherche pédagogique.*

Michel DEBEAUVAIS, *directeur de l'Institut international de planification de l'éducation.*

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

Gilles FERRY, *chargé d'enseignement en sciences de l'éducation à la Faculté des lettres et sciences humaines de Nanterre.*

Yves GUERIN, *chef du département de la documentation et de la formation des maîtres au Centre national de documentation pédagogique.*

Roger GRANDBOIS, *inspecteur général de l'Instruction publique.*

M^{me} Viviane ISAMBERT JAMATI, *professeur à l'U.E.R. de sciences de l'éducation à l'Université de Paris V.*

MM. Jean KUNTZMANN, *professeur honoraire de l'Université scientifique et médicale de Grenoble.*

Joseph LEIF, *inspecteur général de l'Instruction publique.*

Jean-François LE NY, *professeur de psychologie à l'Université de Paris VIII.*

Jacques PERRIAULT, *directeur de département à l'Institut national de recherche pédagogique.*

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

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

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

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

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

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

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

PREMIÈRE PARTIE

J. Colomb & J.-F. Richard	Enquête sur l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire	p. 5
M. Mauviel	Plaidoyer pour une éducation transculturelle	p. 21
L. Lurçat	Le jeune enfant et la télévision	p. 36
E. Bayer & coll.	Essai d'analyse de la participation des élèves en classe hétérogène	p. 45

DEUXIÈME PARTIE

	Notes critiques	p. 63
	Note de synthèse	p. 87
	Actualité des sciences de l'éducation	p. 100
	A travers la presse pédagogique	p. 109

PREMIERE PARTIE

- 1. ...
- 2. ...
- 3. ...
- 4. ...
- 5. ...
- 6. ...
- 7. ...
- 8. ...
- 9. ...
- 10. ...
- 11. ...
- 12. ...
- 13. ...
- 14. ...
- 15. ...
- 16. ...
- 17. ...
- 18. ...
- 19. ...
- 20. ...
- 21. ...
- 22. ...
- 23. ...
- 24. ...
- 25. ...
- 26. ...
- 27. ...
- 28. ...
- 29. ...
- 30. ...
- 31. ...
- 32. ...
- 33. ...
- 34. ...
- 35. ...
- 36. ...
- 37. ...
- 38. ...
- 39. ...
- 40. ...
- 41. ...
- 42. ...
- 43. ...
- 44. ...
- 45. ...
- 46. ...
- 47. ...
- 48. ...
- 49. ...
- 50. ...
- 51. ...
- 52. ...
- 53. ...
- 54. ...
- 55. ...
- 56. ...
- 57. ...
- 58. ...
- 59. ...
- 60. ...
- 61. ...
- 62. ...
- 63. ...
- 64. ...
- 65. ...
- 66. ...
- 67. ...
- 68. ...
- 69. ...
- 70. ...
- 71. ...
- 72. ...
- 73. ...
- 74. ...
- 75. ...
- 76. ...
- 77. ...
- 78. ...
- 79. ...
- 80. ...
- 81. ...
- 82. ...
- 83. ...
- 84. ...
- 85. ...
- 86. ...
- 87. ...
- 88. ...
- 89. ...
- 90. ...
- 91. ...
- 92. ...
- 93. ...
- 94. ...
- 95. ...
- 96. ...
- 97. ...
- 98. ...
- 99. ...
- 100. ...

ENQUETE SUR L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Pour mieux saisir les buts, les conditions de réalisation et d'exploitation de l'enquête que nous présentons ici (1), il est nécessaire de la situer brièvement dans le *contexte des recherches où elle prend place*. La mission de l'Unité de recherche mathématique élémentaire de l'I.N.R.P. est en effet de s'intéresser à l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire, ce qui nous a conduit à développer nos actions conjointement dans trois directions :

Tout d'abord, celle des recherches-actions pratiquées sur le terrain de multiples écoles dans toute la France, où nous poursuivons un travail « d'innovation contrôlée », cherchant à étudier des points de difficultés particulières et à tester les démarches de travail qui sont élaborées à la fois par les instituteurs et les professeurs d'école normale, pour résoudre ces difficultés. Ces différentes recherches-actions sont le terrain qui alimente toutes les autres recherches. Exemple : Etude du rôle des moyens d'expression dans l'apprentissage mathématique.

(1) Rapport : publication I.N.R.P. : I Comportement des élèves, mai 1979 ; II Opinions des maîtres, septembre 1979.

Equipe de recherche : M.N. Audigier, A.M. Chartier, J. Colomb, S. Gorlier, J.C. Guillaume, P. Hamelin, M. Levelut, J.F. Richard

Une autre direction concernée des recherches de type psychologique, centrées sur l'observation des comportements d'élèves devant certaines tâches très spécifiques. Exemple : Recherche d'informations dans la résolution d'un problème.

Enfin une troisième direction concerne les recherches de type évaluation, telle celle qui est présentée ci-après. En essayant de produire, sept ans après la réforme de 1970, une sorte de photographie de l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire, l'objectif était de nous donner un certain recul, pour mesurer, de façon plus réaliste, la situation de l'enseignement des mathématiques dans ses points névralgiques et dans ses réussites. Une telle évaluation, loin de constituer une action « indépendante » de la recherche, s'en nourrit à la fois en amont et en aval : en amont, car la conception et l'élaboration des épreuves, des questionnaires proposés aux élèves et aux maîtres sont issus des problématiques constituées sur le terrain des autres recherches ; en aval, puisque l'interprétation des résultats prend sens dans ce même contexte et par lui.

Ainsi, c'est par une démarche dialectique entre ces trois types de recherches que nous tentons d'appréhender quelques problèmes posés par l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire.

I. — LE COMPORTEMENT DES ÉLÈVES

1. Problèmes suscités par ce genre d'enquête

La valeur d'une enquête procédant par épreuves standardisées collectives est beaucoup discutée. Nous sommes conscients des difficultés inhérentes à ce genre d'approche et nous avons essayé de nous prémunir dans toute la mesure du possible contre certaines objections qui peuvent être soulevées concernant la validité des résultats.

Une première objection est qu'une enquête à grande échelle avec des épreuves standardisées appréhende bien le résultat terminal de l'activité, mais n'apporte pas d'information sur les démarches, les procédures mises en œuvre pour y parvenir.

Nous avons essayé d'obtenir de telles informations par plusieurs voies :

Tout d'abord nous avons procédé à un dépouillement qualitatif des épreuves. Dans les grilles qui nous ont servi au dépouillement nous n'avons pas privilégié le résultat correct, nous avons pris en compte les différentes erreurs caractéristiques et nous avons essayé d'obtenir le maximum de traces des procédures utilisées par l'enfant. Nous avons fourni à l'enfant une feuille de brouillon et nous avons analysée au même titre que la réponse rédigée.

Par ailleurs, nous n'avons pas eu la prétention de tout observer, nous sommes partis avec une idée aussi précise que possible sur ce que nous voulions observer.

Nous sommes partis avec l'idée que ce qui est essentiel dans une enquête de ce genre est de déterminer non seulement quelles acquisitions, connaissances ou savoir-faire existent chez l'élève, mais également dans quelles conditions ces connaissances sont accessibles, évocables et donc susceptibles d'être utilisées dans la résolution d'un problème, l'exécution d'une tâche.

Une connaissance, un savoir-faire peuvent n'être mobilisables que s'il existe dans la situation des indices qui les sollicitent : une question, une ressemblance avec les situations dans lesquelles elle a été acquise, des indices contenus dans la formulation de l'énoncé. L'évocation est alors sous contrôle de la situation.

Une connaissance peut être ainsi évocable sans qu'il y ait, dans la situation, d'indice qui lui soit associé et qui la sollicite. L'accessibilité n'est plus alors dépendante de caractères contingents de la situation. On se trouve dans le premier cas, lorsque les enfants produisent une représentation (tableau cartésien par exemple) dans une situation où on leur demande explicitement de la produire. On se trouve dans le deuxième cas, lorsque dans une situation où l'on n'exige pas une représentation, l'élève s'aide d'un tel outil pour résoudre la situation. Le degré de « disponibilité » d'un outil ou d'une notion peut ainsi varier considérablement.

Une préoccupation majeure dans le choix des épreuves a été de rechercher une variété d'épreuves susceptibles de faire apparaître le degré de disponibilité d'une notion chez les élèves.

Une deuxième objection est que, pour des raisons techniques, (de durée de l'interrogation notamment) une enquête extensive se restreint à un secteur très limité parmi l'ensemble des activités pédagogiques. Nous avons tenu à ce que notre enquête couvre au maximum le champ des activités d'apprentissage mathématique. Elle couvre en fait un champ un peu plus large car nous avons introduit des épreuves qui sont peu scolaires, et qui répondraient à d'autres objectifs tel que celui indiqué précédemment.

Une troisième objection est que le choix des épreuves risque d'être biaisé par la conception que se fait l'enquêteur des objectifs de l'enseignement. Pour éviter cela, nous avons fait appel à la collaboration des maîtres, d'inspecteurs départementaux et conseillers pédagogiques pour le choix des épreuves et nous avons veillé à ce que l'ensemble des épreuves choisies reflète la diversité des conceptions que se font les maîtres des objectifs de l'enseignement. Il était alors exclu que chaque élève passe l'ensemble des épreuves. Les épreuves ont été alors divisées en plusieurs séries et les élèves de la classe répartis entre les séries.

Une autre objection souvent formulée est que les conditions de passation sont inhabituelles et diffèrent sensiblement des conditions dans lesquelles les élèves travaillent habituellement : le maître lit l'exercice, écrit des informations au tableau, donne des explications. Pour estimer les effets propres au mode de passation, nous avons fait une étude complémentaire dans laquelle nous avons pu comparer, pour les mêmes classes, les résultats de la passation standardisée et ceux de la passation dans les conditions habituelles.

Enfin une telle enquête reste incomplète si l'on n'a pas d'informations sur l'idée que se font les maîtres des objectifs généraux de l'enseignement des mathématiques, sur la conception qu'ils ont de l'enseignement, sur les acquisitions qu'ils considèrent comme fondamentales et sur celles qu'ils jugent secondaires. Aussi avons-nous complété l'enquête élèves par une enquête sur les opinions des maîtres.

Ces contraintes ont inévitablement alourdi la charge de travail au niveau de la préparation du dépouillement et des analyses.

Charge de travail due :

- au nombre d'épreuves retenues ;
- à la nécessité de partir d'un premier choix d'épreuves en nombre beaucoup plus grand pour ne retenir que les plus significatives ;
- à la préparation des grilles de dépouillement pour analyser les productions des élèves ;
- à la quantité des données à prendre en compte dans les analyses ;
- à la complexité des traitements informatiques.

On a donc dû rassembler pour cette enquête des compétences de nature très diverses, et cette enquête a été le travail de toute une équipe.

2. Plan d'expérience

a) Organisation générale

L'enquête a porté sur le CE2 et le CM2, en mai 1976 pour le CE2 et en mai 1977 pour le CM2 (2).

Chaque élève a passé deux groupes d'épreuves à deux jours différents de la semaine. Chaque groupe comportait quatre exercices et deux problèmes.

Il y avait au total 90 épreuves différentes au CE2 et 48 au CM2. Chaque épreuve était passée dans chaque classe par le même nombre d'élèves à peu près.

(2) Rappelons, pour les lecteurs étrangers, l'organisation de l'école élémentaire française :

- 1^{re} année : Cours préparatoire (CP).
- 2^e année : Cours élémentaire 1 (CE1).
- 3^e année : Cours élémentaire 2 (CE2).
- 4^e année : Cours moyen 1 (CM1).
- 5^e année : Cours moyen 2 (CM2).

La passation a été faite dans chaque classe, non par les maîtres, mais par les conseillers pédagogiques ou les psychologues scolaires.

b) Le choix de l'échantillon

Nous tenions à avoir un contact personnel avec les personnes chargées de la passation sur place, de manière à éviter les malentendus et, les défections ou refus qui introduisent des biais considérables dans les échantillons ; cela excluait que l'enquête se fasse sur l'ensemble de la France.

Nous avons choisi sept départements qui se rapprochaient le plus de la moyenne nationale en ce qui concerne les caractéristiques que l'on peut juger importantes : part de l'enseignement privé, taux de masculinité, taux de non titulaires, âge médian des maîtres, pourcentage de classes uniques, nombre médian de classes par écoles. (Dans chaque département nous avons tiré au hasard un certain nombre d'écoles en éliminant les écoles à classe unique pour des raisons de difficultés de passation).

L'échantillon comporte un peu plus de 3 500 élèves dans chaque niveau, sa répartition selon les différentes catégories socio-professionnelles correspond à la répartition nationale.

c) Influence du mode de passation

Au CM2 seulement :

Pour les problèmes ou exercices qui dans la passation standard ont un taux de non-réponses élevé, on observe, quand la passation est faite par le maître, une augmentation du nombre d'élèves qui répondent, sans que cela augmente nécessairement le nombre de réponses correctes. La passation avec le maître a d'abord pour effet d'inciter les enfants à faire quelque chose.

En ce qui concerne la variation du pourcentage de réponses correctes, il est notable ($> 10\%$) pour le tiers des problèmes ou exercices. L'examen des grilles d'observations de ce qui était dit dans la classe a montré que dans un certain nombre de cas, les réponses des maîtres aux questions des enfants ont pu aider les élèves et les questions elles-mêmes des enfants ont vraisemblablement aidé leurs camarades.

Dans l'ensemble on peut dire que si l'on fait la part de ces aides occasionnelles et des incitations à chercher, la forme de passation utilisée ne semble pas avoir introduit de différence vraiment appréciable, du moins pour le CM2. Il est possible que pour le CE2 les différences soient plus importantes. On ne l'a malheureusement pas vérifié pour ce niveau.

3. Les résultats majeurs

Au CE2 :

A la fin du CE2 les acquisitions concernant la numération sont loin d'être consolidées.

Trouver le prédécesseur et le successeur d'un nombre en base dix, encadrer un nombre par deux dizaines et/ou deux centaines sont des tâches qui ne sont pas encore maîtrisées.

Plus difficile encore est le dénombrement dans une base autre que dix.

En ce qui concerne les opérations arithmétiques, l'addition est la seule opération qui soit bien maîtrisée. La soustraction, la multiplication et la division posent des difficultés pour une bonne moitié des élèves.

La mise en œuvre de ces dernières opérations est très dépendante de la formulation de l'énoncé : l'expression « calcule la différence » appelle deux fois moins souvent une soustraction que l'expression « fais la soustraction ».

Dans les problèmes le choix de l'opération dépend beaucoup également de la forme de l'énoncé. Dans les problèmes de soustractions les trois quarts des élèves choisissent l'opération correcte quand les nombres apparaissent dans l'énoncé dans l'ordre où ils sont posés dans l'opération. Quand ce n'est plus le cas, la moitié des élèves à peine résolvent le problème.

Il en va de même pour la multiplication et la division qui sont choisies à bon escient dans les problèmes par moins de la moitié des élèves. Souvent d'ailleurs le problème est résolu à l'aide d'une procédure qui fait appel à d'autres opérations : ainsi un problème de division est résolu par additions ou soustractions répétées, ou bien par multiplications et encadrement.

La différence de disponibilité entre l'addition et les autres opérations apparaît aussi très nettement dans les tâches de type découverte d'opérateurs, ou découverte de la règle de construction d'une suite de nombres. Une règle additive est découverte beaucoup plus facilement qu'une règle soustractive ou multiplicative.

En résumé, l'addition est la seule opération qui soit vraiment disponible, celle dont l'accessibilité ne dépend pas des particularités de la situation. Elle est mise en œuvre sans difficulté dans les problèmes relevant de l'addition, elle est choisie également pour les autres types de problèmes, parfois à bon escient, le plus souvent à tort : l'erreur la plus fréquente et qui se retrouve dans tous les problèmes est de loin celle qui consiste à additionner tous les nombres de l'énoncé.

Par ailleurs, l'addition n'est acquise que pour les nombres en base dix, très peu d'élèves sont capables d'additionner des nombres dans une autre base, tout comme d'additionner des temps ou des longueurs exprimés dans diverses unités.

En ce qui concerne le maniement des représentations ensemblistes, on constate que dans l'ensemble le diagramme sagittal (flèche) et la table de vérité (tableau vrai-faux) sont mieux maîtrisés que le diagramme de

Venn (entourages) qui est pourtant privilégié au cours préparatoire et même dès l'école maternelle.

Par ailleurs l'utilisation de représentations ensemblistes n'est pas disponible dans les situations où ce mode de représentation des informations fournies peut être utile pour la résolution du problème mais n'est pas demandé explicitement. C'est le cas lorsque les enfants ont à résoudre des problèmes d'identification.

En géométrie le carré et le rectangle sont reconnus et construits sans difficulté. Le cube et les symétries posent beaucoup de difficultés.

Il faudrait maintenant faire quelques remarques d'ensemble sur le comportement des élèves de CE2.

La première concerne la longueur de la chaîne déductive que les élèves sont capables d'utiliser dans un raisonnement :

D'une façon générale les élèves de CE2 ont du mal à résoudre des problèmes dans lesquels les informations nécessaires à la solution ne sont pas données directement mais doivent être déduites d'autres informations.

Exemple de ce type de difficultés :

Les problèmes à plusieurs opérations sont résolus par très peu d'élèves à moins qu'ils ne portent sur de petits nombres, ce qui permet de faire la résolution mentalement sans avoir à expliciter l'opération.

La même chose s'observe pour les problèmes non numériques.

Ceci est à rapprocher de la difficulté qu'ont les enfants dans les groupements.

Ils font rarement des groupements du deuxième degré (c'est-à-dire des groupements dont les éléments sont déjà des groupes).

Il y a une difficulté particulière à cet âge à faire des opérations qui portent sur le résultat d'autres opérations.

Une deuxième difficulté est la difficulté à combiner plusieurs critères de classification.

Peu d'élèves arrivent à construire le produit cartésien de deux ensembles.

Beaucoup considèrent un seul critère.

D'autres considèrent les deux mais sans les composer.

A fortiori les élèves de cet âge ne mettent pas en œuvre une méthode d'exploration systématique et exhaustive.

Au CM2 :

En ce qui concerne la numération, les acquisitions se révèlent bien plus solides qu'au CE2 : ceci est vrai, tant des activités de mise en ordre que des activités d'encadrement ou d'échanges. Ceci est d'autant plus remarquable que ces activités ne font pas l'objet d'apprentis-

sages spécifiques au CM : on assiste au CM à une consolidation des apprentissages antérieurs.

Il reste que la maîtrise de ces activités est encore loin d'être parfaite : près de la moitié des élèves font encore des erreurs.

La mise en ordre des décimaux est particulièrement difficile : beaucoup d'enfants ordonnent correctement la partie entière. Pour l'encadrement, par contre, on n'observe pas de différence entre entiers et décimaux.

Dans l'ensemble, les techniques opératoires sont bien maîtrisées. Il subsiste cependant des erreurs dans la multiplication et la division : erreurs dans les produits partiels dues à une connaissance imparfaite des tables, oubli de retenues, erreur de virgule.

L'addition, la soustraction et la multiplication sont aussi bien réussies sur les décimaux que sur les entiers : il y a plus d'erreurs dans le cas de la division.

La différence avec les élèves de CE2 est que ceux de CM2 sont capables de faire appel aux opérations autres que l'addition dans les situations où elles ne sont pas sollicitées directement par l'énoncé ou la question posée : elles sont devenues des outils disponibles non pas certes, pour tous les élèves, mais pour la majorité d'entre eux.

Ainsi dans les problèmes où il faut découvrir la règle de construction d'une suite de nombres, les élèves de CM2 sont nombreux à découvrir la règle non seulement quand la règle consiste en une addition mais également quand elle est définie par une autre opération. Par ailleurs dans les problèmes numériques présentés sous forme habituelle les opérations sont utilisées à bon escient par une bonne moitié des élèves.

En géométrie on note également un progrès considérable par rapport au CE2 pour les problèmes comparables : développement du cube, construction de la symétrie d'une figure.

Ces tâches sont cependant encore loin d'être maîtrisées : la moitié des élèves ont encore des difficultés.

En ce qui concerne les procédures de raisonnement, les difficultés signalées pour les élèves de CE2 sont en partie levées mais en partie seulement.

Les élèves de CM2 sont capables, dans l'ensemble, de résoudre des problèmes dans lesquels les informations nécessaires à la solution doivent être déduites d'autres informations.

Ceci est vrai à la fois pour les problèmes qui ne font pas l'objet d'apprentissages comme les problèmes non numériques d'identification, que pour les problèmes qui font partie des apprentissages scolaires, ou les problèmes numériques.

Ainsi les problèmes d'identification qui n'étaient ré-

solus que par une moitié d'élèves en CE2, le sont par plus de la moitié en CM2.

Par ailleurs les problèmes numériques où le résultat final dépend d'un ou plusieurs calculs intermédiaires sont assez bien résolus même quand on ne pose pas la question ou les questions intermédiaires. Le fait de poser la question sur le résultat intermédiaire augmente le nombre d'élèves qui font quelque chose mais n'augmente pas beaucoup le nombre de réponses correctes.

Toutefois se révèlent encore difficiles pour la majorité des élèves, les problèmes dans lesquels, préalablement à la résolution numérique, il est nécessaire de faire une prise d'information, qui peut impliquer une transformation des données fournies : lecture de tableaux, utilisation d'une carte, conversion d'unités de mesure.

Plus difficiles encore sont les problèmes dans lesquels la solution fait intervenir à la fois des traitements numériques et des traitements non numériques de type combinatoire ou ensembliste par exemple.

On a l'impression que dans la découverte de la solution l'élève de CM2 procède beaucoup par essais et erreurs, par tâtonnements, parfois explicites (il essaie diverses opérations, diverses hypothèses) le plus souvent purement mentaux. Il peut ainsi arriver à la solution par une méthode qui n'est pas celle de la logique déductive qui procède par une analyse de la structure du problème. Ceci pour expliquer la difficulté particulière des problèmes dans lesquels il est pratiquement impossible d'aboutir à la solution sans faire une analyse correcte du problème et en déduire la relation qui permet d'en trouver la solution.

Pour ce qui est de la seconde difficulté signalée pour le CE2, à savoir la difficulté à combiner plusieurs éléments ou critères, on trouve également un progrès considérable entre le CE2 et le CM2 : la moitié des élèves de CM2 en gros sont capables de faire une combinatoire sur trois éléments ou trois critères de classification (du produit cartésien).

Pour une partie de ceux-ci cependant, la combinatoire n'est pas exhaustive : ils ne disposent pas encore d'une méthode assurant l'exhaustivité de l'exploration ou de la construction.

On peut remarquer que si l'on trouve en CM2 nettement plus de procédures systématiques qu'en CE2, on rencontre assez rarement des représentations ensemblistes (arbre, tableau cartésien) dans les problèmes où elles seraient utiles soit pour la mémorisation des informations soit pour le guidage de la résolution. On peut penser que l'utilisation de ces représentations implique une analyse de la structure du problème et que la procédure de découverte de la solution adoptée par l'élève ne passe pas nécessairement par cette analyse.

Conclusions :

1) Comparaison des deux niveaux

On trouve donc des différences très importantes entre le CE2 et le CM2 non seulement dans les activités qui font l'objet des apprentissages scolaires à ces deux niveaux mais également pour les activités dont l'apprentissage se déroule essentiellement avant le CE2 et peu entre le CE2 et CM2, et également pour les activités qui ne font pratiquement pas l'objet d'apprentissages scolaires comme les problèmes d'identification. Cette évolution peut-être référée à l'évolution cognitive de l'enfant et à l'influence que peuvent avoir sur cette évolution toutes les activités scolaires de type logico-mathématique introduites à la suite de la réforme de 1970.

2) Comparaison avec les enquêtes antérieures

C'est une idée très largement répandue que les enfants de l'école élémentaire aujourd'hui ne savent plus calculer.

Nous avons donc procédé à quelques comparaisons avec des enquêtes antérieures remontant jusqu'à 1957. Cette comparaison est possible pour les techniques opératoires, bien qu'elle ne soit pas facile, les épreuves ainsi que les conditions de passation n'étant pas tout à fait les mêmes.

Ces réserves faites, les résultats sont dans l'ensemble d'une grande stabilité sur les quatre opérations et il n'apparaît pas de différence systématique bien qu'une partie importante du temps passé autrefois à ces apprentissages, soit aujourd'hui consacrée à d'autres activités (ensemble, relations, travail sur la numération, opérateurs, moyens de représentation...).

Les résultats dont nous disposons ne confortent donc nullement l'idée que l'habileté des enfants à calculer aurait diminué avec l'introduction des nouveaux programmes ; ils invitent plutôt à remettre cette idée en question. Le fait d'avoir appris à utiliser d'autres outils : diagrammes, tableaux, opérations, n'a pas été un handicap pour les enfants dans leur apprentissage des techniques opératoires.

Il est sans doute prématuré au niveau du CM2 d'évaluer quel est l'impact de ces nouveaux apprentissages sur leur utilisation dans la résolution de problèmes.

Par exemple, l'utilisation des moyens de représentation n'est pas encore largement disponible : elle commence à l'être dans certaines situations (combinatoire ou produit cartésien).

Leur généralisation demande sans doute plus de temps comme l'enquête l'a montré pour l'acquisition des techniques opératoires (évolution CE2 - CM2).

Ceci permet de prendre conscience des limites qu'a une évaluation faite trop peu de temps après les apprentissages correspondants, en particulier des limites d'une évaluation en fin de cycle des objectifs assignés à ce cycle.

II. — LES OPINIONS DES MAÎTRES

L'objet de ce second volet de l'enquête était de recueillir le maximum d'informations sur les orientations des instituteurs quant à l'enseignement des mathématiques. Pour parvenir à ce résultat, la meilleure méthode aurait évidemment été de coupler des interviews où les enseignants auraient pu s'exprimer librement sur ce point avec des observations effectuées dans leurs classes, nous donnant ainsi de quoi analyser leurs conceptions et leurs pratiques. Une telle démarche, trop coûteuse en temps, en moyens financiers et humains, nous était interdite ; nous avons donc eu recours à la méthode du questionnaire écrit.

Nous avons élaboré, à partir d'un travail réalisé par l'I.R.D.P. de Neuchâtel, un questionnaire qui a été distribué aux 219 maîtres de CE2 et aux 317 maîtres de CM2 dont les élèves étaient concernés par l'évaluation. A ce questionnaire long et détaillé (près de 300 items !) les maîtres ont répondu avec un maximum de sérieux puisque le taux de non-réponse ne dépasse pas les 3 %. Ce questionnaire comprend trois volets :

Une série de questions demande aux instituteurs de définir leurs opinions sur les finalités de l'enseignement des mathématiques, la méthodologie qu'il faut employer ou les acquis que les enfants doivent avoir atteint à la fin de chaque cycle.

Un autre volet du questionnaire demande aux maîtres de décrire ou identifier leurs pratiques dans telle ou telle situation (introduire une notion nouvelle, évaluer, etc...).

Enfin une dernière partie leur demande d'analyser les problèmes proposés à leurs élèves dans l'enquête et de juger ceux-ci, soit en fonction de leur difficulté estimée et de leur usage pédagogique (type de problème très souvent utilisé en classe, parfois, jamais, etc...) ; soit en fonction des objectifs auxquels chacun de ces problèmes peut renvoyer. Nous avons ainsi la possibilité non seulement de tester la cohérence des réponses d'une partie à l'autre du questionnaire, mais aussi la possibilité d'évaluer quel sens les maîtres ont précisément donné à chacun des objectifs généraux qui leur étaient proposés dans la première partie.

Nous présentons au tableau 1 (en annexe, p. 14) quelques points extraits du questionnaire proposé au CM2. Le premier point concerne la conception générale des finalités de l'enseignement.

Lorsqu'on regarde la répartition des réponses, se dégagent immédiatement :

- un choix massif : « Développer les capacités de raisonnement logique » ;
- deux rejets (moins de 10 % de choix « fondamental ») qui concernent les items « exercer l'expression verbale », « apprendre à travailler avec d'autres » qui

sont des objectifs jugés extérieurs à l'enseignement des mathématiques ;

- des items sur lesquels les opinions des maîtres sont partagées.

Deux remarques peuvent toutefois être faites :

— l'objectif « préparer à l'enseignement secondaire » n'est fondamental que pour 14 % des maîtres (et secondaire pour 29 % d'entre eux) ;

— l'item « enseigner le calcul pour les besoins de la vie courante », fondamental pour 31 % des maîtres de CM2, l'est pour 60 % des maîtres de CE2. Cet item est le seul sur lequel divergent de façon nette les enseignants des deux niveaux.

Le deuxième point concerne la façon d'enseigner les mathématiques à l'école élémentaire. On a proposé aux maîtres 13 items, leur demandant de cocher les opinions avec lesquelles ils étaient le plus d'accord (sans limitation de nombre).

Là encore on observe (tableau 2, en annexe, p. 15) :

- un item massivement rejeté : « Le maître doit consacrer la majeure partie du temps à présenter les notions » ;
- deux items avec lesquels l'accord est très large, sur la nécessité des devoirs individuels écrits et sur la nécessité de la manipulation ;
- les autres items ont été inégalement choisis.

Le troisième point concerne non plus les opinions des maîtres, mais la façon dont ils caractérisent leurs pratiques. La question posée était : « Comment abordez-vous une notion nouvelle ? » (tableau 3, en annexe, p. 16).

Une pratique a été massivement cochée : « Vous faites manipuler les enfants en leur donnant des directives qu'ils exécutent individuellement ». Ceci est cohérent avec le point précédent où les items les plus retenus concernaient le travail individuel et la manipulation et renvoie à une image connue de la classe.

L'item le moins retenu (12 %) est à l'opposé de cette pratique de la classe centrée sur le maître : « Vous travaillez avec un groupe d'enfants en participant à leur jeu » (encore que le mot « jeu », auquel il aurait fallu préférer celui « d'activité », ait sans doute apporté une connotation négative réduisant le pourcentage des réponses).

Les autres items qui opposent un enseignement centré sur l'intervention magistrale ou davantage sur le travail des enfants recueillent des pourcentages équivalents de réponses. Là encore, sur un fond d'accord, des orientations divergentes se font jour.

Le quatrième point se propose de déterminer ce que recouvre l'adhésion à la pratique de la « manipulation » en demandant aux enseignants d'explicitier à quels choix pédagogiques elle se réfère :

Quatorze affirmations sur la manipulation ont été proposées aux maîtres de CM2 (tableau 4, en annexe, p. 17).

Ce qui apparaît d'emblée, c'est le rejet des affirmations négatives à propos de la manipulation : de telles opinions pourtant souvent entendues sur la manipulation perte de temps, ou la manipulation qui rend l'enfant prisonnier du matériel, sont choisies par une faible minorité de maîtres.

En revanche, les items les plus retenus concernent l'apport positif de la manipulation, en particulier comme médiation pour « concrétiser » les notions et faire découvrir les relations.

Les autres aides (mémorisation, répétition d'exercice, etc...) sont diversement retenues et deux items, qui pourraient être pris négativement ou positivement, ne sont pas rejetés : la manipulation amuse les enfants comme un jeu et elle donne plus de travail à l'enseignant.

Le dernier point que nous évoquerons ici concerne le mode d'évaluation, où l'on demande aux instituteurs de situer leurs pratiques en plaçant neuf items sur une échelle allant de « fondamental » à « sans intérêt » (tableau 5, en annexe, p. 18).

Deux items sont massivement reconnus comme « fondamentaux » dans l'évaluation : la « justesse du raisonnement » et la « compréhension du texte ». Vient ensuite « l'exactitude du calcul ».

Sur les autres items, les instituteurs sont partagés, les deux items classés en dernier lieu étant « la rapidité de résolution » et « l'orthographe ».

On peut remarquer du CE au CM une évolution qui se manifeste par une plus grande exigence chez les maîtres, quant à la présentation et à la rédaction de la solution, et quant à la précision du vocabulaire mathématique.

De nombreux autres aspects intéressants pourraient être mentionnés (notamment la façon dont les maîtres ont évalué les objectifs auxquels pourraient répondre les problèmes qu'on avait proposé à leurs élèves dans la première partie de l'évaluation). Ce qui nous paraît important est la grande cohérence des réponses entre les différentes parties du questionnaire. La pertinence avec laquelle les maîtres ont évalué les objectifs des problèmes proposés à leurs élèves, en particulier, indique clairement qu'il n'y a eu ni flou, ni malentendu dans leur lecture des objectifs généraux de l'enseignement des mathématiques tel que la première grille les leur proposait. Ceci permet de valider les réponses au questionnaire du point de vue de la compréhension des items.

Pour conjuguer les informations obtenues à chacune des parties du questionnaire et situer la population de notre enquête dans le réseau des orientations pédagogiques ainsi dégagées, nous avons procédé à une ana-

lyse de correspondances intégrant 88 variables du questionnaire et les réponses correspondantes des 317 individus questionnés. On obtient ainsi une carte générale qui voudrait rendre compte des différentes orientations de la pédagogie des mathématiques à l'école élémentaire ; elle est constituée prioritairement à partir des items sur lesquels les choix des maîtres sont divergents, ceci explique que des items à très fort consensus (acceptés ou rejetés massivement) n'y figurent pas. Il ne faut pourtant pas oublier leur existence dans la lecture d'un tel tableau puisqu'ils constituent ce fond de large accord, cette zone d'évidences partagées (aussi bien dans les choix que dans les refus) sur laquelle les maîtres inscrivent leurs différences (carte 1, en annexe, p. 19).

La complexité et la richesse des informations contenues sur cette carte nécessiteraient des commentaires détaillés et prudents. Nous nous bornerons ici à trois séries de remarques, nécessairement schématiques :

La première concerne la façon dont les différents types d'items s'ordonnent le long d'un axe unique (figuré en oblique) qui constitue ainsi une sorte d'axe des styles pédagogiques.

La seconde concerne la place originale tenue par ces objectifs particuliers que sont les contenus proprement mathématiques.

La troisième définit comment les individus concernés par l'enquête se projettent sur cette carte et dans quel sens pèsent des variables extérieures comme l'ancienneté, la présence ou non d'une formation initiale ou continuée, etc...

1) La protection ordonnée des variables : L'hypothèse qui guide cette analyse interprétative est que, en projection sur l'axe oblique figuré, nous avons un ordre sur l'ensemble des items. Ceci signifie que nous pouvons non seulement lire aux extrémités de l'axe la configuration des choix pédagogiques les plus éloignés les uns des autres (dans le contexte actuel) mais aussi que nous avons tous les niveaux intermédiaires qui nous conduisent progressivement (mais non insensiblement) d'un pôle à l'autre.

Quels sont ces extrêmes et quels sont ces intermédiaires ?

Le pôle 1, situé en bas et à droite du plan, réunit des items tels que :

- vous exposez en manipulant le matériel (EXP) ;
- l'essentiel est de donner de nombreux exercices d'application pour mémoriser les règles (EXER) ;
- la manipulation fait perdre beaucoup de temps (PERT) ;
- pour assimiler une ambiance faite d'ordre et de silence est indispensable (ORDR).

Nous trouvons ici un faisceau d'items qui, par leur convergence, définissent une pédagogie centrée sur l'apport du maître, mettant l'accent sur les exercices d'application sur la nécessité d'une ambiance d'ordre pour le travail en mathématique. L'instrument de travail est le manuel du commerce, la manipulation fait perdre plus de temps qu'elle n'en fait gagner. L'objectif d'utilité sociale de l'enseignement des mathématiques est l'objectif prioritaire.

A l'opposé, le pôle 2 (en haut à gauche) réunit des items tels que :

— vous utilisez les exercices proposés par les enfants (PRO) ;

— la discussion est indispensable à des apprentissages solides (DIS) ;

— vous proposez des activités et les enfants se groupent pour les réaliser (PRO) ;

— donner le goût des mathématiques (DON).

Ainsi autour d'un objectif formulé en terme de développement intellectuel (et non en terme d'utilité sociale), se dessine une pédagogie privilégiant dans ses « valeurs » l'initiative de l'enfant, le travail de groupe comme stimulant la discussion et l'imagination, et cherchant à produire ses propres instruments de travail (exercices proposés par les enfants ou inventés par le maître).

Opposer ces deux extrêmes avec des schémas : traditionnel / rénové ou directif / non directif ne peut conduire qu'à des faux sens car c'est seulement en référence à un contexte historique donné, que l'affirmation de telle ou telle valeur prend figure de position passiviste, conformiste ou novatrice. Ceci étant, il est frappant de voir que l'opposition essentielle est, à propos de l'enseignement des mathématiques, dans la conception du rôle du maître telle que les mises en œuvre pédagogique peuvent les refléter : des exercices individuels visant à mettre en place des savoir-faire utiles à court terme, à la discussion de groupe visant le « développement » de l'enfant, ce sont aussi deux conceptions de l'école élémentaire qui s'affrontent, l'une soucieuse du court terme et pour cela, faisant fond sur des apprentissages directement évaluable, l'autre beaucoup plus ambitieuse et en même temps pensant le long terme, et pour cette raison faisant fond sur des activités beaucoup plus globales et difficiles à évaluer. Historiquement, il semble bien qu'on ait là l'écho de deux finalités de l'école élémentaire partagée entre l'urgence de l'utilité sociale et l'urgence de « l'épanouissement de l'enfant » pour reprendre une expression bien galvaudée mais qui a fait fortune. Dans les deux cas, le savoir, les connaissances ne sont jamais qu'un moyen, nullement une fin qui se suffirait à elle-même.

Entre ces deux pôles, on peut situer des paliers intermédiaires en effectuant des regroupements dans la

liste ordonnée des items. Nous pouvons faire sur cette liste quelques remarques :

Si les items concernant l'évaluation apparaissent dans un ordre significatif (on va du soin à la rapidité de résolution), ils apparaissent de façon relativement groupée : dans la première moitié de la liste ; ceci signifie que tout item concernant les modalités d'évaluation a disparu dans la deuxième partie. On ne doit pas en conclure que ces choix pédagogiques excluent toute modalité d'évaluation, les items présentés ici pouvant être inaptes à en rendre compte. Il serait pourtant essentiel de savoir quels critères ces maîtres utilisent pour apprécier l'effet des situations de travail qu'ils proposent.

Les items portant sur le rôle de la manipulation sont également intéressants : on trouve en début de liste, l'item dépréciant la manipulation (perte de temps) puis beaucoup plus loin, les items où la manipulation apparaît comme une aide pour les enfants (répétition, focaliser l'attention, jeu) puis l'item affirmant que la préparation du matériel est un travail supplémentaire pour l'enseignant (ce qui, dans le contexte, peut être compris aussi bien comme un aspect positif que négatif) et enfin les items mettant l'accent sur l'apport d'aide intellectuelle spécifique de la manipulation comme instrument de validation ou de recherche « aide à remarquer ses erreurs », « aide à retrouver une solution oubliée ».

La façon dont les items se conjuguent par leur proximité autoriserait bien d'autres commentaires. Il nous faut maintenant situer les contenus mathématiques par rapport à eux.

2) La place des objectifs mathématiques : Si l'on caractérise de façon très schématique un des objets habituels de la polémique pédagogique, on peut opposer ceux qui lient les transformations pédagogiques à la mise en œuvre de contenus différents d'enseignement, et ceux qui pensent que les contenus « n'ont aucune importance » puisque seules seraient déterminantes les modalités d'enseignement. A ce titre, il est intéressant de voir comment les contenus mathématiques se situent sur l'axe des styles pédagogiques défini ci-dessus.

La première constatation est que ces contenus (représentés par des points sur la carte n° 1) se regroupent pour la plupart dans le quart de plan en bas et à gauche, leur projection sur « l'axe oblique » serait ainsi très centrale et extrêmement groupée. Leur faible contribution à l'axe des variables pourrait donc apporter un argument aux partisans de l'opinion « la manière d'enseigner importe plus que ce qu'en enseigne ». Il faut pourtant nuancer ce jugement catégorique. En effet on peut distinguer trois groupes de variables dans ces contenus :

Se situent au centre, la plupart des contenus dits « modernes » diffusés depuis la réforme de 1970. Dire que de tels contenus ne contribuent pas à caractériser

spécifiquement une orientation pédagogique, signifie aussi bien que, dix ans après la réforme, ils ne constituent plus un sujet d'affrontement, qu'ils ne sont pas (ou plus ?) la pierre de touche d'un enseignement se définissant par l'innovation. En revanche, on trouve décalé sur la droite, un groupe d'items renvoyant clairement à des contenus d'enseignement historiquement situés avant la réforme, tel l'apprentissage des fractions. Si « enseigner les ensembles » ne signifie a priori rien de particulier quant à ses choix pédagogiques, en revanche, tenir à l'apprentissage des fractions signifie bien pour les maîtres une « tendance » à se situer pédagogiquement du côté de pratiques pédagogiques plus souvent soucieuses d'utilité directement sociale, d'apprentissages conçus en terme d'exercices d'application. En revanche, et c'est là une information moins prévisible, les objectifs concernant les transformations géométriques, se projettent beaucoup plus à gauche (et apparaissent en haut et à gauche du plan). Est-ce à dire qu'aujourd'hui l'enseignement de la géométrie qui fut pourtant un des enseignements les plus traditionnels qui soit et qui paraissait tombé en désuétude pour cette raison, est en train de réapparaître lié à des pratiques pédagogiques qui privilégient le travail de groupe, l'imagination et la discussion entre enfants ?

3) La répartition des individus : La projection des variables du questionnaire nous a permis de mettre à jour une sorte « d'échelle » d'attitudes pédagogiques mais elle ne nous permet pas d'inférer comment se situe la population des maîtres sur cette échelle. En effet, il est tout aussi possible que les maîtres se trouvent très massés du « centre » du nuage de points, que scindé en plusieurs groupes etc... Nous avons donc projeté les individus sur le plan précédent (carte n° 2, en annexe, p. 20).

Nous observons un nuage étiré le long de l'axe, avec une densité plus grande de points vers le centre. Cette tendance centrale forte nous donne une idée de ce qui constitue aujourd'hui la « norme » pédagogique, entendue au sens de ce qui constitue, à la date de l'enquête, les opinions ou attitudes les plus fréquentes chez les instituteurs. Mais il est clair que cette « norme » ne constitue nullement une sorte d'opinion composite, se tenant à distance des choix radicaux, ne s'engageant guère et cherchant prudemment « un juste milieu ». L'analyse des questionnaires a justement mis en évidence que, au-delà des points d'unanimité, les maîtres ont formulé des choix et des refus qui nous contraignent à prendre en compte les éléments de leurs projets pédagogiques dans leur cohérence positive. Dans quel sens les variables extérieures pèsent-elles dans la position des individus ?

Nous avons pris en compte trois types de facteurs :

L'ancienneté dans la fonction (moins de 5 ans, de 5 à 15 ans, plus de 15 ans).

La classe est à un cours ou plusieurs cours.

La formation initiale et la formation continuée.

Les points projetés (cf. carte n° 1) sont des barycentres, c'est-à-dire des points « moyens » concernant tous les individus de l'échantillon, ce qui explique à la fois leur position centrale et le faible décalage entre eux.

Ceci étant, l'ordre de projection mérite commentaire.

En ce qui concerne l'ancienneté dans la fonction, couplée avec l'enseignement dans une classe à un cours, les trois points (▲ 5, ▲ 15, ▲ 16) se projettent dans l'ordre suivant de gauche à droite : moins de 5 ans, entre 5 et 15 ans, plus de 15 ans. L'ordre est le même pour les classes à plusieurs cours, (□ 5, □ 15, □ 16) avec un décalage accentué sur la droite. Ainsi, les années d'expérience et la présence de plusieurs cours jouent comme des poids non négligeables qui « tirent » les maîtres vers le pôle 1.

En ce qui concerne la formation, les résultats sont plus difficiles à interpréter : en effet, le passage par l'école normale ne joue pas à lui seul, normaliens (○) et anciens remplaçants (◻), se projettent au même endroit. En revanche, la formation continuée fait diverger les itinéraires : les anciens normaliens qui ont suivi des stages de recyclage (●) se projettent plus à gauche sur l'axe, alors que les remplaçants ayant suivi des stages de formation continue (■) se projettent plus à droite.

Est-ce à dire que la formation continue joue un rôle « normalisant » pour les seconds alors qu'elle est une incitation à l'innovation pour les premiers ? Est-ce à dire que le public qui fait acte volontaire de candidature à de tels stages est mû, selon qu'il est normalien ou pas, par des objectifs différents, les anciens remplaçants y trouvant davantage de quoi se conformer à une norme plutôt « traditionnelle », les anciens normaliens y trouvant appui pour conforter un désir de changement ? Il est évidemment difficile de répondre mais il est intéressant de voir, qu'en ce qui concerne l'enseignement des mathématiques, la formation continuée a des effets contradictoires selon qu'elle a ou non été précédée d'un temps de formation initiale.

En conclusion, nous voudrions faire trois remarques :

La première pour rappeler qu'il s'agit d'un questionnaire d'opinions et que s'il permet d'esquisser une typologie des pratiques pédagogiques, il ne peut être considéré comme équivalent à une observation des pratiques. D'où, une possibilité de suite : ne serait-il pas utile en s'appuyant sur la typologie obtenue de choisir quelques classes comme lieu d'observation, ce qui permettrait d'évaluer la distance entre les opinions exprimées et les comportements observés.

La deuxième pour poser la question de l'interprétation : il est évident que dès que l'on cherche à produire une analyse fine des attitudes et des opinions, on se

heurte à la complexité des éléments réunis et toute simplification risque d'être abusive.

La troisième remarque vise l'ensemble de l'enquête : nous avons maintenant d'une part une évaluation des performances des élèves et d'autre part des informations sur les pédagogies des instituteurs. Il serait important de rechercher les liens éventuels entre les compor-

tements des élèves et les « styles pédagogiques » de leurs enseignants.

Jacques COLOMB,
chef de travaux,
I.N.R.P., Paris.
Jean-François RICHARD,
professeur,
Université Paris VIII.

ANNEXE

I. — CONCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT (1)

1°) — Voici **certaines buts** que l'on entend souvent assigner à l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire.

Pour chacun d'entre eux indiquez en **cochant** la case correspondante s'il vous paraît, fondamental, important, secondaire ou sans intérêt.

	Fondamental	Important	Secondaire	Sans intérêt
HAB - habituer l'enfant au vocabulaire des mathématiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ENS - enseigner le calcul pour les besoins de la vie courante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXE - exercer l'expression verbale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DEV - développer les capacités de raisonnement logique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ENT - entraîner à résoudre des problèmes nouveaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
STI - stimuler l'esprit de recherche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DON - donner le goût des mathématiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
APP - apprendre à travailler avec d'autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ODE - développer le sens des opérations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PRE - préparer à l'enseignement secondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tableau n° 1

CONCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT (2)

2°) — Voici une série d'opinions à propos de la façon d'enseigner les mathématiques à l'école élémentaire.

Cochez les cases correspondant aux opinions avec lesquelles vous êtes le plus d'accord.

- | | |
|-------------|---|
| IMAG | - le maître doit sans cesse utiliser les pouvoirs d'imagination et d'invention des enfants |
| EXER | - l'essentiel est de donner de nombreux exercices d'application pour faire apprendre les règles .. |
| DISC | - la discussion entre enfants est indispensable à un apprentissage solide |
| TEMP | - le maître doit consacrer la majeure partie du temps à présenter les notions |
| NOTM | - la présentation d'une notion doit être faite à partir d'une manipulation |
| MANI | - la manipulation de matériel est indispensable dans l'apprentissage des mathématiques |
| RESV | - il est nécessaire que l'enfant soit régulièrement renseigné sur ses résultats |
| ORDR | - pour assimiler une ambiance faite d'ordre, de silence, est indispensable |
| DEV | - les devoirs individuels et écrits sont nécessaires pour que les enfants retiennent les notions |
| BASE | - pour apprendre la numération décimale il est nécessaire de travailler dans d'autres bases .. |
| OPP | - il faut présenter une opération à partir d'une situation qui pose problème |
| NANT | - il faut aborder une notion nouvelle en la construisant à partir de notions apprises antérieurement |
| NOTS | - il faut aborder une notion nouvelle en la construisant à partir d'une situation qui pose problème |



Tableau n° 2

Voici une échelle de 10 items qui vous permettra de classer votre conception de l'enseignement en fonction de la fréquence de ces pratiques. Cochez les cases qui correspondent à vos pratiques les plus fréquentes.

10 fois
9 fois
8 fois
7 fois
6 fois
5 fois
4 fois
3 fois
2 fois
1 fois
0 fois

III. — METHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT (1)

1°) — Comment abordez-vous une notion nouvelle ?

Cochez les trois cases qui correspondent à vos procédés les plus fréquents.

EXP	- vous l'exposez en manipulant vous-même le matériel	<input checked="" type="checkbox"/>
DIR	- vous dirigez la leçon, en suscitant des réponses rapides des enfants	<input checked="" type="checkbox"/>
FAI	- vous faites manipuler les enfants en leur donnant des directives qu'ils exécutent individuellement ..	<input checked="" type="checkbox"/>
TRA	- vous travaillez avec un groupe d'enfants en participant à leur jeu	<input type="checkbox"/>
ORG	- vous organisez l'activité de groupes en proposant des exercices et un matériel	<input checked="" type="checkbox"/>
PRO	- vous proposez des activités et les enfants se groupent pour les réaliser	<input checked="" type="checkbox"/>

Tableau n° 3

METHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT (2)

2°) — Voici une série d'opinions, concernant la manipulation.

Cochez les cases correspondant aux opinions avec lesquelles vous êtes le plus d'accord.

- JEU** - la manipulation amuse les enfants comme un jeu
- ATT** - elle fixe leur attention sur quelque chose
- DET** - elle leur permet de bouger et de se détendre ..
- RELA** - elle leur fait découvrir des relations
- CCRT** - le matériel permet de concrétiser ce qu'on leur dit
- ERR** - il aide l'enfant à remarquer ses erreurs
- RTRV** - il aide les enfants à retrouver une solution oubliée
- REPT** - il leur permet de répéter des exercices pour les assimiler
- PERT** - la manipulation fait perdre beaucoup de temps en classe
- TSUP** - le soin et la préparation du matériel créent à l'enseignant (e) du travail supplémentaire
- BRUI** - le bruit que font les enfants avec le matériel est difficilement supportable
- HAB** - les enfants s'habituent à ce matériel et ne savent plus raisonner sans lui
- SERT** - les enfants n'apprennent plus à étudier sérieusement
- AJT** - les enfants saisissent cette occasion pour s'agiter

<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Tableau n° 4

V. — MODE D'EVALUATION

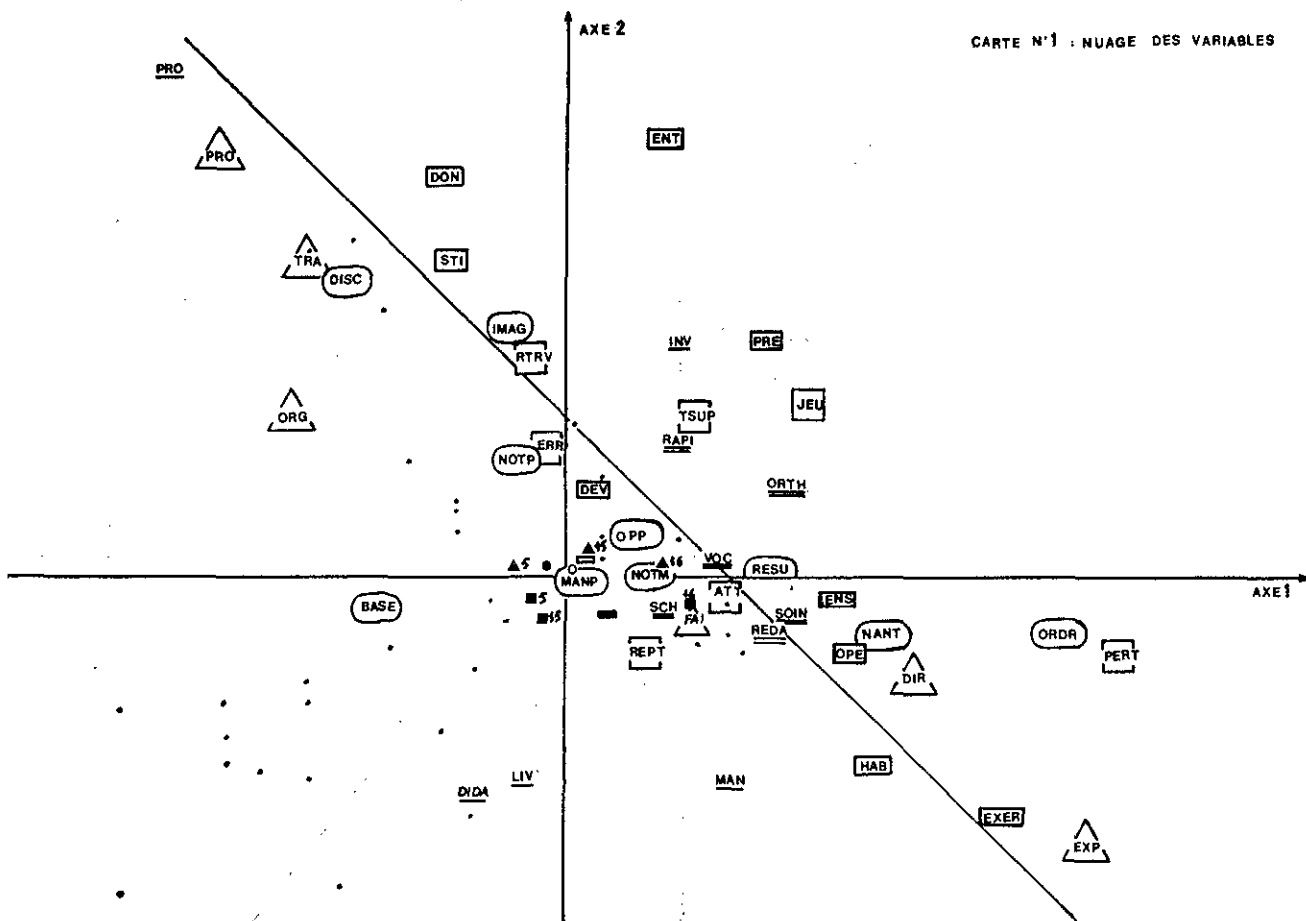
2°) — Quelle importance accordez-vous dans votre appréciation d'un travail écrit aux éléments suivants :

Pour chacun d'entre eux indiquez en cochant la case correspondante, s'il vous paraît fondamental, important, secondaire ou sans intérêt.

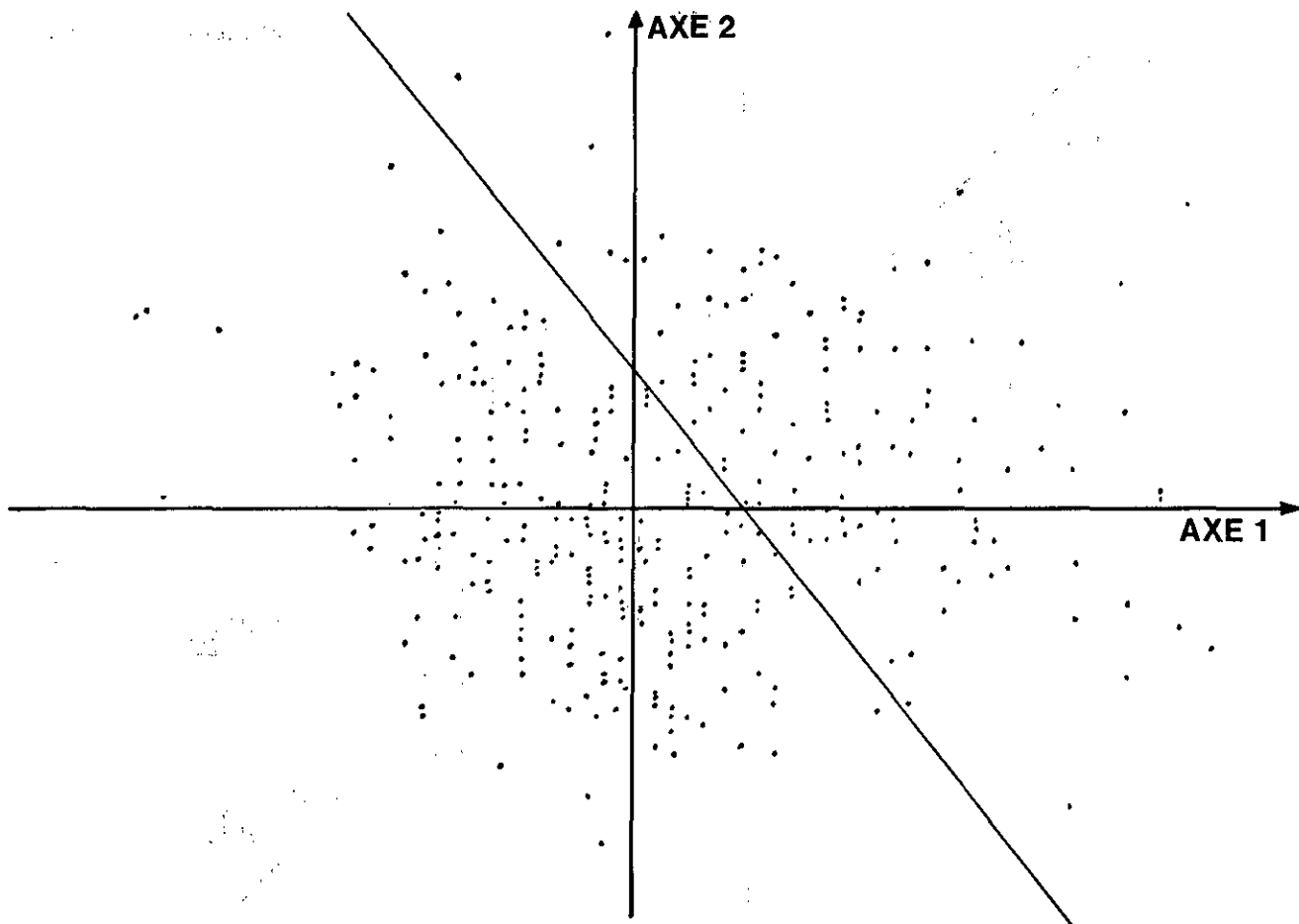
		Fondamental	Important	Secondaire	Sans intérêt
EXAC	Exactitude du calcul	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUST	Justesse du raisonnement	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SCHE	Utilisation de schémas ..	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
VOCA	Précision du vocabulaire « mathématique »	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
REDA	Rédaction de la solution	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RAPI	Rapidité de résolution ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SOIN	Soin apporté à la présentation	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ORTH	Orthographe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COMP	Compréhension du texte	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tableau n° 5

CARTE N°1 : NUAGE DES VARIABLES



Carte n° 2 : nuage des individus



PLAIDOYER POUR UNE EDUCATION TRANSCULTURELLE

« Chaque usage a sa raison. »
Montalgne.

Notre réflexion a pour point de départ deux observations :

La première porte sur le discours récent tenu au sujet de la culture des émigrés, de l'acculturation, de la spécificité culturelle, du vécu des migrants, etc... Ce qui frappe à la lecture de nombreux articles, c'est l'imprécision du langage et des concepts et l'absence quasi totale de méthodologie, sauf lorsqu'il s'agit de traits culturels liés de très près à l'apprentissage de telle ou telle langue de pays d'émigration. Certes, le vocabulaire et les concepts de la sociologie, de la psychologie sociale, de l'ethnologie et de l'anthropologie sont parfois encore ambivalents, mais pour l'essentiel nous disposons de modèles d'analyse, de concepts opératoires (comme celui de la personnalité de base) et d'études monographiques fort précises sur les mécanismes d'acculturation notamment pour ce qui est de l'émigration italienne aux U.S.A. Nous essaierons de façon simplifiée et fragmentaire d'éclairer quelques-uns de ces concepts afin si possible d'utiliser un même langage, celui des sciences sociales en ce domaine, et de proposer une méthodologie possible de la pédagogie interculturelle accompagnée d'exemples

concrets empruntés à deux aires culturelles très différentes. Le nombre réduit d'études précises sur les contacts culturels en France explique peut-être un certain retard dans le champ de la communication interculturelle.

Au cours de rencontres avec un certain nombre de groupes de femmes en formation dans les XVIII^e, XIX^e et XIV^e arrondissements de Paris, nous avons été amenés, lorsque les stagiaires étaient invités à s'exprimer, à faire l'observation suivante : les femmes oscillaient souvent entre deux attitudes allant de la passivité, ou au moins de l'hésitation à donner un point de vue, au vif désir de s'exprimer. Cet écart traverse souvent le groupe en formation et peut porter sur l'ensemble des stagiaires. Ajoutons que nous étions en présence la plupart du temps de femmes de nationalités et de cultures différentes : maghrébines (souvent les plus nombreuses), personnes originaires de l'ex-péninsule indochinoise, turques, africaines. La majorité d'entre elles étaient analphabètes et non salariées.

L'observation des réserves, des chuchotements, des fous rires et les apartés de stagiaires appartenant à la même aire culturelle permet de projeter la lumière sur les phénomènes de verbalisation et sur ce qui les sous-tend. On constate que certaines femmes manifestent l'intention de répondre en fonction de la représentation qu'elles se font de l'enseignante européenne et de son attente. Des réactions un peu similaires peuvent apparaître s'il s'agit d'une formatrice issue de leur communauté. Les apartés entre maghrébines — qui prennent souvent la forme d'une véritable concertation dans leur langue — cachent la plupart du temps un problème lié à un comportement ou à des valeurs spécifiques du groupe. Elles sentent intuitivement que la formatrice ne comprendra pas leur « logique » ou leur attitude. La volubilité dont elles font preuve en langue arabe (ou en kabyle) contraste alors avec leur réticence à s'exprimer dans notre langue. Sur d'autres sujets, dans des circonstances différentes, elles font des efforts pour communiquer en un français élémentaire certes, mais suffisant.

Les travaux de Bernstein ont montré que les formes de socialisation propres à un groupe social se reflètent sur le plan linguistique. Lorsque les référents culturels sont éloignés, l'écart dans le domaine des codes sociaux et symboliques... est très accusé. Ajoutons que si la formatrice impose un thème uniquement rattaché à un système de valeurs, à un modèle culturel européen, la communication risque d'être étranglée.

Hymes définit la culture comme l'ensemble des significations partagées par un groupe ; or, dans la relation qui nous intéresse, la problématique peut être la suivante : comment de part et d'autre pénétrer ces constellations de significations caractéristiques de la communauté, comment opérer sur le plan pédagogique pour qu'elles apparaissent aux uns et aux autres comme autant de miroirs

où se reflèteraient l'identité du groupe et des individus. On connaît la belle formule de Germaine Tillion, selon l'auteur de **Le Harem et les Cousins**, la connaissance d'une culture différente joue le rôle d'un miroir dans lequel on se découvre soi-même.

Rassurons nos lecteurs. Nous ne demanderons pas aux formateurs et formatrices d'acquérir un savoir encyclopédique en ethnologie ou en psychologie sociale.

Les tentatives faites en ce sens ont plutôt égaré les esprits ou découragé les bonnes volontés. Certaine brochure savante sur l'Islam par exemple n'a guère permis de mieux connaître les publics maghrébins ou turcs qui fréquentent nos formations. On se contente trop souvent d'avancer des critères d'appartenance culturelle pour le moins incertains traduisant une grande méconnaissance des travaux menés dans le champ de recherche qui nous préoccupe. Nous voudrions d'emblée pour remettre en question quelques idées reçues, citer un passage d'une étude du professeur Robert Brunschvig, sur la culture musulmane, qui éclairera notre propos : « Si nous voulons traiter correctement d'histoire culturelle et non d'histoire religieuse au sens étroit, quand nous parlons de « civilisation musulmane », ce n'est point essentiellement sur la qualité de la croyance ou sur le degré du culte que nous avons à nous fonder, comme d'aucuns ont tendance à le faire, mais **sur les effets que cette croyance exerce dans nombre de secteurs culturels, depuis les humbles usages matériels** (1) jusqu'aux manifestations psychosociales les plus complexes ou les plus élevées » (2).

