

REVUE ■ FR

ANÇ ■ AI

**REVUE  
FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE**

SE ■ DE ■ PÉ

DAGOGIE ■

N° 51 - AVRIL - MAI - JUIN 1980

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE



# 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° 51 - AVRIL - MAI - JUIN 1980



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

## PREMIÈRE PARTIE

P. Parlebas	Un modèle d'entretien hyper-directif : la maïeutique de Socrate	p. 4
G. Ducancel et coll.	Une innovation dans la formation de futurs professeurs de sciences naturelles	p. 20
P. Ranjard	Les méthodes pédagogiques dans les stages	p. 41
J.-N. Luc	La formation des professeurs de maîtres d'école en France avant 1914 : l'E.N.S. de Saint-Cloud	p. 50

## DEUXIÈME PARTIE

Notes critiques	p. 60
Note de synthèse	p. 77
Actualité des sciences de l'éducation	p. 93
A travers la presse pédagogique	p. 107

## TARIFS

au 1<sup>er</sup> janvier 1980

Abonnement annuel (4 numéros)

France ..... 80 FF

Etranger ..... 100 FF (surtaxe aérienne non comprise)

Vente au numéro ..... 25 FF

Rédaction et abonnement : **INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**, 29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05. Tél. 329-21-64, poste 420.

Dépôts de vente dans les Centres régionaux, départementaux et locaux de documentation pédagogique.

## PREMIERE PARTIE

17. 11. 1900

18. 11. 1900

19. 11. 1900

20. 11. 1900

21. 11. 1900

## UN MODELE D'ENTRETIEN HYPER-DIRECTIF : LA MAIEUTIQUE DE SOCRATE

Sage-femme, la mère de Socrate accouchait les corps ; son fils se propose d'accoucher les esprits. C'est bien là d'ailleurs le sens étymologique de la « maïeutique », cette méthode socratique de questionnement qui favorise chez l'interlocuteur la naissance des idées dont il serait porteur.

Socrate est souvent présenté comme un précurseur des méthodes actives qui procèdent par interrogation. On cite abondamment le célèbre exemple du *Ménon* de Platon au cours duquel le maître fait redécouvrir la solution d'un problème de géométrie à un serviteur ignorant. Savoir, c'est ce ressouvenir, affirme Platon. L'âme de l'individu a tout contemplé au cours d'une existence antérieure ; il suffit qu'on l'aide à chercher pour qu'elle mette au monde ce qu'elle a déjà connu dans un autre monde.

« Que la maïeutique de Socrate soit un appel à l'activité de l'élève plus qu'à sa docilité, voilà qui est évident », n'hésite pas par exemple à écrire Jean Piaget (9). La maïeutique, ce serait donc une procédure pédagogique qui faciliterait la participation active de l'élève et la découverte par celui-ci de la vérité. En somme, l'accou-

cheur, Socrate, n'interviendrait pas directement ; il se contenterait de susciter les meilleures conditions permettant la mise au jour des potentialités de l'individu.

Un certain nombre d'auteurs ont peu ou prou récusé cette interprétation qui privilégie la valeur des questions et le rôle de découvreur assuré par l'élève. Ainsi, étudiant l'interview selon le point de vue de la psychologie sociale, Roger Daval se réfère-t-il précisément au dialogue socratique mais pour mieux en suggérer le caractère spécieux : « Si l'on pense plus spécialement aux dialogues socratiques, écrit-il, et, en particulier, au *Ménon*, dira-t-on alors que Socrate « interviewe » l'esclave ? Ce serait parler en termes impropres car Socrate sait déjà tout ce que l'esclave sait sans savoir qu'il le sait, tandis que l'interview donne à l'interviewer une information qu'il n'avait pas auparavant » (2). Nous sommes là au cœur d'un problème de communication et c'est dans cette perspective critique amorcée par Roger Daval que nous nous placerons en essayant de faire rendre gorge à l'entretien maïeutique.

Nous nous proposons donc d'étudier le dialogue socratique en tant qu'il représente un type d'entretien. Nous tenterons de serrer le texte au plus près (traduction de Léon Robin) (10) ; à cette fin, tous les échanges des deux protagonistes (et d'eux seuls) sont reproduits in extenso (tableau 1). Afin de faciliter l'analyse de la technique de l'entretien, les questions ont été numérotées et disposées en arbre de décision selon le schéma d'un programme.

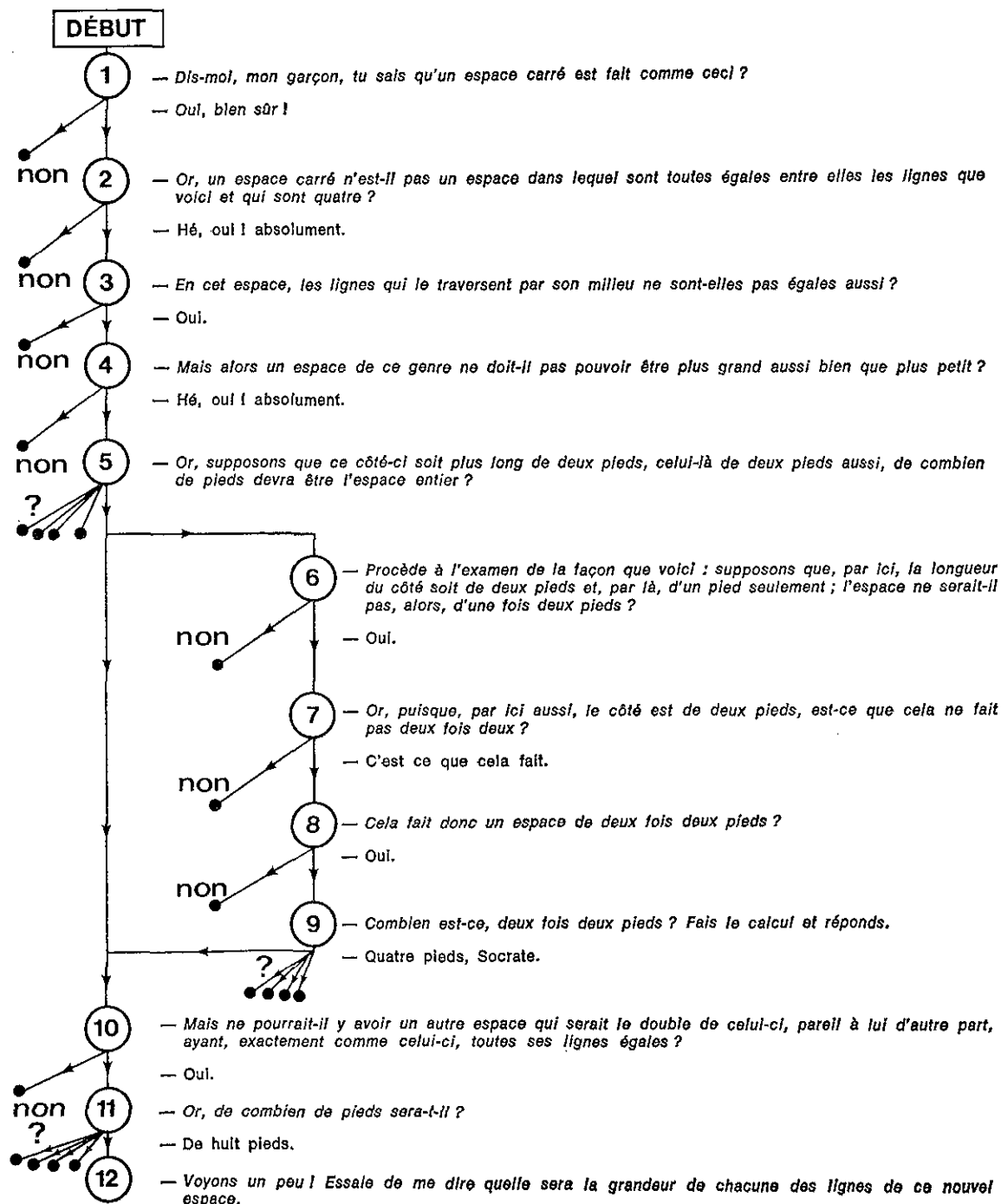
Quels sont donc les mécanismes logiques et relationnels mis en jeu par la méthode maïeutique ? Quelle est la signification profonde de cette batterie d'interrogations ? Peut-on souscrire à l'affirmation de Piaget selon laquelle l'entretien socratique ferait plus appel à l'activité qu'à la docilité de l'élève ?

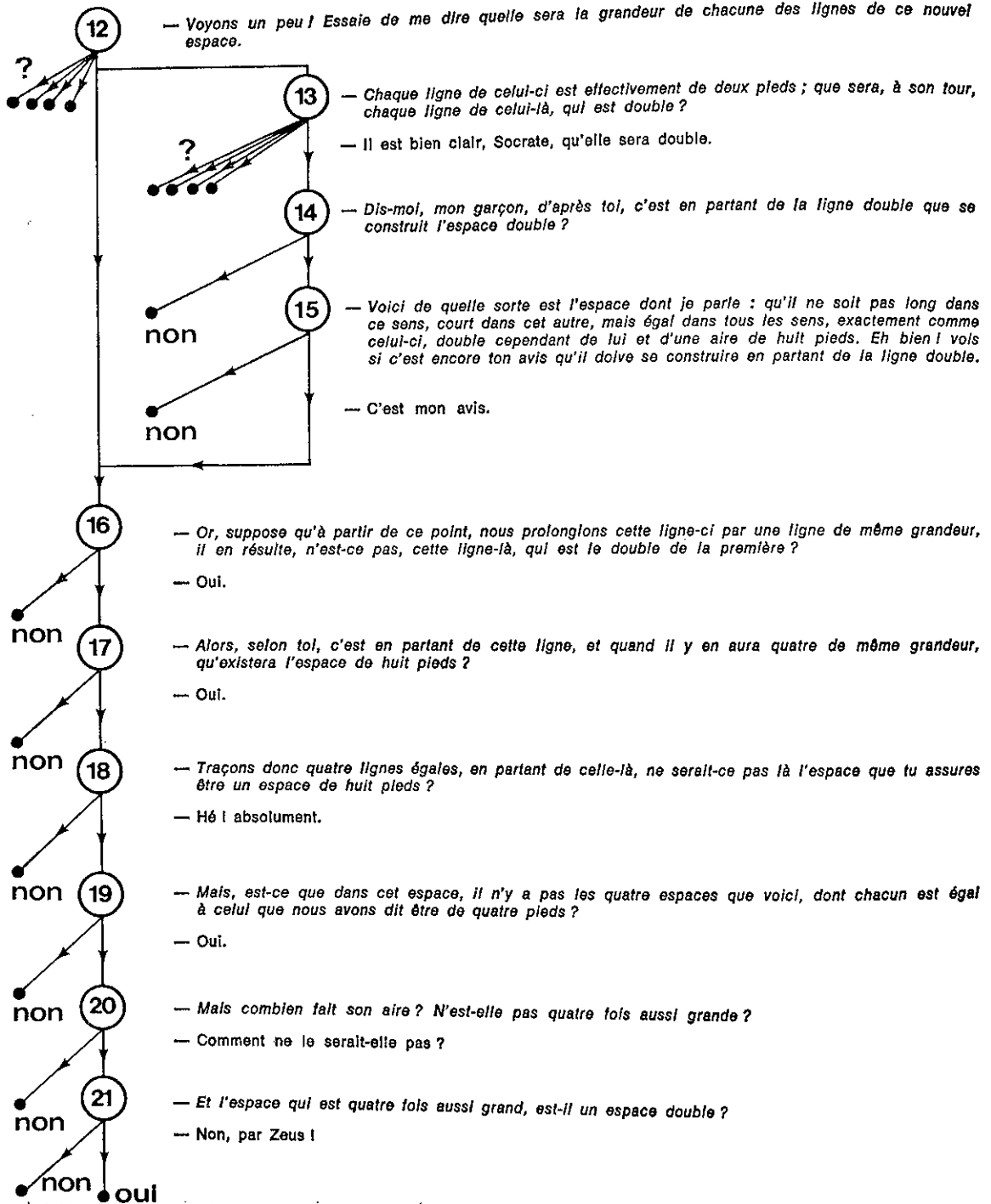
### UN QUESTIONNEMENT A SENS UNIQUE.

La conversation de Socrate avec l'esclave de *Ménon* présente une forme très caractéristique : c'est un questionnement à sens unique mené par Socrate. Les questions, courtes et formulées avec précision, se succèdent et s'enchaînent sans discontinuer ; les réponses sont extrêmement brèves et tout aussi ponctuelles. Ce dialogue semble illustrer la passation d'un véritable « questionnaire d'entretien ». Et il est vrai que Socrate entend bien présenter ici un exemple canonique de la maïeutique. En nous attachant de très près au décours du questionnement, essayons d'en dégager les caractéristiques majeures.

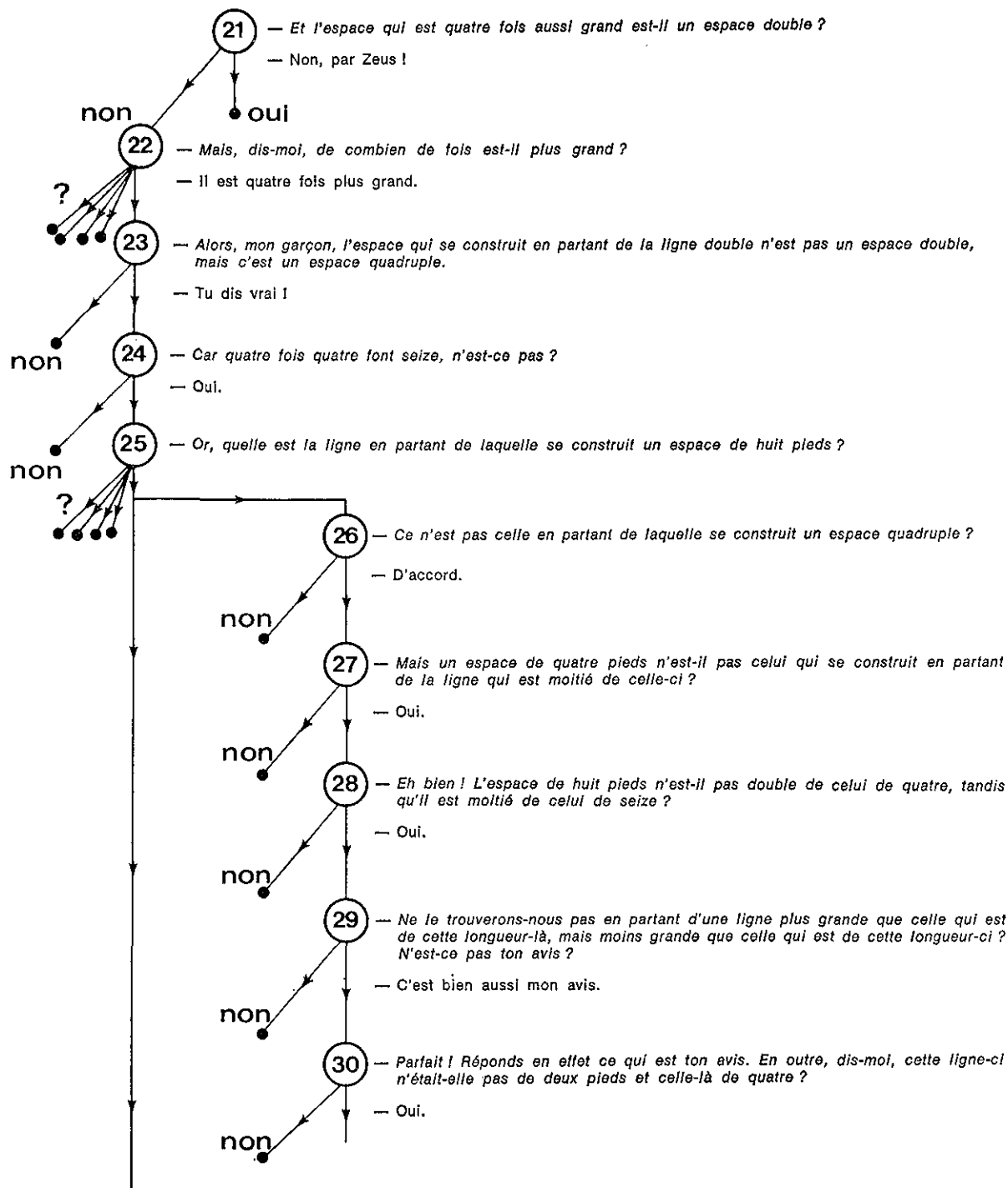
La dissymétrie du dialogue est évidente. Le questionneur détient le total leadership des échanges : le questionné qui n'en peut mais, suit servilement les

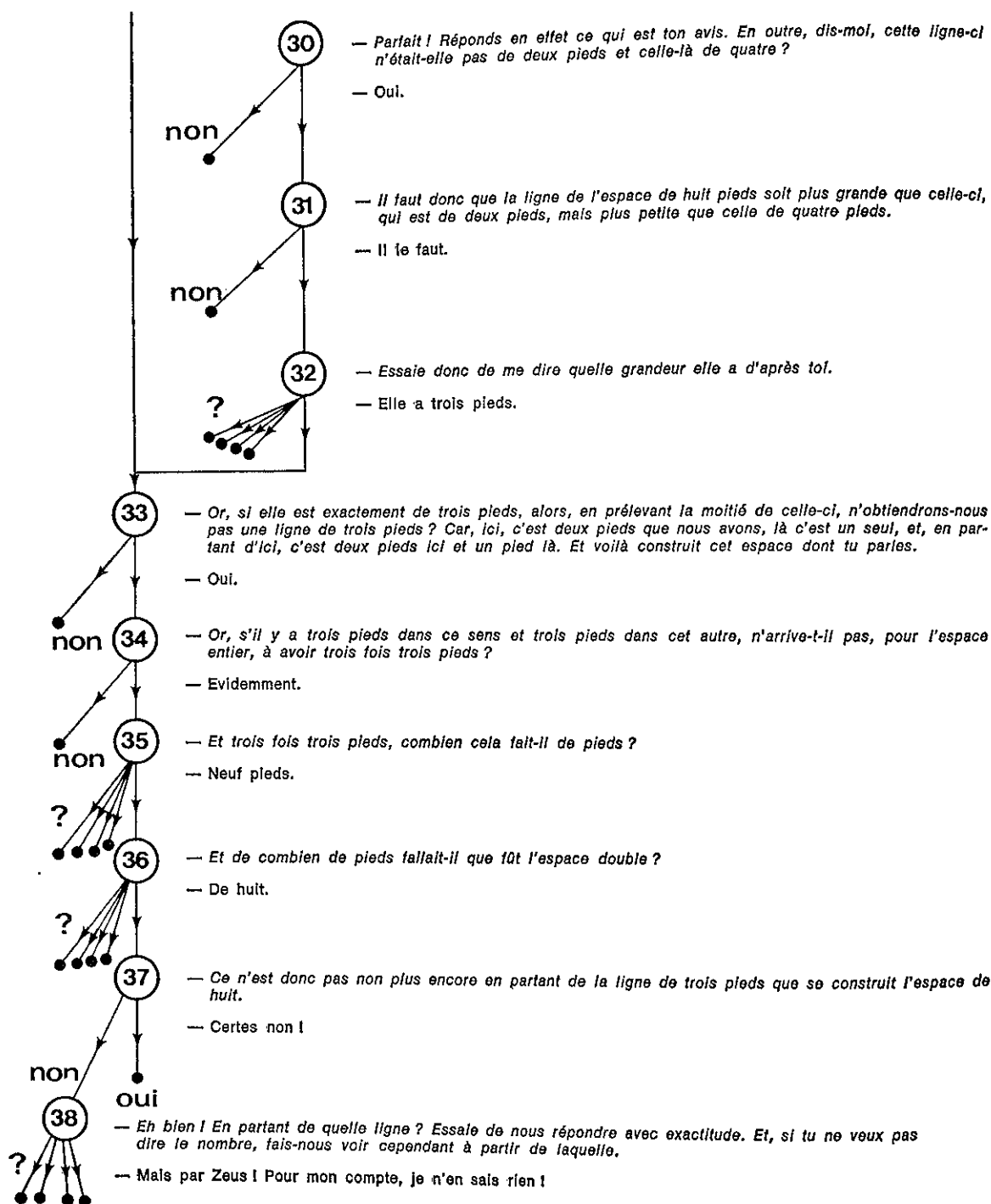
**Tableau 1**  
**Un modèle d'entretien hyper-directif : la maïeutique de Socrate**

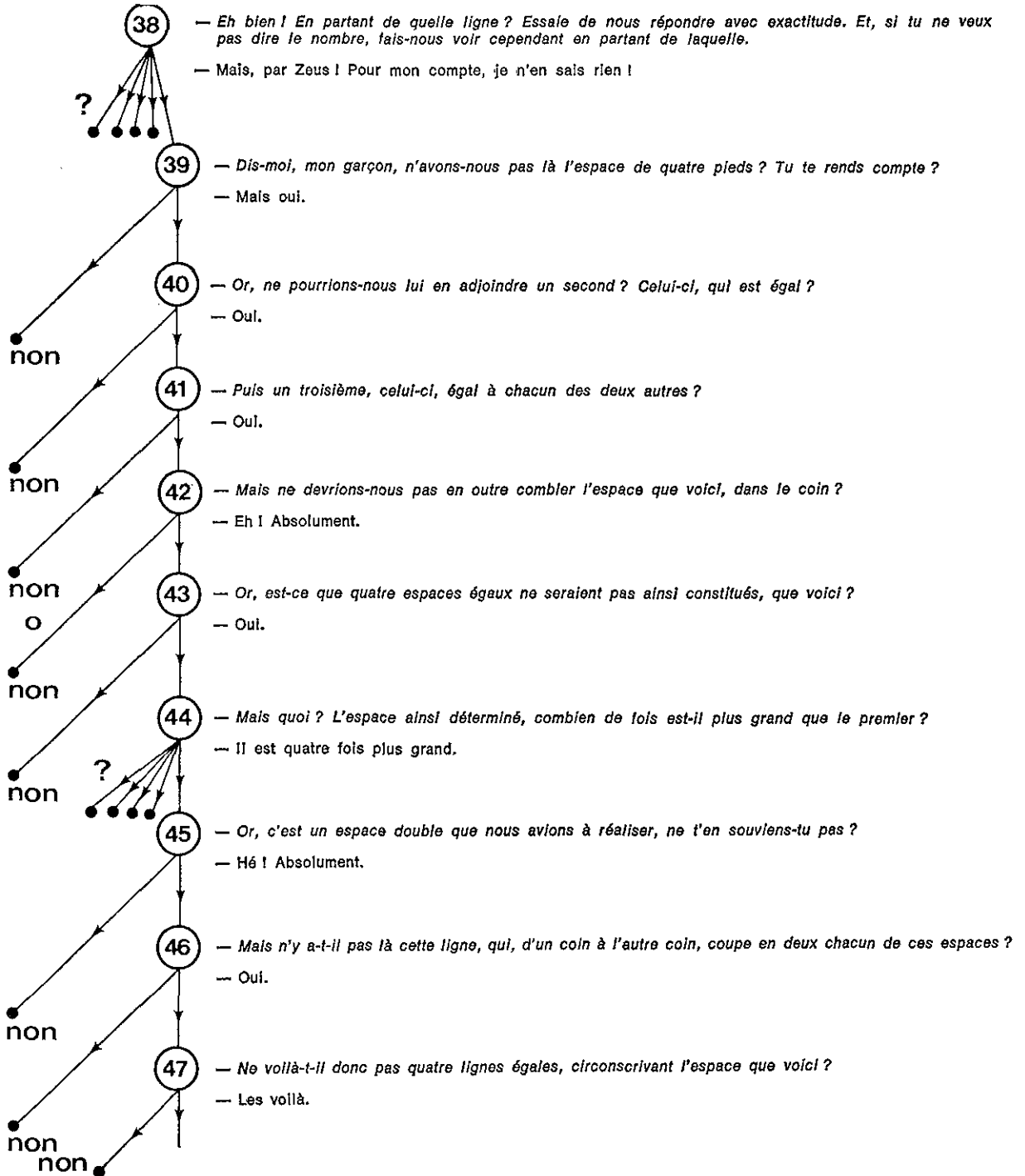


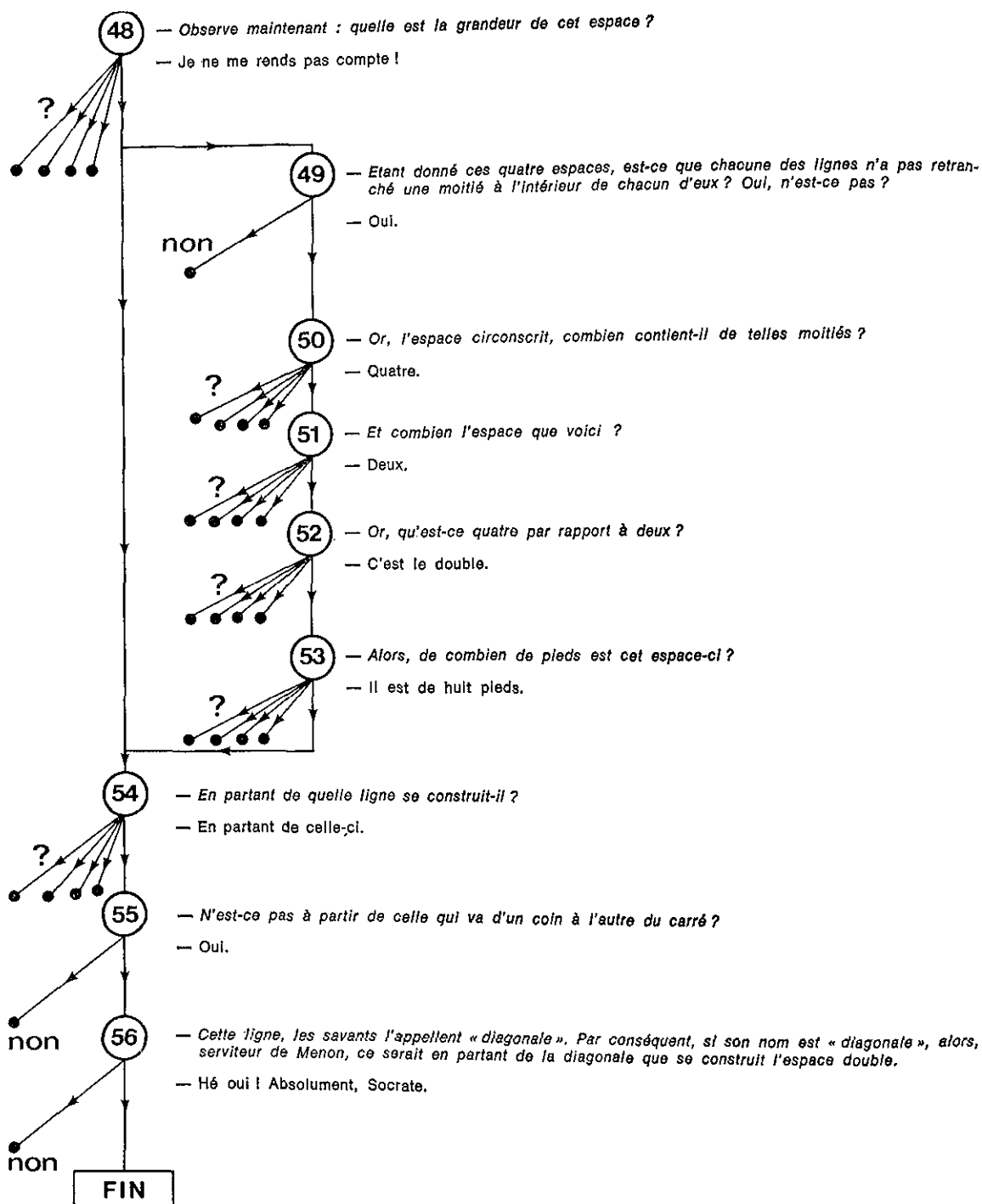












méandres du flot socratique. L'esclave ne dispose d'aucune initiative ; il joue le rôle unitatéral et passif d'un simple répondant. Il s'agit là d'un dialogue manifestement dirigé, d'un entretien de type bel et bien « directif ».

**La parcellisation du cheminement** est frappante. Toute difficulté est divisée en items élémentaires qui se présentent les uns les autres par emboîtement selon un ordre progressif. Cette atomisation des questions et leur mise en ordre selon une progression facilitatrice sont des procédures qui ont très souvent été reprises dans le domaine pédagogique. Le fait marquant, c'est que la maïeutique semble préfigurer les techniques modernes d'enseignement programmé. On y retrouve en effet les principes majeurs que tous les auteurs s'accordent à lui reconnaître : découpage en unités élémentaires graduées, réponse effective à chaque étape, contrôle et renforcement immédiat de la réponse, adaptation de la progression au rythme individuel, répétition ou recouvrement des questions (Maurice de Montmollin [4], Pierre Oléron [5]). Cette conception du pas à pas insensible, de l'enchaînement linéaire des items successifs renvoie assez fidèlement au modèle plus connu de l'enseignement programmé : celui de Skinner.

La situation semble donc claire : un maître pose à un élève ignorant un problème précis : un carré étant donné, il s'agit d'en dessiner un autre de surface double. L'objectif est de faire retrouver la solution de ce problème de géométrie grâce à un jeu de questions emboîtées les unes aux autres dans une progression aboutissant insensiblement au résultat cherché. Un des enjeux du dialogue, c'est la valeur de la batterie des questions.

## LE QUESTIONNAIRE DE L'ENTRETIEN.

Puisqu'il s'agit d'un modèle, c'est-à-dire d'une structure qui résierait pertinente alors même qu'on en changerait les données empiriques, étudions attentivement son organisation. Quelle est la forme et la composition de ce questionnaire ?

**Inventaire des questions.** On dénombre 56 questions courtes et précises. Un bref examen révèle que 36 d'entre elles appellent une réponse de type « oui » et 2 une réponse de type « non ». Enfin, 18 items demandent soit le résultat d'une opération élémentaire, soit une réponse plus complexe.

Apparemment donc, 38 questions « fermées » de type dichotomique en oui-non et 18 questions « ouvertes » avec, en permanence pour toutes, la possibilité du « Je ne sais pas » d'ailleurs exploitée à cinq reprises (questions 5, 12, 25, 38, 48).

Au premier regard, voilà un questionnaire classique dont l'abondance des questions ouvertes semble indiquer

une orientation non directive de large accueil, un peu à l'image d'un questionnaire de pré-enquête.

Un examen plus attentif du questionnement modifie radicalement ce premier sentiment.

**Les 38 items en oui-non ne laissent en réalité aucun choix ;** ils portent en eux leur propre réponse. Des questions telles que : « Dis-moi, mon garçon, tu sais qu'un espace carré est fait comme ceci ? » (q. 1) ou : « Car quatre fois quatre font seize, n'est-ce pas ? » (q. 24) ou encore : « Ne voilà-t-il donc pas quatre lignes égales circonscrivant l'espace que voici ? » (q. 47) n'appellent qu'une approbation passive. Il s'agit de l'évidence d'une définition, d'un résultat ou d'un constat.

Quant aux deux seuls items ponctués du « non », ils reprennent le même schéma. Une demande telle que : « Et l'espace qui est quatre fois aussi grand est-il un espace double ? » (q. 21) impose inéluctablement une réponse négative. Est soumis habituellement à la torture celui qui subit la question. Ici ce n'est pas le cas ; tout effort du répondant est éliminé : la réponse lui est quasiment « soufflée » dans la question elle-même.

Paradoxalement dans cet entretien, l'esclave n'a non seulement pas l'initiative des questions mais il n'a pas non plus celle des réponses. Celles-ci lui sont imposées par la forme et le contenu même des interrogations tyranniquement inductrices. La logique de la séquence des items canalise de façon pré-déterminée en une seule possibilité de réponse chacune des questions apparemment trichotomiques (« oui », « non », « sans opinion »).

Ce questionnaire accumule ce qu'en psychologie sociale on nomme des « biais », c'est-à-dire des phénomènes parasites qui influencent clandestinement les réponses. Les items sont de remarquables exemples de questions « chargées » : d'une part chacune d'elles recèle un exceptionnel effet de suggestion, d'autre part l'ensemble correspond à une quasi-exclusivité du « oui », ce qui le soumet à l'effet d'attraction bien connu de la réponse positive.

**14 parmi les 18 restantes sont des questions pseudo-ouvertes.** En effet 12 d'entre elles demandent un résultat quantitatif dont l'aspect évident est porté par les termes mêmes de l'interrogation ; il s'agit d'un mécanisme opératoire élémentaire ou d'un constat de figure. La question : « Et trois fois trois pieds, combien cela fait-il de pieds ? » (q. 35) impose effectivement une réponse déterminée et une demande telle que : « Or, l'espace circonscrit, combien contient-il de telles moitiés ? » (q. 50) ne tolère que la réponse « Quatre » préparée par les étapes précédentes.

Les deux restantes demandent d'évaluer une surface, la première par l'application d'une formule (deux fois deux) (q. 5), la seconde par une lecture de figure (addi-

tion de quatre surfaces de deux pieds carrés chacune) (q. 48). Leur aspect « ouvert » est donc assez illusoire. Elles vont d'ailleurs susciter de la part de Socrate une séquence de sous-questions atomisées qui vont rapidement aboutir au résultat nécessaire.

Ces 14 questions pseudo-ouvertes ne laissent aucun choix réel à l'esclave qui se contente de calculer mécaniquement un résultat ou de lire simplement une figure. Finalement, nous dénombrons un total de 52 items de type « déterministe ».

**Tableau 2**  
Inventaire des types de questions-réponses proposées par la maieutique (en fait une seule question ouverte)

QUESTIONS - RÉPONSES	EFFECTIF
De type « oui »	36
De type « non »	2
Énonciation d'un résultat évident	14
Questions ouvertes	$1 \times 4 = 4$
	56

52 items  
« déterministes »  
sans choix réel

Une seule question  
ouverte posée  
à quatre reprises

Il reste 4 items ; ceux-ci représentent en fait la même question répétée tout au long de l'entretien (q. 12, 25, 38 et 54). C'est la question-clé du problème : « Sur quel côté tracer le carré de 8 pieds de surface ? ». C'est effectivement une question ouverte, à vrai dire la seule de l'entretien, celle qui était nécessaire pour qu'il y eût problème.

## LE DISCOURS LOGICO-GÉOMÉTRIQUE.

L'esclave de Ménon ignore la géométrie ; il n'a aucune « base ». Le maître devra donc lui présenter celles qui sont nécessaires à la compréhension de sa démonstration ; il devra clairement expliciter les prémisses avant d'aboutir à la conclusion.