Pour ce qui est de l'aspect linguistique, Robert Brunschvig ajoutait : « L'aspect idiomatique a sa valeur qui est grande, il n'est pas nécessairement pour ce qui nous occupe, l'aspect, entre tous, privilégié ». L'orientaliste Gustav E. von Grunebaum reprendra les féconds principes méthodologiques de Robert Brunschvig en insistant notamment sur ces « corrélations » entre vie économique, morale, droit, structure sociale et politique, lesquelles « corrélations » ont fait sans nul doute progresser nos aperçus sur ce qu'on peut nommer la « mécanique » de toute civilisation. Elle se révélera utile en priorité comme une méthode pour retracer la transmission d'impulsions issues d'un domaine culturel sur d'autres domaines culturels, pour identifier la forme (ou la formulation) qu'elles revêtiront dans d'autres secteurs et la résistance qu'elles peuvent rencontrer et qui en retour peut modifier l'impulsion et la sphère d'où elle a jailli » (3). Grunebaum insiste sur la valeur heuristique de la recherche appliquée aux corrélations entre phénomènes politiques, sociaux, religieux...

Si nous voulons progresser dans la connaissance d'une communauté, il faudrait concevoir une phénoménologie détaillée de la situation culturelle du groupe afin d'appréhender cette configuration de comportements appris qu'évoque Ralph Linton (4). Mikel Dufrenne (5) in-

siste sur le fait que la singularité d'une culture se manifeste par ses institutions. On songera surtout, pour ce qui est de nos formations, à la cellule familiale, à la manière dont les rôles sont codifiés, au statut de ses membres... On objectera peut-être que les familles émigrées ont, en quittant leurs pays, rompu avec la communauté d'origine, que les contacts avec la société française ont provoqué des transformations complexes. Les chercheurs estiment que cette situation joue au contraire un rôle de révélateur. Dominique Schnapper qui a étudié les problèmes d'acculturation de la communauté italienne en France, écrit à ce sujet : « Ce contact entre deux cultures crée une situation quasi expérimentale qui permet d'étudier la nature et le mécanisme de la culture » (6). L'auteur cite l'anthropologue Melville J. Herskovits : « Quand les traditions sont en conflit, les réajustements à l'intérieur d'une culture montrent la manière dont les éléments de la culture se rattachent les uns aux autres et comment fonctionne le tout ! »

Nous sommes au cœur de la problématique : il ne s'agira pas pour le formateur de rechercher tel ou tel trait culturel distinctif, isolé, que l'on confronterait par exemple à un trait de culture française, mais de voir comment fonctionnent ces configurations de comportements ou d'attitudes, comment ces éléments s'articulent les uns les autres.

Les hommes sur le chantier, dans l'entreprise, dans la rue, au café... ont été confrontés à certains codes de comportements culturels et sociaux « étrangers ». Il n'en est pas de même des femmes dont nous parlons confinées la plupart du temps au foyer. Le processus d'acculturation chez elles est beaucoup moins engagé. Ajoutons, comme le souligne Dominique Schnapper, que, pour l'homme qui a quitté sa communauté de petite taille (le village très souvent), le contrôle social s'est relâché et qu'il est beaucoup moins soumis, en France, à la pression du groupe (7).

La situation de la femme non salariée est à l'évidence très différente, en outre elle a souvent rejoint le pays d'émigration plusieurs années après le mari.

Dans ces conditions, la connaissance de l'univers des « significations partagées » serait particulièrement nécessaire si l'on veut dans la pratique pédagogique tenir **réellement** compte des besoins langagiers du public visé.

Cette approche cohérente des constellations culturelles ainsi précisées rejoindrait, nous semble-t-il, certaines analyses récentes de la linguistique appliquée. Ces travaux (8) concluent tous à la nécessité de centrer l'apprentissage des langues secondes sur les besoins et les caractéristiques des apprenants.

Le professeur Roulet de l'Université de Neuchâtel écrit notamment : « Nous ne prétendons pas que cette manière d'apprendre soit réalisable en milieu scolaire, mais retenons de cette observation qu'il existe des stra-

tégies d'apprentissage différentes selon la situation, et sans doute selon d'autres facteurs tels que le milieu socio-culturel, l'âge, la formation antérieure, etc... de l'apprenant » (8).

La méthode behavioriste traditionnelle consistait à faire assimiler des structures (par la répétition, la mémorisation, la réutilisation, etc...) et s'appuyait nécessairement sur un contenu standardisé. E. Roulet poursuit en ces termes : « Pendant longtemps, en effet, la méthodologie a été déterminée en fonction de l'enseignant et de la matière à enseigner, voire des moyens d'enseignement, comme on a pu l'observer ces dernières années avec le développement des méthodes audio-visuelles et des laboratoires de langues. Les cours proposés, le plus souvent linéaires, monolithiques, strictement programmés et destinés à un public indifférencié, ignorent dans une large mesure les caractéristiques des utilisateurs et prétendent enseigner à tout le monde la même matière de la même manière, ce qui explique leur échec partiel » (8).

Nous pensons que les contenus devraient pour une large part s'inspirer des champs de référence culturels des stagiaires.

Il semble que le désir de faire partager à la formatrice certaines opinions, aspirations ou certitudes facilite l'aptitude à la verbalisation tout au moins lorsque les stagiaires sentent que la personne qui se trouve devant elles est prête à pénétrer dans cet univers des significations partagées par le groupe auquel elles appartiennent.

Une familiarité plus grande avec certaines communautés donnera aux formatrices le moyen de découvrir comment fonctionne le groupe domestique, de discerner quels sont les rôles de chacun des membres, comment les statuts (et donc les rôles) évoluent, quelle est la fonction sociale de telle pratique, etc... Quelques lectures bien choisies seront également nécessaires pour remettre en perspective les informations recueillies dans les formations (9).

L'émergence de significations propres à un groupe, la mise en parallèle de traits culturels entre deux ou plusieurs communautés seraient peut-être les supports d'opérations logiques et langagières nouvelles permettant de promouvoir un apprentissage linguistique plus cohérent. Les occasions de rapprochement, de comparaisons, d'exclusions se multiplieraient aisément. La recherche patiente de la raison de certains usages ou pratiques dans l'ordre social, juridique, économique, éthico-religieux... pourrait aussi être fructueuse pour ce qui est du développement des structures logiques si, comme l'affirme Piaget, la pensée consiste à relier des significations. Une approche interculturelle aurait l'avantage d'utiliser un contenu présentant de façon concrète des sériations, des enchaînements, des classements, ainsi que des opérations d'ana-

logie ou de transpositions permettant des actions cognitives donc de raisonnement.

Les stagiaires tireraient quelque avantage du point de vue de la formation générale de ces constructions d'enchaînements compréhensifs. Sur le plan linguistique les modalités logiques, affectives ou aspectuelles seraient plus aisées à introduire dans les énoncés des stagiaires, l'apprentissage pourrait y gagner en rigueur et en rapidité.

Cette démarche cognitive s'élargirait aux multiples formes de compréhension de l'espace (ordre, position, déplacement, distance...).

Nous voudrions citer sur ce point les notes du logicien Georges Vignaux consécutives à une session de formation : « L'important pour notre travail commun, c'est que le « CULTUREL » n'est pas un ensemble de propriétés en soi, détachées du cognitif → nécessairement le « CULTUREL » est fondé sur l'action. L'action c'est le corps, l'être qui est confronté à des objets, à du physique. Certains disent : « Oui, mais les travailleurs immigrés ont une culture différente. » Oui, ils ont une culture différente **mais** cette culture différente, ce sont des modes d'action par rapport à des actions communes, et c'est l'ordre de ces actions qui constitue éventuellement la différence (définition minimale opératoire) » (10).

Nous évoquerons très brièvement le domaine symbolique. Piaget souligne que le progrès de la représentation conceptuelle est solidaire du langage lui-même, que la possibilité de construire des représentations conceptuelles est l'une des conditions nécessaires à l'acquisition du langage. Il est peut-être important de préparer les stagiaires qui vivent dans un univers symbolique où le rapport entre le symbole et le signifié présente un certain rapport de ressemblance à affronter l'univers des « signes » de la société dans laquelle elles ont été plongées sans préparation, ces signes déjà arbitraires et socialement imposés sont souvent indéchiffrables pour les émigrés (11).

Pour ce qui est de la formation du formateur, la stratégie que nous esquissons présenterait quelques avantages que nous voudrions préciser.

1) Dans sa quête progressive, dans la découverte qu'il fait des réseaux de signification caractéristiques d'une communauté, le formateur perd son monopole de détenteur du savoir. Dans certains cas, nous avons pu observer qu'il n'était plus « le maître du jeu ». Les stagiaires s'enhardissent, vont plus loin dans l'explication d'une pratique, d'un comportement. De manière générale, les rapports enseignant/enseignés y gagnent.

Prenons un exemple pour être plus concret. Imaginons une formatrice qui travaille avec un groupe de femmes originaires des campagnes de Kabylie. A un moment donné il est question du métier à tisser domestique. Dans la représentation que la formatrice s'en fait,

celui-ci a essentiellement un rôle économique. Or sa surprise sera grande lorsqu'elle découvrira que le métier est le lieu d'une activité proprement culturelle qui s'accomplit dans l'espace de la maison. Pour aller au plus court citons P. Bourdieu « ... et de fait du point de vue de ses parents masculins, toute la vie de la fille se résume en quelque sorte dans les positions successives qu'elle occupe symboliquement par rapport au métier à tisser, symbole de la protection virile : avant le mariage, elle est située derrière le métier à tisser, dans son ombre, sous sa protection, comme elle est placée sous la protection de son père et de ses frères ; le jour du mariage, elle est assise devant le métier à tisser, lui tournant le dos, en pleine lumière, et, par la suite elle s'assoira pour tisser, le dos au mur de la lumière, derrière le métier... » (12).

Ouvrons une parenthèse à ce sujet. Que l'on ne s'y méprenne pas. Notre objectif ne vise aucunement à perpétuer certains modes de vie ou à ne pas tenir compte des réajustements culturels qui se sont opérés dans le pays d'émigration.

On ne portera pas de jugement de valeur pas plus qu'on ne cultivera quelque âge d'or mythique. Il s'agit simplement de connaître certains mécanismes d'une culture en partant des pratiques et comportements quotidiens.

Un projet global de formation qui ne tiendrait pas compte de la persistance de certains faits par exemple de la division mythico-rituelle des êtres, des choses et des actions dans le monde Kabyle nous paraît voué partiellement à l'échec.

Pour en revenir au problème de la remise en cause du monopole de savoir du formateur, citons un exemple observé dans une formation. Une femme turque, une algérienne de Kabylie, deux marocaines (l'une de la région d'Oujda, l'autre de Salé) comparaient les mérites respectifs de leur métier à tisser domestique. Toutes en avaient un souvenir très précis pour l'avoir vu dès l'enfance. La formatrice n'arrivait pas à concevoir qu'il puisse exister des métiers dépourvus de navette. Elle demandait des éclaircissements, s'efforçait intelligemment de passer à une représentation graphique de l'instrument, amorçait un rapprochement avec le métier à tisser utilisé dans les campagnes d'Auvergne, etc... La relation formateur/formé s'était inversée au bénéfice de tous les interlocuteurs. Les stagiaires demandent dans ce cas essentiellement des outils linguistiques afin d'être plus précis dans leur communication.

Dans cette perspective, l'emploi de documents authentiques (photographies, diapositives...) bien choisis peut être un adjuvant précieux. Mais les formateurs ne disposent pas du matériel adéquat, celui-ci pour l'essentiel reste à créer.

La démarche transculturelle fait donc appel aux acquis globaux de l'individu dans les domaines social, techno-

logique, relationnel, symbolique, rituel... qui mettent en jeu rapidement des mécanismes langagiers très variés.

Le formateur peut y trouver matière à renouveler ou à diversifier ses outils linguistiques. Le processus d'apprentissage introduira beaucoup plus tôt et de façon plus fréquente les notions de cause, de conséquence, de restriction, d'approbation et de manière générale celles qui permettent de donner une opinion et d'exprimer des relations logiques simples.

Le formateur pourrait s'appuyer en partie sur les travaux qui ont mené à l'élaboration du niveau-seuil (13). Cependant toute la partie portant sur les champs de référence ne convient pas à des publics appartenant à des aires culturelles très différentes. Un supplément et une refonte prenant en compte notre problématique seraient souhaitables.

De façon plus globale, l'attitude du formateur face aux « cultures » des émigrés gagnerait à être plus sereine et plus méthodique. La fièvre qui entoure le débat sur « l'expression collective » des émigrés aujourd'hui risque de brouiller les cartes et finalement de renforcer les ghettos.

Une pédagogie transculturelle ne s'accommoderait guère d'une approche fondée sur l'insolite. Il est peut-être l'heure dans les formations de migrants de passer à cette étape que Mikel Dufrenne précise pour ce qui est de la sociologie : « Cette défiance à l'égard de l'étrange est assez caractéristique d'une sociologie adulte qui cherche à comprendre plus qu'à s'étonner, on la retrouve chez Leenhardt et chez Griaule ; elle procède d'un double souci : chercher la signification sociale du trait en la reliant à l'ensemble du culturel, chercher sa fonction et sa signification dans le psychisme individuel » (14).

Il nous reste à donner quelques exemples d'investigations possibles. Nous avons choisi deux communautés en provenance du bassin méditerranéen, mais très différenciées sur le plan culturel (l'une appartient à l'Europe : il s'agit de l'émigration italienne, l'autre à l'Afrique du Nord : l'émigration maghrébine).

La part consacrée à la première sera succincte, nous avons estimé qu'il était indispensable de montrer que sur le plan méthodologique, l'approche était de même nature pour ce qui est d'une communauté originaire d'Europe.

Le groupe domestique et la cuisine dont la femme est le centre doit être privilégié. Pierre Bourdieu nous rappelle au sujet de la cuisine kabyle « qu'elle est le lieu aussi des activités proprement culturelles qui s'accomplissent dans l'espace de la maison, la cuisine et le tissage » (15).

Dominique Schnapper à propos de l'émigration italienne en France écrit de son côté : « La cuisine est d'abord le langage quotidien entre la mère et la famille,

elle est le moyen de communication et d'échanges premiers entre les différents membres du groupe familial. C'est par la cuisine avant tout, que la mère célèbre le culte familial quotidien et entretient autour des repas, les échanges qui renouvellent chaque jour la vie de la famille. Si, selon la formule célèbre de Claude Lévi-Strauss, « l'échange ne vaut pas seulement ce que valent les choses échangées » (16), si l'échange fournit « le moyen de lier les hommes entre eux, les repas, la commensalité sont l'objet et le lieu d'échanges fréquents » (17).

Ajoutons que corollairement, les pratiques culinaires sont parmi celles qui résistent le mieux à l'acculturation. Pour la communauté originaire d'Afrique du Nord, des études approfondies ont montré qu'elles se maintiennent dans le pays d'accueil pendant au moins trois générations.

Il n'est pas facile d'éviter le piège de l'ethnocentrisme même lorsque la matière traitée est empruntée à la vie de tous les jours. Le choix des ingrédients et épices précède toute préparation culinaire. A ce stade, une conception de l'activité sociale apparaît déjà. Fixer le sens de certains mots donnera déjà l'occasion à la formatrice d'éclaircir quelques usages. On songe à l'utilisation de la coriandre (arabe : *kousbour*) qui joue un rôle essentiel méconnu en Europe. Mais gageons que l'ambivalence subsistera si l'on ne découvre pas que la coriandre renvoie à des graines pour la formatrice, à des feuilles pour la femme du Maghreb !

Le miel et les amandes sont très appréciées dans la confection des pâtisseries en Afrique du Nord. Cela est bien connu : soupçonne-t-on par contre les emprunts que les communautés maghrébines en contact dans les grandes villes se font les unes aux autres avec les conséquences sociales qui en découlent ?

L'expérience montre que les femmes — qui se trouvent au centre de ces préoccupations — ne restent jamais indifférentes. Rapprochements et commentaires foisonnent et la formatrice a fort à faire en ce cas pour canaliser les énergies sur le plan de l'apprentissage de la langue. En regard, on comprendra mieux la passivité qui peut gagner les stagiaires si on s'évertue, même avec des trésors de gentillesse et de bonne volonté, à faire mémoriser des structures du type :

« Où achète-t-on le pain ? » → Réponse : « On achète le pain à la boulangerie ».

« Où achète-t-on les légumes ? » → etc...

Une stagiaire marocaine ne cherche pas tant à connaître le nom des légumes que l'on trouve en Turquie, voire au Vietnam, qu'à comprendre ce qu'on en fait, en quelles circonstances on les consomme...

Le rôle de certains mets à l'occasion des moments d'intensité collective reste codifié et la signification rituelle, religieuse et sociale des préparations est souvent mécon-

nue alors que du point de vue culturel, cette fonction est essentielle. On songe aux fêtes qui ponctuent l'année musulmane. La rupture du jeûne par exemple, se fera obligatoirement par une soupe très particulière qu'on appelle *chorba* en Algérie (*harira*, au Maroc).

Les pièges guettent le formateur à tous les pas. Parle-t-on de mettre la table ? On oubliera peut-être que de nombreuses familles mangent dans un plat commun (18), qu'il existe des règles précises sur la façon de manger différentes des nôtres, chaque geste ayant sa signification. Ces comportements sous-tendent des normes et valeurs que l'on appréhendra progressivement en rapprochant de multiples pratiques qui, isolées, apparaissent comme des « étrangetés » ou « traditions » peu compréhensibles. Le déroulement du repas, l'ordre et la combinaison des plats, la place et le rôle de chacun dans l'espace social qu'est la maison peuvent être la source de comparaisons fructueuses si les stagiaires sont mis en confiance. La famille musulmane ne parle guère pendant le repas et surtout pas de nourriture, on mange discrètement notamment dans une famille kabyle. La présence de communautés diverses permettra au bout d'un certain temps de procéder à de multiples découvertes qui devraient contribuer à souder le groupe et à faire disparaître les barrières psychologiques voire certaines méfiances.

Avec la communauté maghrébine une réflexion sur le bouilli et le rôti (la viande rouge, comme le rosbif, est à peu près absente de la table musulmane) sur l'alliance du sucré et du salé (on songe à la viande caramélisée « ham lahlou ») amènerait peut-être les stagiaires à un effort d'auto-analyse. On s'interrogera également sur la fonction sociale de l'échange entre membres de la famille, entre amis (don et contre-don). On pense par exemple au paquet de gâteaux que l'on emmène lors d'une visite dans les familles du Maghreb.

Du point de vue de la formation générale, il est également important que les stagiaires comprennent peu à peu que des usages qui les étonnent en France se fondent sur des raisons, certes différentes des leurs, mais également explicables. Chacun sait que personne n'a le monopole des stéréotypes et idées toutes faites.

Cette pratique pédagogique transculturelle peut être élargie au-delà du cercle familial. Les relations grégaires (avec les parents, amis, voisins...) apporteraient au formateur de multiples informations sur les réseaux de communication, de solidarité, d'aide rituelle, sur les stratégies de ruse de la famille étendue ou du groupe.

A ce niveau, il sera plus aisé peut-être de cerner les réajustements culturels, les rythmes d'acculturation ou d'adaptation, en distinguant ceux qui sont passifs, acceptés ou inconscients de ceux qui sont voulus et conscients. La formatrice qui posait les questions du type « où achète-t-on la viande ? » fut bien surprise d'apprendre de la

bouche d'une stagiaire marocaine que son mari n'allait pas à la boucherie mais à la Villette où il se procurait des animaux entiers qu'il entreposait ensuite dans un congélateur. Une anecdote plaisante illustrera ces stratégies de ruses bien mal connues. Des amis tunisiens ont ouvert près de la Porte Saint-Martin un salon de coiffure disposant de dix fauteuils qui permettent de couper les cheveux de dix manières différentes selon les régions ou provinces d'origine ! Bon indice de persistance culturelles ! Dans ce « grand groupe », la femme peut jouer un rôle particulier, irremplaçable. L'une d'entre elles, musulmane du Sénégal, est chargée de la réfection des tresses (rituelles) des amis de la famille, ces tresses qui diffèrent selon l'âge et le sexe. Nous avons fait cette observation dans une famille habitant rue de Nantes (XIX^e arrondissement) en mars 1978. Le rôle social, religieux, rituel de la coiffure chez les hommes et les femmes n'est plus à démontrer et chacune des communautés pourrait multiplier comparaisons, analogies et différences. Dans tous les cas, le formateur doit faire preuve du plus grand respect en évitant la curiosité gratuite ou insistante.

Il est un domaine que les formatrices veulent à bon droit annexer à leur formation, c'est celui de la puériculture, des soins donnés à l'enfant, de la diététique. Les mères ont souvent de nombreux enfants et elles se heurtent à des problèmes aigus au dispensaire, en famille, avec le médecin, etc... lorsqu'elles ignorent la langue. Beaucoup de collègues ont cependant remarqué que nombre de stagiaires éprouvent quelque répugnance à aborder ce terrain. En réalité, la majorité des femmes africaines et du Maghreb estiment qu'elles n'ont guère à apprendre dans ce domaine. Une certaine attitude « d'assistance » n'a pas favorisé les choses, il faut le dire. Elles déclarent d'ailleurs souvent que leurs pratiques sont plus efficaces. Là encore, nous sommes en présence d'une réaction à caractère « culturel » que les anthropologues ont observé près des peuples non occidentalisés. Mikel Dufrenne écrit à ce sujet : « La plupart de ces sociétés ont une sorte de science instinctive de la puériculture, tout se passe comme si le social s'y accordait plus étroitement au biologique, comme si les exigences de la vie y étaient plus profondément ressenties et plus spontanément satisfaites » (19). Une grande prudence assortie de patience sera donc de règle dans ce domaine et le truchement de formatrices issues de ces communautés pourra être d'un grand secours. La manière dont l'enfant est nourri, entouré, récompensé, emmaillotté, etc... a une importance extrême pour le développement de l'ego.

Nous serons beaucoup plus brefs avec l'émigration italienne. Notre intention est d'essayer de montrer que pour une aire culturelle considérée comme très proche de la nôtre (sur le plan social, politique, économique...), la méthode proposée reste opératoire.

Nos exemples sont empruntés aux travaux de Mme Dominique Schnapper sur l'émigration italienne en France (20) dont nous extrairons quelques passages significatifs. Les analyses de cet auteur présentent l'avantage de mettre l'accent sur la **combinatoire** d'éléments empruntés à deux cultures alors que trop souvent on se contente d'opposer la culture du pays d'accueil à celle du pays d'origine. Du point de vue de la formation, de la connaissance progressive des uns et des autres, la première approche est à l'évidence la plus fructueuse.

La méthode proposée rejoint ce que nous avons trouvé au sujet de la relation entre l'espace et le temps d'une part, le culturel de l'autre.

Il est intéressant de citer in extenso le fragment suivant : « L'effet premier de l'émigration familiale étant de consacrer une rupture de la continuité entre vie familiale et vie dans la communauté, nous proposons de distinguer les attitudes et les comportements liés à l'espace et au temps de la communauté d'origine, des attitudes et des comportements limités à la vie familiale, plutôt que de reprendre la distinction classique, que font les sociologues dans la plupart des études consacrées au changement social, entre les variables d'acculturation et les variables d'assimilation ».

Il n'est pas utile de souligner ce que la méthode prescrite peut avoir de fécond. Il faudrait reproduire l'étude, contentons-nous de glaner quelques précisions sur le temps et l'espace. « Le temps a perdu le sens que lui donnait la tradition, les émigrés ne peuvent plus célébrer les innombrables fêtes religieuses qui se déroulaient en Italie et que la France ignore. Comme le disait une Interviewée, originaire de Sicile, qui évoquait les fêtes auxquelles elle participait autrefois « ici tous les jours sont les mêmes » (uguale). Le temps n'étant plus scandé par les fêtes collectives n'a plus que le sens d'une répétition quotidienne, sans origine ni fin. C'est la raison pour laquelle les repères hebdomadaires du temps sont également perdus : les « jours des fiancés » (mardi, jeudi, samedi) sont unanimement rejetés, même lorsque les rencontres entre fiancés continuent à obéir à certaines normes. Les superstitions concernant les jours de la semaine et les dates qui conviennent à certaines cérémonies restées très vivaces en Italie (21) sont nées — **non parce que la « rationalisation » a progressé, mais parce que les jours ont perdu leur signification propre** (22).

Pour l'espace, nous ne prendrons ici qu'un exemple (nous renvoyons le lecteur à l'article). « De même qu'il n'y a plus de fêtes pour scander le temps, il n'y a plus d'espace, tout simplement, où les individus pourraient ou aimeraient se retrouver. Interrogés sur l'existence d'un « centre » à Paris, les émigrés d'origine populaire hésitent à le situer, déclarent ne jamais s'y rendre, sinon parfois pour des raisons pratiques (« les grands magasins, c'est moins cher »). C'est en Lorraine que la perception

de l'espace est la plus totalement dévalorisée. Si tous les habitants de Joëuf désignent la rue de Franchepré, seule artère commerçante de la ville, comme le centre, alors que ni la place du marché sur laquelle donne l'hôtel de ville, ni les deux places devant les églises ne sont jamais évoquées, il est clair que la rue de Franchepré ne remplit pas pour eux les fonctions du centre traditionnel. C'est un endroit où l'on va « faire les commissions » — sinon, où irait-on ? — ce n'est pas un endroit chargé de valeurs symboliques. « On ne va jamais se promener en ville. On va y faire les commissions. » Si l'on se promène, c'est vers les bois. Mais surtout on reste chez soi (en Lorraine, depuis 1954, originaire de Sicile, 57 ans)... c'est la raison pour laquelle les promenades ont changé de signification : naguère elles se déroulaient dans l'espace social autant que dans l'espace matériel ; ainsi la promenade du mari seul, chaque soir, sur la place centrale, ainsi la PASSEGGIATA familiale du dimanche, occasion pour la communauté de se donner à elle-même en spectacle, ainsi la fréquentation régulière du cinéma et du cercle, lieux où l'homme retrouvait ses « amis » et ses pairs. Aujourd'hui, ces promenades sociales ont disparu, remplacées comme nous le verrons par la vie familiale » (23).

Donc si certaines configurations culturelles se sont maintenues, c'est encore dans la famille, à l'intérieur du groupe domestique qu'il faudra prospecter. On citera un exemple de combinatoire de traits culturels riche d'enseignements.

« En Italie, un repas sortant de l'ordinaire, destiné à célébrer une fête religieuse ou personnelle, à honorer une hôte ou à signaler le statut de celui qui l'offre, se distingue des repas ordinaires par le fait qu'un service, ou même éventuellement deux services s'ajoutent au menu de chaque jour. Dans les régions les plus riches — du Nord — on présente un service supplémentaire avant les repas, l'**antipasto**, qui est le vrai symbole du repas de fête. Chez les émigrés, où, le plus souvent, le déroulement même des repas italiens est conservé, c'est-à-dire qu'on ajoute successivement le service des pâtes, celui de la viande, plus celui des légumes, la solennité d'un événement est marquée à la fois selon le système de signification italien et selon le système français : on **ajoute un antipasto** (italien) et on achète un morceau jugé « meilleur » comme le gigot, dont la signification solennelle tient simultanément des habitudes françaises et des habitudes italiennes » (23).

Il est à souhaiter que des études de ce type soient poursuivies dans d'autres communautés.

D'ores et déjà, il serait positif de proposer un certain nombre d'exercices aux stagiaires à travers lesquels, par exemple, on éclairerait l'image mentale que des émigrés peuvent avoir de la ville. Ces exercices porteraient sur l'appartement, le quartier, la ville. Pour la mise en évidence des stratégies de compréhension de l'espace (repères, it-

néraires, nœuds stratégiques, notion de limite et de quartier), on s'inspirera de travaux analogues réalisés dans d'autres pays sur des populations autochtones (24).

Dans les sociétés auxquelles appartiennent nos stagiaires, les femmes, nous l'avons vu à maintes reprises, ont une grande responsabilité vis-à-vis des enfants et du foyer. Toutes les études soulignent les risques de divorce, de rupture existant entre les parents et les enfants. Or, que constate-t-on aujourd'hui ? L'effort de formation tend à se développer uniquement en direction des enfants. La collaboration entre formateurs d'adultes et enseignants au niveau élémentaire et postélémentaire est souvent inexistante. L'institution, les autorités développent des stratégies parallèles quand celles-ci existent. Beaucoup de formatrices estiment qu'elles ne disposent pas de méthodes satisfaisantes pour ce qui est de la formation des femmes émigrées. Les efforts sont atomisés. Les organismes de formation campent sur leurs positions.

L'étude que Claude Tapia a menée dans le quartier de Belleville à Paris sur les échanges culturels et les relations entre groupes ethniques ou religieux différents (25) éclaire de façon saisissante le fait que l'apprentissage de la compréhension mutuelle, la reconnaissance progressive de l'altérité, la pédagogie de la tolérance ne doivent pas être laissés aux hasards de l'improvisation. La bonne volonté, les pétitions de principe ou les slogans de minorités généreuses masquent souvent un défaut d'information rigoureuse et de méthode.

L'analyse de Claude Tapia prouve que l'interpénétration physique des populations culturellement hétérogènes au sein d'une même unité géographique (en l'occurrence le quartier de Belleville) n'entraîne qu'assez peu de contacts réels entre elles, au sens d'échanges culturels ou d'élaboration d'œuvres communes symboliques ou concrètes. L'enquête faite près de fillettes du CM1 et du CM2 des trois communautés (juive originaire d'Afrique du Nord, autochtone et émigrée) montre que si « les enfants autochtones savent peu de chose de la culture... d'une population qu'ils côtoient tous les jours (la population juive), les enfants d'émigrés savent encore moins bien distinguer les traits culturels d'un autre groupe » (25). On peut sans risques graves d'erreur en inférer qu'il en va de même pour les mères ou les sœurs, celles-là mêmes qui peuvent fréquenter nos formations. La corrélation que souligne l'auteur entre les faits culturels ressentis comme « étranges » ou « insolites » et la manifestation d'attitudes négatives ou ambivalentes confirme, croyons-nous, la thèse qui a été esquissée dans notre analyse. Claude Tapia prouve qu'une connaissance approximative, stéréotypée est plus « dangereuse » qu'une cécité totale à la différence culturelle rencontrée chez une certaine catégorie d'enfants français. Le sociologue rappelle que nous sommes tous concernés : « Les enseignants, éducateurs, travailleurs sociaux, animateurs socio-culturels,

qu'ils appartiennent au milieu d'accueil ou qu'ils émergent des populations immigrées elles-mêmes, pourraient jouer un rôle important. Mais on comprend aussi qu'ils ne puissent y parvenir pleinement puisqu'ils assurent une fonction de transmission de valeurs et modèles culturels **et que les préjugés et les réactions de défense groupales font partie de ces valeurs et modèles culturels** » (26).

Nous avons l'intime sentiment qu'une pédagogie transculturelle doit d'abord s'ancrer dans les faits concrets liés à l'espace, au temps, aux attitudes du corps, aux pratiques quotidiennes remises dans leur contexte de sens, en privilégiant pour les femmes le groupe domestique, lieu d'échanges intenses dans la plupart des communautés émigrées.

Les indices relevés permettent de penser qu'une stratégie progressive, méthodique considérant un peu ces faits de culture comme des choses pour reprendre la formule célèbre de Durkheim, serait en mesure de faire contre-poids à toute la charge affective ou passionnée qui entoure le problème de la formation des migrants dans ce pays et la trouble. Une stratégie d'apprentissage fondée en partie sur la compréhension des mécanismes culturels aurait l'avantage — outre de faciliter les acquisitions linguistiques — de réduire les préjugés et réactions de défense groupales dont parle Claude Tapia et que par pudeur ou laxisme on a tendance à masquer. Allons plus loin. Dans le contexte global du débat culturel aujourd'hui, on relève une propension à privilégier ce qu'on appelle le « droit à la différence ». S'il faut se réjouir de voir celle-ci s'exprimer dans des galas, concerts et rencontres diverses, il n'est pas sûr que ces réjouissances soient entièrement positives, notamment pour ce qui est du public autochtone, tout au moins lorsque celui-ci n'a pas été préparé à en saisir la portée. Peut-on concevoir une compréhension mutuelle fondée uniquement sur la reconnaissance de différences difficiles à cerner, frappées du sceau de « l'étrangeté » voire aux yeux de certains de « primitivisme », génératrices de nouvelles inquiétudes et de sentiments ambivalents ? Nous croyons que nos principes éducatifs — dans les groupes en formation — doivent accorder une large part à la découverte contrastée, progressive et raisonnée de ce qui est **commun** aux diverses communautés en présence. Le dialogue et l'estime mutuels sont à ce prix. Si cette orientation pouvait être adoptée, il faudrait créer des outils de formation appropriés.

L'enquête statistique que nous avons menée en février-mars 1977 (27) sur une population de parents français — 513 réponses exploitables — dont les enfants fréquentent des écoles où les enfants d'émigrés sont nombreux — entre 25 % et 55 %, à Paris et dans la banlieue sud-est de la capitale (Ivry, Vitry-sur-Seine, Villejuif) — a révélé les faits suivants : 73,6 % des parents — de condition modeste dans leur majorité — se pronon-

çaient en faveur d'activités interculturelles communes aux élèves français et étrangers et ce en dépit de la timidité de l'expérience et de la réticence assez forte de certaines écoles. 13,6 % seulement des parents se déclaraient hostiles à cette initiative. Les résultats statistiques obtenus confirmaient le vif intérêt découvert lors de la phase des entretiens individuels approfondis. *Contrairement à une opinion couramment répandue*, les opinions et attitudes de cette population sont loin d'être monolithiques : préjugés et stéréotypes coexistent chez les mêmes individus avec le désir de mieux connaître et d'analyser les difficultés auxquelles se heurtent les étrangers dans le quartier ou l'immeuble. Il faut observer d'autre part que dans l'enquête C.R.E.D.I.F., 20 % seulement de la population parentale exprime des sentiments nettement xénophobes.

Au niveau des attitudes profondes, les entretiens révélaient souvent une sorte d'intérêt refoulé pour les voisins émigrés mêlé à une sorte de mauvaise conscience parfois. Cette ambiguïté se manifestait également sous d'autres aspects : contradictions entre les liens personnels noués au hasard des incidents de la vie quotidienne (nécessité d'appeler d'urgence une ambulance pour un accouchement par exemple) et la perception du groupe étranger ressenti comme hostile ou bruyant (dans un couloir sombre, un café...). L'attitude des parents français face aux enfants étrangers peut être indifférente mais elle est rarement hostile. Certains qui nourrissent des préjugés de groupe à l'égard d'une ou de plusieurs communautés habitant le quartier accueilleront sans arrière-pensée des enfants de travailleurs ou commerçants étrangers dans l'arrière-boutique et même dans l'appartement.

Le pourcentage le plus élevé d'intentions favorables aux activités de type interculturel concerne la population d'origine rurale ou semi-rurale. On retrouve sensiblement le même pour ce qui est des intentions déclarées à propos de l'initiation aux langues maternelles parlées par les petits étrangers d'une part, de la sensibilité aux particularismes régionaux et locaux d'autre part. On peut penser que les attitudes, les manières d'agir et d'être sont en partie communes. Les migrants et les émigrés de l'intérieur (pour reprendre la terminologie de D. Schnapper) ont connu pour beaucoup un type de vie communautaire dans les villages d'où ils viennent. La nature des relations de proximité, un certain discours sapiential propre aux populations rurales, l'attachement à une famille assez étendue constituent des traits culturels relativement communs en dépit des différences nationales, religieuses...

Les interviews les plus pertinentes que nous avons recueillies à ce sujet au cours de la pré-enquête émanent de parents français originaires de régions de France ne se caractérisant pas par un régionalisme particulier. Une famille élargie aux collatéraux originaire d'un village de

la région de Montargis (situé à 115 kilomètres de Paris) a poussé très loin — sans aucune intervention de notre part — l'analyse des analogies de conditions, de comportements, d'attitudes... existant entre les émigrés et les migrants de l'intérieur. Nous avons appris ainsi qu'il n'était pas rare que les personnes originaires des villages environnants et habitant Paris se reconnaissent à certains gestes, à une façon de parler, à d'autres signes encore, que ce soit à la gare de Lyon, dans les cafés environnants voire à l'intérieur de grands magasins.

De manière générale, les personnes qui se sont exprimées s'intéressent avant tout à la réalité immédiate, aux détails vrais, à la façon d'élever les enfants, de s'habiller, de se réunir pour les réjouissances, aux problèmes posés par l'exiguïté des appartements, l'hygiène, le célibat forcé...

Il ne faudrait pas réduire, nous semble-t-il, ces convergences culturelles aux affinités, qui ont été mises en évidence à plusieurs reprises, existant entre les communautés émigrées venues du bassin méditerranéen et les minorités nationales françaises méridionales dont la spécificité est souvent mise en avant. Nous ne partageons pas entièrement sur ce point les conclusions que tire de cette enquête Jean Clevy (28).

Si comme l'affirme Richard Hoggart, « la vie des classes populaires est une vie dense et concrète, où l'accent est mis sur le sens de l'intimité, la valeur du groupe domestique et le goût des plaisirs immédiats », les similitudes entre la culture populaire et la culture des émigrés seraient plus profondes qu'il n'y paraît. Il faudrait alors distinguer entre la vieille culture populaire urbaine et celle que tous les « migrants de l'intérieur » apportent avec eux dans les grands centres (29).

À l'opposé de l'échelle sociale, les parents français appartenant aux catégories hautement ou moyennement qualifiées sur le plan professionnel se déclarent souvent favorables à tout ce qui peut contribuer au rapprochement entre français et émigrés mais, sous le discours dénué de contradictions, on décèle que les réalités et problèmes quotidiens de la « cohabitation culturelle » sont peu perçues. L'éloignement relatif sur le plan de l'habitat, la distance sociale et culturelle expliquent en partie cette différence des représentations.

Même si les choses ont bien changé depuis les années cinquante, nous sommes persuadés que les classes populaires restent souvent relativement imperméables à l'influence des moyens de communication de masse. Les intellectuels font souvent preuve d'ethnocentrisme à ce sujet. Il est significatif que nous n'ayons en France aucune œuvre scientifique comparable à « *The uses of literacy* », son auteur affirmait, il y a déjà plus de vingt ans, que « vivre au sein d'un milieu populaire, c'est, aujourd'hui encore, appartenir à une culture diffuse qui n'est pas moins contraignante et élaborée que celle qui caractérise

les classes supérieures ». Mais sa démonstration n'a guère éveillé d'écho en France. Cette « culture » disparaît probablement pour ce qui est du sous-prolétariat.

Il reste à dire un mot des langues d'origine. Dans l'attente du jour où les stagiaires pourront apprendre à lire et à écrire leur idiome, il n'est pas impossible de concevoir une sensibilisation à certaines formes, d'opérer des rapprochements qui à moyen terme inciteraient les plus vives d'entre elles à entreprendre un effort personnel d'apprentissage, avec leurs enfants par exemple.

Les formations regroupent souvent des femmes appartenant à des nations de langues différentes. Ne pourrait-on pas mettre à profit certaines situations pour piquer la curiosité et susciter la réflexion à partir des emprunts linguistiques légués par l'histoire.

Prenons les échanges entre les langues arabes et européennes. Les maghrébines, les espagnoles et les portugaises utilisent sans le savoir le même mot ou presque pour désigner un produit qui leur est familier : l'huile d'olive (arabe : az-zeit - espagnol : aceite - portugais : azeit). A travers ce modeste exemple, c'est toute une histoire commune qui se lit en filigrane. Ce n'est pas faire appel à une étymologie savante que de dire en passant, lorsque l'occasion se présente, que le terme alcôve « descend » d'un ancêtre arabe al kubba (espagnol : alcoba). La femme portugaise emploie presque le même mot que la musulmane d'Afrique du Nord pour désigner les raisins secs ou la datte. La découverte de l'origine du mot espagnol marfil (l'ivoire) créera une surprise si l'on parle bijoux, car il découle de l'arabe 'azm et fil (littéralement : défense d'éléphant).

On pourrait imaginer des jeux linguistiques simples qui contribueraient dans une certaine mesure à la prise de conscience d'un passé culturel, économique et politique que les stagiaires ne soupçonnent guère.

On sait que l'Andalousie perdue chante encore dans la mémoire collective des arabes et plus particulièrement dans le cœur des maghrébins. Des orchestres de musique andalouse se produisent régulièrement à Tetouan, à Constantine et à Tunis. Cette recherche de valorisation peut éveiller une juste fierté et amener les uns et les autres (y compris les Ibériques) à poser des questions au sujet de ce patrimoine collectif oblitéré ou méconnu et par voie de conséquence à s'en approprier une part.

On retrouverait sur ce plan le problème de l'information succincte mais suffisante du formateur ainsi que celui de la création d'outils et de documents pédagogiques adéquats.

Des émigrés, lorsqu'ils se retrouvent nombreux s'expriment souvent dans le chant, la musique et le langage du corps. Les diverses communautés célèbrent ces réjouissances dans des locaux appropriés, mais les femmes du

Maghreb doivent se contenter assez souvent du disque ou de la cassette. Par le dialogue on peut les inviter à parler de leurs interprètes, de l'origine géographique de ceux-ci, des genres qui plaisent, des thèmes abordés... La formatrice y glanerait maint renseignement éclairant. Le seul nom des chanteuses est un indicateur de cette constellation de sous-cultures qui caractérise en fait le Maghreb aujourd'hui. A de rares exceptions près, les chanteuses sont connues par leur ville ou quartier d'origine.

Certaines expériences d'éducation interculturelles sont poursuivies actuellement. Nous songeons plus particulièrement à celles qui sont menées à Fontenay-sous-Bois et rue Vitruve dans le XX^e arrondissement de Paris. Elles concernent des enfants. L'objectif essentiel est de remédier aux conflits culturels qui provoquent des difficultés d'intégration scolaire et sociale. Il s'agit en fait de projets bi-culturels dans lesquels on postule que l'apprentissage de la langue nationale (qui ne coïncide pas nécessairement avec la langue familiale) permettra de valoriser l'enfant. Cet enseignement a valeur curative. Le projet franco-portugais de Fontenay-sous-Bois présente l'avantage de préciser le champ socio-culturel et d'associer dans une certaine mesure les parents à la démarche. On enseigne les deux langues sans tenir compte des phénomènes proprement culturels dans le sens couramment adopté par les sciences sociales. Les échanges entre les communautés autres que françaises ne sont pas envisagés. Les risques d'apparition d'affrontements nouveaux liés aux préjugés de groupes ne sont pas à exclure. Le professeur d'arabe relatant l'expérience de Vitruve l'a lui-même reconnu implicitement.

Nous pensons qu'une formation transculturelle doit être multidimensionnelle. La reconnaissance précise des constellations de significations propres à une culture autorise à jeter les bases d'une formation où le cognitif, les opérations logiques, le symbolique auraient une place centrale. Or pour un public de femmes analphabètes au départ, cet objectif nous paraît prioritaire.

L'acceptation de la différence est peut-être liée au développement progressif et **maîtrisé** d'une pédagogie de la curiosité non paternaliste mais rigoureuse. Celle-ci ne peut pas être fondée sur l'anecdote ou l'approximation. Notre connaissance du monde des migrants est très limitée et il importe de concevoir une méthode de la découverte de l'Autre (au plan individuel et communautaire).

Les relations entre communautés émigrées, l'évolution interne des plus importantes en nombre ont un retentissement sur les individus (équilibre intérieur, image qu'on se constitue de l'Autre, aspirations et préoccupations d'ordre personnel, familial, professionnel, relation au pays d'origine...). Or nos objectifs de formation ne peuvent ignorer cette situation.

Le discours tenu sur l'émigration nous paraît souvent

académique et il accuse un retard certain sur la dynamique sociale qui traverse et modifie les communautés d'étrangers en France. Certains chercheurs nous invitent à regarder la réalité de demain et jusqu'à présent les stratégies de formation proposées çà et là n'en ont pas tenu compte suffisamment. M. Abdelmalek Sayad a esquissé le devenir de la communauté algérienne en France. Il montre qu'elle commence à acquérir une véritable autonomie : « L'évolution de la population des immigrés algériens apparaît comme le processus selon lequel celle-ci élabore sa hiérarchie interne et travaille à sa propre stratification » conclut l'auteur (30).

Il est temps, croyons-nous, de cerner de plus près cette réalité en mouvement. Celle-ci est en outre obscurcie par la mauvaise conscience qui entoure tout ce qui a trait à l'émigration. Les sentiments que nous nourrissons à l'égard des conditions difficiles de vie, de logement, de travail... que connaissent encore de nombreux travailleurs étrangers peuvent engendrer un discours figé qui n'aidera guère à poser en termes plus clairs la problématique de la formation.

A ce discours que l'on entend assez souvent dans les stages de formation de formateurs correspond celui de l'émigré lorsqu'il s'entretient de ses problèmes, de ses désirs, de sa vie...

Dans le dialogue que les formateurs poursuivent avec les stagiaires pendant la formation ou avec des émigrés à l'extérieur, il serait souhaitable de s'inspirer — mutatis mutandis — des principes méthodologiques récemment développés par Dominique Aron-Schnapper et Danièle Hanet pour ce qui est des « témoignages » et « déclarations » recueillies à l'occasion d'interviews (31) : « Tout interviewé, quelle que soit son appartenance sociale, a un discours tout prêt soit sur sa vie professionnelle, soit sur sa vie personnelle... Mais ce **discours-sur-sol-prêt-pour-l'autre** n'est pas le privilège de ceux que leur profession amène à multiplier les déclarations... il serait nuisible au déroulement des entretiens de l'interrompre ou même de l'écourter... Il faut toutefois comprendre que les entretiens de ce type ne constituent qu'un préalable à la constitution qu'on peut, avec quelque préention, qualifier de « scientifique » ou, en tout cas, rigoureuse d'archives orales. **La nécessité de sortir du discours tout fait** et de parvenir au véritable entretien, celui qui évoque les petits ou les grands faits inédits, complète les informations connues de tous, **permet de se rapprocher du vécu des interviewés** » soulignent les co-auteurs de l'article cité.

Les démonstrations de Basil Bernstein sur la culture des enfants de milieux populaires, envisagée sous l'angle ethno-psycho-sociolinguistique (J.D. Palmer a avancé le terme écolinguistique) permettent de concevoir de façon plus rigoureuse une stratégie d'apprentissage de la langue qui tienne compte des mutations symboliques et sociales

que connaissent les apprenants. Elles soulignent les limites de la psycho-pédagogie traditionnelle et des méthodes audiovisuelles fondées sur des contenus étrangers à la culture immédiate de l'enfant des classes populaires, mais aussi des émigrés ou des adolescents scolarisés en langue française au Maghreb et en Afrique Noire.

Basil Bernstein explique que le langage se présente sous la forme de deux codes différents. Le code restreint (restricted code) est celui de la pensée particulariste, celui de la communauté, de la famille où la pensée logique reste implicite. Le code élaboré (elaborated code) reflète la pensée universaliste, les articulations logiques y sont explicitées sur le plan verbal. Henri Gobard (32) préfère les formulations code immédiat pour « restricted code » et code médiat pour « elaborated code », car l'adjectif restreint a souvent été senti comme péjoratif par les lecteurs de Bernstein. L'idée que les langues vernaculaires, celles de toutes les communautés, fussent-elles étroites, possèdent leurs propres richesses, semble difficilement accessible à certains intellectuels et on retrouve sur le plan proprement linguistique les réticences que nous avons soulignées à propos des thèses de Richard Hoggart. Si l'on rencontre des théoriciens ou des praticiens de la pédagogie qui acceptent « d'utiliser » le dialecte, le langage populaire, c'est seulement comme palier provisoire d'accès à la langue de référence, celle de l'école. Le modèle culturel dominant, celui du Panthéon littéraire, des « classiques » empêche d'apprécier la langue vernaculaire pour elle-même dans son contexte social.

Les notions de handicap culturel, de handicap linguistique que doivent compenser des enseignements complémentaires continuent de circuler malgré l'énergique protestation de Basil Bernstein : « Et on peut s'attendre à ce que ces étiquettes accomplissent leur triste besogne. Marquer ces enfants comme handicapés culturels, c'est dire que les parents sont incapables, que les réalisations spontanées de leur culture sont de peu de valeur et de faible signification » (33).

L'auteur s'indigne que l'on ait assimilé le concept de code restreint à celui de handicap linguistique. Nous prendrons le risque d'alourdir cet exposé en citant longuement l'irréfutable raisonnement de Bernstein car les similitudes existant entre les sous-multiples culturels nationaux « dits défavorisés » et celles des communautés émigrées sont frappantes et profondes.

A propos du code restreint Bernstein écrit (34) : « Ce code de communication privilégiée dans le discours, le collectif aux dépens de l'individuel, le concret aux dépens de l'abstrait, l'expression de l'essentiel aux dépens de la description détaillée des processus, les faits bruts aux dépens de l'analyse des motifs ou des intentions et des formes de contrôle social fondées sur la position statutaire aux dépens de formes de contrôle social fondées

sur la personne. Cette description n'a rien de péjoratif : ce système de communication présente des possibilités très riches, possède un registre métaphorique considérable, des possibilités esthétiques originales et peut engendrer une série de significations variées.

Il reste cependant que les domaines du savoir, des ordres de relations pertinentes vers lesquels ce système de communication oriente les enfants ne sont pas en affinité avec ceux que requiert l'école. Si l'enfant est réceptif au domaine de communication scolaire, et, du même coup, aux domaines de savoirs et aux ordres de relations que celui-ci transmet, la fréquentation de l'école est pour lui source de développement social et symbolique. Dans le cas contraire, la fréquentation de l'école est une expérience de changement symbolique et social. Dans le premier cas, l'enfant développe son identité sociale, **dans le second il doit transformer son identité** » (35).

Dans sa critique du concept d'enseignement de compensation Basil Bernstein fait preuve de plus de vigueur encore (36) : « Si la sous-culture ou la culture, à travers ses formes d'intégration sociale, engendre un code restreint, cela ne signifie pas que le discours et le système signifiant qui en résulte soient appauvris au double point de vue linguistique ou culturel... si les situations d'apprentissage — les exemples, les livres de lecture — ne déclenchent pas vraiment l'imagination des enfants, n'excitent pas leur curiosité, ne favorisent pas chez eux **une attitude de recherche dans leur famille et dans leur milieu social**, l'enfant ne se sent pas à l'aise dans le milieu scolaire. Pour que la culture du maître devienne partie intégrante du monde de l'enfant **il faut d'abord que la culture de l'enfant soit partie intégrante du monde du maître** (35). Peut-être faudrait-il pour cela que le maître comprenne le parler de l'enfant plutôt que d'essayer décemment de la changer ».

Une lecture attentive de Bernstein nous conforte dans l'idée que la famille et le milieu immédiat (groupe, famille étendue...) sont les foyers-refuges de la culture. En conséquence les préoccupations éducatives ne devraient pas isoler l'enfant ou l'adulte de ce contexte.

Les multiples avertissements prodigués par les plus hautes autorités ne sont pas suivies d'effet. L'éducation des enfants de migrants est traitée isolément. Il en va de même par exemple pour les actions socio-éducatives organisées par l'Education ou le secteur associatif à l'intention des femmes émigrées. Comment s'étonner alors de tant d'échecs. M. M'Bow en 1973 (il était alors sous-directeur général pour l'Education à l'Unesco) s'exprimait ainsi dans une réunion d'experts sur l'éducation des travailleurs étrangers migrants et de leurs familles (22-26 octobre 1973) : « L'action en faveur de l'éducation des enfants de migrants ne doit pas être traitée isolément, mais s'intégrer dans une action globale qui prenne aussi en considération la formation professionnelle et techni-

que des adultes, l'information et l'éducation des parents, l'alphabétisation et l'éducation des adultes sans négliger l'enracinement aux valeurs culturelles propres à chaque groupe. Seule une action intégrée et cohérente nous paraît pouvoir permettre l'adaptation et l'intégration dans la société d'accueil » (37).

Cinq ans après le morcellement de la formation reste entier.

L'action de formation pourrait être conçue non seulement « à partir des difficultés nombreuses et variées que rencontre la famille » comme le souligne J.P. Lagarde (38) mais de manière plus large à partir de l'univers des significations culturelles, statutaires, sociales... propres aux groupes, l'apprentissage de la langue s'appuyant sur la dimension ethno-psycho-sociolinguistique telle que l'a définie B. Bernstein. Il serait alors possible de mettre en place des formes d'intervention éducatives plus efficaces.

Une stratégie de ce type présenterait en outre l'avantage de souligner les multiples analogies de fonctionnement culturel, linguistique, familial... existant dans les communautés émigrées et les sous-groupes culturels français notamment régionaux. Une éducation transculturelle y trouverait alors une tout autre dimension et nous croyons que la formation initiale pourrait en retirer des bénéfices importants.

Si l'on retient par exemple le problème des dialectes et parlers populaires une découverte mutuelle des langages de l'identité serait possible. Les communautés étrangères pourraient être l'élément catalyseur d'une mise à jour collective de ce que les Italiens appellent **la lingua di casa**, la langue de la maison, de l'intimité, par opposition à **la lingua del pane**, celle qu'on utilise à l'extérieur du groupe, pour gagner son pain, pour communiquer avec les « Autres ».

Une telle approche présenterait le double avantage suivant : faire découvrir aux intellectuels qui n'ont pas connu dans leur enfance ce type de socialisation qu'il existe une culture, des cultures non abstraites mais vivantes et multiformes, réhabiliter l'idiome des pères chez ceux qui éprouvent de la honte à les utiliser tant le modèle culturel et linguistique dominant a dévalorisé ces parlers.

Henri Gobard cite le grand poète sicilien Ignazio Buttita : « Un peuple devient pauvre et servile quand on lui vole sa langue, héritage de ses pères : il est perdu à jamais. Il devient pauvre et servile quand les mots n'engendrent plus les mots et se dévorent entre eux. Je m'en rends compte maintenant que j'accorde la guitare du dialecte qui perd chaque jour une autre corde (39).

Écoutons encore Henri Gobard définir superbement « la lingua di casa » puis « la lingua del pane » : « langue du village, de la communauté, de l'ethnie, langue qui se parle avant de s'écrire, langue qui s'écoute et ne se lit

pas, langue de l'hic et nunc reliée immédiatement à l'histoire, langue anticosmopolite, langue qui n'est pas faite pour communiquer, mais pour communier, langue de naissance, de l'enfance, langue du jeu, du cœur et du courage, langue des contes qui s'oppose à la langue du compte, du quantitatif, à la langue véhiculaire, qui transporte l'information, langue écrite ou oralisée, mais toujours **graphocentrique** où le locuteur parle comme un livre de comptes, langue cosmopolite, langue de la ville, langue des villes, langue interchangeable, administrative, bureaucratique, froide, langue apprise, langue de guerre, langue soumise au plus fort, langue des pouvoirs ».

On se souviendra que les migrants sont dans leur grande majorité des ruraux exilés. La plume du polémiste paraîtra excessive (ou incompréhensible ?) à certains mais pas à ceux qui ont découvert en entrant à l'école qu'il fallait dissimuler le langage de la maison — et il ne s'agit pas nécessairement de l'occitan, du breton, du corse ou de l'alsacien — réprimer la langue de l'intimité familiale, des jeux avec les autres écoliers, du travail des champs ; veiller à n'en laisser échapper aucun mot et au-delà se mutiler peu à peu dans ce que la culture du groupe avait de plus vital, **d'irremplaçable**, ceux-là comprendront l'indignation d'Henri Gobard et les sentiments éprouvés par les migrants en ce domaine.

Les communautés d'émigrés sont restées beaucoup plus proches de leur village, de leur province, du groupe communautaire d'origine. Leurs membres, à l'occasion de maintes réunions multiplient les rapprochements lexicaux, phonologiques, morphologiques entre parlers appartenant à une large aire linguistique. Cette curiosité est le signe d'une grande vitalité des vernaculaires. A travers ces comparaisons dans l'ordre linguistique les émigrés de villages différents, de régions différentes, procèdent à une véritable analyse contrastive sur le plan culturel, ce qui pourrait être élargi, rendu plus fécond par des conduites éducatives appropriées.

Une stratégie transculturelle pourrait-elle donner des résultats positifs dans l'éventail des parlers populaires et dialectes français ? On objectera peut-être que si les dialectes italiens sont encore très vivants ceux de l'hexagone ont été largement laminés par le centralisme culturel, les moyens de communication modernes, les facilités de déplacement... Cela n'est pas certain. Lorsque la langue française n'est plus en mesure de naturaliser, d'assimiler les termes étrangers — qui demeurent alors à l'état d'inclusions — le paysan normand continue souvent de « normaniser » des termes français d'introduction récente et il s'agit là d'un dialecte parent sur le plan génétique.

Dans une perspective ethno-socio-linguistique, l'analyse tétraglossique (langue vernaculaire, langue véhiculaire, langue référentielle, langue mythique) proposée par Henri Gobard présente — pour ce qui nous préoccupe — l'avantage de ne pas orienter uniquement le lecteur vers

la langue de civilisation à laquelle on ramène nécessairement consciemment ou non, en les minorant, les autres « niveaux » de langue et les contenus culturels qu'ils recouvrent.

Lorsqu'il s'agit de faire accéder des jeunes de milieux sociaux modestes ou des adolescents de langue natale et de culture très différentes à la connaissance des grands textes de la littérature française le problème des significations culturelles est souvent sous-estimé et il peut conduire à des désastres.

Prenons l'exemple d'adolescents algériens d'origine rurale étudiant dans leur pays **le Rouge et le Noir** de Stendhal. Le cas est fréquent avec la démocratisation de l'enseignement. Si l'on ne prend soin de ménager des « passerelles culturelles » il y a de gros risques pour que l'étudiant lise l'œuvre à travers ses codes symboliques et ses schèmes culturels. Sa réinterprétation risque d'être aberrante si on ne l'a pas aidé à comprendre ce que sont les statuts familiaux et sociaux dans des milieux, un pays, une époque dont il ignore tout, si on ne l'a pas amené à comprendre ce que pouvaient être des mentalités et des aspirations personnelles dans divers groupes sociaux français sous la Restauration, etc...

L'échec éducatif sera grave et durable si ce lycéen n'a pas fait le départ entre le code culturel occidental et le sien, si la lecture du roman, au lieu de l'aider à mieux se situer, individuellement et collectivement, a accru en lui la confusion. Nos grandes œuvres contribuent souvent à renforcer certains stéréotypes de civilisation chez ceux que l'on voudrait faire accéder à l'universalisme !

Il est difficile de faire admettre le principe d'une éducation transculturelle dans une société où le centralisme culturel se confond depuis longtemps avec le centralisme politique. Les responsables de l'éducation sont en quelque sorte façonnés par cette situation historique.

La grande redistribution mondiale des avoirs et des pouvoirs politiques, économiques, culturels à laquelle nous assistons ne pourrait-elle pas être la cause d'un ébranlement salutaire dont bénéficierait notre langue commune ? Une renaissance des vernaculaires alliée à la vitalité, à l'originalité propre des différents rameaux du français (celui du Québec, d'Acadie, des pays partiellement de langue française, etc...) ne pourrait que profiter à la langue de communication commune et aux réalisations culturelles achevées.

Songeons aux brûlantes recherches entreprises pour vivifier les langues et exalter les cultures naguère bafouées ou méconnues dans maint pays autrefois sous statut colonial ou apparenté. Beaucoup de travailleurs africains, maghrébins se trouvant parmi nous ne perçoivent qu'un écho affaibli de cet effort de ressourcement mais en dépit de l'éloignement et des soucis quotidiens ils le vivent à leur manière, difficilement.

Jacque Berque a posé il y a peu de temps le problème d'une récurrence de l'expérience du tiers monde sur la connaissance que les sociétés industrielles ont d'elles-mêmes et de leur propre histoire.

L'auteur de « langages arabes du présent » écrit (40) : « Nous pensons en effet que les lésions subies au cours de l'ère industrielle par les pays européens, entre autres, ne se bornent nullement à l'aliénation économique, à la paupérisation, **mais ont impliqué aussi la dépersonnalisation culturelle. L'histoire des états, des provinces et des classes, peut donc recevoir, de l'enseignement du tiers monde, une interprétation enrichissante** (41), laquelle ne fait d'ailleurs qu'annoncer les échanges de plus en plus bilatéraux qu'une décolonisation véritable devrait instaurer avec le reste du monde, pour le plus grand bien de la théorie et de la pratique ».

Saurons-nous nous dégager de notre propre aliénation linguistique et culturelle ? Il serait paradoxal de réclamer ce droit pour les autres, notamment pour les émigrés, et de nous contenter d'un cosmopolitisme affadi, d'une langue coupée de son sol nourricier. Le passage à la mondialité n'implique pas le renoncement à être soi-même.

Faudrait-il craindre que ces réévaluations, ces reclassements des valeurs, se fassent au détriment du patrimoine artistique ou littéraire ? Nous ne le pensons pas. Jacques Berque rappelle dans l'article cité que la coutume académique a encore tendance à fétichiser les acquis dus à tel artiste ou penseur, en quoi elle prétend résumer les phases successives du développement. L'orientaliste ajoute : « La réalité d'une époque, et croyons-nous sa signification la plus dense tiennent moins à des « apports », ou à des acquis qu'à des **potentialités...** or ces potentialités, que de fois régimes, styles ou tendances au pouvoir, ou encore nos propres classements et conceptualisations, les ont refoulées, que dis-je ? les refoulent toujours dans l'impotence et dans l'oubli (42).

Dans l'ordre des œuvres les plus élaborées on peut d'ores et déjà discerner des voix — et non des moindres — qui, proposant des croisements singuliers de cultures, d'obsessions de civilisation, dénouent des vagues de rêves *inconnus jusqu'alors*.

Des écrivains aussi différents que J.L. Borges, J. Goytoso, L. Sciascia, L. Aragon... prouvent que la culture vivante de ce temps peut être irriguée par ces confrontations nouvelles.

Le Medjnoûn d'Aragon, pour s'en tenir au grand langage français, pousse le jeu transculturel jusqu'au vertige. La langue et le mètre de la poésie arabes y exaltent le Chant français, les métaphores de l'auteur des **Poètes** y puisent un accent étrange et le lecteur pénètre dans l'intimité de la Grenade musulmane nasride des derniers mois précédant sa chute. Mais pour apprécier totalement cette autre façon de vivre, d'être, de penser, de jouir,

d'aimer, il sera probablement nécessaire de prendre les chemins tracés par les Lévi-Provençal, Menendez Pidal... et que le poète à suivis patiemment.

« ...

Ai-je dit les choses comme elles sont ô
Mouhammed ben Mouhammed al Maghribi
O maître des chidjar
Sur quoi l'Africain rit très fort s'inclinant

*Je ne suivrai pas le maître du domaine énumérant les royautes de ses hôtes et celui qui mesure aux plantations l'eau dans les conduites d'argile et le Sicilien qui connaît l'art du coton et celui qui arrose les palmiers le plus long jour et la plus courte nuit de l'année
Ni parmi les falâssifa qu'il distingue pour autre sorte de greffes ou marcottages
Et c'est à se perdre plus que parmi les espèces botaniques
Ces infinies variétés de la sagesse dont on ne sait
S'il faut les récolter au mois de tammouz ou à celui d'aïloût le calendrier syriaque pour la couleur des idées la graine du raisonnement » (43).*

Dans ce double ou triple miroir du temps les falsifications de l'histoire, de notre histoire s'écroulent.

Boabdil, l'Enfant-Roi, el Rey Chico enfin réhabilité ! Mais au-delà de Mohammed ben Abou 'el Hassan ben 'Abdallah c'est notre regard sur Fernando de Rojas, sur Chateaubriand, sur Barrès qui est métamorphosé. Vision qui permet une autre lecture du **Dernier des Abencérages** ou du **Sang, de la Volupté et de la Mort** et qui jette une lumière toute nouvelle sur les hommes, apparaissant comme les produits de notre civilisation occidentale à un certain moment de la lumière de l'histoire. Les destins individuels que ce soient ceux du converso Fernando de Rojas ou de François-René de Chateaubriand à la recherche de Natalie de Noailles entre Tunis et Tanger se

révèlent comme plus poignants et plus proches. Les miroirs, tous ces miroirs devraient nous aider à préparer les reconversions qu'exigent l'histoire et l'équité.

Une démarche analogue portant sur « l'intimité culturelle » d'un tourbier de la vallée de la Somme, Eloy Caron, à la fin du premier Empire avait été tentée par l'auteur dans **La Semaine Sainte** en 1958 (44). Une approche différentielle du temps et du langage en sont les éléments majeurs.

L'auteur irrigue la langue de dialecte picard pour recréer l'intimité du rapport père-fils, pour décrire l'extraction de la tourbe (outils utilisés, gestes spécifiques accomplis, technique de séchage...).

Ce temps de l'intimité du groupe, immuable et lent, se heurte soudain au temps historique synchrone (celui de l'affrontement entre les contingents favorables à l'Empereur et le Peloton de Cavaliers de la Maison du Roi en fuite vers la Belgique — nous sommes à l'orée des Cent jours). Enfin le temps historique de l'époque révolutionnaire avec tout ce qu'il a charrié comme bouleversements, transformations, retours en arrière... vibre dans la conscience, les obsessions et les rêves du tourbier dans un troisième registre.

Les avertissements mondiaux se font chaque jour plus angoissants. L'éducation, dans ce secteur qui la concerne, peut-elle différer certaines remises en question urgentes ? Les quatre millions d'hommes, de femmes et d'enfants émigrés qui sont à nos côtés sont porteurs de valeurs, de réseaux de significations spécifiques qu'il faut découvrir si l'on veut concrètement, infassablement contribuer à créer les conditions de la compréhension mutuelles et de la solidarité lesquelles pourraient être ressenties et prolongées dans les pays où la langue française est apprise.

Maurice MAUVIEL,

Centre académique de formation continue,
Paris.

Notes

(1) C'est nous qui soulignons.

(2) Perspectives, in *Studia Islamica*, fasc. 1, 1953.

(3) **L'Identité culturelle de l'Islam**, traduction française, Parls, Gallimard, 1969.

(4) **Le fondement culturel de la personnalité**, traduction française, Dunod, 1977.

(5) **La personnalité de base - Un concept sociologique**, troisième édition, P.U.F., 1972.

(6) Centralisme et fédéralisme culturels : les émigrés italiens en France et aux U.S.A., in *Annales E.S.C.*, sept-oct. 1974.

(7) Il faudrait certainement nuancer ce jugement dans les communautés maghrébines. — Cf. A. Sayad : Les enfants illégitimes, première partie, Actes de la recherche n° 25, janvier 1979.

(8) On se reportera à l'article d'Eddy Roulet : L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés, in *Etudes de Linguistique Appliquée*, janv.-mars 1976.

(9) Pour le monde maghrébin, on trouvera une bonne synthèse sur la famille tunisienne (le modèle théorique, la configuration familiale vécue et la prise de rôles, pp. 9-35) dans **Jeunesse, Famille et Développement** (essai sur le changement socio-culturel dans un pays du tiers monde) de C. Camilleri, édition du C.N.R.S., 1973.

(10) Compte rendu d'un groupe de travail Interacadémique organisé par le C.R.E.D.I.F., à propos de la « découverte » de la ville de Sète, 1978.

(11) J. Piaget. — **La formation du symbole chez l'enfant**, Delachaux et Niestlé.

(12) **La maison (kabyle) ou le monde renversé**, in **Echanges et Communications**, mélanges offerts à Claude Levi-Strauss, Mouton, 1969.

(13) **Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes. — Un niveau-seuil**, par Daniel Coste et al. (Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe).

(14) Mikel Dufrenne, *op. cité*, p. 101, troisième édition, P.U.F., 1972.

(15) P. Bourdieu, article cité.

(16) Claude Levi-Strauss. — **Les structures élémentaires de la parenté**, p. 551, Mouton, deuxième édition, 1967.

(17) Dominique Schnapper, article cité.

(18) On trouvera d'utiles informations historiques dans l'article de Lucette Valensi : **Consommation et usages alimentaires en Tunisie au XVIII^e et XIX^e siècles**, in **Annales E.S.C.**, mars-juin 1975. L'auteur écrit notamment : « La nourriture prise en commun est, bien évidemment, symbole de communion, d'alliance et non pas simplement de familiarité. Encore moins signe de misère. Les voyageurs européens l'ont rarement perçu... ».

(19) Mikel Dufrenne, *op. cité*, p. 114.

(20) **Les émigrés italiens**, in **Annales E.S.C.**, sept.-oct. 1974. Tradition culturelle et appartenance sociale : émigrés italiens et migrants français dans la région parisienne, **Revue Française de Sociologie**, juillet-sept. 1976.

(21) En 1962, pour l'ensemble de l'Italie, 36 mariages furent célébrés un vendredi, 170, au 17 du mois, 140 au 13 alors que la moyenne quotidienne était de 1733.

(22) C'est nous qui soulignons.

(23) **Les émigrés italiens en France et aux U.S.A.**, *op. cité*, p. 1152.

(24) Se reporter par exemple à l'ouvrage de Kevin Lynch. — **L'image de la cité**; traduction française, Dunod, 1971.

(25) Claude Tapia. — **Contacts interculturels dans un quartier de Paris**, in **Cahiers Internationaux de sociologie**, vol. 54, 1973.

(26) C'est nous qui soulignons.

(27) Mauviel M. — **Les parents français et l'expérience d'enseignement multilingue**, in B. Blot, S. Boulot, J. Clevy et collaborateurs, **Enseignement de la langue et de la culture d'origine des enfants étrangers fréquentant des écoles élémentaires françaises**, C.R.E.D.I.F., 1977 (premier rapport, 255 p.).

(28) Clevy J. — **Des langues et cultures d'origine des enfants de travailleurs migrants**, in **Etudes de Linguistique Appliquée**, n° 30, avril-juin 1978, p. 29.

(29) Nous préparons une étude sur le thème : « Culture populaire et ouvrière, culture émigrée et discours intellectuel. »

(30) Abdelmalek Sayad. — **Les trois « âges » de l'émigration algérienne en France**, **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 15, 1977.

(31) Dominique Aron-Schnapper et Danièle Hanet. — **Archives sociales et histoire des institutions sociales**, in **Revue Française de Sociologie**, avril-juin 1978, XIX 2.

(32) Henri Gobard. — **L'alléation linguistique (analyse tétroglossique)**. — Paris, Flammarion, 1972. — Ouvrage auquel cette partie doit beaucoup.

(33) Basil Bernstein. — **Critique du concept d'enseignement de compensation**, traduction française J.C. Chamboredon. — **Langage et Classes Sociales**, Editions de Minuit, 1975.

(34) **Approche socio-linguistique de la socialisation et essai d'application au problème des aptitudes scolaires**, traduction Ch. et C. Grignon, in **Langage et Classes Sociales**, opus cité, pp. 191-192.

(35) C'est nous qui soulignons.

(36) Article cité p. 261.

(37) Cité par J.P. Lagarde. — **Prospectives pour une formation familiale**, in **Problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants**, A.I.M.A.V., Didier, Bruxelles, 1977, m. de Grève - e. Rossels (éds).

(38) **Prospectives pour une formation familiale**, article cité.

(39) **L'alléation linguistique**, *op. cité*, p. 48.

(40) Jacques Berque. — **Pour une meilleure transmission des savoirs et des valeurs**. Rapport présenté par l'auteur à une réunion d'experts organisée par l'Unesco sur la préparation d'un programme de recherches concertées sur les conditions de transfert des connaissances, 10-19 décembre 1975, in **Perspectives**, vol. VI, n° 3, 1976, p. 367.

(41) C'est nous qui soulignons.

(42) J. Berque, article cité, p. 361.

(43) **Le Fou d'Elsa**, Gallimard, 1963, p. 158.

(44) M. Mauviel. — **Un enseignement littéraire « total » dans Recherches**, Alger, 1972. Voir aussi les travaux de Suzanne Ravis.

LE JEUNE ENFANT ET LA TELEVISION

I. — INTRODUCTION

La télévision est devenue un élément essentiel de la vie quotidienne, y compris des enfants les plus jeunes. On a décrit l'effet de fascination qu'elle exerce sur eux. On a montré que le temps passé à regarder la télévision pouvait nuire à la qualité du sommeil ou du travail scolaire. Bref, les effets les plus courants et les plus directement perceptibles ont été décrits ou évoqués.

D'autres effets paraissent d'analyse plus délicate. Dans l'imprégnation des enfants par les valeurs ambiantes, qu'elles soient transmises par la famille, l'école ou les *media*, quelle place tient la télévision ? Quelles représentations le jeune enfant peut-il se faire de ce qu'on lui propose à la télévision ?

La télévision, c'est l'objet quotidien, au même titre que le réfrigérateur ou que l'aspirateur. C'est une machine, on branche, on actionne le bouton, ça marche. Mais c'est aussi la source de satisfaction d'une type particulier de besoins, comme la radio, le tourne-disques.

Très tôt, les jeunes enfants savent distinguer les fonctions des objets qu'on manipule autour d'eux. Ils

connaissent leur usage, ils savent identifier ce qui est en rapport avec l'alimentation, le nettoyage, la décoration, le bricolage, la distraction. Cette classification est d'abord toute intuitive, née de la répétition des gestes quotidiens. Les concepts correspondants se greffent petit à petit sur les *habitudes journalières*. La vie quotidienne est associée à tous ces objets qui, par leur présence, créent et alimentent des besoins. L'enfant devient un consommateur de télévision dès l'âge le plus tendre, tout comme il est consommateur des produits alimentaires.

Qu'il soit glouton ou sélectif, de lui-même et sous l'influence de ses parents et des autres, il finit par établir des repères dans les programmes et par manifester des préférences.

L'influence de la télévision sur le jeune enfant peut s'exercer à des niveaux différents. Au niveau du vécu, il s'identifie à certains personnages qui sont des héros ou des modèles et, bien souvent, les jeux de la cour de récréation brodent autour des actions de ces héros. Au niveau du jugement immédiat, il formule ses préférences et il distingue la nature des programmes. Il sait que certains programmes sont destinés aux enfants. Il sait aussi que les adultes ont des préférences : les goûts et les préférences sont explicités au foyer, et de cela aussi l'enfant s'imprègne.

A un autre niveau, il accumule un ensemble d'impressions, d'influences, de savoirs étroitement associés à la situation de spectateur. C'est ainsi qu'il se familiarise au monde un peu particulier des adultes de la télévision.

« Beaucoup d'enfants de 4 à 6 ans communiquent avec les autres à partir de leurs émissions préférées et sont mieux accordés à l'écran de télévision qu'à leurs parents » (1). Ce jugement porté par B. Bettelheim sur les enfants américains commence à être partiellement vrai ici. Cela n'est pas sans inconvénient note Bettelheim : certains d'entre eux semblent incapables de réagir au langage simple et direct de leurs parents parce qu'il manque de relief comparé à la diction suave, chargée d'émotion, des professionnels de la télévision. Bettelheim note également : des enfants qui ont été habitués à écouter à longueur de journée la chaleureuse communication verbale provenant de l'écran de télévision et qui subissent la séduction affective de ses vedettes, sont souvent incapables de réagir à des personnes réelles parce qu'elles les émeuvent moins qu'un bon acteur. Pire encore : ils deviennent incapables de s'adapter à la réalité par apprentissage, parce que les situations réelles sont plus compliquées que celles que leur présente la télévision et que personne ne vient les expliquer comme à la fin du spectacle. L'enfant conditionné par la télé-

(1) Bruno Bettelheim. — *Le cœur conscient*, Livre de Poche, 1972, voir p. 85.

vision est habitué à recevoir des explications, il n'a pas appris à les chercher par lui-même. Le danger de la télévision réside dans cette incitation à la passivité, cette fuite devant l'initiative personnelle qu'exige la réalité, beaucoup plus que dans le contenu inepte ou macabre des programmes. Mais cette passivité n'est qu'un aspect de notre démission devant les machines.

Si j'ai longuement cité Bettelheim, c'est qu'il dénonce le risque d'une certaine soumission intellectuelle, empêchant de comprendre par soi-même. Egalement, les côtés factices du spectacle risquent de détacher l'enfant de la réalité, à un âge où l'expérimentation et la découverte par soi-même sont essentiels.

Cependant, les effets de la télévision ne sont pas que négatifs et l'adulte de la télévision est aussi un adulte sur lequel on peut se faire une opinion. Le simple fait de faire appel à l'opinion des enfants les amène à modifier leur regard. Non plus seulement séduits et participants, mais aussi cherchant à comprendre.

C'est ce qu'on a tenté de faire ici à l'aide d'un petit questionnaire posé individuellement à des élèves de la moyenne et de la grande section maternelle. Ces enfants sont scolarisés dans deux écoles différentes, une école d'une banlieue résidentielle de Paris, une école d'un quartier de Paris en voie de transformation, à recrutement principalement populaire.

La grande section est représentée par 69 élèves, 45 de banlieue et 24 de Paris. La moyenne section est représentée par 52 élèves, 22 de banlieue et 30 de Paris. Les âges s'échelonnent entre 5,3 et 6,2 en grande section, 4,4 et 5,1 en moyenne section.

Les questions sont les suivantes :

- 1) As-tu la télévision ?
- 2) Ta maman, est-ce qu'elle regarde la même chose que ton papa ?
- 3) Et toi, est-ce que tu regardes la même chose qu'eux ?
- 4) Qu'est-ce qui est mieux : la radio, la télé, pourquoi ?
- 5) Y a-t-il des émissions que les enfants n'ont pas le droit de regarder ?
- 6) Comment on comprend mieux, quand c'est la maîtresse qui explique ou quand c'est la télé ?
- 7) Quand on n'a ni radio, ni télé, ni disques, comment on peut passer la soirée ?

Les enfants qui n'ont pas la télévision n'ont pas été sollicités de répondre aux 6 questions suivantes. Il y en a 3 en grande section et 5 en moyenne section. De telle sorte que 66 élèves de la grande section et 47 élèves de la moyenne section ont répondu à l'ensemble du questionnaire. Ce sont surtout des élèves de l'école de Paris qui

n'ont pas la télévision, 4 enfants de travailleurs immigrés, un enfant d'intellectuels.

Les questions 2 et 3 portent sur l'usage de la télévision, variable suivant les foyers. On cherche à savoir si les enfants arrivent à formuler les raisons pour lesquelles la femme et l'enfant ne disposeraient pas de la même façon de l'accès à la télévision que les autres membres de la famille. La question 4 introduit un premier élément de comparaison entre deux sources de distraction fournies par les médias. La question 5 concerne de nouveau le statut de l'enfant téléspectateur. Cette fois-ci, on veut savoir si l'enfant peut distinguer entre l'interdit familial et un interdit plus abstrait, extérieur à la famille. La question 6 introduit un nouvel élément de comparaison. Il s'agit cette fois de voir ce que l'enfant peut comprendre et formuler des fonctions différentes des adultes, celui de la télévision, celui de l'école. La question 7 concerne la place des médias au foyer et les habitudes de dépendance, qui ne sont pas seulement celles des enfants.

On comparera les réponses à chaque question pour les deux groupes d'âges. Le nombre d'enfants examinés paraît insuffisant pour faire une comparaison qui tienne compte de l'origine sociale des enfants.

II. — RESULTATS

1) La question 2 : Ta maman, est-ce qu'elle regarde la même chose que ton papa ?

En moyenne section, les réponses se partagent en oui et non, avec davantage de justifications pour le non. Le oui est important, 29 enfants, soit 62 % (tableau n° 2). Deux enfants précisent : « oui, même moi, même mon frère », « oui, même Hervé, même Hugo », pour montrer qu'il s'agit bien d'une pratique collective.

16 enfants disent non, soit 34 %, 3 sans justification, mais ailleurs on en donne. Ce qui empêche la mère de regarder la télévision, c'est qu'elle est tenue de remplir des tâches domestiques (3 cas) : « Parce qu'elle fait le ménage », « non, parce qu'elle travaille, parce qu'elle me lave les cheveux », « elle fait du travail ». Les goûts de la mère sont différents et certains enfants savent le dire (4 cas) : « Non parce qu'elle trouve que ça l'intéresse pas, c'est toujours la guerre », « non parce que ma maman elle aime pas les informations, mon papa il aime », « maman les films, papa le football ». Enfin, la mère est parfois fatiguée : « Elle s'en va dormir », « elle a pas envie ».

En grande section, si le oui est important, 27 cas, soit 41 %, le non l'emporte, 34, soit 51 %. Les arguments pour justifier le non concernent le travail, la différence dans les goûts, et parfois d'autres raisons.

Le travail est la raison donnée par 8 enfants. Il concerne principalement les tâches domestiques : « Elle fait la vaisselle », « elle est pour laver le linge », « parce que elle fait toujours sa vaisselle », « elle travaille à la cuisine », « elle fait la cuisine ».

Les goûts différents sont une autre raison signalée par 11 enfants : « Parce que c'est des western », « tandis que mon papa il regarde le football et ma maman elle regarde des films », « mon papa il aime mieux le rugby et ma maman elle aime mieux l'école des fan », « non parce qu'il regarde le journal et ma maman elle regarde jamais le journal », « non pas le football ni le rugby », « elle aime pas les films de papa », « quand il y a des dessins animés aussi elle aime regarder avec moi », « elle aime pas regarder la télé, mon père il adore et moi aussi ».

Les autres raisons invoquées par les enfants sont diverses. Certaines concernent la fatigue : « Parce que elle est fatiguée », « parce que ma maman elle s'endort avant », « parce que le soir elle se couche ». D'autres raisons : « parce qu'elle voit pas clair », « elle a pas envie, elle veut pas regarder la télé ». « Si ça plaît pas à mon papa, ma maman elle dit non et ils regardent pas ».

En somme, les enfants se font une idée des motivations de leur mère, et ils connaissent ses occupations. La maman a des tâches domestiques, elle est fatiguée et se couche parfois plus tôt, elle n'aime pas toutes les émissions.

Si on compare les deux groupes d'âge, il semble qu'il y ait une évolution. D'abord le non est plus fréquent chez les grands ainsi que les justifications. Les enfants plus âgés décrivent davantage la vie familiale et saisissent mieux les motivations des uns et des autres. Sans doute participent-ils un peu plus à la vie du soir. L'analyse des raisons se fait plus fine et aborde parfois des aspects des rapports entre les conjoints. Cependant, les mêmes types d'arguments apparaissent dès la moyenne section : tâches domestiques, goûts différents, fatigue. Certaines constantes du statut de la mère sont perçues très tôt par les enfants.

2) La question 3 : Et toi, est-ce que tu regardes la même chose qu'eux ?

En moyenne section quelques enfants disent oui, puis ils corrigent par des commentaires restrictifs, si bien que 18 enfants disent réellement oui, et 29 disent non.

Les commentaires du non portent sur des raisons extérieures au programme, principalement le sommeil (10 cas) : « Parce que je suis fatigué des fois », « moi je vais au lit », « non, je vais me coucher, je peux pas voir jusqu'à la fin du film », « des fois, et les autres fois je dors », « des fois, parce que à 8 heures c'est l'heure

de me coucher », « parce que pas le soir, la journée oui ».

Un seul enfant parle de l'école : « Pas tous les jours parce que je dois aller à l'école », ou « ya des fois parce que je suis malade ».

Il est parfois question des émissions (11 cas), il y a ce qu'on regarde : « Les dessins, les visiteurs du mercredi et les informations aussi », « les dessins animés, les variétés aussi », « le cinéma de Donald, Popeye, Ringo », « Casimir comme maman, après les dessins animés s'il y en a », « des dessins animés, la publicité, ya plein de choses que ça m'intéresse », « je regarde que les dessins animés et les dinosaures compagnie, et les visiteurs le mercredi, c'est tout ». Il y a, rarement, ce qu'on ne regarde pas : « Je regarde pas les messieurs qui parlent. »

Les parents refusent : « Non, parce qu'elle veut pas ma maman », « mon père il veut pas ». Rarement le contenu est indiqué : « non ya un film qui me fait peur. Ya un grand monsieur qu'a du feu sur lui il est même pas mort ».

En grande section, 16 enfants disent oui et 50 disent non : la conscience d'être un téléspectateur rationné est plus nette.

Les commentaires du « non » se réfèrent au coucher (16 cas), sans allusion au contenu des programmes : « Non parce qu'elle me couche et puis eux ils regardent la télé. De temps en temps elle nous couche pas quand il n'y a pas d'école. Quand y avait les vacances, elle nous couchait pas, on regardait avec eux la télé ». « Oui. Tout pareil ? Oui. Même le soir ? Non, pas le soir, mes parents ils regardent pas non plus le soir parce que papa il va au travail ». « Non, je vais toujours au lit parce que ya toujours l'école demain matin, je serais trop fatigué ».

Il est parfois question des émissions (16 cas), il y a ce qu'on regarde : « Je regarde que les films », je regarde les dessins animés », « Casimir, Gédéon, Nounours », « moi je regarde Casimir, c'est que ma maman qui regarde la même chose que mon papa, ils regardent des films et des fois le match ». Il y a ce qu'on ne regarde pas : « Je regarde pas le foot et les informations », « je regarde pas la danse », « pas la politique ». Les choix se font par rapport aux parents : « Quand c'est un film de guerre, non parce que ma maman elle aime pas ça. Des fois oui, quand c'est la police et les vacances, je regarde. »

L'interdit des parents est clairement formulé : « Parce que ma maman elle veut pas que je regarde la télé », « je vois jamais des films de cow-boys, ma mère elle veut pas ouvrir la télé ». Parfois le rejet est nettement celui de l'enfant : « Non, parce que j'aime pas le sport », « non, parce que c'est pas intéressant pour moi, parce

que c'est les informations, ils parlent de choses pour les parents ». « Je n'aime pas ce qui lui plaît, j'aime plutôt les dessins animés, l'araignée dans le dessin animé, je regarde les informations ». « Quelquefois quand ça m'intéresse, sinon, je regarde pas beaucoup. » « Non, ça ne m'intéresse pas », « non parce que j'aime pas ça », « non, parce que j'ai pas envie ».

D'autres activités sont préférées : « Des fois non, parce que je joue un peu dehors », « parce que je joue avec mon frère », « des fois je m'amuse ».

Rarement l'imitation du père est avancée : « Je regarde les choses de papa, des feuilletons, des films. »

La différence entre les deux groupes d'âges est plus manifeste pour cette question. Notamment, en ce qui concerne le contenu des émissions et la sélectivité des goûts des enfants, plus affirmée en grande section.

3) La question 4 : Qu'est-ce qui est mieux, la radio, la télé, pourquoi ?

En moyenne section, 36 enfants préfèrent la télé, 6 la radio et 4 les deux. La préférence manifestée nettement pour la télévision est justifiée par le contenu des programmes et l'aspect visuel (18 cas). « Il y a des films », « parce que moi je veux regarder les gens qu'il y a dedans », « parce que ya des dessins à la télé, ya Casimir », « parce qu'on peut voir des images », « parce que j'aime Casimir ». « Parce qu'on entend mieux la musique, parce qu'on voit des chansons, on voit des maisons, on voit des fleurs. » « Parce qu'on peut regarder des clowns », « parce qu'elle est en couleurs ».

Quelques enfants expriment l'idée d'une habitude : « Elle est mieux parce que je la regarde tous les soirs », « parce que la télé on en a besoin », « je l'aime bien, je regarde tous les jours », « j'ai envie de regarder toujours Casimir à la télé », « parce que j'ai envie de regarder tous les jours », « j'ai fini de manger, je regarde la télé ». Un seul enfant dit : « Parce que c'est plus intéressant. »

La préférence pour la télé implique parfois un rejet de la radio : « Je l'aime pas la radio », « les postes ils sont cassés », « la radio ça va pas trop fort », « la radio ça casse les oreilles », « la radio on voit rien », « j'aime pas ça la radio, c'est pas bien ».

L'avantage de veiller à la télévision consiste aussi dans la suppression de l'école le lendemain : « Parce que moi j'aime bien regarder la télé le soir, c'est amusant parce que après on va pas à l'école le matin. J'aime bien pas aller à l'école, moi. »

Cependant, quelques enfants préfèrent la radio : « Le poste, parce qu'on peut mettre toutes les chaînes qu'on veut, alors j'adore le poste », « parce que j'aime bien

danser », « parce que j'aime bien, parce qu'il y a de la musique ».

En grande section la préférence est massive pour la télévision, 52 préfèrent la télévision, 8 la radio et 5 les deux, 1 ne répond pas.

Le fait de voir, contrairement à la radio, est une raison souvent invoquée (20 cas) : « Parce qu'on regarde, la radio faut écouter », « on voit des images, à la radio on écoute, on peut pas voir », « on voit les images et puis ce qu'ils font, tandis que la radio on voit pas les images, on n'entend qu'eux », « on voit les images, à la radio on voit pas les images », « la radio c'est pas bien, ya jamais de films », « à la radio y a pas d'images, moi je regarde les images ». La radio est l'objet d'une écoute plus attentive des parents : « A la télé on voit et on peut parler, et à la radio on ne voit pas mais il faut se taire. »

Comme en moyenne section, on présente l'avantage visuel sans comparer à la radio : « On peut regarder des choses », « on peut voir », « on peut regarder ceux qui parlent », « on peut tout voir », « on peut voir des images ».

Les émissions justifient la préférence (20 cas) : « Parce que ya du comique et puis des films et du théâtre », « on voit les dessins animés et ça nous plaît », « j'aime beaucoup les films », « des dessins animés et des films », « ya Zorro, un film de cow-boys », « des émissions pour les enfants et pour les grands », « ya des films et ça intéresse les enfants », « ya des publicités, ya des films pour les enfants et puis c'est bien, ya des musiques que j'aime bien aussi ».

Un enfant fait référence explicitement à son père : « Parce que mon papa il aime la télé, parce que c'est mon papa qui a acheté la télé ».

Comme en moyenne section, quelques enfants disent qu'ils préfèrent la radio. Les raisons sont variées : « La télé c'est des films qui sont pas beaux et puis à la radio y a des informations que j'aime bien quand il y a des tempêtes de neige et quand les voitures sont recouvertes de neige », « parce que je peux écouter les informations », « j'écoute qu'est-ce qu'ils disent, comme ça je le dirai à ma maman parce que ma maman, elle fait le ménage ». Deux enfants font explicitement référence à leurs parents : « Parce que papa il écoute la radio avant de se coucher », « parce qu'il aime la radio ma mère et puis mon papa ».

Ceux qui disent aimer les deux leur trouvent un rôle complémentaire : « Le matin on écoute la radio, l'après-midi, la télé », « parce que j'aime bien écouter les chansons et voir la télé et les vedettes », « à la radio, on écoute la grande parade, ya des jeux, la valise, on l'écoute toujours, on peut gagner beaucoup d'argent. La télé, on regarde les infos, les infos, c'est chouette ! ».

Dans les deux groupes d'âges, la préférence va nettement vers la télévision. Mais l'évolution est nette : les plus âgés analysent mieux les émissions, ils parviennent à décrire ce qu'ils ressentent parfois, ils comparent la radio à la télé, ce que les plus jeunes ne font pas encore.

4) La question 5 : Y a-t-il des émissions que les enfants n'ont pas le droit de regarder ?

En moyenne section la question est perçue comme déconcertante, l'expression « pas le droit » est mal ressentie par quelques-uns. Six enfants affirment : « Ils ont le droit », 4 enfants disent ne pas savoir, 9 disent non, sans justification et 3 disent oui, sans justification, 3 disent on peut en justifiant par un programme, 22 disent on peut pas en donnant également des justifications.

Ils ont le droit : « Si, ils ont le droit, si ils ont fini de manger, ben ils ont le droit », « si, parce que c'est des dessins animés, ils ont le droit », « oui, je peux tout voir », « si, ils ont le droit », « si, ils doivent regarder ».

Je sais pas : « Je sais pas, mes parents me l'ont jamais dit », « je sais pas parce que je regarde pas ».

On peut : « Non des fois les jeux du mercredi, on peut regarder », « des fois ya des dessins animés, je vais vite les voir les dessins animés, et puis aussi y a des films », « le film demain je le verrai, parce que ma mère elle l'a dit, c'est mon père qui dit ça, c'est ma mère qui dit ça, moi je regarderai le théâtre et un film demain ».

On peut pas, à cause de l'horaire : « Un film c'est trop tard, je ne peux pas regarder », « le soir mon père i dit ya l'école alors je regarde pas le film, je vais au lit », « oui, parce que je vais à l'école, je regarde rien », « oui, les films comme papa regarde, parce que ça finit trop tard ».

On peut pas, à cause du contenu : « C'est des émissions où est-ce qu'il y a Giscard », « non, le journal c'est pas pour les enfants, l'île aux enfants, c'est pour les enfants, Nounours c'est pour les enfants et pour les filles », « oui, que parler, et les émissions de mort », « ya des choses que j'ai pas le droit : les informations », « oui, ya des films pas pour les enfants », « oui parce que la des films qui sont pas pour les enfants parce que dans les films chaque fois la quelqu'un qui tue des gens, des bandits, alors moi je les regarde pas, je vais au lit », « oui parce que c'est triste », « oui parce que ça nous embête », « oui parce que peut-être ya des fantômes ou des vampires moi aussi j'ai peur des fantômes », « oui parce que des fois dans les films ya des indiens. Ça fait peur ? Oui parce que ils attaquent les gens ».

On peut pas, c'est pour les parents : « Ils regardent,

après ils regardent plus parce que c'est pour les grands », « oui maman et papa regardent ».

En grande section, 2 enfants affirment qu'ils ont le droit, 4 disent qu'ils ne savent pas, 17 disent qu'ils peuvent et 43 qu'ils ne peuvent pas.

Ils ont le droit : « Si ils ont le droit, ma petite sœur elle regarde, mais des fois elle joue », « si parce que des fois ma maman elle veut bien que je regarde la télé ».

Il peuvent : la plupart ne donnent pas d'arguments, on en relève quelques-uns : « Si, des fois le mercredi ya des visiteurs. Mais les émissions qu'on doit pas regarder ? Pourquoi, j'en ai jamais vues », « non, nous on regarde », « si parce qu'ils ont des lunettes, ils peuvent regarder », « oui, parce que c'est pour les petits, c'est pour les mamans, c'est pour les papas ».

Ils ne peuvent pas pour des raisons d'horaire (10 cas) : « Parce que faut aller au lit », « parce que faut se reposer un peu », « des films parce que le lendemain matin ils peuvent pas se réveiller », « des films, moi je regarde des fois et des entiers quand je dors l'après-midi seulement, si je dors pas, je les regarde pas car j'ai pas le droit de regarder si je fais pas dodo l'après-midi », « oui parce qu'il faut qu'on aille se déshabiller », « oui parce qu'on a des jours d'école des fois », « oui des fois ils ont pas le droit parce que quand il y a de l'école ils y vont et ils sont fatigués à l'école », « parce que faut les coucher », « oui parce que des fois on peut regarder, des fois on peut pas regarder quand il y a de l'école quand il y a pas d'école, il y a les petits trucs ».

Ils ne peuvent pas par l'arbitraire des parents : « Oui parce que leur maman leur permet pas, parce qu'elle veut pas que tout le temps on regarde la télé. C'est pas moi qui la regarde tout le temps, c'est mon frère », « chez mon pépère des fois j'ai pas le droit de regarder rien, mais chez moi j'ai toujours le droit de regarder ».

Ils ne peuvent pas à cause des programmes violents (26 cas) : « Ya des films parce que ya trop de bagarres, et que c'est pas pour les enfants », « parce que c'est des films, des trucs qui font pleurer les petits enfants », « le soir ya des films parce que ça parle de voleurs », « ben parce que quand il y a un film que c'est la guerre hé ben moi je regarde pas parce que c'est vilain », « parce que c'est de la guerre, ça fait rêver », « les films de guerre on les regarde jamais, c'est pas bien, on peut faire des cauchemars, après ça ennuie les parents », « oui, les trucs de guerre, les westerns, parce que après ils font des cauchemars », « oui parce que ya des choses où je rêve et j'ai peur », « les cow-boys, parce qu'ils ont toujours des fusils », « oui ya des films qui sont pas jolis quand ils tuent quelqu'un, c'est pas joli de faire ça ».

A cause du rectangle blanc : « Oui, le machin blanc. Tu regardes, toi ? Non après je vais me coucher parce

que c'est interdit. Pourquoi ? Ben mon papa il veut pas ».
« Oui, ceux qui ont des petits traits blancs. »

A cause de la politique : « Oui, le journal, parce que c'est pour les papas le journal. » « Parce que c'est pas intéressant, parce qu'ils parlent, parce que c'est des messieurs qui parlent, alors on va dans sa chambre et on joue. » « La politique, parce que ma maman elle veut pas que je regarde la politique. »

Autres cas : « Parce que c'est pour les grands, et quand les enfants regardent l'émission des grands, ils s'ennuient. » « Oui, des mamans qui parlent à la télé. » « Oui parce qu'il y a de la science-fiction. » « Oui des films pas intéressants. Pourquoi ? Parce qu'on l'a déjà vu, alors... y'en a des films vieux, je les regarde pas. »

Il est frappant de noter que l'interdiction abstraite, extérieure au foyer : le rectangle blanc, n'est évoquée que deux fois, en grande section maternelle. La référence essentielle est le contenu des films, en particulier la violence ainsi que la politique. L'horaire du sommeil est aussi une raison donnée couramment. En somme, les enfants ont fort bien repris à leur compte le point de vue des parents, ils n'ont pas besoin du recours à l'autorité extérieure. Entre les deux groupes d'âges, la différence est plutôt dans la quantité des réponses que dans le contenu.

5) La question 6 : Comment comprend-on mieux, quand c'est la maîtresse qui explique ou quand c'est la télé ?

En moyenne section, 20 enfants disent que c'est la maîtresse, 20 que c'est la télé, 4 les deux et 3 disent ne pas savoir.

Les enfants ont senti, du moins certains d'entre eux, que l'apport de la maîtresse n'était pas de même nature que celui de la télévision. C'est ainsi que, dans les arguments en faveur de la télévision il est parfois fait référence au plaisir : « Quand je vois la télé, parce que moi j'aime bien la voir, je la regarde comme ça, je la touche », « parce que ça s'allume, moi je prends un tabouret, je monte dessus, je tire un bouton, ça s'allume », « la télé, parce que j'ai envie », « la télé, parce que c'est toujours la télé ».

Il est, plus rarement, fait référence au contenu : « Parce qu'ils montrent des dessins animés. » En fait, la plupart se contentent de dire la télé, sans justifier leur choix.

Quand on dit que c'est la maîtresse, l'argument affectif peut apparaître : « C'est la plus gentille. » Mais l'argument essentiel est lié au travail, et au savoir : « C'est la maîtresse qui nous explique », « parce que une maîtresse ça travaille mieux », « parce que on peut lire et écrire », « elle parle mieux que la télé ». « Quand elle

dit : asseyez-vous ! on s'assit. » « Faut pas faire de bêtises. » « Parce que la maîtresse elle nous fait des modèles », « parce qu'il faut faire des choses », « parce que après, on sait ».

La raison est parfois inattendue : « La maîtresse, parce que notre télé elle est cassée. »

L'argument en faveur des deux apparaît quelquefois : « Parce que j'aime bien les deux. » « Quand on regarde la télé, puis la maîtresse, les deux. » « Moi je comprends mieux de la télé et puis de la maîtresse. »

En grande section, 27 enfants choisissent la télé, 36 enfants la maîtresse, 1 répond à côté, 2 ne savent pas.

Treize enfants donnent des arguments en faveur de la télé. Dans certains apparaissent la dimension de plaisir, de repos : « Parce que c'est mieux, qu'on se repose », « parce que j'aime bien les films », « parce qu'elles disent bien », « parce qu'ils disent des mots qui sont rigolos », « parce qu'elle raconte des images et ça parle ». « Parce que quand elle explique la maîtresse, on voit pas. Quand elle dit faisons le chien, on fait ouah, ouah, on le fait pas en s'amusant. Tandis qu'à la télé, quand on dit de faire des choses marrantes, alors on le fait. »

Le savoir est aussi une référence en faveur de la télévision : « Parce que ça explique mieux les choses », « parce qu'ils savent plus de choses que la maîtresse », « à la télé, celui qui dit les trucs qu'il faut faire, il sait mieux que la maîtresse ».

Là encore la raison peut être inattendue : « Parce que quand on entend pas, tu mets plus fort. »

Vingt-sept enfants donnent des arguments en faveur de la maîtresse. En premier lieu, le savoir et le pouvoir : « Parce qu'on comprend mieux », « parce qu'elle sait mieux, elle sait quand même bien », « parce que c'est la maîtresse qui commande la classe », « elle explique mieux ». « Elle travaille », « si c'est la maîtresse on comprend mieux parce qu'elle nous le fait faire ». « La maîtresse parce que c'est un truc très important », « parce que sinon on sait pas », « parce que c'est la maîtresse qui nous demande de faire tout ». « Parce que la maîtresse c'est une école. » « Quand c'est la maîtresse qui explique, parce que à la télé, quand on dit pourquoi ? elle répond pas. C'est marrant hein ? tu sais pourquoi ? »

Le contenu des activités est aussi évoqué : « Parce que après, on va aller à la grande école, faudra qu'on lise et qu'on écrive », « parce que la maîtresse elle nous apprend des belles choses qu'on passe pas à la télé ». « Parce qu'elle écrit, elle demande de poser les crayons, de prendre les crayons, de écrire. » « Parce qu'elle donne des cahiers pour écrire des écritures et on écrit bien », « parce que elle dit on fait tout le temps de la terre et des masques en papier ».

D'autres arguments tiennent à la présence : « Parce qu'elle est grande. » « Parce qu'à la télé, on peut pas leur parler, la maîtresse on peut lui parler. » « Si c'est la maîtresse on comprend mieux parce qu'elle nous le fait faire. » « Parce que la maîtresse elle fait, elle dit qu'est-ce qu'il ya comme danger si l'école brûle. »

Autre argument : l'incompréhension de certaines émissions : « Quand c'est la maîtresse parce que c'était mercredi, on voyait les visiteurs du mercredi, on entraînait les gens dans une fusée qui allait jusqu'à la lune et je comprenais pas qu'ils étaient dans l'air, y avait même pas besoin d'escalier je comprenais pas comment ils pouvaient faire. »

Les enfants se tirent bien d'une question somme toute difficile, puisqu'il s'agit de comparer des situations difficilement comparables. En moyenne section la préférence pour la télévision se justifie principalement par le plaisir, la même chose en grande section, avec aussi l'argument du savoir. En général, la maîtresse apporte un savoir, elle fait travailler les enfants, elle a une présence active. D'après les réponses obtenues, les secteurs représentés par la télévision et par l'école ne sont pas concurrentiels, ni même complémentaires. Ils correspondent à des champs différents. On ne note pas de différence sensible entre les deux groupes d'âges.

6) La question 7 : Quand on n'a ni radio, ni télé, ni disques, comment peut-on passer la soirée ?

En moyenne section, 22 enfants disent qu'on va se coucher, 18 suggèrent d'autres activités et 5 pensent qu'il faut aller racheter immédiatement un téléviseur, ou le faire réparer.

Quand il s'agit de dormir, les formulations varient un peu : « On dort », « je vais me reposer », « on mange et on va dormir », « je digère un petit peu dans la salle à manger avec la lumière, après je vais me coucher ». « On va se coucher », « ben on n'écoute pas le poste, on va se coucher ». « Oh ben on se couche tout de suite. »

Le rachat ou la réparation sont suggérés de la façon suivante : « Aller à la banque chercher de l'argent pour acheter la télé. Quand on n'a pas d'argent ? On va le voler. » « On amène où les messieurs ils réparent », « d'abord maman elle va dire au monsieur qu'est à côté de la maison, après ya deux messieurs, c'est un marchand de télé, il vend des télé, il les répare ». « On va chercher quelqu'un pour qu'il répare la télé. »

Les autres activités sont diverses : « On déjeune, on va dans notre chambre, on s'amuse. » « On peut faire de la gymnastique, on peut danser », « on peut descendre en bas, où ya la fête », « on peut parler de tout ». « On peut faire des dessins, ou bien, sinon, sans demander la

permission on peut se promener tout seul », « on peut jouer, on peut lire, on peut travailler, on peu écrire, on peut faire un dessin ». Le jeu est cité 6 fois : « Ben je joue. » Il y a aussi : « Je fais du boulot dans ma maison », « ben je travaille avec mon père aux cartes ».

En grande section, 21 enfants disent qu'on va se coucher, 37 enfants suggèrent d'autres activités, 3 enfants disent qu'on ne fait rien et 8 pensent qu'il faut acheter un autre poste ou le faire réparer. Parmi ces derniers, 3 considèrent que si la réparation n'est pas immédiate, on ne peut qu'aller se coucher.

Ceux qui disent qu'on va se coucher le formulent de la façon suivante : « On mange, et puis après tout de suite on va se coucher. » « J'attends la télé qu'elle vienne. Si elle vient pas ? Je me couche en vitesse. » « On s'achète une télé ou une radio. Si on n'en a pas ? On se couche tout de suite, on mange et après on se couche. » « Je sais pas, on met pas de musique, on dort et on mange. » « Mon père, le soir, il peut acheter une autre télé. S'il peut pas ? Si on n'a pas assez de sous, on peut acheter une radio. S'il y a la grève ? J'écoute pas. Quand j'ai fini de manger je m'en vais au lit. » La formule « on dort » ou « on se couche » est notée 12 fois.

Autres solutions : « On en achète. Mais si yen a pas ? Ben on paye. Ben on va dans une autre maison. On peut pas faire autre chose que de regarder la télé ? Si, des films à la télé. » « On peut aller en acheter. Si il n'y en a pas ? Je sais pas. On peut pas faire autre chose ? Non. » « Je sais pas, faut mettre la radio. Si elle marche pas ? Hé ben on regarde pas la télé. On fait quoi ? Je sais pas. »

Les autres activités consistent parfois dans une soirée familiale : « Les parents lisent le journal, la maman elle tricote, les enfants jouent. » « On regarde pas la télé. Ils se parlent les parents et puis ils jouent avec un puzzle, les parents. Et les enfants ? Ils jouent à l'école. » « On chante : des fois c'est moi, des fois ma maman, mon père, mon frère. »

La famille part à l'extérieur : « Ben je suis dans ma chambre, comme ya rien à la télé, on s'en va quelque part, au Carrefour ou à Casino. » « On enregistre les choses que tu veux parler. Tu vas chez un invité, il a la radio, tu enregistres des choses, comme ça quand il y a des amis tu appuies, ils entendent ce qui se passe à la radio. » « Je vais chez quelqu'un d'autre, sinon on reste sans musique. » « Ben on se promène. » « Aller dans des restaurants. » « Ben on va chez quelqu'un si ya de la musique on y va, on joue et on reste là-bas. »

Les enfants jouent : « Ben on s'amuse avec des jeux », « je m'amuse avec mes play-mobil », « on joue aux petites voitures », « ben on n'a qu'à faire des dessins ou jouer avec un puzzle », « oh, je m'amuse avec mon garage ». « On n'écoute rien du tout. Faut acheter un tourne-disques qui marche. S'il y a pas la télé ? Je

joue toujours dehors. » « On regarde pas, on n'écoute pas, on joue. » « J'écoute la télé. Si elle marche pas ? Bien je mets des disques. Si t'en as pas ? Je roule mes voitures. » « Je m'amuse à mes poupées. » « On joue au badaboum », « je vais jouer à cache cache ». « Hé ben Laurent il habite à côté de moi, des fois je vais lui demander s'il y a pas de dessin animé. S'il est là ben il va jouer avec moi dehors. »

Les enfants s'occupent diversement : « Moi je dessine, j'ai une boîte pour les enfants, tu sais, où on met des disques de toutes les couleurs. » « Hé ben on range un peu ses affaires. » « J'écoute rien, alors je fais de la musique », « hé ben on lit dans son lit », « on dessine, on fait des cadeaux ».

Là encore, il n'y a guère de différence entre les deux groupes d'âges. Les choses se passent sensiblement de la même façon : l'absence des médias rompt une routine, ce qui produit un manque. Comment le combler ? De deux façons radicalement opposées : on va se coucher, c'est le refuge dans le sommeil. On ne fait rien, c'est la vacuité. Au contraire, toutes sortes de possibilités apparaissent : on chante, on joue, on dessine, on travaille, on descend là où il y a la fête, on sort en famille ou rejoindre un copain. Et, formule la plus surprenante : ils se parlent, les parents.

Tableau n° 1
As-tu la télévision ?

		oui		non	
		N	%	N	%
moyenne sect.	N = 52	47	90	5	10
grande sect.	N = 69	66	96	3	4

Tableau n° 2
Ta maman, elle regarde la même chose que ton papa ?

		oui		non		je sais pas	
		N	%	N	%	N	%
moyenne sect.	N = 47	29	62	14	30	4	8
grande sect.	N = 66	27	41	34	51	5	8

Tableau n° 3
Et toi, est-ce que tu regardes la même chose qu'eux ?

		oui		non	
		N	%	N	%
moyenne sect.	N = 47	18	37	29	62
grande sect.	N = 66	16	24	50	76

Tableau n° 4
Qu'est-ce qui est mieux : la radio, la télé, pourquoi ?

		la radio		la télé		les deux	
		N	%	N	%	N	%
moyenne sect.	N = 47	6	13	37	79	4	8
grande sect.	N = 66	8	12	52	79	5	8

Tableau n° 5

Y a-t-il des émissions que les enfants n'ont pas le droit de regarder ?

		ils peuvent		ils ne peuvent pas		je sais pas	
		N	%	N	%	N	%
moyenne sect.	N = 47	12	26	31	66	4	8
grande sect.	N = 66	19	29	43	65	4	6

Tableau n° 6

Comment comprend-on mieux, quand c'est la maîtresse ou la télé ?

		la maîtresse		la télé		les deux		je sais pas	
		N	%	N	%	N	%	N	%
moyenne sect.	N = 47	20	42	20	42	4	8	3	6
grande sect.	N = 66	36	55	27	41	1	2	2	3

Tableau n° 7

Comment passer la soirée sans la télé et la radio ?

		dormir		racheter		rien		activités	
		N	%	N	%	N	%	N	%
moyenne sect.	N = 47	22	47	5	11	2	4	18	37
grande sect.	N = 66	21	32	5	8	3	4	37	56

III. — DISCUSSION

Que ressort-il de ce petit questionnaire ?

Un témoignage d'enfants de 4 à 6 ans, qui exprime une familiarité évidente avec la télévision, et déjà une certaine dépendance. C'est un élément de leur vie quotidienne, intégré à la vie familiale.

Dans la famille, chacun a ses préférences et ses habitudes de téléspectateur. La mère est une spectatrice rationnée et qui se rationne, absorbée qu'elle est par les tâches domestiques. L'enfant est aussi un spectateur rationné par ses besoins de sommeil, par la nécessité de se lever tôt pour l'école, et aussi par le contenu des émissions qui ne lui sont pas toutes destinées.

La comparaison avec la radio fait apparaître une prédilection pour l'image et une certaine connaissance des émissions télévisées, nette en grande section, qui n'a pas son équivalent pour la radio.

Une question brutale : y a-t-il des émissions que les enfants n'ont pas le droit de regarder ? Certains se sentent agressés par la formulation qui empiète sur leur liberté. Il est frappant de noter que la question « et toi, est-ce que tu regardes la même chose que tes parents » est bien acceptée par tous, mais elle donne moins lieu à une analyse des programmes et des arguments des parents. Il n'est pratiquement pas fait référence à l'interdit extérieur au foyer, le rectangle blanc.

L'école et la télévision : la concurrence entre les deux est liée aux horaires, on doit se coucher tôt donc se priver de spectacle. Seuls quelques enfants pensent que la télévision permet de mieux comprendre. En fait, les fonctions sont perçues comme bien distinctes, la maîtresse transmet un savoir, elle est présente et peut ainsi exercer directement une action sur les enfants. La télévision est plus amusante, elle apporte autre chose de façon plus séduisante.

Imaginer une soirée sans télévision. Quel vide ! Il faut immédiatement racheter un appareil ou le faire réparer, ou alors, il ne reste plus qu'à aller se coucher. Mais aussi, comme au château de la Belle au bois dormant, les membres de la famille s'animent, ils rétablissent le contact entre eux, ils chantent, ils se parlent, jouent et sortent de la maison pour aller où il y a la fête.

IV. — CONCLUSIONS

L'enfant de 4 à 6 ans peut-il rompre le cercle magique de la réceptivité passive, telle que Bruno Bettelheim

l'a décrite ? Quand il est amené à émettre un jugement ou à donner une opinion, il prend sa distance, ne serait-ce que provisoirement, pour se voir regardant.

Il sait se voir et il sait voir les autres : regarder la télévision est un acte collectif où les rapports entre les membres de la famille sont inégaux. Le bien-fondé de la restriction imposée par le milieu aux enfants est souvent formulé avec précision, même si la restriction peut être vécue comme une frustration. La spécificité de la télévision par rapport à la radio ou à l'école est exprimée et justifiée. En somme, il se dégage de l'ensemble des réponses un témoignage sur le mode de vie actuel et sur les transformations apportées par les médias dans la représentation que le jeune enfant peut se faire de la vie quotidienne.

Liliane LURCAT,

maître de recherche au C.N.R.S.,
U.E.R. didactique des disciplines,
Université Paris VII (Jussieu).

ESSAI D'ANALYSE DE LA PARTICIPATION DES ELEVES EN CLASSE HETEROGENE

S'il est normal et souhaitable que l'étude des processus d'enseignement se fonde, entre autres, sur l'observation systématique des classes, il serait normal et souhaitable aussi de s'étonner que cette observation se soit, jusqu'ici, quasi exclusivement centrée sur l'enseignant. C'est d'autant plus surprenant que tout le monde s'accorde à décrire les conduites d'enseignement en termes d'**interactions** entre un enseignant et des élèves.

Prendre au sérieux la notion d'interaction pédagogique imposerait que nous postulions l'existence, au sein des classes, de conditions d'enseignement variables selon les élèves. On devrait même supposer que ces variations s'accuseront d'autant que la composition de la classe est plus hétérogène. Or c'est à une conception opposée que nous conduit la centration exclusive sur l'enseignant. Qu'on le veuille ou non, cette centration conforte l'image d'un enseignement rigoureusement identique pour tous les élèves d'une classe, bien qu'il ne soit pas particulièrement évident que tous les élèves réagissent de façon semblable aux interventions de l'enseignant, ni que ce dernier s'adresse également à tous. Grieger (1971), Brophy et Good (1974) font état, à ce propos, de nombreux tra-

vaux démontrant que les enseignants modèleraient leurs comportements en classe en fonction des caractéristiques qu'ils perçoivent — ou croient percevoir selon leurs attentes — chez leurs élèves.

Il est évidemment commode, pour mesurer l'efficacité relative de diverses pédagogies, de considérer qu'en moyenne tous les élèves d'une classe reçoivent sensiblement le même enseignement et de se borner à comparer des rendements moyens par classe. Cette pratique escamote, — ou traite comme une simple erreur statistique, — une réalité pourtant criante, à savoir la variation des rendements au sein des classes. Personne, en effet, ne peut ignorer qu'il n'y a pas seulement des classes qui, en moyenne, réussissent plus ou moins bien, mais que, dans chaque classe, il y a surtout des élèves qui réussissent à des degrés divers et d'autres qui échouent.

Or, puisque de la notion d'interaction pédagogique, découle l'hypothèse d'une variation des conditions d'enseignement dépendant des caractéristiques propres des élèves, il conviendrait d'examiner aussi l'hypothèse qu'avance Perrenoud (1978) et selon laquelle des différences de traitement pédagogique des élèves en classe contribueraient, partiellement au moins, à la variance des résultats scolaires.

D'autres raisons encore commandent de nous intéresser de près à la participation des élèves aux enseignements qu'ils suivent. Car il ne suffit pas, pour réduire légitimement l'observation de l'enseignement à celle des seuls comportements de l'enseignant, d'arguer de la prépondérance des rôles de ce dernier en classe, ni de le déclarer principal inducteur des apprentissages scolaires.

D'une part, la définition du sens et de la portée des interventions d'un enseignant exige que l'on repère au préalable leurs modalités d'interaction réelle avec l'activité des élèves. Les observations de Postic déjà (1971), mais surtout celles de Crahay (1977, 1978), dénoncent avec bonheur l'artificialisme de décrire comment les maîtres enseignent sans jamais se référer explicitement aux conséquences de cet enseignement sur ce que font les élèves en classe.

D'autre part, reconnaissons que les multiples tentatives de corrélation des descriptions des rôles de l'enseignant avec les rendements des élèves ne nous ont pratiquement rien appris sur l'articulation des processus d'enseignement et d'apprentissage en situation scolaire (Rosenshine et Furst, 1973). En fait, l'impulsance de ces recherches corrélationnelles était éminemment prévisible : logiquement, ce que font les élèves en classe pendant l'enseignement déterminerait davantage leurs apprentissages que ce que font les maîtres lorsqu'ils enseignent.

En rapport avec ces problématiques rapidement indiquées, nous présentons ici un essai d'observation et

d'analyse quantitatives de la participation des élèves en classe, assorti d'une recherche, toute exploratoire, des modalités de participation propres à différentes catégories d'élèves. Sur la base de données empiriques, nous jugeons de l'utilité de cette observation pour mieux définir la fonction des actes d'enseignement en relation avec l'apprentissage et pour vérifier l'hypothèse d'une différenciation, selon les élèves, des conditions d'interactions pédagogiques.

I. — INSTRUMENT ET PROCEDURE D'OBSERVATION

Ne disposant d'aucune expérience préalable de l'observation des élèves en classe et n'ayant a priori aucune raison théorique de nous attacher à tel ou tel aspect de leurs conduites, nous avons renoncé d'emblée à élaborer un système de catégories dimensionnalisées et opté pour la construction d'un système de signes, aussi peu interprétatifs que possible. Ce système permet d'enregistrer, par observation directe, l'occurrence des conduites qui, à première vue, paraissent témoigner d'une certaine participation des élèves à l'enseignement qu'ils reçoivent. (Pour les caractéristiques d'un système de signes, voir Medley et Mitzel, 1963).

Pour identifier et définir ces signes de la participation des élèves, nous nous sommes d'abord servis d'enregistrements magnétoscopiques de leçons de langue maternelle, où des élèves, choisis au hasard, étaient tour à tour filmés pendant quelques minutes. Des essais sur le terrain nous ont amenés à modifier et compléter encore la liste des signes initialement retenus à partir des enregistrements.

Finalement, les rubriques d'observation utilisées pour ce travail ont été définies comme suit :

Participation spontanée (PS)

L'élève observé manifeste l'intention d'intervenir (le plus souvent, il demande la parole en levant la main) sans y avoir été personnellement invité par l'enseignant.

Nous distinguons deux formes de participation spontanée.

1. Sans contexte de sollicitation

L'élève observé manifeste l'intention d'intervenir à un moment où l'enseignant ne demande rien à personne.

2. Avec contexte de sollicitation

L'élève observé manifeste l'intention d'intervenir à un moment où l'enseignant adresse une demande soit à la classe sans désigner de répondant (participation ouverte), soit à un autre élève que l'élève observé (participation fermée).

Pour chacune de ces formes de participation spontanée, nous notons si elle est :

a) Acceptée par l'enseignant (PSA)

(L'enseignant accorde la parole à l'élève observé.)

b) Ignorée par l'enseignant (PSI)

(L'enseignant donne la parole à un autre élève qu'à celui qui est observé.)

c) Refusée par l'enseignant (PSR)

(L'enseignant refuse explicitement de donner la parole à l'élève observé.)

Participation sollicitée (SOL)

L'élève observé est personnellement convié par l'enseignant à répondre à une demande ou à une question, ou encore à exécuter une consigne. Dans ce dernier cas, lorsque tous les élèves de la classe sont indistinctement priés d'exécuter la consigne (participation globale), nous considérons que l'élève observé est également sollicité à titre individuel.

Nous distinguons deux moments de participation sollicitée.

1. Sollicitation initiale

Elle marque le début de l'intervention, à propos d'un objet donné, entre l'enseignant et l'élève observé.

2. Sollicitation consécutive

Elle prolonge une interaction déjà instaurée, à propos d'un objet donné, entre l'enseignant et l'élève observé.

Intervention verbale effective

Nous nous sommes efforcés de coder la nature et le niveau des interventions verbales de l'élève observé, interventions soit spontanées et acceptées, soit sollicitées par l'enseignant.

Selon leur objet, nous distinguons des interventions en rapport avec :

— l'organisation de la classe ou la discipline (ORG) ;

— des problèmes ou des sentiments personnels sans relation directe avec la leçon (AFF) ;

— le contenu de la leçon (CON).

Pour cette dernière classe d'interventions, nous notons s'il s'agit d'une :

1. Intervention factuelle

(Simple rappel, identification ou commentaire d'informations déjà posées ou directement disponibles par la lecture du texte.)

2. Explication des informations disponibles

(Traduction ou interprétation d'un passage du texte dans le langage propre de l'élève.)

3. Production personnelle

(Production d'informations, d'explications ou d'interprétations non implicitement contenues dans le texte.)

Feedbacks (FEE)

Sous cette rubrique, nous enregistrons la manière dont chaque intervention verbale effective de l'élève observé est reçue ou sanctionnée par l'enseignant.

Nous distinguons :

- Intervention approuvée, évaluée positivement (+).
- Intervention désapprouvée, évaluée négativement (—).
- Intervention sanctionnée par une remarque personnelle (aff).

(Encouragement, valorisation des mérites de l'élève, commentaires positifs ou négatifs de nature affective.)

- Intervention non sanctionnée par l'enseignant (0).

N.B. - Une réponse d'élève évaluée positivement ou négativement et accompagnée d'une remarque personnelle est enregistrée : « + ou — » ET « aff ».

Participation non verbale (PNV)

Cette rubrique est utilisée pour enregistrer ou l'exécution de consignes n'exigeant pas de prendre la parole (par exemple, lire silencieusement tout ou partie du texte), ou les comportements non verbaux par lesquels l'élève observé manifeste qu'il suit la discussion qui se développe dans la classe sans le concerner expressément (il ne demande pas la parole et l'enseignant ne s'adresse pas à lui personnellement).

Exemples : mimiques marquant approbation, désaccord, doute, étonnement ; tourner la tête ou les yeux vers les interlocuteurs, enseignant ou condisciples ; relecture du texte suscitée par la discussion ; mouvements articulaires indiquant l'émission de réponses privées ; etc.

Comme on le voit d'après ces exemples, il s'agit moins d'une participation non verbale au sens strict que d'une participation verbale non orale.

Comportement de non-participation (NPA)

Ou participation négative. L'élève observé est, visiblement, engagé dans une activité étrangère à la leçon : il joue avec des objets, chahute avec ses voisins ou les dérange, grimace en direction des observateurs, regarde par la fenêtre et s'intéresse à ce qui se passe dehors, travaille à des tâches sans rapport avec la leçon, etc.

Alors que toutes les autres manifestations de participation sont toujours très ponctuelles et brèves — un trait à l'apparition de chacune d'elles enregistre une occurrence —, les conduites de non-participation, par contre, durent généralement un certain temps. Aussi avons-nous décidé d'enregistrer une occurrence par cinq secondes de comportement de non-participation.

Pour faciliter l'observation pendant les leçons, les rubriques étaient disposées sur une feuille de format A4 suivant l'arrangement reproduit ci-après (Fig. 1). L'expé-

Figure 1
Grille (format A4) pour l'observation de la participation des élèves en classe

		PSA	PSI	PSR	CON ₁	CON ₂	CON ₃	ORG	AFF
PS	1								
	2								
		SOL		1					
				2					
Elève :				NPV					
Classe :				NPA					
Ecole :									
Leçon :									
Date :									
Observateur :									
				feedbacks					
				+	—	aff	o		
PS	1								
	2								
SOL	1								
	2								

rience nous a montré que ce format convient parfaitement pour enregistrer cinq minutes au moins d'observation relative au même élève. Par un simple trait dans les cases appropriées, l'observateur note les différentes caractéristiques prévues pour chaque manifestation de participation qu'il remarque chez l'élève suivi. (Plutôt qu'un trait, on pourrait noter dans les différentes cases le numéro d'ordre de chaque manifestation de participation observée ; on enregistrerait alors une double information : la fréquence des événements observés et leur suite chronologique. Cette notation s'est, toutefois, révélée fort peu commode. Nous l'avons abandonnée d'autant plus aisément que, de toute façon, nous n'avions aucune idée de comment exploiter la double information qu'elle apporte. Nous présentons nos résultats rubrique par rubrique, sans plus.)

Nous avons choisi d'observer la participation des élèves pendant des leçons d'explication de texte, au 7^e degré du cycle d'orientation (CO). Il va sans dire que les huit leçons que nous avons suivies ne sont représentatives ni de tous les enseignements dispensés au CO, ni même des seuls enseignements de français.

Si nous avons choisi ces leçons, c'est, d'une part, que l'organisation de classe qu'elles supposent est encore très fréquente à l'école secondaire inférieure et que, d'autre part, parmi toutes les leçons impliquant une situation d'enseignement collectif traditionnelle, la leçon d'explication de texte est sans doute celle qui suscite le plus d'interactions directement observables entre l'enseignant et les élèves. Elle nous semblait donc, pour cette raison, particulièrement convenir pour observer la participation des élèves à l'enseignement.

Il est clair, cependant, que ce choix de la leçon d'explication de texte limite considérablement la portée des analyses qui vont suivre. Les formes de participation que nous enregistrerons, très certainement, ne seront pas typiques de la participation des élèves à d'autres enseignements. A ce propos, une remarque de S. Roller (communication personnelle), confirmée par des entretiens informels avec des maîtres et des élèves, donne à penser que le degré de participation des élèves aux différentes leçons pourrait être fonction, entre autres choses, de l'utilité ou de la nécessité de participer à l'enseignement pour pouvoir s'acquitter correctement des exercices et des épreuves qui, parce que notés, déterminent la promotion scolaire. De ce point de vue, les pressions sur la participation des élèves résultant des évaluations liées à la leçon d'explication de texte seraient plutôt minimes !

Par ailleurs, il est aussi fort probable que les conditions de participation varient d'une classe à l'autre et, même, de leçon en leçon. Dans le cadre de ce travail, toutefois, nous ne chercherons pas à distinguer les influences singulières des enseignants ou de la composition spécifique du groupe-classe, ni celle du thème précis de chaque leçon. En fait, si nous observons différentes

leçons dans différentes classes, c'est moins pour comparer les leçons et les classes entre elles, que pour nous approcher des conditions d'échantillonnage représentatif d'une certaine variété des influences et des contraintes qui définissent la leçon d'explication de texte en 7^e du CO.

Nous essaierons, par contre, de distinguer systématiquement les modalités de participation caractéristiques de différentes catégories d'élèves.

Pour fixer des catégories pertinentes, nous nous sommes dits que, si la réussite scolaire dépendait tant soit peu de la façon dont les élèves suivent l'enseignement, c'était, logiquement, entre élèves réussissant plus ou moins bien à l'école qu'on avait le plus de chances de trouver des différences dans la manière de participer en classe. Nous avons donc procédé à une catégorisation des élèves sur la base de critères pédagogiques et familiaux nettement associés à la réussite scolaire : le niveau pédagogique des classes fréquentées, d'une part, et le niveau socio-culturel de la famille, d'autre part.

Il va de soi, en effet, que l'affectation des élèves aux différents niveaux pédagogiques ne se fait pas sans tenir compte de leurs capacités. En réalité, cette affectation peut être vue comme une reconnaissance par l'école des possibilités de réussite scolaire des élèves. On sait, par ailleurs, que la réussite scolaire est assez fortement corrélée avec l'origine socio-économique et culturelle des élèves.

L'effectif de cinq classes hétérogènes de français de 7^e degré d'un collège du CO genevois constituera notre population de référence. (Dans les collèges du CO appliquant les modalités dites « réforme II », les élèves des différentes classes à niveaux sont regroupés en classes hétérogènes pour suivre en commun l'enseignement de certaines disciplines, le français notamment.)