Nous avons observé que sous l'apparence du dialogue, cette démonstration cache un quasi-monologue ponctué de réponses « forcées ». Il n'est donc pas excessif de parler du « discours » de Socrate. Ce discours géométrique, reproduit en totalité dans le tableau 1, est reconstitué en ses grandes lignes de force dans le tableau 3. Que peut-on dégager de cette démonstration sous l'angle de sa cohérence interne ?

Le fait que Socrate utilise le même terme (pied) pour les mesures de longueur et les mesures de surface peut être source de méprise ; pour éviter toute confusion nous parlerons de pied « carré » lorsqu'il en sera besoin.

La définition du carré telle que la propose Socrate (figure possédant quatre côtés égaux) est incomplète. Prise telle quelle, elle conduit à une démonstration inexacte dans sa lettre (notamment dans le calcul des surfaces) car elle traite en réalité du losange quelconque qu'elle n'impose pas l'angle droit.

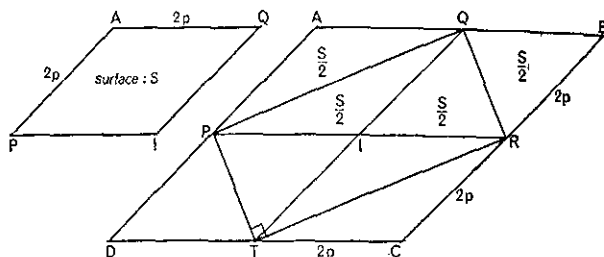


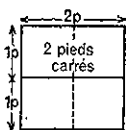
Figure 4. — Cas général de la démonstration : la figure de base est un losange quelconque. La solution est un rectangle de surface double de celle du losange de base.

Par hypothèse, nous sommes dans le cas du sujet naïf, c'est-à-dire du sujet sans contexte de référence. La démonstration de Socrate qui s'appuie directement sur la présence de l'angle droit sans jamais mentionner celui-ci ne va donc aucunement de soi. Dans le cas général, on est conduit à distinguer deux types de diagonale (les deux diagonales inégales du losange de base). En gardant l'esprit de la démonstration de Socrate, on constate que chaque diagonale, quelle qu'elle soit (PQ, QR, RT, TP) divise le losange correspondant de surface  $S$  en deux triangles égaux de surface valant :  $S/2$  (fig. 4). La surface de la figure PQRT vaut donc quatre fois  $S/2$ , c'est-à-dire deux fois la surface du losange initial AQIP. Chaque angle de cette figure vaut la moitié d'un angle plat, soit un angle droit : il s'agit donc d'un rectangle.

La figure cherchée est donc le rectangle PQRT. Celui-ci devient un carré quand les deux diagonales de base sont égales, c'est-à-dire quand le losange initial est lui-même un carré. C'est le cas particulier choisi par l'auteur (et il vient alors :  $PQ^2 = PI^2 + IQ^2$ ).

En toute rigueur, les données de l'énoncé n'autorisent donc pas la démonstration de Socrate. On perçoit ici que c'est le guidage autoritaire du raisonnement qui empêche de se rendre compte de cette insuffisance.

La séquence démontrant le calcul de la surface semble sujette à caution. Elle est exacte dans son contenu mais sa formulation est équivoque. Elle peut introduire

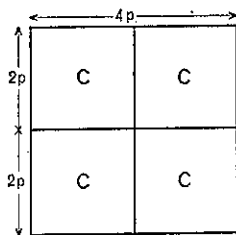


I. Cette figure est appelée un carré ; les quatre côtés, égaux entre eux, ont chacun une longueur d'un pied.

Soit un autre carré C dont le côté mesure 2 pieds ; sa surface vaut deux fois 2 pieds carrés, soit 4 pieds carrés.

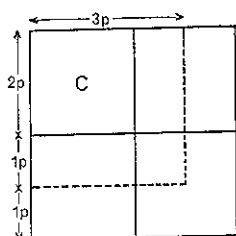
La surface d'un carré de surface double de celle du carré C vaudrait 8 pieds carrés.

**Problème posé : Quel serait le côté d'un tel carré ?**



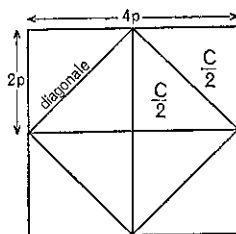
II. Soit le carré C précédent dont le côté vaut 2 pieds et la surface 4 pieds carrés.

Un Grand carré dont le côté serait double (4 pieds) n'aurait pas une surface double (8 pieds carrés) mais une surface quadruple (on y retrouve quatre fois le carré C, soit 16 pieds carrés).



III. Le carré que nous cherchons a une surface de 8 pieds carrés, surface comprise entre 4 pieds carrés (carré C de côté valant 2 pieds) et 16 pieds carrés (Grand carré de côté valant 4 pieds). La longueur du côté cherché est donc comprise entre 2 et 4 pieds.

Mais il serait inexact de penser que cette longueur est égale à 3 pieds ; en effet un tel carré aurait une surface de trois fois 3 pieds, c'est-à-dire de 9 pieds carrés (et non de 8).



IV. Soit le Grand carré précédent, de côté valant 4 pieds et constitué de quatre carrés C juxtaposés (surface totale : 16 pieds carrés).

Traçons les quatre « diagonales » comme sur la figure ci-contre ; elles divisent chacun des carrés C en deux demi-carrés de surface  $\frac{C}{2} = 2$  pieds carrés.

Ces quatre diagonales forment une figure dont la surface vaut quatre fois 2 pieds carrés, c'est-à-dire 8 pieds carrés, le double de la surface du carré C initial.

C'est donc la solution : le carré cherché a pour côté la diagonale du carré C.

**Tableau 3**

**Le discours logico-géométrique** (une fraction de la première partie, la totalité des deuxième et troisième parties sont inutiles à la démonstration).

un biais et c'est précisément ce qui semble se produire lors de la première erreur de l'esclave.

En effet, dans l'exemple utilisé par Socrate, le nombre qui mesure la surface du carré est égal au double du nombre mesurant la longueur du côté : « Cela fait donc un espace de deux fois deux pieds ? », interroge Socrate (q. 8). Cette présentation peut induire une règle erronée. Le sujet peut comprendre que la surface d'un carré s'obtient en doublant la valeur  $L$  du côté, ce qui est bien évidemment inexact dans le cas général. Le sujet comprend : Surface =  $2 \times L$ , au lieu de : Surface =  $L \times L$ .

L'exemple choisi par le maître se prête à cette double interprétation ; il peut d'autant mieux suggérer la fausse solution qu'il s'appuie exclusivement sur les expressions : « deux fois... deux pieds » et « le double », et qu'il n'envisage jamais le produit du côté par lui-même. Il n'est donc pas anormal que lorsque Socrate demande la longueur du côté d'un carré valant le double de quatre pieds carrés, on lui réponde : le double de deux pieds ! Dans un cours programmé, on éviterait soigneusement l'exemple choisi dont on peut penser qu'il entraînerait ainsi posé un pourcentage non négligeable de réponses erronées modelées sur  $2 \times L$  et non sur  $L^2$ .

C'est un mécanisme biaisé de type voisin qui va entraîner la seconde erreur de l'esclave. La question-clé du problème étant posée, Socrate rappelle qu'un carré de quatre pieds de surface a un côté de deux pieds et que celui de seize pieds de surface possède un côté de quatre pieds. Et c'est avec une suspecte insistance qu'il fait remarquer : « L'espace de huit pieds n'est-il pas le double de celui de quatre, tandis qu'il est moitié de celui de seize ? » (q. 28). Ce raisonnement conduit l'élève à répondre que le côté du carré de huit pieds, dont on lui a habilement suggéré par le rapport des surfaces qu'il est à mi-chemin entre deux et quatre pieds, vaut trois pieds.

Le piège est subtil. En réalité, multiplier le côté d'un carré initial de surface  $S$  par un nombre  $n$  détermine un nouveau carré de surface  $S' = n^2 S$ . Et inversement, quand on donne un tel carré engendré de surface  $S' = kS$ , le nombre qui multiplie le côté initial est le nombre qui multiplié par lui-même redonne  $k$  (c'est-à-dire  $\sqrt{k}$ ). Le cas de figure de Socrate envisage la surface double : huit pieds carrés =  $2S$  ; le nombre cherché est donc celui qui multiplié par lui-même donne 2, soit  $\sqrt{2}$ . Le raisonnement sur une dimension incite l'élève à répondre trois pieds alors que le raisonnement correct qui tient compte de « l'élévation au carré » proposerait deux pieds  $\times \sqrt{2}$ . Une telle procédure est-elle réalisable par un sujet non initié ?

Tout se passe comme si Socrate usait d'un stratagème afin de provoquer une erreur de son élève, erreur qui lui

permet, comme dit Ménon, son coup du « poisson-lorille » visant à faire naître le doute et à stimuler la recherche (et plus profondément à prouver le bien-fondé de sa théorie de la réminiscence).

**Le calcul des surfaces qui tient une grande place dans le discours de Socrate est inutile à la démonstration.** En effet, comme nous l'avons vu, tant dans le cas du carré que dans celui du losange, il suffit de constater que quatre moitiés ( $4 \times S/2$ ) valent deux entiers ( $2S$ ). Une bonne partie de la démonstration est un ajout superflu ; on incline alors à penser que la présence de ces longues séquences logiquement inutiles répond à un objectif stratégique. Il apparaît donc que le discours logico-mathématique n'est pas « pur » ; il interfère de façon artificielle avec le discours pédagogique.

**Les items-clés de la démonstration ne sont pas mis en valeur.** Tous les items ne sont pas homogènes dans le déroulement du raisonnement. Il y a une étape-crédit qui génère toute la démonstration. Cette initiative-déclic, c'est le **tracé de la diagonale** (q. 46), initiative qui est favorisée par le dessin préalable du grand carré obtenu en prolongeant les côtés du carré de base (q. 16 et 18). Or, cette étape majeure passe quasiment inaperçue, comme à dessein. Socrate la présente de façon anodine, alors que c'est le pivot de la démonstration. Il est à remarquer que la découverte, la création est ici due non au répondant mais exclusivement au questionneur. Le découvreur, le créateur, ce n'est pas l'esclave, c'est le maître. Socrate ne serait-il que l'accoucheur de son propre esprit ?

## LE DISCOURS PÉDAGOGIQUE

Avant d'être une démonstration mathématique, le discours maïeutique se veut un type de rapport humain qui « incite à la recherche », qui « réveille par l'interrogation » des « pensées vraies » enfouies dans le souvenir. L'intention pédagogique est donc explicite. Peut-on analyser sa mise en actes de façon précise ?

La similitude entre l'entretien maïeutique et l'enseignement programmé est si prononcée qu'il est possible, ainsi que nous l'avons déjà vu, de convertir le jeu des questions socratiques en un cheminement de programmation (tableau 1). Ce tableau 1 détaille un arbre à 56 embranchements ; le tableau 5 que nous allons maintenant commenter en dégage l'axe principal flanqué de ses circuits de dérivation.

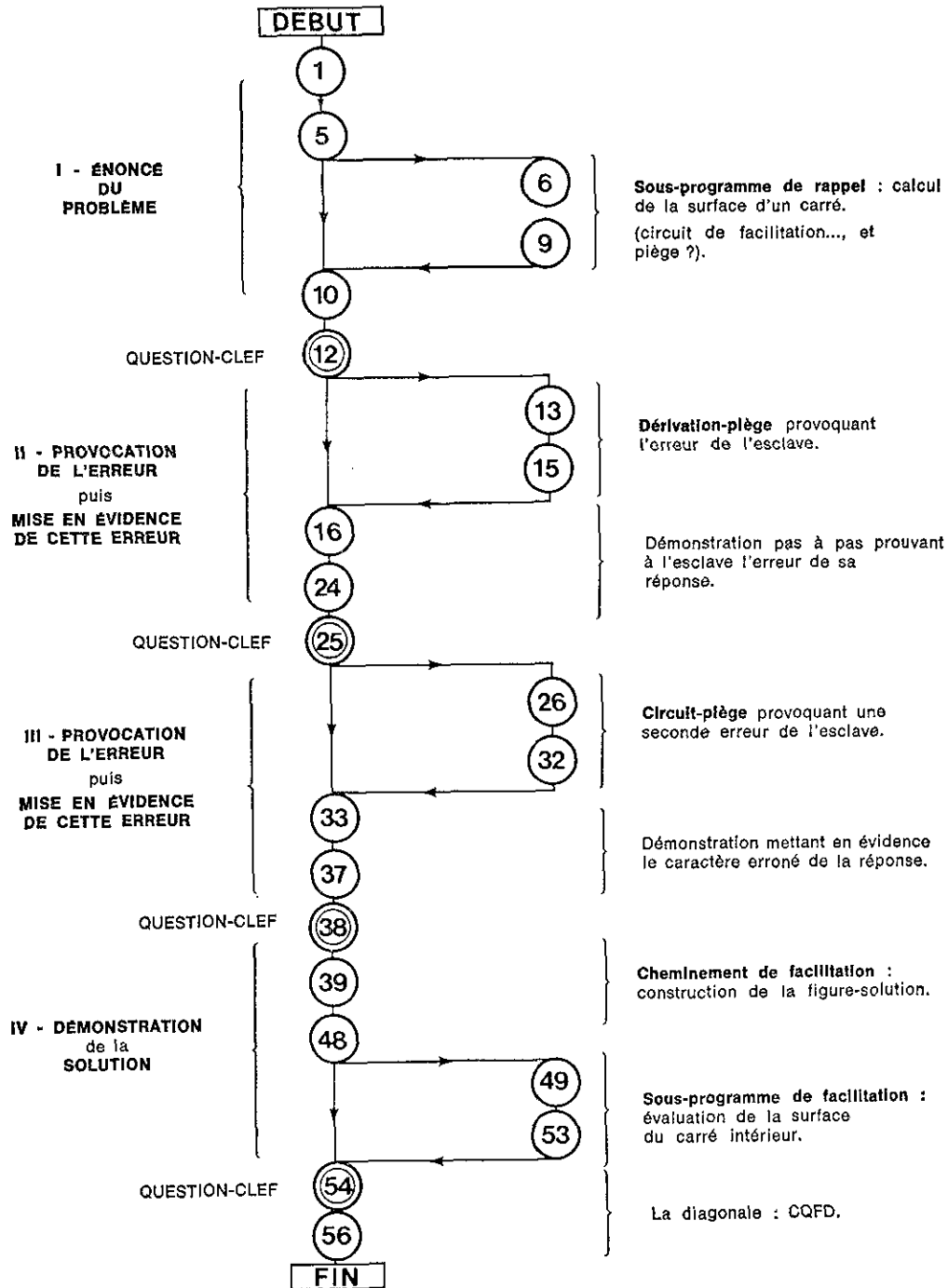
La composition du dialogue est nette : on distingue quatre volets constitués respectivement de 12, 13, 13 et 18 questions. Entre deux volets, toujours la même charnière : la question-clé du problème (q. 12, 25, 38) encore répétée une dernière fois (q. 54) afin de conclure triomphalement sur le C.Q.F.D. (tableau 5).

**La première partie correspond à l'énoncé du problème.** Il s'y rattache un sous-programme de rappel



Tableau 5

Le discours pédagogique : mise en œuvre de la stratégie de Socrate.



concernant le calcul de la surface d'un carré. Ce sous-programme semble être un circuit de facilitation ; mais comme on l'a déjà remarqué, on peut aussi l'interpréter comme un piège qui amorcera la première erreur de l'esclave.

**Le second volet est une incitation à l'erreur suivie du rétablissement de la vérité.** Il est divisé en deux fragments : une dérivation-traquenard provoque l'erreur de l'esclave au sujet du double de la surface, puis une séquence linéaire démontre au répondant le caractère inexact de sa réponse.

**La troisième partie présente le même schéma : incitation à l'erreur suivie de la mise en évidence de la faute commise.** On y reconnaît d'entrée de jeu un embranchement-piège qui déclenche la seconde réponse erronée de l'esclave concernant la longueur du côté estimée à trois pieds, puis une chaîne d'items met en lumière cette nouvelle erreur.

**Enfin le dernier volet propose la solution** en deux étapes : une première séquence aboutit à la construction de la figure cherchée, puis un sous-programme facilite l'estimation de la surface de cette figure. Les trois items finaux reprennent la question-clé et concluent en ramassant de façon claire la solution du problème.

Ce qui ne laisse pas d'étonner, c'est l'abondance des séquences inutiles. L'étude de la logique du discours géométrique a révélé que le sous-programme de rappel de la première partie ainsi que la totalité de la deuxième et de la troisième parties sont superflus, mathématiquement inutiles. On ne retiendra donc pour pertinentes que les sept questions de l'énoncé et les dix-huit questions du dernier volet ; on pourra par scrupule y ajouter les trois questions de la seconde partie (q. 16, 17, 18) répondant au traçage du grand carré ; soit une gerbe de vingt-huit questions sur un total de cinquante-six. Il y a donc la moitié des questions qui est hors-sujet !

Voilà qui est troublant dans une situation qui se veut exemplaire. La compétence du maître de géométrie ne pouvant être mise en cause, ces ajouts ont donc été volontairement introduits afin de répondre à un objectif non purement mathématique. Il semble clair que cet objectif est ici d'ordre pédagogique (et vis-à-vis de Ménon, il s'agit d'un objectif d'ordre méta-pédagogique, plus précisément métaphysique : savoir, c'est ce ressouvenir des idées jadis contemplées dans le ciel intelligible). Indiscutablement, une stratégie a été mise en jeu. Peut-on dégager les grands traits de cette stratégie socratique ?

## LA STRATÉGIE DU DISCOURS.

Considérons les trois premiers volets de l'entretien : chacun possède un sous-programme. Celui-ci est toujours placé en dérivation après une question d'ordre global. En enseignement programmé, ce recours à une unité

d'information globale qui débouche sur un réseau de multiples embranchements possibles ressemble davantage à la technique de Crowder qu'à celle de Skinner. Mais, étant donné que Socrate fournit questions et réponses, toute possibilité de choix est en fait annulée et l'élève suit passivement la filière unique pré-tracée par le maître.

Cette procédure pseudo-crowdérienne est en réalité un procédé visant à fortement suggérer une réponse erronée. On arrive à ce paradoxe : les boucles de dérivation qui sont censées faciliter la bonne réponse aboutissent systématiquement à déclencher une mauvaise réponse.

La stratégie socratique consiste donc à provoquer délibérément des réponses inexacts, puis, dans un second temps, à démontrer le caractère erroné de ces affirmations. Ménon compare cette opération à l'action du poisson-torpille qui « engourdit » sa victime. Socrate prétend qu'il n'y a là aucun calcul dans la mesure où lui-même est tout aussi engourdi. Car, s'il embarrasse les autres, affirme-t-il, ce n'est pas qu'il soit sûr de lui, c'est parce qu'il est lui-même embarrassé plus que personne. Dans la situation exemplaire proposée, cette assertion semble irrecevable ; tout le décours du raisonnement révèle que Socrate, maître de son sujet, est « sûr de lui » et « sans embarras ». Les erreurs semblent souhaitées ; elles sont en quelque sorte pré-programmées par Socrate lui-même. Celui-ci jette l'élève dans le doute, ce qui lui permet ensuite d'affirmer la puissance de son savoir et de maintenir l'élève en situation de dépendance.

Tout aussi peu acceptable la proposition de Socrate selon laquelle il se contenterait de questionner l'esclave sans rien lui enseigner : « Considère maintenant, dit-il à Ménon, ce qu'en conséquence de cet embarras il va découvrir cherchant en commun avec moi qui ne ferai rien d'autre que de le questionner, sans lui rien enseigner. » Comme nous l'avons précédemment observé, les questions renferment déjà la réponse. Il s'agit de questions déterministes. Socrate fait les questions et les réponses devant un élève qui n'a pour toute initiative que la variété des formules d'approbation passive. Les deux seules réponses de type « non » (assimilables ici à un renforcement négatif d'apprentissage) sanctionnent précisément les deux erreurs de l'élève qui sont ainsi nettement majorées, au bénéfice de Socrate faisant figure de guide providentiel.

Les grands traits de la stratégie maïeutique sont donc les suivants :

**Le maître dirige totalement l'entretien ;** les réponses sont fortement induites par les questions. Composé de pseudo-interrogations, le dialogue devient quasiment un monologue dont Socrate a seul l'initiative.

**La moitié des questions est hors-sujet ;** elle est utilisée à provoquer délibérément l'erreur de l'élève. Le

rétablissement de la vérité par le questionneur renforce le leadership de ce seul détenteur du savoir.

**Le doute, né des affirmations erronées de l'esclave,** a été créé artificiellement par le maître, qui, lui, jamais embarrassé, reste sûr de son savoir. Les réactions de l'élève n'ont ainsi pratiquement aucune influence sur le déroulement de l'entretien qui est totalement pré-programmé.

**L'argumentation déployée, les actes de création sont exclusivement le fait du maître.** L'élève ne crée rien, n'invente rien, ne produit rien ; il se contente d'acquiescer passivement, sans enfanter d'aucune production.

**Vis-à-vis de l'observateur (Ménon), l'élève n'est qu'un faire-valoir de la procédure du questionneur.** L'analyse révèle que derrière l'extraordinaire habileté de Socrate, se cache une stratégie machiavélique : tendre sciemment des traquenards à l'élève naïf qui devra ensuite reconnaître son erreur, puis avec autant d'adresse lui « souffler » les bonnes réponses. Le premier mouvement représenterait la prise de conscience des fausses croyances et le second, le rappel actif des connaissances-réminiscences.

Quand elle ne s'avoue pas comme telle, cette habileté confine à la duplicité. Duplicité qui s'affirme quand, à la fin de l'entretien, Socrate demande ingénument à Ménon : « Y a-t-il une réponse de ce garçon, où il ait exprimé une pensée qui ne vint de lui-même ? » Bien que Ménon, abusé, réponde : « Non, elles étaient bien de lui », le lecteur attentif osera affirmer le contraire et contester vivement l'affirmation de Socrate selon laquelle l'élève n'a « reçu de personne aucun enseignement ».

Socrate n'a accouché aucun esprit, sinon le sien, et ce n'est alors qu'une pseudo-naissance. Il n'y a pas connaissance, mais suggestion magistrale d'une connaissance déjà née, d'une connaissance lucide et programmée.

La relation du maître de géométrie à l'esclave de Ménon apparaît au point de vue pédagogique comme une relation du Maître à l'Esclave. La stratégie déployée par Socrate témoigne du caractère hyper-directif de l'entretien maïeutique.

## LA PORTÉE DE L'ENTRETIEN MAIEUTIQUE.

Si le dialogue de Socrate avec l'esclave a connu l'écho que l'on sait, c'est sans doute qu'il posait des problèmes de longue portée. La conception de Platon concernant les problèmes de la connaissance est-elle encore évoquée de nos jours ?

**Adaptation au domaine mathématique.** Il nous est apparu que le questionnement socratique se traduisait par un guidage autoritaire imposant son itinéraire sur une voie pré-tracée. Avec une avance de plusieurs dizaines de siècles, c'était une étonnante pré-figuration de l'ensei-

gnement programmé de type skinnérien. Ce mode d'enseignement a recueilli de nombreux suffrages, entre autres dans le domaine choisi par Socrate : celui des mathématiques.

Traditionnellement en effet, aux qualités de rigueur qu'on s'accorde à prêter à cette discipline, on associe l'idée d'un enchaînement rigide de séquences nécessaires. Or cela même est nié par le mathématicien qui, dans la linéarité du programme skinnérien dénonce un figement de l'activité mathématique. C'est ainsi qu'au cours de ses « **Réflexions sur le rôle de l'Enseignement programmé en mathématiques** », Marc Barbut affirme : « Quant à l'apprentissage des mécanismes, tout ce qui existe actuellement a le gros défaut d'être "linéaire" (skinnérien) ; or un calcul peut en général être conduit de multiples façons : il y a plusieurs cheminements possibles. » De la rigueur on passe vite à la rigidité ; le même auteur ajoute : « Il serait très grave que des machines trop pauvres en possibilités de cette espèce habituent les élèves à une rigidité qui est la négation même des mathématiques (1). » Or, c'est bien cette rigidité dénoncée ici que nous avons observée tout au long de l'entretien maïeutique.

L'esclave ne pose aucune question, ne possède aucune initiative : il se laisse entraîner avec docilité sur les rails posés par le maître, rails qui ne sont d'ailleurs même pas associés à de véritables aiguillages. Sur le plan même du contenu mathématique, le déroulement rigide du discours socratique semble ainsi difficilement recevable.

**Adaptation à l'enseignement en général.** Pour séduisante qu'elle soit, cette décomposition logique des connaissances en chaînons emboîtés ne va pas sans soulever de sérieuses objections. Le sujet risque de focaliser son attention sur des énoncés, sur des formules ou des résultats et par là même de négliger l'apport essentiel des mécanismes et des opérations de raisonnement.

C'est certainement Pierre Gréco qui a présenté les arguments les plus forts et les plus convaincants vis-à-vis des dangers de l'enseignement programmé : « toute la question est alors de savoir, écrit-il (3), si la structure du discours ne va pas, dans l'apprentissage, être substituée à la structure des opérations, et constituer à elle seule la structure du savoir, parce que c'est elle qui aura été en définitive mise en mémoire ». Effectivement, il ne s'agit pas essentiellement de retenir une définition ou un théorème, mais d'être capable de refaire le cheminement d'un raisonnement et plus encore de le généraliser en présence de nouvelles données.

Or c'est précisément sur une telle reconstitution qu'a buté le serviteur de Ménon : de la démonstration du calcul de la surface du carré, il n'a retenu que la formule (en l'occurrence ambiguë) invitant à prendre le double du côté. Et il s'est contenté « d'appliquer » cette recette au

nouveau cas qu'on lui a présenté, avec le résultat que l'on sait. L'élève de Socrate est la paradoxale illustration du propos de Gréco qui souligne combien « apprendre ne se réduit pas à recevoir et à fixer un message, mais signifie surtout qu'on ait assimilé les opérations, au sens large du mot, qui permettent de le reconstituer » (3).

Il est clair que nous sommes là au cœur d'un problème pédagogique. Si savoir, ce n'est pas se ressourvenir mais se construire, alors la description et le rappel cèdent la place à l'opération et à la découverte. L'élève devra tailler sa propre route, emprunter des détours et des retours, accepter de se fourvoyer dans de fausses pistes, découvrir des chemins de traverse, bref assimiler tout le réseau. Nous sommes loin de la démarche maïeutique qui, pour reprendre l'expression que Gréco applique à l'enseignement programmé, risque de « confondre l'activité conceptualisante et la description du savoir conceptualisé » (3).

Ces observations débordent la simple technique pédagogique. Elles renvoient indiscutablement à une analyse épistémologique concernant l'origine et l'acquisition des connaissances.

**L'épistémologie génétique.** Le problème a été renouvelé de façon magistrale par Jean Piaget dont les travaux d'épistémologie génétique portent sur la genèse de l'acquisition des connaissances de la naissance à l'âge adulte. Récusant les théories qui reposent sur les notions d'innéité et de pré-formation de la connaissance (soit dans l'individu, soit dans le monde extérieur), repoussant également l'idée d'une création contingente, ce chercheur propose une voie originale : par sa propre activité qui modifie le monde extérieur, par la coordination de ses actions, l'enfant se construit lui-même. Parce qu'il transforme, il se transforme. L'enfant est un « centre de fonctionnement » (6) qui se caractérise par une intense activité opératoire dont les racines sont motrices. L'acquisition des connaissances n'est donc pas pré-formation, mais transformation.

Piaget prend ainsi le contre-pied de la théorie de la réminiscence : la connaissance n'est pas contemplation mais construction. On devine combien ces travaux intéressent la pédagogie et fécondent sa problématique : importance de l'action motrice, influence de la participation opératoire de l'enfant, toutes choses à vrai dire fort éloignées du dialogue avec l'esclave !

Cependant, pour paradoxal que cela paraisse, en dernière analyse, Piaget semble rejoindre Platon. Il constate en effet la présence de deux types de nécessité : d'une part la construction réalisée par le sujet est ordonnée par des « lois » de développement et d'apprentissage imposant une succession de stades précis, d'autre part cette construction aboutit à une « nécessité finale » et à un « statut intemporel » : « une fois la structure équi-

librée et cristallisée, écrit Piaget, elle s'impose avec nécessité à l'esprit du sujet ; cette nécessité est la marque de l'achèvement de la structure, qui devient alors intemporelle » (7). L'auteur, qui a bien perçu le danger, insiste à maintes reprises sur l'idée selon laquelle cette nécessité est issue de « la construction même » des structures ; elle serait due aux exigences des équilibres internes assurées par auto-régulation et non à des impératifs extérieurs. La nécessité ne serait donc pas à l'origine du cheminement, mais à son terme : « la logique, insiste Piaget, devient à priori, si l'on peut dire, mais lors de son achèvement seulement, et sans l'être à l'origine ! » (8). Cette idée d'une pré-formation post-formée reste, nous semble-t-il, un problème ouvert. Il n'est peut-être pas excessif de penser que perçoive ici dans les écrits de Piaget une perspective de type idéaliste.

Ainsi, si le sujet épistémologique de Piaget est bien le maçon de l'édifice, il n'en est pas l'architecte. En quelque sorte, lui aussi contemple le Ciel intelligible, mais seulement en fin de parcours.

D'autres conceptions peuvent être avancées. On pourrait par exemple formuler l'hypothèse selon laquelle le caractère « nécessaire » de cette construction cognitive est relatif à la société d'accueil. En fonction de son histoire, chaque société impose ses normes et ses modèles, sécrète son propre corps de connaissances et ses modes de transmission ; telle communauté peut par exemple préférer le magique au logique, l'oraison à la raison. Dans cette perspective, on serait conduit à replonger le problème de la connaissance (y compris celui de la connaissance logique et mathématique) dans son contexte historique et culturel.

Il n'en reste pas moins, comme le montre la thèse piagétienne, que sous l'aspect central de la nécessité et des structures, le thème platonicien reste d'actualité.

**La pédagogie est une stratégie.** Nous ne reviendrons pas sur les aspects abrupts du questionnement de Socrate qui annihile toute initiative et toute création. Par contre, il est un aspect particulièrement fécond bien qu'habituellement objet de méfiance : il s'agit de la notion de « programme » appliquée à la démarche pédagogique. En poussant l'idée à son extrême, le dialogue socratique a pu être schématisé par un organigramme. L'exemple reste fruste comme nous l'avons vu, mais le départ est bel et bien donné.

Ce qui paraît important dans une telle procédure, c'est une clarification certaine : définition d'objectifs précis, détermination d'un éventail de cheminements possibles, évaluation probabiliste des conséquences associées aux différentes voies, choix de démarches favorisant l'adaptabilité, appréciation des résultats, et surtout peut-être possibilité de remettre en cause toute la démarche en s'appuyant sur des hypothèses claires et des faits inter-

prétables. Sous certains points de vue, on peut considérer les situations pédagogiques comme des situations de « jeu » au sens de la Théorie des jeux : on y retrouve en effet des interactions de concurrence et de coopération, des objectifs à atteindre de part et d'autre, des issues préférentielles espérées, des conséquences finales, des stratégies déployées. Bien entendu, ces données sont à réinsérer dans le contexte des finalités éducatives qui, elles, échappent à ce type restreint d'analyse.

Il semble souhaitable que la pédagogie abandonne son habituel mode de discours normatif et son argumentation souvent floue ou invérifiable. Elle gagnerait à s'inscrire dans un projet stratégique clairement explicité. Elle pourrait alors traduire certains de ses aspects non négligeables en termes d'opérations, en termes de comportements observables et interprétables. La pédagogie, c'est une stratégie.

## CONCLUSION.

L'image traditionnelle attachée à la maïeutique semble particulièrement surfaite. Loin d'être une méthode qui favorise l'activité de découverte de l'enfant, elle apparaît comme une procédure où règne la loi du maître qui tenterait magistralement de donner accès à la Vérité. En un mot, l'entretien maïeutique est hyper-directif.

Sur le fond cependant, les travaux modernes d'épistémologie génétique, tout en proposant des solutions originales, retrouvent la notion-clé de nécessité qui était déjà au centre du thème platonicien. Il s'agit donc d'un débat qui sous cet angle, reste ouvert et toujours actuel.

La démarche de Socrate illustre clairement ce qu'on appelle aujourd'hui un « programme ». Ce concept est

certainement un des maîtres-concepts de l'étude des comportements humains, notamment des conduites pédagogiques. A ce titre, par les critiques mêmes qu'il peut susciter, l'entretien maïeutique débouche sur un important domaine de recherche à peine défriché : le champ des stratégies pédagogiques.

Pierre PARLEBAS,  
Université de Paris V.  
U.E.R. de mathématiques,  
logique formelle et informatique.

## Bibliographie

- (1) Barbut (Marc). — Réflexions sur le rôle de l'enseignement programmé en mathématiques. — *Le Courrier de la Recherche Pédagogique*. Numéro spécial : l'enseignement programmé. — Publication de l'Institut Pédagogique National, janvier 1965.
- (2) Daval (Roger). — *Traité de Psychologie Sociale*, Tome I — P.U.F., 1963.
- (3) Greco (Pierre). — Enseignement programmé et mathématiques. — *Le Courrier*, numéro spécial, janvier 1965.
- (4) De Montmollin (Maurice). — *L'enseignement programmé*. — Que sais-je ?, numéro 1171, P.U.F., 1971.
- (5) Oleron (Pierre). — Ce qu'est l'enseignement programmé. — *Le Courrier*, numéro spécial, janvier 1965.
- (6) Piaget (Jean). — *Le structuralisme*. — Que sais-je ?, numéro 1311, P.U.F., 1968.
- (7) Piaget (Jean). — Genèse et structure en psychologie de l'intelligence. — *Six études de psychologie*, Gonthier, 1964.
- (8) Piaget (Jean). — *Etudes sociologiques*. — Droz, 1967.
- (9) Piaget (Jean). — *Psychologie et pédagogie*. — Bibliothèque Médiations, Denoël, Paris, 1969.
- (10) Platon. — *Œuvres complètes*, Tome I, traduction par Léon Robin. — Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1950.

## UNE INNOVATION DANS LA FORMATION DE FUTURS PROFESSEURS DE SCIENCES NATURELLES

Dans le cadre de la mise en place d'un embryon de formation des maîtres au niveau des cursus de maîtrise de l'Université de Paris VI, se sont développées deux expériences parallèles à partir d'une même structure institutionnelle : une U.V. optionnelle de sciences de l'éducation.

Ces deux études tentent de rendre compte du travail réalisé, des principes qui les ont animés et du vécu des différents participants dans la perspective d'une contribution à la mise en place d'une réelle formation des maîtres.

### A. — PRÉSENTATION DE L'EXPÉRIENCE

Depuis la rentrée de 1976, l'Université Pierre et Marie Curie organise, dans le cadre des enseignements du second cycle destinés aux futurs maîtres, un enseignement de sciences de l'éducation. Celui-ci, assuré par des personnels de l'U.E.R. des sciences de l'éducation de l'Université René Descartes (1), est diversement intégré dans les cursus scientifiques de second cycle, mais reste ouvert, sur la base du volontariat, à tous les étudiants qui se destinent à l'enseignement secondaire.

Pour qui est quelque peu familier du cloisonnement et de la structure labyrinthique des Babel universitaires l'affaire pouvait paraître pour le moins téméraire et, de toutes manières, vouée au même sort que la plupart des formations hétérodoxes, c'est-à-dire, au mieux, se transformer en une cohabitation polie de disciplines qui s'ignorent.

Pourtant, trois ans plus tard, la coopération entre « scientifiques » et « formateurs » est toujours effective. En outre, elle s'est élargie à l'ensemble des disciplines et s'est enrichie par l'organisation d'activités pluridisciplinaires auxquelles collaborent, notamment, des enseignants biologistes et des psychologues et sociologues de l'éducation.

Deux types d'insatisfaction sont à l'origine du malaise :

- l'un, d'ordre général, concerne leur absence de formation professionnelle propre et les difficultés conséquentes rencontrées pour maîtriser, voire infléchir, les formations universitaires qu'ils dispensent ;

- l'autre, plus spécifique à la formation des maîtres, concerne l'inadéquation constatée entre les études universitaires et les exigences du métier de professeur dans l'enseignement secondaire.

a) La plupart des universitaires ont appris à enseigner « sur le tas » et sont passés directement du statut d'enseigné à celui d'enseignant sans qu'il leur ait été donné de réfléchir ni sur la forme, ni sur le contenu, ni sur les finalités de leur enseignement.

D'autre part, la situation très particulière qu'ils connaissent sur le plan intellectuel (participer à la diffusion des connaissances en même temps qu'à leur élaboration) est d'autant moins propice à une remise en question pédagogique que leur carrière est strictement liée à leur activité scientifique.

Il en résulte que l'organisation des cursus est fondamentalement monodisciplinaire et fermée (juxtaposition de créneaux hautement spécialisés).

b) En ce qui concerne la formation des maîtres, la situation est plus grave encore car aux inconvénients de la « formation » universitaire proprement dite qui, dans la plupart des cas, ne permet pas d'accéder à une bonne maîtrise de la discipline, s'ajoute l'absence de réflexion sur la didactique de celle-ci, sur les problèmes psychologiques et sociologiques de l'enfant et de la classe, ou sur la signification du métier de formateur.

La prise de conscience de nos « vices de formation », si elle nous a permis de proposer une explication au malaise ressenti (malaise notamment lié à l'isolement, à l'inculture et à l'« infirmité » des spécialistes que nous sommes), nous a conduit également à la recherche d'une approche pluridisciplinaire de la formation des enseignants.

## B. — ATTENTES DES BIOLOGISTES, ENSEIGNANTS DE PARIS VI

Au départ, notre attente était double :

- d'une part sensibiliser les futurs maîtres à leurs manques et les amener à remettre eux-mêmes en cause leur formation, leurs méthodes et leur approche du métier ;
- d'autre part, puiser dans les sciences de l'éducation toute l'information sur la didactique de la discipline ou sur la psycho-sociologie de la classe qui serait susceptible de les aider à affronter leur métier.

L'éducation étant l'objet d'une science, donc d'une étude rationnelle, il était séduisant de pouvoir s'appuyer sur les résultats acquis et sortir quelque peu de l'empirisme et du « don » qui président à l'exercice de notre profession.

Nous ne pensions pas que l'enseignement des sciences naturelles était entièrement rationnalisable et réductible à une série de règles à appliquer pour obtenir une transmission optimale des connaissances propres à la discipline. Nous abordions cependant les sciences de l'éducation, discipline nouvelle pour nous, dans le but d'améliorer la pratique de l'enseignement des sciences naturelles pour les futurs professeurs et pour nous-mêmes.

Nous avions l'idée a priori que l'apport des sciences de l'éducation serait d'ordre épistémologique et didactique. Nous pensions également que l'étude des étapes du développement de l'intelligence serait extrêmement utile à connaître pour ajuster le niveau de l'enseignement aux possibilités d'assimilation des enfants à un âge donné.

## C. — MISE EN PLACE DE L'EXPÉRIENCE

### 1) Propositions des naturalistes

Les sujets traités en début d'année par les enseignants des sciences de l'éducation se rapportant à l'enseignement en général sans liaison directe avec les sciences naturelles, nous avons pensé que le choix d'un support pédagogique précis (une exposition) permettrait de localiser le travail pluridisciplinaire (2) sur les sciences naturelles. Le choix d'une exposition destinée au grand public, permettrait d'éliminer le problème de compréhension des connaissances mises à l'étude par tous les enseignants de l'équipe pluridisciplinaire. De plus, le sujet « Histoire naturelle de la sexualité » concernait tout le monde.

A priori notre idée était la suivante :

A partir d'un sujet pédagogique défini, circonscrit en thèmes et planches, vitrines, maquettes, construit par

essence même pour présenter des connaissances, apprendre et faire comprendre ou illustrer, nous envisagions de construire une expérimentation. Nous aurions pu étudier par exemple comment l'âge des enseignés module les possibilités d'acquisition d'un faisceau de connaissances données. Ceci aurait pu conduire à réfléchir sur les niveaux d'abstraction atteints aux différents stades de développement des structures mentales des enfants, ce qui aurait renvoyé dans la pratique de l'enseignement des sciences naturelles à des choix de séquences dans la présentation des connaissances et à une certaine adéquation des modes de représentation pour différents âges. Tout ceci s'appuyant bien entendu sur les résultats des recherches effectuées en sciences de l'éducation. En fait, le sujet a été retenu, l'équipe pluridisciplinaire a fonctionné, un travail très important a été effectué avec la participation des étudiants et une expérience complètement différente a été élaborée.

### 2) Préambule de l'expérience

Pourquoi travailler sur l'exposition « Histoire naturelle de la sexualité ? » (3)

Pour notre part, enseignantes de sciences de l'éducation, si nous avons accepté cette proposition, c'est parce que précisément ce n'était pas seulement un thème de travail mais bien un objet et mieux encore un terrain : à la fois terrain pédagogique et terrain de recherche pluridisciplinaire. La distinction entre thème et terrain nous semble particulièrement importante dans la mise en place d'une expérience de formation des maîtres de type pluridisciplinaire.

#### a) Terrain pédagogique

Nous avons repris « en termes scolaires » la proposition des naturalistes. « Un professeur organise une sortie au muséum avec ses élèves pour voir l'exposition : « Histoire naturelle de la sexualité. »

Il ne s'agissait pas ici, pour nous de montrer une visite modèle de l'exposition, mais en comparant diverses modalités de visite, d'analyser les problèmes que peut poser l'organisation d'une telle visite, afin de cerner un certain nombre de paramètres en jeu dans toute situation pédagogique. D'où l'intérêt de disposer d'une situation courante, banale et concrète, semblable à celle que tout futur professeur rencontrera dans son métier. Celle-ci nous permettait de montrer l'opérationnalité des concepts, et des connaissances produits et utilisés par les sciences de l'éducation. Nous sortions de l'enseignement théorique, de type universitaire, pour permettre aux étudiants, futurs enseignants, de saisir dans une démarche active comment ces apports théoriques peuvent éclairer et aider le travail sur le terrain.

Il est vrai qu'ici il ne s'agissait pas d'une situation scolaire au sens strict du terme « un cours en classe »

mais d'une situation d'apprentissage. C'est un choix pédagogique délibéré que nous avons fait — il permettait de façon assez commode, à l'ensemble des étudiants de travailler sur un même matériau, ce qui est particulièrement délicat dans le cas de cours faits dans l'établissement scolaire (exception faite des enregistrements magnétoscopes).

D'autre part, ce choix situait d'emblée l'enseignant et l'enseigné dans un contexte d'apprentissage plus global que celui de la classe et surtout plus réel puisqu'il permettait de travailler (4) sur les savoirs acquis, hors, dans et par l'école. Puisque l'on sait que toute formation fonctionne sur le principe de l'isomorphisme, il est particulièrement important de sortir, dès le moment de la formation, de l'établissement scolaire, pour permettre aux futurs enseignants d'envisager leur travail dans d'autres termes, le cours en classe n'étant plus qu'une pièce dans un ensemble.

#### *b) Terrain de recherche pluridisciplinaire*

Le thème de la sexualité nous aurait permis certes aux uns et aux autres de faire de savants discours et peut-être même de faire semblant de dialoguer, le sujet se prêtant assez bien aux regards du biologiste, du psychologue ou du sociologue, ce qui se serait borné à la juxtaposition de discours scientifiques et étanches. Or, une science ne se définit pas seulement par son objet, ses concepts, mais aussi par sa démarche (cf. Bachelard).

Seul un terrain, c'est-à-dire un matériel concret permet à la fois une confrontation théorique, mais aussi et surtout d'élucider les démarches et les concepts qui sont mis en œuvre pour explorer celui-ci. Chacun alors, dans sa spécificité peut travailler au sens propre, c'est-à-dire produire un savoir.

L'interdisciplinarité ce n'est pas gommer les différences mais les faire dialoguer en les mettant en évidence.

La reconnaissance et la détermination de cet objet n'a d'ailleurs rien d'évident, car elle a toute chance de reposer sur un malentendu. Pour pouvoir résoudre ce quiproquo inévitable il est important que cet objet soit un objet concret et pas seulement un concept ; la pluridisciplinarité faisant ici le pari quelque peu aventureux, qu'un terrain ou un objet scientifique n'est pas la propriété exclusive d'une seule discipline.

Mais cette expérience pluridisciplinaire était aussi une expérience de formation des maîtres ; de ce point de vue également, il était nécessaire d'apparaître chacun avec nos spécificités et aussi de démontrer aux étudiants et à nous-mêmes d'ailleurs, comment face à une pratique d'enseignement les deux démarches sont complémentaires et à la limite indissociables. Cette expérience de

pluridisciplinarité était conçue comme la mise en application des savoirs et des démarches acquises lors de l'enseignement habituel de biologie d'une part, et dans le cadre de l'enseignement de sciences de l'éducation, d'autre part. Il fallait donc créer une situation pédagogique pour les étudiants. Nous verrons plus loin, que très rapidement ce fut aussi une expérience pédagogique pour nous-mêmes.

Les étudiants de l'U.V. de sciences de l'éducation ont eu à étudier trois groupes d'élèves de terminale, visitant une exposition dans le cadre de leur enseignement de sciences naturelles et se rapportant directement à leur programme.

Les variables majeures ont été d'une part la section (1 classe de terminale D (V1), 2 classes de terminale C (V2 et V3) et d'autre part le mode de préparation des élèves pour aborder la visite :

Le premier groupe d'élèves (V1) n'a reçu aucune préparation et n'avait même pas été prévenu du titre de l'exposition.

Le deuxième groupe (V2) a reçu au moment de la visite, un questionnaire, correspondant à leur niveau, élaboré par le service pédagogique du Muséum d'histoire naturelle.

Ces questionnaires avaient été conçus par l'équipe pédagogique du Muséum à l'usage des professeurs de sciences naturelles afin qu'ils aient par avance un aperçu de la structure de l'exposition et l'essentiel de son contenu, afin de préparer la visite de leurs élèves.

Différents questionnaires permettaient la « lecture » de l'exposition à différents niveaux (primaire, secondaire, 6<sup>e</sup>, terminale, etc.). En réalité, nous avons constaté au cours des visites préparatoires que dans la plupart des cas, les élèves avaient reçu le questionnaire tel que, de la part de leur professeur de sciences naturelles, nous avons donc décidé de l'utiliser de la même façon en invitant les élèves mis en expérimentation à faire la visite en complétant le questionnaire au fur et à mesure.

Enfin le troisième groupe (V3) a été préparé à la visite par deux heures de cours dispensés par leur professeur de sciences naturelles en classe.

Tous les étudiants de l'U.V. ont suivi les trois groupes d'élèves et se sont eux-mêmes étudiés en tant que groupe de visiteurs (V4).

L'expérimentation s'est développée en constituant des documents écrits (questionnaires) et en collectant des documents oraux (bandes magnétiques). Un premier questionnaire anonyme a été proposé aux étudiants et aux élèves avant la visite (questionnaires « Attentes »). Des notes à propos du déroulement des différentes visites ont été prises, y compris pour le groupe des étudiants de l'U.V., des observateurs ayant été désignés au sein du



D. — STRUCTURE DE L'EXPÉRIENCE  
1) Description du plan expérimental

Caractéristiques des groupes mis en expérimentation  Phases de l'expérimentation	Etudiants	Elèves de Terminale du Lycée de Champigny		
		V1 Classe de Term. D	V2 Classe de Term. C	V3 Classe de Term. C
	— De l'U.V. de sciences de l'éducation pour la maîtrise de sciences naturelles Université Paris VI  — V 4 n'ayant eu aucune préparation préalable	n'ayant eu aucune préparation préalable	en possession pendant la visite d'un questionnaire élaboré par le muséum	ayant eu 2 h de cours par le professeur de sciences naturelles en classe
A) Premier questionnaire rempli avant la visite	1) Que voudriez-vous savoir, quelles questions vous posez-vous à propos de la sexualité ? 2) A quelles questions devrait selon vous répondre l'exposition intitulée « Histoire Naturelle de la sexualité. »			
B) Enregistrement de la discussion suivant immédiatement la visite	• La discussion lancée par quelques questions du professeur de sciences naturelles s'est ensuite développée entre les élèves pratiquement sans intervention des autres participants.			
C) Deuxième questionnaire rempli immédiatement après le débat	Questions posées aux étudiants	Questions posées aux élèves		
	1) Par rapport à vos attentes personnelles, que vous a apporté l'exposition ? 2) Quel intérêt avez-vous trouvé à la discussion en plus de la visite ? 3) a) Quelles seraient les six questions à poser à des élèves pour vérifier l'information reçue à l'exposition ? b) Par rapport à votre insatisfaction éventuelle, quels seraient les six thèmes à évoquer en plus de l'exposition ?	1) Est-ce que l'exposition a répondu aux questions que vous vous posiez ? 2) Quelles sont les critiques que vous feriez à cette exposition ? 3) Que vous a apporté la discussion générale ? 4) Quelles parties vous ont le plus intéressées ? Evoquez six thèmes au moins qui vous ont particulièrement frappés.		

groupe. Une discussion orale entre élèves en présence de l'équipe pédagogique et des étudiants a été enregistrée par chaque groupe immédiatement après la visite. Un compte rendu écrit, sous forme d'un questionnaire anonyme a été demandé tout de suite après la discussion. Ce questionnaire pour les étudiants différerait de celui des élèves, celui-ci se situant dans la perspective de futurs enseignants de sciences naturelles (cf. plan expérimental).

### 3) Principes et démarche de l'expérience

A travers la construction du plan expérimental de

l'expérience, nous avons essayé de mettre en pratique les principes suivants de formation des maîtres :

- Formation par la recherche.
- Articulation théorie-pratique.

Les deux principes que nous développons ici n'ont bien évidemment de sens que dans le cadre d'une pédagogie active conçue comme isomorphe avec les finalités visées.

#### a) La formation par la recherche

Encore faut-il s'entendre sur ce que l'on entend par initiation à la recherche. S'agit-il :

1) De présenter les recherches passées et actuelles en sciences de l'éducation, par exemple en psychologie ou en sociologie de l'éducation, c'est-à-dire de présenter des hypothèses et des résultats ?

2) Ou bien de faire faire des recherches en lançant les étudiants sur un terrain, en leur laissant faire cahin-caha leurs armes ?

3) Ou encore de mener ensemble une recherche en faisant participer les étudiants au processus même de la recherche ?

Nous avons choisi pour cette expérience cette troisième définition, car elle nous semblait être la plus dyna-

mique, la seule qui puisse permettre à la fois aux étudiants et à nous-mêmes enseignants, d'effectuer un réel processus d'apprentissage.

La démarche de formation est devenue elle aussi processus de recherche, chacun l'abordant dans sa position : chercheurs en sciences humaines ; étudiants en sciences naturelles ; biologistes enseignants à l'université ; professeur de biologie du secondaire.

Nous étions engagés dans ce que l'on peut nommer une recherche-action, car il ne s'agissait plus d'une recherche fondamentale, ou d'une recherche appliquée, mais à la fois d'une expérience de formation des maîtres et d'une recherche sur le terrain.

## DEROULEMENT DE L'EXPERIENCE

DEROULEMENT	TRAVAIL DES ETUDIANTS	PRINCIPES OBJECTIFS ET FINALITES
1 — Mise en place de l'expérience Réunions - visite préalable par les enseignants		
2 — Présentation très générale de l'expérience — Premier temps de l'expérience visite par les étudiants de l'exposition	— Les étudiants : répondent aux questions attendues ; visitent l'exposition ; en discutent (discussion enregistrée) — Répondent au compte rendu individuel	• Impliquer les étudiants dans l'expérience
3 — Visite de l'exposition suivant les trois protocoles par trois classes différentes	— Exercice d'observation — Observation des quatre groupes, y compris celui des étudiants, en cours de visite (+ observation du cours de préparation et des discussions)	• Apprendre à observer une situation éducative — exercice d'observation sauvage, armée — analyse des problèmes posés par la situation d'observateur
4 — Dépouillement des corpus recueillis	— Analyse de contenu faite par les étudiants en dehors du cours, en trois groupes	• Apprendre à travailler en équipe • Initiation aux démarches qui sous-tendent la constitution des données dans le champ pédagogique : <i>Appréhension du fait expérimental en sciences humaines</i> 1 — Méthodologie de la recherche - hypothèse construction d'instrument d'observation, ou d'analyse - analyse 2 — La recherche en sciences humaines - Pb. de l'analyse de contenu, du questionnaire

DEROULEMENT	TRAVAIL DES ETUDIANTS	PRINCIPES OBJECTIFS ET FINALITES
<p>5 — Séances de comptes rendus et d'analyse des corpus</p> <p><b>Compte rendu du groupe n° 1</b></p> <p>— Dépouillement des questions attente etc.</p> <p>— Analyse de contenu</p> <p><b>Compte rendu du groupe n° 2</b></p> <p>— Suivi des cours du professeur, pour le groupe d'élèves préparés</p> <p>— Suivi et restitution de la visite des élèves</p> <p>— Décryptage des enregistrements des discussions et analyse de contenu</p> <p><b>Compte rendu du groupe n° 3</b></p> <p>— Dépouillement des comptes rendus</p> <p>— Analyse de contenu</p> <p>6 — Discussion générale</p> <p>— sur les résultats obtenus et sur le vécu de l'expérience + bibliographie sur les thèmes abordés</p> <p>7 — Elaboration d'un mémoire - soutenance</p> <p>8 — Rédaction de l'article</p>	<p>Compte rendu de chaque groupe de travail</p> <p>— Confrontation des grilles d'analyses de contenu obtenues par les étudiants et par les enseignants</p> <p>— Discussion des problèmes méthodologiques rencontrés</p> <p>— Discussion des catégories retenues</p> <p>— Discussion des résultats</p> <p>— Discussion, synthèse et mise en regard transversale des données</p> <p>— Synthèse individuelle par un questionnaire d'évaluation des stratégies pédagogiques</p> <p>— Reprise, et travail plus approfondi à partir des comptes rendus en fonction des séances de T.D.</p> <p>Rédaction de mémoire</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problématiques ou concepts abordés</li> <li>• Notion de motivation</li> <li>• Mécanisme de défenses</li> <li>• Les aspects psychologiques de la sexualité</li> <li>• Méthodologie de l'analyse de contenu</li> <li>• Analyse des interactions verbales dans une discussion - Pb. de la conduite de réunion</li> <li>• Les adolescents devant la sexualité</li> <li>• Implication de l'observateur, de l'enseignant, de l'enseigné</li> <li>• La vulgarisation scientifique</li> <li>• La notion de stratégie pédagogique - intérêt respectif des trois protocoles observés</li> <li>• La notion de support pédagogique</li> <li>• Initiation à l'évaluation d'une expérience par rapport aux objectifs poursuivis et retour réflexif sur ce qui a été vécu</li> <li>• Synthèse et théorisation des Pbs abordés</li> <li>• Evaluation institutionnelle du travail</li> </ul>

Chacun avec son savoir, ses a-priori, sa démarche intellectuelle, son itinéraire personnel, s'est situé dans cette recherche. Il ne s'agit pas ici de prétendre que tous étaient à égalité, prestige, position institutionnelle, expérience de la recherche sur le terrain scolaire étaient là bien présents pour rappeler le statut et la spécificité de chacun.

A partir de ces inégalités s'est construit un projet commun, car bien évidemment inclure des étudiants dans un processus de recherche, c'est accepter une certaine

dérive, et surtout s'adapter au rythme, aux questions de ceux-ci. L'essentiel résidant peut-être dans les aléas de cette démarche.

Le rythme de la recherche devient le rythme du preneur de formation (5). Le problème s'étant compliqué ici, car les enseignants étaient aussi à titre divers preneurs de formation. N'ayant pas prévu tous ces détours, notre expérience s'est révélée très ambitieuse par rapport au temps dont nous disposions.

## b) L'articulation théorie-pratique

Devenir enseignant, c'est, entre autre, changer de position en inversant le rapport enseignant - enseigné. Ce passage, particulièrement délicat de la formation du tout futur enseignant peut être un moment particulièrement intéressant s'il est exploité, travaillé dans le processus de formation.

C'est pourquoi nous avons choisi dans le cadre de cette recherche, de confronter les étudiants à des élèves, de deux manières :

- a) Au niveau de rencontres et d'observations des élèves : l'analyse des réactions des élèves devant l'exposition permet aux étudiants de se retrouver dans une position qui n'est plus celle d'un condisciple et pas encore celle d'un professeur. Position destinée à favoriser une certaine écoute car ils ne sont pas là directement en situation.

- b) Au niveau de leur propre implication. Nous avons inclus le groupe des étudiants dans le plan expérimental en les soumettant au même questionnement, ce qui était destiné à leur permettre à la fois de s'impliquer directement et d'analyser leurs propres réactions.

L'élève est alors situé comme un autre, multiple, et différent de soi. L'élève n'est plus alors assimilable à soi-même ancien élève, souvenir ou roman imaginaire. Il devient un autre que l'on peut appréhender, puisque le contact avec les élèves vient ici dans le cadre d'un travail de recherche, avec les possibilités de distanciation qu'il implique.

Il s'agit d'engendrer une position dynamique et questionnante vis-à-vis du processus d'enseignement tout entier car, bien entendu, ce qui est dit ici, à propos du rapport psychologique professeurs-élèves, est transférable aux conditions de la transmission d'un savoir.

Nous ne visons pas ici simplement l'apprentissage de la psychologie de l'enfant d'après Piaget, Wallon ou Freud mais bien plus la globalité de la situation éducative pour en saisir les différentes composantes. Le comportement, la motivation d'un adolescent devant l'enseignement de la sexualité pouvant tout autant s'expliquer en termes de psychologie génétique, psychanalytique ou bien en termes sociologiques, mais encore en termes de didactique spécifique de la discipline :

— Comment un phénomène tel que la méiose peut-il être assimilé et compris par un adolescent ?

— Comment les lycéens se représentent-ils la sexualité chez les végétaux ?

Il ne s'agit plus ici de recettes sur l'utilisation d'une sortie, ou de « trucs » pour que le cours sur la sexualité se passe bien, mais de donner des repères, des concepts applicables dans le cadre de l'enseignement quotidien.

Nous avons conçu cette expérience dans la **perspective d'un transfert d'apprentissage : ce transfert n'étant possible que si la démarche est à la fois vécue, analysée et théorisée** (cf. trois temps exposés dans la colonne objectifs/finalités du tableau sur le déroulement de l'expérience).

Nous nous situons dans la perspective que M. Lesne décrit ainsi : « La dialectique théorie-pratique s'exerce entre, d'une part, le monde réel de la vie quotidienne de la personne en formation et, d'autre part, le nouveau système conceptuel élaboré avec l'aide du formateur. Les personnes en formation (considérées ici, rappelons-le, comme des agents sociaux) mettent en œuvre le nouveau cadre théorique qui leur est proposé en rupture avec leur système antérieur de représentations ; cette pratique quotidienne d'agent social leur permet de rectifier et de développer la théorie acquise et d'en faire la critique continue ; en même temps, la théorie leur permet de systématiser, de rectifier, de guider aussi cette pratique (6).

## E. — LES CONDITIONS DU TRAVAIL PLURIDISCIPLINAIRE : EXIGENCES ET APPORTS

### 1) Du côté de l'équipe pédagogique pluridisciplinaire

Derrière la rigueur du plan expérimental, se dissimule un dispositif de travail qui est le véritable canevas de cette expérience. Il s'agit ici des réunions formelles et informelles qui ont jalonné et aiguillé toute cette recherche.

A la question immédiate des biologistes « Qui va dire quoi pendant le cours ? » nous avons répondu par le biais d'une série de réunions (une douzaine) qui nous ont permis de procéder, de manière parallèle, à la mise en place d'un projet pédagogique et à la constitution d'une équipe pédagogique (7).

#### • La mise en place d'un projet pédagogique commun

Il a fallu tout d'abord mettre au point le plan expérimental, ce qui s'est fait assez rapidement, peut-être trop vite, puis structurer les heures de travaux dirigés avec les étudiants. Nous nous sommes heurtés à un écueil classique : la difficulté de trouver un langage commun. Pour le résoudre nous avons effectué ensemble, pendant ces séances, le travail proposé par la suite aux étudiants : l'analyse de contenu des corpus recueillis auprès des élèves et des étudiants. Un langage commun s'est élaboré par la confrontation de nos lectures « car lire c'est pratiquer une problématique, c'est faire fonctionner un texte. Lire c'est décoder et (re-) lire le texte à partir de son déchiffrement... Il n'est pas de lecture immédiate, simple transparence d'un texte. Celui-ci s'offre dans et par l'opération de la lecture » (Kakz, (S) Théorie et politique : Louis Althusser, Paris, Fayard, 1974).

En travaillant ensemble sur ce corpus (8), nous avons découvert la spécificité et la complémentarité de nos disciplines. Ceci nous a permis de nous situer les uns et

les autres : le savoir ne découlait plus simplement des positions de pouvoir institutionnel puisqu'il apparaissait là multiple.

En tant que « spécialistes de sciences de l'éducation », nous nous sommes rapidement aperçus que nous étions vécus, comme possédant une science aux propositions expérimentalement démontrées quant aux difficultés pédagogiques rencontrées dans une classe. Position redoutable dans une équipe de travail, d'autant plus que nous travaillions avec des enseignants du supérieur dits compétents mais dont la compétence était toute scientifique et fort peu didactique, si ce n'est leurs propres expériences de « parents d'élèves » puisque aucun d'entre eux n'avait réellement travaillé sur la didactique de la discipline.

Compétence scientifique ne signifie pas pour autant compétence didactique. Ceci étant tout aussi vrai pour nos collègues naturalistes, que pour nous, car dans le cadre de cet enseignement nous étions nous aussi en train d'expérimenter des modalités d'enseignement et d'application de nos savoirs.

Si les enseignants des sciences de l'éducation sont peut-être un peu plus à même, de par leur formation théorique, de réfléchir sur leur propre pratique, celle-ci n'est que bien rarement objet d'analyse à l'intérieur même de l'université, et encore par conséquent objet de savoir. Il s'agissait donc bien de concrétiser dans ce projet pédagogique les éléments hypothétiques d'une « théorie-pratique » (9) de la formation des maîtres. Nous étions tout aussi concernés par le processus expérimental mis en place que nos étudiants.

#### • Constitution d'une équipe pédagogique

Ces réunions nous ont permis, à travers le travail effectué ensemble, de nous confronter, de nous opposer, de nous différencier. Nous avons ainsi parcouru un certain itinéraire de formation et d'enseignement mutuel qui a soudé l'équipe, non pas dans un tout fusionnel, mais dans la complémentarité et parfois dans l'opposition car nous avions là un espace de parole, d'interpellation réciproque à partir d'un travail commun. A partir de cette expérience où chacun était engagé, il devenait possible d'échanger, de communiquer. Nous n'avons certes pas échappé aux problèmes de type psycho-sociologiques que pose la vie de tout groupe, mais cet espace permettait à chacun de prendre sa place puisque nous étions tous engagés dans un travail au sein d'une production commune.

Ces deux aspects, travail commun et possibilité d'un retour réflexif sur celui-ci, semblent les points fondamentaux de la constitution d'une équipe pédagogique. Malheureusement, les conséquences institutionnelles en sont rarement tirées, car est-il utile de le préciser, toutes ces séances de travail se sont faites sur le mode du bénévolat ou presque.

Or ces réunions sont bien le point d'ancrage de toute expérience pédagogique pluridisciplinaire, inutile de parler d'interdisciplinarité sur le plan scientifique ou pédagogique si l'on en oublie les soubassements matériels et institutionnels.

#### 2) Du côté d'un professeur de biologie du secondaire (10) et de ses élèves

*Dialoguer avec un professeur de lycée du second cycle, puisque nous travaillons avec sa classe, c'est-à-dire elle et ses élèves, pose encore d'autres problèmes, bien spécifiques. Si l'on veut travailler avec elle, il faut bien penser lui apporter aussi quelque chose. Comment déterminer cet échange ? Les interrogations sont différentes, c'est elle qui a le terrain, les élèves et l'expérience concrète de cet enseignement : nous avons la théorie, elle a la pratique. Comment faire se rencontrer ces deux serpents de mer ?*

Pour ce professeur, travailler avec nous c'est accepter d'introduire une nouvelle dynamique dans la classe, dont ni elle ni nous ne maîtrisons complètement les impacts à l'avance.

L'effet inattendu de l'expérience s'est cristallisé de manière très différente :

- 1) Perte de la boule d'angoisse : l'enseignante est devenue d'après elle plus à l'aise, redoutant moins le contact avec les élèves. Elle n'est plus obligée de « gueuler » pour obtenir le silence. Le dialogue est plus facile, elle laisse plus facilement parler les élèves qui viennent eux aussi plus souvent vers elle.

- 2) Les réactions des élèves : ce qui semble le plus frappant dans les réactions des élèves à propos de l'expérience, c'est leur étonnement devant le fait que des adultes, ici des étudiants, des enseignants de l'université, leur professeur, les prennent au sérieux, les écoutent, discutent avec eux.

Ils semblent donc s'être sentis « sujet » de cette expérience et non objet passif.

Devant cette réaction, qui concerne tout autant le déjeuner au restaurant universitaire avec les étudiants, que la discussion enregistrée au magnétophone, on peut faire quelques hypothèses :

— Ils se sont sentis réellement sujet car ils ont trouvé leur place en étant réellement écoutés, ils n'ont pas servi simplement d'alibis, d'otages ou de matériel d'expérience.

— L'expérience a eu des conséquences sur leurs relations avec leur professeur. Ils ont été très frappés qu'elle se pose des questions sur son métier, que celui-ci ne soit pas une évidence pour elle, et qu'elle accepte une situation hors de la classe qui risque de la mettre en question. Elle leur apparaissait là comme individu et

plus seulement comme personnage institutionnel. Se situant elle-même comme sujet, elle leur donnait ainsi la possibilité d'exister en tant que « sujet ».

Cette recherche, si elle sortait des murs du lycée, n'était pourtant pas marginale par rapport à l'enseignement, elle portait sur une partie du programme que les élèves devaient acquérir.

Ce double caractère — extériorité de par la rupture imposée par le cadre expérimental — et intégration à la pratique quotidienne, pourrait définir ici le caractère de « recherche action » que nous avons en fait menée tant au niveau de l'enseignement du secondaire, que dans l'enseignement universitaire par rapport à notre propre pratique.

## F. — CONCLUSION

Cette expérience pluridisciplinaire de formation des maîtres a-t-elle atteint son but ?

L'expérience s'est révélée en perpétuelle évolution et nous n'avons pas toujours eu les moyens ou le temps de la maîtriser complètement. C'est d'ailleurs cette non-maîtrise initiale, en partie voulue par les enseignants de sciences de l'éducation, qui a donné sa richesse à l'expérience ; elle a projeté le groupe pluridisciplinaire sur un « terrain pédagogique », dans une démarche active. Il a fallu inventer des réponses aux différents problèmes qui se posaient, ce qui a amené prise de conscience et acquisition de savoir fondamentaux à un niveau vraiment pluridisciplinaire.

Les enseignants de biologie ont participé à la démarche des pédagogues et réciproquement.

Les étudiants ont effectué un travail qui leur permettra d'utiliser des documents et d'analyser une situation pédagogique dans ces nombreuses composantes.

Les enseignants et les étudiants ont pris du plaisir à travailler ensemble parce qu'il s'agissait d'une ouverture d'esprit et d'une rupture par rapport au fonctionnement universitaire classique.

Notre projet était peut-être trop ambitieux pour aboutir pleinement, mais en tout cas il y a bien eu fonctionnement pluridisciplinaire et formation des futurs maîtres et des enseignants eux-mêmes.

\*\*\*

## JACQUELINE POCHON. — REFLEXION DES ENSEIGNANTS NATURALISTES SUR L'INNOVATION PEDAGOGIQUE

Chez les naturalistes, le départ de cette expérience est due plus à des motivations qu'à des objectifs qu'ils ne pouvaient suffisamment définir, ce qui met en relief l'importance fondamentale de la collaboration entre des formateurs et des enseignants spécialisés.

Les attentes, les impressions et l'analyse des résultats diffèrent a priori chez les deux parties concernées, bien

que les finalités générales et les perspectives deviennent un dénominateur commun.

Le compte rendu, en toute humilité, de la part des biologistes, apporte matière à définir l'originalité et l'efficacité de cette innovation.

### 1. En tant que responsable de la formation des maîtres : un choix

Il suffit d'avoir eu quelques responsabilités générales dans la mise en place des réformes de la maîtrise-ès-sciences naturelles, pour avoir voulu s'informer et veiller à la mise en place des sciences de l'éducation. Ceci a été pour moi, en tant que présidente du département de formation des maîtres en 1977-1978, le premier impératif, répondant aux désirs aussi bien de l'administration que des collègues et des étudiants.

### 2. En tant qu'enseignant du supérieur : chercher une réponse à son malaise

Sur un plan plus personnel, il est naturel au bout d'une longue expérience d'enseignement de poser des questions nombreuses et variées, d'autant plus que ce domaine est laissé à notre libre appréciation. Les sciences naturelles ont leurs difficultés propres, principalement par la somme et la diversité des connaissances à faire assimiler. Le programme de la matière et le programme horaire obligent le plus souvent à un « forcing » qui met l'enseignant et l'enseigné dans un état de malaise. Ce type d'enseignement encyclopédique prend le pas sur la formation, ce qui n'était pas le cas des anciennes licences formant en même temps les chercheurs. Comment éviter cette impression d'être sur une « corde raide » sans obtenir une véritable satisfaction ?