Nous avons prévu de suivre, de fin avril à la mi-juin 1977, pendant deux leçons de quarante minutes, un échantillon de 40 élèves, environ un tiers de l'effectif total, soit 8 élèves par classe, choisis, au hasard chaque fois que possible, dans les catégories suivantes :

- niveau fort (A) et milieu socio-culturel supérieur (NSC +) ;
- niveau fort (A) et milieu socio-culturel inférieur (NSC —) ;
- niveau faible (B) et milieu socio-culturel supérieur (NSC +) ;
- niveau faible (B) et milieu socio-culturel inférieur (NSC —).

Les élèves de niveau fort furent choisis parmi les élèves fréquentant les classes de niveau A pour les enseignements de mathématique et d'allemand et n'ayant pas, aux dernières épreuves communes, de notes inférieures à la moyenne. Les élèves de niveau faible furent choisis

parmi les élèves fréquentant, pour ces deux disciplines, les classes de niveau B et qui, en outre, avaient obtenu, aux dernières épreuves communes, des notes insuffisantes dans l'une des deux disciplines au moins.

Pour déterminer le niveau socio-culturel du milieu familial d'un élève, on se base généralement sur la profession du chef de famille. C'est un bon indicateur du degré de scolarisation atteint et des revenus disponibles, donc d'un certain mode de vie. Le chef de famille des sujets que nous disons de milieu socio-culturel supérieur exerce une profession classée au sommet de la hiérarchie et dont l'exercice exige un diplôme d'études supérieures post-secondaires, le plus souvent universitaires (architectes, avocats, ingénieurs, médecins, professeurs...); celui des sujets dits de milieu socio-culturel inférieur exerce une profession classée au bas de la hiérarchie et n'exigeant pas plus que la scolarité obligatoire et/ou un apprentissage (concierges, ouvriers, manœuvres, petits artisans...).

Deux membres de notre service, étrangers à cette recherche, ont déterminé l'échantillon en consultant les dossiers scolaires des élèves des cinq classes retenues et, pour éviter que la connaissance des caractéristiques scolaires et familiales ne biaise l'observation, ils ont remis aux observateurs une simple liste nominale des sujets à observer par classe. De leur côté, les professeurs titulaires leur remettaient, avant chaque leçon, le plan d'occupation de la classe. Les observateurs pouvaient ainsi facilement repérer leurs sujets sans en informer l'enseignant, sans donc que ce dernier puisse sciemment modifier ses modes d'interaction habituels avec les élèves sur qui notre attention allait porter.

Suite à des incompatibilités d'horaire et de programme, nous avons dû renoncer à observer dans une des cinq classes, ce qui a ramené notre échantillon de départ à 32 élèves. Le tableau ci-dessous indique comment ils se répartissent dans les quatre classes et selon les différentes catégories fixées :

Catégories d'élèves			Classes				Total par catégorie	
Niveau	NSC	Sexe	I	II	III	IV		
A	+	M	1	1	—	1	3	7
		F	—	1	1	2	4	
A	—	M	2	—	—	3	5	8
		F	—	1	2	—	3	
B	+	M	2	1	3	—	6	9
		F	1	2	—	—	3	
B	—	M	1	1	—	1	3	8
		F	1	1	2	1	5	
Total par classe			8	8	8	8		32

Nous avons recueilli, pour chacun de ces 32 sujets, un échantillon de dix minutes d'observations prélevées tout au long du déroulement des deux leçons de quarante minutes suivies dans chacune des classes visitées. Avant chaque leçon, les observateurs recevaient huit feuilles de notation classées dans l'ordre, aléatoirement fixé, d'observation des sujets. La consigne était de changer de feuille de minute en minute jusqu'à la fin de la leçon : après chaque minute, la feuille correspondant à l'élève alors observé était glissée sous les autres et commençait l'observation de l'élève suivant. Cette procédure d'échantillonnage a permis de voir, selon un ordre aléatoire, chacun des huit élèves observés par classe pendant une minute toutes les huit minutes de leçon, soit cinq minutes par leçon et dix minutes pour les deux leçons.

Deux observateurs, en principe, suivaient simultanément les mêmes sujets et consignaient de façon indépendante leurs observations (1). Nous avons toujours trouvé une grande concordance entre les observateurs, ce qui ne nous a guère surpris, ceux-ci ayant longuement travaillé en commun à l'élaboration du système de signes. L'année suivante, nous avons eu l'occasion d'utiliser ce système avec des observateurs « naïfs » et de contrôler son objectivité dans des conditions d'utilisation plus normales. Les indices d'accord inter-juges trouvés (proportion de jugements identiques) variaient entre 1 et .83 (moyenne .93). Nous pouvons donc conclure à la grande fiabilité de la procédure proposée.

II. — LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES EN CLASSE

L'habitude prise, pour observer les classes, de ne suivre que les actions de l'enseignant a toujours donné l'image d'une activité d'enseignement intense. Il faut s'être centré sur des élèves choisis au hasard pour être amené à s'inquiéter de la pauvreté des observations effectivement enregistrables. On réalise alors, assez brutalement, que l'interaction conduite par l'enseignant n'implique jamais directement qu'une infime minorité d'élèves à la fois. (Il ne peut, évidemment, en être autrement dans le cadre d'un enseignement collectif s'adressant à plus d'une vingtaine d'élèves par classe.)

Pour les 320 minutes d'enseignement pendant lesquelles un élève a toujours été suivi, nous relevons un total de 694 observations. La durée de certaines observations (NPA) était de cinq secondes ; estimons à deux secondes environ celle des autres — c'est largement compter le temps nécessaire à leur enregistrement. Dans ce cas, les manifestations de participation observées dure-

(1) Pour des raisons pratiques de disponibilité, un observateur a dû assurer seul l'observation de deux leçons.

raient en tout quelque 38 ou 39 minutes. Ainsi, nous n'aurions rien eu de spécial à noter pendant presque cinq heures d'enseignement (282 ou 281 minutes).

Tout ce que nous pouvons dire est que, pendant ces cinq heures, les élèves observés étaient assis à leur pupitre. Rien ne s'oppose à ce que l'on dise qu'ils suivaient attentivement la leçon. Rien, pourtant, ne garantit le bien-fondé de cette affirmation. Tout le monde sait, en effet, que la position assise même avec les yeux ouverts, favorise autant la rêverie et une digestion tranquille qu'une écoute attentive.

L'observation que nous enregistrons le plus souvent est celle d'un élève engagé dans une activité étrangère à la leçon.

Total enregistré : 310 fois 5 secondes.

Moyenne par élève : environ 10 (9,69) fois 5 secondes.

(Un sujet seulement n'a jamais été vu manifester une forme de participation négative. Dix-huit en ont manifesté pendant moins, et treize pendant plus de 10 fois 5 secondes, dont quatre pendant plus de 20 fois 5 secondes.)

Pas plus qu'il n'est possible de dire avec certitude d'un élève tranquillement assis à son pupitre qu'il suit la leçon, on ne peut ici affirmer d'un élève apparemment engagé dans une activité étrangère, qu'il est distrait ou qu'il n'écoute pas. On sait bien que certaines conduites de non-participation apparente — comme de noircir avec application, pendant un exposé, une page de dessins cabalistiques — ont justement pour fonction de retenir une attention toute disposée, sans cela, à se fixer ailleurs. On sait aussi que certains élèves aiment feindre la distraction en regardant ostensiblement par la fenêtre, pour mieux surprendre l'enseignant quand il s'avisera de les rappeler à l'ordre par des questions soudaines —, mais sournoisement attendues.

Quoi qu'il en soit de leur nature exacte, les conduites de non-participation en classe sont plutôt fréquentes : 46 % des observations dénombrées et, approximativement, 67 % de la durée des manifestations de participation enregistrées. Il ne semble pas, d'après ce résultat, que l'enseignement en classe mobilise chez les élèves une attention et une activité telles que ceux-ci ne puissent, tout en le suivant, s'occuper plus ou moins ouvertement d'autres choses !

En comparaison, les manifestations de participation positives sont relativement rares.

Les plus régulièrement observées sont les conduites de participation en rapport avec la prise de parole (PS et SOL). Elles représentent 24 % des observations dénombrées et de 14 à 15 %, à peu près, de la durée des manifestations de participation enregistrées.

Total enregistré : 168 cas.

Moyenne par élève : environ 5 cas (5,25).

(Nous examinerons plus tard le détail des formes de participation liées à la prise de parole.)

Viennent ensuite les comportements non verbaux (PNV) qui nous indiquent que l'élève observé suit le dialogue qui se développe dans la classe, sans, toutefois, s'y impliquer personnellement. Cette participation non verbale — non orale, plus exactement —, représente quelque 16 % des observations dénombrées et à peine 10 % de la durée des manifestations de participation enregistrées.

Total enregistré : 115 cas.

Moyenne par élève : environ 4 cas (3,59).

(Trois élèves n'ont pas manifesté de participation non verbale. Vingt l'ont fait de 1 à 4 fois et neuf plus de 4 fois.)

Nous observons, en dernier, les différentes modalités de la participation verbale effective (CON, ORG, AFF et FEE). Elles représentent, ensemble, moins de 15 % des observations enregistrées et 8 à 9 % de leur durée.

Total enregistré : 101 cas.

Moyenne par élève : environ 3 cas (3,16).

(Nous présenterons l'analyse détaillée des modalités de la participation verbale effective après celle de la prise de parole.)

La prise de parole en classe apparaît plus spontanée (148 cas, soit 38 %) que sollicitée (20 cas, soit 12 %). Elle apparaît aussi assez mal répartie parmi les élèves (cinq sujets n'ont jamais spontanément demandé la parole et seize n'ont jamais été sollicités).

Tout à fait incidentes, les sollicitations ne semblent pas nourrir un dialogue suivi : trois élèves seulement ont bénéficié de sollicitations consécutives (7 cas de sollicitations consécutives en tout) (2).

L'on note que la participation spontanée survient essentiellement dans le cadre d'une sollicitation ouverte de la classe par l'enseignant. Huit élèves à peine (pour 16 cas sur un total de 148 cas dénombrés) ont spontanément demandé la parole en dehors de tout contexte de sollicitation (3).

Si l'on examine la manière dont l'enseignant réagit à la participation spontanée des élèves, on remarque qu'il n'y donne suite qu'une fois sur quatre environ (PSA : 36 cas, soit 24 %), qu'il l'ignore le plus souvent (PSI : 109 cas, soit 74 %) — pratiquement toujours s'il s'agit de participation spontanée hors contexte de sollicitation —,

(2) Il n'est pas opportun, pour la suite, de distinguer encore entre sollicitations initiales et consécutives. Nous les regrouperons dans une seule rubrique (SOL).

enfin, qu'il la refuse explicitement très rarement (PSR : 3 cas, soit 2%) (3).

Dans les situations d'enseignement observées, l'importance de la participation spontanée des élèves ignorée par l'enseignant n'a rien d'anormale. Au contraire, elle serait plutôt le signe d'une participation des élèves assez soutenue. En effet, nous avons vu que si l'élève demande spontanément la parole, c'est essentiellement pour répondre aux questions que l'enseignant adresse à la classe. Or, ce dernier ne pouvant accepter qu'une réponse à la fois, il y aura d'autant plus d'élèves ignorés qu'il y aura d'élèves désireux de répondre.

Signalons pourtant que cette contrainte de l'enseignement collectif n'a rien d'inéluctable, même en restant dans un cadre d'interactions de type « sollicitations - réponses ». Ainsi, par exemple, on pourrait recourir à certaines formes d'enseignement programmé pour permettre à tous les élèves de produire, à chaque sollicitation, une réponse qui serait toujours reçue et adéquatement sanctionnée.

Mais il est plus significatif, peut-être, que la participation spontanée des élèves hors contexte de sollicitation — rare, il est vrai —, soit systématiquement ignorée. Certes, dans les conditions d'enseignement actuelles, on imagine mal que les enseignants bouclent leurs leçons dans les temps impartis, en suivant toutes les velléités de participation des élèves, en particulier, celles qui ne répondent pas précisément aux questions prévues pour assurer l'avancement de la leçon et en contrôler le déroulement. On peut, cependant, se demander comment il faudrait organiser l'enseignement pour que l'élève puisse développer en classe une autre activité que celle exigée par la seule nécessité de répondre aux questions de l'enseignant — autrement dit, par la nécessité imposée à l'enseignant de faire la, sa leçon.

Suite aux deux modes — spontané et sollicité — de participation des élèves en classe, nous relevons un total de 57 interventions verbales effectives : 46 (81%) sont relatives au contenu de la leçon (CON), 9 (16%) ont à voir avec l'organisation et la discipline dans la classe (ORG), 2 (4%) ont rapport avec l'expression de sentiments personnels (AFF) (4).

La contribution des élèves au contenu de la leçon se situe surtout à un niveau factuel (37 cas, soit 80%).

(3) Nous ne jugeons pas utile de maintenir, pour la suite, les distinctions entre participation spontanée hors et avec contexte de sollicitation, ni entre participation spontanée ignorée et refusée. Pour les analyses subséquentes, nous ne retiendrons que participation spontanée acceptée (PSA), d'une part, et ignorée et/ou refusée, d'autre part, sous l'étiquette (PSI).

(4) Nous regrouperons dans une même rubrique, étiquetée (ORA), les interventions verbales relatives à l'organisation de la classe et celles relatives à l'expression de sentiments personnels.

Nous notons 5 cas (11%) de transposition et d'interprétation du texte et 4 cas (9%) de production d'idées personnelles (5).

En principe, chaque élève observé serait, en moyenne, intervenu verbalement une à deux fois. Ce comportement est, cependant, très inégalement distribué (quinze sujets ne se sont jamais exprimés, douze sont intervenus de 3 à 8 fois).

Nous constatons, enfin, qu'en règle générale, seules les interventions verbales des élèves ayant trait à la leçon reçoivent un feedback de l'enseignant : 25 (57%) sont évaluées positivement, 10 (23%) le sont négativement, 4 (9%) sont l'occasion d'une remarque personnelle. Cinq interventions verbales de l'élève restent sans feedback explicite de la part de l'enseignant (6).

Cette rapide description de la participation des élèves en classe nous semble pouvoir être prolongée par deux sortes de commentaires. Les premiers traiteront du problème de la définition des interactions d'enseignement. Les seconds amorceront fort librement une réflexion spéculative sur l'économie des apprentissages scolaires qui se dégagerait de nos observations.

(1) On aura sans doute remarqué que notre analyse ne parvient à décider du statut de la participation d'un élève qu'en rapport avec la communication que l'enseignant dirige et développe en classe. Certains y verront confirmation que, pour décrire correctement l'enseignement, il importe avant tout de décrire le comportement, essentiellement verbal, de l'enseignant.

Comme nous le rappelions plus haut, l'observation des enseignants a toujours mis en évidence l'extraordinaire complexité de leur activité. Il suffira, pour s'en convaincre, de considérer, par exemple, qu'à tout moment, l'enseignant, en classe, organise les conditions de communication, impose des connaissances, des problèmes, des procédures, des jugements, développe les idées de ses élèves, évalue leurs réponses, réagit à leurs manières d'être et de sentir, etc. (De Landsheere et Bayer, 1974). Dans « Mirrors for Behavior », Simon et Boyer (1974) répertorient ainsi plus d'une centaine d'instruments américains conçus pour recenser systématiquement une gamme très étendue de rôles qu'assume l'enseignant en interaction avec les élèves.

L'utilisation de tels instruments permet certainement une évaluation plus ou moins pertinente de l'orthodoxie des pratiques pédagogiques et rend plus ou moins possible la comparaison rigoureuse de différents contextes

(5) Sous l'étiquette (CON), nous rassemblerons toutes les interventions relatives à la leçon, quel que soit leur niveau.

(6) Dans la seule rubrique (FEE), nous regrouperons toutes les modalités de feedback donné par l'enseignant.

d'enseignement (Van Ceulebroek, 1968 ; Bayer, 1969 ; Bayer, 1979 ; Bayer et al., sous presse). Il ne faut, pourtant, pas se faire d'illusions : le simple recensement des rôles de l'enseignant ne constitue pas, en soi, une réelle analyse de l'interaction d'enseignement. En effet, le problème central de cette analyse est moins d'étiqueter la variété des interventions des enseignants que de démontrer comment celles-ci affectent l'activité des élèves. Ou, dans les termes de Crahay (1978), il s'agit, par l'observation des comportements d'enseignement, de saisir le système de contingences de renforcement que l'enseignant fournit à l'élève. Car, finalement, seule la connaissance précise de ce système permettra de définir valablement ou fonctionnellement les rôles assignés aux enseignants.

Si, de ce point de vue, nous cherchons à interpréter l'interaction d'enseignement à la lumière des formes de participation des élèves observées, il semblerait que l'activité des enseignants — apparemment si complexe quand on ne regarde qu'elle —, puisse adéquatement être définie à partir de quelques rôles fonctionnels seulement, principalement relatifs à l'entraînement et au maintien des conduites d'écoute et de réponse chez les élèves.

Nous sommes les premiers à craindre que cette vision des choses, par son extrême simplicité, ne caricature outrageusement la réalité. Nous ne croyons pas, cependant, que l'analyse fonctionnelle, quel qu'en soit le degré de sophistication, parvienne jamais à une compréhension phénoménologique des processus transactionnels entre maîtres et élèves.

A notre avis, l'intelligence intime des interactions d'enseignement, à côté des techniques classiques d'observation, exigera le développement de méthodes d'investigation faisant directement appel à la participation des enseignants et des élèves (techniques de stimulated recall, d'auto-observation et d'introspection dirigée, par exemple).

(2) Nous n'excluons nullement que même de simples conduites d'écoute et de réponse en classe aient une certaine incidence sur les apprentissages des élèves. Mais nous ne pouvons qu'être surpris par l'espèce de compulsion ou d'aveuglement théorique qui obligerait à toujours décoder l'activité des enseignants en termes de régulation des rendements scolaires.

Tout d'abord, les objectifs d'apprentissage de l'école nous paraissent bien trop lâchement posés pour que, de leur formulation actuelle, les enseignants arrivent à déduire précisément la pédagogie qui y conduirait le plus sûrement les élèves.

Ainsi, pour rester dans le cadre des leçons observées, nous ne voyons pas comment on pourrait soutenir que, pour apprendre à lire ou à goûter la littérature, les élèves doivent consacrer x fois quarante minutes à la lecture d'un texte d'une page à peine, ou prétendre que c'est en répondant aux seules questions qu'on leur pose

et en rappelant les informations qu'ils viennent juste de lire, que les élèves apprennent à poser des questions et à réfléchir à propos d'un texte.

Il existe, par ailleurs, une telle distance, temporelle et de contenu, entre l'enseignement et la mesure des rendements scolaires, qu'on devine mal pour quelles raisons devrait exister une relation nécessaire, directe, entre ces deux classes d'événements.

Par exemple, de nombreuses recherches empiriques font état de corrélations, tantôt nulles, tantôt significatives, mais aussi bien positives que négatives, entre la fréquence de différents types de questions, ou celles des évaluations prodiguées par les enseignants, et une grande variété de mesures de rendements chez les élèves. Or, malgré ces résultats contradictoires, personne ne doute que les questions et les évaluations de l'enseignant ne soient de puissantes contingences de renforcement des conduites de l'élève en classe.

Il nous paraît, pourtant, assez ridicule de concevoir que ces contingences détermineraient plus la probabilité d'occurrence de chacune des nombreuses réponses ponctuelles émises par les élèves, que celle des comportements qui amènent à répondre aux questions d'un adulte de façon à obtenir son approbation.

Autrement dit, nous ne voyons pas pourquoi l'on devrait considérer a priori que le comportement des enseignants affecterait l'apprentissage des contenus servant à la mesure du rendement scolaire, plus qu'il n'affecte directement les conduites d'interaction et de participation des élèves en classe et les apprentissages relationnels qui en découlent : développement de sa propre identité, des attentes, des motivations et des attitudes liées aux représentations de son statut et de ses rôles, etc. (McDermott, 1974).

En suivant cette ligne de raisonnement, nous pourrions résumer nos observations en disant, de manière abrupte peut-être, qu'en participant à l'enseignement, les élèves apprennent surtout à toujours être davantage enseignés : jouer le scénario de la leçon d'explication de texte apprendrait à jouer, bien ou mal, celui des leçons qui viendront plus tard !

En regard des objectifs explicites de l'école, les scénarios d'enseignement donnent l'impression de régler principalement la mise en forme ou la démonstration des contenus à apprendre, et pas tellement les activités que requiert leur apprentissage effectif. A ce titre, on pourrait dire que l'enseignement ne serait qu'une condition, parfois nécessaire, toujours insuffisante, des apprentissages des élèves.

Nous soulignons là l'un des paradoxes de l'école qui, d'une part, enseigne en méconnaissant, le plus souvent, les apprentissages spécifiques résultant directement des processus d'interactions qu'elle met en œuvre et qui,

d'autre part, parce que trop occupée d'enseignement, ne gère pas ou gère mal les activités que développent les élèves pour atteindre les objectifs d'apprentissage qu'elle leur propose.

Nous voilà bien au-delà des quelques données empiriques qui nous ont servi à décrire la participation des élèves en classe. Ces spéculations se justifieraient, toutefois, si elles pouvaient convaincre combien la centration sur l'élève, plutôt que sur l'enseignant, impose une approche à la fois plus dynamique et plus clinique des processus d'enseignement, indispensable pour renouveler radicalement la problématique de la régulation des apprentissages scolaires.

III. — MODES DE PARTICIPATION DIFFERENTIELS

Nos observations présentent des marges de variations suffisamment grandes pour que la description globale de la participation des élèves en classe qui vient juste d'être brossée, ne décrive, en fait, convenablement la participation d'aucun d'eux en particulier.

Sans doute chaque élève a-t-il une manière propre de suivre l'enseignement. Mais, à côté de différences tout à fait personnelles, semblent également exister des modes de participation différenciant de façon relativement systématique certaines catégories d'élèves. Nous faisons l'hypothèse que des qualités pédagogiques et familiales en rapport avec la réussite scolaire permettraient de repérer efficacement les catégories d'élèves qui se distinguent par des modes de participation en classe différents.

Les données recueillies ici sont trop limitées pour que nous prétendions, sur cette base, éprouver vraiment la justesse de cette hypothèse. Par les analyses qui vont suivre, nous nous contenterons d'en explorer la vraisemblance.

De l'ensemble de nos observations, nous retenons huit variables indicatives de la participation des élèves en classe :

1. PSA : participation spontanée acceptée par l'enseignant ;
2. PSI : participation spontanée ignorée ou refusée par l'enseignant ;
3. SOL : participation expressément sollicitée par l'enseignant ;
4. PNV : participation non verbale et exécution des consignes ;
5. NPA : participation à des activités étrangères à la leçon ;
6. FEE : interventions verbales de l'élève sanctionnées par un feedback ;
7. CON : interventions verbales relatives au contenu de la leçon ;

8. ORA : interventions verbales relatives à l'organisation de la classe ou remarques de type personnel.

Nous avons, à partir de ces variables, effectué deux sortes d'analyse statistique : des analyses de variance, uni- et multi-variées, selon un plan factoriel 2×2 (niveaux A et B \times NSC + et NSC -), et des analyses des correspondances.

1. Résultats des analyses de variance

Notre attention portera ici sur les moyennes, les analyses de variance n'ayant d'autre objet que de déterminer la probabilité d'occurrence aléatoire des différences de moyennes observées entre les différents groupes. Etant donné le caractère exploratoire de cette recherche et la petite taille des échantillons examinés, nous considérons comme statistiquement significative toute différence de moyennes dont la probabilité d'occurrence aléatoire serait égale ou inférieure à .10 (soit 10 chances sur 100 d'être obtenue par hasard).

1.1. Les effets du facteur « Niveau »

Variables	Moyennes		Analyses de variance			
	Niveau A	Niveau B	CM	S ² err.	F _{unit}	P
PSA	0.93	1.29	1.04	1.97	< 1	NS
PSI	2.67	4.24	19.61	9.12	2.15	.15
SOL	0.53	0.71	0.24	0.58	< 1	NS
PNV	3.47	3.71	0.46	7.71	< 1	NS
NPA	10.00	9.41	2.76	67.44	< 1	NS
FEE	1.00	1.29	0.69	2.80	< 1	NS
CON	1.07	1.65	2.68	2.69	< 1	NS
ORA	0.33	0.47	0.15	0.47	< 1	NS
				F _{max}	< 1	NS

Des différences de moyennes observées, une seule, à première vue, paraît relativement nette : les élèves de niveau B sembleraient vouloir intervenir spontanément plus souvent que leurs condisciples de niveau A, mais cette forme de participation serait aussi plus souvent ignorée par l'enseignant (PSI : Niveau B = 4.24 et Niveau A = 2.67). Les analyses de variance, toutefois, ne permettent pas d'attribuer une signification statistique aux différences de moyennes enregistrées : la valeur du F multivarié n'atteint même pas l'unité et, pour la variable impliquée (PSI), la probabilité du F univarié (.15) est supérieure au seuil d'erreur, déjà très tolérant, que nous nous sommes fixé.

1.2. Les effets du facteur « Niveau Socio-Culturel »

Variables	Moyennes		Analyses de variance			
	NSC+	NSC—	CM	S ² err.	F _{unt}	P
PSA	0.94	1.31	1.27	1.97	< 1	NS
PSI	3.81	3.19	2.23	9.12	< 1	NS
SOL	0.56	0.69	0.14	0.58	< 1	NS
PNV	3.81	3.38	1.43	7.71	< 1	NS
NPA	8.50	10.87	43.91	67.44	< 1	NS
FEE	1.00	1.31	0.88	2.80	< 1	NS
CON	1.06	1.69	3.51	2.69	1.31	NS
ORA	0.31	0.50	0.31	0.47	< 1	NS
				F _{multit}	1.97	.10

On note, pour la variable NPA, une différence de moyennes assez importante : les élèves issus d'un milieu socio-culturel inférieur paraîtraient plus souvent que les autres se laisser distraire de la leçon. Pour expliquer cette différence, il serait commode d'invoquer la distance culturelle entre l'école et le milieu familial de ces élèves. Cependant cette différence de moyennes, malgré son ampleur, ne peut être considérée comme statistiquement significative (F univarié plus petit que 1). Cela n'a rien de surprenant vu l'importance de la variance d'erreur (67.44), donc, en fait, de la variabilité entre les sujets, à quelque groupe qu'ils appartiennent.

La probabilité du F multivarié, .10, atteint le seuil de signification choisi. Cela pourrait signifier qu'un effet systématique attribuable au milieu socio-culturel se révèle sur l'ensemble des variables étudiées, sans pourtant se marquer clairement sur l'une d'elles en particulier. En fait, l'examen des moyennes observées montre que celles des sujets NSC —, pour six variables sur les huit considérées, sont supérieures à celles de leurs condisciples NSC +. Aussi sommes-nous amenés à penser que les sujets de milieu socio-culturel inférieur extériorisent davantage leur participation en classe que les sujets de milieu socio-culturel supérieur.

Pourrait-on dire que ces sujets, peut-être moins confiants en leurs capacités, agissent ainsi pour augmenter leurs chances de participation effective ou devrait-on, à leur propos, parler d'un moindre pouvoir d'intériorisation ? Notons d'abord que cet effet, indifférencié, bien que statistiquement significatif, est relativement faible. Il y a lieu, ensuite, de se méfier de toute interprétation psychologisante : les conduites de participation des élèves résultent, en effet, d'une interaction avec l'enseignant dans un contexte que ce dernier contrôle. Dans cet ordre d'idée, on remarquera que les moyennes des sujets NSC — sont supérieures pour les variables PSA, SOL,

FEE, et inférieures pour la variable PSI, ce qui semble bien traduire l'effet d'un contrôle différencié par l'enseignant du déroulement des interactions pédagogiques, contrôle tendant à favoriser — légèrement — la participation des élèves qui, sur le plan social, pourraient être considérés comme défavorisés. (On aurait peut-être là un effet positif, pour ces élèves, du mode de groupement expérimenté au CO pour l'enseignement du français.)

1.3. Les effets de l'interaction des facteurs « Niveau X NSC »

Variables	Moyennes				Analyses de variance			
	A+	A—	B+	B—	CM	S ² err.	F _{unt}	P
PSA	0.71	0.13	1.11	1.50	0.00	1.97	< 1	NS
PSI	3.14	2.25	4.33	4.13	0.93	9.12	< 1	NS
SOL	0.29	0.75	0.78	0.63	0.76	0.58	1.29	NS
PNV	3.29	3.63	4.22	3.13	4.10	7.71	< 1	NS
NPA	8.71	11.13	8.33	10.63	0.03	67.44	< 1	NS
FEE	0.71	1.25	1.22	1.38	0.29	2.80	< 1	NS
CON	0.71	1.38	1.33	2.00	0.00	2.69	< 1	NS
ORA	0.14	0.50	0.44	0.50	0.18	0.47	< 1	NS
						F _{multit}	< 1	NS

Aucune des différences de moyennes qui pourraient éventuellement suggérer un effet d'interaction n'est statistiquement significative.

Comme on peut le constater, les résultats de ces analyses de variance sont, dans l'ensemble, plutôt négatifs. On enregistre bien des différences de moyennes intéressantes, mais, mis à part un effet indifférencié et assez faible du niveau socio-culturel, elles n'atteignent pas le seuil de signification statistique choisi. Plusieurs raisons doivent être discutées.

Ainsi, pour faciliter notre recherche, nous avons choisi d'observer des classes hétérogènes car, en principe, c'était dans ces classes que nous devions trouver les catégories d'élèves les plus contrastées. Mais, au CO, ces classes ont un caractère expérimental, leur objectif déclaré est d'atténuer l'impact des différences entre élèves. Il devient, dès lors, fort possible que les professeurs titulaires — qui, en outre, se savent observés — s'efforcent, plus ou moins consciemment, de contrôler le déroulement du processus pédagogique de façon à soutenir la participation des élèves qui, dans ce contexte de classe, risquent d'être défavorisés. Relevons que la seule différence significative trouvée peut être interprétée dans ce sens.

Cependant, et sans avoir à exclure la possibilité d'une régulation compensatoire de la participation de certains élèves due à l'expérimentation du système des classes

hétérogènes au CO, nous pensons que l'absence de résultats significatifs viendrait surtout du fait que l'analyse de variance n'apparaît pas, a posteriori, comme un modèle pertinent pour la situation étudiée. Moins, à notre avis, parce que nos données s'écartent des assumptions de normalité des distributions et d'homogénéité des variances, que parce que la notion d'effet systématique définie par le modèle semble complètement inadéquate pour rendre compte des différences enregistrées. Nous observons, en effet, une variabilité inter-individuelle si grande, qu'il n'y a plus guère de sens à considérer des différences de moyennes, en y voyant le résultat d'effets qui affecteraient uniformément le comportement des sujets de mêmes caractéristiques.

Puisque les différences de participation en classe que nous tentons d'analyser ne semblent pas suivre une loi quantitative, il nous faut donc rechercher une manière plus qualitative de les exprimer. Le modèle d'analyse des correspondances, croyons-nous, pourra nous y aider. Cette analyse nous permettra, en effet, d'apprécier dans quelle mesure la correspondance des individus observés aux observations recueillies s'opère selon les critères de catégorisation des sujets initialement retenus.

2. Résultats des analyses des correspondances

On s'intéresse ici aux distances relatives, à la fois, des variables et des sujets entre eux. L'analyse des correspondances dégage les dimensions ou les axes orthogonaux selon lesquels ces distances s'organisent et se structurent et fournit la position de chaque variable et de chaque sujet par rapport à ces axes.

2.1. Dimensionnalisation des variables

Nous avons effectué successivement deux analyses des correspondances, la première avec les huit variables étudiées, la seconde avec six seulement, après élimination des variables CON (du fait de sa grande redondance avec les variables SOL et FEE) et ORA (après que la première analyse ait montré sa position indifférente sur tous les axes). Ces deux analyses donnent sensiblement les mêmes résultats : dans l'un et l'autre cas, l'importance relative des dimensions est constante, les mêmes variables repèrent les pôles des axes, les sujets conservent, dans l'espace défini, des positions quasi-identiques. Nous ne présenterons donc ici que les résultats de la seconde analyse car, plus simple (six variables au lieu de huit) et plus nette (pas d'overprint), elle est aussi plus facile à exposer et à interpréter.

Les trois premières dimensions dégagées par l'analyse restituent à elles seules 93.61 % de la variance de la matrice initiale des données, soit 61.15 % pour la première dimension, 21.94 % et 10.52 % pour la deuxième et la troisième. (Une quatrième dimension avait été de-

mandée, elle n'explique que 4.45 % de variance et est, en outre, ininterprétable.)

Nous nous baserons, pour définir ces dimensions, sur les fonctions factorielles de l'ensemble des variables :

Contribution	Axe 1 61.15	Axe 2 21.94	Axe 3 10.52
1. PSA	.890	.388	-.187
2. PSI	.521	-.021	-.434
3. SOL	.538	.677	.668
4. PNV	.383	-.683	.219
5. NPA	-.606	.092	.009
6. FEE	1.154	.675	.379

Les trois axes sont bipolaires.

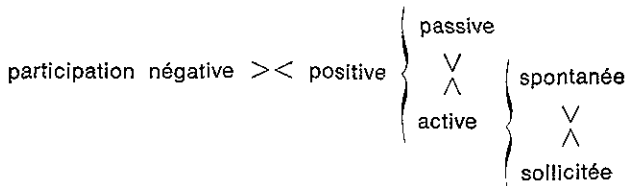
La partie négative de l'axe 1 est exclusivement définie par la variable NPA, toutes les autres variables se trouvant du côté positif. La variable FEE marque le plus nettement le pôle positif de cet axe. On peut donc très aisément interpréter cette dimension en disant qu'elle contraste et oppose deux modalités de la participation des élèves en classe : l'une que l'on qualifiera de participation négative (NPA : s'engager dans des activités étrangères à la leçon) et l'autre, de participation positive (notamment FEE : interventions verbales, essentiellement relatives au contenu, sanctionnées par un feedback). La position des variables sur la partie positive de l'axe 1 est particulièrement indicative de ce qu'il convient d'entendre par participation positive dans le cadre d'un enseignement collectif traditionnel : 1. (FEE) ce que l'enseignant sanctionne dans ce que dit l'élève, 2. (PSA) ce que l'enseignant accepte que l'élève dise spontanément en réponse aux questions qu'il pose, 3. (SOL) la participation de l'élève que l'enseignant sollicite directement, enfin 4. (PSI) participation spontanée de l'élève que l'enseignant ignore, et, pratiquement sur le même pied, 5. (PNV) la participation de l'élève à une discussion qui ne l'implique pas personnellement. C'est dire combien l'enseignant détermine étroitement, dans les situations de classe observées, la participation des élèves, ne leur laissant, hors son contrôle, qu'une marge de manœuvre fort réduite : celle de se désintéresser de la leçon !

Les variables NPA et PSI occupent, sur l'axe 2, une position voisine de l'origine, donc indifférente. La variable PNV définit, à elle seule, le pôle négatif de ce second axe, les variables FEE, SOL et, à un moindre degré, PSA en définissant le pôle positif. On peut alors facilement interpréter cette deuxième dimension : elle distingue et oppose deux modalités de participation positive, l'une que l'on pourrait appeler participation active, verbale (FEE, SOL, PSA : l'élève prend effectivement part à la discus-

sion), l'autre, participation passive, non verbale (PNV : l'élève suit une discussion qui ne l'implique pas directement ou se contente d'exécuter des consignes).

La troisième dimension, enfin, spécifie à son tour deux types de participation positive active. On constate, en effet, que l'axe 3 oppose les variables SOL et FEE (pôle positif) aux variables PSI et PSA (pôle négatif). Cette dimension doit donc être interprétée comme contrastant une participation spontanée, plus souvent ignorée qu'acceptée, et une participation sollicitée qui, elle, est généralement suivie d'un feedback.

Ainsi l'analyse des correspondances dégage six modalités de participation qu'elle oppose deux à deux en trois dimensions hiérarchiquement structurées comme le reproduit le diagramme ci-dessous :



2.2. Les correspondances individus - observations

Jusqu'ici, pour décrire les dimensions de la participation des élèves en classe, nous n'avons tenu compte que de la position des variables sur les axes. L'avantage de l'analyse des correspondances, cependant, est de situer sur les mêmes axes, simultanément variables et sujets observés, de sorte qu'il devient possible, par ce moyen, de déterminer à qui correspond le mieux les diverses modalités de participation distinguées.

Pour établir cette correspondance, nous déterminons, à partir de l'origine des axes, qui se trouvent du côté des pôles caractérisant les différentes modalités de participation décrites. L'examen de la répartition des catégories de sujets mis ainsi en correspondance avec les modalités de participation définies devrait, dès lors, nous renseigner assez précisément sur l'existence d'éventuels modes de participation en classe se différenciant selon le background pédagogique et familial des élèves.

Nous nous intéresserons essentiellement à la répartition des sujets selon la première dimension dégagée, qui est de loin la plus importante, rendant compte de plus de 60 % de la variance totale des données. Le tableau ci-dessous indique la répartition des sujets observée entre les deux modalités de participation que cette dimension contraste :

Modalités	Niveau		NSC		Niveau X NSC				Total par modalité
	A	B	+	-	A+	A-	B+	B-	
1. Part. négative	10	6	8	8	6	4	2	4	16
2. Part. positive	5	11	8	8	1	4	7	4	16
Total par catégorie	15	17	16	16	7	8	9	8	32

Cette répartition révèle de suite que tous les élèves ne pratiquent pas également les modalités de participation positive et négative :

1. Les élèves de niveau fort sont plus nombreux (10 contre 5) à manifester une forme de participation négative et, inversement, plus d'élèves de niveau faible (11 contre 6) se signalent par une forme de participation positive. La probabilité exacte de cette répartition des sujets des niveaux A et B entre les deux modalités de participation distinguées est de .08 (test de Fisher).

2. Si, à première vue, le fait, pour un élève, d'être issu d'un milieu socio-culturel donné ne semble avoir aucune influence sur sa participation en classe, on notera, cependant, que les modes de participation des sujets de milieu socio-culturel supérieur s'opposent complètement selon le type de niveau scolaire qu'ils fréquentent : les élèves NSC + de niveau A se caractérisent plutôt par une participation négative (6 contre 1), ceux de niveau B, par une participation positive (7 contre 2). La probabilité exacte de cette double répartition est de .02.

Il existerait donc, dans les situations de classe étudiées, une probabilité non négligeable pour qu'un certain type d'élèves tende à ne pas s'impliquer dans les activités d'enseignement. Paradoxalement, il s'agirait des élèves les plus certains de réussir à l'école, leur comportement semblant signifier que la participation à l'enseignement — à la leçon d'explication de texte, en tout cas, — n'est pas spécialement déterminante de la réussite scolaire.

Il est possible que les différences de participation constatées témoignent d'un double effet du mode de groupement des élèves en classes hétérogènes.

D'une part, ces différences pourraient indiquer le développement d'une dynamique psycho-sociale particulière, souvent observée dans ces classes (Yates, 1971). Il arrive, en effet, que certains élèves se désintéressent, par réaction, d'un enseignement qui, en s'adressant également à tous, escamote le statut de supériorité pédagogique que leur confère la fréquentation des niveaux forts et les avantages d'une appartenance sociale privilégiée.

D'autre part, le système des classes hétérogènes expérimenté au CO visant à atténuer l'impact des différences entre élèves, on peut penser que les professeurs, partisans de cette réforme, favoriseraient la participation positive des élèves de niveau faible. Cette modalité de participation est, en effet, très tributaire de la façon dont les enseignants contrôlent l'enseignement (FEE, SOL, PSA : chacune de ces variables implique une intervention directe de l'enseignant). A la lumière de nos résultats, il apparaîtrait, toutefois, que se soient, parmi les élèves de niveau B, surtout ceux de niveau socio-culturel supérieur qui profiteraient le plus de ce contrôle différencié des conditions de participation en classe hétérogène.

Pour préciser et nuancer notre analyse, nous croisons la dimension définie par le premier axe avec celles définies, d'abord par le deuxième axe et, ensuite, le troisième. Ces croisements délimitent dans les deux espaces quatre zones caractérisées chaque fois par la combinaison de deux modalités de participation (voir les figures 2 et 3, page suivante).

Le tableau ci-dessous indique les répartitions que nous enregistrons pour les combinaisons de modalités de participation résultant du croisement des axes 1 et 2 :

Modalités	Niveau		NSC		Niveaux X NSC				Total par modalité
	A	B	+	-	A+	A-	B+	B-	
1. Négative-active	5	6	4	7	2	3	2	4	11
2. Négative-passive	5	0	4	1	4	1	0	0	5
3. Positive-active	4	4	4	4	1	3	3	1	8
4. Positive-passive	1	7	4	4	0	1	4	3	8
Total par catégorie	15	17	16	16	7	8	9	8	32

On notera que, parmi les sujets qui manifestent une forme de participation négative :

1. Tous les sujets de niveau B (6 contre 0) tendent vers une participation active, — le test binomial donne une probabilité de .03 pour cette répartition des sujets de niveau B entre les deux modalités de participation négative distinguées et le test de Fisher donne encore une probabilité de .06 pour la répartition trouvée des sujets des niveaux A et B entre ces deux modalités.

2. Les sujets de milieu socio-culturel inférieur tendent eux aussi (7 contre 1) vers une participation active, — le test binomial donnant pour cette répartition une probabilité de .04.

Dans la mesure où nous considérons qu'une participation active des élèves est le fruit d'une régulation particulière des conditions de communication en classe, ces résultats montreraient alors que les enseignants, en classe hétérogène, s'efforcent de réactiver surtout la participation de ceux qui, parmi les élèves dont l'attention va à la dérive, risquent le plus d'être victimes de circonstances défavorables, soit du fait de leur fréquentation des niveaux faibles, soit en vertu de leur appartenance à un milieu social inférieur.

Examinons, enfin, les répartitions obtenues pour les combinaisons de modalités de participation issues du croisement des axes 1 et 3 et reprises au tableau ci-dessous :

Modalités	Niveau		NSC		Niveaux X NSC				Total par modalité
	A	B	+	-	A+	A-	B+	B-	
1. Négative-sollicitée	6	2	4	4	4	2	0	2	8
2. Négative-spontanée	4	4	4	4	2	2	2	2	8
3. Positive-sollicitée	4	5	4	5	0	4	4	1	9
4. Positive-spontanée	1	6	4	3	1	0	3	3	7
Total par catégorie	15	17	16	16	7	8	9	8	32

On constate, ici, que les différences de répartitions les plus marquées sont celles des sujets qui manifestent une participation positive. Mais on remarquera que ces différences semblent assez nettement indiquer un effet d'interaction entre les caractéristiques pédagogiques et familiales des élèves :

1. Parmi les sujets de milieu socio-culturel inférieur manifestant une participation positive, l'enseignant solliciterait et sanctionnerait ceux de niveaux forts (4 contre 0), tandis qu'il ignorerait plus souvent ceux de niveaux faibles qui, eux, interviendraient spontanément (3 contre 1). Le test de Fisher donne une probabilité exacte de .07 pour la répartition observée des sujets A+ et B+ entre les deux modalités, — spontanée et sollicitée, — de participation positive considérées.

2. Des neuf sujets qui manifestent une participation positive sollicitée, on ne trouve, parmi les sujets de niveau A, que ceux de milieu socio-culturel inférieur (4 contre 0) et, parmi les sujets de niveau B, davantage ceux de niveau socio-culturel supérieur (4 contre 1).

Ces résultats pourraient être l'indice d'une différenciation complexe, en classe hétérogène, des interventions de sollicitation des enseignants. S'il importe, certes, dans

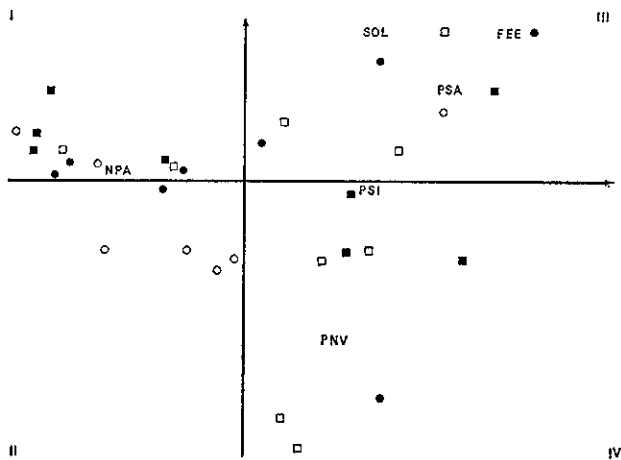
ce type de classes, de stimuler la participation des élèves qui risquent le plus de souffrir de conditions initiales défavorables (élèves de niveau B et de NSC —), quand il s'agit de désigner un élève pour répondre aux questions qu'ils posent, les enseignants prendraient cependant la précaution de désigner, parmi ces élèves défavorisés, ceux qui ont, en principe, le plus de chances de répondre correctement : les plus doués ou sur le plan pédagogique (élèves NSC — mais de niveau A), ou sur le plan socio-culturel (élèves de niveau B mais NSC +, qui sont aussi ceux que leur milieu poussera naturellement vers des études longues, ce qui pourra compenser les effets négatifs d'une affectation pédagogique au départ défavorable).

IV. — CONCLUSIONS

Qu'une observation aussi grossière que la nôtre réussisse à distinguer la participation en classe d'élèves de force pédagogique différente et issus de milieux socio-culturels contrastés, voilà qui conforte singulièrement

Figure 2

Représentation graphique de la position des variables et des sujets dans l'espace défini par le croisement orthogonal des axes 1 (→) et 2 (↑)



○ Niveau A et NSC +
● Niveau A et NSC —
□ Niveau B et NSC +
■ Niveau B et NSC —

Zones : Combinaisons des modalités de participation correspondantes.

- I Participation négative et active, verbale.
- II Participation négative et passive, non verbale.
- III Participation positive et active, verbale.
- IV Participation positive et passive, non verbale.

l'hypothèse de travail développée par Perrenoud (1978), postulant une variation, selon les qualités personnelles des élèves, des processus d'interaction à l'œuvre dans les classes.

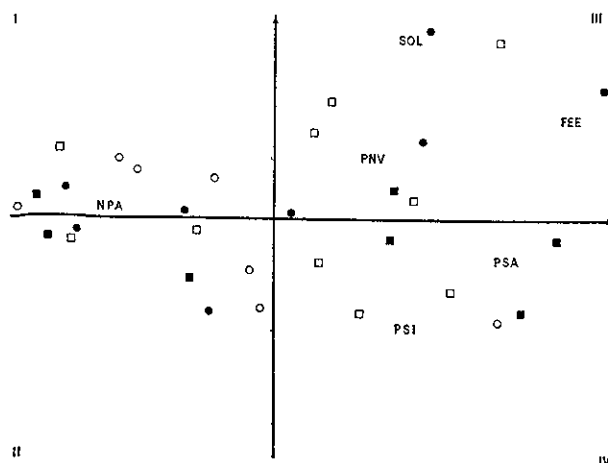
Sur la base des analyses que nous venons d'exposer, nous suggérons de préciser cette hypothèse générale de la manière suivante :

1. Les variations des processus pédagogiques seraient fonction, à la fois, des différences personnelles entre les élèves et de la façon dont les enseignants sont appelés à les traiter en vertu de l'idéologie, explicite ou implicite, du contexte particulier des classes dans lesquelles ils travaillent. Nous voulons marquer, par cette formulation, la primauté du déterminisme institutionnel sur le déroulement des interactions maîtres-élèves.

2. Les différences personnelles qui, dans les classes, induiraient les plus fortes variations du processus éducatif nous semblent relever du niveau des compétences ou des aptitudes pédagogiques des élèves. Toutefois, en parlant

Figure 3

Représentation graphique de la position des variables et des sujets dans l'espace défini par le croisement orthogonal des axes 1 (→) et 3 (↑)



○ Niveau A et NSC +
● Niveau A et NSC —
□ Niveau B et NSC +
■ Niveau B et NSC —

Zones : Combinaisons des modalités de participation correspondantes.

- I Participation négative et sollicitée, suivie d'un feedback.
- II Participation négative et spontanée, plutôt ignorée.
- III Participation positive et sollicitée, suivie d'un feedback.
- IV Participation positive et spontanée, plutôt ignorée.

de compétences et d'aptitudes, il s'agirait moins, pour nous, de différences vraies, inhérentes à l'individu, que de différences socialement interprétées, autrement dit de différences de statut des compétences et des aptitudes individuelles : différences soit reconnues et officialisées par l'école (notre exemple de l'affectation des élèves à des classes de niveaux pédagogiques différents), soit conditionnées par l'appartenance sociale. Cette distinction est faite ici pour souligner qu'à notre avis, une psychologie différentielle des enseignants et des élèves, aussi simpliste que celle que défendent encore des auteurs comme Brophy et Good (1974), ne peut que caricaturer l'explication de la variation des interactions de classe. Nous croyons, en effet, que celle-ci appartient à la psychologie sociale, voire à une psychologie institutionnelle qui, malheureusement, reste toujours à constituer.

Concrètement, nous observons, dans les classes visitées, le développement d'un enseignement tel que l'on enregistre les effets, — faibles, il est vrai, — d'une régulation des conditions de communication, peut-être compensatoire, favorisant, de façon globale et indifférenciée, la participation des élèves de niveau socio-culturel inférieur (cf. résultats des analyses de variance : 1.2.).

Etant donné ces conditions de communication, on remarque aussi, dans ces classes, une participation au mieux indifférente, en fait, assez souvent négative, chez la majorité des élèves de niveaux pédagogiques forts et, tout particulièrement, parmi ceux-là, chez les élèves de niveau socio-culturel supérieur. On note, cependant, une participation positive nettement plus accusée chez les élèves de même niveau socio-culturel supérieur, mais de niveaux pédagogiques faibles (cf. résultats de l'analyse des correspondances : 2.2., axe 1).

On relève encore, toujours dans ces mêmes conditions de communication, que, pour ceux de ses élèves qui manifestent une participation négative, l'enseignant tendrait à davantage réactiver la participation des élèves de niveaux pédagogiques faibles ou de niveau socio-culturel inférieur (cf. résultats de l'analyse des correspondances : 2.2., axes 1 × 2).

On trouve, enfin, dans ces classes, que si l'enseignant ignore assez systématiquement les velléités spontanées de participation positive des élèves de niveaux pédagogiques faibles, il solliciterait, par contre, de manière très sélective, la participation positive ou des élèves de niveaux pédagogiques forts mais de niveau socio-culturel inférieur, ou des élèves de niveaux pédagogiques faibles mais de niveau socio-culturel supérieur.

Cela étant, si, dans le contexte particulier des classes hétérogènes observées, dont l'idéologie éducative explicite est de minimiser autant que possible l'impact des différences défavorisantes entre les élèves, nous enregistrons bien quelques effets positifs du mode de groupement expérimenté sur la participation des élèves de niveaux pédago-

giques faibles et/ou de niveau socio-culturel inférieur, nous enregistrons également, sur la régulation des conditions de participation en classe, les effets d'une interaction complexe entre les différents statuts des compétences et des aptitudes chez les élèves, telle que les formes de participation positive, notamment celles sollicitées par l'enseignant et suivies d'un feedback, des plus compétents seulement, parmi les élèves les plus défavorisés, soient systématiquement soutenues et encouragées. Nous devrions donc logiquement conclure, sur la base de ces observations, que l'enseignement en classe hétérogène n'est peut-être pas tout à fait adapté ou particulièrement recommandable pour les élèves socialement et pédagogiquement les plus démunis.

En ce qui concerne les élèves les plus doués sur le plan scolaire et social, — élèves que la classe hétérogène semble vouer à une relative indifférence envers l'enseignement qu'ils y reçoivent, — certains penseront que ce léger handicap, qui, de toute manière, ne compromet aucunement la réussite scolaire de ces élèves, est amplement compensé par les ressources dont ils disposent dans leur milieu social d'origine et les avantages qu'ils retirent de la fréquentation des classes de niveaux pédagogiques forts. D'autres estimeront, par contre, que la classe hétérogène, sans faire vraiment injure à la justice distributive, ne représente pourtant pas, pour ces élèves, une solution très satisfaisante.

En poursuivant la spéculation à partir de ces premières conclusions, nous aimerions ajouter qu'il ne nous semble pas complètement absurde de penser que, dans un contexte d'enseignement collectif indifférencié, — dont l'idéologie implicite serait celle d'un enseignement démocratique parce qu'identique pour tous, — ne joueraient, sur la régulation des processus pédagogiques, que les seules différences de compétences reconnues par l'école : le déroulement des interactions en classe favorisant la participation des élèves jugés les meilleurs sur le plan scolaire. Ce contexte scolaire serait donc, en dépit de son idéologie démocratique, strictement élitiste. Or c'est, grosso modo, l'organisation d'enseignement la plus caractéristique des systèmes scolaires primaires, là où se joue précisément la crédibilité des efforts de démocratisation de l'enseignement.

Enfin, dans les classes dont l'idéal de démocratisation passe par la prise en charge des différences entre les élèves, — comme les classes à pédagogie « variable » que le département de l'Instruction publique voudrait expérimenter à Genève dans le cadre du projet Rapsodie (1977), — on pourrait souhaiter que la variation, sciemment recherchée, des interactions maître-élèves n'entraîne pas une participation différentielle des élèves aux activités d'enseignement, les modalités de participation les plus positives devant être encouragées chez tous pour être exercées par tous.

Mais avant toute exploitation pédagogique de ce travail, il conviendrait d'en mesurer soigneusement les limites.

Tout d'abord, il faut se garder d'interpréter les différences observées en termes de variations quantitatives d'un même comportement de participation qui distingueraient diverses catégories d'élèves. Nous voyons, au contraire, que chaque élève dispose, à tout moment au cours de la leçon, de mille et une façons de participer en classe et c'est au gré de circonstances toujours mouvantes qu'il opte tantôt pour telle ou telle façon particulière. C'est donc par un langage très qualitatif, s'inspirant d'un modèle de probabilités conditionnelles, que nous devons nous efforcer de rendre compte de la participation des élèves en classe. Dans nos conclusions, nous essayons d'attirer l'attention sur l'interaction de deux conditions qui nous semblaient primordiales : les caractéristiques personnelles des élèves et celles du contexte institutionnel qui régit le fonctionnement de la classe. Nous nous sommes, ici, surtout préoccupés des effets probables de la dimension idéologique de ce contexte. Il conviendrait, cependant, de ne pas perdre de vue ou de sous-estimer l'importance d'autres dimensions, très terre à terre celles-là, comme le nombre d'élèves par classe et celui des interlocuteurs avec qui l'enseignant peut effectivement entrer en contact au cours d'une leçon, ou encore l'enjeu des évaluations qui sanctionnent l'enseignement et posent celui de la participation des élèves en classe...

Ensuite, dans l'état actuel de notre analyse de la participation des élèves, il nous est strictement impossible de soutenir ou même d'imaginer que les différentes modalités de participation décrites déterminent d'une manière quelconque les apprentissages et la réussite scolaires. Les relations entre activités d'enseignement et d'appren-

tissage nous paraissent, en effet, bien trop floues et évanescentes pour oser inférer quoi que ce soit de celles-ci à partir de celles-là.

Enfin, il est évident que les conclusions que nous proposons au terme d'une première recherche exploratoire n'ont d'autre valeur que celle d'hypothèses de travail encore très imparfaites. Leur perfectionnement progressif et leur vérification exigeront non seulement des observations quantitatives plus détaillées et plus systématiques d'un plus grand nombre d'élèves, de classes, de contextes d'enseignement, mais surtout une observation clinique plus intensive et plus significative de la participation des élèves en classe, seule capable, selon nous, d'assurer et d'affiner l'interprétation des descriptions quantitatives. Nous pensons que cette observation devrait surtout s'attacher à mieux saisir comment l'enseignement suscite, développe ou contrarie les démarches d'apprentissage chez les élèves. Pour atteindre ce niveau de compréhension des processus pédagogiques, il va de soi, croyons-nous, que l'observation fasse appel à la participation active des enseignants et des élèves.

Edouard BAYER,
Université de Genève,

avec la collaboration de (7) :

G. PINI, N. CHAUVET, G. MERCIER,
assistants à la faculté de psychologie
et des sciences de l'éducation.

(7) Ont également participé à la mise au point de la procédure d'observation et au recueil des données : D. Caselli, D. Dogba, J.-P. Luthi et G. Valli.

Indications bibliographiques

Bain, D. — Inégalité devant l'évaluation, l'orientation et la réussite scolaires. A paraître dans L. Allal, J. Cardinet, Ph. Perrenoud, (Eds), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Lang, 1979.

Bayer, E. — Quelques hypothèses expérimentales à propos de l'enseignement Decroly. *Revue Belge de Psychologie et de Pédagogie*, 1969, XXXI, 128, 97-108.

Bayer, E. — Sources de variance de l'indice d'influence de Flanders. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 1979, XVI, 1, sous presse.

Bayer, E. et al. — Impact pédagogique d'un nouvel enseignement de la mathématique à l'école primaire genevoise. *Revue Française de Pédagogie*, à paraître.

Brophy, J.E. & Good, Th.L. — *Teacher-student relationships : causes and consequences*. New York : Holt, Rinehart & Winston, 1974.

Crahay, M. — *Un essai de micro-enseignement : une perspective fonctionnelle*. Université de Liège : Laboratoire de Pédagogie expérimentale, 1977, manuscrit.

Crahay, M. — *Définition de quelques comportements de maîtres observés au cours d'activités de connaissance physique avec des enfants préopératoires*. Université de Liège : Laboratoire de Pédagogie expérimentale, 1978, manuscrit.

De Landsheere, G. & Bayer, E. — *Comment les maîtres enseignent : analyse des interactions verbales en classe*. Bruxelles : Ministère de l'Éducation Nationale, troisième éd., 1974.

- Département de l'Instruction Publique. — **Recherche-Action sur les Prérequis Scolaires, la Différenciation et l'Individualisation de l'Enseignement (RAPSODIE)**. Genève : D.I.P., novembre 1977.
- Département de l'Instruction Publique. — **De l'égalité des chances à l'égalité des niveaux de formation**. Genève : D.I.P., août 1978.
- Grieger, R.M. — Pygmalion revisited : a loud call for caution. *Interchange*, 1971, 2, 4, 78-91.
- Mc Dermott, R.P. — Achieving school failure : an anthropological approach to illiteracy and social stratification. In G.D. Spindler, (Ed.), **Education and cultural process**. New York : Holt, Rinehart & Winston, 1974, 82-118.
- Medley, D.M. & Mitzel, E.M. — Measuring classroom behavior by systematic observation. In N. L. Gage, (Ed.), **Handbook of research on teaching**. Chicago : Rand Mc Nally, 1963, 247-328.
- Perrenoud, Ph. — **Des différences culturelles aux inégalités scolaires : l'évaluation et la norme dans un enseignement différencié**. Genève : Service de la Recherche Sociologique, 1978. A paraître également dans L. Allal, J. Cardinet, Ph. Perrenoud, (Eds), **L'évaluation formative dans un enseignement différencié**. Berne : Lang, 1979.
- Postic, M. — L'analyse des actes pédagogiques des professeurs de Sciences. **Les Sciences de l'Education**, 1971, 1, 57-119.
- Rosenshine, B. & Furst, N. — The use of direct observation to study teaching. In R. M. W. Travers, (Ed.), **Second handbook of research on teaching**. Chicago : Rand Mc Nally, 1973, 122-183.
- Simon, A. & Boyer, E.G. — **Mirrors for behavior III**. Philadelphie : Research for Better Schools, troisième éd., 1974.
- Van Ceulebroek, M. — **Approche de l'Ecole Moderne (Pédagogie Freinet)**. Université de Liège : Laboratoire de Pédagogie expérimentale, 1968, mémoire inédit.
- Yates, A. — **Organization of schooling. A study of educational grouping**. Londres : Routledge & Kegan, 1971.

Université de la Saskatchewan, Saskatoon
L'Université de la Saskatchewan, Saskatoon
L'Université de la Saskatchewan, Saskatoon

Université de la Saskatchewan, Saskatoon
L'Université de la Saskatchewan, Saskatoon

Université de la Saskatchewan, Saskatoon
L'Université de la Saskatchewan, Saskatoon

Université de la Saskatchewan, Saskatoon
L'Université de la Saskatchewan, Saskatoon

Université de la Saskatchewan, Saskatoon
L'Université de la Saskatchewan, Saskatoon

Université de la Saskatchewan, Saskatoon
L'Université de la Saskatchewan, Saskatoon

Université de la Saskatchewan, Saskatoon
L'Université de la Saskatchewan, Saskatoon

Université de la Saskatchewan, Saskatoon
L'Université de la Saskatchewan, Saskatoon

Université de la Saskatchewan, Saskatoon
L'Université de la Saskatchewan, Saskatoon

Université de la Saskatchewan, Saskatoon
L'Université de la Saskatchewan, Saskatoon

Université de la Saskatchewan, Saskatoon
L'Université de la Saskatchewan, Saskatoon

Université de la Saskatchewan, Saskatoon
L'Université de la Saskatchewan, Saskatoon

DEUXIEME PARTIE

Chacun sait le rôle joué par le professeur Marc-André Bloch dans la lutte contre les préjugés raciaux. Mais cet homme d'action lucide et courageux est aussi un homme de méditation : en ces temps difficiles, où l'on se soucie des connaissances plus que des méthodes et des méthodes plus que des finalités, il est un de nos derniers philosophes de l'éducation. Or, n'est-ce pas le manque d'orientations à longue échéance, le défaut de doctrine assurée, qui condamne les réformes à quelques superficiels changements de structures, de méthodes, parfois simplement de dénominations ? Carence fondamentale, que l'auteur entend à la fois dénoncer et congédier, en allant comme le dit le sous-titre : des **Sources aux perspectives**.

Cet ouvrage s'inscrit dans une large dessein, poursuivi depuis la **Philosophie de l'éducation nouvelle** et la **Pédagogie des classes nouvelles** : « Elucider les principes généraux de l'action pédagogique que recommande ce mouvement » (p. 7) de l'éducation nouvelle. Etant entendu qu'« il faut mettre nouvelle entre guillemets » (p. 13). C'est pourquoi M.-A. Bloch consacre la première partie du livre à « trois précurseurs » qui ont su déboucher d'une critique opportune de l'école de leur temps sur des suggestions pertinentes, « vérités de tous les temps » — ou sagaces *anticipations*.

Ainsi, Montaigne condamne le système abusif du savoir appris et non compris, comme il condamne les erreurs de l'imagination, les égarements d'une raison présumptueuse. Il est non moins sensible à la brutalité des maîtres des « geôles de jeunesse captive ». Montaigne propose une éducation du caractère qui permettra à l'élève de conquérir l'autonomie, une éducation intellectuelle qui utilisera tout à la fois une mémoire bien conduite, un pouvoir d'assimilation personnelle, et, surtout, un jugement qui, devant la diversité des opinions, saura choisir — ou « demeurer en doute ». Pour ce, l'école sera rendue aimable, vivante et joyeuse, soucieuse de découvrir en chacun « quelque faculté particulière ». Education de l'échange et du dialogue, pédagogie du « faire parler », enseignement « individualisé » (« personnalisé », pour mieux dire), toutes ces vues fermes et audacieuses s'inscrivent dans l'esprit des méthodes dites actives. « Ne faut-il pas conclure qu'il (Montaigne) est en avance, non seulement sur la pédagogie de son temps, mais bien sur la pédagogie **du nôtre** ? » (p. 36).