### 3. Se donner les moyens d'innover

Une grande partie de l'enseignement des sciences naturelles se fait en dehors des cours magistraux par les séances de travaux pratiques et de travaux dirigés. En fonction de la pyramide professionnelle de l'université actuellement, le cadre des assistants est peuplé d'enseignants chevronnés et de plus en plus âgés, ce qui marque un hiatus regrettable avec la génération des étudiants. Le jeune assistant employait naturellement un langage et des procédés d'enseignement qui correspondaient aux besoins de cette génération, car il en faisait encore partie. Actuellement, il faut combler le hiatus entre les générations par un effort et une stratégie pédagogique devenus nécessaires.

\*\*\*

## GILBERT DUCANCEL. — UNE INNOVATION CONTROLEE : PRESENTATION, ANALYSE, EVALUATION

### Une innovation

La formation actuelle des futurs professeurs de sciences naturelles (comme de leurs collègues des autres disciplines) est double :

- D'abord une formation universitaire concernant le contenu de la matière à enseigner, formation dispensée essentiellement sous forme de conférences et de TP et TD, sanctionnée par des examens et des concours dont il faut noter qu'ils ont valeur de diplôme (agrégation) ou de partie de diplôme (CAPES) de qualification pédagogique.
- Ensuite, une formation pédagogique sous la responsabilité d'un centre pédagogique régional, formation consistant presque uniquement en stages pratiques permettant l'observation depuis l'initiation à des comportements pédagogiques de professeurs chevronnés, sanctionnée, pour les certifiés, par l'obtention de la seconde partie du diplôme de qualification pédagogique.

Cette formation nous paraît avoir les caractéristiques suivantes :

- Elle donne la première place à la maîtrise du contenu de la matière à enseigner.
- Cette maîtrise s'acquiert par une démarche magistrale ou « magistrocentrique » (J. Vial) (11).
- La formation pédagogique elle-même, à sa manière, indique cette même prééminence en mettant l'accent avant tout sur la didactique de la matière.
- Cette formation pédagogique relève de la pédagogie du modèle (observation, compréhension/adhésion, reproduction).
- Elle est unidisciplinaire, les seuls intervenants étant des spécialistes, chacun en ce qui le concerne, de la matière à enseigner (et cette spécialité leur conférant la qualification pour intervenir dans la formation).

Le cursus que nous avons mis en place **InnoVe** par rapport à cette formation à partir d'un certain nombre de critiques auxquelles elle prête le flanc :

- Elle réduit pour l'essentiel l'acte pédagogique à la transmission de connaissances.
- Elle réduit pour l'essentiel la démarche de formation à l'apprentissage de la reproduction de modèles.
- Elle prépare ainsi les futurs professeurs à mettre en place la pédagogie qu'on leur a appliquée à l'université et au C.P.R. puisqu'elle les a qualifiés et qu'ils n'en connaissent pas d'autre (« rétropédagogie », J. Vial) (12).

Notre innovation est une **Innovation contrôlée** dans la mesure où elle a consisté en :

- Une réflexion sur les finalités de la formation.
- L'explicitation de principes de méthode.
- Le choix des objectifs du cursus.

- La mise en œuvre d'activités propres à atteindre ces objectifs.
- Le contrôle et l'évaluation du cursus par chaque formateur, le groupe de formateurs, les formés individuellement et comme groupe, durant celui-ci et à sa fin. (Cet article lui-même relève de ce contrôle et de cette évaluation.) (Voir schéma en fin d'article.)

## FINALITÉS DE LA FORMATION

Comme l'écrit A. Léon, on peut « reprendre, à propos de la formation des maîtres, les finalités générales actuellement envisagées pour toute action éducative, à savoir l'épanouissement de l'individu, l'égalisation des chances et la préparation à une fonction » (13).

Il faudrait ajouter que nous avons considéré que la formation doit également préparer les formés à adopter ces finalités générales de l'action éducative, dans leur future fonction, vis-à-vis des élèves.

## OBJECTIF DE LA FORMATION

Ces finalités de la formation sont très générales. Si générales que l'on peut se demander si elles ne sont pas traduisibles en objectifs ou en démarches de formation opposées. Par exemple, en matière d'épanouissement de l'individu, on peut considérer qu'on atteindra cet objectif en répondant aux attentes des formés — qui peuvent être de souhaiter les conseils et les exemples de professeurs expérimentés, et de refuser de placer au premier plan les enfants, leurs comportements, leurs stratégies d'apprentissage, ni la remise en question de l'attitude du maître (Prost) (14) ou bien l'on peut considérer que l'on atteindra cet objectif en ne répondant pas aux attentes des formés, en faisant dire l'implicite de ces attentes et en les mettant en question pour les transformer, par exemple par une réflexion sur les composantes et les relations entre les composantes de l'acte pédagogique. C'est pourquoi nous avons dressé, avant le démarrage du cursus, un tableau des objectifs que nous nous assignions — qui ne recouvre évidemment par tous les objectifs que la formation doit s'assigner — et que nous nous sommes donnés des principes de méthode.

Les **objectifs** que nous nous sommes fixés **a priori** se regroupent en trois classes :

### 1) Préparer les futurs professeurs à leurs fonctions.

G. de Landsheere considère qu'il y en a cinq (15).

- Les fonctions de l'enseignement relatives à la promotion du développement social et émotionnel.

- Les fonctions de l'enseignement relatives à la promotion du développement des connaissances de l'enfant.
- Les fonctions et attitudes concernant les matériels et les méthodes pédagogiques.
- Le travail avec d'autres adultes à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.
- Les fonctions concernant le développement de l'enseignement lui-même et celui de l'école.

## 2) Préparer les futurs professeurs à « vivre » leur enseignement comme une recherche.

« Renoncer à transmettre des connaissances toutes faites implique que l'enseignement soit construit à partir des problèmes réels posés par les élèves... La rigueur dans la poursuite des objectifs, clés de tout l'édifice, se manifeste de plus en plus par une recherche de définitions opératoires et par le contrôle de la congruence des objectifs de l'enseignement même et de l'évaluation... » (G. de Landsheere) (15).

## 3) Préparer les futurs maîtres aux changements.

« La préparation du futur maître aux changements introduits par le développement de la technologie éducative repose, entre autres, sur la formation de certaines attitudes ou sur l'ébranlement de certains stéréotypes... L'initiation proprement technique devrait être associée à une réflexion sur les objectifs et les méthodes, et à une prise de conscience des problèmes d'ensemble, notamment de ceux qui concernent le rapport entre le système éducatif et le système socio-économique » (A. Léon) (13).

## PRINCIPES DE MÉTHODE

### Approche plurielle des problèmes d'éducation et travail pluridisciplinaire

Aucun fait, aucun problème, aucun objet d'étude ou de discussion en matière de formation ne relève d'une approche unique (psychologique, sociologique, historique, philosophique...). Tous relèvent d'un réseau de relations complexes entre de nombreuses variables de nature et de niveau différents et entre des problématiques multiples. Une approche unique, d'une part n'en rendrait compte que partiellement — et, donc irait à l'encontre de l'objectif de formation d'une attitude de chercheur — et, d'autre part, figerait les faits et leur lecture, nourrirait les illusions (pédagogisme, fatalisme sociologique, etc.) et, par-là même, irait à l'encontre de l'objectif de préparation au changement.

C'est pourquoi les intervenants en sciences de l'éducation ont composé, pour chaque groupe d'étudiants, deux couples proposant simultanément ou successivement des approches à dominante psychologique et sociologi-

que — et pourquoi chaque intervenant ne s'est pas interdit, mais au contraire s'est efforcé de montrer pour chacune de ses interventions, que la problématique qu'il utilisait ne rendait compte qu'imparfaitement du fait considéré et de dessiner la perspective d'autres modes d'approche.

C'est pourquoi aussi nous avons conçu dès l'abord ce cursus de formation comme devant être le plus possible le fruit d'un travail pluridisciplinaire sciences de l'éducation - sciences naturelles. Mais aussi pour des raisons institutionnelles de principe (de fait, l'initiative venait de Paris VI ; les enseignants demandeurs avaient des attentes, des objectifs même implicites), et pour des raisons de principe relevant de la prospective : selon nous, la formation des maîtres doit, à l'avenir, revenir toute entière à l'université, et, pour qu'il en soit ainsi, il faut qu'elle associe des spécialistes des différentes disciplines et les spécialistes des sciences de l'éducation sur des projets de formation qu'ils élaborent et conduisent ensemble.

### Démarche de pédagogie active

Notre démarche a été caractérisée d'abord par le refus de proposer (imposer) aux étudiants un programme établi au préalable par nous, mais de les inciter à réfléchir, à discuter, choisir les questions, l'ordre dans lequel elles seraient abordées, les moyens à utiliser, etc., compte tenu des contraintes qui étaient les nôtres (horaires, compétence...).

C'est-à-dire que nous avons tenu à partir de ce qu'étaient nos étudiants, de l'expression de leurs besoins, de leurs intérêts, de leurs attentes. Il nous semble, en effet, qu'on ne peut apporter des réponses à des questions qui ne sont pas posées !

Mais si nous en étions restés là, nous aurions couru le risque de ne jamais dépasser le niveau des préoccupations, des expériences, des opinions personnelles incommunicables, rebelles à la généralisation, à la conceptualisation.

C'est pourquoi nous avons utilisé systématiquement, d'une part des activités d'investigation, de recherche, de réflexion sur des matériaux, des supports (articles, documents de classe...), des activités de construction d'outils ou des séquences pédagogiques (élaboration d'un tableau d'objectifs de l'enseignement des sciences naturelles dans le secondaire, mise au point de la visite au Muséum...), et, d'autre part, le travail en petits groupes, la confrontation entre les petits groupes, la discussion et la synthèse en grand groupe. Il nous semblait, en effet, que la conjonction du faire et des échanges sur ce faire était de nature à relativiser, à mettre en question, à dépasser les points de vue personnels, à conduire à des reformulations débouchant sur des questionnements scientifiques, sur des démarches structurantes et conceptualisantes.



Enfin, nous nous sommes efforcés de conduire les étudiants à évaluer fréquemment, non seulement les progrès accomplis, mais aussi la dynamique vécue par les individus, les petits groupes, le grand groupe, ainsi qu'à évaluer, en fin d'année, le cursus tout entier.

Il s'est agi de réflexions et de discussions après — et parfois pendant — chaque partie du programme sur lequel l'accord s'était fait, et d'une double évaluation individuelle en fin de cursus :

— Réponse à la question : « Comment jugez-vous cette année d'enseignement des sciences de l'éducation ? » suivie d'une analyse du contenu des réponses.

— Comparaison des réponses données en début et en fin de cursus à la question : « Qu'est-ce que les sciences de l'éducation pour vous ? »

ainsi que d'un bilan collectif.

Ces évaluations procédaient d'abord de notre volonté que le cursus soit géré, contrôlé conjointement par les étudiants et par nous. Mais elles concouraient également au passage du vécu, du point de vue personnel à une vision plus rigoureuse par la décentration qu'elles impliquaient et par l'objectivité dont, au moins, elles faisaient sentir la nécessité, et par la référence reconnue comme nécessaire aux objectifs posés ou aux objectifs implicites qu'on était alors conduit à expliciter (« évaluation formative ») (16).

### Le principe d'isomorphisme

Ce principe est présenté par A. Léon : « L'élève-maître aura d'autant plus tendance à régler son action sur certaines finalités à long terme ou sur certains objectifs à court terme qu'il aura lui-même vécu ces finalités et ces objectifs au cours de sa propre formation. » Et par G. de Landsheere : « Les futurs enseignants ne seront capables d'éduquer leurs élèves à l'indépendance et à la conquête personnelle du savoir que dans la mesure où ils seront eux-mêmes indépendants et conquérants pendant leur formation initiale et après. » (13) (15)

En fait, donc, il y a un double isomorphisme :

- Entre les finalités, les objectifs, les démarches, les moyens mis en œuvre durant la formation et ceux que mettra en œuvre le formé dans son enseignement.
- Entre les attitudes acquises et/ou renforcées durant la formation et celles que le formé s'efforcera de faire acquérir et/ou de renforcer chez ses élèves.

C'est peut-être par l'application du principe d'isomorphisme que la formation joue le plus efficacement — quoique de manière indirecte — son rôle normatif, plus, nous semble-t-il, que par d'éventuelles injonctions à employer telle méthode pédagogique plutôt que telle autre, par exemple.

En réalité, tous les choix que nous avons faits — et qui ont été présentés plus haut — relèvent de ce principe. C'est lui qui nous a guidés tout du long. Reprendre l'ensemble alourdirait inutilement notre propos. Nous nous bornerons à montrer l'application de ce principe à l'évaluation, car il nous semble que c'était un des enjeux majeurs.

Nous nous sommes efforcés de faire vivre aux formés différentes sortes d'évaluation, de leur faire prendre conscience de la fonction de chacune et du statut ambigu et contradictoire de l'évaluation en tant que telle, sans nous extraire de cette situation immanquablement inconfortable.

Ainsi, il est apparu que les évaluations que nous avons pratiquées avaient essentiellement deux fonctions :

- une fonction institutionnelle et sociale de vérification des capacités acquises et d'obtention d'une U.V. (partiels, mémoire de recherche) ;
- une fonction pédagogique de contrôle et de régulation du cursus par les deux parties concernées, compte tenu des objectifs fixés et des décisions prises.

Cependant, il est apparu que ces deux fonctions se contaminaient en partie. Ainsi, par exemple, les partiels, le mémoire et sa soutenance (celle-ci s'est faite collectivement, chaque groupe ayant remis préalablement son document aux autres ; elle a pris la forme d'une critique collective avec la participation du professeur) avaient également une fonction pédagogique qui tendait à masquer leur fonction institutionnelle (surtout chez les formateurs ? ou chez les formateurs et les formés de connivence ?). Inversement, l'évaluation continue et l'évaluation finale du cursus avaient également une fonction institutionnelle compte tenu des objectifs qu'avaient assignés à ce cursus les deux instances qui en avaient eu l'initiative et leurs responsables.

De plus, l'enjeu social pour les formés n'était pas clair puisqu'il s'agissait d'une U.V. optionnelle sans incidence sur la maîtrise disciplinaire ni sur la future formation au C.P.R., mais qui, cependant, pouvait départager, à mérite disciplinaire égal, les candidats à l'année de préparation à l'agrégation...

Un certain nombre d'étudiants et les formateurs, ont ressenti cette situation comme contradictoire à plus d'un titre, la contradiction majeure étant, bien entendu, dans le fait que la démarche impliquait l'évaluation et que cette évaluation avait en même temps une fonction institutionnelle sans que celle-ci confère à l'obtention de l'U.V. une valeur sociale au plan de la formation pédagogique des étudiants, mais au contraire à celui de leur formation disciplinaire. Cette contradiction ne pouvait pas être levée, mais les modifications qui permettraient qu'elle le soit ont été plus d'une fois envisagées et discutées par les étudiants.

Une autre contradiction, par contre, a été, nous semble-t-il, dépassée au niveau où elle se posait. Il y avait, au premier abord, contradiction entre la place que le professeur s'assignait dans le cursus et qui n'était pas « dominante », et le « pouvoir » que les examens lui donnaient. Mais la préparation des recherches avec les étudiants, la façon dont s'est déroulée la soutenance (à partir d'une proposition des étudiants) semblent avoir permis de dépasser l'alternative simpliste dominants dominés et de situer réciproquement, de manière relativement cohérente avec le projet d'ensemble, formateurs et formés, sans que le pouvoir institutionnel de ceux-là s'en trouve masqué et que les étudiants en soient mystifiés.

## OBJECTIFS OPÉRATIONNELS ET MOYENS MIS EN ŒUVRE POUR LES ATTEINDRE

Rappelons les objectifs généraux que nous nous étions fixés :

### OBJECTIFS

#### 1. Apprendre les futurs professeurs à dresser un tableau des objectifs de leur enseignement et à s'en servir.

1.1. Les amener à exprimer leurs représentations de l'enseignement des sciences naturelles, leurs objectifs spontanés.

1.2. Les amener à mettre en question et à dépasser les représentations et les objectifs spontanés.

1.3. Les amener à une première structuration des objectifs.

- Préparer les futurs professeurs à leurs fonctions.
- Préparer les futurs professeurs à « vivre » leur enseignement comme une recherche.
- Préparer les futurs professeurs aux changements.

Et les principes qui nous guidaient :

- Réaliser une approche plurielle des problèmes d'éducation et un travail pluridisciplinaire.
- Adopter une démarche de pédagogie active.
- Mettre en œuvre une formation isomorphique à la tâche future des formés par les objectifs, les démarches qu'elle adopte, les attitudes qu'elle crée et développe.

Ce sont ces objectifs généraux et ces principes qui ont conduit à la définition négociée — des objectifs opérationnels et à la mise en œuvre des moyens propres à les atteindre.

Nous présentons ci-dessous le tableau récapitulatif de ceux du groupe ayant fonctionné avec G. Ducancel :

### MISE EN ŒUVRE (présentation résumée)

Lors de la séance inaugurale, les étudiants ont dressé la liste des questions qu'ils souhaitent aborder dans l'année.

Ils ont choisi de commencer par celle-ci : « A quoi sert d'enseigner les sciences naturelles dans le Secondaire ? »

Travail en petits groupes. Mise en commun.

Les étudiants refusent de reprendre la discussion : ils ont l'impression de perdre leur temps. Ils préféreraient étudier les programmes et instructions officiels. Ils sont gênés par leur manque de connaissance des enfants.

Il est alors décidé de tenter, à partir de ce qu'avaient dit les groupes, d'établir un tableau des objectifs généraux de l'enseignement des sciences naturelles dans le secondaire.

Travail collectif en grand groupe.

Quatre grands objectifs apparaissent :

- développer la personnalité de l'enfant ;
- permettre l'accès aux connaissances ;
- permettre la découverte, la prise de conscience des problèmes de l'environnement ;
- faire acquérir les méthodes et les démarches scientifiques.

1.4. Les amener à comparer leurs objectifs avec ceux d'autres groupes d'enseignants.

1.5. Les amener à l'élaboration et à l'adoption d'un tableau complet et opérationnel.

1.6. Apprendre les futurs professeurs à se servir d'un tableau d'objectifs.

**2. Informer, faire réfléchir les futurs professeurs sur l'attitude des élèves devant les objets, les problèmes scientifiques, et les préparer ainsi à des prises de décisions pédagogiques.**

2.1. Leur apprendre à relever dans les comportements des indicateurs d'attitude.

2.2. Leur apprendre à comparer, classer ces attitudes.

2.3. Leur apprendre à en tirer les conséquences pédagogiques.

**3. Informer les futurs professeurs sur les sources d'inégalité dans la réussite scolaire et les préparer à lutter contre l'échec scolaire.**

3.1. Conduire les futurs professeurs à faire un inventaire des variables en jeu.

Conformément à la demande des étudiants en fin de séance précédente, le professeur distribue le tableau d'objectifs mis au point par les équipes I.N.R.P. biologie pour les 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> (17). Puis celui des objectifs pour l'école élémentaire (18).

En grand groupe, comparaison de ces tableaux et de celui des étudiants. Longue discussion.

Les étudiants décident d'ajouter l'objectif « développer la personnalité de l'enfant » au tableau I.N.R.P. 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>, après avoir obtenu du professeur des éclaircissements sur les notions de socialisation/personnalisation.

Ainsi complété, le tableau convient à tous.

Les étudiants ont plus d'une fois demandé que ce travail débouche sur une étude des utilisations en classe.

Recherche en grand groupe. Exposé du professeur.

Les idées suivantes apparaissent (quant à l'utilisation d'un tableau d'objectifs) :

- préparation de la classe (court terme et long terme) ;
- contrat d'objectifs passé avec les élèves ;
- évaluation par le maître (d'une séquence : évaluation continue ; évaluation d'un ensemble de séquences, d'un cursus) ;
- auto-évaluation par les élèves.

Les étudiants regrettent de ne pouvoir « passer à l'acte » dans les classes.

Il s'agit du deuxième thème d'étude décidé par les étudiants.

Analyse d'extraits des réponses d'enfants à un problème se rapportant au principe d'Archimède (E. Michaux) (19).

Analyse, comparaisons, classement des réponses en fonction du critère qu'on s'est fixé : de la moins scientifique à la plus scientifique.

Discussion : l'esprit des élèves n'est pas une table rase ; faire émerger leurs représentations ; les mettre en question ; reformuler le problème pour qu'il devienne un problème scientifique ; etc.

(distribution d'un article d'A. Giordan sur ces questions ; discussion) (20).

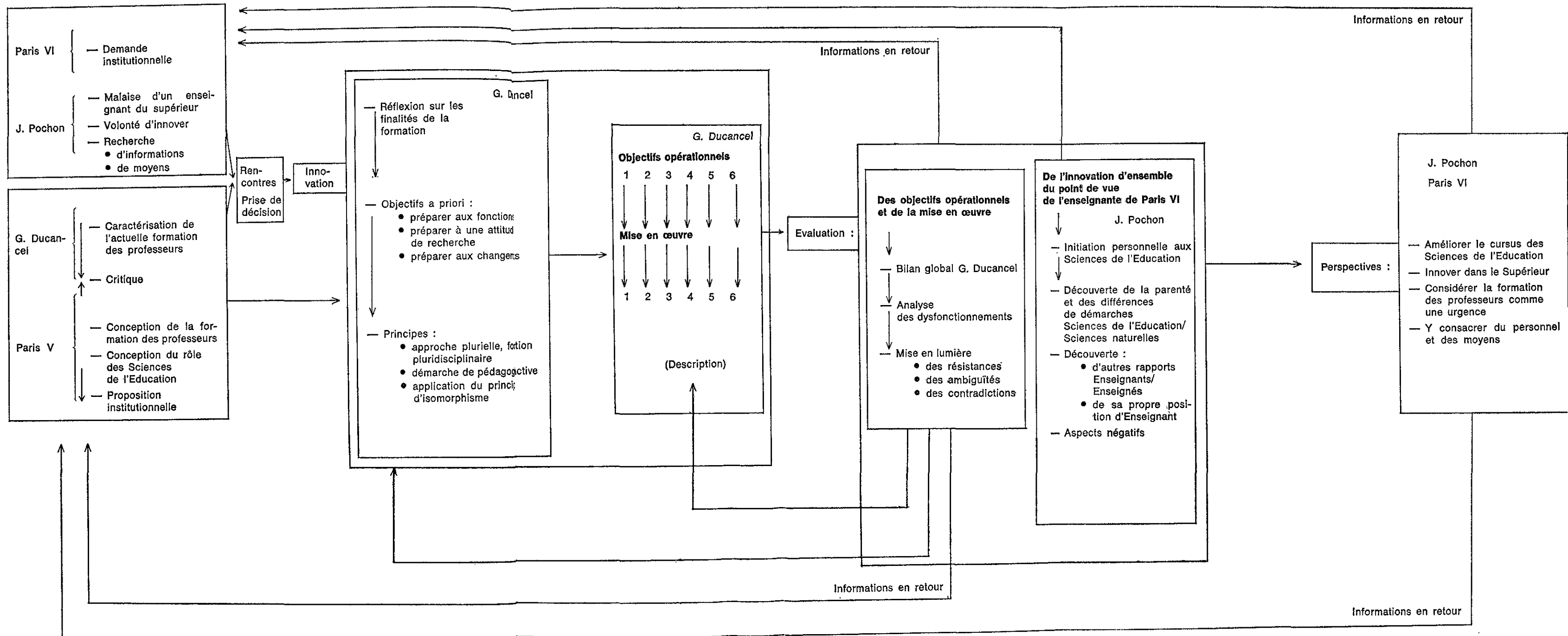
Il s'agit du troisième thème d'étude décidé par les étudiants.

Exposé magistral d'un certain nombre de recherches. Discussions.

Inventaire et discussion sur les variables prises en compte par ces recherches :

- appartenance socio-économique ;
- climat et structuration de l'environnement familial ;
- méthodes pédagogiques ;
- représentations réciproques (maîtres, élèves, parents).

# SCHÉMATISATION DES ÉLÉMENTS ET DES LIAISONS EXPLICITÉS DANS CETTE ÉTUDE (G. Ducancel)



3.2. Les informer de l'influence de ces variables.

3.3. Faire prendre conscience aux futurs professeurs des liaisons entre ces variables.

3.4. Leur faire prendre conscience des interactions complexes et du fonctionnement parfois contradictoire de ces variables.

3.5. Amener les futurs professeurs à prendre conscience de ce qu'ils peuvent faire pour lutter contre l'échec scolaire.

**4. Apprendre les futurs professeurs à analyser les manuels scolaires.**

4.1. Les conduire à expliciter leurs critères spontanés.

4.2. Les amener à adopter des critères multiples et pertinents.

4.3. Les préparer à choisir un manuel.

**5. Apprendre les futurs professeurs à analyser et utiliser les documents, les recherches les concernant.**

5.1. Les amener à aborder les documents et les recherches de manière active.

5.2. Les conduire à avoir une attitude critique vis-à-vis de ces documents et de ces recherches.

5.3. Les préparer à se servir de ces documents et de ces recherches.

**Présentation des résultats (pas toujours nets) de ces recherches.**

Il apparaît aux étudiants que ces variables ne sont pas toutes de même niveau et ne sont pas indépendantes les unes des autres.

On se rend compte que, par exemple, l'appartenance socio-économique influe sur une série de variables intermédiaires ; représentations, niveaux d'aspiration, structure de l'environnement familial, etc. On voit aussi qu'il y a des aspects contradictoires : contradiction entre la représentation du rôle de l'école chez les parents ouvriers et chez les enseignants qui, par ailleurs, sont favorables à la démocratisation, entre les attentes réciproques des élèves et du maître...

Discussion sur ce que peuvent faire les professeurs, sur les différents niveaux et les différentes instances d'intervention, sur les limites aussi de ces actions.

Etude du chapitre consacré à la reproduction et à la sexualité dans les nouveaux manuels de 6<sup>e</sup>, et comparaison avec les manuels de Terminale. Séances co-animées par les intervenants de sciences de l'éducation et par J. Pochon (Biologie - Paris VI).

On a d'abord demandé aux étudiants les thèmes qu'il leur paraissait important que les manuels abordent sur cette question.

Travail de groupe qui a permis de s'efforcer de dégager des critères multiples. Effort pour faire la synthèse des exigences pédagogiques et de l'exigence de qualité scientifique.

Est apparu qu'il fallait se demander quelle était la fonction d'un manuel, de tel et tel manuel, qu'il fallait d'abord se demander quel type de pédagogie on voulait pratiquer.

(cf. les documents et recherches utilisés durant les cursus et mentionnés plus haut).

Les documents et les recherches ont tous été abordés à partir des intérêts, des questions des étudiants.

Mais les étudiants se sont rendu compte que rares étaient les documents et les recherches qui répondaient exactement aux questions qu'ils posaient. D'où la recherche des questions auxquelles ils répondent, donc des objectifs, des fonctions, du cadre théorique, etc. de ces documents et de ces recherches.

Cette attitude critique est indispensable quand on se demande quel parti on peut tirer de ces documents et de ces recherches. Les étudiants se le sont systématiquement demandé.

**6. Apprendre les futurs professeurs à conduire une recherche dans le domaine de l'éducation.**

- 6.1. Les amener à parcourir toutes les étapes d'une recherche.

Dans la préparation de la recherche donnant lieu à la présentation d'un mémoire, on est parti des intérêts, des préoccupations, plus ou moins vagues des étudiants.

On les a conduits à formuler les questions qu'ils se posaient, à les préciser, et aussi à en limiter le nombre.

Les informations et les connaissances acquises durant les séances et les rendez-vous de travail avec le professeur ont permis de transformer ces questions en hypothèses aussi précises que possible, de décider de la population, de la méthode de collecte et d'analyse des données.

- 6.2. Les amener à conduire une recherche en équipe.

La possibilité a été offerte de réaliser la mémoire en équipe. Tous ont adopté la formule. Il a fallu résoudre toutes sortes de problèmes (harmonisation des points de vue ; temps pour travailler ensemble, etc.).

- 6.3. Les amener à conduire une recherche sur le terrain.

Toutes les recherches ont conduit à passer sur le terrain. Des difficultés sont alors apparues :

- Difficultés dues à l'institution.
- Difficultés méthodologiques.

- 6.4. Les amener à prendre conscience des exigences méthodologiques dans la collecte des données.

On s'est efforcé de faire prendre conscience (on ne pouvait guère aller plus loin) des caractéristiques, des qualités et des défauts des méthodes de collecte des données employées, compte tenu de deux facteurs :

- L'objectif que s'assignait l'équipe.
- La complexité du champ embrassé.

- 6.5. Les amener à prendre conscience de la nécessité, des exigences et des limites de l'administration de la preuve.

Les étudiants de sciences naturelles ont compris facilement la nécessité de tendre vers l'administration la preuve. Il est apparu que cette tentative revêt des modalités différentes selon la nature de la recherche entreprise, l'explicitation et la « force » des hypothèses posées.

On n'a pas exigé des étudiants qu'ils y réussissent, mais on s'est efforcé qu'au moins ils prennent conscience de l'écart plus ou moins grand entre la méthodologie de recueil et de traitement des données employée et celle qui aurait permis l'administration et la preuve, mais aussi les limites, et la relativité de la preuve qui aurait été ainsi administrée.

- 6.6. Les amener à communiquer leur recherche, à en discuter, à la défendre.

Il a déjà été dit que les étudiants avaient demandé que chaque équipe ait connaissance des mémoires des autres. Cela a été fait, et la « soutenance » a été collective. On a tiré parti de cette situation de communication pour montrer tout ce que peut apporter à une équipe les échanges critiques avec d'autres équipes.

## EVALUATION

Cette évaluation s'appuie sur l'évaluation continue effectuée par le professeur, sur celle qu'on s'est efforcé de conduire les étudiants à mener, et sur leur évaluation finale du cursus.

**Objectif 1. — Apprendre les futurs professeurs à dresser un tableau des objectifs de leur enseignement et à s'en servir.**

On peut considérer que les futurs professeurs ont, en effet, appris à dresser un tableau des objectifs de leur enseignement. Ils ont manifesté leur satisfaction quand la tâche a été accomplie, et aussi dans l'évaluation en fin de cursus : « je ne m'étais pas posé un certain nombre de questions de façon précise, par exemple : quels objectifs je poursuis » ; « soulève de nombreux problèmes auxquels on ne pense pas habituellement (ex. : les objectifs) » ; « m'a permis de classer des idées que j'avais (par ex. : tableau d'objectifs). J'y avais pensé sans vraiment le formuler ».

On voit que c'est essentiellement le fait que des questions nouvelles aient été posées, ou que des questions non explicitées, voire non formulées, aient été d'abord exprimées, puis reformulées, et qu'elles aient reçu des réponses précises qui a été apprécié.

Il est d'autant plus significatif de voir que les étudiants ont considéré le début de ce travail comme décevant, comme trop lent, comme une perte de temps. Une étudiante semble avoir mis le doigt — a posteriori — sur une des raisons de cette attitude : « J'ai été surprise au début par ce cours qui n'était pas "magistral". Je m'attendais à recevoir des "recettes" sur la façon de faire un cours. Ce qui fait qu'au début j'avais vaguement l'impression que les discussions tombaient dans le vide. »

Le refus du cours magistral clairement exprimé par les étudiants, leur demande de réponses concrètes à leurs préoccupations s'accompagnaient donc d'une attente diamétralement opposée : recettes, communication des textes officiels, etc., justifiée par un sentiment d'ignorance et d'incompétence. On vérifie ici que les attentes et les demandes sont souvent incomplètement exprimées et ambiguës. Cela nous confirme dans le choix d'une démarche d'expression de ces attentes, de mise à jour de leurs contradictions, et de reformulation progressive, démarche qui, bien sûr, n'évite pas les conflits mais au contraire tend à les appeler.

Les étudiants n'ont guère discuté et complété que les grands objectifs du tableau I.N.R.P. 6°-5°. Le détail du tableau a été accepté en bloc.

En ce qui concerne l'utilisation d'un tableau d'objectifs, la réflexion a tourné court et l'on s'est borné à demander au professeur d'exposer « ce qui se fait ».

Il semble qu'une certaine lassitude régnait et qu'on voulait en finir. Mais ce travail se terminait sur un retour à l'attitude initiale. Certains l'ont senti, qui l'ont justifié par l'impossibilité de poursuivre une recherche active sur ces points en salle de cours, loin des terrains. C'est pourquoi le souhait de « passer à l'acte » dans des classes est apparu lui aussi, ambigu, et comme pouvant, de plus, exprimer aussi bien — et conjointement — le désir d'essayer et un certain scepticisme quant aux possibilités d'application. (Ce scepticisme se manifestera plus tard, lors de l'étude des manuels. Nous y reviendrons.)

**Objectif 2. — Informer, faire réfléchir les futurs professeurs sur l'attitude des élèves devant les objets, les problèmes scientifiques, et les préparer ainsi à des prises de décisions pédagogiques.**

Il semble que cet objectif ait été complètement atteint. Les étudiants ont découvert, souvent avec surprise, le mode d'approche qui est celui des élèves, en particulier des plus jeunes : « m'a fait décrocher des hautes sphères » ; « parmi les points importants, la conceptualisation d'un problème scientifique » ; « mon attitude a peut-être un peu changé vis-à-vis des élèves : essai d'être plus à l'écoute, d'imposer moins ce que je sais et qui est la vérité » (une maîtresse auxiliaire).

Le travail sur des documents s'est révélé particulièrement efficace. L'analyse des représentations des enfants a permis des mises au point épistémologiques dont la nécessité est apparue clairement. Un certain nombre d'aspects et de problèmes centraux pour la pédagogie des sciences ont été mis en lumière : rôle des activités fonctionnelles (élevages, semis, plantations...), étapes du passage des représentations à la conceptualisation ; rôle de la communication, de la manipulation, de l'expérimentation dans la résolution de problèmes ; rôle de la recherche documentaire, nécessité et rôle de l'apport de connaissances (les élèves ne peuvent pas réinventer toute la science ; peut-on se poser des questions / de bonnes questions sans rien connaître, sans pressentir la réponse ?), etc. Il semble que le travail effectué ait préparé les étudiants à affronter ces problèmes et à choisir leur démarche quand ils enseigneront.