Contrairement aux idées reçues, la part de Rousseau est peut-être moins ample quant à une pédagogie novatrice : « Admirable connaisseur de l'enfant (surtout du jeune enfant), le pédagogue en lui est très en dessous du psychologue » (p. 37). Devant « la division presque infinie des caractères », le plus important reste d'« aimer l'enfant, de favoriser ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct », de le traiter en ce qu'il est. Voilà qui conduit à une éducation sensori-motrice, à des méthodes parfois déployées en atelier : de véritables centres d'intérêt organisent la tâche ; autant que la curiosité, l'auto-émulation la soutient ; le recours constant à la nature — ce qui ne va pas sans naïveté, ni excès — la justifie : la nature arbitre et guide — ce qui porte à l'optimisme, non à la démission du maître. D'ailleurs, l'éducation morale constitue la priorité, l'adulte étant, le plus souvent, responsable des manquements, des mensonges de l'enfant. Mais le bon usage de l'amour maternel permettra au « petit égoïste radical d'accéder à la sphère de la moralité » (p. 61). Le passage s'opère naturellement de l'amour de soi à l'amour des autres, à l'Amour lui-même. Toutefois, Marc-André Bloch n'entend pas se laisser envôûter par les « interminables sermons » de Jean-Jacques. Il perçoit clairement le dogmatisme des formules, l'autoritarisme des attitudes — et découvre même les preuves d'une véritable manipulation de l'enfant : « Sans doute, il (l'enfant) ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne

doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse » (*l'Emile*, édit. Garnier, 1961, II, 121). « Littéralement possessif » (p. 72), Rousseau dit à son élève : « Tu es mon bien (...), mon ouvrage » (*Ibid.* IV, 401-402). Emile, qui va être père, dit à son maître : « Conseillez-nous, gouvernez-nous, nous serons dociles » (*Ibid.* V, 614). Et les filles (« faites pour obéir ») le seront davantage encore (*Ibid.* V, 482). Un machiavélisme angélique se mêle donc à l'audace révolutionnaire : « *l'Emile* est comme une auberge espagnole » (p. 77).

Pour Marc-André Bloch, Nietzsche est plus original, plus profond, plus actuel. Là, il faut avouer notre surprise : Nietzsche évoque pour nous l'éloge exalté du surhomme, préface de la folie sanguinaire du nazisme. Marc-André Bloch ne nie pas cet aspect de la doctrine nietzschéenne. Il entend pourtant exposer les idées pédagogiques de ce professeur de grec scrupuleux, de ce conférencier ingénieux, de cet écrivain passionné, convaincant.

Et, tout d'abord, dans la « vigoureuse critique du système scolaire régnant » (p. 79). Ne se laissant pas troubler par les victoires militaires de l'Allemagne, Nietzsche dénonce les « maladies de la culture », de cette pseudo-culture enseignée dans les lycées allemands, objets principaux de son réquisitoire. Il dénonce aussi « l'encyclopédisme et l'hypertrophie des programmes » (et des examens), condamne « les étroitesse du spécialiste et l'absurde cloisonnement des disciplines », stigmatise « la dominante intellectualiste et livresque » (p. 38). Là où il faudrait éducation, il découvre enseignement : n'est-ce pas le cas : des sciences trop didactiques ; de l'histoire, « antiquaire », hypertrophiée, contaminant même la philosophie dès lors éloignée de la vie ; de l'enseignement linguistique, à l'érudition micrologique et desséchée, discipline impérialiste et redoutable s'il en est ; des langues vivantes, affaire de simple mémoire, qui masque l'obligation d'une langue universelle. Critique qui s'étend aux institutions — et, au-delà du lycée, à l'université : « Comment l'étudiant est-il relié à l'université ? » demande l'étranger. Et Nietzsche de répondre : « Par l'oreille, c'est un auditeur. »

Mais cette critique, globale, entend être « affirmatrice ». Elle puise d'ailleurs ses références positives dans la culture française, mieux encore dans la culture de la Grèce ancienne. Et se brosse, « une culture intégrale », éducation et non enseignement, qui restitue leur place aux éducations physique, esthétique et morale, civique, dirions-nous aujourd'hui. « Vivre ensemble en santé, en force, en beauté. » Voilà « la question des questions. » Vues générales, qui ne négligent pas les détails des disciplines : la formation de l'esprit scientifique ; la connaissance du passé (simple moyen pour dilater la personne jusqu'à l'action) ; la philologie ouverte à la réflexion philosophique ; cette dernière engagée dans la vie elle-même...

Certes, cet humanisme ne peut être « fécond que pour un petit nombre ». Mais « cet aristocratism n'a absolument rien à voir avec la défense des privilèges culturels de la classe dirigeante » (p. 128). « La prédestination au gymnase par les parents, écrit Nietzsche, est une injustice. » Nietzsche — qui n'a « pas le moindre dédain pour la vraie culture populaire » (p. 129) — reconnaît la valeur de l'enseignement technique : les élèves des « meilleures écoles techniques (...) sont parfaitement fondés à avoir les (mêmes) prétentions que les élèves des gymnases (...) et le temps n'est pas loin où on (leur) ouvrira sans limitation les universités ». Au reste, à l'éducateur de « reconnaître les dons particuliers de ses élèves, dirigés ensuite (...) vers la maturité véritable et la fécondité — « l'autre maxime veut (...) que l'éducateur discerne et cultive toutes les forces pour établir entre elles un rapport harmonieux ». Tâches difficiles qui exigent une formation en « séminaires supérieurs de la culture », où « les jeunes gens vivraient en commun de leur vingtième à leur trentième année (...) dans une fervente camaraderie, une profonde fraternité spirituelle, une méditation quotidienne » (p. 134).

Bref, affirme M.-A. Bloch, notre jeunesse aurait dû reconnaître en Nietzsche plutôt qu'en Marcuse « son véritable maître à penser » (p. 139).

La seconde partie du livre reprend des études antérieures. Elle montre en quoi une « réforme scolaire radicale » peut s'appuyer sur les apports des grands anciens : méthodes actives, poursuivies dans la joie, comme le préconise Montaigne ; connaissance de l'enfant et de ses intérêts dominants, ainsi que le souhaite Rousseau ; réforme profonde et générale des finalités, des programmes, des examens, des structures, des méthodes et, plus encore, de la formation des maîtres, pardon, des éducateurs : là, « l'inspiration essentielle » vient de Nietzsche (p. 154). « Proche de nous », la doctrine nietzschéenne établit « un juste rapport entre les finalités culturelles (au plus haut niveau) et les finalités professionnelles » (p. 156) : un véritable « humanisme du travail » est évoqué (p. 160). Nos institutions des premier et second degrés peuvent aussi s'amender pour porter « réellement remède à cette déplorable rupture d'une bonne partie de notre jeunesse avec l'institution scolaire » (p. 156). Le danger reste d'éviter à la fois l'élitisme intellectualiste et la rentabilité « professionnalisée » — tendance perceptible dans l'université française (p. 163). Et les suggestions de Nietzsche valent pour la définition des finalités des différentes disciplines scolaires : esprit scientifique ; « don de s'exprimer » ; intelligence des problèmes du passé, du présent, « voire de l'avenir » (p. 168) ; enseignement de la philosophie, activé et actualisé ; restauration des éducations physique, esthétique, morale (pédagogie des valeurs et morale vécue, d'abord en classe) ; transformation de la relation maître-élève ; éducation à la socialité et « prise de conscience de la carence de notre éducation civique » (p. 193) ; éducation sexuelle pluridisciplinaire, réconciliant l'amour qu'on fait et l'amour qu'on éprouve (p. 199) ; formation pratique, scientifique, pédagogique des éducateurs ; formation des élites n'excluant pas la promotion culturelle des masses (soutien et promotion)...

A un tel ouvrage, nous ne pouvons faire que des critiques mineures. Le plan adopté ne pouvait qu'entraîner quelques répétitions quant aux axes de la réforme. Mais on ne saurait trop insister sur des idées fondamentales, méconnues aujourd'hui encore. Toutefois, nous ne partageons pas la « défiance » de l'auteur (p. 207) sur la formation des maîtres en université, dès lors qu'est reconnue aux professeurs de l'enseignement supérieur une expertise sur la matière des disciplines, mais aussi sur la manière de les communiquer ; c'est le cas des différentes didactiques à élaborer interdisciplinairement ; c'est aussi le cas des apports nécessaires des multiples sciences de l'éducation : nous en appellerons au témoignage de plus de 50 instituteurs du Mouvement Freinet qui, sans le moindre appui de leur ministère, accomplissent souvent plusieurs centaines de kilomètres pour compléter leur formation professionnelle à l'Institut des sciences de l'éducation de Caen.

Il reste que Marc-André Bloch a, en toute maîtrise, posé (d'une façon claire, complète, irréfutable) les antécédents et lignes de force d'une authentique réforme de notre école. Aux pouvoirs publics d'encourager les praticiens — et à ceux-ci de s'engager. Nul n'a plus d'alibi pour ignorer ce qui est, à la fois, nécessaire et possible. Certains, comme Célestin Freinet, à qui M.-A. Bloch rend l'hommage qui convient, n'ont pas attendu les cautions des théoriciens pour se déterminer. Mais ces dernières apaiseront quelques inquiétudes. Juste ce qu'il faut...

Jean VIAL.

EHRlich (Stéphane). — Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire / par Stéphane Ehrlich, Geneviève Branaud du Boucheron, Agnès Florin. — Paris : P.U.F., 1978. — 389 p. : ill. ; 21 cm.

Cette enquête, commencée en 1970, cherche à délimiter la connaissance d'un vocabulaire d'adulte par les enfants des CE1, CE2, CM1 et CM2, à travers 115 classes des écoles primaires de Poitiers.

Sept psychologues ont sélectionné, à partir du **Dictionnaire du français contemporain**, Larousse 1956, un ensemble de 15 000 mots (60 % du lexique) en respectant les proportions moyennes du nom, du verbe, des adjectifs et adverbess dans la langue.

Ces mots ont été répartis au hasard en 15 listes de 1 000 mots chacune. Les listes ont été soumises à 150 adultes, étudiants de première année de psychopédagogie, à qui l'on a demandé de classer subjectivement les mots en cinq catégories de l'inconnu au mot parfaitement connu.

Après élimination de mots n'ayant pas fait l'objet d'un classement majoritaire unique, il est resté un vocabulaire d'adultes de 13 500 mots, soit 54 % du lexique du D.F.C.

C'est ce vocabulaire qui va servir de référence pour tous les travaux statistiques complexes entraînés par l'expérimentation dans les classes, en vue d'une estimation du développement des connaissances lexicales à l'école primaire, du moins dans les quatre dernières années de la scolarité primaire.

Toute la première partie (p. 1 à 97) définit les techniques et les résultats obtenus dans la comparaison des performances des enfants par rapport à celles des adultes. La seconde partie (p. 100 à 158) contient l'étude du contenu sémantique des définitions des enfants et son évolution. Une conclusion générale occupe les pages 161 à 177.

Suivent diverses annexes formant synthèses des résultats et tout particulièrement un Index de 1 670 mots, sous forme de dictionnaire génétique dans les pages 241 à 387. Ces annexes sont la partie pédagogiquement la plus utile pour les enseignants, comme pour les linguistes et les psychologues.

Il est vraiment regrettable que des enseignants, chargés des classes du niveau considéré, n'aient pas eu à contrôler au départ la liste des mots retenus, le niveau social des mots est des plus disparate, témoins les mots : **balluchon, bobard, boulot, bricole, cafard, cagnote, cinglé, clafoutis, la crève, fainéant, frousse, gaffe, garce, nigaud, rouquin** ; de plus, on sent, sous **Vahiné** et bien d'autres, quelques relents de freudisme. Le hasard n'est pas seul en cause !

Mais les moyens de contrôle rigoureux existaient en 1970. Tel le *Frequency Dictionary of French Words* de A. Juilland, Paris, Mouton. 5 084 mots y ont été retenus et sont présentés avec leurs caractéristiques de fréquence, de répartition et d'utilité. 5 084 mots (52 % du lexique initial de l'enquête), soit à peu près trois fois le lexique sélectionné à Poitiers. La liste génétique de 1 670 mots est aussi à peu près le tiers du lexique retenu par Juilland. 736 mots, soit 44 % du lexique génétique, se retrouvent en Juilland.

Le Trésor de la langue française de Nancy (C.N.R.S.) permettrait aussi d'attribuer à un mot quelconque un indice de probabilité, d'apparition. Dans les limites de 7 140 mots (le 1/10 000 du corpus nancéien), soit 53 % de 13 500 mots, il y avait possibilité de corriger le hasard à partir de bases largement établies. 1 670 mots constituent un peu moins du quart des 7 140 mots, les premiers par la fréquence en langue écrite dans les 70 317 234 occurrences de 71 415 mots différents.

Prenons des documents qui ont tenu compte de la langue orale ou écrite des enfants de scolarité primaire. Le dictionnaire **Je doute - Je cherche - Je trouve** de Gisèle Côté et F. Ters (Hatier, 1974), contient 860 mots du dictionnaire génétique, soit 51 %. Le dictionnaire contient environ 5 000 entrées. Paru un peu trop tard, le dictionnaire **Mes 10 000 mots** (Bordas, Paris, 1976) établi par de vrais enseignants du niveau primaire, n'a pas retenu 392 des mots de la liste génétique mais 77 % s'y retrouvent. Pour compenser, les chercheurs ont décidé de ne prendre qu'un tiers des mots d'adultes de catégorie 4, mais deux tiers des mots d'adultes de catégorie 5, afin de faciliter la tâche des enfants.

Ne retenons du lexique génétique que les mots vraiment stables. 412 constituent les mots éliminés comme inaccessibles aux enfants sous les symboles 1111 et 1112.

Retenons à l'autre bout de l'échelle subjective les mots bien et très bien connus, catalogués 5554 et 5555, ils sont 417. Il reste la catégorie intermédiaire, 841 mots en cours d'acquisition à divers degrés. Cela fait une répartition en 25% + 50% + 25%, dont 75% seraient accessibles aux enfants.

L'index de familiarité des 1 670 mots, répartis en 13 catégories de connaissance (de A à M) dans les pages 217 à 234 permet de voir que 13 mots n'ont été définis par aucun enfant sur 60 ; on a dû éliminer encore les mots qui n'ont pas été définis par au moins deux enfants. Il reste, en fait, 91% du vocabulaire génétique pris en compte pour établir le degré de connaissance acquis par 87% de l'effectif statistiquement retenu pour les synthèses.

Il est matériellement dommage que les mots vedettes du lexique soient imprimés en majuscules qui ne comportent pas les accents, cela contraint à se reporter ailleurs en cas d'incertitude sur la forme incorporée au lexique. Une seule erreur d'orthographe au lexique, mais il y a quelques lacunes et incohérences dans la symbolisation à quatre chiffres, correspondant aux quatre niveaux scolaires.

Nous avons eu la curiosité de comparer la liste des 1 670 mots du lexique génétique avec le contenu de l'Echelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle, établie à partir du vocabulaire de la langue écrite usuelle en II^e, III^e, IV^e et V^e années primaires. L'ensemble des 60 enfants ayant eu à définir les 1 670 mots orthographient, aux niveaux scolaires considérés, 611 mots des échelons I à 25 et 85 mots seront correctement orthographiés au-delà de l'échelon 25. Au total 696 mots sont en échelle, soit 42% ; 974 sont hors échelle. Au niveau CM1 et CM2 37% sont accessibles, 63% ne le sont pas. Les rendements moyens des 13 catégories de résultat des 60 enfants se répartissent ainsi :

Echelons 1 à 11	12 à 15	16 à 19	20 à 23	24-25	26-43	1 à 25
Mots : 49	112	197	181	72	85	611
% : 7 %	16 %	28 %	26 %	10 %	12 %	87 %

13% des mots ne seront accessibles qu'au-delà du CM2 dans les mots recensés à l'index de l'Echelle Dubois-Buyse.

Si nous récapitulons, à partir des indices à quatre chiffres de l'index génétique, les degrés de connaissance observés pour les mots, nous avons, à peu près,

2 700 occurrences de mots inconnus	catalogués 1 et 2
600 occurrences de mots assez mal connus	— 3
620 occurrences de mots bien connus	— 4
2 800 occurrences de mots très bien connus	— 5

pour

6720 / 4 soit 1 680 mots ; les catégories 3, 4 et 5 cumulent à elles seules plus de 1 000 mots soit environ 60% des 1 670 mots. Si nous regroupons les catégories 1, 2, 3 nous avons 49% de mots inconnus contre 51% de mots connus. C'est bien la conclusion à laquelle aboutit la recherche : en cours de CM2, le niveau de développement atteint par les enfants correspond à la moitié du vocabulaire de référence considéré. Les enfants ont, en gros, individuellement, sept années d'apprentissage oral, puis écrit ; ils sont, en somme, à demi-parcours de leur apprentissage ; il leur faudra encore un minimum de cinq années d'études pour atteindre aux performances adultes.

L'Echelle Dubois-Buyse fournit les constatations suivantes sur les acquisitions moyennes à 75% de correction chez 67% des effectifs d'enfants :

Quand donc se décidera-t-on, en France, à considérer les enfants, quels qu'ils soient, tels qu'ils sont en eux-mêmes et non à travers les adultes qu'ils doivent devenir ? Les Australiens Hart, Walker et Gray dans **The Language of children : a key to literacy** (Addison-Wesley, 1977) ont observé la langue parlée et agie des enfants en situations précises, à longueur de leurs activités, jour après jour, à 2 ; 6, 3 ; 6, etc. L'enquête a été entreprise voici seize ans et elle se poursuit. Elle a permis de discerner le vocabulaire des enfants et l'évolution de leur grammaire et de leur syntaxe, âge par âge. Il en résulte une transformation des manuels et des livres à l'usage des premiers âges scolaires, et l'on a ainsi multiplié les chances de succès de chacun. L'enquête qui a été possible en Australie pouvait l'être en France, aussi, avec les moyens légers de l'électronique et des ondes ultra-courtes. Mais on a toujours préféré, en France, les discours sur les choses à l'observation des choses elles-mêmes.

Cependant, grâce aux travaux de Poitiers, il se révèle que les travaux des pédagogues, non psychologues de métier, mais forts de leurs observations concrètes sur les enfants, confirment les travaux de psychologues penchés sur la pédagogie. Je laisse à d'autres le soin de suivre les chercheurs de Poitiers dans leurs démarches proprement psychologiques et logiques qui constituent la deuxième partie de leur ouvrage. Je souhaite que leur enquête se poursuive afin qu'elle nous éclaire sur les démarches propres aux enfants des classes de maternelle et de cours préparatoire, comme sur la langue des enfants à l'heure de l'entrée à l'école. Ce que je sais le moins, c'est nos commencements.

François TERS.

JACQUARD (Albert). — **Eloge de la différence: la génétique et les hommes...** — Paris : Seuil, 1978. — 194 p., 21 cm. — (Science ouverte).

L'ouvrage d'Albert Jacquard, chef de service de génétique à l'I.N.E.D., initie le lecteur à la génétique des populations dans un langage accessible. Mais il fait plus que cela : il constitue un témoignage en faveur d'une démarche qui ne sépare pas la science du respect de l'homme. La première leçon de la génétique est que les individus, tous différents, ne peuvent être classés, évalués, ordonnés. Chaque enfant qui vient au monde est une création définitivement unique. Dans chaque être, il y a deux aspects, l'individu vivant une expérience unique et la collection de gènes venant des deux parents. S'il n'y a pas hérédité des caractères acquis, le caractère manifesté par l'enfant dépend non seulement des gènes mais aussi de l'influence exercée par les parents, ce qui donne un rôle indéniable aux caractères acquis.

Le concept de race humaine est flou. Si la couleur de la peau est le caractère le plus évident, il ne correspond qu'à une part infime de notre patrimoine génétique. Les groupes humains actuels n'ont jamais été séparés durant des périodes assez longues pour qu'une différenciation génétique significative ait pu se produire. Ce n'est pas entre les groupes mais entre les individus qu'on constate la plus grande diversité. Ce qui évolue, ce n'est ni l'individu ni la collection d'individus qui constituent une population mais les gènes qu'ils portent. Les mutations apportent des gènes nouveaux. La novation peut provenir de l'entrée dans le groupe d'un gène inconnu apporté par un immigrant. Ces migrations particulièrement intenses chez l'homme jouent un rôle important dans le maintien de la variabilité de chaque groupe. En fait, le processus naturel n'aboutit pas à rassembler les individus autour d'un type idéal, mais à préserver la diversité car la capacité d'évolution du groupe dépend de la diversité des génotypes.

A propos de l'intelligence, les remarques de Jacquard s'opposent précisément aux propos de Debray-Ritzen (**Lettre ouverte aux parents de Petits Écoliers**). On a renoncé — dit-il — à préciser en quoi consiste l'intelligence, on se contente de la caractériser par certaines aptitudes (à juger, à comprendre, à imaginer) et de mesurer ces aptitudes d'après des attitudes : réponses données à certaines questions que les psychologues ont mises au point en vue de susciter des opérations mentales relativement définies : les tests. Dans bien des cas, le Q.I. n'est que le cache-misère des psychologues qui qualifient l'objet de leur étude avant même de l'avoir défini ou d'avoir vérifié qu'il était définissable. Cette défaillance est particulièrement évidente lorsque certains d'entre eux utilisent des concepts génétiques et étudient l'héritabilité de l'intelligence. La phrase selon laquelle l'intelligence est déterminée à 80 % par le patrimoine génétique et 20 % par le milieu n'a rigoureusement aucun sens. En fait il ne s'agit pas de l'intelligence mais du Q.I., ce qui n'est pas exactement le même objet. Ce pourcentage ne peut avoir que le sens suivant : un enfant qui n'aurait reçu aucun apport du milieu aurait 80, un enfant qui n'aurait reçu aucun gène aurait 20, ce qui est absurde.

Critiquant les thèses racistes de Jensen qui affirme que les Noirs sont inférieurs aux Blancs (infériorité de 15 points de Q.I. par rapport aux Blancs), Jacquard cite la Genetic Society of America qui groupe 2 600 généticiens. Parmi eux, nombreux sont ceux qui s'accordent pour dire qu'il n'existe aucune preuve convaincante permettant d'affirmer qu'il y a, ou qu'il n'y a pas, de différence génétique appréciable de l'intelligence entre les races.

Jacquard ajoute que toute tentative de justification des inégalités sociales s'appuyant sur des données telles que le Q.I. et des concepts tels que l'héritabilité constitue donc une utilisation frauduleuse des apports de la science. Il apparaît clairement que les réflexions sur l'inné et l'acquis, le déterminisme ou la liberté, se sont fourvoyées dans une impasse en s'orientant vers la recherche de l'héritabilité du Q.I.

L'ouvrage de Jacquard est important à bien des égards. C'est de la bonne divulgation scientifique et aussi une mise au point dans des domaines où la science et la politique sont tellement intégrées que les confusions entre les deux sont permanentes. Il en est ainsi du concept de race, le racisme a toujours cherché ses fondements dans des interprétations à fondement pseudo-scientifique. Montrer que la différence entre les individus est beaucoup plus importante que la différence entre les groupes va à l'encontre des thèses les plus répandues des racistes. Il en est de même dans le domaine de l'intelligence. Après avoir lu Jacquard, on peut se demander si la génétique de l'intelligence basée sur le Q.I. est une discipline scientifique. Voilà de quoi stimuler l'esprit des psychologues et les encourager à renouveler leurs méthodes d'approche de l'intelligence humaine.

Liliane LURÇAT.

MAREUIL (André). — L'enseignement du français à l'ère des média... — Paris : P.U.F., 1978. — 158 p., ill., 21 cm. — (L'Éducateur ; 63).

Dans ses précédents travaux, André Mareuil (1) nous aide à mieux concevoir un enseignement de la littérature dans le contexte d'aujourd'hui. Cet ouvrage sur l'enseignement du français à l'ère des média s'inscrit dans la même perspective. L'auteur est saisi par l'influence que les média exercent auprès des jeunes à notre époque.

(1) Ainsi : **Littérature et jeunesse d'aujourd'hui.** — Flammarion, 1971. **Le livre et la construction de la personnalité.** — Casterman, 1977.

Quelles conséquences faut-il tirer de cette véritable révolution culturelle lorsqu'on envisage l'enseignement du français ? Professeur dans une université du Québec, l'auteur est bien placé pour dresser un bilan des recherches anglo-saxonnes sur l'influence des médias. Effectivement, à partir des analyses de sociologues français et étrangers, André Mareuil trace un tableau impressionnant de « l'omniprésence de l'information dans la société actuelle ». Voici une réalité au sein de laquelle nous vivons et dont nous sommes plus ou moins conscients. Mais nous risquons de nous y accoutumer et de ne plus percevoir l'ampleur des changements culturels en cours. Ce texte nous alerte vigoureusement.

Dès lors, André Mareuil formule des propositions pour un enseignement du français à la mesure de notre époque. Et, à l'occasion, de temps à autre, il signale les carences. En effet, il apparaît que l'enseignement se trouve à l'écart des nouveaux médias audio-visuels : cinéma et télévision. Mais un fait tout aussi consternant ressort également : l'enseignement n'a pas encore tiré toutes les conséquences de l'avènement multiséculaire de l'imprimé. Effectivement la documentation commence tout juste à entrer dans l'enseignement français. De même, l'auteur s'étonne à bon droit du manque d'intérêt accordé à la lecture dans des projets de réforme de l'enseignement du français.

Cependant, André Mareuil met également en évidence la véritable barrière opposée par l'enseignement à la prise en compte des œuvres cinématographiques et télévisuelles aujourd'hui si largement connues par la jeunesse et prisées par elle. Nous avons nous-même remarqué avec étonnement combien rares sont les établissements scolaires qui s'efforcent d'utiliser les richesses présentées par certaines émissions de la télévision. Pourtant la télévision scolaire, mieux reconnue, est loin d'offrir des ressources comparables.

Ces observations nous amènent à nous demander pourquoi l'enseignement oppose une telle résistance vis-à-vis de l'utilisation des ressources extérieures au cours magistral. On aurait aimé que l'auteur s'engage ici dans une analyse sociologique. Les propositions qu'il avance ne peuvent en effet être mises en œuvre qu'à partir d'une évolution des mentalités. Et toute action en faveur de celle-ci requiert un diagnostic préalable. Un inventaire des recherches sur ce thème serait utile.

Nous avons été très intéressé à l'époque par la lecture du livre de Graham Murdock intitulé « Mass media and the secondary school » (2). Il montrait que l'introduction de la culture de masse à l'école impliquait des changements profonds dans l'enseignement et notamment la prise en compte de la dimension affective présente chez les jeunes.

On pourrait s'interroger de la même façon sur certaines tendances récentes qui se caractérisent par une abstraction croissante de l'enseignement. Dans quelle mesure n'exprime-t-elle pas une forme de défense de la part des enseignants ?

Il est temps de revenir aux propositions pédagogiques apportées par ce livre. Une place égale y est accordée à la lecture de l'imprimé et à la lecture de l'image. L'auteur de cette analyse se réjouit de cet équilibre. André Mareuil sait résister aux sollicitations de la mode. Il prône à la fois la prise en compte des grands moyens de communication audio-visuels et la pleine utilisation des ressources de l'imprimé trop longtemps sous-estimées dans l'enseignement. Ainsi consacre-t-il un chapitre à l'entraînement des élèves aux techniques de documentation et plaide-t-il énergiquement en faveur du développement des bibliothèques d'établissement.

Selon André Mareuil, le professeur de français doit être un professeur de civilisation. Ouvert à la production culturelle du monde moderne, il saura y guider les

(2) Murdock (Graham). — *Mass-media and the secondary school*. — New York, Mac Millan, 1973. — Compte rendu par M. Souchon dans la *Revue Française de Pédagogie*, n° 33, 1975, pp. 63-64.

élèves. Et il les initiera aux œuvres d'aujourd'hui comme à celles d'autrefois. André Mareuil accorde ainsi beaucoup d'importance à la découverte par les élèves des grandes œuvres filmées.

Il regrette par exemple de ne pas voir figurer parmi les émissions de télévision scolaire : La Chartreuse de Parme, Les Fraises sauvages, Le Fleuve, Hamlet, La Jeanne d'Arc de Bresson, Les Temps Modernes, les meilleures des émissions de Santelli, cent autres !

Ils sont dans des magasins, tournant le dos à la vie...

« Quel ministre épris de novation et cinéophile, quel recteur, osera lancer l'expérience ? Il lui faudra vaincre des résistances. Et pourtant quelle ouverture sur le monde, quelle explication de l'homme et — par cette voie aussi — quelle introduction aux livres ! Car le professeur de français devrait être le meneur de jeu » (p. 153).

Ce ton généreux et engagé s'allie à la clarté et à la bonne information des exposés. L'auteur propose une voie entre des écueils opposés : le conservatisme littéraire qui refuse de s'ouvrir à la création de notre temps et la tendance à négliger les œuvres dans la fuite vers l'abstraction et le formalisme ou au contraire vers une spontanéité qui rompt avec l'héritage culturel. C'est un livre qui devrait ainsi intéresser non seulement les professeurs de français mais aussi, plus généralement, tous ceux qui s'efforcent de contribuer au renouvellement de l'enseignement.

Jean HASSENFORDER.

NOIZET (Georges). — **Psychologie de l'évaluation scolaire /** Georges Noizet, Jean-Paul Caverni. — Paris : P.U.F., 1978. — 232 p., 22 cm. — (Pédagogie d'aujourd'hui).

Cet ouvrage se distingue de ceux qui ont été publiés antérieurement et qui traitent des examens et de la docimologie (travaux de H. Pieron, A. Bonboir, G. de Landsheere) en ce qu'il a pour objet d'analyser les aspects de comportement mis en jeu dans l'activité d'évaluation. Les auteurs ont rassemblé ici leurs réflexions et leurs recherches sur ce comportement observé dans des situations concrètes.

Dès l'introduction, ils définissent ce qu'ils entendent par « évaluation », les objectifs de celle-ci, les principales étapes du processus, les différents types d'évaluation (continue ou ponctuelle, diagnostique, formative ou sommative, etc.). Ils examinent également, d'un point de vue critique, diverses modalités d'évaluation : notes, catégories et appréciations qualitatives.

La suite de l'ouvrage comporte trois parties. La première est consacrée, d'une part, au constat des divergences de notations observées sur des copies d'examens dans des situations réelles ou lors d'observations provoquées (chapitre I) ; d'autre part, aux procédures empiriques permettant de réduire ces divergences (chapitre II). Les données recueillies sont actualisées mais ne font que confirmer l'imperfection, maintes fois dénoncée, de la notation traditionnelle. La nouveauté tient à ce que les auteurs ne s'en tiennent pas à ces constats et aux moyens utilisés pour améliorer la fiabilité des notations. Ils tentent d'expliquer les divergences, d'en rechercher les causes, c'est-à-dire d'analyser les déterminants du comportement d'évaluation, « préalable nécessaire à toute entreprise visant à l'amélioration des procédures en usage » (p. 64).

C'est l'objet de la seconde partie, la plus originale et la plus riche de l'ouvrage. Les recherches exposées ont été effectuées dans une perspective expérimentale dont les principes et le cadre conceptuel de référence sont précisés dans le troisième chapitre.

Les trois chapitres suivants sont consacrés à la présentation et à la discussion de recherches dirigées par les auteurs, sur les problèmes suivants : les attentes de l'évaluateur, effets d'assimilation et recherche de la consonance cognitive (chapitre IV), effets de contraste dus à la séquence des copies (chapitre V), la dynamique du recueil de l'information dans la copie à évaluer (chapitre VI). Les expérimentations sont clairement décrites et ont été réalisées selon une méthodologie rigoureuse. Ajoutons que les chercheurs ont respecté une règle élémentaire de déontologie consistant à informer les enseignants des objectifs et des résultats des recherches auxquelles ils ont participé. On regrettera cependant de ne pas connaître leurs réactions, face à la mise en évidence, en particulier, de l'influence sur leurs notations d'informations biaisées concernant le statut scolaire de l'élève, son origine socio-économique ou ethnique, etc.

La troisième partie de l'ouvrage traite des examens par questionnaire à choix multiple (Q.C.M.) qui, par l'automatisation de la correction, éliminent en principe les divergences d'évaluation mais posent des problèmes particuliers de construction (chapitre VII). Dans ce cas, ce n'est pas le comportement de l'évaluateur qui intéresse les auteurs, mais celui de l'évalué. En s'appuyant toujours sur des études à caractère expérimental, ils examinent les stratégies de réponse des sujets interrogés et les biais qui interviennent (chapitre VIII).

Pour terminer, on indique les limites des recherches et les principales conclusions auxquelles elles aboutissent : ... « l'une est que l'évaluation ne constitue pas une capacité qu'une bonne maîtrise de la discipline suffit à assurer, si bien qu'une formation des enseignants limitée à cette maîtrise est nécessairement incomplète. Mais, dans la mesure où tout comportement relevant de variations systématiques est susceptible d'apprentissage, l'autre conclusion qui s'impose est qu'il est possible d'apprendre à évaluer » (p. 192). En tout premier lieu, il s'agit de savoir définir des objectifs pédagogiques précis avant toute procédure d'évaluation. Par ailleurs, ce qui s'impose maintenant, selon les auteurs, c'est un programme de recherche fondamentale sur l'évaluation.

Des annexes méthodologiques aideront le lecteur à mieux comprendre les notions et les techniques utilisées dans l'exposé des recherches. Une bibliographie et un index lexical complètent l'ouvrage dont on conçoit l'intérêt pour les enseignants de divers niveaux ou établissements scolaires et leurs formateurs, tous directement concernés par la portée pratique de ces études. De plus, ses apports théoriques et méthodologiques font de ce livre un instrument très utile pour les chercheurs en psychologie ou en sciences de l'éducation.

Jacqueline CAMBON.

NOT (Louis). — **Les Pédagogies de la connaissance..** — Toulouse : Privat, 1979. — 360 p., 24 cm. — (Sciences de l'homme).

Par l'ampleur de sa problématique comme par sa qualité, cet ouvrage s'inscrit dans la série de ceux dont la parution ponctue l'évolution contemporaine des idées pédagogiques en France et en signifie les tournants et étapes. Ambitieux et convoité, son objet est de dire comment organiser l'acquisition du savoir par les écoliers et, à cette fin, quelle méthode générale instaurer pour prévenir les insuffisances de celles qui ont cours. Tout se passe en effet, pour L. Not, comme si l'histoire de la didactique se partageait en deux courants majeurs dont, quelles qu'en soient les modalités de détail, chacun se définit par le type de relation qu'il présume ou établit entre enfant et savoir : « Dans le premier, le savoir est organisé de l'extérieur, et l'éducation consiste en une sorte de greffage, sur l'élève, de productions externes

destinées à le former. Nous parlerons ici, qu'on veuille bien nous pardonner le néologisme, d'hétérostructuration. Dans les méthodes qui s'opposent à celles-ci, c'est d'autostructuration qu'il s'agit, dans la mesure où l'élève est, lui-même, l'artisan de sa propre construction (p. 8). Et il ajoute : « Dans le premier cas, celui qui sait enseigne à celui qui ignore ; cela signifie que l'objet a été d'abord assimilé par l'agent au point de ne faire qu'un avec lui (celui qui enseigne la mathématique est peu ou prou mathématicien, celui qui enseigne l'histoire, peu ou prou historien, etc.) ; la conséquence est d'importance car, dans la situation pédagogique, c'est alors l'objet qui détermine fondamentalement l'action que l'agent exerce sur le patient. Les méthodes d'hétérostructuration se caractérisent par le primat de l'objet. Dans les autres, au contraire, le déterminant de l'action c'est l'élève, et l'objet est soumis à ses initiatives. Ici c'est le primat du sujet (p. 9). L'étude de l'hétérostructuration et de ses manques fait donc l'objet de la première partie et l'analyse de l'autostructuration et de ses lacunes celle de la seconde ; la troisième propose les grandes lignes de la solution envisagée.

Ainsi énoncée, cette démarche pourrait paraître peu originale ; or il faut, tout au contraire, souligner d'emblée le renouvellement que L. Not lui apporte et qui tient à la rigueur et à la précision de son approche et, plus précisément, à la minutie avec laquelle, avant tout usage, il définit ses concepts : ainsi souligne-t-il la diversité, généralement inaperçue, de leurs acceptions et, écartant les interprétations approximatives et amalgames, montre-t-il qu'une analyse serrée conduit à une compréhension beaucoup plus approfondie de l'histoire des idées et du fonctionnement des systèmes didactiques. Par exemple, ainsi traitée, la notion de méthode traditionnelle apparaît non comme connotant un vague assemblage de procédures archaïques mais comme désignant soit un « processus », soit un « contenu », soit une « origine » ; et l'on constate alors, en combinant ces sens, qu'une méthode peut être traditionnelle par le processus mais non par le contenu, ou par celui-ci mais non par l'origine, etc. Au total, il existe une pluralité de méthodes traditionnelles, apparentées mais différentes, qu'on assimilerait à tort alors que leur différenciation offre une vue plus adéquate et dynamique de leur rôle : ainsi l'auteur peut-il utilement analyser les pédagogies de Durkheim, d'Alain ou de J. Chateau, en évaluant tant ce qui les sépare que ce qui leur est commun. L'autostructuration est, de même, définie à trois niveaux, par référence auxquels se situent distinctement les doctrines ; des modèles sont alors constitués, qu'illustrent des pédagogies qui les mettent en œuvre : M. Montessori, Dewey, Decroly, Claparède, M. Lobrot, sans oublier Freinet. Et chacune donne lieu à un exposé net et précis, puis à des critiques, notamment celle des « illusions autogestionnaires » (pp. 152-155), généralement très judicieuses et très pertinentes.

La troisième partie n'entend, quant à elle, ni situer un juste milieu ni suggérer un compromis mais élaborer une « synthèse » (p. 168) : celle-ci, fondée sur une théorie de l'interstructuration du sujet et de l'objet, aboutit à une « méthode génético-structurale » (p. 329), dont les chapitres ultérieurs vérifient l'applicabilité aux disciplines d'enseignement : non seulement la connaissance mathématique, qui s'y prête particulièrement, mais aussi les langues, maternelle comme étrangères, et, plus brièvement, l'ensemble des autres : physique, biologie, histoire, géographie, etc. Les problèmes propres à tous ces secteurs de la didactique sont minutieusement inventoriés, la tentation des modèles d'hétérostructuration et d'autostructuration retrouvée dans chaque cas, enfin la capacité des procédures proposées à les résoudre soigneusement établie. Et l'on pourrait, à partir de ces indications, construire une progression concrète et détaillée, prête à être mise en œuvre dans leur classe par un instituteur ou un professeur qui n'auraient pas, ce faisant, le sentiment de s'aventurer dans l'inconnu ou de soumettre leurs élèves à une expérience dommageable.

Toutes ces questions complexes et touffues, ce livre, qui prolonge un article

récent (1), les analyse avec une fermeté et une netteté rarement aussi bien atteintes. Son premier mérite réside donc dans la remarquable clarification qu'il leur apporte et qu'accroissent le bonheur d'un style sobre et classique, la sérénité du ton, la solidité d'une construction progressive, qui ressaisit utilement la problématique et maintient sans méandres la rectitude de la démarche. En outre, vu le climat de la décennie écoulée, L. Not consacre dans ces pages une évolution dont nous avons déjà, ici même (2), relevé plusieurs signes : par sa critique explicite de la non-directivité comme par la valeur qu'il accorde d'emblée à l'acquisition de la connaissance, il confirme le déclin, au sein de la théorie de l'éducation scolaire, des courants *irrationalistes et des préjugés anti-intellectualistes qui s'y sont déployés naguère*. La parution des ouvrages de G. Snyders (3) avait fortement contribué à ce recul dont le livre de Hameline-Dardelin, **Situation II**, avait constitué l'aveu. Celui-ci va dans le même sens. Aussi bien, quoique très discrètement, se réfère-t-il, dès son introduction, à ceux du premier ; et de fait, il se situe en continuité avec lui, tout en s'en distinguant du fait qu'il porte plus sur les méthodes du travail intellectuel que sur les contenus ; s'il évoque ceux-ci dans la troisième partie, c'est bien succinctement.

Sans doute certains objecteront-ils à L. Not qu'il expose trop brièvement trop de doctrines, qu'il rappelle inutilement des données déjà connues et souvent analysées ou que l'ensemble est trop énumératif. Mais ce serait sans doute mal saisir son dessein, qui est de recenser tous les aspects et variations des modèles étudiés, pour constituer une synthèse vraiment exhaustive et éviter d'en suggérer une qui ne se constituerait avec facilité que parce qu'elle scotomiserait des éléments à inclure. Encore sa nouveauté apparaîtrait-elle mieux s'il avait pu comparer la didactique qu'il définit avec celles qui dominent aujourd'hui la vie quotidienne des classes. En outre, nous regrettons, pour notre part, qu'il n'ait pas explicité sa conception des finalités de l'éducation. Toute méthode, en effet, n'est pas seulement fonction des contenus à faire assimiler et des représentations qu'elle implique de l'élève ; elle dépend plus encore des finalités au service de l'obtention desquelles elle est mobilisée ; ce sont même elles qui sont déterminantes et prioritaires par rapport aux deux autres séries de données ; or, même si l'on voit lesquelles il poursuit et même si l'on est tout à fait d'accord avec lui à leur propos, on aimerait que ce fût dit et justifié de façon plus approfondie, vu le caractère actuellement très polémique et éclaté des controverses sur les théories de l'éducation. Tout se passe comme si son exposé était un peu intemporel et indépendant de la crise actuelle de l'école, de la culture, des valeurs et de la société. Il conviendrait que L. Not indiquât comment la pédagogie de la connaissance telle qu'il l'entend comporte de statuer à ces propos et que, au lieu de ne l'aborder qu'en quelques brèves pages, il précisât la philosophie supposée par l'éducation cognitive qu'il préconise. En d'autres termes, la qualité même de son apport aux questions qu'il soulève fait souhaiter qu'il étudie de la même manière toutes celles que son ouvrage conduit à lui poser.

Gui AVANZINI.

PATTE (Geneviève). — **Laissez-les lire I : Les enfants et les bibliothèques...** — Paris : Ed. ouvrières, 1978. — 300 p., 21 cm. — (Enfance heureuse).

Ce livre de Geneviève Patte au titre provocant présente un tour d'horizon exhaustif des problèmes variés que soulève la lecture dans les bibliothèques : c'est donc un témoignage exceptionnel rendant compte de l'expérience d'une des praticiennes les

(1) In J.M. Gabaude. — **La pédagogie contemporaine.**

(2) G. Avanzini. — **Revue Française de Pédagogie**, n° 42, pp. 64-68.

(3) G. Snyders. — **Pédagogie progressiste, et Où vont les pédagogie non-directives ?**

mieux informées dans ce domaine. Par les enquêtes qu'elle a pu conduire à l'étranger, par son activité à la direction de l'association La joie par les Livres, sa participation à la formation des bibliothécaires et aux tentatives d'implantation de bibliothèques dans les établissements scolaires, l'auteur dispose en effet d'une riche documentation et permet la convergence de réflexions multiples. L'envergure du sujet directement imposée par la multiplicité des tâches du bibliothécaire l'amène ainsi à examiner dans une perspective cohérente des aspects souvent dissociés de la vie des bibliothèques. Sont considérés : les questions concrètes de l'organisation des locaux, du classement, du choix, de la commande et de la présentation des livres sur les rayons (l'ouvrage prend ainsi la forme d'un « guide » pratique proposé aux bibliothécaires isolés), l'histoire du développement des bibliothèques (une abondante information nous fait passer de L'Heure Joyeuse à la Bibliothèque de Clamart, à l'hôpital de Düsseldorf, etc.), un panorama des best-sellers de l'édition enfantine et des « classiques » dont le succès a été dûment enregistré dans les établissements (le livre se rapproche alors du **Guide de littérature pour la Jeunesse** de Marc Soriano), les difficultés rencontrées par l'enfant lecteur et par le bibliothécaire dans la relation éducative (mettant en jeu des considérations sur les facteurs psychologiques et l'apprentissage de la lecture qui concernent aussi la pédagogie), la fonction même des personnels, des bibliothécaires et plus généralement la « formation » des parents et du public (dans une préoccupation assez proche de celle d'André Mareuil), l'« animation » enfin et les implications ou présupposés sociologiques qu'elle introduit... Le point de vue pragmatique ouvertement adopté par G. Patte qui n'exclut certes pas les perspectives théoriques, mais fait valoir la tradition anglo-saxonne à laquelle son évolution personnelle l'a initiée, permet toutefois d'éviter un morcellement de l'exposé. Sa conception militante de la culture enfin (plusieurs références sont faites au « modèle » d'intervention explicite que constitue le mouvement **Aide à toute détresse** à l'intention du « Quart Monde ») prévient toute déformation technocratique et définit l'esprit des améliorations recherchées pour le service public dans l'intérêt des personnes : l'état « désespéré » de la « lecture » dans nos sociétés industrielles exige une réponse et une stratégie concertées. Le livre de Geneviève Patte en constitue la pause critique, soutenue par une bibliographie digne du meilleur documentaliste.

La lecture à la bibliothèque

Les possibilités d'intervention du bibliothécaire dans un secteur que l'école paraît avoir voulu se « réserver » sont soulignées d'emblée par l'auteur qui tire, après Paul Hazard, les conclusions de l'expérience de L'Heure Joyeuse. Cette expérience — faut-il le souligner encore — n'est pas celle du spectateur universitaire touché par l'enthousiasme des jeunes lecteurs dévorant les « classiques de toujours » : elle est vécue concrètement par une « stagiaire » qui fait la découverte quotidienne des activités de bibliothèques, qui est frappée par le sérieux, l'indépendance et l'assurance d'un public capable d'utiliser les ressources de l'établissement, de « s'approprier » le livre et d'entrer sans défaillance dans l'univers de la lecture. Celle-ci n'est plus réduite à une conception étroitement utilitaire et à l'aspect technique de l'acquisition du savoir. Elle doit favoriser l'épanouissement total de la personne : la relation libre au livre est déjà le gage d'une certaine autonomie devant la loi.

Ce point de vue qu'on est en droit d'attendre du bibliothécaire — moins contraint par les nécessités du « programme » que l'enseignant, même s'il en subit indirectement les contrecoups exprimés à travers la demande accrue de documents « pour la classe » — conduit à mettre l'accent sur le « plaisir » de lire, sur « la joie par les livres »... Geneviève Patte approfondit ici les réflexions amorcées dans un article antérieur consacré aux « propositions de l'imaginaire » publié dans l'ouvrage collectif, **Les livres pour les Enfants** aux Editions ouvrières en 1973. On retrouve du même coup les préoccupations qui animaient les recherches entreprises par l'équipe Rouchette pour la rénovation de l'enseignement du français. Et, de fait, l'exposé s'accompagne

d'une prise de position dans le débat en cours sur la délicate question de l'apprentissage du français : les travaux de Jean Foucambert, de Laurence Lentin et du G.F.E.N. proposent la base théorique de cette exploration.

Celle-ci débouche directement sur le problème social : la bibliothèque, en effet, est le lieu idéal où la séparation des adultes et des enfants peut être atténuée par une utilisation familiale du livre et par une pratique commune de la lecture. Les nouvelles formes d'intervention qu'elle laisse envisager (depuis la présentation de livres dans des paniers à Helsingborg jusqu'aux bibliothèques de bergers de la province de Bergame) tendent toutes à détruire le ghetto et le monopole d'une culture qui — et les conclusions de Baudelot et Establet sont là pour le rappeler — correspond à une certaine forme de pouvoir. Devant l'école, incapable pour l'instant de « sortir de ses murs », la bibliothèque peut être l'instrument non sélectif permettant aux immigrés de s'exprimer (le travail de Ruth Sawyer à New York en est un exemple). Elle doit savoir en tout cas s'adapter aux demandes virtuelles et à l'attente d'un public non informé (les « immigrés » de la culture) : dans l'esprit de Geneviève Patte, la liberté de manœuvre qu'elle assure est un recours contre la centralisation de l'institution scolaire et le gage d'une promotion des particularismes régionaux ou ethniques nivelés par la recherche du « rendement » intensif dans la course à l'examen et à la qualification professionnelle. Conçue comme le centre actif d'un contre-pouvoir enfin, la bibliothèque, aussi importante que l'école avec qui elle doit collaborer, œuvrera à l'apparition d'une véritable vie collective ; par la relation critique instaurée à l'égard des médias, elle peut réintroduire un élément communautaire. A ce propos, l'auteur insiste fortement sur l'élément de la « fête » encouragé — comme dans *Le voyage imaginaire* de Lev Kassil — par différentes manifestations à Clamart, à New York, etc. On conçoit donc qu'un tel projet exige une revalorisation du travail de bibliothécaire, travail jusqu'ici mal payé et — au même titre que celui de l'enseignant — peu considéré.

Les fonctions du bibliothécaire

L'intervention efficace des personnels suppose d'abord la résolution d'un certain nombre de problèmes techniques que la France est loin d'avoir dominés : centralisation nationale par ordinateurs, diffusion d'un catalogue sur fiches, adoption de systèmes de classements types permettant sans exiger la manipulation de fonds très lourds, de donner toujours selon la formule que Geneviève Patte se plaît à citer, « the right book to the right person at the right moment ». La communication entre établissements ne saurait toutefois se limiter à cet aspect technique : on peut envisager par exemple que les bibliothécaires « spécialisés » dans le récit des contes s'échangent de bibliothèque à bibliothèque. D'une manière générale, des concertations établies dans le cadre de la formation permanente — comme pour les instituteurs — devraient être l'occasion de confrontations au cours desquelles le matériel pourrait être systématiquement inventorié (éditions pour la jeunesse, problèmes du « contenu » et de la « censure » des livres, domaine de la culture enfantine considérée dans ses rapports avec le monde adulte, objets culturels proposés aux adolescents, etc.). La rencontre avec les enseignants — déjà amorcée dans certaines municipalités — mais aussi avec tous les personnels et personnes intéressés devrait être enfin un facteur « d'ouverture » de la profession (la venue d'artisans, d'artistes, spécialistes, à la bibliothèque s'accompagne d'une augmentation du nombre des lecteurs mais aussi de la part du bibliothécaire, d'une évaluation des besoins de son public virtuel) et d'une meilleure connaissance du milieu.

Les bibliothécaires, en retour, mieux placés pour analyser la demande affective et sociale des enfants, pourraient, pense l'auteur, en faire bénéficier le monde de l'édition pour la jeunesse et infléchir une production qui cède le plus souvent aux impératifs de la mode et de la consommation. La position privilégiée du bibliothécaire,

on le voit, incite à lui attribuer un rôle militant apte à « corriger » certains défauts du système : ses fonctions de médiateur et de critique ne sauraient s'exercer dans une seule direction (celle de l'enfant) mais réciproquement travailler à l'éducation des producteurs de biens culturels et des élus de la cité moderne.

Il est évident qu'une telle responsabilité implique une reconsidération de la formation des bibliothécaires eux-mêmes. Selon l'auteur, ils devraient recevoir une solide formation de pédagogue. Celle-ci ne saurait s'effectuer dans l'isolement et sans rapport avec celle des autres éducateurs (enseignants, animateurs, etc.) : les connaissances psychologiques indispensables, l'initiation à la littérature pour la jeunesse et à toutes les méthodes d'analyse qui seules permettent l'éveil de l'esprit critique (on ne peut en rester à la notion vague du « goût », ni à un débat sur le « faux imaginaire » ou la « fausse sensibilité », trop souvent évoqués lorsqu'il s'agit de littérature pour les enfants), l'information sociologique et philosophique devront être proposées par les spécialistes de l'université. Elles s'ajouteront à la formation technique du gestionnaire de fonds et obligeront à une reconsidération de l'ensemble du problème car l'introduction des divers objets culturels (disques, photos, caméras, etc.) à la bibliothèque amènera sans doute à la constitution d'équipes pluridisciplinaires. Cette question, on le présume, ne sera résolue que par une vaste concertation et par un appel à l'attention des pouvoirs publics : elle est liée à un projet de société qui ne recule pas devant le « prix » de la « culture », une culture non conçue comme une simple « assistance » des défavorisés mais comme l'élément moteur de la libération de l'individu.

Serge PERROT.

POSTIC (Marcel). — **La relation éducative...** — Paris : P.U.F., 1979. — 245 p., 22 cm. — (Pédagogie d'aujourd'hui).

L'étude des phénomènes relationnels intervenant dans le fonctionnement du processus enseigner-apprendre est incontestablement récente. Il a fallu le développement de la psychologie des communications dans les groupes, la prise en compte des questions posées par la psychothérapie à la pédagogie, le saut opéré par les courants non directifs et institutionnalistes, par rapport à l'école active, pour que l'on en vienne à se préoccuper à la fois objectivement et systématiquement de ce qu'il en est de la **nature** de l'interaction maître-élève dans le processus d'apprentissage. Depuis un peu plus d'une décennie, toute une littérature est consacrée aux dits phénomènes relationnels, dans ses déterminants et ses fondements. Il était utile de tenter d'en faire le point : c'est là l'objectif de l'ouvrage de Marcel Postic.

De ce qu'il dénomme tantôt « relation pédagogique », tantôt « relation éducative » (voire parfois « acte éducatif » ou « acte d'enseignement »), l'auteur classe sagement les modes d'approches au cours de trois parties sensiblement égales.

La première est consacrée aux travaux divers d'obédience sociologique susceptibles d'apporter quelque lumière, non pas sur le rapport global école-société, mais plutôt sur le fonctionnement même de la relation éducative : comment les modèles culturels, les appartenances de classe, l'idéologie dominante, introduisent des variables proprement sociales dans le rapport maître-élève comme tel. Ainsi sont mis en situation les ouvrages bien connus de Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet, après un coup de chapeau à l'ancêtre Durkheim. Le risque encouru par ce genre d'analyse, fait remarquer l'auteur dans ses commentaires, est de trop souvent présenter le rapport pédagogique comme un **reflet** d'une situation sociologique donnée, alors que le « sociologique » ne fait que **s'inscrire** dans ce rapport comme un parmi

d'autres déterminants. De ce point de vue, nul doute qu'il ne considère les travaux de Legrand ou Vincent comme plus pertinents quant à l'objet d'analyse (1).

La deuxième partie regroupe, en trois chapitres, l'apport des divers courants psychosociologiques : dynamique des groupes, analyse des processus de communication, inscription des comportements dans des modèles de statut et de rôles, rapport aux normes et aux institutions. Sont notamment cités et commentés les travaux de Gilly, Testanière, ceux de l'auteur lui-même (2), pour aboutir à poser la question de la nature du « dialogue éducatif » : **transaction** ou **contrat pédagogique** ? La réponse à cette question implique notamment de s'interroger sur le type de **relation de pouvoir** en jeu dans le rapport asymétrique enseignant-enseigné, tel que le fait Janine Filloux (3).

C'est peut-être la troisième partie, « Relation éducative et psychanalyse », qui retiendra le plus l'attention : en tout cas est-ce la première fois, à ma connaissance, que l'on tente d'ordonner et de présenter ce qui ressortit, non pas à des tentatives de « pédagogie psychanalytique », mais à une psychanalyse du pédagogique lui-même sous l'aspect d'une exploration des facteurs inconscients à l'œuvre dans l'articulation des positions d'éduquant et d'apprenant. « Par l'enfant, l'éducateur est placé face à lui-même », écrit Postic, pour ajouter : « Le moment présent, vécu par les partenaires d'une situation éducative, met en scène les fantômes de leur passé qui manœuvrent, à leur insu, certains de leurs gestes, comme par un fil invisible. » Se déroulant **aussi** sur le registre de l'inconscient, la relation éducative sera interrogée au niveau des fantasmes de l'éducateur, qui s'organisent autour des pulsions contraires de vie et de mort, d'amour et de haine, ou prennent leur origine dans la relation primitive avec la mère — cf. Mélanie Klein et les travaux de Kaes (4). Deux autres chapitres sont consacrés aux mécanismes de transfert et de séduction, au processus d'identification de l'enfant à l'enseignant, aux défenses mises en jeu par l'enseignant — tous éléments essentiels du développement et des avatars de la « dynamique éducative ». Sont cités, ici, notamment Natanson, Guillemin, Maud Mannoni, Terrier et Bigeault.

Nulle conclusion n'est en fait apportée à ce panorama qui se veut général et généreux : si ce n'est que désormais l'éducateur est plus que jamais engagé à s'interroger sur ce qui se passe dans le champ pédagogique, à se découvrir dans son rapport à l'élève — dans sa situation par rapport à la connaissance, et sa fonction symbolique.

Panorama ? ou somme ? Il semble bien que le second terme serait plus exact, puisque aussi bien nous sommes avertis au départ que l'ambition de l'auteur est d'« établir le constat des acquis définitifs ou des questions en suspens », de « présenter l'ensemble des apports » dans le champ de l'étude de la relation pédagogique. Qu'un tel objectif soit quelque peu ambitieux, cela est évident, et je ne chicanerai point sur un certain nombre d'oublis de travaux à mon sens importants — tels que ceux de Jenkins et Lipitt sur les perceptions réciproques maître-élèves (5), dans la partie psychosociologique, souvent me semble-t-il en raison de leur relatif éloignement dans le temps.

(1) Gérard Vincent. — *Le peuple lycéen*. — Gallimard, 1974 ; Louis Legrand. — *Pour une politique démocratique de l'éducation*. — P.U.F., 1977.

(2) Marcel Postic a publié en 1977 un important travail intitulé : *Observation et formation des enseignants*. — P.U.F.

(3) Janine Filloux. — *Du contrat pédagogique : le discours inconscient de l'école*. — Dunod, 1974, rééd. 1978.

(4) Notamment, l'ouvrage fondamental de René Kaes et autres. — *Fantôme et formation*. — Dunod, 1973.

(5) David H. Jenkins et Ronald Lipitt. — *Interpersonal perceptions of teachers, Students and parents*. — National Education Association, 1951.

En revanche, si l'exhaustivité en l'affaire n'est guère possible, on ne peut s'empêcher dans certains cas de considérer que les omissions peuvent être significatives. Ainsi en est-il des « oublis » que l'on peut relever dans la troisième partie, consacrée à l'apport de la psychanalyse — au moment même où il conviendrait d'être le plus objectivement complet qu'il soit. Si Mélanie Klein, pour ce qui concerne le rapport de l'enfant à la mère, Kaes, pour ce qui concerne le rapport du moniteur aux formés dans le cadre du groupe de diagnostic ont apporté des éléments importants permettant de comprendre indirectement ce qui se joue dans le rapport maître-élève, reste que ce sont les travaux portant plus précisément sur la **relation** d'enseignement ou d'instruction à l'école qui se rapportent le plus directement au thème. Or, mises à part les références à Natanson, Ada Abraham, et certains textes de Mendel ou d'Oury et Vasquez, des « apports » essentiels au problème manquent. Je citerai notamment l'article de Fürstenau, « Psychanalyse de l'école en tant qu'institution », celui de O. Mannoni, « Psychanalyse et enseignement », les ouvrages d'Hameline (**Du savoir et des hommes**), de Audouard (**L'Idée psychanalytique dans une maison d'enfants**), — sans compter des textes de Redl, Geneviève Lombard sur la problématique de l'idéal du moi et de la sublimation, de Scherer sur l'interdit de contact, etc. (6). La raison de ces omissions n'est pas claire. En tout état de cause, des références à ces textes eussent permis de traiter de manière moins sommaire les thèmes du transfert, de la séduction, et d'aborder ce qui est au fond de la problématique psychanalytique de l'enseignement : la **position** respective des partenaires dans le cadre du **rapport au savoir**. J'ajoute qu'on s'étonnera que l'ouvrage de Janine Filloux, cité dans le cadre de l'apport « psycho-sociologique », ne soit pas utilisé au niveau des hypothèses psychanalytiques qui en sont la substance.

Je ne suspecterai pas Postic d'allergie aux lacaniens, puisque si les omis sont plutôt de ce bord, Lacan et Maud Mannoni ne laissent pas d'être cités. Peut-être n'a-t-il pas suffisamment tenté de distinguer la problématique de la formation d'adultes en groupe, et la problématique de l'instruction scolaire. On peut se demander aussi s'il n'est pas plus à l'aise de par ses préoccupations, dans le champ psychosociologique et sociologique. Le maniement des concepts dans ce champ est peut-être plus aisé que le maniement des concepts et des contenus psychanalytiques.

Plus généralement, on peut s'interroger sur la **nature** même des discours (tant sociologiques, que psychosociologiques et qu'analytiques) qui, d'être repris, sont l'objet même du livre. Les auteurs qui « parlent » de la relation éducative et auxquels se réfère Postic sont loin de porter toujours un regard disons d'étude et de connaissance sur l'acte éducatif : les soucis normatifs et pédagogiques prédominent souvent chez eux. Ainsi en est-il, par exemple, des « institutionnalistes » et de maints psychosociologues qui **préconisent** plus tel type de relation pédagogique qu'ils n'en cherchent à explorer les variables. Il eût été à mon sens utile de mieux indiquer au lecteur ce qu'il y a éventuellement d'idéologique ou de normatif dans le discours sur la relation. Je sais bien que, dans le champ du pédagogique, le discours de **connaissance** (et en particulier de connaissance du relationnel) est susceptible de conséquences pratiques et n'est rien moins qu'innocent ; et qu'inversement le discours normatif est un donné, lui aussi, objet de « science » éventuelle. Mais il serait de mauvaise méthode de ne pas **désigner** différenciellement le discours du « ce qui doit être » et le discours du « ce qui est ».

(6) Peter Fürstenau. — Contribution à la psychanalyse de l'école en tant qu'institution, *Partisans*, 39, 1964 ; Octave Mannoni. — Psychanalyse et enseignement, *Revue de psychologie et des sciences de l'éducation*, 5, 1970 ; Daniel Hameline. — *Du savoir et des hommes*, Gauthier Villars, 1971 ; Xavier Audouard. — *L'Idée psychanalytique dans une maison d'enfants*, Epi, 1970 ; Geneviève Lombard. — Sur la notion de psychanalyse appliquée, notamment appliquée à l'éducation, In *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*, Epi, 1976 ; René Scherer. — *Emile perversi*, Laffont, 1974.

Ainsi eussent pu être évitées certaines confusions, dont je prendrai encore exemple dans la troisième partie (et dont on trouve autant d'exemples dans les autres). Le chapitre consacré à l'**identification** utilise trop, à mon gré, des textes qui, plutôt que d'analyser l'identification dans le rapport éducatif « commun », se préoccupent d'abord du **bon usage**, de l'identification (comme l'enseignant doit faire) ; ou encore des textes centrés sur les « dangers » de la relation duelle, ce que « doit » être le transfert, — comme tel. Non que précisément l'enseignant ne doive être alerté, dans le cadre éventuellement de la formation permanente, des transferts positifs et négatifs dont il est l'objet, et aussi de ses propres contre-transferts ; mais une chose est de favoriser une prise de conscience, autre chose est de poser un idéologie, fut-elle fondée sur un « savoir » psychanalytique.

Toutes ces restrictions ne me conduisent pas à contester l'intérêt de la tentative de Postic. Imparfait, c'est certain, cet ouvrage rendra cependant des services ; et du reste ces imperfections pourront être comblées, lorsque, aussi bien, le développement des études actuelles sur la relation éducative demandera des compléments. Il aidera les enseignants à mieux opérer la lecture de ce qui **s'inscrit** de social et aussi de fantasmatique dans leur travail professionnel quotidien, — sur le chemin d'un savoir (ou d'une formation ?) sur ce qu'il en est du déterminé et des déterminants de la position du pédagogue et de l'« apprenant ».

Jean-Claude FILLoux.

SCHWARTZ (Bertrand). — **Une autre école...** — Paris : Flammarion, 1977. — 261 p. ; 20 cm. — (La Rose au poing).

Le savant et le politique. — « Penser en homme d'action, agir en homme de pensée » (H. Bergson), c'est ce qu'illustre ce grand ouvrage sur l'éducation demain, écrit par un des hommes qui a poussé au plus haut niveau la dialectique de la pensée et de l'action éducatives, laissant loin derrière un certain nombre d'études, sur lesquelles l'auteur s'appuie au besoin pour en entériner le constat : travaux de sociologie indispensables pour la connaissance des mécanismes de reproduction sociale, mais impuissants à proposer une orientation actionnaliste, qui, seule, comme B. Schwartz le fait remarquablement, permet de dépasser l'opposition stérile théorie et pratique, et de sortir des pièges de la confortable analyse déterministe dans lesquels les sociologues de l'éducation se sont trop souvent laissés glisser avec délice et facilité — travaux de pédagogie, nécessaires à la réflexion éducative, mais réduisant leur investigation à la seule interprétation du discours proféré à l'intérieur des quatre murs de la classe... classe... et lutte de classes...