**Objectif 3. — Informer les futurs professeurs sur les sources d'inégalité dans la réussite scolaire et les préparer à lutter contre l'échec scolaire.**

Les deux intervenants ont abordé successivement ce thème. « Sur l'échec scolaire, l'étude sociologique complétait bien l'étude psychologique. » Les étudiants ont apprécié l'apport d'informations, nouvelles pour eux, mais

aussi les problématiques selon lesquelles la question était abordée. Ces problématiques ont ébranlé des schémas explicatifs simplistes et se sont révélées très stimulantes : « m'a ouvert des horizons sur des sujets que je connaissais mal : les redoublements, l'effet Pygmalion, etc. » ; « ont fait poser des problèmes qui ont remis en question des notions qui paraissaient inébranlables. Des critiques nouvelles pour moi. Auparavant, je n'aurais pas pu les formuler de cette façon ».

Cependant, les stéréotypes de pensée ont la vie dure, et certains d'entre eux n'ont été qu'à peine ébranlés. Ainsi de l'idéologie des dons et de l'intelligence comme un attribut de la personne. Certes, le temps a manqué pour les mettre davantage en question, mais on a constaté que l'adhésion à cette idéologie (adhésion parfois honteuse, parfois dissimulée) coexistait chez les mêmes avec des positions qui lui sont antagonistes et qui découlaient au moins pour une part du travail effectué ensemble.

Il nous a semblé, enfin — et le nombre des mentions dans les évaluations finales va dans ce sens — que cette question intéressait, certes beaucoup, mais cependant moins que celles qui étaient directement liées au problème fondamental pour les étudiants de leur avenir même : réussir à enseigner, à « fonctionner » dans les classes qui seront les leurs. Ou encore chez certains ; était considérée d'abord du point de vue des problèmes que posent les enfants en échec ou en difficulté. D'où une forte demande de cours magistraux sur la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, de travaux centrés sur les relations enfants-adultes, et le regret de certains qu'on ne se soit « pas assez interrogé sur les moyens concrets de corriger les inégalités par l'étude approfondie de certaines méthodes ».

#### **Objectif 4. — Apprendre les futurs professeurs à analyser les manuels scolaires.**

Ces séances co-animées avec J. Pochon ont eu beaucoup de succès : « une expérience intéressante » ; « l'observation des manuels : très important ; permettra un choix basé sur des critères précis », et les étudiants ont regretté qu'il n'y ait pas davantage de co-animations.

L'objectif a été atteint pour l'essentiel. Le nombre important de manuels dont on disposait a vite fait apparaître la nécessité de se partager le travail en petits groupes et de s'accorder sur un certain nombre de catégories d'analyse. Leur recherche a posé le problème des critères à prendre en compte dans l'analyse (et le choix).

D'une part, il est apparu que les manuels ont une cohérence qui indique la fonction que leurs auteurs leur assignent. Donc, choisir un manuel, c'est tendre à accepter cette fonction. Et, de ce point de vue, il est apparu qu'un seul manuel de 6<sup>e</sup> (nouveaux programmes) contrastait fortement avec les autres en ce qu'il ne visait

pas à se substituer au professeur, se présentait comme un stimulant et un guide pour les recherches des élèves, s'adressait directement aux élèves, traçait de multiples itinéraires d'étude et ne regroupait pas d'avance la matière en chapitres.

Il est apparu, d'autre part, que l'analyse et le choix qu'on fait d'un manuel dépendent des questions qu'on lui pose. De ce point de vue les critères spontanés des étudiants étaient tous relatifs à la qualité scientifique de l'ouvrage. Était-ce dû à la présence de J. Pochon, une façon d'entamer avec elle le dialogue à propos des manuels ? Le fait est que ce n'est que dans un deuxième temps que d'autres critères sont apparus, et seulement après un assez long temps que les préoccupations apparues précédemment dans le cursus ont été mises en avant. Encore n'ont-elles pas conduit à accueillir au moins avec bienveillance le seul manuel qui différait franchement des autres. Cela montre, à notre avis, la fragilité des acquis du début du cursus et confirme l'ambiguïté qui marque les demandes de passage au concret ou au terrain, le scepticisme latent devant les possibilités d'innover par rapport aux pratiques habituelles.

#### **Objectif 5. — Apprendre les futurs professeurs à analyser et utiliser les documents, les recherches les concernant.**

L'utilisation de documents a été appréciée. Elle a permis « une ouverture d'esprit par l'apport de connaissances nouvelles », « une bonne exploitation des horaires restreints » et la « possibilité d'un travail personnel ».

Mais, en même temps, beaucoup d'étudiants ont manifesté durant le cursus que les documents, les comptes rendus de recherches ne répondaient pas exactement aux questions qu'ils se posaient ou bien n'y répondaient pas comme ils s'y attendaient. Certains sont alors allés jusqu'à regretter les cours magistraux que tous avaient vivement repoussé en début d'année. Difficulté d'une attitude active et critique par insuffisance de références ? Déception que les documents ne couvrent pas tout le champ des préoccupations ? Habitude et attente d'informations pré-digérées en un discours synthétisant et sécurisant ?

En tout cas, l'utilisation de documents (et, plus largement, la collecte d'informations) ne va pas de soi. Elle dépend de la nature et du niveau des connaissances antérieures, de la fonction du document pour le lecteur, de ses attentes vis-à-vis de lui, des questions avec lesquelles il l'aborde, des habitudes et des attitudes acquises en matière de collecte d'information...

#### **Objectif 6. — Apprendre les futurs professeurs à conduire une recherche dans le domaine de l'éducation.**

Les étudiants, à qui cette recherche était imposée, la mentionnent souvent parmi les sujets de satisfaction :



« un mémoire sur un sujet qui nous intéresse » ; « le mémoire a permis des rencontres avec des professeurs du secondaire et des élèves » ; « le mémoire nous force à prendre part et à nous heurter au système scolaire : écoles, enseignant, élèves, administration » ; « mémoire très passionnant, qui permet une étude personnelle et apporte beaucoup sur le mode de travail par rapport à la recherche ».

On voit que les sources de satisfaction sont diverses, les difficultés inhérentes aux recherches sur le terrain étant plus d'une fois mentionnées ! Il semble donc que non seulement les étudiants aient appris à conduire une recherche, mais encore qu'ils y aient pris goût. Plusieurs ont d'ailleurs manifesté leur intention de poursuivre en s'y formant davantage.

C'est qu'en effet, nous l'avons dit, au plan méthodologique nous n'avons pu aller au-delà d'une sensibilisation, d'une première initiation. Certains ont manifesté leur déception quant aux résultats : « je ne sais pas si cela peut nous apprendre plus que les études déjà faites ». Il semble pourtant que le plus grand nombre ait, à la fois, pris conscience des manques et de l'intérêt bien réel que présentaient les recherches effectuées.

Aidés par leur formation en sciences naturelles, les étudiants ont découvert les caractéristiques de la recherche en éducation, souvent par comparaison avec les recherches auxquelles ils avaient eu accès jusqu'alors.

Ils ont aussi découvert les difficultés et l'intérêt de la recherche en équipe, et de la communication, la confrontation entre équipes. Le mémoire a fini de souder le groupe, et ce n'est pas son moindre mérite.

## J. POCHON. — BILAN ET PERSPECTIVES

L'innovation pédagogique vue par les naturalistes.

### 1°) Facteurs positifs

#### *Une découverte des sciences de l'éducation*

Le premier intérêt, pour tout scientifique, est de découvrir. Comment ne pas se passionner pour ce nouveau vocabulaire qui va enfin pouvoir permettre l'expression de notions restées sans conceptualisation. Ce vocabulaire émerge d'un ensemble de préoccupations d'ordre psychologique et sociologique dont le cheminement de la pensée est propre à ces disciplines, ainsi que les méthodes de travail accompagnées d'une bibliographie spécialisée. Par l'écoute de nos collègues de Paris V (dans mon cas de R. Sirota et de G. Ducancel) l'initiation s'est produite, j'oserais dire, très naturellement et nous a conduit sans peine au cœur des théories actuelles, telle celle de l'isomorphisme présentée par A. Léon. N'est-ce pas la preuve éclatante de leur grand savoir-faire ?

#### *Découverte de la parenté et des différences de démarches entre les sciences de l'éducation et les sciences naturelles*

En confrontant les données recueillies pendant les quelques séances de coanimation, il m'est apparu clairement que la méthode utilisée était une méthode expérimentale comportant les trois phases essentielles :

observations, analyses, conceptualisation.

En effet, le travail réparti en petits groupes et effectué dans un désordre volontaire, permettait aux étudiants de chercher à s'exprimer, de confronter leurs opinions afin de donner la base la plus large possible au débat, avant de le canaliser selon des objectifs choisis ensuite avec précision. En deuxième temps, l'effort se portait sur la structuration d'un concept à partir de notions initialement confuses, parfois contradictoires et relevant cependant de la même entité.

Deux remarques pour nuancer notre position : ici, le matériel d'observation est beaucoup plus difficile à saisir, plus fluctuant, moins contrôlable ; d'autre part, la conceptualisation peut devenir une évaluation et même dans certains cas une autoévaluation.

Le matériel d'observation est constitué le plus souvent de rapports réciproques entre enseignants et enseignants, entre étudiants entre eux, entre enseignants de disciplines différentes, entre la discipline vis-à-vis de l'enseignant ou de l'enseigné. La pédagogie, cette science de l'éducation, appartient bien aux sciences avec l'utilisation des résultats pour améliorer l'enseignement. C'est donc une recherche fondamentale immédiatement et intrinsèquement suivie d'une recherche appliquée. Seule, cette science est apte à donner les moyens rigoureux de développer la personnalité du futur enseignant en l'habituant à prendre ses responsabilités, seulement après une analyse réfléchie de la situation, sachant, si besoin est, de pouvoir bénéficier de l'expérience d'un travail de groupe.

#### *Découverte d'autres rapports enseignants-enseignés*

Le comportement des étudiants que j'ai pu observer au cours de cet enseignement est réconfortant. Ceux-ci manifestent un intérêt certain tout en gardant une attitude détendue. Ils semblent conscients de n'être pas seulement des demandeurs mais également des donneurs, puisqu'ils contribuent à apporter le matériel qui servira de base à l'expérience.

Les relations entre enseignants-enseignés sont simples, naturelles et ressemblent à un échange entre adultes avec une certaine complicité créatrice.

La découverte des rapports d'un autre type entre enseignants et enseignés est à considérer d'autant plus que des essais dans ce sens peuvent et ont été faits parfois, au cours de certains travaux dirigés et au cours

des stages et des excursions sur le terrain. Le cours magistral ne se prête guère à des innovations pédagogiques, mais l'apprentissage du métier de naturaliste dans les milieux de vie de la flore et de la faune et au contact du sol invite, bien au contraire, à un comportement particulièrement ouvert et étudié de guide.

#### *Découverte de ma position d'enseignante*

Ma motivation devait être authentique et profonde pour avoir pris le risque d'occuper cette position inconfortable à tous points de vue : travailler à l'aveuglette, sans aucune préparation sécurisante de cours ; être l'objet inévitable d'une analyse de mes collègues formateurs et des étudiants, sur mes attitudes, mes propos et mes réactions. En fait, je n'ai pas souffert du tout, bien au contraire, et je me suis laissée aller à ce plaisir de la recherche qui portait plus sur un objet que sur une personne en tant que telle.

Quels ont été mes principaux efforts en coanimation ? J'ai essayé d'éviter d'être inhibitrice tout en veillant à ne pas laisser dire des erreurs relatives à ma discipline, j'ai essayé d'attirer l'attention sur les démarches de réflexions qui risquaient de manquer de rigueur, d'amorcer des suggestions sur la part des différents composantes de l'activité scientifique, sur les résultats à obtenir... Ce faisant, j'ai redécouvert le respect dû à la notion de temps qui est le facteur vital pour la découverte et l'assimilation. Dans tout cet exercice, j'ai été confortée par mes collègues de Paris V, sans qu'il y paraisse, cela va de soi...

L'évaluation du cursus par les étudiants et l'auto-évaluation des enseignants, dans les conditions précises et l'esprit de l'expérience, deviennent des méthodes constructrices et encourageantes.

#### *Découverte du comportement des étudiants en séance de coanimation*

Grâce à la spontanéité des relations, j'ai pu jauger le niveau scientifique de leur culture (en année de Licence). Malheureusement, les notions qui apparaissent **ex abrupto**, ne sont pas le plus souvent les plus fondamentales. Ils semblent frappés particulièrement par des détails secondaires ce qui ne leur permet pas, au degré le plus simple de transmettre la connaissance avec rigueur.

Le cas serait tout autre, bien entendu, avec un temps de préparation, mais ce contrôle montre les failles de notre enseignement qui ne prend pas le temps d'établir les grandes synthèses à partir d'une réflexion sur un enseignement de longue durée.

Toutefois, nos étudiants ont été capables d'émettre des critiques scientifiquement justifiées sur les textes et les illustrations des manuels scolaires soumis à leur analyse et de mettre en évidence certaines lacunes. Ce travail les a, semble-t-il, sensibilisés à ce qui les atten-

daît dans leur future activité professionnelle, prise de conscience de la nécessité de s'informer, de réfléchir et de choisir une position avant d'enseigner.

Notons également leur souci et leur intérêt pour la perfection dans la notion scientifique (dans le choix des termes et des sélections, ce qui correspond à un acquis positif), et leur vigilance sur la présentation des exemples les plus proches de l'environnement vécu.

En raison, vraisemblablement, d'une imprégnation très forte, ces étudiants manifestent une grande prudence devant la nouveauté, et principalement en stratégie pédagogique. Ils sont déconcertés par les méthodes qui s'écartent de l'enseignement magistral, ce qui ne peut surprendre en fonction de leur acquis.

Enfin, il est évident que le travail en petits groupes et que la confrontation entre les différents groupes leur apportaient plaisir et enrichissement et les initiaient à une ouverture d'esprit réfléchie.

#### **2°) Facteurs négatifs**

Le temps réservé aux séances de coanimation n'a permis qu'une expérience trop limitée, c'est l'avis partagé des enseignants et des enseignés.

Faute de n'avoir pu suivre les séances précédant celles de coanimation et en dépit d'une préparation effectuée soigneusement avec les collègues formateurs, l'interpénétration de l'enseignement des deux disciplines est difficile. Les propos se juxtaposent bout à bout au lieu de s'intégrer, en un seul énoncé.

Il est évident que cette innovation demande un certain rodage et qu'il faudra tendre vers une meilleure exploitation du scientifique qui n'a pas pu donner toute sa rentabilité.

Enfin, comme certains étudiants, à une autre échelle, nous n'avons pas trouvé le « livre de recettes miraculeuses » pour notre type d'enseignement, mais nous nous sommes ouverts à sa recherche que nous n'aurons de cesse de faire propager chez nos collègues.

#### **3°) Perspectives**

Il découle de notre expérience d'une part des modifications immédiates à apporter et d'autre part une grande ambition pour que cette innovation prenne toute son ampleur dans un cursus universitaire adapté.

Les étudiants ont su formuler les désirs les plus immédiats. Ils aimeraient travailler à partir de documents audio-visuels. Ils ont raison, mais pour le moment, faute de moyens, nous ne pouvons pas satisfaire leurs vœux. Mieux encore, ils aimeraient être introduits dans les classes de type classique et de type expérimental. Cette exigence implique une organisation de la part de l'administration qui n'est certes pas aisée. Plus accessible à leur offrir, c'est un enseignement plus étendu en psycho-

logie sur l'enfant et l'adolescent et c'est, un plus grand nombre de séances de coanimation.

En résumé, de ce premier point, il apparaît qu'il faut attribuer plus de temps à cette discipline, temps qui pourrait être réparti sur deux ans (licence et maîtrise) et prévoir au moins quelques moyens.

Les enseignants se préoccupent aussi d'élaborer une recherche qui conduise à actualiser cet enseignement en fonction de nos étudiants et de leur vocation. Un enseignement qui permette aussi de mieux comprendre l'expérience des enseignants actuels pour en tirer parti comme base de réflexion. Connaître les objectifs et les difficultés de ceux qui désirent apparaître le plus souvent comme sans problème.

Il devient évident, au nom de l'isomorphisme, que nos méthodes doivent évoluer comme la société et le monde scolaire ou universitaire. Cette évolution ne peut pas être ponctuelle ; elle touche l'ensemble de la structure. Il est relativement facile de transformer notre pédagogie actuelle dans les types d'enseignement, comme les stages sur le terrain par exemple, mais les limites sont très vite atteintes, car le programme des concours nationaux reste inamovible. Une attitude pédagogique éclairée semble incompatible avec ces programmes ou plutôt par l'absence de programme défini.

Notre effort, jusqu'à maintenant, a été au contraire de faire tout connaître dans le minimum de temps.

Des contradictions actuelles ressort une nécessité : les enseignants universitaires doivent considérer la formation de nos futurs maîtres comme une urgence. Il faut s'attacher à trouver les moyens qui donneront à nos étudiants la possibilité de réfléchir, plus tôt dans le cursus universitaire, à leurs futures responsabilités.

Il faut aussi consacrer du personnel et des moyens, comme cela se fait dans des universités étrangères, à la didactique des disciplines afin que nos enseignants aient à leur disposition toutes les connaissances nécessaires, pour rendre leur bonne volonté et leur compétence d'une efficacité sans faille.

Gilbert DUCANCEL,  
U.E.R. de sciences de l'éducation,  
Paris V.

Michèle GROSBOIS,  
U.E.R. de sciences de l'éducation,  
Paris V.

Jacqueline POCHON,  
U.E.R. de biologie-zoologie,  
Paris VI.

Régine SIROTA,  
U.E.R. de biologie végétale,  
Paris VI.

Yves TURQUIER,  
U.E.R. de biologie-zoologie,  
Paris VI.

## Notes bibliographiques

- (1) Cette expérience a été menée en étroite et amicale collaboration par O. Menot et R. Sirota.
- (2) L'U.V. de sciences de l'éducation étant organisée de la façon suivante : 10 séances assurées par un psychologue et 5 en pluridisciplinarité — avec des naturalistes et des psychologues ou sociologues.
- (3) Cette expérience a pu être menée à bien grâce au service pédagogique du *Muséum d'Histoire naturelle de Paris*, nous remercions tout particulièrement M. Lavigne qui nous a laissé l'accès à l'exposition en dehors des heures de visite et nous a communiqué les questionnaires qu'il avait élaborés sur l'exposition.
- (4) « Notre enseignement n'est pas scientifique car il ignore à qui il s'adresse, c'est-à-dire l'élève. L'élève n'est pas une page blanche qu'il s'agit de "bourrer" ! Il a déjà des représentations du monde qui l'entoure. Il a déjà une certaine façon de l'appréhender, un mode de pensée qui n'est pas celui de l'adulte en raccourci, mais tout autre. » — Cf. *Quelle Education scientifique pour quelle société ?* par Astolfi, Giordan, Gohán. — P.U.F.
- (5) Seul, le preneur de formation, en introduisant lui-même sa dialectique savoir/savoir faire, rend la discipline pluridisciplinaire. Car il ne faut pas confondre : l'enseignement d'une science est une chose structurée — et structurante — nécessairement structurée et structurante, et justement il ne faut pas se contenter de cela, il faut y ajouter quelque chose de moins structuré et structurant qui est la dialectique du preneur de formation lui-même. — Cf. B. Schwartz ; Entretien sur l'interdisciplinarité, *Le Français aujourd'hui*, n° 45, mars 1979.
- (6) Lesne (M.). — *Travail pédagogique et formation d'adulte*, P.U.F.
- (7) L'équipe était composée de : M. Grohoir, A. Mennecier, O. Menot, R. Sirota, Y. Turquier.
- (8) A. Léon, professeur de sciences de l'éducation à Paris V, a collaboré à certaines de ces séances de travail.
- (9) Au sens où Durkheim définit la pédagogie.
- (10) Annie Mennecier, professeur au lycée de Champigny. Nous remercions très vivement M. le proviseur du lycée pour les facilités qu'il nous a apportées au cours de cette étude.
- (11) Vial (J.). — *Traité des Sciences Pédagogiques*, Tome II, Paris, P.U.F.
- (12) Op. cit.
- (13) Léon (A.). — *La formation des maîtres*, Paris, E.S.F., 1974.
- (14) Prost (A.). — Les attentes de jeunes enseignants au début de leur formation. — *Revue française de Pédagogie*, n° 24, 1973.
- (15) De Lansheere (G.). — *La formation des enseignants de demain*, Paris, Casterman, 1976.
- (16) Lumbroso (M.). — In Léon (A.) et coll. — *Manuel de psychopédagogie expérimentale*, Paris, P.U.F., 1977.
- (17) I.N.R.P. Unité Sciences. Biologie (initiation expérimentale) en 6° et 5° dans les C.E.S. expérimentaux. — *Recherches pédagogiques*, n° 55, 1972.
- (18) I.N.R.P. Unité Sciences. Activités d'éveil scientifiques à l'école élémentaire. Tome I. — *Recherches pédagogiques*, n° 62, 1973.
- (19) Michaux (E.). — *La pédagogie des sciences*. — Paris, P.U.F. — Sup., 1970.
- (20) Giordan (A.). — Libération et conceptualisation du savoir scientifique. Problème de la transmission du savoir scientifique. — *Revue française de Pédagogie*, n° 40, 1977.

## LES METHODES PEDAGOGIQUES DANS LES STAGES

« On n'apprend pas les choses aux adultes,  
ce sont eux qui les apprennent. »

Michel BOUVARD.

Un problème central de toute mise en place de stage est celui de la méthode pédagogique que l'on compte y mettre en œuvre. En gros, trois grandes méthodes — expositive, démonstrative, active — y sont envisageables selon les cas, mais il est bien évident que la situation stage se prête particulièrement aux méthodes actives et à leur enrichissement par le courant psycho-sociologique (1).

Nous examinons ce problème des méthodes pédagogiques successivement pour les stages individuels et pour les stages réunions.

### I. — LES METHODES DANS LES STAGES INDIVIDUELS

#### A) Du point de vue de l'organisation d'accueil

Il s'agit de la situation où un travailleur, généralement débutant, ou un étudiant en cours ou en fin de formation

professionnelle est envoyé seul vivre un certain temps au sein d'une organisation de sa profession. Son statut se situe quelque part sur un continuum ainsi délimité : à un extrême le statut de visiteur étranger, à l'autre extrême le statut de travailleur à part entière, « en responsabilité », entre les deux un statut de travailleur encadré de plus ou moins près.

1 - **Visiteur.** — On peut dire que dans la mesure où il est accompagné d'un guide qui explique, il est soumis à une méthode expositive ; dans la mesure où il regarde travailler les autres, à une méthode démonstrative ; et dans la mesure où il est confronté globalement à l'organisation qu'il visite, à une méthode active.

Rien de tout cela n'est faux, mais aucune des méthodes n'est tenue jusqu'au bout : on expose, mais sans vérifier l'acquis ; on montre, mais sans faire essayer ; on présente un problème global, mais sans laisser se développer l'activité du stagiaire (sauf si on lui permettait de mener, dans toute l'organisation, une véritable enquête). En vérité ce qui domine, dans le statut de visiteur, c'est l'inhibition de l'activité du stagiaire.

2 - **Travailleur encadré de près.** — Ici c'est plus cohérent : on lui montre ce qu'il a à faire et on le lui explique ; puis il le fait et l'on rectifie ses erreurs. C'est donc une méthode démonstrative, associée à son complément normal de méthode expositive. Avec la limite habituelle de la méthode qui est d'empêcher un affrontement de la situation globale, et donc une perception claire des buts du travail et de leur place dans la structure des buts de l'organisation.

3 - **Travailleur en responsabilité.** — Une tâche globale est confiée au stagiaire, qui doit l'assumer complètement. Il s'agit donc clairement d'une méthode active, mais le risque est qu'il soit incapable d'assumer sa tâche, de sorte que les apprentissages, au lieu d'être optimaux, peuvent être nuls et même négatifs.

#### B) Du point de vue de l'institution formatrice

La question de la méthode dans les stages individuels ne doit pas être posée seulement du point de vue de l'organisation qui accueille des stagiaires, mais aussi du point de vue de l'institution qui les forme et les envoie en stage.

Ainsi, si tous les stagiaires d'un groupe sont envoyés en visiteurs dans un assez grand nombre d'organisations professionnelles de même type, ce qui les met en position de procéder à des comparaisons, à des analyses des ressemblances et différences, et donc à des synthèses sur les buts généraux et les méthodes de ce type d'organisation, alors on peut dire que ces stages constituent une méthode active. Surtout si les stagiaires visiteurs,

(1) Nous reprenons ici la classification de Guy Palmade.

réunis en groupe, peuvent élaborer en commun comparaisons, analyses et synthèses.

Inversement, si tous les stagiaires d'un groupe sont envoyés en stages « en responsabilité », sans avoir été au préalable suffisamment préparés à assumer les tâches qui leur seront confiées par les organisations d'accueil, et sans être réunis ensuite pour en parler, il ne sera pas possible de parler de méthode active.

Du point de vue de l'institution formatrice, la méthode à prendre en compte est celle qui est mise en œuvre pour permettre aux stagiaires de transformer leurs expériences de stage en « expérience », c'est-à-dire en formation, personnelle et professionnelle. Il est clair que cette transformation des expériences en « expérience », en savoir, en formation, ne peut se faire que par l'activité propre des formés. Seule une méthode active peut la favoriser et dans le cas de jeunes adultes en formation professionnelle par un système de stages individuels, seuls des travaux de groupe sur les expériences individuelles peuvent constituer cette méthode active.

Prenons quelques exemples théoriques dans le domaine de l'enseignement :

1. De jeunes bacheliers se voient confier complètement des classes primaires sans préparation au métier d'instituteur. Difficile de parler de méthode active puisqu'il ne s'agit même pas de formation. Tout au plus d'une sélection selon la méthode sauvage du cocotier : on secoue le cocotier, ceux qui décrochent vont à l'hôpital, ceux qui restent accrochés sont bons pour le service. Mais de toutes façons le cocotier est cassé (traduisons, les élèves ont été abîmés).

2. Après une préparation plus ou moins poussée, de jeunes débutants se voient confier des classes soit à temps partiel soit complètement mais pour une durée limitée. Ils sont donc confrontés à une difficulté globale dans toute sa complexité, ce qui relève bien des méthodes actives. Toutefois, ce n'est pas dans l'affrontement de la situation que le stagiaire se forme, mais dans l'élaboration — ensuite — de cette expérience. Le stage en responsabilité n'a valeur formatrice qu'associé à des temps d'élaboration active où les stagiaires peuvent réfléchir ensemble à la diversité de leurs expériences avec l'aide d'un animateur non hiérarchique et qui ne porte aucun jugement sur ces expériences (voir plus loin les méthodes dans les stages réunions). C'est là ce qu'on appelle : l'**alternance**, et faute de ce lieu d'élaboration en commun, le stage en responsabilité s'apparente à la méthode du cocotier, sauf que l'on secoue moins fort et moins longtemps, ce qui ménage le cocotier.

3. Des apprentis enseignants vont observer un professeur chevronné en train d'enseigner. Puis ils s'essaient eux-mêmes à enseigner, pendant une heure, après quoi le maître commente, signale le bon et le mauvais, conseille

pour le prochain essai. C'est le principe des stages dits de C.P.R. pour le CAPES et des stages d'agrégation, et c'est dans toute sa pureté une méthode démonstrative. Elle présente l'avantage important de ne confier que peu de responsabilités à l'apprenti : s'il tombe, ce n'est pas de bien haut. Et il peut ainsi s'accoutumer progressivement à la situation. Mais cet avantage est évidemment aussi une limite et cette seule méthode ne saurait suffire pour une vraie formation professionnelle.

4. Il n'est pas sans intérêt de rappeler brièvement l'expérience de formation de maîtres, selon des méthodes actives, menée par l'Institut national pour la formation des adultes entre 1967 et 1972.

L'I.N.F.A. forme des « formateurs de formateurs » (F. de F.) sur deux ou trois ans, en alternance : deux semaines dans leurs académies d'origine, deux semaines réunis pour travailler en groupe sur leurs activités dans les académies et préparer l'intersession suivante. La seconde année ces F. de F. continuent à se réunir une semaine par mois pour élaborer ensemble leurs expériences, et commencent — deux semaines par mois — à former leurs équipes de formateurs de maîtres (F. de M.), qui sont donc eux aussi formés en alternance. La troisième année, alors que les F. de F. ne se retrouvent plus que trois jours par trimestre, les F. de M. continuent à se réunir une semaine par mois, tout en commençant la formation de groupes de maîtres. Et ces derniers (des maîtres de classes pratiques) se forment également en alternance : grâce au système dit des « triplettes » (trois maîtres pour deux classes), il y a toujours un des trois maîtres en stage.

Les avantages sont considérables : pour les élèves la continuité de l'enseignement est assurée puisque les trois maîtres, formés dans le même centre selon les mêmes méthodes, fonctionnent réellement en équipe. Pour les maîtres, chacun dispose d'une classe en responsabilité où il peut expérimenter des conduites pédagogiques, et d'un lieu où — en coopération avec des collègues dans la même situation que lui et avec l'aide non hiérarchique d'un collègue formateur — il peut réfléchir à ses expériences propres et à celles des autres, et élaborer ainsi « son expérience ».

C'était bien là, d'un bout à l'autre, une méthode active et même psychosociologique, fondée sur l'alternance et la coopération en groupe. Toutefois le résumé précédent n'en donne qu'une image théorique, et l'on fera bien de se reporter à l'étude de cette **action de formation de maîtres** publiée dans « L'Education Permanente » n° 12 en octobre 1971.

Il découle de tout ce qui précède que les stages individuels en organisations professionnelles ne sont véritablement formateurs qu'associés à des stages-réunions où les individus peuvent confronter leurs expé-

riences de stages individuels et élaborer en groupe une « expérience » et un savoir sur leur métier ou leur situation.

## II. — LES MÉTHODES DANS LES STAGES-RÉUNIONS

Comme précédemment nous ne retiendrons que les trois grandes méthodes suivantes : expositive, démonstrative, active ; en y ajoutant l'apport de la psychosociologie.

Il n'y a pas de hiérarchie entre ces méthodes ; l'une n'est pas « meilleure » que l'autre. Les différences entre elles sont dans les buts qu'elles permettent de réaliser, et le problème est de ne pas prétendre viser certains objectifs quand on a choisi une méthode qui conduit à d'autres. Notre souci sera donc d'indiquer pour chaque méthode quel type de buts elle est susceptible de réaliser.

### A) Méthode expositive

Décrivons un stage conçu selon cette méthode : le groupe écoute des exposés dont l'ensemble constitue le savoir que les stagiaires doivent apprendre. Périodiquement des exercices d'application ou de répétition sont proposés au groupe, et fournissent au(x) conférencier(s) une information sur la manière dont les messages émis ont été reçus : lacunes, obscurités, incompréhensions, interprétations erronées, etc. Ce qui permet d'émettre de nouveaux messages visant à diminuer ces imperfections.

Exemple : une compagnie d'assurance élabore un nouveau type de contrat. Elle a besoin que ses représentants régionaux et locaux soient capables de proposer ce contrat au public et de répondre à toutes questions des clients. Elle organise donc des stages pour ses agents et met en œuvre la méthode expositive : exposés gradués, allant du simple au complexe, du général au particulier ; questions des stagiaires, réponses du formateur ; exercices d'application pouvant aller en fin de stage jusqu'à l'étude complète de dossiers litigieux. (Et — pourquoi pas ? — examen avec note et prime à l'appui !)

Ce faisant elle vise la maîtrise par ses agents d'un savoir opératoire sur le nouveau contrat, savoir qui les rend capables de le présenter aux clients et de répondre à toutes leurs questions (méthode expositive). Et elle utilise la méthode la plus propre à réaliser ce but et aucun autre. Une méthode démonstrative serait inappropriée : les agents savent déjà présenter un contrat. Et une méthode active serait dangereuse : les agents risqueraient de trop développer un savoir et des attitudes critiques sur le nouveau contrat.

Examinons par comparaison un exemple où la méthode expositive n'était pas pertinente. Il est tiré du livre de Colette Guedeney et Gérard Mendel, *L'angoisse*

*atomique et les centrales nucléaires* (Payot, 1973). Colette Guedeney présente les « stages » organisés au château de V... par le C.E.A. et l'E.D.F. sous l'égide du ministère de l'Intérieur ; public de professeurs, médecins, pharmaciens, vétérinaires, maires et autres personnalités locales. Elle formule les buts : « On désirait informer et rassurer. » « On escomptait que ces groupes, constitués de notables, hétérogènes quant à leur formation, une fois revenus chez eux, pourraient en toute connaissance de cause être des créateurs d'attitude et infléchir l'opinion dans un sens favorable. » Buts psychosociologiques, donc, visant à motiver, à susciter certaines attitudes et même le désir de faire des prosélytes ; le but « informer » apparaît comme un moyen de réaliser le but essentiel concernant les attitudes.

Or la méthode choisie était expositive : « Pendant trois jours — dit Colette Guedeney — des exposés étaient prévus, par des personnes ayant une culture technique et générale élevée et occupant d'importants postes de responsabilité, à l'E.D.F., au C.E.A., ou encore au ministère de l'Intérieur. » Exposés auxquels s'ajoutaient des films, présentés en soirée.

Avant même de penser aux contenus des exposés, on peut déjà dire, d'un point de vue strictement pédagogique, que la méthode n'était pas pertinente : jamais des exposés, si brillants soient-ils, n'ont modifié des attitudes profondes.

Toutes les études sur les attitudes l'ont montré à l'évidence : les attitudes ne se modifient pas aisément. Il faut d'abord que les personnes prennent conscience de leurs vraies attitudes, qui ne sont pas souvent ce qu'elles croient, et cela n'est pas une mince affaire. Puis il faut qu'elles analysent collectivement la réalité concernée, découvrent les points de non-pertinence de leurs attitudes à son égard, et élaborent petit à petit de nouvelles attitudes. Les itinéraires peuvent varier, mais on ne peut guère se passer de ces étapes. Donc pas de vraie modification d'attitudes sans méthode active, et le problème alors est qu'on ne sait pas à l'avance dans quel sens se fera la modification.

C'est pourquoi il est impossible de mettre en œuvre une méthode active si l'on sait à l'avance quelles attitudes on veut susciter. Il faut alors mettre en œuvre d'autres ressorts pour influencer : séduction, flatterie, autorité ; désir de plaire, d'être important, d'être aimé ; intérêt, ambition, etc. Mais alors on suscite des attitudes superficielles et parfois même hypocrites, des comportements qui ne sont pas sous-tendus par une vraie conviction. Et les attitudes réelles, profondes, sont simplement plus profondément réprimées ou même refoulées dans l'inconscient.