B. Schwartz, quant à lui, ne se laisse ni enfermer dans les impasses de l'analyse déterministe, ni porter par l'illusion pédagogique, et règle au passage, avec élégance, leur compte à tous les sophismes, stéréotypes et autres idées reçues dont la fonction principale est de bloquer la réflexion et de justifier l'inaction. « Les enfants ne peuvent attendre » souligne l'auteur, reprenant une phrase de Jean Vial, à laquelle fait écho celle de Guy Georges : « ... Il ne suffit pas de changer la société pour résoudre les problèmes éducatifs d'aujourd'hui. » Voici clairement posée la problématique de l'ouvrage, entre la rose et le poing, problématique éducative et politique d'un homme qui, de notre point de vue, se méfie par expérience du chant des sirènes, préférant affronter les réalités d'aujourd'hui sans attendre les lendemains qui chantent.

Livre de continuité qui s'articule historiquement avec **L'éducation demain** (1973), mais aussi livre de rupture au niveau du cadre de référence qui conduit ici à poser comme central le problème des inégalités.

L'ouvrage est construit de la manière suivante : deux chapitres concernent une problématique socio-politique qui, à travers une analyse critique de l'école actuelle, pose deux questions fondamentales, l'égalité des chances et les rapports de l'école et de la vie ; deux chapitres s'attachent à définir des projets de transformation de l'école à moyen et long terme. On rappellera que cet ouvrage a été imprimé le 15 mars 1977, c'est-à-dire à la veille d'une échéance électorale dans laquelle beaucoup d'espoirs avaient été investis. « Le projet que je vais maintenant exposer trace les grandes lignes d'une réforme qu'un gouvernement de gauche se devrait d'adopter, à mon sens, dès son accession au pouvoir » (p. 105). Mais, parfois, la réalisation d'un grand projet de réforme éducative est suspendue à la chute du couperet électoral.

L'égalité des chances ? De quoi s'agit-il ? D'une utopie, d'une idéologie, d'un acte politique, ou d'un rêve démagogique ? La recherche de l'égalité sociale et culturelle n'est-elle pas un « mythe régulateur », le consensus indispensable au fonctionnement des sociétés actuelles ? La société, dit B. Schwartz, associe à l'égalisation des chances scolaires et à l'absence de sélection de nombreuses images : elle en a peur. Il s'emploie à évacuer ces représentations en proposant une nouvelle manière d'aborder le problème. L'égalisation des chances signifie-t-elle qu'il n'y aura plus personne pour faire les « basses besognes » ? On peut en réduire le nombre et améliorer les conditions de travail de ceux qui l'effectuent, et on doit également, dit-il, améliorer les conditions générales de vie. Ainsi, comme on peut le voir, l'auteur se place résolument dans une perspective **sociopédagogique** qui se garde d'isoler l'acte éducatif et la formation des individus du contexte et des conditions socio-économiques qui les déterminent. Ainsi par cette confrontation permanente du social et de l'éducatif, B. Schwartz arrive-t-il à démythifier ces images et à poser le vrai problème de la sélection : « Oui, il doit y avoir une sélection : on ne peut prétendre... que tous les jeunes arriveront à apprendre les mêmes savoirs au même rythme. » (p. 38).

La société produit des inégalités, on ne le sait que trop, et B. Schwartz en dresse, quant à lui, le constat accablant : sur un total de 817 000 élèves ayant quitté l'école en 1973, 500 000, soit 61 %, sont sortis sans aucun diplôme (tableau p. 39). Ces exclus sont les enfants des classes ouvrière et paysanne, personne n'est surpris. « La sélection se fait très tôt, implacable, insidieuse » (p. 44). Ces inégalités se retrouvent dans l'accès à toutes les richesses culturelles. Elles sont accentuées par les **disparités hommes-femmes, villes-campagnes**. L'éducation des adultes elle-même, loin de réduire ce phénomène, en accroît l'ampleur.

Mais pourquoi ces inégalités ? L'hérédité peut-elle tout expliquer ? Non. Il y a d'autres raisons : la sélection, par son existence même, par la division qu'elle introduit en niveaux qu'elle impose, et par les critères qui favorisent les enfants de la classe bourgeoise, toutes choses connues par ailleurs. En fait, dit B. Schwartz, la société est la véritable responsable des inégalités dans l'école, par la façon dont elle organise celle-ci, et par les conditions de vie qu'elle impose à de nombreux enfants. Et il conclut cette partie en montrant que l'éducation des adultes elle-même ne profite que peu aux milieux défavorisés, et ceci malgré les efforts législatifs réels qui ont été faits ces dernières années : en fait une analyse poussée, pour lui qui connaît bien ce secteur, montre qu'il n'y a pas de formation réelle possible pour les « milieux défavorisés » en l'absence de perspectives de changement social.

Dans la seconde partie de son ouvrage il s'emploie à étudier les rapports de l'école et de la vie, aspect qu'il présente comme fondamental. L'école ne peut pas tout faire car le temps éducatif n'est pas réductible à celui de l'école. Mais, pour que le temps de l'éducation extra-scolaire soit vraiment éducatif, l'école doit être organisée d'une certaine façon. C'est alors que B. Schwartz développe les volets d'un triptyque qui présente l'école actuelle comme une école au rabais : une école fermée, coupée de la vie, proposant des contenus abstraits, des méthodes inadaptées,

des exemples empruntés à l'irréel, l'abus de la forme verbale, celui des vocabulaires et termes spécialisés, la division disciplinaire des enseignements, le type d'organisation du travail scolaire, les modalités d'examen, le privilège accordé aux savoirs, tout cela conduit à une école morte qui ne laisse pas pénétrer le milieu extérieur, se privant ainsi d'une relation vitale. La formation professionnelle elle-même ne prépare pas au rôle de travailleur et l'éducation des adultes, se limitant aux seuls aspects professionnels — et tout orientée par la politique de l'emploi — est aussi une éducation au rabais privant les travailleurs de la seconde chance éducative qu'ils étaient en droit d'attendre.

Fort de ce constat, B. Schwartz aborde les solutions concrètes qui constituent véritablement l'originalité de son apport dans sa volonté de réduire l'inégalité des chances et d'ouvrir l'école à la vie. La première étape du projet concerne la petite enfance : quatre trains de mesures s'imposent : multiplier les crèches ; « rémunérer » les mères ; aider les parents à éduquer les enfants ; créer des structures d'assistance éducative. Deuxième étape : l'école de base. B. Schwartz, dans la logique de sa problématique, dégage plusieurs principes (réformes de société, réforme du système éducatif avec suppression de la sélection prématurée, problème des « faibles » et des « forts »), principes s'inscrivant dans une perspective de discrimination positive. Ceci conduit aux propositions suivantes faites par l'auteur, garantissant la suppression de la sélection prématurée : plus de sélection, remplacer les « années » par des cycles et introduire une nouvelle pédagogie (individualisante, de soutien, différenciée, pédagogie du contrat, pédagogie par objectifs). Ces propositions sont assorties de mesures concrètes devant conduire à la réalisation d'une école ouverte, accueillante à la vie, et moins inégale.

La sélection, oui, mais... dit B. Schwartz. Elle doit reposer sur trois principes qui la rendent moins inacceptable : 1) tous les élèves qui ne peuvent suivre la voie longue à l'issue de l'école de base reçoivent une formation professionnelle ; 2) plus les conditions de travail sont pénibles, plus les compensations offertes doivent être importantes ; 3) il faut retirer à la sélection son caractère définitif, et donc mettre en place un véritable réseau de seconde chance.

Au niveau de l'enseignement secondaire, il propose deux projets de lycée : un projet pour l'immédiat caractérisé par une réduction accrue des inégalités grâce à une orientation ouverte et par un meilleur enracinement dans le milieu extérieur (responsabilité pour les élèves de leur travail, et développement du « recul critique » de la formation professionnelle) ; un projet pour demain qui prolonge le projet immédiat en accentuant les différentes propositions : le district éducatif.

Les références illichiennes repérées çà et là dans le texte trouvent ici leur aboutissement : une nouvelle structure éducative (le district) doit être mise en place avec trois missions à réaliser : informer, guider et orienter ; offrir des ressources multiples aux usagers ; rassembler et gérer moyens et équipements.

Toute la cohérence de la problématique, de l'analyse et du projet politique et éducatif de B. Schwartz trouve ici son aboutissement essentiel dans la perspective d'une « société éducative » autogestionnaire. La condition de l'aboutissement de ce projet consiste à libérer les forces innovatrices en s'appuyant sur les expérimentations et les acteurs du système éducatif que sont les enseignants amenés à jouer de nouveaux rôles d'animation, et qu'il faut cesser de considérer comme responsables de tous les péchés attribués à l'école et dont il faut favoriser la transformation et l'amélioration des conditions de travail et de vie.

L'alternance constitue enfin la clé de voûte pédagogique du système qu'il propose : c'est l'objet de la dernière partie de l'ouvrage qui conduit à la synthèse théorique et pratique de l'argumentation de l'auteur dans une perspective politique. « Faire en sorte que tous les jeunes prennent contact avec l'appareil productif

m'apparaît la condition essentielle à la suppression des clivages ; en cela ce projet est bien un projet **politique**. » C'est la dernière phrase de l'ouvrage.

On referme l'ouvrage, et l'on demeure impressionné. Impressionné par quoi ?

La rigueur du savant, la positivité du politique, et la cohérence profonde constituée par l'homme et par l'œuvre, par l'analyse théorique et les propositions concrètes.

L'exigence morale qui ressort de ce « manifeste » et qui concerne les lecteurs de l'ouvrage et les acteurs du système éducatif parents-maitres-élèves considérés comme citoyens libres et responsables du devenir de l'école et de la société.

L'honnêteté intellectuelle qui conduit l'auteur à n'éluder ni les délicats problèmes de la sélection, ni les rapports difficiles de l'école et de la vie, ni la loi de hiérarchisation inéluctable de toute société, qui n'exclut pas pour l'auteur la lutte pour le changement — tout en sortant des ornières idéologiques stériles et des discours mystificateurs.

Certes, ce brillant ouvrage frôle parfois l'utopie : B. Schwartz induit lui-même les limites de son propos parce qu'il ne doute pas de la justesse de sa cause. Ce faisant, à partir d'un cadre de référence implicite qui conjugue les positions humanistes et technocratiques, l'auteur ne peut faire l'économie de la mise en place d'un autre système éducatif qui, malgré son élaboration rigoureuse et ses postulats généreux exercera lui aussi sa domination, ses contraintes, sa prégnance culturelle (c'est-à-dire un nouveau modèle d'intériorisation des normes) sur les jeunes générations. Dans ce sens l'analyse de tout système éducatif (et donc celui proposé par B. Schwartz) renvoie nécessairement au pouvoir qui le fonde : en dépit de la richesse de l'ouvrage on peut discerner de la sorte ses limites anthropologiques et sociologiques. B. Schwartz ne s'attarde pas (réflexe du politique, de l'homme d'action et du militant de la démocratie culturelle ?) à constituer l'archéologie sociale de tout acte et de tout système éducatif dont l'analyse révélerait la sédimentation historique des différentes conditions et valeurs qui les déterminent.

Pierre BESNARD et Jean-Yves MARTIN.

VIAL (Jean). — *Journal de classe, 1927-1977...* — Paris : E.S.F., 1978. — 144 p. ; 24 cm. — (Science de l'éducation : L'Ecole comme elle va.)

Ce livre est sans doute l'un des plus originaux, un des plus humoristiques et un des plus percutants parmi les nombreux ouvrages auxquels nous a habitués l'auteur. Comme Jean Vial le dit lui-même au début du dernier chapitre, il ne constitue ni une biographie, ni un bilan, ni un programme. Certes la trame en est bien l'histoire de sa vie qui se suit depuis sa prime jeunesse jusqu'aux dernières années d'enseignement à l'université de Caen, mais émaillée de tant de réflexions pertinentes, tant de traits humoristiques, plaisants ou graves qu'il s'agit de bien autre chose que d'une autobiographie.

Dans les trente premières pages, l'auteur revit son enfance difficile et sa jeunesse studieuse, dans une famille d'ouvriers jusqu'à sa sortie de l'école normale d'Auteuil. Enfant du peuple, né dans un village du Forez d'une mère tôt orpheline et « placée » chez les autres à treize ans et d'un père ouvrier de fabrique, il passe sa première enfance à Saint-Etienne et dans un village proche de la ville, séjourne plusieurs années en Tunisie d'où il est chassé du collège par les fièvres. Bon élève, il trouve alors place dans un cours complémentaire à Saint-Denis. C'est là qu'il prépare son entrée à l'école normale. C'est là aussi qu'il « a vécu d'une manière insupportable ce qu'était la condition ouvrière » au lendemain de la Première

Guerre mondiale, dans une maison « où suintent l'humidité, la crasse et la misère » Mais c'est aussi les trois années studieuses et austères et combien formatrices dans l'école normale d'alors. Jean Vial ne tarit pas d'éloges pour ses maîtres. Ce sont toutes les difficultés d'un enfant du peuple pour l'acquisition de la culture et la préparation d'une vie de dévouement à l'école publique qui revivent dans ces pages. C'est là que l'auteur s'imprègne de ce sens de l'humain et de cette bonté qui ne le quitteront jamais et qui le pousseront toujours à s'occuper des enfants déshérités.

Nous suivons ensuite Jean Vial jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale dans ses postes d'instituteurs d'abord dans les quartiers déshérités de banlieue, à Saint-Denis et à Drancy, puis à Paris, rue Championnet, puis rue Erckmann-Chatrian. Trois événements importants de sa vie se situent pendant cette période : l'apprentissage du métier d'instituteur sur le terrain, la première prise de contact avec la vie militaire, la prise de contact avec l'enseignement supérieur. L'auteur est souvent chargé de la classe laissée par les autres, c'est-à-dire la plus difficile à faire, que ce soit un C.E., un C.M. ou une classe de fin d'études. Là il s'initie, souvent seul, à la pratique des méthodes actives, un peu comme Freinet, qu'il ne connaît pas. Son passage à l'armée pendant son service actif, puis sa participation à la campagne de France comme jeune officier en 1940, développeront encore ces qualités humaines et le sens de l'adaptation aux situations, qui lui seront utiles plus tard. Parallèlement à son travail, rue Championnet, puis dans le quartier de la Goutte-d'Or, il mène la vie d'un étudiant pauvre qui travaille pour gagner sa vie. Après de multiples difficultés, car il n'est pas bachelier, il est licencié de philosophie et nommé assistant de sociologie à la Sorbonne près du professeur Halbwachs.

Après avoir pris une part active à la Résistance de 1940 à 1944 et y avoir exercé des fonctions administratives importantes, il s'engage pour la durée de la guerre, occupe plusieurs postes de chef de cabinet ou de conseiller technique, notamment près du général Billotte, gouverneur de Rhénanie-Hesse-Nassau, au ministère de la Guerre et au ministère des Affaires étrangères. Il était colonel lorsque le professeur Debesse l'appelle comme assistant de pédagogie à la Sorbonne en 1961. Jean Vial souligne lui-même l'importance de cette courte carrière militaire pour sa formation d'homme. « J'ai saisi sur le terrain, l'enrichissement que la personne pouvait tirer de ce que j'appellerai des destins obliques. »

Commence alors une période de sept années pendant lesquelles l'auteur cumule les tâches les plus diverses qui se complètent, s'opposent parfois et s'entrechoquent. Il gravit les échelons de la carrière universitaire, mêlant l'enseignement et les recherches sur le terrain. Il enseigne à l'université mais conduit ses étudiants dans les écoles. Il soutient ses thèses, remplit quelques mois les fonctions de directeur des études au ministère de l'Éducation, participe à de nombreuses commissions ou séminaires de recherches à l'Institut national de recherche pédagogique, aux côtés de Roger Gal et Louis Legrand, et ailleurs.

C'est le cheminement besogneux des réformes de l'enseignement et ses interférences avec les événements, notamment ceux de mai 68 qu'évoque Jean Vial autour de sa personne. On vit les enthousiasmes, les hésitations, les craintes de l'auteur à mesure que se déroulent ces événements.

Puis c'est l'évocation des années d'enseignement à l'université complétées par des activités pédagogiques à Paris. C'est l'histoire de l'introduction des méthodes actives et semi-directives à la faculté, combinant les réunions de travail en salle de cours et les expériences sur le terrain dans les écoles avec les étudiants : les expériences de ludothèques dans les écoles et autres tentatives « au ras du sol ». Toujours la même foi, le même souci de l'enfant, le même dévouement à l'enfance et surtout aux déshérités, qui selon lui, doit animer tout spécialiste des sciences de l'éducation. Il ne faut pas pour autant négliger les « grands élèves », ceux de l'I.U.T.

de l'avenue de Versailles et du groupe de promotion des sapeurs-pompiers de l'Île-de-France, ni les enseignants dont Jean Vial essaie de défendre les intérêts au C.C.U. Sociologue au service des sciences de l'éducation, l'auteur nous livre dans cette partie du livre et dans les vingt pages de conclusion qu'il intitule « Et maintenant... » de nombreuses réflexions pédagogiques pertinentes et parfois virulentes auxquelles le lecteur ne peut rester insensible même lorsqu'il n'est pas toujours d'accord avec lui. C'est là qu'il essaie de dégager les conditions auxquelles devrait satisfaire l'école pour être mieux adaptée à l'enfant et à la vie, et préparer l'élève à « une éducation continue », indispensable dans une société où les loisirs vont tenir de plus en plus de place. Ce qui se profile derrière cette évocation d'une vie, c'est essentiellement la beauté du métier d'instituteur et la nécessité impérieuse pour les « jeunes sciences de l'éducation » de réfléchir intensément sur les problèmes que pose une éducation totale de la personne, tout en gardant un contact direct avec les élèves et les établissements scolaires.

Historien, conteur, poète, philosophe, praticien de l'éducation au sens noble et large du terme, plein d'humour, de bon sens et d'esprit, c'est ainsi que Jean Vial apparaît dans ce livre.

Lucien LEFEVRE.

La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965

La première partie de la présente étude a été publiée dans le précédent numéro de la Revue Française de Pédagogie. Elle était consacrée essentiellement à un rappel des principaux résultats des grandes enquêtes des années 60-70 sur les inégalités d'éducation entre les groupes sociaux. La deuxième partie, présentée ici, concerne un ensemble de recherches et de théories centrées sur la notion ou la question des « disparités culturelles » entre les groupes. La dernière partie sera publiée dans un prochain numéro.

DEUXIÈME PARTIE : INÉGALITÉS D'ÉDUCATION ET DISPARITÉS SOCIO-CULTURELLES

S'il est vrai que même lorsque les barrières institutionnelles sont abaissées, les discriminations légales supprimées, les obstacles économiques atténués, l'accès à l'éducation (du moins au niveau des études secondaires et supérieures) demeure fortement inégal selon les groupes sociaux dans les sociétés industrielles, comme cela est confirmé par les grandes enquêtes menées au cours des années 60-70 dans divers pays, à quoi faut-il attribuer ce phénomène ? Dira-t-on que les enfants issus des milieux populaires abandonnent plus tôt leurs études ou sont plus fréquemment exclus de certaines filières parce que leurs résultats scolaires sont, dès le départ et en moyenne, moins bons ? Mais on a vu aussi que, même à résultats identiques, les chances de scolarisation demeuraient inégales. A quoi faut-il donc imputer ce dernier phénomène ? Il nous semble qu'à ces questions des éléments de réponses importants et relativement convergents ont été apportés par un ensemble de recherches et de théories qui occupent aujourd'hui une place essentielle dans la sociologie des inégalités éducationnelles et qui tendent à expliquer les inégalités de réussite et de motivation scolaires et d'accès aux études par les disparités culturelles qui existeraient entre les différents groupes sociaux.

I. — ASPIRATIONS EDUCATIONNELLES ET VALEURS CULTURELLES DE CLASSE

A réussite scolaire égale, la demande d'éducation paraît moins forte dans les milieux populaires que dans les groupes socio-économiques supérieurs, comme on le voit d'après l'enquête de l'I.N.E.D. ou certaines recherches britanniques citées dans la première partie de notre étude. La même chose vaut si on prend comme « variable de performance » non pas la réussite mais, par exemple, le Q.I. (cf. Kahl, 1953), et si on prend comme variable dépendante non pas la demande d'éducation, mais, par exemple, le choix professionnel (cf. par exemple Boudon, Bourricaud et al., 1968), étant entendu par ailleurs (Boudon, 1973) que les variations de la variable de performance (QI ou niveau de réussite scolaire) provoquent des variations moins importantes de la variable dépendante (demande d'éducation ou choix professionnel) lorsque le statut des parents est élevé que lorsqu'il est bas (phénomène classique d'« interaction » entre deux variables). Le problème est alors d'expliquer cette inégalité dans la demande à réussite scolaire égale. Si, pour un certain nombre d'auteurs, les inégalités d'information concernant le système des études jouent un rôle décisif (Lipset et Bendix, 1959), il ne fait guère de doute que l'explication est cherchée plus fréquemment du côté de certaines attitudes culturelles, voire dans les systèmes de valeurs caractéristiques des différentes classes sociales. Il existerait ainsi une opposition entre le rationalisme ascétique, le volontarisme, l'esprit de compétition et l'effort propres aux classes supérieures et la passivité, le fatalisme, voire l'irrespon-

sabilité des membres des classes inférieures, et ce seraient, en dernière analyse, ces traits culturels ou « traits de mentalité » caractéristiques qui seraient responsables de l'absence de motivations vis-à-vis de l'éducation et de la stagnation sociale de ces derniers. C'est dans la tradition sociologique américaine qu'on trouve ce point de vue le plus fréquemment développé, et appuyé sur des résultats d'enquêtes.

a) Ainsi pour Hyman (1953) c'est essentiellement un système de croyances et de valeurs propres aux classes inférieures qui fait obstacle à la mobilité sociale ascendante parmi celles-ci. D'une part l'instruction formelle et en particulier l'éducation universitaire se trouvent insuffisamment valorisées en tant que facteurs de promotion sociale et de réussite personnelle dans l'existence. D'autre part l'accent se trouve mis, dans le choix professionnel, sur les critères de sécurité et d'avantages économiques immédiats, ce qui détourne les individus des carrières supérieures caractérisées, selon l'auteur, par de plus grandes possibilités d'épanouissement personnel mais aussi par de plus hauts risques. D'une façon générale, les attentes, les aspirations et les buts des membres de la classe inférieure sont limités et il s'agit moins là, semble-t-il, d'un processus de « rationalisation » après coup, ou d'un ajustement des désirs aux conditions réelles de vie en vue d'éviter les frustrations que d'un véritable système de valeurs constant et original (auquel échappent seulement ceux que les particularités de leur « histoire de classe », le fait d'être issus par exemple de la classe supérieure, conduit à s'identifier à un « groupe de référence » différent). Le manque d'intérêt en matière d'éducation et de vie professionnelle, le manque de motivations vis-à-vis de la promotion sociale sont cités également par Parsons (1953), Lipset et Bendix (1959). Kahl (1953) arrive à des conclusions identiques dans son étude sur les attitudes vis-à-vis de l'école et de la réussite sociale chez des adolescents et adultes de différents milieux. Cette opposition entre les valeurs et les modèles de motivation que suppose et propose l'école (esprit de compétition, conception du mérite individuel comme base de la réussite) et ceux caractéristiques des groupes socio-économiques les plus défavorisés peut être considérée comme une cause essentielle des abandons scolaires précoces (Miller, 1967).

b) On a pu reprocher cependant à cette explication des inégalités éducationnelles de se placer trop naïvement du point de vue des valeurs de la « middle class », en présentant les comportements de la classe ouvrière de façon purement « négative », en terme d'absence, de manque, de carence, l'ascétisme compétitif de la « middle class » américaine apparaissant comme un modèle culturel plus « positif » (sur cet « ethnocentrisme » sociologique, cf. en particulier Combessie, 1969). Parallèlement, on a souligné le caractère insuffisamment explicatif de cette théorie car l'existence (supposée) de ces « valeurs » différentes selon les classes sociales aurait elle-même besoin d'être expliquée, et, pour un certain nombre d'auteurs, elle ne peut l'être que par référence aux conditions concrètes de vie, à la situation sociale réelle des individus, à leur « position de classe » ou à leur « trajectoire de classe ». Ainsi dans l'étude classique de Hollingshead (1949) sur la jeunesse d'Elmtown, les attitudes à l'égard de l'éducation sont rapportées à la position qu'occupent les individus au sein d'une stratification à cinq niveaux, les deux niveaux extrêmes (correspondant à peu près à l'élite traditionnelle et au sous-prolétariat) paraissant moins enclins à valoriser l'ascétisme méritocratique que les trois niveaux intermédiaires. On peut citer aussi Kohn (1963), pour qui, ceux qui manipulent les choses (les exécutants) et ceux qui manipulent les signes (les « bourgeois » au sens d'Alain) sont amenés nécessairement à des choix de valeurs différents, ainsi que Gross et Gursslin (1963), Krauss (1964), Lane (1972), qui mettent l'accent sur l'importance de l'histoire familiale et de la trajectoire économique et sociale dans la genèse des représentations et anticipations en matière d'éducation : éléments qu'on peut rapprocher de la théorie de Bourdieu et Passeron sur les « ethos de classe » et les attentes et demandes éducationnelles comme produits d'une « intériorisation des probabilités objectives en espé-

rances subjectives », modulation des désirs en fonction des contraintes ressenties ou pressenties et anticipation « réaliste » fonctionnant comme prophétie à réalisation automatique (Bourdieu, 1966 et 1974, Bourdieu et Passeron, 1964, 1970...). Dans toutes ces analyses, une variable paraît jouer un rôle « stratégique » dans la genèse des comportements éducationnels, et constitue (selon Combessie, o.c.) un point de vue explicatif privilégié : c'est l'attitude temporelle. La motivation et la réussite scolaires semblent liées en effet de façon significative à l'attitude à l'égard du futur (Sugerman, 1966) ; or cette dernière est un des meilleurs indicateurs du « système culturel » de chaque classe sociale (Combessie, o.c., Bourdieu, 1966), la perspective à long terme des classes moyennes et supérieures s'opposant à la centration sur le présent des classes inférieures (Coser et Coser, 1963). (Pour une critique de ce mode de caractérisation des classes sociales, cf. en particulier Entwistle, 1978).

c) Mais, s'agissant d'expliquer pourquoi certains groupes sociaux paraissent plus « demandeurs » que d'autres en matière d'éducation, cette théorie des « sub-cultures de classe » (ou systèmes de valeurs différents selon les classes) est-elle bien utile ? Pour Keller et Zavalloni par exemple (1962), cette hypothèse est superflue, la position (relative) des individus dans la hiérarchie sociale suffisant à rendre compte de leurs différences de comportements. L'ambition ne se mesure pas en effet au niveau (absolu) qu'on veut atteindre, mais à la distance qu'on est prêt à parcourir pour l'atteindre. Si les aspirations aux études universitaires (ou aux statuts socio-professionnels les plus élevés) sont moins fréquentes dans les classes inférieures de la société que dans les classes supérieures, c'est parce que la distance à parcourir pour les atteindre est très grande pour les uns, alors que pour les autres le fait de ne pas y parvenir signifierait une régression sociale. Rien ne permet donc de dire que les classes inférieures feraient preuve de moins d'ambition ou du moins d'esprit de compétition que les classes supérieures. L'hypothèse de « sub-cultures de classe » inégalement incitatrices est inutile. Dans un langage plus sophistiqué, Boudon (1973) ne dira pas autre chose sur ce sujet.

II. — REUSSITE SCOLAIRE ET CLIMAT EDUCATIONNEL FAMILIAL

a) Dans quelle mesure la réussite scolaire et le niveau d'études atteint dépendent-ils du style et du climat éducationnels caractéristiques du milieu familial, c'est là une question sur laquelle il ne semble pas qu'on dispose de données très cohérentes ni de théories très « puissantes ». Les revues de question qu'on peut trouver par exemple chez Reuchlin (1972) ou Marcos (1976) pourront paraître assez décevantes : aucune conclusion décisive ne semble sortir de cette accumulation de références parfois contradictoires, issues pour leur totalité (à l'exception de Gilly, 1969 et Rousson, 1970) de la littérature anglo-saxonne. Marcos classe les données existantes selon plusieurs thématiques : l'autorité parentale, le degré de structuration de la vie familiale, les conceptions et attitudes plus ou moins favorables à l'indépendance de l'enfance, l'affection des parents pour leurs enfants, enfin les attitudes et comportements liés plus directement aux tâches scolaires (encouragement, stimulations, participation, etc.). La principale conclusion de l'auteur concerne la forme fréquemment « curvilinéaire » de la relation entre les deux types de variables, comportements éducationnels des parents d'un côté, réussite scolaire des enfants de l'autre, les attitudes « extrêmes » entraînant une moins bonne réussite. La dimension libéralisme-autoritarisme (ou autonomie-contrôle) et amour-hostilité sont les deux principales variables que retient Reuchlin. Mais ces notions sont loin d'être univoques, et cette ambiguïté des termes explique assez bien, nous semble-t-il, en plus de l'hétérogénéité méthodologique des nombreuses recherches présentées, l'éparpillement des résultats et la difficulté de conclure globalement.

b) Il n'empêche que certaines recherches, certaines problématiques ouvrent des perspectives particulièrement fécondes. On peut citer par exemple l'étude de Kohn

sur les sanctions (1959). Selon cet auteur, les ouvriers utiliseraient davantage les châtiments corporels à l'égard de leurs enfants, les familles de la classe moyenne et supérieure le raisonnement et l'appel à la culpabilité. Mais l'opposition porterait surtout sur ce qui occasionne la sanction : dans un cas, plutôt la matérialité et les conséquences effectives du délit ; dans l'autre, plutôt l'intention supposée délictueuse. Si cela est vrai, il semble qu'on soit en présence de deux «ethos» éducationnels complètement différents, deux modèles de socialisation irréductibles, et qui ne peuvent pas ne pas avoir d'implications au niveau de l'adaptation scolaire. Dans le cas de la « middle class », c'est l'éthique puritaine de l'intériorisation et de la maîtrise de soi qui paraît mise en œuvre, l'action éducative consistant surtout à aider l'enfant, à le soutenir dans le processus d'acquisition de la maîtrise. Ce style d'éducation, qui tend à produire des hommes « introduit », au sens de Riesmann (1964), doit aussi produire des élèves plus « studieux », plus enclins à l'« autodiscipline », mieux adaptés aux attentes et aux exigences « profondes » de l'école (quoi qu'on ait pu dire sur l'« encasernement » scolaire) que des formes plus directes ou plus brutales de conformation. Pour beaucoup d'auteurs, les relations entre parents et enfants seraient actuellement plus « ouvertes », moins autoritaires, voire plus « permissives », dans la classe moyenne et supérieure que dans la classe ouvrière (cf. Bronfenbrenner, 1958) et ce climat familial « libéral » serait, toutes choses égales d'ailleurs, plus favorable à la réussite scolaire que le climat autoritaire (Eider, 1965). Or il semble qu'une étude comme celle de Kohn amène à formuler cette opposition de façon plus satisfaisante. Ce qui importe en effet c'est moins le degré d'autoritarisme ou de tolérance (notions vagues et passablement équivoques) que la modalité de l'inculcation des normes culturelles, selon qu'elle recourt plus ou moins à la verbalisation, à la rationalisation, à la culpabilisation, et tend à une intériorisation plus ou moins grande de l'instance de contrôle. C'est précisément ce qu'on va retrouver, mais lié à une théorie originale du langage, chez Bernstein.

III. — CODES SOCIO-LINGUISTIQUES, CONTROLE SOCIAL ET RÉUSSITE SCOLAIRE

Parce qu'ils se situent au carrefour de plusieurs champs théoriques (la linguistique, la sociologie de la culture, la psychologie des apprentissages), parce qu'ils conjoints exemplairement, comme le souligne Cherkaoui (1974), théorisation et expérimentation, parce qu'enfin ils rencontrent un certain nombre d'interrogations nées, au cours des années 60, des désillusions de démocratisation scolaire, les travaux de Basil Bernstein et des sociologues de l'Institut d'Education de l'Université de Londres constituent une référence très importante pour toute étude sur les inégalités éducationnelles.

a) L'aspect le plus connu et sans doute aussi le plus discuté de l'apport de Bernstein est la « théorie des deux codes », l'opposition linguistiquement et sociologiquement pertinente entre deux types de langages, ou plutôt deux modalités d'utilisation du langage renvoyant à deux modes de « rapport au langage », et supposant deux « orientations cognitives » différentes, deux façons de structurer l'expérience qu'on a du monde et de se situer soi-même par rapport au monde (monde physique, monde logique, monde social) : le « code restreint » (désigné primitivement comme « langage commun », ou « public language ») et le code « élaboré » (ou « langage formel », « formal language »). L'analyse d'échantillons de discours de jeunes enfants (par exemple des récits que l'on demande à l'enfant de construire à partir d'une série d'images qui lui sont présentées) révèle en effet, selon Bernstein (toutes les références qui suivent renvoient à la traduction française de quelques-uns de ses principaux articles, 1975) des choix lexicaux plus différenciés, un usage plus souple des catégories grammaticales, une utilisation plus fréquente des indicateurs d'incertitude chez les enfants issus de la classe supérieure que chez ceux d'origine ouvrière. Et,

surtout, le discours de ces derniers paraît plus fortement lié au contexte plus difficilement compréhensible en l'absence des images-supports : ce qui manifesterait, selon Bernstein, le contraste entre une orientation cognitive plus « particulariste », plus dépendante du contenu concret, de la situation présente, et une autre plus « universaliste », plus tournée vers la généralisation, la formalisation, l'appréhension des structures. De même chez des adolescents en situation d'échange verbal (participatif à une discussion de groupe), on peut constater un certain nombre de différences sémantiques, syntaxiques et rhétoriques selon qu'ils sont issus de la classe ouvrière ou de la classe moyenne. Ces derniers, qui utilisent, par exemple, plus fréquemment les « pauses d'hésitation », paraissent mettre en œuvre un rapport au langage plus surveillé, plus réfléchi, moins spontané que ceux-là. D'une façon générale, les intentions du locuteur paraissent donner lieu à une explicitation verbale plus poussée dans un groupe que dans l'autre, où le geste supplée plus souvent à la parole. C'est pourquoi cette dualité dans les manières d'utiliser l'outil linguistique (qui ne renvoie pas forcément à des inégalités de « compétence linguistique » ou d'« intelligence verbale ») peut avoir des implications importantes sur le plan cognitif aussi bien que sur le plan affectif et social. C'est ainsi que le « code élaboré » semble favoriser davantage l'expression des liaisons logiques, la hiérarchisation des concepts, l'appréhension ou la production de structures complexes. De même il permet davantage l'expression, l'explicitation de ce qu'il y a d'irréductiblement individuel dans l'expérience, et semble aller de pair avec un type de « socialité » où l'originalité personnelle se trouve acceptée et valorisée, tandis que le code restreint semble davantage convenir à l'identification communautaire, à la conformation affective et aux urgences pragmatiques de la vie quotidienne : c'est pourquoi tous l'utilisent, mais certains n'utilisent jamais que lui.

b) Il est certain que le langage, le mode de langage appris précocement par l'enfant dans son milieu est fonctionnellement lié (même si cette liaison n'est que « tendancielle » ou « probabiliste ») à l'apprentissage de certains rôles sociaux à travers la mise en œuvre de certaines formes de contrôle social. Reprenant la problématique sociologique des styles éducationnels et des modes d'exercice de l'autorité au sein de la famille, Bernstein et ses collaborateurs sont amenés à distinguer deux types de familles : dans les familles de type « positionnel », c'est le statut qui fonde l'autorité, les rôles sont définis rigoureusement, les liens communautaires sont puissants, les classifications et délimitations symboliques étanches et rigoureuses, alors que dans les familles « à orientation personnelle » les caractéristiques psychologiques des individus pèsent davantage dans la définition des rôles et les processus de décision, et surtout le contrôle des comportements s'effectue davantage par explicitation verbale, arbitrage et ajustement, ce qui favorise, semble-t-il, l'autonomie personnelle, mais peut poser à l'individu des problèmes d'identité sociale. Or, ce deuxième type se rencontre davantage dans la classe moyenne et supérieure que dans la classe ouvrière, de même qu'il est associé plus fréquemment à l'utilisation du « code élaboré » au sein du milieu familial, tout cela pouvant s'expliquer par d'évidentes raisons objectives (conditions de vie des différentes classes sociales, types d'activités, types de relations professionnelles induits par la division sociale du travail, etc.).

c) Ces recherches éclairent directement le problème des inégalités de réussite (et de motivations) scolaires. La scolarisation revêt en effet une signification tout à fait différente pour l'enfant de milieu social élevé qui aura toutes chances de ne trouver dans le langage mis en œuvre à l'école (en particulier à l'occasion des apprentissages cognitifs systématiques) que le prolongement et le développement de manières d'être inculquées dès la prime enfance, et pour l'enfant issu de certaines fractions de la classe ouvrière, confronté aux exigences d'une accommodation véritablement « décultivante » et qui constitue une menace pour son identité, s'il est vrai que le langage est ce qui par excellence relie l'enfant à sa communauté en lui faisant Intérioriser par le jeu des usages expressifs, les valeurs, les modes de structuration de l'expérience, la symbolique propres à cette communauté. Il existe ainsi une affinité

évidente, confirmée par les enquêtes et recherches expérimentales, entre la « culture » de l'école (prise au sens de modèle orientateur de socialisation) et celle des catégories socio-économiques supérieures.

d) Pour certains auteurs cependant, cette théorie des deux codes n'est guère acceptable. Sur le plan linguistique, les critères de description utilisés seraient parfois trop flous, trop peu homogènes (Lawton, 1968 ; Plumer, 1970). D'autre part, il ne serait pas assez tenu compte, dans la description, de la diversité des « situations de communication » possibles (soulignée par Cazden, 1970, repris par Brossard, 1978 b). Ainsi pour Lawton (o.c.), les différences linguistiques entre groupes sociaux seraient moins fortes dans des situations plus contraignantes sur le plan formel, plus structurées que celles observées par Bernstein. Ou bien les situations d'observation utilisées seraient trop peu « naturelles », inhibantes pour des enfants non familiarisés avec les situations d'évaluation ou d'expérimentation, où l'usage du langage est en quelque sorte fictif, puisqu'il ne s'agit pas d'apporter une information à l'interlocuteur, mais d'attester qu'on sait parler (critiques de Labov, 1970, reprises par Dannequin et al., 1975 ; Hard et al., 1977 ; Chauveau, 1978 ; Vial et Stambak, 1978, et transposées parfois au plan de l'évaluation scolaire, considérée comme productrice d'artefact plutôt que porteuse d'information réelle sur le niveau de performances de l'enfant). Mais le reproche fait le plus fréquemment à Bernstein serait d'avoir fait une description négative et « péjorative » du parler populaire, qui cautionnerait l'hypothèse d'un « déficit linguistique » (et d'une infériorité cognitive) des enfants issus des groupes les plus pauvres, et les tentatives d'enseignement dit « de compensation ». Citons à ce propos Labov, o.c., et, parmi les commentateurs français, Bisseret, 1975 ; Esperet, 1975-76 ; Chauveau, o.c. ; Dannequin et al., o.c.). Mais Bernstein s'est défendu vigoureusement contre ces accusations, ayant pris soin de préciser qu'il ne s'agit pas pour lui de compenser une quelconque infériorité ou déficience dont souffriraient les enfants de certains milieux (Bernstein, 1970, et 1975, chapitre 10). Tout comme la « culture du pauvre » décrite par Hoggart (1970), la langue du pauvre, si elle existe, n'est certainement pas une langue pauvre, mais une langue autre, qui a sa stylistique et sa saveur propres. C'est donc aussi d'une pédagogie autre qu'il est besoin, qui parte du milieu et des présupposés de l'enfant, au lieu de lui opposer la dénégation qui vient d'une « surassistance » disqualifiante. Reconnaissons cependant que les brèves indications de Bernstein à ce sujet n'ont pas réussi à éclairer complètement le problème, ni à dissiper tous les malentendus.

IV. — HANDICAP CULTUREL, INÉGALITÉS COGNITIVES, COMPENSATION ET CRITIQUE « RADICALE »

1) « L'hypothèse du déficit »

Quelle puisse ou non s'appuyer sur les travaux de l'école de Bernstein, la notion de « déficit » linguistique ou cognitif est au centre d'un débat très important du point de vue théorique. L'étude du langage des groupes socialement défavorisés a amené, en effet, dans les années 60, un certain nombre d'auteurs américains à un pronostic fortement pessimiste quant aux possibilités de développement cognitif (et de réussite scolaire) des enfants appartenant à ces groupes. Ce langage, tendant à n'être qu'« une sorte d'accompagnement émotionnel de l'action » (Jensen, 1968), serait en effet « dépourvu des propriétés formelles qui sont indispensables dans l'organisation de la pensée » (Bereiter et Engelmann, 1966). Pour ces auteurs, la « privation verbale » se traduirait donc immédiatement en déficit ou handicap sur le plan cognitif (cf. par exemple Deutsch et al., 1967 ; Deutsch et Whiteman, 1968). Ces études, ainsi que d'autres portant sur d'autres dimensions de la personnalité, telles que les attitudes perceptives, l'impulsivité ou les structures cognitives (cf. le bilan de Marquer et al., 1976), ont pu conduire cependant à l'hypothèse qu'une intervention éducative précoce

et systématique pouvait être de nature à augmenter l'éducabilité, c'est-à-dire la capacité d'acquérir des connaissances scolaires, chez l'enfant considéré comme « culturellement handicapé », « déficitaire » ou « désavantagé » (Reissman, 1962 ; Passow et al., 1967). Cette hypothèse est à la base des « stratégies de compensation » (Bloom et al., 1967).

2) Les programmes d' « enseignement de compensation »

Les projets d' « enseignement compensatoire » pour les groupes défavorisés furent, aux Etats-Unis, nombreux et fortement diversifiés (cf. les classifications proposées par Little et Smith, 1971, ou De Coster, 1973). Etant donné le caractère déterminant des expériences précoces pour le développement de la personnalité (Bloom, 1964), beaucoup d'entre eux furent destinés à la petite enfance. Leur objet principal était d'apporter à l'enfant un certain nombre de stimulations éducatives, préalablement ou parallèlement à l'éducation scolaire « normale », afin de contribuer à corriger ou à compenser les « carences culturelles » du milieu familial, dans un souci d' « égalisation des chances » face à la compétition et à la sélection scolaires et d'atténuation des inégalités sociales. Si l'on en croit le « rapport Westinghouse » (Cicirelli, 1969), les résultats du programme **Head Start**, un des plus importants programmes de compensation américains, furent plutôt décevants : les enfants qui en avaient bénéficié n'ont guère obtenu, à moyen terme, de meilleurs résultats scolaires que les autres. Reposant sur des bases théoriques tout à fait différentes (psychologie « behavioriste », conception très « structurée » des apprentissages cognitifs) le programme de Bereiter et Engelman (o.c.) à qui on a reproché (Thirion, 1973) sa pédagogie ultradidactique et « antilibérale », ne semble pas avoir obtenu non plus des résultats très durables (Little et Smith, o.c.). C'est pourquoi beaucoup d'auteurs ont pu considérer que l'enseignement de compensation avait abouti à une impasse. Selon Tyler (1978), cet échec sonna le glas d'un certain credo optimiste, réformiste et libéral en matière d'éducation qui avait sous-tendu les efforts de « démocratisation » des années 60. Corrélativement, il nous semble que c'est toute l'explication « culturaliste » des inégalités éducationnelles qui s'est trouvée remise en cause à travers les interprétations diamétralement contradictoires qui ont pu être proposées de cet échec. Et c'est l'ambiguïté de l'idée même d'égalité des chances (Brossard, 1972 b) qui apparaît.

3) Le « handicap culturel » en question

Il nous semble en effet que s'est développé, au cours des années 70, ce qu'on pourrait appeler une « critique de gauche » de « l'hypothèse du déficit » (Williams, 1970) et de la pédagogie de compensation, appuyée en partie sur certains travaux de Labov (1970). Tout d'abord, la théorie du déficit reposerait sur une assimilation entre *fonctionnement linguistique* et *fonctionnement cognitif* (Blank, 1970), entre norme grammaticale et « opérativité » (Brossard, 1972 a), contredite par toutes les recherches récentes (Brossard, 1975) sur le rapport entre le langage et la pensée (Vygotsky, 1962 ; Piaget, 1963 ; Luria, 1966 ; Sinclair de Zwart, 1967 ; Oleron, 1972). Deuxièmement, cette théorie reposerait fréquemment sur des biais dans le recueil des données linguistiques, certains écarts entre groupes pouvant être créés par la situation d'observation et d'expérimentation qui est censée les mesurer (théorie de l' « artefact » déjà citée). Mais surtout des différences qui sont d'ordre purement stylistique et culturel (Labov, o.c.) peuvent être abusivement traitées comme inégalités, le manquement à certains « usages » comme signe d'un handicap ou d'une infériorité, les « contraintes normatives » étant confondues avec les « contraintes fonctionnelles » (Dannequin et al., 1975), les « niveaux » mal distingués des « registres » (ibid.), les « surnormes » assimilées à des « normes » (François, 1975, 1976). Ainsi les disparités sont traitées comme déviances, la diversité comme inégalité. Cette conception réductrice et « normalisante » de la langue reflèterait un véritable « ethnocentrisme de classe » de la part

des théoriciens du déficit. La même critique pourrait être portée contre la notion, plus large et plus vague, de « handicap socio-culturel », base théorique des pédagogies de compensation (Plaisance, 1972, 1973 ; Isambert-Jamati, 1973 ; Zoberman et al., 1974 ; Cresas, 1978).

De telles critiques nous semblent conduire à un déplacement très important de la problématique des inégalités éducationnelles. Jusqu'alors, dans ce qu'on pourrait appeler « le paradigme culturaliste », les causes de l'échec scolaire étaient considérées sinon comme inhérentes à l'individu lui-même (comme dans le modèle psychologique traditionnel), du moins comme inhérentes à son « milieu d'appartenance ». Pour des auteurs comme Plaisance (1972), Dannequin et al. (o.c.), Chauveau (1978), cette explication fixe le handicap culturel comme une « quasi-nature », une propriété « substantielle » des classes populaires, un mal original dont l'école serait non seulement disculpée, mais considérée comme le remède privilégié. Or pour ces auteurs que nous appellerons « radicaux », il faut refuser aussi bien l'étiologie culturaliste naïve que le triomphalisme de la médication « compensatoriste », parce que le mal qu'on veut guérir ainsi est en grande partie illusoire : il n'y a pas de groupes sociaux « culturellement handicapés » « en soi », il n'y a que des groupes défavorisés **face à l'école**, par rapport à l'école. Et c'est l'école elle-même qui est en grande partie responsable de l'échec scolaire des enfants de milieux populaires, parce qu'elle véhicule une culture, une symbolique fondamentalement étrangères à leur culture, destructrices de leur identité, et qui les disqualifient en prétendant les « sauver ». C'est pourquoi les programmes de compensation ont pu être considérés, paradoxalement (c'est-à-dire contrairement à certaines apparences ou intentions de « contre-différenciation égalisatrice ») comme une expression (ou une variante) de l'idéologie « libérale » contemporaine, conforme aux intérêts et aux valeurs des groupes dominants (Morton et Watson, 1971).

4) Inégalités de développement cognitif et environnement social

Pour certains auteurs se réclamant du marxisme, les théoriciens « radicaux » vont cependant trop loin dans leur critique de la notion de déficit en déniant aux différences de performances (linguistiques ou cognitives) entre les groupes toute réalité (théorie de l'artefact) ou toute portée opératoire (interprétation des différences en termes de diversité et de relativité). Ainsi tous les « parlars » sont-ils équivalents ? Peut-on extrapoler quant à la compétence linguistique globale à partir des seules situations d'entretien libre ou de communication courante (Marmet, 1976) ? N'y a-t-il pas des situations de verbalisation (argumenter, expliciter...) où l'enfant de milieu populaire risque de se heurter à des « difficultés spécifiques » (Brossard, 1978 a, b), à des « obstacles spécifiques » (Brossard et Gayoux, 1977) du fait que certaines formes, certaines structures, certaines tournures ne lui sont pas familières ? Pour des auteurs comme Snyders (1970), Brossard (1974), Espéret (1976), Le Ny (1976), Lautrey (1976) il n'y a aucun scandale politique à admettre que les enfants de milieux populaires aient pu être « infériorisés », « limités » dans leur développement par leurs conditions concrètes de vie, ni aucun scandale théorique à reconnaître que cette limitation peut se manifester **aussi** au niveau des performances cognitives, comme le manifeste par exemple l'expérimentation par laquelle Jacques Lautrey (1973, 1974, 1976) « démontre », en utilisant comme cadre de référence explicatif la psychologie piagétienne, comment le mode de structuration (« faible », « souple » ou « rigide ») de l'environnement familial, lié lui-même à des variables de statut socio-économique (cf. aussi Beny, 1972), peut affecter le niveau de réussite à certaines épreuves.

5) Génétique et intelligence

Pour certains auteurs qui se situent souvent à l'opposé des précédents, le fait que les nombreux et coûteux programmes de compensation n'aient pas provoqué

d'améliorations notables dans les performances scolaires des enfants des milieux socio-économiques inférieurs prouve simplement que certaines formes de déficits cognitifs sont irrémédiables parce que liées à des déterminations d'ordre génétique. Cette hypothèse (qui nous fait sortir du champ proprement sociologique et ne peut qu'être évoquée ici assez brièvement) est au centre d'une polémique scientifique et politique relativement ancienne, mais qui a été réactivée par le fameux article où Jensen (1969) suggérait que les inégalités de performances constatées entre différents groupes ethniques aux Etats-Unis devaient s'expliquer en partie par des facteurs d'ordre génétique. Une importante littérature existe concernant les inégalités de résultats à des tests de performance cognitive entre les groupes socio-économiques, inégalités d'autant plus marquées que les épreuves font appel davantage à un matériel verbal. Citons par exemple les enquêtes de l'I.N.E.D. (1950, 1954), de l'I.N.E.D.-I.N.E.T.O.P. (1969, 1973, 1978), Migliorino (1971-72), ainsi que les « revues de questions » de Reuchlin (1972) et Pelnard-Considéré (1976). Les données obtenues à ce sujet paraissent nombreuses, fortement convergentes, et difficilement récusables — sauf à les considérer comme de purs « artefacts » induits par le caractère artificiel de la situation de test ou le caractère culturellement biaisé des épreuves proposées (cf. Tort, 1974, et la réponse de Huteau et Lautrey, 1975, ainsi que Demangeon et al., 1976). La question de savoir dans quelle mesure ces inégalités sont imputables à des facteurs génétiques et dans quelle mesure à des facteurs d'environnement est cependant très controversée. D'une part, il n'y a pas addition mais interaction entre ces facteurs : c'est pourquoi la question de leur part de « responsabilité » respective dans la constitution de l'intelligence est une question mal posée (Jacquard, 1978). On peut cependant décrire des phénomènes de variation, et les mesurer les uns en fonction des autres. Les variations des performances intellectuelles entre individus **au sein d'une population donnée** seraient ainsi décomposables en une part qui s'expliquerait par la variabilité du « génotype » et une autre par la variabilité des conditions d'environnement. La première, ou « héritabilité du Q.I. » a donné lieu à diverses évaluations. On sait que le chiffre avancé par Burt (1966), Jensen (1969, 1973), Eysenck (1978) tourne autour de 0,80. Plus prudent, Jencks (1973) propose une approximation comprise entre 0,25 et 0,65. Des discussions très vives auxquelles ces travaux ont donné lieu (cf. par exemple Jacquard, 1974, 1978 ; Dobzhansky, 1978 ; Lawler, 1978 ; Gottesdiener et al., 1979) on retiendra surtout l'impossibilité d'extrapoler, et d'utiliser le coefficient obtenu pour une population donnée (mais variable d'une population à l'autre) comme explication des différences observées entre populations différentes, entre groupes ethniques différents, par exemple. Mais, il ne semble pas qu'une réfutation décisive ait été portée contre la thèse selon laquelle les inégalités de performances cognitives entre enfants issus de différents groupes socio-économiques s'expliqueraient **en partie**, d'une part par le fait que les individus les plus « doués » **tendent** à obtenir des positions socio-économiques plus élevées, d'autre part par l'existence **d'une certaine** transmission génétique du talent. Sur ce dernier point, on retiendra, cependant, contre la conception proposée par Herrnstein (1973) d'une « méritocratie » du Q.I. de type *héréditaire fermé*, l'ampleur du phénomène de redistribution génétique à chaque génération : ainsi les enfants du groupe qui a le Q.I. le plus élevé sont plus proches de la *moyenne* d'ensemble de la population que leurs parents, etc. ; pour que l'écart cognitif entre les groupes socio-économiques se maintienne constant d'une génération à l'autre (ce qui paraît le cas) il faut donc une assez forte mobilité sociale, les groupes supérieurs se renouvelant par des jonctions parmi les individus les plus doués des groupes socio-économiques inférieurs et inversement (Burt, 1961 ; Eysenck, 1976). C'est pourquoi Li (1971), cité par Eysenck (1976), peut soutenir le paradoxe selon lequel *l'hérédité n'est pas une force conservatrice* : chaque individu est le produit d'une combinaison génétique hautement aléatoire, même si les éléments qui entrent en combinaison sont tous « hérités ». La ressemblance entre individus de la même lignée ne franchit guère le cap de la deuxième génération. Si la structure

sociale dépendait des « forces génétiques », elle se renouvellerait sans cesse. Ce sont au contraire « les forces sociales » qui tendent à protéger et à maintenir les choses telles qu'elles sont. Que l'héritage génétique soit plutôt « loterie » que « reproduction » ne change rien cependant, nous semble-t-il, à l'essentiel, à savoir que les individus viennent au monde porteurs de potentialités inégales, sur le plan cognitif comme sur tous les autres plans, face auxquelles toutes les politiques d'égalisation des chances et toutes les pédagogies de compensation des handicaps pourront paraître de peu de poids. On comprend que les partisans des thèses « néo-élitistes » et « néo-conservatrices » en matière d'éducation (Cox et Dyson, 1969-70 ; Cox et Rhodes Boyson, 1975) aient pu chercher leur caution scientifique privilégiée dans cette théorie génétiste de l'intelligence. Mais le pessimisme éducationnel récent a pu s'alimenter aussi à d'autres sources, comme on le verra dans la dernière partie de cette étude.

Jean-Claude FORQUIN,

Bibliographie

- AUBREY-BENY (F.) et PELNARD-CONSIDERE (J.) (1976). — La liaison entre appartenance socio-économique et développement, in REUHLIN (dir.) (op. cit.) (17-62).
- BENDIX (R.) et LIPSET (S.M.) (1953). — *Class, status and power*. — New York, The Free Press.
- BENY (F.) (1972). — Pratiques éducatives familiales et réussite des enfants au C.P. — *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4 (330-367).
- BEREITER (C.) et ENGELMANN (1966). — *Teaching Disadvantaged Children In The Pre-School*. — Prentice-Hall, N.J.
- BERNSTEIN (Basil) (1970). — Education cannot Compensate for Society. — *New-Society*, n° 367, 26 février.
- BERNSTEIN (Basil) (1975). — *Langage et classes sociales*. Codes socio-linguistiques et contrôle social (traduit de l'anglais). — Paris, Editions de Minuit.
- BISSERET (Noëlle) (1975). — Classes sociales et langage : au-delà de la problématique privilège/handicap. — *L'Homme et la Société*, n° 37-38 (247-270).
- BLANK (M.) (1970). — Some Philosophical Influences Underlying Pre-School Intervention for Disadvantaged Children, in Williams (F.) (op. cit.).
- BLOOM (B.S.) (1964). — *Stability and Change in Human Characteristics*. — New York, Wiley.
- BLOOM (B.S.), DAVID (A.) et HESS (R.V.) (1965). — *Compensatory Education for Cultural Deprivation*. — New York, Holt.
- BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (François) et al. (1968). — *Le choix professionnel des lycéens*. — Convention D.G.R.S.T. (ronéoté).
- 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) (1966). — L'école conservatrice. Les Inégalité devant l'école et devant la culture. — *Revue Française de Sociologie*, VII (325-347).
- BOURDIEU (Pierre) et PASSERON (Jean-Claude) (1970). — *La reproduction*. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. — Paris, Editions de Minuit.
- BOURDIEU (Pierre) (1974). — Avenir de classe et causalité du probable. — *Revue Française de Sociologie*, XV-1, janvier-mars (3-42).
- BRONFENBRENNER (U.) (1958). — Socialization and Social Class through Time and Space in : Maccoby (E.E.), Newcomb (T.H.) et Hartley (E.L.). — (Eds) *Readings in Social Psychology*. New York, Holt (400-425).
- BROSSARD (Michel) (1972 a). — Langage, opérativité, milieu culturel. — *Enfance*, septembre-décembre (455-468).
- BROSSARD (Michel) (1972 b). — Egalité des chances et institutions scolaires. — *La Pensée*, 165, octobre (100-111).
- BROSSARD (Michel) (1974). — Diversité culturelle et inégalités de développement, in : G.F.E.N. *L'échec scolaire. Doué ou non doué ?* Paris, Editions Sociales (239-253).
- BROSSARD (Michel) (1976). — Développement cognitif, langage et classes sociales : quelques hypothèses. — *La Pensée*, n° 190, (décembre) (5-16).

- BROSSARD (Michel) (1978 a). — Handicap linguistique ou difficultés spécifiques dans l'appropriation de la langue maternelle, in Cresas (op. cit.) (47-55).
- BROSSARD (Michel) (1978 b). — Milieu social, situation de verbalisation et capacités linguistiques. — *Revue Française de Pédagogie*, 44 (juillet-septembre) (38-45).
- BROSSARD (Michel), GAYOUX (J.C. et M.) (1977). — Quelques réflexions sur la notion de « handicap culturel ». — *Psychologie Française*, tome 22, n° 1-2 (47-53).
- BURT (Cyril) (1961). — Intelligence and Social Mobility. — *British Journal of Statistical Psychology*, 14 (3-24).
- BURT (Cyril) (1966). — The Genetic Determination of Differences in Intelligence : a study of Monozygotic Twins reared together and apart. *British Journal of Psychology*, 57 (137-153).
- CAZDEN (C.B.) (1972). — The Situation : a Neglected Source of Social Class Differences in Language Use, in Pride (J.B.), Holmes (J.) (eds). — *Sociolinguistics* : Harmondsworth, Penguin Books (294-313).
- CHAUVEAU (Gérard) (1978). — Apport scientifique et fonction idéologique des thèses de B. Bernstein in : Sresas. *Nouvelles études sur l'échec scolaire (I)*. — *Recherches pédagogiques*, 95. Paris, I.N.R.P. (99-116).
- CHERKAOUI (Mohamed) (1974). — Structure de classes, performances linguistiques et types de socialisation. « Bernstein et son école ». — *Revue Française de Sociologie*, XV (585-599).
- CICIRELLI (V.G.) et al. (1969). — *The Impact of Head Start on Children's Cognitive and Affective Development*. — Westinghouse Learning Corporation, Washington D.C. Juin (multigr.). (Rapport Westinghouse.)
- COMBESSIE (Jean-Claude) (1969). — Education et valeurs de classe dans la sociologie américaine. — *Revue Française de Sociologie*, X (12-36).
- COSER (L.A.) et COSER (R.L.) (1963). — *Time Perspective and Social Structure* in : Gouldner (W.) et Gouldner (P.) (eds). — *Modern Sociology*. — New York, Harcourt, Brace World Inc.
- COX (C.B.) et DYSON (A.E.) (eds) (1969-70). — *Black Papers One, Two and Three*. — London, Critical Quarterly Society.
- COX (C.B.) et RHODES BOYSON (eds) (1975). — *Black Paper : The Fight for Education*. — London, Dent.
- CRESAS (1978). — *Le handicap socio-culturel en question*. — Paris, E.S.F.
- DANNEQUIN (Claudine), HARDY (Marianne), PLATONE (Françoise) (1975). — Le concept de handicap linguistique. — *Cahiers du CRESAS*, 12 (1-46).
- DE COSTER (Sylvain) (1973). — Le handicap socio-culturel et sa compensation. Différentes approches-problèmes, in : *Recherches sur les handicaps socio-culturels de 0 à 7-8 ans* (Bruxelles, ministère de l'Education nationale et de la Culture française) (17-35).
- DEMANGEON (M.), LARCEBEAU (S.) et NGUYEN XUAN (A.) (1976). — Mesure de l'intelligence et de milieu : constats analytiques, in Reuchlin (dir.) (op. cit.) (63-145).
- DEUTSCH (M.) et al. (1967). — *The Disadvantaged Child*. — New York, London, Basic Books.
- DEUTSCH (Martin), WHITEMAN (Martin) (1968). — Social Disadvantage as Related to Intellectual and Language Development, in Deutsch (Martin), Katz (P.), Jensen (A.R.) (eds.). — *Social Class, Race and Psychological Development*, New York, Holt (86-114).
- DOBZHANSKY (Theodosius) (1978). — *Le droit à l'Intelligence*. Génétique et égalité (traduit de l'américain). — Bruxelles, Editions Complexe (texte original : 1973).
- ELDER (Glen H. Jr) (1965). — *Family Structure and Educational Attainment* : a cross national analysis. — *American Sociological Review*, 30, 1 (février) (81-96).
- ENTWISTLE (Harold) (1978). — *Class, Culture and Education*. London, Methuen.
- ESPERET (Eric) (1975-76). — Langage, Milieu et Intelligence : conceptions développées par B. Bernstein. — *Bulletin de Psychologie*, XXIX, 320 (10-35).
- ESPERET (Eric) (1976). — Langage écrit et sélection scolaire. Un exemple : l'orientation en sixième. — *La Pensée*, n° 190 (décembre) (93-113).
- EYSENCK (Hans J.) (1977). — *L'inégalité de l'homme* (traduction de l'anglais). — Paris, Editions Copernic (texte original : 1973).
- FRANÇOIS (Frédéric) (1975). — Fonctions et normes de la langue écrite, in J. Jolibert et R. Gloton, *Le pouvoir de lire*. — Paris, Casterman (56-70).
- FRANÇOIS (Frédéric) (1976). — Classe sociale et langue de l'enfant. — *La Pensée*, 190, décembre (74-92).
- GILLY (Michel) (1969). — *Bon élève, mauvais élève*. — Paris, A. Collin.
- GOTTESDIENER (Hana), CARLIER (Michèle) et ROUBERTOUX (Pierre) (1979). — Race et intelligence. — *Bulletin de Psychologie*, Tome XXXII, n° 340 (mars-juin) (443-455).
- GROSS (H.) et GURSSLIN (O.) (1963). — Middle class and Lower Class Beliefs and Values : a Heuristic Model, in : Gouldner (W.) et Gouldner (P.), (eds). — *Modern Sociology*. — New York, Harcourt, Brace World Inc. (168-177).

- HARDY (Marianne), PLATONE (Françoise), DANNEQUIN (Claudine) (1977). — *Langage et classes sociales : quelques problèmes méthodologiques.* — *Psychologie Française*, tome 22, n° 1-2, (37-46).
- HERRNSTEIN (Richard) (1973). — *IQ in the Meritocracy.* — Boston, Atlantic Press.
- HOGGART (Richard) (1970). — *La Culture du Pauvre* (traduction de l'anglais). — Editions de Minuit.
- HOLLINGSHEAD (A.B.) (1949). — *Elmtown's Youth.* — New York, Wiley and Sons.
- HUTEAU (Michel) et LAUTREY (Jacques) (1975). — *Artefact et réalité dans la mesure de l'intelligence (A propos du livre de Michel Tort : le Q.I.).* — *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 4, n° 2 (169-187).
- HYMAN (Herbert) (1953). — *The Values Systems of Different Classes : a social psychological contribution to the analysis of Stratification*, traduit in : Levy, éd. (1965). — *Psychologie sociale*. Textes fondamentaux anglais et américains. — Paris, Dunod, tome II (422-447).
- INED (1950, 1954). — *Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire (I, II).* — Travaux et Documents de l'I.N.E.D., n° 13, n° 23.
- INED-INETOP (1969, 1973, 1978). — *Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire (I, II, III).* — Travaux et Documents, Cahiers n°s 54, 64, 83.
- ISAMBERT-JAMATI (Viviane) (1973). — *Les « handicaps socio-culturels » et leurs remèdes pédagogiques.* — *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 4 (octobre-décembre) (303-318).
- JACQUARD (Albert) (1974). — *L'inégalité naturelle des enfants à leur naissance*, in : Sauvy (Alfred) et Girard (Alain). — *Vers l'enseignement pour tous.* — Paris, Bruxelles, Elsevier Sequoia (153-163).
- JACQUARD (Albert) (1978). — *Eloge de la différence.* La génétique et les hommes. — Paris, Editions du Seuil.
- JENCKS (Christopher) et al. (1973). — *Inequality.* A reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. — New York, London, Basic Books.
- JENSEN (Arthur R.) (1968). — *Social Class and Verbal Learning*, in Deutsch (Martin), Katz (I.), Jensen (A.R.) (eds). — *Social class, Race and Psychological Development.* — New York, Holt. (115-174).
- JENSEN (Arthur R.) (1969). — *How much can we boost IQ and Scholastic Achievement ?* — *Harvard Educational Review*, 39 (1-123).
- JENSEN (Arthur R.) (1973). — *Educability and Group Differences.* — London, Methuen.
- KAHL (J.A.) (1953). — *Educational and occupational Aspirations of " Common man " Boys.* — *Harvard Educational Review*, XXIII, 3, été (186-203), repris in Halsey (A.H.), Floud (J.) et Anderson (C. Arnold) (dir.) (1961). — *Education, Economy and Society.* — New York, London, MacMillan. (348-366).
- KELLER (Suzanne) et ZAVALLONI (Marisa) (1962). — *Classe sociale, ambition et réussite.* — *Sociologie du Travail*, 4 (1-14).
- KOHN (M.L.) (1959). — *Social Class and the Exercise of Parental Authority.* — *American Sociological Review*, 24 (3) (juin). (352-386).
- KOHN (M.L.) (1963). — *Social Class and Parental Child Relationships. An Interpretation.* — *American Journal of Sociology*, (68) (4) (janvier) (473-474).
- KRAUSS (Irving) (1964). — *Educational aspirations among working class youth.* — *American Sociological Review*, 29 (867-879).
- LABOV (William) (1970). — *The Logic of Nonstandard English* in : Williams F. (ed.) (op. cit.) (153-189) ; première parution in : Georgetown Monographs in Languages and Linguistics, 22, 1969 ; traduit in : Labov (William) (1978). — *Le parler ordinaire.* — Paris, Editions de Minuit, Tome 1 (111-158).
- LANE (Michaël) (1972). — *Explaining Educational Choice.* — *Sociology*, 6 (255-266).
- LAUTREY (Jacques) (1973). — *Environnement familial et développement intellectuel.* — *L'Orientation Scolaire et professionnelle*, 2, n° 3 (227-243).
- LAUTREY (Jacques) (1974). — *Niveau socio-économique et structuration de l'environnement familial.* — *Psychologie Française*, 19, 1-2 (41-63).
- LAUTREY (Jacques) (1976). — *Classes sociales et développement cognitif.* — *La Pensée*, 190 (décembre) (31-53).
- LAWLER (James) (1978). — *Intelligence, génétique, racisme* (traduction). — Paris, Editions Sociales.
- LAWTON (Denis) (1968). — *Social Class, Language and Education.* — London, Routledge and Kegan Paul.
- LE NY (Jean-François) (1976). — *Capacités cognitives et différenciation de classe.* — *La Pensée*, 190 (décembre) (17-30).
- LI (C.C.) (1971). — *A tale of two thermos bottles : properties of a genetic model for human intelligence*, in Cranco (R.), (ed.). — *Intelligence : Genetic and Environmental Influences.* — Grune et Stratton (162-181).

- LIPSET (S.M.) et BENDIX (R.) (1959). — *Social Mobility in Industrial Societies*. — Berkeley, Los Angeles, University of California Press.
- LITTLE (A.), SMITH (G.) (1971). — *Stratégies de compensation, panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux Etats-Unis*. — Paris, O.C.D.E.
- LURIA (A.) (1966). — La fonction régulatrice du langage dans son développement et sa dégradation, in : *Recherches psychologiques en U.R.S.S.* — Moscou, Editions du Progrès (177-206).
- MARCOS (H.) (1976). — Climat familial et réussite scolaire, in Reuchlin (dir.) (op. cit.) (285-312).
- MARMET (Marie-Claude) (1976). — Que peut l'école ? Réflexions critiques sur différentes approches. — *La Pensée*, 190, décembre (114-129).
- MARQUER (J.), CARLIER (M.), ROBERTOULX (P.) (1976). — Les mesures éducatives compensatoires, in Reuchlin (Maurice) (dir.) (op. cit.) (333-356).
- MIGLIORINO (Giuseppe) (1971-72). — Relation entre l'intelligence des enfants, les conditions socio-économiques des parents et les dimensions de la famille. — *Bulletin de psychologie*, XXV, n° 302 (986-994).
- MILLER (S.M.) (1967). — Drop-out, a Political Problem, in : Schreiber (D.). — *Profile of the School Drop-Out*. — New York.
- MORTON (D.C.) et WATSON (D.R.) (1971). — Compensatory Education and Contemporary Liberalism in the United States : a sociological view. — *International Review of Education (Revue Internationale de Pédagogie)*, XVIII, 3 (289-308).
- OLERON (Pierre) (1972). — *Langage et développement mental*. — Bruxelles, Dessart.
- PARSONS (Talcott) (1953). — A Revised analytical Approach to the theory of social stratification, in Bendix (R.) et Lipset (S.M.) (op. cit.), traduit in : *Elément pour une sociologie de l'action* (1955). — Paris, Plon (256-325).
- PASSOW (A.H.), GOLDBERG (M.), TANNENBAUM (A.) (1967). — *Education of the Disadvantaged*. — New York, 1967.
- PIAGET (Jean) (1963). — Le langage et les opérations intellectuelles, in : *Problèmes de psycholinguistique*. — Paris, P.U.F. (51-61).
- PLAISANCE (Eric) (1972). — Echec scolaire : échec de l'écolier ou échec de l'école ? — *Raison Présente*, n° 23, juillet-août-septembre (21-41).
- PLAISANCE (Eric) (1973). — Paulline Kergomard, l'école maternelle et l'égalité des chances. — *Raison Présente*, 27, juillet-août-septembre (43-62).
- PLUMER (D.) (1970). — A Summary of Environmentalist views and some educational implications, in : Williams (F.) (op. cit.) (265-308).
- REISSMAN (F.) (1962). — *The Culturally Deprived Child*. — New York, Harper et Row.
- REUCHLIN (Maurice) (1972). — Les facteurs socio-économiques du développement cognitif, in : Duyckaerts (F.) et al. — *Milieu et Développement*. — Paris, P.U.F. (69-136).
- REUCHLIN (Maurice) sous la direction de (1976). — *Culture et conduites*. — Paris, P.U.F.
- RIESMAN (David) (1964). — *La foule solitaire*. Anatomie de la société moderne. Trad. française. Paris, Arthaud.
- ROUSSON (M.) (1970). — Les interactions en milieu scolaire et en milieu familial et la performance scolaire. — *B.I.N.O.P.*, 26 (3) (147-172).
- SINCLAIR DE ZWART (1967). — *Acquisition du langage et développement de la pensée*. — Paris, Dunod.
- SNYDERS (Georges) (1970). — Est-ce le maître d'école qui a perdu la bataille contre les inégalités sociales ? — *Enfance*, 1 (janvier-avril) (1-22).
- SUGERMAN (B.N.) (1966). — Social Class and Values as related to achievement and Conduct in Schools. — *Sociological Review*, 14 (3), novembre (287-302).
- THIRION (A.M.) (1973). — Evaluation des programmes d'éducation compensatoire, in : *Recherches sur les handicaps socio-culturels de 0 à 7-8 ans*. — Bruxelles, ministère de l'Education Nationale et de Culture Française (37-54).
- TORT (Michel) (1974). — *Le quotient intellectuel*. — Paris, Maspero.
- TYLER (William) (1977). — *The Sociology of Educational Inequality*. — London, Methuen.
- VIAL (Monique) et STAMBAK (Mira) (1978). — *Le handicap intellectuel en question*, in : Cresas (op. cit.) (91-99).
- VIYGOTSKY (S.L.) (1962). — *Thought and Language*. — M.I.T.
- WILLIAMS (Frederick) (ed.) (1970). — *Language and Poverty*. — Chicago, Markham Publishing Company.
- ZOBERMAN (Nicole), PLAISANCE (Eric), BURGUIERE (Evelyne) (1974). — L'école maternelle, pour quel faire ? In : Cresas. *Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité ? — Recherches pédagogiques*, 68. — Paris, I.N.R.D.P. (109-128).

I. — Organismes d'enseignement et de recherche

LE CENTRE DE RECHERCHE SUR LES SYSTEMES UNIVERSITAIRES (C.R.S.U.)

Le centre de recherche sur les systèmes universitaires (1) a été créé en octobre 1970, au sein de l'U.E.R. « Sciences des Organisations » (troisième cycle) de l'université Paris IX Dauphine. Il est dirigé par Bertrand Girod de l'Ain.

Ses principaux domaines d'études sont :

- a - les systèmes d'enseignement supérieur en France et dans les autres pays développés, capitalistes et socialistes : description, analyse des évolutions en cours, des processus de diversification « répondant » aux demandes du marché de l'emploi, du rôle et de la fonction des différentes institutions au sein du système global de l'enseignement supérieur ;
- b - les systèmes de formation supérieure combinant études et travail productif :
 - enseignement supérieur en alternance : cursus de formation initiale comprenant des périodes de travail dans des entreprises, des administrations, des syndicats, etc. ;
 - formations supérieures à temps plein, continues ou discontinues offertes aux adultes.

Nos errements : ou comment on trouve ce qu'on ne cherchait plus

La piste comparative (a) fut privilégiée au départ. Elle correspondait d'ailleurs à « l'esprit du temps » exprimée par le « parrain » du centre, le directeur général de l'enseignement supérieur d'alors, M. Jean Sirinelli. Dans la lancée créatrice et questionnante de l'après 1968, il estimait indispensable qu'un centre de recherche puisse répondre aux interrogations des nouvelles institutions (conseil national de l'enseignement et de la recherche, conférence des présidents d'université) sur les évolutions en cours hors de l'hexagone.

En fait, cette demande ne s'exprime pas et cela valait mieux pour nous. En effet, les premiers travaux réalisés firent apparaître la difficulté de dépasser le stade formel (études des statuts des universités allemandes et britanniques) ou comptable (évolution des effectifs d'étudiants).

Une saisie et une compréhension des évolutions en cours dans les pays développés nécessitait l'élaboration de concepts et de définitions permettant de dépasser le stade de rapprochements sans signification. Par exemple, le nombre des étudiants dans les universités américaines et françaises alors que les premiers englobent de nombreuses formations (instituteurs, infirmières, assistantes sociales) qui sont délivrés en France hors de l'université.

Pour voir autre chose et autrement, il fallait décortiquer la réalité, s'enfoncer dans quelques terrains. Mais lesquels ? Ils nous furent désignés par le second domaine, l'alternance, qui lui, surtout après un premier colloque à Orléans en novembre 1970, suscita un intérêt soutenu et nourricier de la part de plusieurs instances publiques (voir ci-après). Nous n'hésitons pas à les remercier.

Le C.R.S.U. se spécialisa donc et pendant plusieurs années sur l'alternance : analyse et présentation de l'organisation de systèmes étrangers, étude en profondeur de cas français. Une douzaine d'études monographiques furent ainsi réalisées dans des établissements d'enseignement supérieur ayant comme caractéristique commune

(1) C.R.S.U. - Université Paris IX Dauphine, place du Maréchal-de-Latre-de-Tassigny, 75776 Cedex 16. Tél. : 505.14.10, postes 23-35 et 22-22.

d'avoir introduit des stages longs dans leurs cursus : écoles de commerce et d'ingénieurs, cursus universitaires, cursus de formation à temps plein pour des adultes. La méthode employée — l'interview non directive — fit apparaître en surface et parfois violemment les conflits — dans celles des institutions étudiées (les plus nombreuses) — où l'alternance n'était qu'un objectif fictif.

Ces monographies permirent de démontrer que l'alternance avant d'être une technique pédagogique représentait — et révélait — une stratégie globale de l'institution vis-à-vis des forces socio-économiques extérieures et de ses composantes internes (enseignants et étudiants).

Il en résulta que, sans l'avoir prévu, les données ainsi recueillies par l'approche monographique nous fournirent de nombreux et riches indicateurs permettant d'élaborer des hypothèses puis des thèses sur le fonctionnement et les stratégies des systèmes d'enseignements supérieurs dans les pays développés.

Un petit centre

Financé uniquement par des contrats et une petite subvention de Dauphine, ce centre a connu des hauts et des bas. Le nombre de ses chercheurs a subi de fortes variations selon les moyens disponibles. Actuellement il dispose d'un poste de chercheur (intégration des hors statuts) et rémunère par des contrats deux autres chercheurs à temps partiel. Il faut y ajouter des étudiants de troisième cycle. Et plus récemment des thésards, trop peu nombreux encore à désirer mener des recherches dans ces domaines. Nous avons, par ordre chronologique, obtenu des contrats du secrétariat d'Etat aux universités, du C.N.R.S., de la Fondation nationale pour l'Enseignement de la gestion, de la délégation à la Recherche scientifique et technique, du Bureau international du Travail.

Quelques résultats

a) L'alternance

Les rares recherches entreprises antérieurement portaient uniquement sur les stages considérés comme objets d'étude en soi déconnectés de l'ensemble du contexte pédagogique et social.

La spécificité de notre approche consiste au contraire à situer les stages ou périodes professionnelles dans le cadre du système pédagogique mis en place par les différents établissements d'enseignement.

Nos travaux ont, en effet, mis en évidence une donnée dont l'importance ne peut être sous-estimée : à savoir le poids du facteur institutionnel. Des systèmes d'alternance identiques ou analogues sur le papier prennent une signification très différente d'un établissement à l'autre et suscitent en conséquence des réactions et des effets très différents, voire opposés, chez enseignants et étudiants.

Ainsi, on a constaté que d'un établissement à l'autre les périodes de travail en entreprise pouvaient prendre des significations variées telles que :

— Image de marque d'un établissement à la recherche de son identité spécifique.

— Situation de formation privilégiée pour « motiver » les étudiants à l'acquisition de connaissances théoriques.

— Moyen d'accroître la crédibilité du diplôme auprès des employeurs.

— Découverte de leurs capacités et mise en confiance des étudiants (dans des établissements de second choix par exemple).

— Moyen de permettre à l'étudiant de s'« identifier » professionnellement en suscitant chez lui la prise de conscience de la distance (sentiment d'étrangeté au

cours du stage « ouvrier ») ou de la proximité (lors des stages « cadres » qui mobilisent l'idéal de lui).

— Catalyseur pour des enseignants aspirant à rénover la pédagogie et vivre autrement leur métier.

Il en résulte des relations complexes et articulées différemment, d'un établissement à l'autre, entre théorie et pratique, que nous essayons d'analyser dans les différentes monographies.

Signalons, en outre, qu'en plus des travaux qui se poursuivent sur l'enseignement supérieur en alternance, une recherche est actuellement en cours sur la formation des apprentis. Cette formation qui se caractérise par une alternance systématisée de périodes professionnelles et de périodes d'études permet d'apporter des prolongements à notre réflexion sur l'alternance dans un champ différent de celui de l'enseignement supérieur.

b) La certification

Ces enquêtes dans des établissements ont fait apparaître des phénomènes peu étudiés : par exemple d'importantes caractéristiques communes à des établissements très différents quant à leur prestige (grandes écoles, écoles d'instituteurs, I.U.T.), mais pratiquant tous la sélection à l'entrée et offrant des débouchés relativement sûrs. Ils constituent un réseau d'établissements certifiants dont les stratégies externes et internes peuvent se comparer.

Notre nouvel axe de recherche est d'identifier à partir du concept de certification les stratégies, celles des Etats, des professions et des employeurs qui visent actuellement, et dans tous les pays développés à détenir une part accrue du pouvoir certifiant.

Publications

1) Articles

- La physionomie des universités francophones, **Cahiers de l'AUEPLF**, n° 5, Montréal, 1973.
- Enquête sur la situation du premier cycle à l'université de Paris-Dauphine et propositions de réforme au conseil de l'Université, documents photocopiés, 1973.
- Le colloque de Moscou sur l'université et les adultes, **Revue de l'AUEPLF**, Montréal, volume 12, n° 1, 1974.
- Les systèmes allemands, anglais, soviétiques de sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur, **Le Monde de l'Éducation**, mars 1975.
- La stratégie des examens, **Le Monde de l'Éducation**, juin 1976.
- Universités-usines à chômeurs, **Economia**, sept. 1977.
- Nouveau rôle social des établissements d'enseignement supérieur, **Paedagogica Europea**, vol. XII, n° 2, 1977.
- Où va l'enseignement supérieur ? **Le Monde** des 14, 15, 16, 17 et 18 nov. 1978.
- Effet certifiant et effet clientèle, **Esprit**, numéro spécial Universités, nov.-déc. 1978.
- Le phénomène stage dans les formations post-secondaires de gestion, **Enseignement et Gestion (F.N.E.G.E.)**, hiver 1978.

2) Ouvrages

- Actes du colloque de Bourges (« Recherche scientifique et développement culturel »), **L'Expansion de la Recherche scientifique**, n° 22, avril-mai 1965.
- Actes du colloque d'Orléans « Vie active et Formation universitaire » et rapport introductif ; **L'allongement démesuré des études supérieures, obstacle majeur à l'éducation permanente**, Dunod, 1972.

- **La fonction enseignante dans le second degré**, rapport collectif de la Commission Joxe, Documentation française, 1972.
- **Les partis politiques devant l'école**, ouvrage collectif, Seuil, 1973.
- **L'enseignement supérieur en alternance**, ouvrage collectif, Documentation française, 1974.

En préparation :

Trois cursus universitaires en alternance, l'Epi.

3) *Rapports ronéotés*

Plusieurs études monographiques ont été effectuées par le C.R.S.U. sur l'enseignement supérieur en alternance.

a) Ecoles de commerce

Laure Austruy, Elizabeth Gomond, Bertrand Girod de l'Ain. — **L'Ecole supérieure de Rouen** (déc. 1975).

Danièle Coulaud, Bertrand Girod de l'Ain. — **L'Ecole supérieure de commerce de Paris** (avril 1976).

Bertrand Girod de l'Ain. — **L'Ecole supérieure de commerce d'Angers** (mars 1976).

Pierre et Viviane Eyrygnoux. — **L'Institut de préparation à l'Administration et à la Gestion**, l'I.P.A.G. (déc. 1975).

Danièle Coulaud. — **L'Ecole supérieure de commerce de Lyon** (octobre 1978).

b) Les Ecoles d'ingénieurs

Claire Guirand. — **L'Ecole centrale d'ingénieurs de Paris** (nov. 1975).

Nicole Benoit. — **Le Centre d'études supérieures des techniques industrielles** (C.E.S.T.I.) (déc. 1975).

c) Les cursus universitaires

Laure Austruy, Bertrand Girod de l'Ain. — **Le DEUG « Sciences et Techniques » de l'université de Lille I** (déc. 1978).

Zaki Strougo. — **Le DEUG « Administration économique et sociale » des universités de Lille I et Lille III** (mars 1978).

Zaki Strougo. — **La maîtrise « Sciences et Techniques » de l'université de Metz** (juin 1978).

4) *Articles*

- La Formation-Ingénieur au C.E.S.I. : analyse d'un système de pédagogie institutionnelle, Zaki Strougo, **Education permanente**, n° 33 (mars-avril 1978).

- Analyse du développement pédagogique de l'E.S.C.A.E. d'Amiens, Bernard Colasse, Zaki Strougo, **Education permanente** (nov.-déc. 1977).

- Le rôle des stages dans différents cursus longs, Zaki Strougo in **Enseignement et gestion** (Cahiers de la F.N.E.G.E.), n° 8, hiver 1978.

II. — Information et documentation

1. MANIFESTATIONS RÉCENTES

IV^e colloque de l'association francophone d'éducation comparée

Le IV^e colloque de l'association francophone d'éducation comparée, présidé par le professeur Michel Debeauvais, directeur de l'Institut International de Planification de l'Education (I.I.P.E.), qui s'est tenu du 26 au 28 avril 1979 au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres avait cette année pour thème : « L'influence des organisations internationales dans la définition des politiques nationales d'éducation ». Une soixantaine de professeurs, chercheurs, experts et praticiens de l'éducation,

francophones, de dix-sept pays différents y ont participé. Plusieurs d'entre eux étaient en poste ou l'avaient été dans l'une des six organisations internationales suivantes : Unesco, I.I.P.E., O.C.D.E., Bureau International d'Education (B.I.E.), Banque Mondiale, Institut d'Education de la Fondation Européenne de la Culture et pouvaient ainsi s'exprimer à partir d'une expérience personnelle. Y ont pris part également des représentants du British Council ou des instituts à vocation internationale comme l'Institut d'Etude du Développement économique et social (I.E.D.E.S.). Par contre, on pouvait déplorer la faible représentation des Organisations Non Gouvernementales (O.N.G.).

La nouveauté du sujet sur lequel peu de choses ont été écrites faisait l'intérêt du colloque. Les discussions ont apporté une contribution à la sociologie des organisations internationales et un bilan critique de leur action.

Le résultat des débats des organisations internationales tournées vers l'enseignement ne possède pas la force contraignante de celui des organisations politiques ou économiques et sociales comme le Bureau International du Travail (B.I.T.). En outre, à part quelques exemples comme l'O.C.D.E., la Commission des Communautés Européennes..., l'action des organisations internationales est généralement orientée vers les pays en voie de développement. Prenant le contrepied de la tendance longtemps observée d'envisager un modèle unique de développement et de former des élites, les organisations internationales tiennent maintenant un plus grand compte des réalités locales et s'efforcent de faire participer les masses rurales au développement technologique de leur pays.

Les champs d'application des organisations internationales se recoupent souvent. Et chacune d'elles ayant son public, ses cadres de référence, sa doctrine, ses groupes de pression, elles sont souvent en position de concurrence les unes par rapport aux autres (exemple : Unesco et Banque Mondiale).

Les organisations internationales sont des organisations intergouvernementales ce qui limite considérablement leur action. Elles ne peuvent traiter qu'avec les gouvernements en place quelles que soient leur représentativité et leur solidité et paraissent oublier l'existence de l'opposition ; en outre, les experts des organisations internationales ne connaissent généralement que la capitale des Etats dont le modernisme est quelquefois sans rapport avec l'arrière-pays et qui ne reflète pas plus la variété des régions.

A cela s'ajoutent les difficultés de traduction du discours des organisations internationales dans une langue indigène mal adaptée. D'où l'impression qu'ont certains experts d'être coupés des réalités du pays et de servir plus les intérêts actuels des gouvernements que les besoins profonds de la population. Le fait que les fonctionnaires des Etats soient loin d'être unanimes dans le choix des solutions à apporter et la marge de manœuvre des experts des organisations internationales généralement rompus au jeu politique tempèrent quelque peu cette impression.

Contrairement à ce qu'on pourrait croire, les organisations internationales ne font que reprendre les idées nouvelles, les concepts germés ailleurs (comme les notions d'éducation de base, d'éducation permanente) et les transmettent aux pays membres en leur offrant une caisse de résonance. Certaines idées « mises à la mode » par l'organisation internationale n'ont qu'une existence éphémère ou ne font l'objet que d'une application parcelle. En règle générale, leur adoption est lente et on a remarqué que leur application commençait au moment où elles sont abandonnées par l'organisation internationale concernée. On a vu aussi des concepts délaissés puis repris longtemps après.

Le poids du contrôle des Etats membres sur les organisations internationales dépend de la force de contrainte des avis qu'elles émettent. Les O.N.G. (comme l'Association des Universités partiellement ou entièrement de langue française

[AUPELF] qui reçoivent leurs subventions de sources diverses disposent de beaucoup de liberté.

L'influence des organisations internationales dépend souvent des moyens mis à leur disposition. Le Conseil de l'Europe qui a peu de moyens exerce peu d'influence. Les organisations internationales dont l'existence n'est pas indispensable et qui ne possèdent aucun pouvoir comme le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (C.E.R.I.), doivent faire preuve de leur utilité pour survivre. On ne peut évaluer l'influence d'une organisation internationale à la diffusion de ses publications car les Etats membres ne s'en préoccupent pas et les administrations nationales semblent les ignorer sauf cas particulier. De leur côté, les organisations internationales n'ont aucun pouvoir pour organiser à l'intérieur des pays souverains leur circuit de vente. Aussi, celui-ci emprunte-t-il des canaux privés et quelquefois aléatoires. Pour des raisons non avouées (peur de la vulgarisation d'idées jugées dangereuses ?), les publications arrivent dans certains pays avec un retard considérable. La presse n'y fait pas toujours écho. De leur côté, les fonctionnaires des organisations internationales ne souhaitent pas toujours que leurs travaux fassent l'objet de discussion, voire de polémique car ils n'en tireraient aucun bénéfice. Cependant, en raison de leur valeur informative et de leur prestige, les publications des organisations internationales se trouvent dans les grands organismes nationaux et universitaires et aucun spécialiste ne peut les ignorer. Dans certains pays d'Afrique, elles constituent même les seules sources d'information sur leur pays dont disposent les chercheurs !

Les organisations internationales confèrent un prestige et une autorité considérables aux thèmes qu'elles adoptent. Aussi, les Etats, selon leurs intérêts en tirent-ils parti de différentes façons dont certaines ont été vigoureusement dénoncées au colloque : c'est, tantôt, la recommandation qui arrive à point pour faire adopter une certaine politique par le parlement d'un Etat membre ou, tantôt, le thème-alibi, le thème-gadget qui permettra d'occulter les problèmes réels ou de proclamer des intentions généreuses qui ne verront jamais le jour. Les bureaucraties nationales sont tout aussi méfiantes envers des projets auxquels elles n'ont pas participé. L'image de marque des organisations internationales varie avec les Etats, les moments et les circonstances. Longtemps elles ont été considérées comme l'outil de la domination pour des pays développés. Depuis la tentative pour créer un nouvel ordre économique, elles sont perçues par certains comme dangereusement progressistes, suscitant la peur des gouvernements devant les risques de conscientisation des masses et la résistance des systèmes scolaires décidés à sauvegarder leur monopole sur l'éducation et à écarter la formation extra-scolaire.

Les organisations internationales (exemples : Unesco, I.I.P.E.) ont essayé de lever quelques-uns des obstacles qui gênaient leur action en formant des spécialistes autochtones qui seraient des intermédiaires, des interlocuteurs valables, entre elles et la réalité de leur pays et pourraient chercher les solutions qui conviendraient le mieux à cette réalité. La mise au point de l'auto-évaluation assistée des programmes mis en place dans les Etats permettrait à ceux-ci d'évaluer eux-mêmes les projets. Pour dégager les pays en voie de développement de l'influence des grandes puissances, il a été proposé au colloque de créer des lieux où des thèmes nouveaux et propres au Tiers Monde pourraient être développés.

On ne pouvait manquer d'aborder le problème linguistique. Il a été reproché aux organisations internationales de ne pas avoir suffisamment promu les langues vernaculaires en particulier en Afrique après le départ des puissances coloniales et d'avoir ainsi perpétué l'influence occidentale et la conservation des structures existantes au détriment des valeurs culturelles propres au pays. Tant que cette situation durera, l'enseignement sera une hécatombe et la recherche indigène inexistante. Le problème se complique du fait du contexte local : dans certains pays comme le Zaïre où elles sont trois cents, on dénombre une multitude d'ethnies dont aucune ne prévaut et, dans la plupart des pays africains, aucune langue maternelle n'est apte à véhiculer les

concepts de la vie moderne. En outre, les organisations internationales ne peuvent aller à l'encontre de la politique officielle des pays aux prises avec la nécessité de créer une unité nationale qui n'a quelquefois jamais existé. Le recours aux langues des ex-puissances coloniales très tôt dans la scolarité semble inévitable.

Les actes du colloque paraîtront vraisemblablement en décembre prochain.

Michèle TOURNIER.

2. SOUTENANCES DE THÈSES

Soutenances de thèses en sciences de l'éducation ou intéressant les sciences de l'éducation dans les universités de Paris et de la région parisienne (début avril - fin juin 1979).

• Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III

5 avril 1979. Doctorat de 3^e cycle

Aboussiba (Lalla Nouzla). — **L'« Open University » et les nouvelles orientations de l'enseignement universitaire en Grande-Bretagne.**

Directeur de thèse : M. Appia.

• Université de la Sorbonne - Paris IV

18 mai 1979. Doctorat de 3^e cycle

Dhahri (Noureddine). — **Essai d'analyse du contenu idéologique de l'enseignement tunisien.**

Directeur de thèse: M. Charnay.

5 juin 1979. Doctorat de 3^e cycle

Bornes (Christian). — **Contribution à l'étude du transfert de l'information scientifique dans un milieu de recherche.**

Directeur de thèse : M. Guillebeau.

• Université de Paris V - René Descartes - Sciences humaines - Sorbonne

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 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.

27 avril 1979. Doctorat de 3^e cycle

Mylonas (Théodoros). — **L'écart de scolarisation entre villes et campagne en Grèce.**

Directeur de thèse : Mme Isambert-Jamati.

30 avril 1979. Doctorat de 3^e cycle

Pariat (Marcel). — **Le devenir du mouvement de rénovation pédagogique : la Fédération d'animateurs des républiques éducatives.** Analyse d'une situation de crise et d'essai d'évaluation des actions de formation entreprises par ce mouvement.

Directeur de thèse : M. A. Léon.

3 mai 1979. Doctorat de 3^e cycle

Farah (François). — **Panorama des études sur la démographie et la sociologie de l'éducation en France depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale.**

Directeur de thèse : M. A. Girard.

7 mai 1979. Doctorat de 3^e cycle

Brissard (Françoise). — **La formation à l'expression dans les entreprises comme systèmes.**

Directeur de thèse : M. J. Dumazedier.

8 mai 1979. Doctorat de 3^e cycle

Mollard (Régis). — **Etude du lancer du poids - Biométrie du geste sportif.**

Directeur de thèse : M. A. Coblentz.

10 mai 1979. Doctorat d'Etat ès lettres et sciences humaines

Schnapper (Dominique). — **Tradition culturelle et société industrielle.**

Directeur de thèse : M. A. Girard.

15 mai 1979. Doctorat d'Etat ès lettres et sciences humaines

Higele (Pierre). — **Utilisation de la théorie opératoire de l'intelligence en formation d'adultes.**

Directeur de thèse : M. A. Léon.

25 mai 1979. Doctorat de 3^e cycle

Dhib Le Kefi (Abdessatar). — **Contribution à l'étude de l'adaptation de l'enfant à la situation scolaire en milieu préscolaire.**

Directeur de thèse : M. R. Reuchlin.

16 juin 1979. Doctorat de 3^e cycle

Caron-Pargue (Josiane). — **Etude sur les représentations du cube chez les enfants de trois à onze ans. La représentation et le codage des propriétés spatiales.**

Directeur de thèse : M. P. Gréco.

19 juin 1979. Doctorat de 3^e cycle

Rouphael (Georges). — **L'enseignement du français dans le cycle secondaire officiel du Liban. — Diagnostic et perspective.**

Directeur de thèse : L. Legrand.

21 juin 1979. Doctorat de 3^e cycle

Delgorgue (Michèle). — **Le dessin ; langage graphique de l'enfant psychotique.**

Directeur de thèse : Mme H. Gratiot-Alphandéry.

22 juin 1979. Doctorat de 3^e cycle

Thiébaud (Jean-Marie). — **Conditions et modalités d'emploi de la télévision à l'école élémentaire.**

Directeur de thèse : M. L. Porcher.

23 juin 1979. Doctorat 3^e cycle

Gérard-Michaud (Eliane). — **Représentation de soi et relations mère-enfant chez l'enfant infirme moteur cérébral. Le jeu de l'espoir et du désespoir.**

Directeur de thèse : M. R. Perron.

23 juin 1979. Doctorat de 3^e cycle

Quashie (Maryse). — **Les enfants de travailleurs immigrés et la pédagogie du langage en maternelle** : problèmes et perspectives.

Directeur de thèse : M. L. Legrand.

26 juin 1979. Doctorat de 3^e cycle

Odeye (Marcel). — **La scolarisation en République populaire du Congo** : causes, réalités et conséquences.

Directeur de thèse : M. L.V. Thomas.

26 juin 1979. Doctorat de 3^e cycle

Levasseur (Roger). — **L'action culturelle au Québec**. — Réappropriation nationale et émergence de nouvelles élites culturelles.

Directeur de thèse : M. J. Dumazedier.

27 juin 1979. Doctorat de 3^e cycle

Mazure (Claude). — **L'apprentissage vers la formation en alternance**.

Directeur de thèse : M. G. Balandie.

28 juin 1979. Doctorat de 3^e cycle

Kobeissi (Hassane). — **Analyse de l'image du garçon et celle de la fille dans les manuels de lecture arabe du cycle primaire au Liban**.

30 juin 1979. Doctorat de 3^e cycle

Villareal (Ada). — **La réforme de l'éducation de 1970 à Panama**.

Directeur de thèse : M. Le Thanh Khoi.

• Université de Paris VIII

4 avril 1979. Thèse de 3^e cycle

Lopez-Krahe (Janine). — **Etude des méthodes de reconnaissance automatique de caractères imprimés**. Application à un système de lecture pour aveugles.

30 mai 1979. Thèse de 3^e cycle

Cheval-Donne (François). — **La communication inégale : facteurs de différenciation quantitative dans la réception des moyens modernes de diffusion, étude sur les zones rurales d'Algérie**.

Directeur de thèse : M. J. Dumazedier.

27 juin 1979. Thèse d'Etat sur travaux

Kurtz (Liliane), épouse Lurçat. — **Evolution de l'élaboration de l'espace chez l'enfant**.

• Université de Paris Nord (Paris XIII) Villetaneuse

22 juin 1979. Thèse de 3^e cycle

Bireaud (Annie). — **Le collège audio-visuel de Marly-le-Roi : une innovation en technologie éducative, 1963-1970. Etude historique**.

Directeur de thèse : M. A. Léon.

Structures et réformes de l'enseignement

**AFRIQUE
DE L'EST**

KAY (Stafford). — **Early educational development in East Africa : A case study.** — Comparative education review (Chicago), vol. 23, n° 1, févr. 1979, pp. 66-81.

Cet article compare les différents schémas d'expansion scolaire observés depuis les débuts de la colonisation dans quatre groupes ethniques voisins de l'Ouest du Kenya ; il explique pourquoi ces expériences éducatives ont varié considérablement, en dépit de circonstances historiques semblables ; les raisons les plus importantes de ces différences d'attitude vis-à-vis de l'école coloniale sont : les pressions démographiques, la situation géographique, les barrières de la langue, les structures sociales, le rôle prépondérant des missions, la persistance des coutumes et des croyances traditionnelles. Dans les pays du Tiers Monde, les gouvernements ont été confrontés au problème de choisir au départ entre l'égalité sociale et un rapide développement économique ; quand, comme au Kenya, le gouvernement a opté pour le développement, il apparaît que les groupes ethniques les mieux placés pour sauvegarder leurs avantages sociaux sont ceux pour lesquels les facilités d'éducation sont les mieux établies.

AUTRICHE

SCHEIPL (Joseph). — **Unterschiedliche ganztägige Schulformen.** — *Erziehung und Unterricht*, n° 5, mai 1979, (Wien), pp. 264-278.

La société actuelle exige du système scolaire un rôle éducatif beaucoup plus important qu'auparavant, pour deux raisons essentielles : d'une part la diminution de la semaine de travail scolaire de 6 à 5 jours impose de concentrer les quelque trente heures de travail de la semaine sur un nombre limité de jours et donc de prolonger la durée de la journée scolaire. D'autre part, de nombreux élèves sont tenus de passer la journée entière à l'école en raison de l'activité professionnelle des deux parents. Ces deux raisons imposent une modification des programmes du premier cycle de l'enseignement secondaire. La fonction éducative de l'école étant plus importante, sa fonction sociale l'est aussi : l'école doit servir tour à tour de centre d'éducation, de formation, de culture, d'épanouissement et de loisirs. En outre elle élargit son action dans la participation aux loisirs et à l'éducation dispensée par la famille (valeurs morales). Il existe parfois le risque d'un conflit entre les deux systèmes d'éducation, ou le déséquilibre de l'importance de l'un par rapport à l'autre. D'unité d'enseignement, l'école devient cadre de vie. Il faut alors savoir harmoniser les temps d'études et ceux de loisirs éducatifs. Ce dernier aspect évoqué par l'article concerne le rôle croissant de l'école dans la formation professionnelle de l'élève et dans son insertion dans la vie sociale.

N.D.L.R. — Cette rubrique est élaborée par les documentalistes du département de la Recherche historique et documentaire de l'I.N.R.P. et du département de la Documentation et de la formation des maîtres du C.N.D.P.

BELGIQUE

L'enseignement de type I pour une préparation sérieuse en vue de la rentrée 79-80. — LAMBERT (S.J.). — Réflexions sur l'enseignement secondaire de type I. — Humanités Chrétiennes (Liège), 22^e année, n° 4, avril-mai 1978-79, pp. 335-353.

L'enseignement rénové (dit de type I) sera adopté à la rentrée prochaine par un grand nombre d'établissements. Afin de susciter l'initiative et la participation active des élèves, les enseignants doivent s'efforcer d'entrer dans l'esprit de cet enseignement nouveau. La première partie de l'article est destinée à informer les enseignants de première année sur la « période d'accueil » de la rentrée scolaire, et sur la manière d'organiser les deux ou trois premiers jours, afin de « donner l'impulsion initiale et décisive à l'établissement de relations qui faciliteront l'intégration de l'élève dans son nouveau milieu ». Dans une deuxième partie, F. Lambert, professeur de première année de latin dans l'enseignement traditionnel, parle de ce nouvel enseignement qui réorganise tout l'enseignement secondaire belge. Il présente les *objectifs de l'enseignement rénové et des caractéristiques essentielles*, en particulier l'accès à l'enseignement secondaire, et donne quelques exemples types sur la capacité des enfants à réussir ou non dans une première secondaire après une bonne ou une mauvaise fin d'études primaires. L'auteur estime que les nouvelles structures de l'enseignement sont positives tant au niveau de l'enseignement proprement dit qu'au niveau des enseignants eux-mêmes.

Cette nouvelle structure doit transformer les relations entre l'établissement, les parents et les enfants.

CHINE

WEINMAN (Janice). — Report on China. — American Education (Washington), vol. 15, n° 1, janv.-fév. 1979, pp. 18-26.

Reportage d'une enseignante américaine sur les établissements scolaires qu'elle a visités en République populaire de Chine : écoles maternelles, élémentaires et secondaires, « Palais des enfants ». Aperçu du système éducatif et des problèmes que soulèvent les anciennes et nouvelles techniques pédagogiques en vue de sa modernisation.

COLOMBIE

Educación para zonas indígenas. — Educar, (Bogota), n° 5, 1978, pp. 19-57.

Un décret du 19 juin 1978 accorde aux communautés indigènes de Colombie le droit de recevoir une éducation conforme à leur identité culturelle tout en participant à l'élaboration et au développement des programmes éducatifs nationaux. Il permet aux quelque trois cent mille indigènes de planifier leur propre système éducatif. La revue *Educar* publie le texte intégral de ce décret qui garantit les *droits à l'éducation sans distinction d'ethnie, de culture ou de religion et assure* ainsi la conservation et le développement des langues des autochtones tout en permettant l'apprentissage de l'espagnol, langue nationale. Il existe des difficultés certaines d'application dues à l'isolement de certaines communautés, et à l'absence de langage écrit dans de nombreux cas. De nombreux organismes de recherche s'emploient actuellement grâce à la collaboration indigène à y remédier et à promouvoir ces diverses cultures. Il existe en effet plus de 200 groupes linguistiques qui peuvent être regroupés en 10 familles principales. Il faut noter que sur les trois cent mille indigènes, cent vingt mille sont bilingues et cinquante mille ignorent l'espagnol. Une carte permet de situer ces différentes ethnies, dont les caractéristiques sont brièvement décrites.

Compte rendu d'un voyage d'études qu'ont effectué en 1976-1977 deux professeurs d'éducation d'universités américaines dans plusieurs établissements scolaires français, sur l'application des réformes ministérielles. Leurs conclusions montrent que les constantes du système scolaire français n'ont pratiquement pas été touchées par ces réformes : la centralisation reste intacte, l'enseignement très théorique, l'opposition des enseignants demeure, malgré l'extension des méthodes actives, et la transformation du premier cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, les soubresauts de mai 1968 ont fait naître un climat de changement en faveur notamment d'une démocratisation du système et d'une collaboration parents-maîtres-enfants.

Maternelle. — Cycle préparatoire. Inspection académique du Nord. — Nord pédagogique, (Lille), n° 36, premier trimestre 1979, pp. 1-64.

Ce numéro montre comment peut être réalisée la continuité pédagogique entre l'école maternelle et le cycle préparatoire souvent recommandée par les textes officiels. Le compte rendu de ces deux expériences faites depuis 1975 donne l'analyse d'une situation vécue avec tous les problèmes auxquels se sont heurtés les uns et les autres avant d'arriver à une participation active de chacun.

Orientation : Quel baccalauréat choisir ? — Le Monde de l'Education, (Paris), n° 50, mai 1979, pp. 8-24, bibliogr.

Ce dossier se propose d'aider les élèves quittant le premier cycle à se reconnaître dans le labyrinthe des études qui s'ouvre devant eux. Après avoir énoncé les dix principes de base pour une bonne orientation, ce numéro présente au lecteur, à côté d'informations sur les enseignements des différentes sections et les épreuves des baccalauréats correspondants, les probabilités d'orientation et les chances de réussite dans les différentes filières. Des cas particuliers et des études plus globales montrent les composantes pédagogiques, sociologiques et économiques de la situation actuelle.

PLOUVIN (J.-Y.). — La notion « des principes fondamentaux de l'enseignement », au sens de l'article 34 de la Constitution et la liberté de l'enseignement. — Revue du droit public et de la science politique en France et à l'étranger (Paris), 1, janv.-fév. 1979, pp. 53-86.

L'article 34 de la Constitution du 4 octobre 1958 réserve au législateur la détermination des principes fondamentaux, notamment ceux de l'enseignement : le juge les invente et les reconnaît souverainement. Définition et situation de ces principes dans la hiérarchie des normes ; analyse juridique de la liberté de l'enseignement ; la reconnaissance prétorienne.

KOWEÏT

MELEIS (Afaf Ibrahim), EL-SANABARY (Nagat), BEESON (Diane). — **Women, modernization and education in Kuwait.** — *Comparative education review*, (Chicago), vol 23, n° 1, février 1979, pp. 115-124.

Cet article montre les progrès accomplis dans le domaine de l'éducation des femmes au Koweït et son impact sur leur participation à la vie économique du pays.

Bien qu'elle ait débuté plus tard puisque la première école publique de filles date de 1937-38 (un an seulement après la création de la première école publique de garçons, ceux-ci fréquentant auparavant les écoles islamiques), l'éducation des femmes au Koweït est beaucoup plus développée que dans la plupart des pays du Moyen Orient arabe ; elle est obligatoire pendant huit ans, aux niveaux primaire et moyen ; au niveau secondaire, elles ont le choix entre l'éducation « académique » (où elles atteignent un pourcentage de 50 %, les garçons étant plus nombreux dans les sciences et les filles dans les arts et les humanités) et une formation professionnelle orientée essentiellement vers l'enseignement et la carrière d'infirmières. Fait assez remarquable dans une société encore très traditionnelle, beaucoup de Koweïtiennes continuent leurs études au-delà du secondaire ; ainsi parmi les filles diplômées en 1974-75, un tiers entraient à l'université, 38 % poursuivaient leurs études dans des collèges et instituts d'enseignement supérieur, tandis que 16 % obtenaient une bourse pour l'étranger, essentiellement l'Égypte et d'autres pays arabes...

Parallèlement se poursuit l'alphabétisation des adultes. La plupart des professions — à part celles d'enseignant et d'infirmière, leur restent encore fermées et la première motivation des femmes qui poursuivent leurs études reste le désir d'enrichissement personnel plutôt que celui d'une carrière, laquelle pourrait bouleverser les structures familiales traditionnelles.

NIGERIA

AJALA (Oyewole O.). — **Le rôle de l'éducation traditionnelle au Nigéria occidental.** — *Revue internationale des enseignants*, (Berlin), n° 1, 1979, pp. VIII-XII.

L'auteur dégage, à partir d'études de différents auteurs (Babs Fafunwa, Moumouni, Majason...), les objectifs de l'éducation traditionnelle au Nigéria occidental, en particulier chez les Yorouba : développement des capacités physiques, morales et mentales, éducation du respect envers les adultes et les personnes âgées, développement du sens communautaire et participation aux activités de la famille et de la communauté, compréhension et estime du patrimoine culturel.

Cette éducation était confiée aux parents — la mère d'abord, puis lorsque l'enfant grandissait, souvent un parent éloigné, une tante par exemple — mais en fait toute la collectivité faisait fonction d'éducateur en intégrant l'enfant dans toutes les activités communautaires : chants et danses, récits exemplaires glorifiant une qualité ou une vertu, comptines et jeux, activités agricoles et artisanales (tissage, teinturerie, forgeage). L'apprentissage se faisait par l'observation et l'initiation. Bien des auteurs occidentaux ont sévèrement critiqué cette éducation, la prétendant conservatrice et trop conformiste, il semble cependant qu'elle pourrait apprendre bien des choses au système moderne.

PAYS-BAS

ELIAS (Ton). — **L'enseignement aux Pays-Bas ou la pacification au pays de l'eau.** — *Septentrion (Brabant-sept.)*, n° 1, 1979, pp. 32-38.

L'auteur, journaliste, analyse et commente l'organisation très complexe de l'enseignement au Pays-Bas, les problèmes rencontrés au cours du siècle passé entre chrétiens, protestants et catholiques romains. L'égalité financière pour l'enseignement libre et l'enseignement public. Les réformes nécessaires par suite de la baisse du nombre d'élèves.

QUÉBEC **Le livre blanc sur les collèges.** — *Prospectives* (Montréal), n° 1, fév. 1979, 48 p.

Après un historique des différents projets d'un nouveau régime pédagogique proposés depuis la création des C.E.G.E.P.S. en 1967, G. Doust situe le projet actuel du gouvernement à l'endroit de ceux-ci par rapport à l'ensemble des politiques éducatives énoncées dans le livre blanc sur le développement culturel; il analyse les différences qui apparaissent entre les propos tenus par le ministre d'Etat au développement culturel et ceux du ministre de l'Education. Ce qui l'amène à poser la question : quelles sont les intentions réelles du gouvernement et lequel des deux ministères en est le porte-parole autorisé.

UNESCO **Programmes d'études et éducation permanente.** — Unesco (Paris), 1979, 350 p., bibliogr. (*L'Education en devenir*).

Cet ouvrage est le résultat d'une série de recherches organisées par l'Unesco; des spécialistes de nombreux pays y ont apporté leur contribution. La restructuration des systèmes éducatifs et l'amélioration des curriculum en fonction d'objectifs opérationnels conformes aux objectifs globaux de la société préoccupent de plus en plus les chercheurs et les décideurs en matière d'éducation, et la nécessité d'inscrire tout le processus éducatif dans la cohérence d'une éducation permanente est maintenant reconnue. L'ouvrage aborde successivement le cadre général d'une réforme des contenus, les problèmes de cohérence avec le milieu et, en guise de conclusion, les incidences de ces réformes sur les autres composantes du système éducatif, entre autres les structures de l'éducation, les méthodes d'enseignement, les modes d'évaluation, la formation des maîtres.

UNION SOVIÉTIQUE **TURCENKO (V.N.). — Obrazovatel'nyj potencial Sibiri.** — *Sovetskaja pedagogika*, (Moscou), 1979, n° 5, pp. 23-30.

Le développement de l'éducation est indissolublement lié à la réalisation des tâches sociales les plus importantes : égalisation du niveau de vie, satisfaction des exigences de l'épanouissement de la personnalité. Ce résultat peut être obtenu en Sibérie par la création d'un système d'éducation permanente qui englobe aussi bien les jardins d'enfants, l'école, la formation professionnelle que les complexes mixtes (enseignement-production). La création des conditions d'éducation les meilleures (par rapport au reste du pays) exerce un attrait considérable sur la majorité de la population. Cet avantage est l'un des facteurs les plus puissants de maintien de la population des cadres. On peut donc considérer les régions récemment industrialisées et la Sibérie tout entière comme des régions d'avant-garde en matière éducative.

YUGOSLAVIE **SOLJAN (Niksa Nikola). — Les besoins d'éducation et les principes de démocratisation de l'enseignement supérieur en Yougoslavie.** — *Perspectives*, (Unesco, Paris), vol. IX, n° 1, 1979, pp. 60-70.

La réforme actuelle de l'enseignement, engagée depuis 1970, est surtout une réforme sociale, c'est-à-dire qu'elle est principalement axée sur les facteurs socio-économiques et politiques qui devraient transformer radicalement l'éducation. L'auteur traite essentiellement du problème des aspects sociaux de la démocratisation de l'enseignement

supérieur. Il définit l'expression « travail associé », étroitement liée à celle de réforme de l'éducation en Yougoslavie, pays où règne l'autogestion socialiste.

Les besoins en matière d'études supérieures sont fonction du travail associé, des organisations élémentaires, des organisations de travail, des communautés locales et du désir de chacun de prendre part à la vie sociale.

L'objectif fondamental de cette réforme est la liaison entre éducation et travail. Les jeunes devront au plus tôt être préparés à leur premier emploi et adhérer à une organisation de travail associé. Ce n'est qu'ensuite qu'ils pourront poursuivre leurs études en alternant ou en combinant éducation et emploi. Les initiatives en cours et l'évolution de l'enseignement supérieur devraient aboutir à un renforcement de la démocratisation de l'enseignement supérieur.

Enseignements supérieurs

AMÉRIQUE LATINE

Universidad en América latina. — Revista de la Educación superior, n° 3 (27), (Mexico), juil.-sept. 1978, pp. 5-58.

Trois articles permettent de connaître les caractères les plus remarquables de l'enseignement supérieur au Mexique et les remèdes envisagés face à la crise politique et sociale qui a affecté la société mexicaine. En 1975, l'Université Autonome de Puebla a élaboré avec l'ensemble des professeurs, des élèves, des personnels universitaires, un programme de réforme basé sur des conceptions démocratiques, critiques, populaires, la défense de l'autonomie, la liberté d'expression. Il est actuellement en cours d'application. Il importe également de souligner que le rapprochement entre l'université et la recherche scientifique et technique est un élément essentiel du développement de l'Amérique latine. Il faut mettre fin à la dépendance scientifique et technologique vis-à-vis des grandes puissances. La généralisation de l'éducation, la lutte contre l'analphabétisme, l'élévation générale du niveau culturel avec, à l'exemple de Cuba, l'accès de tous à un niveau supérieur, pourront mettre fin au sous-développement hispano-américain.

ÉTATS-UNIS

LAVIN (David E.), ALBA (Richard D.), SILBERSTEIN (Richard A.). — **Open admissions and equal access : a study of ethnic groups in the City University of New York.** — Harvard Educational Review, vol. 49, n° 1, february 1979, pp. 53-92.

L'Université de la ville de New York avait décidé en 1970 de garantir l'admission libre à tous les élèves diplômés de High Schools afin de permettre l'accès à des étudiants appartenant aux minorités, essentiellement des noirs et des espagnols, et de ralentir ainsi le processus de reproduction des inégalités sociales. Cette initiative, fortement critiquée fut considérée comme une menace pour le niveau des études. Néanmoins, après une étude de la politique d'admission libre, de la composition ethnique et religieuse, du milieu socio-économique, de comportement et des aspirations des étudiants admis, les auteurs montrent qu'il n'y a aucune raison de penser que le niveau académique a diminué depuis les quelques années que l'expérience dure et que de plus cette politique semble bien réduire les inégalités sur le plan éducatif.

EUROPE

Les universités européennes, dix ans après 1968. — *Paedagogica Europaea* (Amsterdam), XII, 1978-2, pp. 7-90.

1968 restera un tournant dans l'histoire des idées en Europe de l'Ouest : changements de la pensée politique et sociale, de la conception du système éducatif, révolution des valeurs morales et des comportements. Les propositions de réformes, comme le rapport Robbins en Grande-Bretagne, les commissions Carnegie aux Etats-Unis, et U 68 en Suède, les travaux de la BAK en Allemagne fédérale, sont certes antérieurs à 1968, mais commencent alors à avoir un impact politique, en particulier sur l'enseignement supérieur. Les articles présentés dans ce numéro — (« L'enseignement supérieur français dix ans après la loi d'orientation », par E. Faure ; « Les enseignements de l'expérience française d'autonomie et de participation », par G. Vedel ; « Les universités britanniques de 1968 à 1978 », par P. Scott ; « La révolution des officiers : les polytechniques britanniques », par T. Burgess ; « Les réformes de l'enseignement supérieur suédois », par G. Bergandal ; « Dix ans après mai 1968 à l'université de Louvain », par J. Debelle ; « Les conflits et expériences dans deux universités de « gauche » : Brème et Paris VIII-Vincennes », par G. Berger et W.U. Drechsel) — tentent d'analyser la nature de la situation actuelle, au regard des espérances soulevées dix ans plus tôt : la crise actuelle est-elle le résultat des changements accomplis et réclamés depuis 1968, ou la conséquence d'erreurs inévitables dues à une méconnaissance des fonctions de l'enseignement supérieur à une époque où la recherche dans ce domaine était moins développée qu'aujourd'hui ? Une meilleure compréhension des motivations passées garantira-t-elle les décisions futures ?

FRANCE

A Vincennes. — *Littérature*, (Paris), n° 34, mai 1979, pp. 3 à 128.

Le département de littérature française de l'université de Vincennes a, en tant que tel aussi bien que par les activités de ses enseignants, un place importante, depuis sa fondation il y a dix ans, dans le renouvellement des études et de la production littéraire, en particulier par la problématisation attentive des effets de la linguistique, du marxisme, de la psychanalyse et des sciences humaines en général. Dans le souci d'écoute et la volonté de dire partagés, se sont modifiés les rapports entre culture universitaire et désir de culture, entre culture locale et autres cultures, entre littérature et ce qui serait non-littérature, entre l'écriture et la parole. Quinze auteurs qualifiés exposent ici leur point de vue.

MOYEN-ORIENT

America as Alma Mater. — *Aramco World Magazine* (New York), vol. 30, n° 3, mai-juin 1979, 33 p.

Numéro spécial consacré à des témoignages élogieux d'étudiants et de personnalités des pays arabes du Golfe Persique, producteurs de pétrole, sur les importantes possibilités d'études qu'offrent les universités américaines aux ressortissants de cette partie du monde, et sur l'influence qu'exercent les Etats-Unis sur ces nouveaux « gradués ».

O.C.D.E. **La gestion des universités dans les années 80.** — Revue internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur (Paris), vol. 3, n° 1, mai 1979, pp. 3-101.

Sélection des communications faites au cours de la IV^e conférence générale du programme IMHE organisée à l'O.C.D.E., du 11 au 13 septembre 1978 sur la gestion des universités dans les années 80. Trois questions principales y ont été étudiées : la direction des établissements d'enseignement supérieur ; l'évaluation et la performance de ces établissements ; comment conserver leur vitalité dans un contexte économique en évolution. D'autres rapports seront publiés dans les prochains numéros de la revue.

PAYS-BAS **BERGE (A.P. van den) et all. — Vers une méthode « Interactive » de planification du système universitaire néerlandais.** — Revue internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur (Paris), mai 1979, vol. 3, pp. 127-145.

Genèse du système néerlandais de planification pour l'enseignement supérieur : les particularités de cet enseignement et leur influence sur le système de planification. Deux tentatives ont été faites pour créer un système de planification : une de la firme McKinsey, a échoué, l'autre est encore en cours. Comparaison de ces deux tentatives et observations critiques des auteurs.

RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE **AUGENSTEIN (Heinz). — Un modèle pour l'information et l'orientation des étudiants fondé sur les résultats de l'expérience allemande.** — Revue internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur (Paris), mai 1979, vol. 3, pp. 147-162.

Examen du rôle joué par les services d'information et d'orientation dans les établissements d'enseignement supérieur en R.F.A. : ses caractéristiques et les problèmes posés par les études universitaires. Présentation d'un modèle expérimental mis en œuvre à l'université de la Sarre : ses aspects coût-bénéfice et quelques suggestions au sujet de son contenu.

SCHMID (Rudolf). — Hochschulzugang — ein Problem für die Psychologie ? — Die deutsche Schule, n° 4, avril 1979, (Hannover), pp. 210-220.

Depuis quelques années l'intérêt de l'application de la psychologie au passage de l'enseignement secondaire à l'université s'est accru en raison de l'introduction de nouvelles formes de sélection. Après un rappel historique et juridique de l'entrée à l'université, le présent article met en lumière la mise en application de tests psychologiques à ce stade du processus éducatif. Est-ce là permettre l'égalité des chances ? L'auteur souligne la nécessité de coupler les tests avec des stages d'orientation permettant une expérience professionnelle et une meilleure connaissance du monde du travail, mais la mise en pratique de ces derniers s'avère difficile dans les conditions actuelles. Le danger de cette forme de sélection est de définir très précisément un stéréotype d'étudiant pour une matière donnée. Il est difficile pour l'évolution de l'enseignement d'une matière d'apprécier les conséquences que peut avoir une stratégie de sélection appliquée à 100 %. Ainsi certains psychologues peuvent se poser la question de savoir pourquoi ils veulent participer avec leurs propositions de méthodes au simple mécanisme de répartition des étudiants, sans suffisamment prendre en considération les conséquences qui en découlent pour l'enseignement supérieur, les études et les étudiants.

SUISSE **Les bases concrètes de la planification universitaire en Suisse.** — Politique de la Science, supplément 17, 1979, (Berne), pp. 7-33.

A la suite du rejet de la loi fédérale sur l'aide aux hautes écoles et à la recherche, une concertation des universités s'avère nécessaire, le refus de cette loi étant intervenu à un moment où le nombre des étudiants s'accroît et où les pouvoirs publics doivent stabiliser leurs dépenses à cause de la récession économique. Le présent rapport est destiné à encourager la prise de conscience de l'enseignement supérieur afin d'utiliser au mieux les moyens mis à sa disposition. Il rappelle les mesures prises par les hautes écoles — aux échelons locaux et nationaux — à la suite du rapport sur « la planification dans l'enseignement supérieur en Suisse », en vue de planifier leur développement. La Commission de planification de la Conférence des recteurs des universités suisses résume en dix principes, ses vues sur la planification universitaire. Les dix hautes écoles suisses présentent une grande variété dans les solutions retenues par chacune d'elles, un certain nombre de suggestions sont proposées, destinées à mieux planifier sur le plan local. Le principal objectif de la planification sur le plan national, reste la coordination du développement des hautes écoles, afin de prévenir l'introduction d'un nombreux *clausus* et de garantir la qualité de l'enseignement et de la recherche. Les procédures relatives à la planification nationale et à la planification locale sont en cours d'étude. Après une présentation de la situation dans les universités en automne 1978, le présent rapport expose les caractéristiques de la demande sociale lors des prochaines années et les mesures urgentes à prendre pour assurer l'avenir de l'enseignement supérieur en Suisse, principalement dans le domaine de l'accès aux études.

UNESCO **Démocratiser l'enseignement supérieur.** — Perspectives (Unesco, Paris), vol. IX, n° 1, 1979, pp. 44-108.

Au sommaire de ce numéro spécial : une rétrospective de cette évolution en Europe ; l'exemple de la Hongrie et sa politique d'admission à l'université ; la réforme de l'enseignement supérieur en Yougoslavie ; l'expérience de la Tanzanie où les études supérieures ne sont possibles qu'après plusieurs années de pratique professionnelle ; le cas de l'Amérique latine mettant l'accent sur la participation et la cogestion étudiante ; le chômage et le malaise de la jeunesse en Asie du Sud ; le rôle de l'éducation permanente dans l'évolution des universités vers la démocratisation.

Disciplines

1. LANGUES

ESPAGNE **MESTRE** (Carmen), **NORIEGA** (Juan), **WHELAN** (Peter). — **Programación de las actividades de lengua Inglesa en Bachillerato.** — Aula Abierta, n° 25, (Oviedo), mars 1979, pp. 29-41.

Synthèse de travaux réalisés par une équipe de l'Institut des sciences de l'éducation d'Oviedo et destinés à aider les professeurs d'anglais des classes de deuxième cycle

dans la préparation de leurs cours en leur proposant un modèle de programme audio-visuel de 10 heures pour une durée de 15 jours. Détail précis du déroulement du travail pour une semaine avec, comme objectifs, la compréhension et l'expression orales, la lecture, l'expression écrite, la phonétique et la phonologie, la grammaire, la culture et la civilisation. Indication des exercices ainsi que des manuels et du matériel technique utilisés. Proposition de méthodes de contrôle et d'évaluation des progrès réalisés par les élèves. En complément : modèle de programme d'un séminaire de recyclage des enseignants.

FRANCE

L'enseignement du français dans les collèges : à la recherche d'une pédagogie différenciée. — Recherches pédagogiques, (Paris : I.N.R.P.), 1971, n° 100, 95 p.

Il est apparu utile de publier ce texte rédigé en 1974, à la suite des journées d'étude de Gérardmer ; il permet en effet une vue synthétique sur l'évolution des idées au sein des équipes de recherche, évolution qui, d'une part, a précédé les décisions institutionnelles, d'autre part, a permis une meilleure individualisation de l'enseignement. Par ailleurs, la pédagogie différenciée englobe la pédagogie de soutien qui ne serait, sans elle, qu'un leurre pour les élèves les plus démunis et un sujet de découragement pour les professeurs. Mais la recherche d'une pédagogie différenciée est difficile et exige un dialogue permanent entre enseignants et équipes de recherche.

Les langues vivantes en question. — Cahiers pédagogiques, (Cannes), n° 175, mai 1979, pp. 5-26.

Numéro spécial où sont abordés brièvement les problèmes de sélection, d'orientation et de choix des langues, ainsi que la qualité et l'efficacité du travail autonome en langues vivantes. Un article est consacré aux difficultés et aux effets d'apprentissage d'une langue étrangère et des répercussions de la réussite scolaire et sociale sur le milieu d'origine.

MATTE (Jean). — **L'anglais sous le signe de la variété.** — Vie pédagogique, (Paris), n° 2, mars 1979, pp. 7-12.

Expérience d'enseignement intégré de l'anglais, langue seconde en quatrième et cinquième, en milieu francophone à 99 % dans une école de Donnacona. Le travail est préparé par une équipe de professeurs qui choisit contenu et méthodologie appropriée. Ce projet crée des situations d'apprentissage vivantes et variées, utilisant largement, laboratoire, télévision en circuit fermé, conversation. Un des objectifs est d'intégrer dans le contenu une large part « du milieu humain, physique, géographique et culturel de l'élève » et de la culture anglo-saxonne. Les dialogues, les émissions de télévision puisent dans le milieu (commerces de la région, métiers, hôpital sont présentés). Les laboratoires sont plus spécialement réservés à l'apprentissage de la grammaire. En dehors des difficultés matérielles (temps, préparation) qui sont réelles, l'efficacité de la méthode mise en place il y a trois ans, est certaine : compréhension auditive supérieure à celle obtenue par les méthodes traditionnelles, expression correct en anglais, motivation plus grande pour l'apprentissage de cette langue.