C'est exactement ce que montre le livre de Colette Guedeney et Gérard Mendel : « Le jour du départ, tout le monde exprima sa satisfaction, "ce stage, par sa

qualité, avait ouvert bien des horizons et apaisé toutes les appréhensions...". La confiance envers E.D.F. et le C.E.A. fut réaffirmée. » Et Colette Guedeney précise qu'il en fut de même dans les dix ou douze séminaires du château de V... Mais le reste du livre montre à quel point il n'en est rien, à quel point, même les organisateurs de ces stages, vivent — inconsciemment — l'angoisse qu'ils prétendent apaiser (l'analyse des contenus du stage est très éclairante à cet égard !). De sorte que la satisfaction exprimée par les participants sur le départ n'est guère plus qu'une attitude stéréotypée, sincère peut-être, mais superficielle et en tout cas obligatoire après trois jours d'hébergement luxueux dans un château.

Du point de vue qui est le nôtre ici, celui de la méthode pédagogique dans les stages, le danger est de prendre la satisfaction exprimée par les stagiaires comme un indice pertinent de la réussite du stage, c'est-à-dire de la réalisation des buts. Si par exemple des autorités hiérarchiques prétendaient modifier les attitudes de leurs subordonnés dans telle activité professionnelle, en leur présentant des exposés, pour peu que ces exposés soient clairs, convaincants, passionnants, ils recevront en fin de stage de leurs subordonnés des expressions de satisfaction sincère. Peut-être même leurs stagiaires seront-ils capables à leur tour d'exposer très clairement et avec conviction l'attitude préconisée. Les organisateurs pourront alors s'imaginer avoir réalisé leur but et modifié en effet les attitudes profondes de leurs subordonnés. Ils n'auront fait que renforcer la dépendance à leur égard (ce qui faisait peut-être partie de leurs buts non conscients) ; ils obtiendront peut-être par la suite des comportements professionnels apparemment et provisoirement différents ; mais à coup sûr les attitudes profondes n'auront pas bougé.

En conclusion on peut considérer que la méthode expositive dans les stages permet aux stagiaires d'acquiescer une connaissance démonstrative, éventuellement opératoire, d'un savoir qui n'engage pas leur personnalité profonde. Mais dès que la personnalité est engagée, ce qui est le cas dans toutes les pratiques professionnelles relationnelles (travailleurs sociaux, médecins, enseignants, etc.), la méthode expositive, employée seule, n'est pas pertinente.

## B) Méthode démonstrative

Elle consiste à montrer à l'apprenti le travail dont on veut qu'il acquiesce la maîtrise, tout en le lui expliquant (méthode expositive associée) ; puis on le lui fait faire en corrigeant ses erreurs jusqu'à ce qu'il réussisse suffisamment.

C'est donc une méthode particulièrement appropriée aux savoir-faire corporels et en particulier manuels : voile ou poterie, tir à l'arc ou golf, tissage ou ébénisterie, les stages de sport ou d'artisanat utilisent, habituellement, la

méthode démonstrative. Mais l'activité à maîtriser est toujours une relation à des objets matériels ou naturels. La relation à d'autres humains se prête mal à la « démonstration » et les résultats de la méthode démonstrative seront toujours très limités dans la formation de travailleurs sociaux, médecins, enseignants, etc. On peut certes « montrer comment on fait » à un apprenti professeur, par exemple, et cela peut diminuer son anxiété. Mais il ne faut pas en attendre une véritable formation, car l'être est trop profondément engagé dans l'activité professionnelle pour qu'il soit possible d'acquiescer des savoir-faire sans impliquer la personnalité profonde.

## C) Méthodes actives

Rappelons très sommairement les trois principaux aspects communs à toutes les méthodes actives :

- Le formé n'apprend que par son activité propre : observation, réflexion, expérimentation et activités personnelles.
- L'organisation et le déroulement de la formation ne sont pas fondés sur la contrainte, mais se développent à partir des motivations réelles (et évolutives) des formés.
- La formation n'est pas individuelle, elle s'appuie sur la coopération et les rapports sociaux au sein du groupe en formation.

Selon ces principes, le déroulement d'un temps de formation ne saurait être entièrement prévisible, puisqu'il repose en partie sur l'activité et l'initiative des formés. Les méthodes actives ont ainsi besoin d'une organisation souple laissant une grande liberté d'initiative à ceux qui forment et se forment. Dans cette mesure elles s'accommodent mal d'une administration centralisée, et ne peuvent pas du tout se mettre en place si l'administration de la formation est bureaucratique, puisqu'elles impliquent qu'en partie au moins la formation est « administrée » par ceux qui la font : formateurs et formés doivent pouvoir décider eux-mêmes la réalisation de celle-ci.

On comprend dès lors que certaines méthodes actives, difficilement viables au sein du système éducatif national, aient trouvé refuge dans la structure **stage** où le volontariat des stagiaires, leur petit nombre, la durée limitée mais continue de la formation, leur offraient des conditions particulièrement favorables. En outre, jusqu'aux lois sur la formation continue, la plupart de ces stages étaient organisés par des associations à but non lucratif, motivées justement par le désir de mettre en pratique les acquis les plus assurés de la psychologie du XX<sup>e</sup> siècle, qui vont tous dans le sens des méthodes actives. Les lois sur la formation continue ont profondément modifié la disposition générale de toutes ces activités de formation, extérieures au système éducatif national, en créant un marché de la formation et en « promouvant » celle-ci au

rang de marchandise. Les demandeurs de formation, au lieu d'être les formés eux-mêmes, sont plus souvent leurs employeurs, avec leurs propres objectifs quant à leur personnel. Si leur besoin est d'une formation strictement professionnelle, pour des personnels réalisant **des activités à consignes**, il est probable que ce ne sont pas des méthodes actives qui leur paraîtront pertinentes, mais au contraire des méthodes expositives et démonstratives.

Mais pour former à **des activités à décision**, ces méthodes sont peu pertinentes : s'il s'agit d'une activité où la personne doit être capable d'évaluer une situation globale, d'inventer l'acte qui convient, d'en suivre les conséquences et de les assumer, il est clair que ce n'est pas en lui expliquant ni en lui montrant, qu'on peut la rendre capable de conduire une telle activité. Alors que les méthodes actives au contraire correspondent exactement à cet objectif pédagogique.

C'est pourquoi les stages de formation à la gestion, à l'économie, à l'enquête sociologique, etc., utilisent le plus souvent des méthodes actives. Et plus l'activité considérée engage profondément la personne dans toutes ses dimensions, plus les apprentissages à réaliser concernent les engagements relationnels de la personne, plus des méthodes actives, avec tout l'approfondissement que leur apporte le courant psychosociologique, seront la condition indispensable d'une véritable formation professionnelle. Autrement dit si l'activité professionnelle a pour objet non plus des problèmes matériels ou naturels, mais des problèmes humains et relationnels, alors il n'est de formation professionnelle véritable que par des méthodes actives et psychosociologiques.

C'est à l'évidence le cas des métiers éducatifs et c'est en pensant à eux que nous examinerons maintenant les méthodes psychosociologiques dans les stages.

#### **D) Les méthodes psychosociologiques dans les stages**

Elles consistent essentiellement à s'appuyer sur ce qui est vécu par les participants dans l'ici et maintenant de la situation de stage pour réaliser des apprentissages, différents pour chaque personne, mais réellement créés et intégrés par chacun.

S'agissant de professions sociales et relationnelles les apprentissages à réaliser concernent des attitudes, des modes de relation, bref, le noyau relationnel de la personne. La psychosociologie, poussant jusqu'au bout la logique des méthodes actives, considère alors que le véritable apprentissage se fait lorsque la personne se prend elle-même sur le vif, en train de... En train de manifester telle attitude, telle réaction, en train d'entrer en relation de telle manière, d'éviter tel type de relation, de rechercher tel autre, etc. Ceci n'empêche en rien les apprentissages techniques et conceptuels, mais ceux-là aussi se feront dans l'exercice ici et maintenant de ce

qui est à apprendre. Nous examinerons brièvement les stages les plus courants.

#### *Stages sur les réunions et le travail en groupe*

Un stage sur la conduite des réunions consistera à faire des réunions sur des problèmes choisis par les participants et à les analyser ensuite. Un stagiaire « conduit » le travail du groupe sur le problème retenu, pendant par exemple une heure ; puis aidé par l'animateur du stage, le groupe analyse ce qui s'est passé pendant cette réunion et ce qui est en train de se passer maintenant par rapport à cette analyse. Il arrive fréquemment que ce temps de réflexion et d'analyse soit beaucoup plus long que le temps de la réunion proprement dite ; surtout si l'on a enregistré la réunion au magnétophone. Chemin faisant des conceptualisations théoriques sur les réunions et le travail en groupe sont présentées aux stagiaires par le psychosociologue, et peuvent leur servir de guide méthodologique, tant pour les exercices de réunion du stage, que pour leurs réunions ailleurs. Mais l'apprentissage de ces concepts ne peut se faire que dans l'ici et maintenant de leur mise en œuvre. Par exemple le concept de **fonctions de facilitation** proposé par le psychosociologue Guy Palmade, peut se décrire en une série de sous-fonctions correspondant à des opérations que le conducteur de groupe doit faire ; (proposer une stratégie de progression ; tirer des conclusions intermédiaires ; veiller à ce que les mêmes questions préoccupent les esprits en même temps, etc.). Mais il ne suffit pas de les expliquer (méthode expositive) ni même de montrer (méthode démonstrative) pour qu'une personne apprenne à faciliter, car ce sont ses attitudes les plus profondes à l'égard des autres, du problème, du travail en groupe, etc., qui s'expriment dans sa manière de faciliter (ou de ne pas faciliter). Explications et entraînement sont indispensables, mais ne produisent un apprentissage réel qu'à travers la prise de conscience des attitudes qui s'expriment dans cet entraînement.

#### *Stages sur l'interview ou l'entretien*

Il en est de même dans les stages sur l'interview, auxquels la fréquence des situations professionnelles d'entretien à deux dans notre société assure une clientèle régulière : on fait des entretiens et on les analyse.

Il peut s'agir d'entretiens entre deux stagiaires, seuls ou devant le groupe, ou bien, grâce au magnétophone, d'interviews réalisées par les stagiaires à l'extérieur du stage. On peut aussi pratiquer des « jeux de rôles » où l'on propose une situation très simple, que les stagiaires « jouent » sans avoir à exprimer un personnage autre qu'eux-mêmes : une jeune fille rentre en retard, son père l'attendait ; un piéton traverse au feu vert, un automobiliste manque de le renverser ; un ami arrive à l'improviste juste comme vous alliez passer à table, etc. Cette techni-



que est souvent utilisée dans les formations un peu spécialisées : conseil conjugal, entretiens d'embauche, entretien d'évaluation, etc. Elle se prête particulièrement à l'exploration des situations de conflit et de négociation.

L'analyse après coup de l'entretien permet aux stagiaires de se prendre sur le vif en train d'éviter le conflit, en train d'avoir exagérément peur de « se faire avoir », en train de ne pas écouter l'autre, en train d'ajouter son propre désir au discours de l'autre, etc. Et c'est cette découverte de soi dans l'ici et maintenant qui permet au stagiaire, ensuite et ailleurs, de mieux conduire ses entretiens, soit pour y recueillir une information plus authentique, soit pour y donner des « conseils » plus en accord avec les possibilités d'action du conseillé, soit pour mieux aider son partenaire à explorer ses difficultés et dégager ses propres solutions, etc.

#### *Stages centrés sur la vie du groupe lui-même*

Il s'agit là de stages proposés dans le programme d'une institution de formation et réunissant des personnes d'origines et préoccupations en principe différentes.

Selon les écoles, les appellations sont diverses : groupe d'évolution, groupe de rencontre, groupe centré sur le groupe, groupe de base, training-group ou T. Group, groupe de formation..., la plus courante est « stage de dynamique de groupe », et l'on dit même « faire une dynamique de groupe ».

Pour ne pas nous perdre dans les différences de pratique entre les diverses écoles nous n'indiquerons ici que les principes essentiels.

Nous examinerons successivement :

- Les conditions d'existence du groupe-stage telles que les a mises en place l'institution organisatrice du stage, sous le titre « Trois décisions, une induction et un vide. »

- Le rôle de l'animateur dans ces stages.

- Les phénomènes de groupe, ou plutôt l'impossibilité d'en faire une description générale sans prendre parti pour l'une ou l'autre des théories qui se partagent le champ de la psychosociologie.

- Ce qui devient possible dans une situation où la plupart des normes habituelles de comportement verbal sont suspendues sous le titre « Le relatif vide culturel. »

- Le rapport à l'autorité et son analyse.

#### **a) Trois décisions, une induction et un vide**

Concernant la vie future du groupe qui fera le stage, l'institution organisatrice a pris d'avance trois décisions : **qui ? où ? quand ?** **qui** compose le groupe, **où** il se réunit et **quand**. Ces trois décisions sont notifiées par écrit aux

participants, sur une feuille qui leur est remise, et qui porte les noms des participants et de l'animateur, le lieu de la salle de réunion, les horaires des séances. Et cela constitue la loi de l'institution : tout changement dans la composition du groupe, dans le lieu de réunion ou l'horaire des séances sera considéré comme une transgression, c'est-à-dire en fait comme un discours, agi et adressé à l'institution, que l'animateur s'efforce d'élucider et de faire verbaliser par le groupe (voir plus loin « Rôle de l'animateur »).

Une quatrième décision concerne le **comment** on va communiquer dans ce groupe, mais elle est rarement explicitée comme décision. Le plus souvent elle est implicitement exprimée par la disposition de la salle : des sièges installés en rond invitent les participants à s'asseoir en cercle et à s'exprimer par la parole. En général cette induction est renforcée par l'absence de table, qui « improbabilise » la communication écrite. Une salle moquettee et vide de sièges induirait dans le sens d'une communication plus globalement corporelle. Mais il s'agit là d'induction, et non de loi : communiquer par écrit ou s'exprimer avec tout son corps ne sont pas exclus par l'institution du champ des possibles. Ces actes seront interprétés aussi comme des discours agis, que l'on s'efforcera d'élucider verbalement, mais ils n'auront pas le statut de transgression de la Règle qu'auraient par exemple la présence d'un stagiaire inscrit dans un autre groupe, le fait que le groupe ne vienne pas à tout ou partie d'une séance, ou passe cette séance ailleurs que dans la salle prévue.

En revanche, aucune décision n'est prise par l'institution sur le **quoi ?**, sur le contenu de la communication. Théoriquement **tout** peut-être dit. En principe l'institution (en fait l'animateur) n'exclut absolument aucun contenu du champ des communications possibles. Pas plus qu'elle n'en suggère : aucune tâche, aucun thème particulier de réflexion n'est proposé au groupe. En pratique c'est cet espace vide qui est investi par le groupe et dont le « remplissage » constituera la richesse du stage. Tandis que les « lois » énoncées plus haut, quoique de temps en temps chatouillées et parfois transgressées, sont le plus souvent acceptées par le groupe, sans analyse critique, un peu comme des lois naturelles, en tout cas indispensables.

#### **b) Le rôle de l'animateur**

Il a en principe quelque chose à voir avec la neutralité bienveillante des psychanalystes ou avec l'empathie et la considération positive inconditionnelle des rogériens. Assis dans le cercle parmi les autres membres du groupe, il ne propose rien, ne sanctionne rien, n'émet aucun jugement ni positif ni négatif. Par sa place dans la structure de groupe (seul à avoir un statut différent des autres, et représentant de l'institution créatrice du

groupe (2), il est le lieu de l'autorité. Mais il n'en a pas les comportements habituels et c'est justement ce qui ouvre les potentialités formatrices du stage (voir plus loin).

Il n'intervient que pour analyser « ce qui se passe dans le groupe », ou inviter le groupe à le faire et l'y aider. Cette élucidation permanente de « ce qui se passe dans le groupe » permet à la vie du groupe de rester fluide : rôles et statuts n'ont pas le temps de se cristalliser, les réseaux de relation pas le temps de se solidifier (comme il advient dans les groupes naturels dont c'est la principale cause de stérilité). Ainsi la « vie du groupe » évolue constamment et c'est une des raisons du succès de l'expression « dynamique de groupe ».

Toutefois dans la réalité les choses sont moins claires, car qui sait vraiment « ce qui se passe dans le groupe » ? Chaque école a sa théorie et chaque animateur investit sa théorie de ses propres désirs en grande partie inconscients. Or, et c'est là l'important, l'aspect du vécu mis en lumière par l'animateur, prend de l'importance pour le groupe. De sorte que sans le vouloir, inévitablement, l'animateur induit peu ou prou quelque chose dans le groupe. En particulier les idées qu'il a sur ce qui « doit » se passer dans le groupe pour que le stage soit le plus riche possible pour les participants.

Il faut cependant ajouter que cette induction est extrêmement variable suivant les animateurs, et qu'un animateur qui connaît bien ses propres désirs et conduites induit moins qu'un animateur qui ne sait pas très bien la nature des plaisirs qu'il recherche dans son métier.

### c) Les phénomènes de groupe

Il est quasi impossible de décrire les phénomènes de groupe qui se développent dans ce type de stage sans prendre parti par rapport aux diverses théories développées sur ce thème. Citons pour mémoire : W.R. Bion (*Recherches sur les petits groupes*, P.U.F., 1965) ; le courant de Didier Anzieu (coll. *Inconscient et Culture*, Dunod ; *Bulletin de Psychologie*, n° spécial, 1974) ; Max Pagès (*La vie affective des groupes, esquisse d'une théorie de la relation humaine*, Dunod, 1968) ; Guy Palmade (*Systèmes d'identification et transfert dans les groupes d'évolution*, 1974) ; et notons que seul ce dernier a la prudence de limiter sa théorie aux groupes d'évolution, sans en faire une théorie générale des relations des

hommes en groupe. Mentionnons aussi la récente hypothèse de Gérard Mendel dans *La classe structurale* (Payot, 1977) sur l'absence de corps collectif correspondant à l'acte collectif de production de nourriture par la chasse. A l'acte individuel correspond une image du corps individuel qui a fait cet acte (cueilli un fruit, attrapé un petit gibier) ; à l'acte collectif (classe structurale d'homo habilis il y a quatre millions d'années) ne correspond aucune image corporelle stable du groupe qui a capturé le gibier. L'exploration des conséquences de cette contradiction par Gérard Mendel est riche d'éclairages sur la vie de ces groupes-stages, où des individus se mettent en groupe pour « faire du groupe » et non pour faire ensemble **quelque chose**, un acte, ayant conséquence sur la réalité. Sans entrer ici dans le débat, nous tenterons quelques brèves indications sur **ce qui découle de la situation** telle qu'elle a été créée par l'institution organisatrice du stage : les hommes et les femmes réunis dans la salle de stage sont :

- ensemble avec rien à **faire**,
- pour une durée limitée,
- sans souci de nourriture ni de logement,
- sans menace extérieure économique ni politique,
- enfin c'est une situation instituée, par une institution ayant un nom et une adresse ce qu'on appelle une **raison sociale**.

C'est donc une enclave culturelle d'où a été éliminé tout ce qui n'est pas de l'ordre du discours et du psychisme individuel. L'intermédiaire habituel des relations qu'est l'acte sur la réalité, le quelque chose à **faire** pour modifier la réalité, a disparu. Le seul acte possible est la parole (un geste est une parole). Le sujet n'est donc pas présent en tant que sujet agissant dans le monde, mais uniquement en tant que sujet parlant, ce qui suppose résolu **par ailleurs** ses besoins matériels. Elimination de la réalité et de l'acte sur la réalité, ouverture du champ à la seule parole, et donc au fantasme — qui n'est plus limité par la réalité — telle est la structure existentielle de la situation que les stagiaires ont achetée à l'institution organisatrice. Il n'est pas possible ici d'explorer plus avant les conséquences de cette structure, et encore moins les attitudes qu'adoptent à son sujet les diverses écoles de psychosociologie. Mais il est clair que le sens humain des « phénomènes de groupe » qu'observeront les psychosociologues dans cette situation dépendra étroitement de leurs positions théoriques (idéologiques) à l'égard de cette structure de base.

Ce qu'on peut dire sans entrer dans le débat, c'est que dans cette situation, seul le psycho-individuel a voix au chapitre, et même qu'il dispose de tout le champ pour lui tout seul. De sorte que le groupe centré sur le groupe est pour les stagiaires le plus merveilleux moyen qui soit d'explorer leurs conduites relationnelles. Par les prises de parole successives des participants, des conduites

(2) Il est fréquent qu'un groupe soit co-animé (deux animateurs) et même qu'il y ait un observateur. Mais cela ne change pas l'essentiel de cette sommaire description.

relationnelles vont se manifester, créant des rapports, des situations, des réseaux de relations. L'élucidation permanente de ces vécus du groupe leur permet d'évoluer constamment, d'où la possibilité pour chacun d'une expérience de soi-même riche, diversifiée, souvent troublante, mais en principe protégée d'excès traumatisants.

#### d) Le relatif vide culturel

Vue de l'extérieur, la situation de groupe centré sur le groupe existe dans la culture dite « occidentale » et prend dans cette culture un sens (qu'il conviendrait de dégager mais ce n'est pas ici le lieu). Mais vue de l'intérieur c'est une situation de relatif vide culturel on est ensemble pour ne rien **faire**, mais pour parler, et **tout** peut être dit. On a le « droit » de lever ses propres censures pour dire n'importe quoi (3), et les seules « sanctions » que des paroles déplaisantes pour autrui puissent recevoir ne sont jamais que d'autres paroles : il n'y a dans les stages ni supérieur hiérarchique, ni employeur, ni policier ; pas même de *vieil ami* que l'on préfère ménager. Dans la vie courante, un mot de trop, un comportement inconsideré peuvent entraîner des conséquences matérielles gênantes ; dans le stage ils n'entraînent, au pire, qu'une souffrance psychologique passagère.

Or les censures intérieures qui agissent dans la vie courante sont souvent mal adaptées à la réalité : on s'interdit un comportement parce qu'on s'exagère ses conséquences matérielles possibles, parce qu'on « n'ose pas », alors même qu'une analyse sereine de la réalité montrerait que ce comportement, une fois assumé, serait bénéfique. L'expérience du stage, en supprimant le risque matériel, permet **d'essayer**, et ainsi de mieux démêler la gêne psychologique liée au franchissement de la censure intérieure, de la peur des conséquences matérielles ; peur qui apparaît alors comme un alibi pour justifier le respect irrationnel d'une censure inadaptée. Et cette expérience permet au sujet d'ouvrir plus largement l'éventail de ses comportements relationnels possibles.

Une autre conséquence de ce relatif vide culturel est que les conduites du sujet ne sont pas automatiquement « complémentarisées » par les autres. Le mot est de Guy Palmade (L'Unité des sciences humaines, Dunod, 1961) et un exemple trivial en fera sentir l'importance : Si je dis à quelqu'un, « Bonjour, je m'appelle Jean Machin, comment ça va ? », il « complémentarise » cette conduite d'approche en répondant : « Bonjour, je m'appelle Pierre Chose, ça va, merci, et vous ? » Mais dans le stage il ne me répond peut-être rien. Il ne « complémentarise » pas ma conduite d'approche. J'ai lancé un cordage au bateau voisin, personne ne l'a saisi, il est tombé à l'eau, je n'ai plus qu'à le rentrer à bord.

(3) Notons que toutes les cultures offrent à leurs membres cette possibilité dans des lieux et des temps limités et institués pour cela.

Poussons l'exemple un peu plus loin : si je m'écrie alors devant le groupe silencieux : « Mais enfin ! on ne va pas rester comme ça sans rien dire ! ce silence est insupportable ! », dans la vie courante quelqu'un « complémentariserait » ma conduite en prenant la parole. Dans le stage il est **possible** que personne ne dise mot. J'ai *lancé des cordages dans toutes les directions*, à tous les bateaux qui sont autour de moi, et personne ne les a saisis, personne n'a « complémentarisé » ma conduite de demande de soutien moral... Alors peut apparaître ce qu'il y avait **derrière** ces comportements : l'angoisse de la solitude, l'angoisse d'avoir à s'assumer seul, seul dans son sac de peau entre sa naissance et sa mort, bateau irrémédiablement séparé des autres bateaux. Or tout pas, si petit soit-il, fait dans le sens d'une telle assumption, rend un homme plus libéré et plus responsable de lui-même. Ceci n'est qu'un exemple : le même mécanisme de « décomplémentarisation » des conduites peut permettre à chacun de découvrir le sens des conduites *les plus diverses*. Et c'est pourquoi la « décomplémentarisation » des conduites, permise par le relatif vide culturel des stages centrés sur le groupe, peut avoir un effet formateur pour les participants.

#### e) La relation à l'autorité

C'est particulièrement sur les conduites par rapport à l'autorité que les mécanismes de « décomplémentarisation » vont jouer.

Ces conduites vont se manifester dans le stage à l'égard de l'animateur et de l'institution organisatrice et ce à deux niveaux : individuel et de groupe.

##### 1. Au niveau individuel

Au niveau individuel, la personnalité des stagiaires de la culture dite « occidentale » (4) (celle où ont lieu ces stages) s'est structurée dans la famille pyramidale : pendant l'enfance, époque de cette structuration, la seule image de groupe qui prenne place dans le cerveau est celle de la fratrie (qui se retrouve à l'école, puis à l'armée, puis au travail). Cette image de groupe est ainsi structurée : des « petits » égaux entre eux **avec** des « grands », égaux entre eux mais au-dessus des petits. Structure prégnante au point qu'il est presque impossible dans notre culture **d'imaginer** (et plus encore de faire vivre) un groupe d'égaux qui n'aurait pas « au-dessus » de lui une instance (personne physique ou morale) ayant quelque chose à lui dire, mais serait seul décideur et seul responsable de ses actes et de ses relations. Or la structure du groupe-stage est pyramidale exactement de la même façon que celle de la famille : les stagiaires

(4) Nous laissons de côté le cas de stagiaires d'une autre culture comme posant des problèmes trop complexes pour être utilement abordés ici. De même l'expérience des Kibboutzim. (Voir B. Bettelheim. — *Les enfants du rêve*, Laffont, 1971.)

égaux entre eux **avec** l'animateur et l'institution organisatrice. Même dans le temps il y a homologie : le groupe des stagiaires a été engendré par l'institution et l'animateur, qui ont décidé de sa date de naissance, de sa composition, du lieu et de la durée de sa vie. Structurellement, animateur et institution occupent par rapport aux stagiaires la même place que les parents par rapport aux enfants. Il en résulte que pour chaque stagiaire, l'animateur et l'institution sont le lieu de l'autorité et que chacun commencera par manifester à leur égard ses conduites habituelles à l'égard de l'autorité.

Bien sûr elles seront différentes pour chacun, manifestant pour certains une relative non-dépendance, pour d'autres toutes les formes possibles de dépendance/contre-dépendance plus ou moins forte : révolte ou servilité, agressivité contenue ou furtive, provocation, séduction, manipulation, identification, etc. Sans oublier toutes les rivalités entre stagiaires pour attirer l'attention de l'autorité (ou l'éviter).

Mais l'important est que l'animateur ne complémentarise pas ces conduites : il ne juge ni ne sanctionne, il ne réalise aucun retrait d'amour, il n'ordonne pas, ne dirige pas, n'organise rien. Bref, il ne manifeste aucun des comportements habituels des autorités. Ainsi, les attentes des stagiaires à l'égard de l'autorité dans le stage n'étant pas comblées, elles peuvent apparaître pour ce qu'elles sont : des *désirs à l'égard des autorités en général*. L'un découvrira qu'il désire que l'autorité se comporte de façon odieuse, pour justifier l'hostilité qu'il lui voue : un autre que son désir d'être approuvé par l'autorité l'empêche de penser par lui-même et d'exister pour lui-même ; un autre encore qu'il se conduit avec l'animateur comme tel de ses subordonnés (dans la vie réelle) se conduit avec lui, etc.

Inutile d'insister sur l'extrême importance de telles découvertes pour des enseignants : la structure de la situation scolaire est la même que celle de la situation-stage ; des élèves égaux entre eux **avec**, au-dessus, un professeur qui est le lieu de l'autorité. Or, la relation profonde de chacun à l'autorité est unique : les comportements varient selon qu'il exerce l'autorité ou qu'il la subit, mais l'autorité en lui est la même. Prendre conscience (en partie) de sa relation à l'autorité dans le cadre d'un stage où elle n'est pas complémentarisée, c'est opérer, en même temps ou par la suite, des prises de conscience capitales pour la façon dont on instaure la relation pédagogique avec des élèves ; c'est mieux comprendre les réactions de ceux-ci, et donc y répondre d'une façon plus favorable à leur travail.

## 2. Au niveau collectif

Au niveau collectif, lorsque après quelques séances chacun a élaboré en soi un sentiment **d'appartenance** au

groupe, on peut dire que le groupe a une existence subjective : chacun « sent » le groupe et on en fait le sujet de verbes, témoignant que pour chacun le groupe est devenu un « sujet » non réductible aux sujets individuels. Mais ce groupe-sujet est objectivement « l'enfant » de l'institution et de l'animateur ; il n'existerait pas sans eux et sa vie se passe dans une dépendance complète à leur égard : hors de l'institution organisatrice et des règles qu'elle a posées (qui-où-quand) le groupe n'a pas une existence **réelle** (insérée dans la réalité socio-économique des hommes) ; hors de la présence de l'animateur, le groupe-stage est incomplet, il ne comporte que les stagiaires, qui ressentent (et expriment ensuite) ce manque. Cette dépendance devient spectaculaire lors des dernières séances : la fin du stage est vécue comme la « mort du groupe » et exige un véritable « travail de deuil » au sens que Freud donnait à cette expression. Dans la réalité (socio-économique), les groupes « naturels » ne connaissent pas cette expérience.

Il n'est pas possible de développer ici les conséquences de cette situation : il faudrait pour cela entrer dans les théories des diverses écoles psychosociologiques. Or la plupart d'entre elles dénie cette dépendance absolue du groupe à l'institution qui le fait exister. Soit qu'elles considèrent que cette dépendance est la même que celles des groupes naturels à l'égard de leurs institutions respectives, soit qu'elles soutiennent qu'un groupe-stage, au terme d'une évolution normale, devient « adulte », non dépendant. La démonstration de cette dénégation et l'élucidation de son sens idéologique n'ont pas leur place ici. De toutes façons il en résulte qu'à ce niveau collectif, l'animateur **complémentarise les conduites de dépendance du groupe**, puisqu'il accepte cette dépendance comme une condition « naturelle » de vie. On ne peut pas plus l'en blâmer qu'on ne pourrait reprocher à une mère d'accepter la dépendance de son bébé et d'y trouver du plaisir. Sauf que dans le cas du bébé la dépendance est en effet « naturelle », alors que dans le cas du groupe il s'agit d'un stage, c'est-à-dire d'une institution socio-culturelle. De sorte que pour l'animateur, ne pas complémentariser les conduites de dépendance du groupe (du groupe-sujet), ce serait, à travers ses interventions successives, poser aux stagiaires (aux sujets stagiaires) la question : « Qu'êtes-vous venus faire ici, puisque vous ne sauriez ici constituer un groupe **réel** ? » Question qui peut être riche de prolongements formateurs, mais qui d'une part risque de n'être pas entendue de gens qui précisément sont venus à ce stage, et d'autre part priverait les stagiaires de toutes les expériences formatrices qu'on a tenté de décrire plus haut.

Patrice RANJARD.  
I.N.R.P., Paris  
(janvier 1979).

## LA FORMATION DES PROFESSEURS DE MAÎTRES D'ÉCOLE EN FRANCE AVANT 1914 :

### L'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud

« Autant vaut le maître, autant vaut l'école elle-même... Nous sommes bien réduits à nous contenter très souvent de maîtres médiocres ; mais il faut tâcher d'en former de bons ; et pour cela, messieurs, des écoles normales primaires sont indispensables » : par cette assertion, François Guizot entend justifier, lors de la discussion de la loi du 28 juin 1833, la création obligatoire d'une école normale d'instituteurs par département (1). Cette idée selon laquelle les progrès de l'instruction primaire se mesurent sur ceux des établissements de formation des enseignants est reprise, tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, par ceux qui souhaitent constituer l'éducation en service public, arracher les instituteurs à l'influence des notables, et leur confier la diffusion d'un catéchisme républicain. En 1879, Jules Ferry affirme « qu'il n'y a pas d'enseignement public sans les écoles normales », et fait voter la loi du 9 août qui oblige chaque département à créer, puis à entretenir, une E.N. d'instituteurs et une E.N. d'institutrices. Chef de file d'une série de lois fondamentales dont devait sortir l'enseignement primaire gratuit, laïque et obligatoire, la décision de 1879, et la réforme des études et du régime intérieur qui la complète, favorisent l'essor des établissements de formation (2).

Aux écoles normales rénovées ou nouvelles ou créées, il faut un personnel spécialisé dont l'instruction et l'aptitude pédagogique soient à la hauteur de sa mission : préparer à leurs fonctions les maîtres des écoles primaires publiques. L'ancien personnel, composé d'instituteurs délégués et de quelques professeurs de lycée, ne donne pas entière satisfaction. Ce nouveau problème de recrutement et de formation est partiellement résolu par l'institution d'un certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles normales, sorte d'« agrégation du primaire » grâce à laquelle les maîtres peuvent, à l'image de leurs collègues secondaires, accéder au « professorat » (3). Pour préparer les candidats à ce concours, et surtout assurer leur formation, deux nouveaux établissements sont organisés au niveau national. Le besoin de professeurs se faisant surtout sentir dans l'enseignement féminin, « l'école normale supérieure d'institutrices » de Fontenay-aux-Roses voit le jour la première par un décret du 13 juillet 1880. C'est la première fois que l'enseignement féminin devance son homologue masculin dans l'instruction, primaire, et c'est aussi une des premières interventions de l'Etat dans l'enseignement supérieur des jeunes filles (4). Deux ans plus tard, en mars 1882, « l'école normale supérieure d'enseignement primaire » de garçons ouvre ses portes à Saint-Cloud, dans les communs de l'ancien palais impérial dont les murs, noircis par les flammes, rappellent aux élèves — s'il en était besoin — la défaite de 1870. Implantation symbolique que le directeur aime rappeler aux nouvelles promotions : « Enfants du peuple et choisis dans son élite, vous allez être accueillis dans les restes des palais de nos rois pour y recevoir une éducation princière. » (5) De 1882 à 1914, alors que se développe cet enseignement primaire créé ou réorganisé par la Troisième République victorieuse, l'histoire de l'E.N.S. de Saint-Cloud permet d'apprécier le recrutement et la formation de ses cadres, ainsi que ses relations avec l'enseignement supérieur.

### LE COURONNEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Sur les 790 élèves reçus à Saint-Cloud de 1882 à 1914 (396 littéraires et 394 scientifiques répartis en promotions de 20 à 30 individus) 85 % ont étudié dans des écoles normales primaires et possèdent le brevet supérieur exigé pour se présenter au concours (6). A partir des années 1895-1900, lorsque l'école commence à être connue, les promotions comprennent entre 4 et 8 élèves d'origine secondaire. Presque tous ces lycéens possèdent le baccalauréat ; ils n'ont pas préparé Saint-Cloud à cause d'un échec qui leur fermerait les portes de la faculté, mais vraisemblablement pour continuer leurs études sans frais (7).

La carrière antérieure des élèves avant leur entrée à l'école l'intègre un peu plus dans cet enseignement primaire dont elle est le dernier échelon (8).

**Poste occupé  
au moins une fois**

	N	% t	% T
— Instituteur	420	82,5	53
— Maître-adjoint E.N.	111	22	14
— Maître-délégué E.P.S.	82	16	10,5
— Enseignement spécial	61	12	8
— Classe élémentaire de lycée	33	6,5	4

(t = 508 élèves qui ont enseigné avant d'entrer à Saint-Cloud, T = effectif total des 790 élèves. Les effectifs et les pourcentages ne peuvent pas s'ajouter car certains individus ont occupé plusieurs postes).

La moitié des élèves reçus à Saint-Cloud ont exercé au moins une fois les fonctions d'instituteur, 14 % celles de maître-adjoint dans une E.N., 10,5 % celles de maître-délégué dans une E.P.S. (école primaire supérieure). En éliminant les cumuls, on peut dire que 61 % des élèves de Saint-Cloud ont déjà enseigné dans le primaire, essentiellement au niveau de l'école élémentaire, mais aussi, pour certains d'entre eux, dans les E.N. et les E.P.S. auxquelles ils sont destinés. Cette conclusion doit être nuancée en fonction de la chronologie. Jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle (promotions 1881 à 1901), les trois quarts des élèves enseignaient avant d'entrer à l'école, pendant plus de deux ans pour 45 %, et plus de trois ans pour près d'un tiers. L'âge des admis se ressent de cet itinéraire prédominant : un quart d'entre eux ont moins de 21 ans, 50 % entre 21 et 24 ans, et un quart plus de 24 ans. Dans les années suivantes, le profil des élèves se modifie : de 1902 à 1913, un tiers des futurs cloutiers occupaient un poste dans l'enseignement, deux tiers préparaient le concours dans une E.N. ou un lycée. Corrélativement, l'âge d'entrée diminue : près de la moitié des admis ont moins de 21 ans, 6 % seulement plus de 24 ans. La création de classes préparatoires dans les E.N. au début du siècle détermine ce changement de profil : de 1902 à 1913, sur les 203 élèves reçus à Saint-Cloud sans avoir jamais enseigné, 131, soit 65 % — et 40 % de l'effectif global — viennent d'une quatrième année d'école normale. Par l'intermédiaire de ces classes, Saint-Cloud se constitue une filière de recrutement spécifique qui élimine progressivement les candidats déjà engagés dans la vie professionnelle et auxquels l'E.N.S. de l'enseignement primaire offrait la possibilité d'une promotion interne. Désormais, l'école de Saint-Cloud recrute la majorité de ses élèves parmi des « étudiants » vraisemblablement mieux préparés au niveau théorique, mais moins bien pourvus quant à l'expérience pratique.

En raison du mutisme des registres matricules, l'origine sociale des élèves est beaucoup moins connue, pour l'époque qui nous intéresse, que leurs antécédents scolaires. Sur 90 individus dont la notice nécrologique a été retrouvée dans le bulletin de l'amicale des anciens

élèves, 40 avaient un père instituteur, 24 : agriculteur, 5 : ouvrier, 6 : artisan, 2 : petit commerçant, 11 : petit fonctionnaire et employé, et 2 : officier. Il n'est pas question d'extrapoler à partir d'une sous-population aussi restreinte. On peut seulement souligner la forte proportion de fils d'instituteurs, et la rapprocher de la sur-représentation de ce milieu d'origine parmi les professeurs du second degré au début du XX<sup>e</sup> siècle (9). S'il n'est pas possible d'apprécier sur une base statistique satisfaisante l'origine sociale des élèves de Saint-Cloud avant 1914, on peut toutefois supposer, compte tenu de l'origine scolaire dominante et du profil sociologique établi pour l'entre-deux-guerres, qu'ils se recrutent essentiellement dans les milieux populaires et les catégories inférieures des couches moyennes (10).

## LE VRAI SYMBOLE D'UNE FAUSSE UNITÉ

Pendant leurs deux années de scolarité, les élèves préparent le professorat des E.N. et des E.P.S. dans une des deux options prévues pour ce diplôme polyvalent (lettres ou sciences) dont le programme est aligné sur celui des E.N. primaires. Aux cours hebdomadaires ou bimensuels spécifiques à chaque section : littérature et composition française, littérature ancienne, histoire de la littérature française, lecture expliquée, grammaire, histoire, géographie pour les littéraires ; mathématiques, physique, chimie, sciences naturelles, topographie et levé de plans, dessin géométrique, modelage, travail manuel, histoire de la littérature et composition française pour les scientifiques, s'ajoute un enseignement commun : psychologie et morale, économie politique, langues étrangères, dessin artistique, chant. Les cours communs et les exercices de travail manuel — facultatifs pour les littéraires — permettent aux cloutiers de préparer, outre le professorat, et quelle que soit leur option dominante, les « certificats d'aptitude aux enseignements spéciaux » (langues vivantes, T.M., dessin, chant) dans les E.N. et les E.P.S. Tel qu'il se présente dans les années 1900, le programme d'étude n'est qu'une étape dans une évolution qui manifeste l'abandon d'un idéal encyclopédique originel. Dans la section des lettres, les conférences d'histoire des institutions politiques cessent en 1890, celles d'histoire littéraire générale en 1893 ; dans la section des sciences, le cours de littérature est supprimé en 1907. Mais c'est surtout le tronc commun qui se rétrécit : le cours d'instruction civique s'arrête en 1886, celui d'histoire des doctrines pédagogiques (assuré par Compayre) en 1890, celui d'économie politique en 1911. A un enseignement diversifié, ouvert sur la culture générale, la pédagogie, et les « sciences sociales », se substitue progressivement une formation plus académique, restreinte aux disciplines figurant au concours du professorat (11).

L'école de Saint-Cloud ne possède pas un corps enseignant spécifique. Les cours y sont assurés par des

professeurs des lycées et de l'université de Paris. Sur les 77 enseignants qui se succèdent de 1882 à 1914, deux seulement proviennent de l'E.N. d'instituteurs. Par le recrutement de son personnel, l'E.N.S. de l'enseignement primaire semble donc largement ouverte sur le secondaire et le supérieur. Les professeurs secondaires se concentrent dans la section littéraire où, à partir de 1893, n'intervient plus un seul universitaire. Ces derniers s'imposent dans la section scientifique, essentiellement à partir des années 1889-1900, quand les trois chaires principales, mathématiques, physique, et chimie, jusque-là détenues par des professeurs de lycée, sont attribuées à des professeurs de faculté (12). Plus que les raisons pour lesquelles des enseignants du secondaire et du supérieur acceptent de venir à Saint-Cloud — pressions de F. Buisson, attrait de la rémunération, conscience d'accomplir une mission en formant l'élite du primaire — nous paraît significative l'exploitation de cette démarche. Dans le discours officiel, les écoles de Saint-Cloud et de Fontenay deviennent le modèle et le symbole de la coopération confiante et féconde entre les trois ordres d'enseignement. En 1890, H. Marion souligne le rôle de ces « E.N.S. d'instituteurs et d'institutrices où les meilleurs fruits de la culture secondaire et même supérieure sont présentés par des professeurs des lycées et des facultés de Paris aux futurs maîtres de nos maîtres d'école ». En 1909, l'année même où la suppression des dispenses du baccalauréat ferme un peu plus l'enseignement supérieur aux primaires, le rapporteur du budget au Sénat voit dans Fontenay et Saint-Cloud « des maisons de pleine et complète coopération universitaire... un très heureux exemple de la pénétration réciproque des divers ordres d'enseignement » (13).

Les faits infirment quelque peu ce tableau idyllique qui occulte les rivalités et les tensions subsistant à l'intérieur de l'institution scolaire. Examinée de plus près, la glose officielle autour des E.N.S. primaires révèle d'ailleurs des réserves et des litotes significatives. D'après F. Buisson, leur enseignement doit rester en relation avec « les sources les plus hautes de l'inspiration intellectuelle », mais aussi demeurer « vraiment populaire par la simplicité, la sobriété, le souci des nécessités pratiques, vraiment primaire dans le bon sens du mot » (14). Selon cette logique, les professeurs qui interviennent à Saint-Cloud limitent leur enseignement pour l'adapter à la vocation pratique de l'établissement. Celui de mathématiques, après s'être demandé s'il devait se contenter du programme du professorat ou présenter « une édition revue et diminuée du cours de mathématiques spéciales des lycées », propose aux premières années un cours « réduit à ses éléments essentiels, débarrassé de tout appareil métaphysique et de tous les éléments formels », en espérant que ce « coup d'œil jeté sur l'immense domaine » de sa discipline, leur inspirera « quelque

modestie ». Le professeur de grammaire recommande aux élèves de « s'attacher aux points saillants, de ne pas se complaire dans les subtilités contestables, d'éviter l'érudition inutile et dangereuse ». Le professeur d'histoire essaie d'initier ses auditeurs aux méthodes de la recherche, mais, ajoute-t-il, « on sent bien qu'on ne pourrait pas pousser très loin cette partie de notre enseignement... nous devons avant tout combler les lacunes, dresser nos élèves aux exercices pratiques », c'est-à-dire les préparer au professorat (15). C'est encore ce souci de l'examen final qui réduit les œuvres littéraires étudiées à celles du programme (à peu près celui du brevet supérieur) et qui impose la pratique de révisions en mathématiques, physique et chimie, où, pendant une partie de la seconde année, les élèves revoient les leçons de l'année précédente.

Par la formation qu'elle donne, l'E.N.S. de Saint-Cloud se sépare un peu plus de son homologue secondaire de la rue d'Ulm dont l'objectif principal, si l'on en croit l'ouvrage publié à l'occasion de son centenaire en 1895, est de produire des esprits pénétrés de culture antique, initiés aux méthodes de recherche, et désireux de faire progresser eux-mêmes la science (16). Rien de tel avec les cloutiers au sujet desquels le professeur de mathématiques déjà cité précise, comme s'il voulait justifier sa méthode, « qu'il ne s'agit pas, bien entendu de faire d'eux des savants ». Dans leur esprit et leur contenu, les cours donnés aux élèves de Saint-Cloud par des professeurs de lycée et de faculté restent bien différents de ceux qu'ils font devant leurs auditoires habituels. L'unité réalisée au niveau du corps professoral ne l'est pas dans l'enseignement dispensé. « La pleine et complète coopération » instituée à Saint-Cloud entre les ordres d'enseignement n'est qu'une coopération tronquée. A ces « primaires d'élite », la République fait donner des cours par des professeurs du secondaire et du supérieur, mais des cours adaptés à leur destinée professionnelle probable. Rien de plus. Et s'ils venaient à l'oublier, le discours magistral est là pour le leur rappeler : « Le législateur, en instituant l'école normale de Saint-Cloud n'a point voulu en faire une contrefaçon d'université mais une pépinière de professeurs pour les enfants que la démocratie laborieuse envoie en plus grand nombre dans les écoles primaires supérieures et les écoles professionnelles. » (17)

## « L'INCULCATION DES LIMITES »

Limité par son caractère utilitaire, l'enseignement organisé à Saint-Cloud l'est encore, aux yeux de l'idéologie dominante, par l'origine scolaire de ses destinataires. Issus des E.P.S. et des E.N., « ils n'ont pas... bénéficié de la lente culture classique, la connaissance des langues anciennes leur fait défaut », déclare M. Steeg à la Chambre des Députés en 1909. Le mot est lâché. Dans un univers mental où la formation classique reste le principal

critère — culturel et social — de référence, les cloutiers sont frappés d'une tare originelle et indélébile. Même des grades scientifiques élevés semblent impuissants à le faire oublier. Le professeur de sciences naturelles, E. Perrier, directeur du Muséum, le rappelle, en exhortant ses élèves à la modestie, et en leur expliquant comment l'agrégation ou le doctorat qu'ils pourraient conquérir à l'image de certains de leurs anciens ne suffiront pas à faire d'eux des hommes éminents s'ils n'y ajoutent l'étude des humanités (18).

L'ambivalence du discours officiel sur l'E.N.S. de Saint-Cloud est nette : d'un côté, un commentaire apologétique et lénifiant sur la solidarité enfin exprimée des ordres d'enseignement, de l'autre, l'affirmation et la légitimation des barrières qui les séparent. Inscrite dans un système culturel codifié et hiérarchisé, l'école de Saint-Cloud se retrouve sans cesse rappelée à son infériorité. Devant les conseils donnés aux élèves-professeurs, on ne peut s'empêcher de songer aux recommandations adressées, dans la littérature spécialisée, à ces normaliens primaires dont les études ne sont jamais, elles aussi, que le préalable à un métier : « les étudiants ordinaires s'instruisent pour eux-mêmes..., le futur instituteur au contraire s'instruit pour les autres..., qu'il évite comme le feu la parole emphatique et pédante, il n'a pas à rechercher les talents oratoires... quand son tour sera venu de faire la leçon il préparera un sujet élémentaire et pratique... au lieu de choisir un sujet de nature à le faire briller en flattant son amour-propre » (19). Corollaire de l'apprentissage de la modestie, celui de la reconnaissance rapproche encore les élèves de Saint-Cloud de leurs cadets du primaire. Aux uns et aux autres, on rappelle qu'ils ne doivent leur promotion qu'à la générosité de la République à laquelle il leur faut rester fidèles pour se montrer dignes des « sacrifices » consentis (20). De la petite école normale provinciale à la grande sœur parisienne, c'est toujours le même discours qu'entend le primaire qui s'élève dans sa hiérarchie. Et ce discours veut atteindre un double objectif : faire reconnaître la culture dominante — inaccessible car dispensée par les enseignements secondaire et supérieur — comme la seule vraie culture, et interioriser l'idée que la culture reçue n'est qu'une culture primaire, insuffisante, dont il faut toutefois se contenter comme d'une chance offerte par la collectivité. « L'inculcation des limites », mise en évidence par F. Muel dans la formation des instituteurs se retrouve aussi dans celle de leurs formateurs (21).

De nombreux cloutiers ont vraisemblablement « interiorisé le sens des limites » (id.), c'est-à-dire ajusté leurs désirs à la promotion — importante à l'intérieur de l'édiffice primaire — que leur garantit l'institution. Mais à partir du début du XX<sup>e</sup> siècle, les élèves de Saint-Cloud, dont le profil change avec l'augmentation du nombre d'anciens lycéens et l'arrivée massive de « quatrièmes années »

d'E.N. qui ont parfois suivi des cours à la faculté, reviennent « le droit d'être ambitieux », pour reprendre l'expression du président de l'amicale. Les promotions 1904 et 1905 proposent de spécialiser l'enseignement de Saint-Cloud en créant deux sections de lettres (lettres proprement dites et histoire-géographie) et deux sections de sciences (mathématiques, physique et chimie - histoire naturelle). Elles souhaitent aussi approfondir leurs connaissances en supprimant le niveau de référence du professorat, et en réduisant les disciplines jugées secondaires (dessin, musique, et pour les scientifiques : littérature, pédagogie et travail manuel) à des cours facultatifs. Mais surtout, elles réclament des horaires aménagés pour pouvoir assister aux cours de la Sorbonne (22). Curiosité intellectuelle, désir de compléter la formation reçue, et peut-être, pour les élèves d'origine secondaire, tentation de sortir du ghetto primaire en préparant la licence, conjuguent leurs effets pour inciter les cloutiers à prendre la route de la faculté.

### L'ACCÈS A L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : LA PORTE FERMÉE, LA PORTE ÉTROITE

Officiellement, l'assistance aux cours de l'université est autorisée, et même souhaitée à partir de 1907, lorsque dans la foulée de la réforme des écoles normales primaires, l'emploi du temps de l'E.N.S. est modifié pour libérer quatre après-midi pendant lesquelles les élèves peuvent aller à la Sorbonne. En 1909, les rapporteurs du budget à la Chambre et au Sénat approuvent cette initiative dont ils attendent une élévation de la culture générale des futurs formateurs de maîtres. Mais l'assistance aux cours de la faculté ne signifie pas automatiquement la préparation des diplômes universitaires. Déjà limité par la distance qui sépare leur école de la Sorbonne, l'accès des cloutiers à l'enseignement supérieur l'est surtout par un obstacle majeur, d'ordre institutionnel : seuls les titulaires du baccalauréat ou les bénéficiaires d'une dispense peuvent préparer la licence. A l'exception d'une minorité, issue de l'enseignement secondaire, les élèves de l'E.N.S. de l'enseignement primaire qui suivent les cours de la faculté ne peuvent être des étudiants à part entière. Ils restent des auditeurs libres.

L'enseignement supérieur s'ouvre légèrement aux primaires en 1910, lorsque le certificat d'aptitude au professorat dans les E.N. et les E.P.S. est admis comme équivalence du baccalauréat pour la préparation des seules licences littéraires et scientifiques. Cette mesure, dont ne peuvent bénéficier les élèves en cours de scolarité, souligne la différence des ordres d'enseignement plus qu'elle ne l'atténue. Le titre le plus élevé du primaire, attribué sur concours à des candidats âgés de 22-23 ans, souvent passés par l'E.N.S. de Saint-Cloud, est assimilé au diplôme acquis au sortir de l'enseignement secondaire, entre 16 et 18 ans. A travers les tentatives des primaires,



ce que les partisans d'une fermeture de l'enseignement supérieur condamnent, c'est la poussée des « modernes », formés en dehors des lycées, et comme tels, susceptibles de provoquer la décadence de la culture et de l'université (23). Mais derrière la querelle pédagogique autour des humanités se dissimule une réalité sociale sur laquelle A. Prost attire l'attention : le malthusianisme de l'enseignement secondaire et l'organisation de sa culture comme une véritable barrière ne sont que les manifestations d'une même politique par laquelle la bourgeoisie cherche à entretenir, dans le système éducatif et la société, ses privilèges et ses supériorités (24). La reconnaissance du lycée comme médiateur obligé sur le chemin de l'université est le complément indispensable de cette politique que l'accès direct des primaires à l'enseignement supérieur empêcherait d'aboutir. Les diplômes obtenus par les élèves de Saint-Cloud de 1882 à 1914 ne font que refléter cette étanchéité voulue des filières éducatives. La majorité d'entre eux (81,5 %) obtiennent le certificat d'aptitude au professorat dans les E.N. et les E.P.S. à la sortie de l'école ; treize seulement, d'origine secondaire, ont passé une licence pendant leur scolarité. La logique du système empêche les élèves de l'E.N.S. de l'enseignement primaire d'atteindre, au cours de leurs études, un autre objectif que celui qui leur est officiellement assigné (25).

## LE PARADOXE D'UNE FORMATION PROFESSIONNELLE NÉGLIGÉE

La légitimité culturelle supplémentaire que certains élèves tentent d'acquérir au contact de l'enseignement supérieur, d'autres essaient de la trouver dans ce qui devient la spécificité de cet enseignement primaire dont ils sont issus, et auquel ils sont destinés. « Les primaires croient à la pédagogie » proclame le bulletin de l'Amicale, en 1907, sous la plume d'un inspecteur parisien de la promotion de 1885. Cette pédagogie, définie comme la méthode permettant de développer l'esprit d'abstraction des élèves par le recours au concret et à l'observation, prouverait la capacité de l'enseignement primaire à donner une culture intellectuelle de type différent mais de valeur au moins égale à celle de son homologue secondaire (26). De tels plaidoyers, et la vocation officielle de l'école de Saint-Cloud, l'éloignent un peu plus d'un enseignement secondaire qui ne cache pas sa réticence, voire son mépris, envers la pédagogie jugée inutile en regard de la formation érudite et des qualités natives qui font le « bon » professeur.

Et pourtant, dans les faits, l'enseignement donné à Saint-Cloud est loin d'accorder à la formation professionnelle la place que laisserait supposer la situation de l'école au sommet de l'édifice primaire. Prévue dans les textes organiques de 1887, l'école normale d'application annexe et la troisième année d'étude consacrée à l'apprentissage du métier n'ont jamais été instituées pour des raisons

budgétaires. La formation pratique et pédagogique des futurs professeurs d'école normale se réduit à quelques leçons faites par les élèves au niveau d'une classe fictive d'E.N. ou d'E.P.S., à des séances épisodiques de correction de devoirs d'élèves-maîtres, et à un enseignement hebdomadaire d'une heure et demie de psychologie et de morale adaptées à la pédagogie, commun aux deux sections, et auquel viennent s'ajouter, jusqu'en 1890, des conférences sur l'histoire des doctrines éducatives. À l'exception du court stage pratique imposé aux agrégés, le programme de formation des enseignants du secondaire ne diffère pas beaucoup de celui de Saint-Cloud : des leçons d'application pour les normaliens de la rue d'Ulm, et de modestes cours de pédagogie — après la réforme de 1902 — pour les candidats à l'agrégation. Dans un cas comme dans l'autre, on reste loin du modèle proposé par E. Lavisse à la commission parlementaire de 1899 : une année entière de formation professionnelle occupée par un stage pratique et des conférences de sciences de l'éducation et de pédagogie appliquée. Le jugement de V. Isambert-Jamati sur la formation des professeurs du secondaire, « essentiellement savante et seulement accessoirement axée sur le métier même d'enseignement » vaut aussi pour celle de leurs concurrents (27). En 1907, le rapporteur du budget de l'instruction publique à la Chambre souligne les lacunes de la formation professionnelle des élèves de Saint-Cloud et de Fontenay, et propose de les mettre en relation avec les E.N. et les E.P.S. de Paris, suggestion non suivie d'effet.

L'origine scolaire, et, au moins jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle, l'expérience professionnelle de la majorité des élèves qui entrent à Saint-Cloud compensent partiellement les insuffisances de leur formation. Issus des écoles normales primaires, ils y ont été initiés à la psychologie, à la pédagogie, à l'administration scolaire, et même, à la pratique des maîtres d'école à l'occasion des stages effectués dans les classes d'application. C'est à ce savoir d'élève-maître qu'ils pourront se référer par la suite. Souhaitent-ils beaucoup plus ? Interrogés lors du vingt-cinquième anniversaire de l'Ecole, en 1906, les élèves des promotions 1904 et 1905 ne réclament pas une formation professionnelle accrue, mais contestent plutôt celle qu'ils reçoivent. S'ils acceptent le principe des leçons, ils veulent supprimer la fiction d'une classe d'E.P.S. ou d'E.N. et situer leurs exposés au niveau de l'enseignement supérieur. Ils demandent en outre la suppression de l'épreuve de pédagogie à l'examen du professorat destiné aux scientifiques, et, par conséquent, le caractère facultatif de son enseignement à l'école, proposition qui correspondrait assez bien aux vœux des candidats à l'agrégation à la même époque. Avec les modifications qui surviennent, à partir des années 1900, dans le recrutement et dans l'esprit de Saint-Cloud, le rapport des élèves en cours de scolarité à la pédagogie

n'est plus tout à fait celui de leurs aînés, engagés dans le métier. A ceux-ci, soucieux de résoudre les problèmes concrets qu'ils rencontrent et de définir leur spécificité — voire leur supériorité — à l'égard du secondaire rival, elle s'impose comme le garant de la culture qu'ils dispensent. A ceux-là, désireux de parfaire leur formation scientifique, elle apparaît plutôt comme une diversion. Privés dans leur grosse majorité de l'expérience professionnelle antérieure de leurs devanciers, mais plus exigeants quant au niveau de l'enseignement qu'ils attendent, les élèves de Saint-Cloud, au début du XX<sup>e</sup> siècle, sont plus sensibles aux modèles culturels du secondaire et du supérieur, et de ce fait, plus réservés à l'égard de l'éducation pratique, aussi réduite soit-elle, qui leur est proposée.

## LA TENTATION D'UNE « SORBONNE PRIMAIRE »

Malgré ces lacunes, ce n'est pas comme établissement de formation professionnelle que Saint-Cloud va être remis en cause, mais, dans le cadre d'une campagne beaucoup plus large menée à partir des années 1903-1904 contre les écoles normales primaires, comme établissement de formation générale. Aux E.N. d'instituteurs, les républicains modérés reprochent de coûter cher, mais surtout de favoriser la propagation du socialisme et de l'antimilitarisme par un enseignement endogène et dogmatique. En confiant les élèves-maîtres au lycée et à la faculté, ils espèrent modifier leur esprit, éveiller leur sens critique et, par le rapprochement des élèves et des diplômés, favoriser la fusion des enseignements. Certains projets prévoient en outre la création d'instituts pédagogiques régionaux, où les élèves-maîtres iraient pendant un an à leur sortie du lycée pour se former à l'exercice de leur métier. L'offensive contre les écoles normales n'aboutit pas, mais les critiques formulées inspirent la réforme de 1905 qui s'efforce, entre autres, de développer la culture générale et la réflexion philosophique des élèves (28). L'E.N.S. de Saint-Cloud, *menacée dans son existence* par les projets de suppression des E.N. l'est de nouveau, au lendemain de la réforme de 1905, par la tentation de confier à l'enseignement supérieur le soin de former leurs professeurs. Comme si, faute d'avoir pu arracher à l'enseignement primaire la formation de ses maîtres, on essayait de lui ôter celle de leurs formateurs. En 1909, le rapporteur du budget, tout en reconnaissant les grands services rendus par Saint-Cloud, estime son rôle beaucoup moins indispensable puisque, par l'action même des professeurs qu'elle a formés, les quatrièmes années d'école normale, d'un niveau plus élevé, sont capables de suivre les cours des facultés. L'année suivante, il évoque les économies que représenteraient la suppression des quatre E.N.S., ou du moins leur rattachement à l'université comme cela a été fait pour Ulm (sans aucun changement pour l'établissement). Dans la

pratique, seule cette école se maintiendrait réellement puisque Sèvres, Saint-Cloud et Fontenay seraient « absorbées » par les unités provinciales qui se sont particulièrement occupées de la préparation à l'agrégation des jeunes filles ou au professorat des E.N. primaires. Un autre projet prévoit de transformer Saint-Cloud en centre d'enseignement professionnel où les candidats au professorat viendraient compléter leurs études pendant une année, après deux ans passés dans les « quatrièmes années » d'E.N. organisées dans des villes universitaires pour permettre aux impétrants d'assister aux cours de la faculté (29).

A tous ces projets, et aux arguments budgétaires qui les accompagnent, le directeur de l'école, fort de l'appui de la direction de l'enseignement primaire au ministère, répond en gonflant l'effectif des élèves sans demander un accroissement de crédits, solution rendue possible par le recrutement d'externes auxquels sont attribuées des bourses prélevées sur le budget de l'établissement. L'Amicale des anciens élèves, déjà engagée dans la campagne pour la promotion de l'enseignement primaire et le maintien des écoles normales, intervient aussi en faveur de Saint-Cloud. Dans son bulletin périodique, elle s'emploie à réfuter l'argument financier retenu contre l'E.N.S. en comparant son budget, stable et modeste, à celui des écoles militaires et commerciales, et à prouver l'efficacité de l'institution en rappelant le rôle joué par les anciens cloutiers dans l'amélioration de l'enseignement des écoles normales (30). Mais surtout, face aux prétentions des universités, les anciens élèves de Saint-Cloud s'efforcent de légitimer la mission traditionnelle de leur école à l'aide d'une argumentation détaillée. Pour éliminer les facultés provinciales de la compétition, ils soulignent que seul un centre unique et parisien peut former des professeurs primaires de culture égale et dépourvus d'esprit particulariste. Restent en course la Sorbonne et Saint-Cloud. L'enseignement de la Sorbonne, suite naturelle de l'enseignement secondaire, paraît trop spécialisé pour de futurs professeurs d'E.N. polyvalents. En outre, les universitaires ignorent tout de l'enseignement primaire, de sa clientèle, de ses besoins. La conclusion s'impose d'elle-même : « Pratiquement l'enseignement supérieur ne peut être donné actuellement aux primaires que dans leurs écoles normales supérieures » ; les études y sont organisées en vue de la culture professionnelle, les conférenciers se sont rendu compte, par expérience, de ce qui convenait à leur auditoire, et les élèves, de par leurs origines sociales et scolaires, sont particulièrement adaptés aux fonctions qu'ils vont exercer (31).

Confirmée dans son rôle, l'école de Saint-Cloud apparaît aux gens du primaire comme un instrument de l'autonomie qu'ils réclament pour mettre fin à la tutelle du secondaire, et obtenir l'assimilation des titres respectifs quant aux droits qu'ils confèrent pour entrer à l'uni-

versité, préparer des concours administratifs, ou accéder aux postes supérieurs de l'administration scolaire. A partir de 1905-1906, l'amicale des anciens élèves et l'association des professeurs d'écoles normales demandent à plusieurs reprises l'extension des écoles de Saint-Cloud et de Fontenay pour qu'elles puissent former davantage de professeurs d'E.P.S. et d'E.N., voire la totalité. Pour permettre l'accroissement des effectifs, les promotions de 1904 et 1905 proposent de transformer leur établissement en un externat dont les élèves recevraient une bourse d'entretien. En 1907, l'assemblée générale des anciens cloutiers résume le projet en suggérant de confier à Saint-Cloud « le rôle superbe de Sorbonne primaire » (32). Pourvu de sa faculté à laquelle collaborerait l'enseignement supérieur, le primaire serait en mesure de former non plus une simple élite, mais la totalité, ou du moins la majorité, de son corps professoral. Il en tirerait une considération accrue, avantageuse pour négocier de nouvelles conditions d'accès à l'université, et pourrait aussi réduire les infiltrations des professeurs secondaires dans les meilleurs postes de ses établissements (comme ceux des E.P.S. de Paris).

Dans le contexte scolaire de l'époque, un tel projet était irréalisable. Ni supprimée, ni même transformée en centre de formation pratique, l'école de Saint-Cloud conserve sa mission traditionnelle sans connaître l'essor que d'aucuns avaient souhaité. En 1909, le rapporteur du budget, après avoir souligné les ignorances des cloutiers en matière d'humanités, estime « qu'une Sorbonne primaire est inutile » et rappelle les limites officiellement assignées à l'enseignement « d'une école professionnelle comme celle de Saint-Cloud (qui) permet de revoir, de préciser, d'éclairer l'enseignement de la faculté et d'en chercher l'application aux exigences professionnelles » (33). La « Sorbonne primaire » était morte-née.

\*\*

Créée pour former des professeurs d'écoles normales et d'écoles primaires supérieures, l'E.N.S. de Saint-Cloud enracine son recrutement dans cet enseignement primaire au faîte duquel elle se dresse. Les cours y sont assurés par des enseignants du secondaire et du supérieur, mais la règle de la formation en vase clos n'est pas pour autant totalement transgressée : dans leur esprit et leur contenu, les programmes s'inspirent de l'enseigne-

ment primaire. La formation donnée par Saint-Cloud est adaptée à l'origine scolaire et à la destinée professionnelle du public-cible ; elle s'organise autour d'une culture usuelle, immédiatement exploitable au niveau de l'examen, bien éloignée d'une spécialisation érudite de type universitaire, ou d'une culture générale plus ou moins désintéressée. Limite supplémentaire imposée par le système, la fermeture de la faculté à ces primaires d'élite confirme la discrimination culturelle et sociale qui affecte leur ordre d'enseignement même à son niveau le plus élevé. La vocation officielle et le programme d'études de l'école de Saint-Cloud masquent en fait les insuffisances de son enseignement professionnel au sens large. Là se trouve être le véritable paradoxe qui détonne dans la cohérence de l'édifice primaire : celui d'une école normale supérieure aussi mal pourvue quant à la formation pratique de ses élèves. Faute d'une science pédagogique constituée, d'une légitimation culturelle assurée et d'une politique éclairée, l'enseignement primaire ne transpose pas, à son échelon supérieur, le système de formation dont il tire vanité dans ses écoles normales d'instituteurs.

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, l'essor de l'enseignement primaire, bien illustré par les succès des E.P.S., incite à repenser la formation de ses maîtres, instituteurs et professeurs, donc à la re-situer entre des institutions spécifiques et l'université. L'E.N.S. de Saint-Cloud devient un enjeu. Pour ceux qui prônent l'autonomie des ordres d'enseignement, et pour ceux qui s'y opposent. Aux uns, elle apparaît inutile, du moins comme établissement de formation générale en ce qu'elle supplante les facultés dans leur vocation et les prive d'un public potentiel, aux autres elle s'impose comme la condition nécessaire de la promotion qu'ils réclament. L'enseignement primaire accepte de confier la formation de ses cadres à des universitaires, mais, pour rester le seul maître d'œuvre, il tient à l'organiser à l'extérieur des facultés. A la revendication de son autonomie envers le secondaire, il ajoute celle de son indépendance à l'égard du supérieur, réduit à un simple prestataire de service. Avec les variantes introduites par l'évolution du système éducatif, le problème posé à cette époque est encore d'actualité.

Jean-Noël LUC.  
Laboratoire de Sciences Sociales.  
Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud.

#### Notes

(1) F. Gulzot. — Exposé à la Chambre des Députés — 2-1-1833 —, in O. Greard. — *La législation de l'Instruction primaire en France*, Paris, Delalain, 7 vol., T. II, p. 7.

(2) Les décisions de 1879 provoquent une création massive d'établissements dans l'enseignement féminin : de 19 avant la loi, les E.N. d'institutrices passent à 41 en 1881, et à 81 en 1886. Dans l'enseignement masculin, aux 79 E.N. existant déjà en 1879, s'en ajoutent 8 avant 1886, date à laquelle tous les

départements français possèdent une E.N. de garçons (Statistique de l'enseignement primaire, T. III, p. LXII, T. IV, p. LXV.)

(3) La comparaison est de Jules Ferry dans son discours de clôture du congrès pédagogique, le 2-4-1880 (in *Revue annuelle des sociétés savantes*, Paris, 1880 p. 24). Institué par le décret du 5-6-1880, le certificat d'aptitude à l'enseignement dans les E.N., est transformé par l'arrêté du 18-1-1887 en certificat d'aptitude dans les E.N. et les E.P.S.