Depuis de nombreuses années, les phénomènes de migration se sont amplifiés et influencent notablement la vie des Européens bien que la R.F.A. ne veuille pas se considérer comme un pays d'accueil, c'est elle qui reçoit le plus grand nombre de travailleurs étrangers. Attirés par les besoins de l'industrie, les travailleurs migrants se sont installés avec leur famille ou ont eu la possibilité de la faire venir de leur pays d'origine. Alors que le nombre d'entrées sur le territoire de la R.F.A. a tendance à diminuer, le nombre d'enfants d'origine étrangère en âge de scolarisation a sensiblement augmenté. Des directives fédérales ont été prises afin de satisfaire les besoins de ces enfants sur le plan pédagogique en tenant compte de leur pays d'origine, de leur culture et de leur langue ainsi que des problèmes naissants de l'adaptation et de l'intégration à la langue et la culture germaniques. L'enseignement de l'allemand devrait débiter par des cours spéciaux afin d'apprendre à l'enfant les rudiments de la langue, puis être suivi par des cours intensifs et des stages de perfectionnement. L'enfant connaît de grosses difficultés linguistiques, devant apprendre non seulement une langue étrangère, mais aussi plusieurs styles, plusieurs aspects de cette langue.

Le problème de l'éducation des enfants de travailleurs migrants se pose au niveau européen de par l'importance de la population en cause. Notre société doit être multiculturelle et il importe d'éduquer ces enfants dans le sens du bilinguisme et de la biculture afin de ne pas les couper de leurs racines maternelles.

SUISSE

LEISSING (Max). — *Grundlagen eines elementaren Fremdsprachunterrichts.* — Schulblatt des Kantons Zürich, (Zürich), n° 5, mai 1979, pp. 259-282.

L'article débute par un aperçu général de l'enseignement des langues étrangères en distinguant trois groupes :

- a) L'enseignement traditionnel de la grammaire enseignée à partir de l'âge de 11 ans environ à l'aide de textes littéraires, de l'étude de la grammaire et du vocabulaire. Il s'agit d'une démarche synthétique allant du mot à la phrase. Cette méthode, la plus classique, a pour inconvénient de ne pas adapter l'enseignement scolaire aux besoins réels de l'élève.
- b) Les méthodes directes. Partant de la même analyse, il s'agit de présenter la phrase comme unité et non comme un ensemble de mots. Toujours avec une référence à la langue maternelle, cette méthode fait alterner l'étude des textes écrits avec les dialogues, souvent avec l'aide de disques. L'utilisation de ce système permet une prononciation correcte et semble favoriser l'apprentissage de la traduction, version et thème.
- c) Les méthodes audio-visuelles utilisées généralement avec de jeunes enfants se fondent sur les facultés initiatrices de l'enfant par rapport aux sons. Il s'agit de comprendre la langue à l'oral de façon globale. Bien que l'apprentissage répétitif de la langue soit facilité dans le cadre scolaire, l'utilisation de celle-ci devient difficile lors de l'élocution libre. De même l'acquisition de la langue écrite est retardée et l'enseignement risque d'être figé. L'auteur présente ensuite les méthodes structurales globales et souligne l'intérêt que représente l'environnement dans l'apprentissage d'une langue. A l'école l'enfant doit acquérir sa langue maternelle et une langue étrangère. La relation entre l'élève et le professeur est basée sur la communication, cette notion devant être le fil conducteur de l'enseignement. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'important est de communiquer et de comprendre les situations.

UNION SOVIÉTIQUE

La langue russe menacée. — France-U.R.S.S. Magazine (Paris), n° 120, juil.-août 1979, pp. 37-41.

Débat autour de la situation de l'enseignement du russe en France. Texte de la résolution adoptée à ce sujet par l'Association France-U.R.S.S. Les activités de cette association en faveur du russe. Critique du projet de réforme Pelletier qui consacrerait l'hégémonie de l'anglais.

2. MATHÉMATIQUES ET SCIENCES

AFRIQUE

Quelles mathématiques ? — Recherche, pédagogie et culture (Audecam, Paris), n° 40, mars-avril 1979, pp. 2-48.

Ce dossier consacré aux mathématiques présente un certain nombre de réflexions jaillies de l'expérience, qui peuvent être ordonnées selon quatre grands ensembles : les comportements, les contenus, les matériels mathématiques et l'analyse et l'utilisation des jeux africains. Quelle mathématique pour l'Afrique ? Jean Sauvy fait le tour de la question en imaginant un dialogue entre trois personnages fictifs : le Profane, le Mathématicien et l'Ingénieur... Après avoir évoqué les racines grecques, chinoises, arabes de la mathématique, il en vient à la question de la pratique pédagogique et présente un certain nombre d'expériences novatrices réalisées en Angleterre, en France (école Decroly), en Italie, et une expérience qu'il a effectuée sur des adultes, à laquelle il donne le nom de « mimo-pédagogie de style oral », emprunté à Marcel Jousse à qui Maurice Houis consacre l'article suivant ; de l'œuvre de cet anthropologue trop méconnu, il revient ce qui peut servir de base à une pédagogie vivante : selon lui, « l'homme s'inscrit dans une vaste problématique dont les termes sont le vécu du réel et sa mémoire, la transmission de cette mémoire, les droits de l'oralité sur la scripturalité, l'assimilation de la tradition à une pédagogie, la conception du texte de style oral, la participation du corps à l'expression ».

Nicole Picard fait part d'un travail effectué en France dans des maisons familiales rurales avec des adultes dont le but était d'apprendre les mathématiques pour résoudre des problèmes de la vie quotidienne ; cette expérience, qui incluait dans un deuxième temps l'abstraction des concepts mathématiques, peut être transposée, en particulier en Afrique.

A. Deledicq démystifie la notion d'enchaînement logique des programmes de mathématiques ; il extrait ensuite d'une communication au colloque Inter-Irem d'Abidjan quelques points pertinents sur l'expression du nombre dans les langues africaines, avant de rechercher dans certains jeux africains une initiation aux mathématiques.

Enfin, Emma Castelnuovo relate ses expériences d'enseignement de la mathématique au Niger.

ÉTATS-UNIS

BOOTH (Lawrence). — **Learning at Lawrence.** — American Education (Washington), vol. 15, n° 2, mars 1979, pp. 41-47.

Le Lawrence Hall of Sciences de l'Université de Californie à Berkeley est un des centres les plus importants des États-Unis pour le développement des curriculums de sciences et de mathématiques de tous les niveaux. Il assure des programmes de formation et de recyclage des enseignants. Ces derniers temps il a porté une attention accrue sur le rôle des « sciences centers » dans l'enseignement non formel, et son action dépasse le campus et s'étend sur le plan national. Il développe et diffuse de nombreux programmes en projets tel que le Health Activities Project ou un

important programme d'enseignement par ordinateur qui grâce à ses terminaux peut toucher plus de 30 000 élèves. « The Science curriculum Improvements Study », programme de sciences du niveau élémentaire, est utilisé par trois ou quatre millions d'élèves. De nombreux projets visent à faciliter l'accès à la connaissance scientifique de ceux qui ont été exclus. Les minorités ethniques, les femmes, les handicapés visuels et les handicapés physiques. « The Science Activities for visually impaired » par exemple, met au point des activités multisensorielles pour des jeunes de 9 à 12 ans. Un des objectifs de Lawrence Hall est de promouvoir la participation des femmes dans le domaine des mathématiques et des sciences et de leur faciliter l'entrée dans des carrières qui ne leur étaient traditionnellement pas ouvertes. A travers chaque projet destiné à atteindre un public particulier, le Lawrence Hall of Science offre aux adultes et aux jeunes l'accès au monde scientifique.

SUISSE **JAUQUET (F.), CARDINET (Jean).** — **Entretiens à propos du nouvel enseignement de la mathématique en première année de l'école primaire.** — Techniques d'instruction, (Berne), n° 1, 1979, pp. 2-18.

Il s'agit d'un rapport de synthèse sur les résultats obtenus après l'introduction de la nouvelle méthode d'enseignement des mathématiques mise en place en Suisse romande depuis 1973. Les difficultés d'établissement de ce rapport ont incité les auteurs à demander l'avis de spécialistes (inspecteurs, psycho-pédagogues, mathématiciens) qui ont été consultés essentiellement sur les thèmes suivants : contenu des programmes, moyens d'enseignement, méthodes et attitudes pédagogiques, formation du corps enseignant. Ces spécialistes ont exprimé leurs opinions sur la valeur de cette nouvelle forme d'enseignement des mathématiques. Le rapport tient compte également de l'avis des enseignants et des résultats obtenus par les élèves. Il devrait permettre de décider de la conduite du nouveau curriculum de mathématique. Les auteurs présentent une conception « rivale », sans aucune relation avec la méthode traditionnelle.

3. SCIENCES SOCIALES

ESPAGNE **Ecología en escuela.** — Cuadernos de Pedagogia, n° 50, fév. 1979, pp. 3-23.

La science écologique et les mouvements pour la défense des écosystèmes et l'équilibre du milieu connaissent actuellement un grand essor. Il est possible de lier écologie et enseignement, en appliquant notamment les principes de la transdisciplinarité. Il serait trop restrictif de limiter cette étude au seul cadre des sciences naturelles alors que les implications sociales, économiques et politiques sont nombreuses. Ce dossier rassemble des réflexions générales sur l'ampleur internationale du phénomène écologique face à la rupture des équilibres naturels et sur l'urgence d'ouvrir l'école aux réalités et à la critique de la société de consommation. Une recherche expérimentale menée en milieu urbain, permet, dans une perspective d'équilibre écologique, l'étude d'espèces animales et végétales et de constater les effets de la pollution. De nombreuses activités de recherche et d'expérimentation sont proposées avec des précisions sur les méthodes et les moyens. Une classe de deuxième cycle d'un établissement de Barcelone a effectué un travail de groupe sur la faune et la flore observées au Tibidabo, colline fortement urbanisée, dans la ville ; d'autres, du premier cycle, ont étudié le processus de contamination d'une plage. Ces différents articles sont complétés de références bibliographiques et de la « Liste verte », répertoire des principaux groupements espagnols de protection de la nature.

ÉTATS-UNIS

THOMSON (Peggy). — **A step or two back in time.** — *American Education*, (Washington), vol. 15, n° 2, mars 1979, pp. 27-75.

Une des manières fascinantes d'aborder l'histoire, autant pour les élèves que pour les professeurs, est la reconstitution d'un événement qui les replonge dans le passé et les fait vivre autour d'activités qu'ils recréent. Cet article retrace l'expérience qu'ont faite pendant quelques jours professeurs et élèves des grades 4, 5, 6 de la vie sur un trois mâts pendant la guerre civile. Sur le plan pédagogique la préparation et la réalisation constituent une expérience pluridisciplinaire, connaissances historiques, compréhension du passé, acquisition des connaissances nécessaires pour vivre leur courte aventure ; apprentissage de la vie de groupe, endurance, développement du sens des responsabilités.

FRANCE

Initiation au monde contemporain par les sciences sociales en relation avec une analyse prospective de l'environnement. — *Recherches pédagogiques*, (Paris : I.N.R.P.), n° 98, 1978, 274 p.

Face à un monde qui évolue toujours plus vite et auquel les élèves devront sans cesse s'adapter dans le cours de leur vie d'adultes, l'enseignement d'aujourd'hui — et surtout celui de l'histoire, la géographie et l'instruction civique — est resté trop fixe et ne prépare pas à la compréhension du monde contemporain et surtout futur. C'est pourquoi les chercheurs de l'I.N.R.P. ont lancé une expérience de rénovation pluridisciplinaire en constituant un bloc de sciences sociales et sciences naturelles. Les lycées de Castelnaudary et de Valence sont choisis comme témoins d'expérience et les élèves invités à un travail sur le terrain associant histoire, géographie, initiation économique, sociale et politique renforcées par les apports de l'ethnologie, l'anthropologie, la démographie ainsi que de la biologie et la géologie et même la physique. Enquêtes, expériences auprès des élus et des chefs d'entreprise, tentatives pour participer aux actions d'aménagement rural ou régional sont les principaux moyens employés, les objectifs étant une bonne connaissance du monde contemporain (en insistant sur les modalités de ses transformations et la problématique de l'avenir) ainsi que le développement des aptitudes à l'action. Cet ouvrage résume la recherche dans ses aspects pratiques et théoriques.

Technologies de l'éducation

FRANCE

Fenêtre sur la presse (premier volet). — *Le français aujourd'hui*, (Paris), n° 46, avril 1979, pp. 5 à 32.

Depuis longtemps des enseignants ont introduit des journaux à l'école, mais dans une quasi-clandestinité. Peu à peu, la presse et le pouvoir se sont intéressés à ces expériences. C'est une histoire de dix ans à peu près — au cours desquels les initiatives de l'une et de l'autre ont alterné ou se sont croisées — qui nous est contée sous le titre spirituel : « Chronique d'une liaison ». On passe ensuite aux conclusions d'un stage de réflexion sur « la presse dans la classe de français » organisé dans les ateliers du quotidien « Sud-Ouest », puis à l'image que deux journalistes se font du professeur et plus particulièrement du professeur de français, ainsi que l'image qu'ils pensent que nous nous faisons d'eux. Ces documents mettent en évidence une fracture sociologique dont il est difficile de ne pas tenir compte au moment où professeurs et journalistes sont appelés à collaborer.

Une enquête avait été faite auprès de 46 établissements primaires moyens et secondaires, sur le travail des acteurs invités dans les écoles en 1974, juste avant la période de restriction budgétaire, dont les résultats ont été publiés par le ministère de l'Éducation en 1977 sous le titre « Actors in Schools ». La participation de compagnies théâtrales à la vie scolaire recouvre deux types d'intervention : 1) du « théâtre pour enfants » c'est-à-dire des représentations de pièces adaptées à l'âge des élèves ; 2) de l'« initiation au théâtre » (« Theatre in Education ») qui consiste à travailler avec un groupe d'élèves à la réalisation complète d'un projet théâtral. Les expériences étaient financées en partie par le Conseil des arts de Grande-Bretagne et par certaines autorités locales de l'éducation. Les compagnies pratiquant l'initiation au théâtre fonctionnaient en liaison avec un théâtre communal subventionné. Depuis le début de l'expérience la moitié des compagnies continuent à fonctionner dans les conditions initiales, un quart ont amélioré leurs statuts et un quart ont disparu, indépendamment de leur qualité. Les petites compagnies de type familial ont été les plus vulnérables.

TIERS MONDE

Audio-visuel et développement (dir. Y. Mignot-Lefebvre). — Revue Tiers-Monde, (Paris), n° 79, juil.-sept. 1979, 663 p.

Dans les pays industrialisés, le rôle des différents moyens audio-visuels apparaît de plus en plus important : ils sont utilisés massivement dans tous les domaines de la vie sociale : information, communication, éducation et formation, culture. Dans les pays du Tiers Monde, la mise en place quasi généralisée de télévisions éducatives (Niger, Côte-d'Ivoire, Sénégal, El Salvador, Samoa, Maranhão-Brésil) s'accélère. Par ailleurs, le lancement prochain de satellites de communication va permettre la diffusion et l'échange, à large échelle, d'émissions produites à de grandes distances.

Les expériences présentées dans ce numéro spécial sont extrêmement diverses quant à leur origine géographique et leurs dimensions, aux objectifs poursuivis et aux méthodes utilisées, et constituent les premiers jalons des nouveaux systèmes d'information et d'éducation qui vont probablement se mettre en place dès la prochaine décennie.

Deux axes de réflexion ont été retenus : le premier part d'une analyse des systèmes de communication centralisés, pris dans des sociétés se réclamant ou non du socialisme : Algérie, Sénégal, Côte-d'Ivoire, Colombie, Mozambique ; le second examine à travers un certain nombre d'expériences décentralisées ou différentes, si des formes de communication à double sens ont été possibles (exemples du Chili, de la Bolivie, de la Côte-d'Ivoire, de la Tanzanie, de l'Argentine). Le débat reste ouvert.

Statut, formation et perfectionnement des maîtres

COLOMBIE

PARRA SANDOVAL (Rodrigo). — **Bases sociales para la formación a distancia de los maestros colombianos.** — Revista latino americana de estudios educativos, (Mexico), n° 1, premier trimestre 1979, pp. 39-63.

Depuis quarante ans, la croissance accélérée de la demande en éducation en Colombie a rendu nécessaire l'augmentation du nombre des maîtres. Il a fallu accroître et développer les écoles normales, créer des universités pédagogiques, accélérer l'entraînement des bacheliers, améliorer, par le recyclage, le niveau

académique des maîtres en exercice. Ces différents programmes auraient cependant été insuffisants sans les méthodes de l'éducation à distance. Après une brève description de l'évolution économique de la Colombie, l'auteur expose, à l'aide de nombreuses statistiques, l'origine, la mobilité sociale et éducative, les aspirations et les comportements des normaliens et replace ces différents éléments dans les divers contextes socio-économiques. Il propose ensuite les politiques qui devraient être suivies et note que l'unification du curriculum ne signifie pas forcément la démocratisation mais que pour y parvenir, il faudrait sans doute des critères de différenciation compensatoire.

ÉCOSSE

CURRIE (Ian), THOMSON (George O.B.). — A follow up survey of BED graduates 1970-77. — *Scottish Educational review*, (Edimbourg), vol. 11, n° 1, mai 1979, pp. 42-66, tabl.

Le diplôme du baccalauréat en pédagogie étant menacé du moins dans sa forme actuelle, ainsi que les autres formes d'éducation professionnelle co-existantes, le service du baccalauréat en pédagogie du collège pédagogique de Moray Harse a instauré une commission chargée de recueillir des informations sur les diplômés de la décade 70 : les postes qu'ils occupent dans les établissements scolaires, leur point de vue personnel, à la lumière de leur expérience professionnelle sur la formation pédagogique qu'ils ont reçue. Cet article analyse les données réunies à la suite de l'envoi d'un questionnaire, de tous les diplômés en pédagogie de l'université d'Edimbourg depuis 1970. Les réponses semblent justifier la défense d'un tel diplôme. Les titulaires du baccalauréat en pédagogie estiment généralement que leur formation les prépare bien à enseigner et leur ouvre même des possibilités de carrière hors de l'enseignement proprement dit. La qualification double (pour l'enseignement primaire et secondaire) est considérée comme la meilleure : elle permet d'acquérir une expérience polyvalente de l'éducation dans la totalité du système. De plus les bacheliers en pédagogie accèdent plus facilement aux postes élevés tant dans les établissements primaires que secondaires.

FRANCE

L'École au féminin. — *L'Éducation*, (Paris), n° 381-382, 22 mars 1979, pp. 5-45.

Ce numéro analyse les causes et les conséquences de la féminisation du corps enseignant, qui est propre à la quasi-totalité des pays, alors que les instances de décision restent la plupart du temps aux mains des hommes. Des données statistiques, des analyses de situations aident à cerner ce problème sociologique, économique et par conséquent politique, et à voir comment la femme enseignante est perçue et comment elle vit son rôle.

FAUQUET-STRASVOGEL. — Un exemple d'ensemble multi-media pour la formation des enseignants. — *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, (Paris), n° 1-2, janv.-juin 1979, pp. 161-175.

La formation des enseignants ne se résume pas à une simple acquisition de connaissances. Elle doit transmettre tout à la fois le savoir-voir (pour soi et pour les autres), le savoir-faire et le savoir-être.

C'est en partant de cette réflexion critique préalable qu'a été créée au Centre audiovisuel de Saint-Cloud la « mallette pédagogique multi-media sur les utilisations du circuit fermé de télévision pour l'observation et l'analyse des situations pédagogiques ».

Le rapport au savoir. — Education permanente, (Paris), n° 47, janv. 1979, pp. 2-86.

En recentrant la question pédagogique sur l'acte de connaître les articles qui composent ce numéro s'interrogent sur les relations au savoir, refusant de limiter l'homme à « l'homo sapiens » et remettant en question la hiérarchie des savoirs et par conséquent celle des systèmes de pensée et des différents langages, le formateur n'est plus celui qui aide les hommes et les femmes à s'approprier le savoir des autres, mais devrait devenir celui qui leur permet de conquérir leurs propres savoirs.

ZWOBADA (Annie). — **Professeur ? Acteur ? Lecture, Théâtre, Pédagogue.** — Paris : C.R.D.P., 1979, 11 p.

Les activités dont on trouve ici le compte rendu, bien que ne touchant directement qu'un nombre assez réduit de professeurs, tentent d'apporter une dimension supplémentaire essentielle à la formation donnée au C.P.R. (Centre pédagogique régional). Le point de départ, maîtriser la délicate technique de la lecture à haute voix, en langue étrangère, a vite permis aux stagiaires comme aux animateurs, de constater qu'un tel exercice met en jeu la personnalité tout entière.

La maîtrise de techniques précises, très voisines de celles du théâtre et supposant le recours à des professionnels d'une grande compétence, est alors devenue possible. La conclusion de ces sept années d'expériences permet de conclure qu'il serait souhaitable que la formation des maîtres, linguistiques et littéraires tout particulièrement, associe, pour être complète, les ressources de l'art dramatique à la pédagogie.

GRANDE-BRETAGNE

BAKER (Roger). — **Community teachers in Nottinghamshire.** — Trends in education, (Londres), hiver 1978, n° 4, pp. 11-17.

En 1971, les autorités locales de l'éducation ont nommé six professeurs pour la communauté, chargés d'aider les écoles rassemblant une importante proportion d'enfants culturellement défavorisés. Actuellement une cinquantaine de professeurs se consacrent à cette tâche. Pour déterminer les zones de priorité pédagogique, les autorités locales tiennent compte de plusieurs critères : profession des pères, nombre de familles nombreuses, nombre de repas de cantine gratuits, nombre d'enfants retardés scolaires, absentéisme, nombre de familles à un seul parent, conditions de logement, chômage, etc. Ces professeurs chargés d'un enseignement de soutien sont choisis parmi les éducateurs expérimentés, doués pour la communication dans des situations psychologiques difficiles et convaincus de l'utilité d'une telle tâche. Certains de ces professeurs ont également une expérience de travailleurs sociaux. D'autres appartiennent à une minorité ethnique et peuvent ainsi mieux comprendre des enfants de culture différente et gagner la confiance des parents immigrés. Les statuts particuliers des professeurs de la communauté (notamment leurs salaires supérieurs) ont parfois provoqué quelque malaise, dissipé grâce à leur évidente efficacité et leur coopération avec les autres enseignants qui apprécient leur aide. Ces professeurs se considèrent comme des intermédiaires qui permettent aux parents de mieux connaître l'école et surtout les autres enseignants, afin d'établir un dialogue. Leur marge d'initiative est grande mais le directeur d'école garde la responsabilité ultime du soin des enfants. Après moins de dix ans de fonctionnement du système, les directeurs, les enseignants et les parents reconnaissent que grâce à ces professeurs de communauté, les relations maison/école se sont améliorées et les services sociaux en rapport avec les établissements scolaires apprécient leurs interventions et leur disponibilité.

Ce volume contient les trois principales études entreprises dans le cadre du programme de travail du comité de l'éducation de l'O.C.D.E. sur les politiques à mener vis-à-vis des enseignants :

- 1) Situation et perspectives de l'offre et de la demande d'enseignants dans les membres.
- 2) Politique à mener vis-à-vis des enseignants de la scolarité obligatoire.
- 3) Analyse des tâches des enseignants dans quelques écoles innovatrices (en Angleterre, Belgique, Norvège, Pays-Bas).

Elles sont précédées par un exposé des questions de politique générale et des grandes orientations des politiques à mener vis-à-vis des enseignants.

**RÉPUBLIQUE
FÉDÉRALE
D'ALLEMAGNE**

ACHTENHAGEN (Frank), **SEMBILL** (Detlef). — *Die Lehrerpersönlichkeit im Urteil von Schülern.* — Zeitschrift für Pädagogik, (Tübingen), n° 2, avril 1979, pp. 191-208.

Comment l'élève juge-t-il la personnalité du professeur ? Comment peut-il s'adapter au comportement de son professeur ? Quelle est l'interaction entre le comportement de l'élève et de l'enseignant ? Comment ces deux processus s'influencent-ils réciproquement ? En donnant divers tableaux, l'article tente de répondre à ces questions : interaction des comportements, jugement des professeurs par des élèves d'école de commerce, intérêt de l'enseignant pour les élèves, pour son travail, étude de ses motivations. Cette étude est basée sur un sondage effectué auprès de 528 élèves à partir de leur réflexion sur l'enseignement qui leur est dispensé et ce à divers stades de formation. L'intérêt de cet article tient dans la définition de l'image subjective qu'ont les élèves des écoles de sciences économiques de leurs professeurs et dans le fait qu'il tente peut-être de donner aux lecteurs l'image de l'enseignant idéal.

Recherches psycho-pédagogiques

AUSTRALIE

ROSIER (Malcolm J.). — *Early school leavers in Australia.* — International Association for the evaluation of educational achievement, monographie, n° 7, (A.C.E.R. : Hawthorn), 1978, XIII, 198 p., tabl., fig.

La moitié des jeunes Australiens quittent l'école à la fin de la scolarité obligatoire — à 16 ans. Cette enquête porte sur l'analyse des facteurs qui les déterminent à abandonner ou non les études. Les informations ont été recueillies auprès d'un vaste échantillon d'élèves d'abord à 14 ans, âge des projets, puis à 16 ans, âge du choix définitif. Les données de l'enquête proviennent d'une part des écoles, d'autre part des réponses des élèves eux-mêmes à un questionnaire. Les facteurs déterminant le choix sont divisés en quatre groupes : le contexte familial (taille de la famille, culture et langage, niveau socio-économique...), le milieu scolaire (y compris la proportion d'éléments du sexe masculin et féminin dans l'école), les caractéristiques personnelles de l'élève à l'âge de 14 ans et à l'âge de 16 ans (intérêt pour l'étude, auto-appréciation scolaire, auto-satisfaction, sexe). Les conclusions de l'étude attribuent une influence prépondérante aux caractéristiques personnelles à l'âge de 14 ans sur la décision de continuer ou non les études. Il serait donc souhaitable d'encourager les élèves dès cet âge et de leur donner plus conscience de l'importance de l'éducation. (Les résultats scolaires sont également un facteur important de détermination, mais il est plus difficile d'agir sur eux.)

Une enquête sous forme de questionnaire a été menée auprès des élèves-maîtres du collège pédagogique de Dundee au sujet de la discipline et de l'organisation de la classe dans les écoles primaires et secondaires. Le questionnaire couvre des sujets tels que l'attitude des élèves-maîtres vis-à-vis de la pratique pédagogique, leurs observations quant aux méthodes de discipline dans les écoles, le traitement du problème des punitions corporelles au collège pédagogique, les conceptions personnelles des étudiants. Les réponses montrent que l'anxiété des élèves-maîtres est important lors des premières expériences de travail. Il n'existe pas de substitut à la pratique pédagogique pour acquérir de l'aisance mais on faciliterait l'adaptation à la vie professionnelle en donnant aux élèves-maîtres des cours sur la mise en route d'une classe et sur la discipline en proposant des solutions concrètes pour des situations à problème, des enfants à problème. Il faudrait également que les punitions corporelles fassent l'objet d'un code officiel. L'appréhension vis-à-vis du maintien de la discipline diminue avec l'âge et l'expérience du métier — plus fortement chez les enseignants que chez les enseignantes. Il faut tenir compte de cette constatation lorsqu'on attribue une classe (plus ou moins « difficile ») à un diplômé débutant si l'on ne veut pas voir une partie des effectifs formés dans les écoles normales abandonner la carrière.

Scottish Council for Educational Research. — **Pupils in Profile. Making the best of teachers knowledge of pupils.** — Hodder Stoughton : Londres, 1977, XII, 172 p., tabl., fig.

L'association des directeurs a constitué un groupe de travail dont la tâche était d'élaborer des méthodes d'évaluation qui répondent aux besoins de l'ensemble des élèves en ce qui concerne la connaissance de soi, l'orientation scolaire et professionnelle, l'obtention d'un livret de fin d'études réellement informatif. Dans la première partie de ce rapport, les objectifs du groupe de travail sont décrits et l'on voit comment celui-ci est parvenu à un consensus des écoles, des établissements post-obligatoires (« further education »), des écoles normales, de l'inspection, des autorités administratives, de la recherche et de l'industrie, sur un type de procédure applicable à tous les élèves et qui regroupe les connaissances de tous les professeurs au sujet de chaque élève tout au long du programme secondaire académique et non académique (aptitudes, comportement, résultats obtenus). La consignation de ces informations dans un dossier améliorerait les conditions de travail du conseiller en orientation. La seconde partie décrit le déroulement de la recherche des procédures adéquates et de leur évaluation en ce qui concerne leur possibilité de réalisation. La dernière partie rend compte de l'application dans les écoles secondaires polyvalentes des solutions retenues par le conseil écossais de la recherche pédagogique.

Tendencias pedagógicas. — Cuadernos de Pedagogía, n° 51, (Barcelone), mars 1979, pp. 2-19.

Ce dossier sur l'évolution de la pédagogie offre une synthèse des courants critiques qui ont tenté de construire une école différente et de répondre à ces questions : que faut-il enseigner ? comment enseigner ? dans le respect des capacités et de la personnalité de l'enfant. Parmi les principales objections contre l'enseignement

traditionnel on peut noter : l'autoritarisme, la rupture entre l'école et la vie, la fréquence de l'échec, l'inefficacité dans la transmission des connaissances, l'inadaptation à l'individualité de l'élève. Il est possible de distinguer trois courants fondamentaux : la réforme de l'école, avec, au début du siècle le mouvement de rénovation pédagogique de l'École Nouvelle inspirée par Rousseau, Pestalozzi et remarquable par l'action de Dewey, Claparède, Montessori, Decroly, Kerchensteiner, Ferrière, Freinet. La seconde tendance, fondée sur l'antiautoritarisme et la non-directivité prend naissance dans les travaux de psychanalystes, thérapeutes, sociologues, dans certaines théories anarchistes, exalte la liberté, l'importance des relations interpersonnelles. Elle s'illustre par les travaux de Ferrer, Guardia, A.S. Neill, K. Rogers, Lobrot. Un troisième courant offre une analyse sociopolitique et idéologique de l'éducation, orientée surtout vers la dialectique marxiste et représentée par Makarenko qui accorde une grande importance à la collectivité et à la productivité, par Gramsci théoricien de la culture, par Freire pour qui l'apprentissage est un facteur de transformation sociale. Le changement de l'école demeure inséparable d'un changement de société et d'un effort commun de recherche et d'expérimentation. En complément, une importante bibliographie commentée des œuvres essentielles représentatives des différents courants de rénovation pédagogique.

FRANCE

GEMINARD (Lucien). — **L'harmonisation des chances offertes aux élèves dans le système éducatif.** — L'Enseignement technique, (Paris), n° 101, janv.-fév.-mars 1979, pp. 25-39.

Rapport de synthèse exposé par L. Géménard, représentant permanent de l'Inspection générale de l'Instruction publique auprès du ministère de l'Éducation, au cours de la séance de clôture des journées de Sèvres d'octobre 1978. Ce rapport souligne l'importance d'une analyse sociologique du problème de l'« harmonisation des chances », qui ne signifie pas le rejet d'une élite... Il présente le caractère indissociable des trois grands domaines de l'Instruction publique : structures, méthodes, programmes. Il propose une direction de réflexion dans laquelle tous les membres de l'institution retrouveraient les démarches de la connaissance.

Pour une pédagogie de l'oral. Faire pratiquer et observer l'oral tel qu'il est. L'occitan à l'école. — Repères, (I.N.R.P., Paris), n° 53, 1979, 112 p.

Ce numéro, consacré à la pédagogie de l'oral, rassemble plusieurs comptes rendus d'expériences. En libérant la parole des enfants, parvient-on à la libération des maîtres ? Comment sensibiliser les maîtres aux traits spécifiques d'oralité ? Au-delà de ces articles, comment envisager à l'école l'éveil aux parlers régionaux, l'occitan par exemple ?

WALLON (Henri), 1879-1962. — Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, (Paris), numéro spécial, avril 1979, 314 p.

Hommage à Henri Wallon pour le centenaire de sa naissance, témoignages sur ce que fût l'homme et analyse de sa pensée et de son œuvre ; sa place dans l'évolution de la pédagogie et de la psychologie contemporaine.

Le problème de la sanction et de la discipline à l'école est un des plus classiques en matière de pédagogie. L'auteur analyse principalement les aspects psychologiques de la sanction. Selon les théories classiques, la sanction doit jouer un rôle de stimulation face aux comportements non désirés. Généralement les éducateurs qui emploient la sanction ne sont pas perçus par les élèves comme des modèles d'équité et de justice dans le groupe social considéré, mais comme des modèles d'agression, d'emploi de la force, fût-elle légalisée, de comportements asociaux. La sanction étend son influence au-delà du rapport enseignant-élève, aux rapports entre élèves et aux relations élèves-environnement (famille) en fixant l'attention des partenaires sur l'individu sanctionné. Employée sans mégarde, la sanction peut non pas inciter à l'effort, mais engendrer l'angoisse et la panique. Un tableau présente l'évolution morale et sociale des diverses formes de sanction et leur sens en fonction des buts fixés.

SUND (Prof. Dr Horst) et ROHL (Dr Harald). — Neuere Entwicklungen der Forschungsförderung und der Forschungsfinanzierung in der Bundesrepublik Deutschland. — Politique de la Science, supplément 17, 1979, (Berne), pp. 35-53.

Définis par les autorités politiques de la République fédérale (parlement et gouvernement), les principaux objectifs de la recherche sont la modernisation de l'économie, l'amélioration des conditions de travail et de vie, le développement des connaissances scientifiques. Le secteur économique, les universités et les instituts de recherche regroupent les principaux soutiens de cette activité, ce qui représente un budget de 36,7 milliards de D.M. Il est à noter que par rapport au budget fédéral de la recherche, celui consacré à l'enseignement supérieur est relativement faible.

Basée au départ sur les sciences physiques et naturelles, la recherche s'oriente de plus en plus vers les sciences et l'économie sociale. Menacée par la bureaucratie de l'administration, la recherche échappe de plus en plus au contrôle parlementaire. L'association allemande pour la recherche, unité autonome regroupant les chercheurs et des enseignants appartenant ou non à l'université, participe activement au développement de la recherche en R.F.A., notamment en matière de pédagogie et de formation. Des colloques réunissant chercheurs et cadres administratifs ont lieu à l'université de Constance en vue de la mise en œuvre de 120 projets de recherche. Ces projets concernent dans l'immédiat la pédagogie, la formation, la recherche en énergie nucléaire et peuvent être ouverts à d'autres domaines d'investigation. L'auteur met l'accent sur l'importance de la réorganisation de la carrière des chercheurs et enseignants, de l'attribution de bourses aux jeunes chercheurs (Programme Heisenberg) et d'une réorganisation des structures universitaires.

DEMINA (L.D.). — O nejrofiziologičeskikh mehanizmah vnimanija. — Voprosy psichologii, (Moscou), 1979, mars-avril, n° 7, pp. 85-96.

Etude des mécanismes neuropsychologiques du cerveau dans l'attention volontaire ou involontaire. Les potentiels évoqués ont été enregistrés sur les deux hémisphères du cerveau dans des conditions d'éveil simple ou de travail avec stimulation, en réponse à des stimulations visuelles binoculaires et latérales. Pour une étude comparative, l'expérience a été menée avec des sujets sains ainsi qu'avec des sujets présentant des lésions des lobes frontaux. Les résultats de cette étude montrent que l'attention volontaire et l'attention involontaire sont réalisées dans des structures morphologico-fonctionnelles.

PETROVSKIJ (A.V.) et TUREVSKIJ (M.A.). — Razmer gruppy kak social'no-psihologičeskaja problema. — Voprosy psihologii, (Moscou), 1979, mars-avril, n° 2, pp. 36-46.

Trois problèmes sont abordés dans cet article : la taille maximum d'un groupe, l'effet de la taille sur les caractéristiques socio-psychologiques, la taille optimale d'un groupe destiné à remplir certaines fonctions sociales. Il est montré que la taille maximale et la taille optimale d'un groupe sont déterminées par le contenu et le caractère de l'activité conjointe de ses membres. Il n'y a donc pas de taille maximale ou optimale qui puisse être considérée comme absolue. Les particularités socio-psychologiques d'un groupe sont d'abord déterminées par le degré de maturation du groupe, ensuite seulement par sa taille.

ZAVALISNA (D.N.). — Intuicija i formirovanie obobščennogo sposoba rešenija zadač. — Voprosy psihologii, (Moscou), 1979, mars-avril, n° 2, pp. 109-116.

Discussion de certains aspects du développement chez un opérateur humain de méthodes généralisées pour la résolution des problèmes dans des conditions de déficit en temps. L'actualisation des composantes intuitives de la pensée est le facteur qui assure la plus grande efficacité de ce développement. Cette actualisation peut être obtenue par l'utilisation de deux facteurs qui transforment une situation d'entraînement en une situation de résolution de problème : le manque de temps et la modification de la tâche à accomplir. L'auteur présente une planification des différentes formes de pensée intuitive et analyse leurs caractéristiques structurales.

Formation professionnelle et permanente

ARGENTINE

TEDESCO (Juan Carlos). — Educación y empleo : el caso del sector industrial. — Revista latino americana de estudios educativos, (Mexico), n° 1, premier trimestre 1979, pp. 65-80.

La République argentine, en raison de son industrialisation et de son développement en matière d'éducation présente des caractéristiques originales en Amérique latine pour les relations entre éducation et emploi. Depuis les années 50, le travailleur de l'industrie peut recevoir une éducation de base. Le marché supérieur du travail est plus complexe, plus hétérogène en raison d'influences internes ou externes : diversités technologiques, influence syndicale sur le marché intérieur, manque de relations entre le système scolaire et le monde du travail. Il est difficile de planifier l'éducation pour le travail : statistiques des niveaux scolaires par branches d'activité en 1960 et 1970, de la population active de plus de 18 ans (emploi et niveau technique), du niveau scolaire des techniciens de sept entreprises.

BELGIQUE

Dialogue des Cultures. — Cahiers JEB, (Bruxelles, direction générale de la Jeunesse et des Loisirs), n° 4, 1978, 146 p.

La vie culturelle de l'immigré constitue un problème pour lequel la ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente (reconnue par les pouvoirs publics) a organisé une journée d'étude en mai 1978. Le présent dossier comprend plusieurs articles d'auteurs ayant participé à cette journée, ainsi qu'une relation de la démarche de la ligue en langue et culture étrangères et une série d'annexes exposant les diverses

activités de la ligue concernant ces problèmes. L'inégalité économique entre Belges et travailleurs immigrés crée une rencontre culturelle inégale. Un dialogue entre les cultures permettrait d'ouvrir les horizons culturels des uns et des autres et de lutter contre le racisme. *Pour que ce dialogue puisse avoir lieu dans les meilleures conditions, il conviendrait d'indiquer les moyens légaux et institutionnels qu'il serait nécessaire de mettre en place.*

La ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente accentue son effort en faveur des immigrés et montre, dans cet ouvrage, toute l'importance que prend l'existence d'un dialogue entre cultures pour les communautés en présence.

La lecture publique. — Cahiers JEB, (Bruxelles, direction générale de la Jeunesse et des Loisirs), n° 5, 1978, 224 p.

Le développement de la lecture publique en Belgique est lié à deux dates : 17 octobre 1921, promulgation de la loi Destrée instituant une structure officielle aux bibliothèques publiques belges ; 21 février 1978 : acceptation du décret organisant le service public de la lecture. Ce décret a été adopté après plusieurs rejets de « projets » de modification de la loi Destrée. Après la publication du texte voté le 21 février 1978 (promulgué le 28 février 1978), du compte rendu analytique des séances relatives aux services publics de la lecture et des bibliothèques publiques et d'un commentaire d'ordre général sur les modifications importantes survenues par rapport à la loi de 1921, le président du Conseil supérieur des bibliothèques publiques présente une étude limitée du décret et souligne « le caractère précis de la démarche attendue des promoteurs de la bibliothèque de demain ».

Suivent les exemples d'organisation de la lecture publique au Danemark, en Hollande, en Hongrie, en Pologne et en France. Une très importante bibliographie de la lecture, préparée par le Centre bibliographique de la bibliothèque provinciale de Liège termine cette intéressante étude.

WARZEE (L.). — Les enfants des travailleurs migrants et la scolarité obligatoire. — Revue de la direction générale de l'organisation des études, (Bruxelles), n° 1, janv. 1979, pp. 3-24.

L'intégration des enfants des travailleurs migrants dans le milieu scolaire est fonction de leur pourcentage dans la classe. A partir de 20 % de présence d'enfants de migrants dans une classe, on considère que le « seuil critique » est atteint. Un enfant étranger isolé sera adopté très facilement dans le groupe. Il s'intégrera vite. Un nombre élevé de migrants dans une classe crée d'importants problèmes tant pour l'instituteur que pour ces enfants et que pour les enfants belges.

Le « Plan Spitaels » ouvre de nouvelles perspectives. L'auteur décrit les essais qui ont été tentés et donne un exemple des réalisations faites par de jeunes enseignants. La culture française et celle du pays d'origine font partie des programmes hebdomadaires des classes d'accueil expérimentales. Après un an de séjour dans ces classes, quelques enfants étrangers peuvent suivre l'enseignement ordinaire, d'autres éprouvent des difficultés, d'autres encore doivent bénéficier d'une seconde année d'adaptation.

L'auteur rappelle les décisions prises par le Conseil de l'Europe à l'égard des problèmes des migrants, et en particulier en ce qui concerne la scolarisation des enfants de travailleurs migrants. Les travaux du Conseil de l'Europe fournissent de bonnes indications et ouvrent la voie aux initiatives adaptées aux exigences locales des Etats membres.

COLOMBIE

Educación de adultos. — *Educar*, (Ministerio de Educación nacional, Bogota), n° 9, 1978, pp. 99-105.

Bien qu'il soit malaisé de chiffrer avec précision le taux d'analphabétisme des adultes en Colombie, il a pu être évalué à environ 19 % de la population de plus de 15 ans en 1973. Il faudrait également inclure ceux qui, malgré une connaissance primaire de la lecture, ne peuvent la pratiquer faute de moyens et de matériel. L'éducation des adultes a été entreprise dès 1810, mais c'est en 1903 qu'a été réglementée l'organisation de cours du soir dans des établissements situés dans toutes les villes du pays. Depuis 1970 une nouvelle structure a permis la création d'un enseignement primaire pour adultes. Il concerne des adultes de plus de 14 ans n'ayant suivi que cinq ans de scolarité ou nécessitant une totale alphabétisation. Il offre deux formules : l'éducation formelle avec neuf niveaux aboutissant au baccalauréat et l'éducation non-formelle. Celle-ci, d'une durée de trois ans, apporte à la fois une formation pratique (agriculture, élevage, hygiène, travaux manuels), sociale et culturelle basée sur la réalité quotidienne des participants et un apprentissage perfectionné de la lecture, de l'écriture et du calcul. Malgré les difficultés matérielles rencontrées en milieu rural, le bilan est très positif auprès de la population active âgée de 25 à 45 ans auprès de la population féminine. Il a permis l'amélioration des techniques agricoles et artisanales. Quelques chiffres pour 1977 : en éducation formelle : 2 510 centres, 3 217 éducateurs, 75 000 élèves ; en éducation non-formelle : 30 équipes itinérantes, 15 788 élèves répartis dans huit régions rurales.

EUROPE DE L'EST

Les systèmes de formation en Europe de l'Est. — B.I.T. (Genève), 1979, 169 p.

Ce recueil est consacré aux systèmes d'éducation et de formation de la République démocratique allemande, la Pologne et l'Union soviétique, dont il permet de suivre l'évolution au cours des dix dernières années. Une première partie, fondée sur l'examen de plusieurs centaines de textes, d'ouvrages et d'articles, brosse un tableau d'ensemble de la situation à la fin de 1976, et retrace le cheminement suivi par chaque pays, en donnant un aperçu des tendances générales de l'évolution et des principaux problèmes qui se présentent aujourd'hui. Une série de documents fondamentaux, notamment les principaux textes législatifs adoptés au cours de la période considérée, sont analysés dans une deuxième partie ; tandis que la troisième partie présente, pays par pays, une bibliographie annotée d'une centaine de titres retenus parmi les textes, les ouvrages et les articles répertoriés.

GRANDE-BRETAGNE

GROMBRIDGE (Brian). — *Continuing education, the political imperative.* — *Adult education*, (Londres), vol. 22, n° 1, mai 1979, pp. 5-11.

Il existe à présent une concordance de vues très encourageante, entre le ministère de l'Éducation et le personnel enseignant ou administratif qui se consacre depuis des années aux diverses formes d'éducation permanente : la nation est prête pour opérer un bond en avant dans ce secteur de l'enseignement. Un événement décisif pour le progrès de l'éducation des adultes fut constitué par la fondation il y a dix ans de l'Université Ouverte qui a permis l'accès aux études supérieures des adultes n'ayant pas passé l'examen secondaire terminal (G.C.E. niveau « Avancé ») — Désormais l'enseignement supérieur n'est plus coupé de l'enseignement pour adultes, ce dernier n'est plus une « sous catégorie ». Mais une politique d'essor de l'éducation des adultes exige des amendements importants des structures actuelles. Il ne faut pas « laisser les fondations imposer la forme du bâtiment », ni permettre que ce secteur soit artificiellement rattaché à l'enseignement supérieur et subordonné à la résolution des problèmes de celui-ci : en l'occurrence la chute des effectifs prévue autour de 1990 (cf. Le rapport ministériel « Higher Education into the 1990 » signalé dans le précédent numéro de la R.F.P.).

372.47
COL

COLOMB (J.), RICHARD (J.-P.). — *Enquête sur l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 49, oct.-nov.-déc. 1979, p. 5.

Relation d'une enquête menée en C.E. 2 et C.E. 3 et portant sur les connaissances des élèves et les opinions de leurs maîtres. Problèmes des élèves et conclusions sur le comportement des élèves et la formation des maîtres.

008 (1-15) « 19 »
MAU

MAUVIEL (M.). — *Plaidoyer pour une éducation transculturelle.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 49, oct.-nov.-déc. 1979, p. 21.

Il est nécessaire pour la formation du formateur de rechercher comment fonctionnent les configurations des comportements quotidiens des communautés de travailleurs migrants afin de comprendre certains mécanismes de leur culture, leurs vrais besoins langagiers et créer les conditions d'une compréhension mutuelle.

654.19
LUR

LURCAT (Liliane). — *Le jeune enfant et la télévision.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 49, oct.-nov.-déc. 1979, p. 36.

Une enquête menée à l'aide d'un questionnaire auprès d'enfants d'une moyenne et d'une grande section d'école maternelle sur la télévision fait apparaître une spécificité exprimée et justifiée de la télévision par rapport à la radio et à l'école, et donne un témoignage sur le mode de vie actuel et la représentation de la vie quotidienne par le jeune enfant.

371.32.9
BAY

BAYER (E.) et coll. — *Essai d'analyse de la participation des élèves en classe hétérogène.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 49, oct.-nov.-déc. 1979, p. 45.

A partir de données empiriques, les auteurs jugent de l'utilité de l'observation pour mieux définir la fonction des actes d'enseignement en relation avec l'apprentissage, et pour vérifier l'hypothèse d'une différenciation, selon les élèves, des conditions d'interactions pédagogiques.

372.47
COL

COLOMB (J.), RICHARD (J.-P.). — *Investigation of the teaching of mathematics in the elementary school.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 49, Oct.-Nov.-Dec. 1979, p. 5.

Relation of an investigation made in the 3rd and 5th schoolyears about pupils' attainments and their teachers' opinions. Pupils' problems and conclusions about their behaviours and teachers' training.

008 (1-15) « 19 »
MAU

MAUVIEL (M.). — *For a transcultural education.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 49, Oct.-Nov.-Dec. 1979, p. 21.

It is necessary for the educators' training to inquire into the functioning of migrant workers' communities daily behaviours in order to understand some mecanisms of their culture, their true language needs and to create conditions of a mutual understanding.

654.19

LUR

LURCAT (Liliane). — *Children and television*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 49, Oct.-Nov.-Dec. 1979, p. 36.

An investigation, through a questionnaire to children of middle and higher sections of a nursery school about television, shows an open and justified specificity of television in comparison with radio and school, and testifies of the prevailing daily life as seen by the young child.

371.32.9

BAY

BAYER (E.) and col. — *Approaching analysis of pupils' participation in a heterogeneous classroom*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 49, Oct.-Nov.-Dec. 1979, p. 45.

From empirical data, the authors judge the observation necessary to give a better definition of the function of teaching as regards learning and to prove the hypothesis of a differentiation, according to pupils, in the conditions of pedagogical interactions.

372.47

COL

COLOMB (J.), RICHARD (J.-P.). — *Encuesta sobre la enseñanza de las matemáticas en el curso elemental.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 49, oct.-nov.-dic. de 1979, p. 5.

Relato de una encuesta llevada en 3^{er} año y 5^o año y tratando de los conocimientos de los alumnos y de las opiniones de sus maestros. Problemas de los alumnos y conclusiones sobre el comportamiento de los alumnos y la formación de los maestros.

008 (1-15) « 19 »

MAU

MAUVIEL (M.). — *Defensa en favor de una educación transcultural.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 49, oct.-nov.-dic. de 1979, p. 21.

Es necesario para la formación del formador investigar cómo funcionan las configuraciones de los comportamientos cotidianos de las comunidades de trabajadores migrantes para entender algunos mecanismos de su cultura, sus reales necesidades lingüísticas y crear las condiciones de una comprensión mútua.

654.19

LUR

LURCAT (Liliane). — *El joven niño y la televisión.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 49, oct.-nov.-dic. de 1979, p. 36.

Una encuesta llevada con la ayuda de un cuestionario cerca de niños de una media y de una gran sección de escuela maternal sobre la televisión, pone de relieve una especificidad expresada y justificada de la televisión respecto a la radio y a la escuela, y da un testimonio sobre el modo de vida actual y la representación de la vida cotidiana por el niño joven.

371.32.9

BAY

BAYER (E.) y col. — *Ensayo de análisis de la participación de los alumnos en clase heterogénea.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 49, oct.-nov.-dic. de 1979, p. 45.

Desde datos empíricos, los autores juzgan de la utilidad de la observación para definir mejor la función de los actos de enseñanza en relación con el aprendizaje y para comprobar el hipótesis de una diferenciación, según los alumnos, de las condiciones de interacciones pedagógicas.

372. (47)

КОЛ

КОЛОМБ (Ж), РИШАР (Ж.-П.). — Анкета о преподавании математики в начальной школе. — Ренью Франсез де педагожи, № 49, окт.-ноябрь-дек. 1979, стр. 5.

Отчёт об анкете, проведённой в третьем и пятом классах начальной школы о знаниях учеников и замечаниях их преподавателей. Школьные проблемы и выводы по поводу поведения учеников и подготовки преподавателей.

008 (1-15) «19»

МОБ

МОБЬЕЛЬ (М.). — За транскультурное образование. — Ренью Франсез де педагожи, № 49, окт.-ноябрь-дек. 1979, стр. 21.

Необходимость для подготовки воспитателей исследования функционирования повседневного поведения мигрирующих трудовых сообществ для понимания некоторых механизмов их культуры, их подлинных языковых потребностей и создания условий взаимного понимания.

645.19

ЛЮР

ЛЮРКА (Лилиян). — Ребёнок и телевидение. — Ревью франсез де педагожи, № 49, окт.-ноябрь-дек. 1979, стр. 36.

Анкета, проведённой с помощью вопросника среди детей средней и старшей групп детского сада показывает выраженную специфику телевидения по сравнению с радио и школой и свидетельствует о современном образе жизни и её повседневном виде детям.

371.32.9

БАЙ

БАЙЕР (Э.) и сотр. — Опыт анализа совместной работы учеников разных лет обучения. — Ревью франсез де педагожи, № 49, окт.-ноябрь-дек. 1979, стр. 45.

На основе эмпирических данных авторы оценивают пользу наблюдения для лучшего определения преподавательской деятельности в связи с усвоением материала для верификации гипотезы дифференциации соответственно ученикам, условий педагогического взаимодействия.

**Les publications de l'I.N.R.P.
sont diffusées par les services de vente des
CENTRES RÉGIONAUX DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE
et des**

Centres départementaux et locaux de documentation pédagogique

AIX MARSEILLE	55 57 rue Sylvabelle, 13091 Marseille Cedex 7 Tél : (91) 37 27 29
Avignon	8, rue Frédéric-Mistral, 84000 Avignon Tél : (90) 86 49 12
Digne	Collège Maria Borriéty 5, place des Cordeliers, 04000 Digne. Tél : (82) 31-05-87
Sép	14, avenue Marechal Foch, 05000 Gap. Tél : (92) 51-36-84
Saint Denis de la Réunion	10, rue Jean Chami 97489 Saint-Denis de la Réunion Tél : (10) 21-35-97
AMIENS	45, rue Saint-Léon 1, rue Baudouin B.P. 2805 80005 Amiens Cedex. Tél : (22) 92-07-08
Beauvais	22, avenue Victor-Hugo, B.P. 321, 60036 Beauvais Cedex. Tél : (4) 445-25-30
Lezou	Avenue de la République, 02000 Laon. Tél : (23) 23-25-02
ANTILLES GUYANE	
FORT DE FRANCE	École normale B.P. 677, 97767 Fort de France. Tél : (19-33-13) 71-85-86
Cayenne	Boulevard de la République B.P. 762, 97305 Cayenne. Tél : (19-33-13) 31-24-90
Fort de France	(C.D.P.) École normale mixte de la Martinique, Pointe des Mères, route du Phare, B.P. 529, 97206 Fort de France Cedex. Tél : (19-33-13) 71-48-04 et 72-25-98
Pointe à Pitre	Cité scolaire de Baimbridge, B.P. 378, 97162 Pointe à Pitre. Tél : (19-33-13) 82-09-56
BESANCON	11 rue de la Convention, B.P. 1153 75003 Besancon Cedex. Tél : (81) 83-41-33
Belfort	École du faubourg de Montbelliard, 90000 Belfort. Tél : (84) 28-07-16
Lans la Saunière	2, rue Georges Trouillot, École normale, B.P. 354, 39015 Lons-le-Saunier. Tél : (84) 47-22-86
BORDEAUX	75, cours d'Alsace Lorraine, 33075 Bordeaux Cedex. Tél : (56) 44-32-92
Agen	156, avenue Jean Jaurès, 47000 Agen. Tél : (58) 56-55-86
Mont-de-Marsan	École du Peyrouat B.P. 401, 40012 Mont-de-Marsan. Tél : (58) 75-43-11
Fau	3, avenue Nilot, B.P. 299, 64018 Fau Cedex. Tél : (59) 30-23 18
Périgueux	École normale mixte, 39, rue Paul-Mary, 24000 Périgueux. Tél : (53) 08-11-63
CAEN	21, rue du Moulin au Roy, 14034 Caen Cedex. Tél : (33) 93-08-66
Alençon	Cité administrative, place Buret, 61013 Alençon. Tél : (33) 26-68-80 (poste 314)
Saint-Lô	École Jules Ferry, rue des 29 ^e et 35 ^e divisions, 50000 Saint-Lô. Tél : (33) 57-52-34
CLEMONT-FERRAND	15, rue d'Amboise, 63037 Clermont-Ferrand Cedex. Tél : (73) 91-86-90
Aurillac	100, rue de l'Égalité 15000 Aurillac. Tél : (71) 48-60-26
Le Puy	2, rue Moulon-Duvernet B.P. 132, 43012 Le Puy Cedex. Tél : (72) 09-26-82
Moulins	7, rue Pape-Capentier, 03000 Moulins. Tél : (70) 44-05-91
Montluçon	(C.D.P.) École normale, Jules-Ferry, 03100 Montluçon. Tél : (70) 05-14-25
CORSE	8, cours Général-Lacoste, B.P. 836, 20192 Ajaccio Cedex. Tél : (95) 21-70-68 et 21-27-72
Bastia	Boulevard Benoît Danesi, 20200 Bastia. Tél : (95) 31-17-82
CRÉTEIL	Collège Louis Braille, quartier du Palais, rue Raymond-Poincaré, 94000 Créteil. Tél : (1) 20/86-35 et 20/27-37
DIJON	Campus universitaire de Montmuzard, boulevard Gabriel, B.P. 490, 21013 Dijon Cedex. Tél : (80) 65-46-34
Auxerre	École normale d'instituteurs, 25, avenue Pasteur, 89000 Auxerre. Tél : (80) 52-57-14
Mâcon	Maison de l'Éducation, 24, rue de Héran, 71000 Mâcon. Tél : (85) 38-36-06
Nevers	1 bis, rue Charles Roy, 58000 Nevers. Tél : (86) 61-45-90
BREMOBLE	11, avenue du Général Champon, 38031 Grenoble Cedex. Tél : (78) 87-77-61
Annecy	64, avenue de France, 74000 Annecy. Tél : (50) 23-79-36
Chambéry	289, rue Marcoz, 73018 Chambéry Cedex. Tél : (79) 68-56-72
Privas	Rue de la Recluse B.P. 713, 07007 Privas. Tél : (75) 64-04-15
Valence	36, avenue de l'École normale, B.P. 21-10, 26021 Valence Cedex. Tél : (75) 44-55-85
LILLE	3, rue Jean-Bapt. B.P. 3399, 59018 Lille Cedex. Tél : (20) 57-78-02
Arras	39, rue aux Ours, 67022 Arras. Tél : (21) 21-60-10
Dunkerque	(C.D.P.) Groupe scolaire Kieber boulevard du 8 mai 1945, 58240 Dunkerque. Tél : (20) 69-38-72
Valenciennes	(C.D.P.) 6 rue Jehan-de-Liège, 59026 Valenciennes. Tél : (20) 30-08-70
LIMOGES	23, avenue Alexis Carrel, 87026 Limoges Cedex. Tél : (55) 01-32-50
Tulle	Rue Sylvain-Combes B.P. 214, 19012 Tulle Cedex. Tél : (55) 26-32-80
LYON	47 49, rue Phagot-de-Lassalle, 69316 Lyon Cedex 1. Tél : (78) 29-97-75
Bourg en Bresse	6, rue Jules-Ferry, 01000 Bourg-en-Bresse. Tél : (74) 21-21-36
Saint-Etienne	16, rue Marcellin-Allard, 42000 Saint-Etienne. Tél : (77) 25-20-91
MONTPELLIER	Allée de la Citadelle, 34064 Montpellier Cedex. Tél : (67) 72-25-30
Carcassonne	56, avenue du Docteur Henri-Gout, 11012 Carcassonne. Tél : (68) 47-05-02
Mende	Avenue du Père Couderc, 48005 Mende. Tél : (68) 65-10-32
Nîmes	18, rue Ringel-de-Lisle, 30030 Nîmes. Tél : (60) 67-85-19
Perpignan	Place Jean Moulin, 66100 Perpignan Cedex. Tél : (68) 50-76-80
NANCY	36, rue de Metz, 54000 Nancy. Tél : (83) 35-07-79
Epinal	Rue de l'École normale 88025 Epinal Cedex. Tél : (29) 35-06-42
Bar-le-Duc	École normale mixte, 55000 Bar-le-Duc. Tél : (29) 45-32-73
NANTES	Chemin de l'Herbergement, B.P. 1001, 44036 Nantes Cedex. Tél : (40) 74-85-19, 74-85-20 et 74-85-21
Angers	14, rue de la Juverne, 49000 Angers. Tél : (41) 66-91-31 et 66-95-82
Laval	25, rue de Mailletière, 53000 Laval. Tél : (43) 53-56-08
Le Mans	31, rue des Maillets, 72000 Le Mans. Tél : (45) 85-43-70
NICE	117, rue de France, B.P. 227, 06001 Nice Cedex. Tél : (93) 87-63-30
ORLEANS-TOURS	55, rue Notre-Dame-de-la-Recouvrance, B.P. 2219, 45012 Orleans Cedex. Tél : (38) 62-23-90
Bourges	9, rue Edouard-Branly, 18000 Bourges. Tél : (38) 24-54-91
Chartres	1, rue du 14-Juillet, 28000 Chartres. Tél : (37) 21-69-88
Tours	1, rue Gutenberg, 37000 Tours. Tél : (49) 05-42-94
PARIS	37-39, rue Jacob, 75006 Paris. Tél : (1) 260-37-01
	Pour toutes commandes, SEVPEN : 13, rue du Four, 75006 Paris. Tél : (1) 634-54-80
	Salle de documentation, 28, rue d'Ulm, 75200 Paris Cedex 05. Tél : (1) 329-21-64
POITIERS	6, rue Sainte-Catherine, 86034 Poitiers. Tél : (48) 41-54-83
Angoulême	23, rue Fontaine-du-Lézard, B.P. 247, 16008 Angoulême. Tél : (45) 92-16-60
La Rochelle	Rue de Jéricho prolongée, 17028 La Rochelle Cedex. Tél : (46) 34-13-82 et 34-04-05
Niort	4, rue Camille-Desmoulins 79009 Niort Cedex. Tél : (49) 24-80-65
REIMS	47, rue Simon, B.P. 387, 51063 Reims Cedex. Tél : (26) 47-94-25
Châlons-sur-Marne	École H-Bunant, rue Calmette, 51000 Châlons-sur-Marne. Tél : (26) 64-52-96
Charleville-Mézières	18, rue Voltaire, B.P. 427, 08109 Charleville-Mézières. Tél : (24) 57-51-58 et 57-41-76
Craonnois	Rue de Robespierre, 24, rue Haucourt, 52000 Craonnois. Tél : (25) 03-12-85
Troyes	Adresse postale : inspection académique de l'Aube, services pédagogiques, 10026 Troyes Cedex Implantation : École Michel, 10, rue Saint-Martin-à-Aires, 10000 Troyes. Tél : (25) 72-28-00
RENNES	32, rue d'Antrain, B.P. 158, 35003 Rennes Cedex. Tél : (99) 36-05-76 et 36-10-15
Brest	(C.D.P.) 108, rue Jean-Jaurès 29283 Brest Cedex. Tél : (96) 80-42-11
Dumper	2, place de La-Tour-d'Auvergne, 29000 Dumper. Tél : (98) 95-26-65
Saint-Brieuc	30, rue Bizouac, 22000 Saint-Brieuc. Tél : (98) 61-90-31
Vannes	6, avenue de Laitre-de-Tassigny, B.P. 1110, 56006 Vannes. Tél : (97) 54-27-20
ROUEN	Adresse postale : 3038 X, 76041 Rouen Cedex. Implantation : 2, rue du Docteur-Pleury, 76130 Mont-Saint-Aignan. Tél : (36) 74-16-85
	(C.D.P.) de la Seine-Maritime, 2, rue du Docteur-Fleury, 76130 Mont-Saint-Aignan. Tél : (35) 74-16-85
Evreux	43, rue Saint-Germain, 27000 Evreux. Tél : (32) 35-90-94
STRASBOURG	S. Guai Zorn, B.P. 279 67, 67007 Strasbourg Cedex. Tél : (88) 35-46-13, 35-46-14 et 35-46-15
Colmar	École normale 12, rue Messimy, 68025 Colmar. Tél : (88) 23-30-51
TOULOUSE	3, rue Roquelaine, 31069 Toulouse Cedex. Tél : (61) 62-54-54
Albi	3, rue du Général-Giraud, 81013 Albi Cedex 160. Tél : (63) 54-26-97
Auch	Centre administratif, rue Bossy-d'Anglas, 32007 Auch Cedex. Tél : (62) 05-24-89 (postes 535 et 536)
Cahors	Cité Bessières, rue de la Barre, 46010 Cahors Cedex. Tél : (65) 35-16-87
Foix	31 bis, avenue du Général-de-Gaulle, 09036 Foix Cedex. Tél : (61) 65-08-48
Montauban	65, avenue de Beauvois, B.P. 151, 82013 Montauban Cedex. Tél : (63) 00-51-18
Rodez	École normale d'instituteurs 12, rue Sarrus, 12000 Rodez. Tél : (65) 68-13-53
Tarbes	Rue Georges-Magnocq B.P. 206 65013 Tarbes Cedex. Tél : (67) 65-07-18
VERSAILLES	41, rue du Route, 92000 Neuilly-sur-Seine. Tél : (1) 745-53-53
Evry	110, Agorà, 91000 Evry. Tél : (1) 077-30-50
Neuilly-sur-Seine	41, rue du Route, 92000 Neuilly-sur-Seine. Tél : (1) 745-53-53