- (4) Contemporaine de Fontenay, l'E.N.S. de Sèvres, créée par la loi du 29-7-1881 pour former des professeurs de lycée, est une autre intervention de l'Etat dans l'enseignement supérieur des jeunes filles, rendue nécessaire par le développement escompté de l'enseignement secondaire féminin au lendemain de la loi du 21-12-1880. Cf. à ce sujet F. Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, F.N.S.P., 1977, pp. 108-112.
- (5) Accueil de la promotion de 1889 cité in *Bulletin de l'amicale des anciens élèves de l'E.N.S. de Saint-Cloud*, octobre 1927, p. 4.
- (6) Les candidats au concours d'entrée doivent être pourvus du brevet supérieur (diplôme de l'enseignement primaire) ou du baccalauréat (arrêté du 21-4-1882, art. 2).
- (7) Outre la nourriture et le logement gratuits, les élèves internes jouissent d'une petite indemnité (*Les E.N.S. d'enseignement primaire*, fascicule 58, ministère I.P., Paris, 1889, p. 6) tandis que les élèves externes reçoivent une bourse (arrêté du 18-1-1887, art. 108).
- (8) L'enseignement primaire, tel qu'il est organisé par les lois fondamentales de la décennie 1880, comprend les écoles maternelles, les classes enfantines, les écoles primaires supérieures (qui forment les cadres moyens et les employés) les *écoles normales d'instituteurs*, et les E.N.S. de Saint-Cloud et Fontenay. A ses côtés, l'enseignement secondaire constitue une autre filière avec ses classes élémentaires, ses collèges, et ses lycées où se prépare le baccalauréat, seul diplôme permettant l'accès à l'université. Séparés institutionnellement et géographiquement, les deux ordres d'enseignement le sont aussi par leur clientèle : le primaire, gratuit, recrute ses élèves dans les milieux populaires, le secondaire, payant, dans les milieux bourgeois.
- (9) Gérard Vincent. — Les professeurs du second degré au début du XX<sup>e</sup> siècle : essai sur la mobilité sociale et la mobilité géographique, *Le mouvement social*, avril-juin 1966, pp. 47-73 ; V. Karady, Normaliens et autres enseignants à la belle époque, note sur l'origine sociale et la réussite dans une profession intellectuelle, *Revue française de sociologie*, 1972, pp. 35-58.
- (10) A. Barbe. — Les élèves professeurs de l'E.N.S. de Saint-Cloud durant l'entre-deux-guerres, mémoire de maîtrise, Paris I, 1976 (directeur : M. Aghulon).
- (11) Les E.N.S. d'enseignement primaire, op. cit., pp. 18 à 46, et *Livre souvenir* publié à l'occasion du vingt-cinquième anniversaire de Saint-Cloud, en 1906, Paris, A. Picard, pp. 341-343.
- (12) A. Barbe. — Les enseignants de l'E.N.S. de Saint-Cloud (1882-1952), rapport interne, E.N.S. Saint-Cloud, 1979.
- (13) H. Marion. — L'Education dans l'université, Paris, A. Colin, 1890, p. 45. Rapport du budget : cf. *Bulletin*, 1909, pp. 58-59.
- (14) *Livre souvenir*, p. 294.
- (15) *Opinions des professeurs de mathématiques et d'histoire*, *Livre souvenir*, pp. 75-76 et pp. 84-85, et de celui de grammaire, *Les E.N.S. d'enseignement primaire*, op. cit., p. 38.
- (16) Le centenaire de l'Ecole normale, Hachette, 1895, pp. XXXII-XXXV.
- (17) L. Pastouriaux, promotion 1896, puis professeur de travail manuel à l'école, *Livre souvenir*, p. 103.
- (18) *Livre souvenir*, p. 66.
- (19) L. Chauvin. — L'éducation de l'instituteur, *pédagogue pratique et administration scolaire*, Paris, A. Picard, s.d. (conforme aux programmes de 1889) p. 217 et suivantes.
- (20) Déclarations des directeurs de Saint-Cloud, E. Jacoulet, *Bulletin*, juillet 1885, p. 5, et V. Bonnaric, *Bulletin*, février 1912, p. 29.
- (21) Francine Muel. — Les instituteurs, les paysans et l'ordre républicain, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 17, pp. 38-60. Cette étude, réalisée entre autres à partir des réponses à l'enquête organisée par J. Ozouf, propose, quant à la formation des normaliens primaires, des conclusions utiles pour intégrer l'histoire de l'E.N.S. de Saint-Cloud dans celle de son milieu d'origine.
- (22) *Livre souvenir*, pp. 36 à 39.
- (23) « Le jour où les brevetés supérieurs auront tous un accès direct à notre enseignement supérieur sans la lente préparation des lycées et des collèges, ce jour-là, sans doute, sera compromis à jamais cet idéalisme qui faisait le fonds solide et moralisateur de notre éducation traditionnelle », Agathon, « La domination primaire », in *L'Opinion*, n° du 29-10-1910.
- (24) A. Prost. — *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968, pp. 331-334.
- (25) 85 autres élèves (dont les deux tiers appartiennent aux promotions postérieures à 1901) obtiennent une licence après leur sortie de l'école, portant à 12,5 % la proportion des anciens cloutiers de 1882 à 1914 détenteurs de ce diplôme.
- (26) *Bulletin*, juillet 1907, pp. 43-53.
- (27) V. Isambert-Jamati. — La formation pédagogique des professeurs à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, *Journal de psychologie normale et pathologique*, n° 3, juillet-septembre 1970, pp. 261-294. Sur la formation professionnelle à l'E.N.S. d'Ulm, cf. outre cet article, J. Tannery, L'enseignement pédagogique à l'E.N.S., *Revue Internationale de l'enseignement*, avril 1902. La déposition d'A. Lavisie à laquelle il est fait allusion est publiée dans M. Dugard, *De la formation des maîtres de l'enseignement secondaire à l'étranger et en France*, A. Colin, 1902, pp. 207-212.
- (28) Sur la remise en cause des écoles normales et la réforme de 1905, cf. M. Gontard. — *La question des écoles normales primaires de la Révolution de 1789 à 1962*, C.R.D.P., Toulouse, s.d., pp. 113-118.
- (29) Rapports des budgets : 1909, in *Bulletin*, février 1909, p. 60 ; 1910, in *Bulletin*, février 1910, pp. 12-13 ; autre projet : *Bulletin*, février 1907, p. 47.
- (30) *Bulletins*, novembre 1906, p. 15, février 1907, p. 48.
- (31) Conclusions de l'enquête sur la situation de l'enseignement primaire, *Bulletin*, novembre 1908, pp. 58 à 69.
- (32) *Projet d'extension de Saint-Cloud : Bulletin*, janvier 1906, p. 16 ; novembre 1906, p. 16 ; février 1907, p. 48 ; juillet 1907, p. 40 ; novembre 1907, p. 13 ; février 1909, p. 29. — *Livre souvenir*, p. 34.
- (33) *Bulletin*, février 1909, p. 60.





---

## NOTES CRITIQUES

---

BACHMAN (J.G.). — *Adolescence to adulthood : Change and stability in the lives of young men.* — University of Michigan, 1978. — XXIII - 326 p. ; 24 cm.

Cette livraison constitue le tome 6 d'une enquête sur de jeunes Américains de 15 à 25 ans, le Youth in Transition (Y.I.T.) Project, que conduit depuis 1965 une équipe de l'université Ann Arbor, sous la direction de R. Kahn et J. Bachman. L'observation porte sur un échantillon de plus de 2 000 jeunes gens, à cinq moments successifs : d'abord en 1966 à leur entrée en « high school » (cycle qui sanctionne en trois ans la fin de l'enseignement obligatoire avant le passage au « college » et à l'université), et, pour finir, en 1974, soit cinq ans après leur sortie des high schools (ils ont en moyenne 23 ans et demi), les deux tiers poursuivant leurs études, les autres les ayant arrêtées à 17 ans, 25 % avec le diplôme (graduates), 7 % sans qualification (dropouts). C'est la comparaison entre ces deux groupes qui est au cœur de l'enquête, selon d'autres variables circonstancielles, le fait qu'ils exercent ou non un emploi, qu'ils soient mariés ou célibataires, qu'ils aient ou non des enfants, ont effectué ou pas le service militaire. Entre-temps, ils ont été suivis, par tests, entretiens ou questionnaires, parfois par correspondance, à chaque changement de classe (en 68 et 69), puis un an après avoir quitté la high school. Les résultats de ces quatre premières observations ont été consignés dans le volume III (Dropping out - Problem or Symptom) publié en 1971, dont le présent volume, qui est le dernier en date, est une mise à jour, grâce à une période de suivi prolongée de quatre ans. Malgré une déperdition d'un quart de la cohorte initiale (qui est passée en huit ans de 2 213 à 1 628), l'effectif restant en données corrigées (cf. appendice D) est représentatif du pourcentage de réussite et d'échec scolaires dans la population nationale des États-Unis. Quand nous aurons ajouté qu'une centaine d'écoles (87 exactement) ont été impliquées dans l'expérience, que près de 20 000 corrélations (product-moments) entre 199 variables ont été calculées par ordinateur (OSIRIS) selon les méthodes d'analyse de régression multivariée, mobilisant une quarantaine de chercheurs, on prend la mesure de l'ampleur de l'entreprise.

L'enquête à l'origine se proposait d'établir dans quelle proportion l'échec scolaire était la préfiguration de l'inadaptation professionnelle. Or, il est apparu, à cet égard, que pour un même temps de scolarité (limitée à la high school), il n'y avait guère de différences quant au statut professionnel, au salaire, à la satisfaction subjective, entre ceux qui sont sortis avec le diplôme et ceux qui ne l'ont pas obtenu. Toutefois, c'est parmi ces derniers que l'on rencontre le plus de sans-emploi : le diplôme paraît donc jouer un rôle quantitatif, discriminatoire à l'encontre de ceux qui ne l'ont pas, plutôt que qualitatif pour ménager l'accession à des emplois différenciés (cf. p. 232).

Cependant, les analyses comparatives antérieures (cross-sectional) avaient l'inconvénient de confronter des situations statiques (after the fact), sans les rapporter à leurs antécédents. C'est la supériorité d'une méthode longitudinale, comme celle pratiquée ici, que de pouvoir lever l'ambiguïté entre les diverses interprétations causales d'un même tableau de corrélations, soit que A cause B, ou qu'il en résulte, ou que A et B soient l'effet commun d'une tierce raison. En effet si vous rapprochez niveau professionnel et niveau d'instruction, la liaison obtenue est de 31 % ; elle paraît plus importante que l'influence sur le « job status » des facteurs personnels (23 %), plus difficiles d'ailleurs à définir objectivement que le degré de réussite scolaire. Mais le rapport s'inverse, quand on adopte la démarche diachronique, rétrospective et qu'on se souvient que ces mêmes caractéristiques personnelles, dont les principales sont le milieu familial, le niveau mental, et les expériences affectives précoces comptent pour 64 % dans le poids de la réussite à l'école (au point que le poète Wordsworth a pu écrire que « the child is the father of the man ») et un simple calcul ( $64 \% \times 31 \% = 20 \%$ ) montre que les facteurs individuels sont en réalité prépondérants, et ont un « double impact » (p. 79) sur l'insertion profession-

nelle, non seulement directement (23 %) mais par éducation interposée (20 %), au total 43 %. Il s'ensuit que l'école estompe moins les inégalités qu'elle ne les conserve, en dépit de la théorie de la socialisation (Cf. Meyer, 1977, *The Effects of Education as an Institution*) qui ne voyait dans l'instruction qu'une cause et non un effet de la différenciation sociale, faute de prendre en compte que la « valeur ajoutée » est proportionnelle à la somme qu'on impute au départ. L'échec scolaire (et c'était le thème du livre III) est moins un prédicteur des échecs sociaux ultérieurs que le symptôme de difficultés préexistantes d'adaptation (Cf. G. Villars, *Inadaptation scolaire et délinquance juvénile*, 1972). Un exemple typique de cette sélection préscolaire (« prior to high school ») est celui que les auteurs attribuent à la représentation de soi (self-esteem) qui, généralement positive, tend à croître avec l'âge alors que diminue la part de la performance scolaire dans la composition de cette image (cf. p. 119). *L'analyse longitudinale révèle donc l'ordre de priorité dans la production des événements corrélés. C'est ainsi que si le mariage et l'abstention de la drogue sont signes d'une meilleure adaptation sociale, c'est aussi parce que aux étapes antérieures de leur histoire personnelle les sujets qui prouvaient une maturité sociale supérieure s'orientaient préférentiellement vers les situations qui pouvaient la consolider, se détournant du même coup des occasions prochaines qui la menaçaient. En fin de compte l'accent est porté sur la stabilité des différences personnelles y compris sociales mais préalables à la scolarité, plus que sur la mobilité due aux expériences sociales ultérieures. Comme dit Kant « il n'y a que le privilège des écoles qui en pâtit ».*

Cette recherche inspire précisément des applications drastiques, dans la ligne de la Commission Coleman (1974) qui tendent à réduire la durée de la formation initiale au niveau de son efficacité réelle et à dispenser du passage en high school ceux qui n'en tirent aucun bénéfice et n'y sont maintenus qu'à leurs corps défendant. *Sans compter qu'une telle mesure irait dans le sens de leur désir de se promouvoir en jouant un rôle plus actif dans le monde du travail que celui qu'ils subissent à l'école et que l'éducation permanente, complément d'une formation par alternance et d'une liaison classe-atelier, ouvre un retour possible aux chemins de la culture pour ceux qui dans leur jeune âge y montraient le plus de répugnance et chez qui le détour par une expérience sociale plus concrète aura été l'occasion d'un éveil intellectuel plus tardif. On ne saurait évidemment adopter une mesure aussi radicale, sans s'être assuré que toutes les dispositions sociales ont bien été mises en œuvre pour corriger les inégalités initiales et que les stratégies pédagogiques ont su concrétiser la part d'activité qui ne laisse pas d'intervenir jusque dans le raisonnement le plus abstrait. De plus, combien seront-ils ceux qui après une longue désaffectation de l'école auront la volonté de reprendre leurs études, en tout état de cause au point où ils les avaient laissées, même si c'est avec des méthodes et un état d'esprit différents ? Si on pouvait faire fond sur cette hypothèse, on ne voit pas pourquoi les auteurs se sont rangés à une définition aussi restrictive de l'échec scolaire, sur le critère de l'abandon durable (cf. p. 207), alors que le concept d'éducation permanente mise au contraire sur l'espérance ? C'est qu'on tient vraisemblablement cette éventualité comme sortant de la norme générale. Une politique a tendance à s'élaborer à partir des grands nombres et le malheur de la brebis perdue est qu'elle ne représente dans la parabole de Gauss comme dans celle de l'Ecriture qu'une proportion de un pour cent. C'est assez pour ne pas l'abandonner. Donnons une meilleure idée de Coleman (1971) (cit. p. 235) : « Nous avons besoin de multiplier les itinéraires et les rythmes de progression pour le développement des individus et le service de la communauté. »*

Paul de LOYE.



Cet ouvrage veut poser (ou re-poser) la question du **rapport au savoir** dans l'espace pédagogique à partir d'une réflexion d'ordre essentiellement, sinon délibérément, socio-politique. S'il est vrai que l'acte pédagogique se situe dans un univers social à **enjeux** — enjeux liés à la répartition des savoirs, mais aussi à leur production, enjeux politiques et idéologiques — *une réflexion prenant pour cible la façon dont ils traversent le rapport des partenaires de l'entreprise éducative est un moment nécessaire de toute élucidation de ladite entreprise.* L'auteur, ce faisant, reprend certes des analyses connues. Mais il va plus loin qu'un simple constat au niveau strictement scolaire : ce qu'il veut nous signifier, c'est bien que l'école, la formation et la militance politique (celle des organisations de gauche) véhiculent **identiquement** au sein même de l'acte pédagogique qui leur est essentiel ce qu'on peut appeler **l'idéologie (ou les idéologies) du savoir transmis** ; ou, en d'autres termes, que si elles prétendent viser une « prise de conscience » (ou une augmentation de la « connaissance ») de la part des sujets individuels ou collectifs, c'est pour chercher en fait la satisfaction d'une « pulsion de pouvoir » s'accrochant à des valeurs idéologiques de vérité. L'acte pédagogique est acte idéologique : tel est le leitmotiv d'un livre qui a ainsi pour objectif plus spécifique d'intégrer la fonction de militance politique dans la problématique enseignante, non pour ramener l'une à l'autre, mais pour les *éclairer l'une par l'autre.*

Dans un premier temps, l'école (ou plus exactement la **situation** scolaire) est évoquée dans son rapport aux fonctions de production et d'appropriation des savoirs dans la société (capitaliste) d'aujourd'hui. Analyse, donc, des « éléments fondamentaux de l'enseignement-formation » qui reprend le discours des sociologues de l'éducation, pour aboutir à la distinction, fondamentale pour l'auteur, du statut **social** et du statut **épistémologique** du savoir. « Vraies » ou non, les connaissances, les informations transmises, les « représentations » (l'auteur utilise ces termes indifféremment) participent d'un système de pouvoirs qui leur donnent une signification en tout état de cause idéologique. Ainsi va-t-on à l'école non pour connaître, mais pour apprendre : et l'école a pour fonction d'institutionnaliser le désir de connaître en « désir de maîtrise ».

Le « maître d'école » est l'agent de cette fonction d'utilisation de la connaissance en vue d'une fin de pouvoir social et, de ce point de vue, le militant politique, nous dit Beillerot, ne fait pas autre chose que le maître d'école. Reconnaissons d'abord qu'il existe dans les partis et syndicats de gauche une « pédagogie au sens large », dans la mesure où ces organisations se veulent « système d'école à l'égard de la société tout entière ». Il est clair, en même temps, que la « théorie pédagogique » qui sous-tend l'action du militant n'est rien autre que la théorie pédagogique traditionnelle qui est celle-là même de la bourgeoisie. En tout état de cause aboutit-elle à l'identique forme d'enseignement-contrainte. L'auteur met en rapport cette observation avec l'histoire du mouvement ouvrier, qui en son sein, et pour lui-même, « copiait, assimilait, s'appropriait le modèle culture dominant » ; il la relie aussi au fait que le militant pédagogue trouve la justification de sa frénésie de convaincre dans la **vérité** du savoir transmis, sa **certitude sociale**. C'est dans le contenu de la théorie politique, que l'on trouve justification de la pédagogie militante de telle sorte, dit avec humour Beillerot, qu'« à qui veut enseigner comme autrefois, c'est dans les partis et les syndicats de gauche qu'il faut aller ».

Le rôle des « intellectuels » est particulièrement interrogé dans le troisième chapitre, consacré à des développements relatifs à la notion de conscience, aux caractéristiques de la prise de conscience, ses niveaux, les obstacles qu'elle rencontre. Les intellectuels s'arrogent abusivement le monopole de savoirs qui ne leur appartiennent pas, et prétendent être agents de « prise de conscience ». De quel droit ?

Du moins est-ce la question que l'on suppose sous le parcours de l'auteur. En tout cas, dénonce-t-il l'illusion de croire que l'on peut « maîtriser de façon volontariste la prise de conscience des autres ». Qu'il s'agisse de conscience-exploitation ou de conscience-aliénation, voire simplement de conscience « informée », dont l'école a pour objectif d'augmenter le niveau, le sujet — objet d'une pédagogie conscientisante — est d'une certaine façon opaque, assujéti aux avatars de sa propre « pulsion de conscience ». Le sujet dont parle ainsi Beillerot semble bien être le sujet individuel, acteur social, proie d'une certaine façon de l'intellectuel conscientisant. Il semble aussi être le sujet collectif, encore qu'il ne distingue pas en l'affaire conscience individuelle et conscience collective pour en interroger l'articulation.

Les deux derniers chapitres veulent tirer quelques conclusions quant au rôle politique que pourrait jouer l'école et aux nouvelles tâches des intellectuels. En fait, il s'agit surtout de questions concernant la formation des adultes. Si l'enseignement se définit « processus libérateur secondaire nécessaire » (selon la définition présentée par l'auteur dans les premières lignes du livre) toute institution scolaire ou de formation devrait avoir pour finalité fondamentale de faciliter le travail de la « pulsion de conscience » déjà évoquée. La formation des adultes (et des maîtres en particulier) doit tenir compte des obstacles à la prise de conscience, du piège militant, et de la mystification intellectuelle, et, partant, donner la plus large place aux « collectifs de prise de conscience » (« C'est dans la possibilité de se réunir, de former un groupe, que les choses commencent »). Le rôle nouveau des intellectuels est ainsi de se « retrouver en collectifs institués », « d'échanger sur les bases des différences de point de vue ».

On retiendra surtout, du parcours proposé dans cet ouvrage, l'intéressante — et utile — analyse du rôle « pédagogique » du militant, à laquelle est consacré un trop court chapitre. Disons que d'une façon générale le lecteur reste un peu sur sa faim. Certes, « écrire un texte sur savoir et conscience », comme le dit l'auteur, est peut-être « une gageure ». Mais une fois dit que la société capitaliste a fabriqué une (une ?) idéologie dont le savoir est la pièce maîtresse et que l'école est « justement le lieu » où se joue d'une façon privilégiée (bien que non exclusive) la production/reproduction du savoir, que peut-on vraiment **dans cette perspective** dire de plus, — si ce n'est qu'il convient de faire confiance au collectif... Et, à supposer que l'enseignement-formation ne soit jamais qu'acte idéologique, comment aller plus loin ?

Il n'est pas aisé de retrouver le fil conducteur du propos de Beillerot, et l'on a parfois l'impression que l'esquisse dans lequel on est embarqué vogue un peu au gré des courants de plume. C'est probablement au compte de ces courants qu'il convient d'attribuer quelques facilités de langage un peu déconcertantes (tout ce que Beillerot nous dit « sauter aux yeux », ou être pris depuis « bien des lustres », ne nous apparaît pas toujours aussi évident), — voire, ce qui est plus grave, un certain flou conceptuel et d'argumentation. Ce qui a quelques conséquences.

Ainsi se trouve-t-on en porte-à-faux vis-à-vis de l'objet même qu'il s'agit d'investiguer. Le système scolaire ? L'organisation politique en tant que « pédagogique » ? Les institutions de formation d'adultes ? Il n'est pas évident que l'on puisse identifier de façon indifférenciée instruction et formation ; voire prendre pour objet un « enseignement-formation » qui, dans le cas de la pédagogie du militant, prétend impulser non l'idéologie « sociale », mais une idéologie contestataire, — même si c'est sur le mode traditionnel « bourgeois ». Comment relier la définition semble-t-il objective d'un enseignement « processus libérateur secondaire nécessaire », et l'adhésion, ultérieurement, à l'idée que convaincre et enseigner sont synonymes,

Il s'ensuit que la problématique de la prise de conscience, essentielle dans la perspective d'un projet réformiste, ne peut donner lieu qu'à malentendus. L'instruction (ou l'information) scolaire a-t-elle pour finalité une élévation du « niveau de conscience » ? Oui et non. En tout état de cause, ne s'agit-il pas, comme dans le cas

du militant, d'une prise de conscience **politique**. L'amalgame déjà évoqué du concept de conscience individuelle et du concept de conscience collective contribue à obscurcir, en l'affaire, la critique des « intellectuels » que mène l'auteur. A la fois militants, semble-t-il, mais aussi prédateurs de savoirs (on ne les voit pas d'ailleurs producteurs, dans le discours de Beillerot) ; et puis, artisans de renouveau, s'ils savent s'intégrer à des collectifs. Qu'est-ce, aussi bien, que cette « pulsion de conscience » qui œuvrerait au niveau tant du sujet individuel que du sujet social, — et qui serait chez le militant parallèle d'une « pulsion d'exigence de pouvoir » ?

Le discours de Beillerot me semble trop à fleur de peau pour entraîner la conviction, — même lorsqu'il veut se faire didacticien et vulgarisateur. L'ambition de comprendre « l'ultime nature du système scolaire », dans son identification avec la pédagogie idéologique du formateur militant, était peut-être excessive. Elle débouche, on l'a vu, sur la représentation d'une pédagogie enracinée dans des collectifs. **« L'objectif ne serait pas de convaincre, faire prendre conscience, enseigner ; autrement dit, de prendre toujours les autres pour des imbéciles, mais d'échanger sur la base des différences de points de vue. »** Outre une étrange définition de la relation enseignant-enseigné incluse dans cette citation, on pourra se demander, au niveau théorique, quel est le privilège du « collectif institué » sur le sujet **par rapport à la production de prise de conscience**.

Ces réserves ne devraient pas masquer ce qui, dans un livre, ouvre des perspectives sur la nature du travail pédagogique militant, sujet trop souvent tabou. On appréciera peut-être aussi que, dans un des rares moments où l'auteur abandonne le cadre étroit du socio-politique, il fasse l'hypothèse que la crise du militantisme ne soit pas sans rapport avec ce qu'il appelle une **crise de plaisir**. Au niveau théorique, la critique des modèles d'Althusser, de Poulantzas et de Lindenberg sur l'école, par la mise à jour, dirai-je, d'une sorte de **double-blind** qui les vicie à la base, sort des sentiers battus : « pour comprendre l'école, la théorie de la théorie ne peut pas être un fond de tableau, c'est le noyau même du problème ». Cette critique se retrouve, parallèlement, dans l'analyse du modèle pédagogique militant, puisque c'est profondément « dans le contenu même de la théorie politique » que le parti, et à un moindre degré le syndicat, « trouve la justification et la source de la pédagogie militante ».

Il faudrait cependant une démarche plus exigeante pour nous persuader qu'en dernière analyse l'acte pédagogique est (par essence ?) acte « idéologique », et que le changement passe par le déploiement, à travers le nouveau rôle des intellectuels, « pulsion » de conscience, dont on ne voit pas bien le statut... épistémologique.

*Une remarque enfin : pourquoi nous avoir refusé une bibliographie ?*

Jean-Claude FILLOUX.

**BERGER (Ida).** — **Les instituteurs d'une génération à l'autre...** — Paris : P.U.F., 1979. — 184 p. ; 21 cm. — (L'Éducateur ; 69).

Il y a plus de vingt ans, Ida Berger avait fait une enquête sur **L'Univers des instituteurs** de Paris et de la Seine (Éditions de Minuit, 1964). Elle a eu la bonne idée de reprendre, en 1973-1974, une recherche similaire dont les résultats sont donnés dans le présent ouvrage. Les questionnaires (près de 900) et les interviews (une cinquantaine) ont repris un grand nombre de questions déjà posées auparavant — ce qui permet la comparaison — mais ont comporté aussi des questions nouvelles, notamment dans le domaine pédagogique. La répartition des réponses obtenues : 80 % d'institutrices et 20 % d'instituteurs, est très représentative du milieu parisien.

Ida Berger décrit successivement leur statut social, quelques aspects de leur vie familiale et personnelle, l'origine de leur choix professionnel, leur milieu de travail, leurs opinions quant aux finalités et aux fonctions de l'école, leurs relations avec leurs élèves et leurs collègues. En gros, l'univers actuel des instituteurs n'est pas radicalement différent de celui d'il y a vingt ans. Il est très hétérogène. La profession a connu une féminisation croissante, ce qui ne va pas sans certains inconvénients pédagogiques qu'évoque Ida Berger. En général, les institutrices sont d'un milieu social plus élevé que celui de leurs collègues masculins (plus de 40 % d'entre elles sont mariées à des cadres supérieurs).

Quels sont les changements qui se sont produits en vingt ans ? Enumérons-les pêle-mêle. La libéralisation des mœurs s'est traduite par un certain pourcentage d'unions libres et de mères célibataires. Le travail féminin est mieux accepté. La proportion des normaliens et des normaliennes a sensiblement diminué (la moitié des instituteurs et pas même un tiers des institutrices ont bénéficié d'une formation pédagogique). La profession est devenue pour 38 % des hommes un pis-aller (27 % en 1953-1954). L'insatisfaction a augmenté chez les hommes comme chez les femmes, davantage encore chez ces dernières. En gros, Ida Berger distingue deux groupes d'enseignants : ceux qui sont plus ou moins traditionnels et ceux, minoritaires, qui se veulent progressistes et utilisent les méthodes actives. Mais pratiquement tous ont pris conscience que l'école est en crise et que cette crise est liée à celle de la société.

L'étude d'Ida Berger se distingue par la solidité de l'information et l'honnêteté de l'interprétation. Elle ne se contente pas simplement de commenter les données, elle y mêle ses propres réflexions et prises de position. On peut regretter toutefois qu'elle n'ait pas exploité complètement le matériel très riche dont elle dispose, en particulier qu'elle n'ait pas fait assez de croisements : par exemple, la relation entre l'origine sociale et les réponses sur les finalités de l'école. Enfin, Ida Berger s'est contentée le plus souvent de décrire — très bien — les attitudes des enseignants, elle n'a pas cherché à les expliquer. Mais pour cela une autre recherche aurait été nécessaire.

LE THANH KHOI.

**DUNN (G.). — *The box in the corner : Television and the under-fives...* by Gwen Dunn. — London : The Macmillan Press, 1977. — VIII-160 p. ; 22 cm. — Bibliogr.**

L'enquête sur la télévision et les moins de cinq ans que Gwen Dunn a menée en Angleterre en 1973, est intéressante à bien des égards. Elle n'a pas d'équivalent en France car la télévision ne joue pas ici le double rôle de dispensateur de loisirs et de substitut de l'école maternelle. L'auteur est allée enquêter sur le terrain : elle a observé chez eux et dans les nurseries des téléspectateurs âgés de deux ans et demi à cinq ans. Elle a aussi interviewé des parents, des enseignants, des producteurs d'émissions enfantines.

Dans un pays où la télévision fonctionne toute la journée, les enfants regardent seuls et longtemps, et pas seulement les émissions qui leur sont destinées. Cet usage massif amène à de nombreuses interrogations : comment mesurer les effets de la télévision sur ceux qui ne savent ni lire, ni écrire et parfois à peine parler ? Le problème n'est d'ailleurs pas seulement anglais, en Amérique, à quatre ans, un enfant manipule les boutons et choisit l'émission, en Suède, 90 % des enfants de trois ans tournent eux-mêmes les boutons.

Les programmes préscolaires sont nombreux. Il y a par exemple Play School, programmé par la B.B.C. depuis 1964, deux fois par jour et vingt-cinq minutes chaque fois. Une série plus ancienne, « Watch with mother » existe depuis 1953.

Certaines émissions s'adressent aux tout-petits, il y en a dont la vocation est explicitement didactique, avec un temps pour la réponse à une question posée.

Les parents ont à l'égard de la télévision une exigence pédagogique : il manque 25 000 enseignants de niveau préscolaire. Beaucoup parmi les parents souhaitent une préparation à la lecture, enseignement de lettres et de mots, et cela dès l'âge le plus tendre. Mais, s'interroge G. Dunn, peut-on enseigner la langue maternelle par la seule télévision ? Plus difficile encore est d'enseigner la lecture par ce moyen à de jeunes enfants qui bien souvent n'ont pas vu d'adultes lire autour d'eux. La télévision peut aider les enfants déjà capables d'écouter. Mais on demande beaucoup trop aux enfants : regarder, écouter, comprendre, tout à la fois. Il est d'ailleurs très difficile de déduire de la seule observation de l'enfant de trois ou quatre ans la qualité de son attention. Certains retiennent beaucoup d'un seul regard. Savoir écouter est un préalable indispensable à la communication mais beaucoup d'enfants ne parlent pas, car on ne s'adresse jamais vraiment à eux. Trop souvent, les parents trouvent dans la télévision un moyen de « baillonner » leurs propres enfants. Ils devraient se rendre compte que l'éducation de leurs enfants ne peut être le fait des seuls présentateurs qui, par définition, sont aveugles et sourds. La télévision peut les tenir tranquilles, elle ne peut les éduquer. A force d'entendre constamment ce dont ils n'ont pas besoin et qui ne les concerne pas, non seulement ils ne sont pas aidés mais ils sont entravés dans l'apprentissage de la langue. D'ailleurs peut-on apprendre en regardant seulement ? La télévision peut stimuler l'intérêt, mais elle ne suggère pas l'action. En fait, ceux qui apprennent et reconnaissent ce qu'ils savent déjà sur l'écran bénéficient du soutien familial. Par contre, les enfants livrés seuls à la télévision développent des attitudes durables d'incompréhension. Par ailleurs, les émissions pour enfants voient leurs effets annulés car elles sont insérées dans des programmes destinés aux adultes.

Quand la vie est monotone, ou triste, la télévision devient le moyen de fuir un environnement déplaisant. Combien de jeunes mères s'évadent ainsi en compagnie de leurs petits enfants ? Où sont les communautés d'antan ? La télévision replie chacun chez soi et la femme au foyer passe 21 h 30 par semaine devant son poste. Les jeunes enfants développent une relation privilégiée avec la télévision. Certains s'attachent à des présentateurs, et ils doivent être consolés si par hasard ils partent. Beaucoup d'enfants de quatre ans connaissent plus de gens par la télévision que dans la réalité. Certains mêmes ne connaissent l'existence des enfants de leur âge que par la télévision.

En Angleterre, la télévision préscolaire veut compenser l'insuffisance de l'école. En 1971, dans ce pays, 35 % des enfants de quatre ans étaient scolarisés et 5 % seulement des enfants de trois ans. A la même époque en France, 80 % des enfants de quatre ans et 50 % des enfants de trois ans étaient scolarisés. S'il est vrai que recruter un personnel qualifié pour les émissions enfantines est infiniment moins onéreux que de former et de payer des milliers d'enseignants, le service rendu aux enfants n'est pas comparable.

Les effets les plus négatifs de la télévision sont signalés par les enseignants : couchers tardifs et longues heures passées devant la télé. Les enfants qui reçoivent des amis chez eux arrivent à se détacher de l'écran. Mais trop d'enfants ont appris par la télévision à ignorer la présence humaine. Les troubles de l'attention qui se manifestent à l'école sont bien particuliers. Il y a des enfants qui ne sont ni discourtois, ni désobéissants, mais ils ne sont plus mis en alerte par les signaux humains.

Quel est le bilan pour un enfant de cinq ans, spectateur solitaire dans une famille défavorisée ? Il a regardé de longues heures depuis qu'il en est capable, mais il ne connaît ni le nom des couleurs ni celui des objets les plus couramment présentés dans les émissions qu'il regarde. La station assise prolongée et la pas-

sivité ont eu des effets sur son développement physique et mental. On note d'ailleurs chez les enfants trop longtemps passifs des phases d'excitation qui succèdent à la passivité. Si la violence n'engendre pas directement la violence, elle peut diminuer la sensibilité des enfants. En somme, il faudrait trouver le moyen de protéger les enfants, en éduquant les parents, en leur suggérant des moyens d'éduquer eux-mêmes leurs enfants et aussi en limitant la durée des programmes. Faire des entractes pour que tout le monde adultes et enfants, se détache de la fascination.

Cela ne doit pas faire oublier la qualité de l'apport de la télévision y compris aux jeunes enfants : une ouverture au monde actuel, à la nature, à la musique, aux activités.

Nous devons nous réjouir d'avoir ici une école maternelle ouverte à tous. L'ouvrage de Gwen Dunn constitue une précieuse leçon et un sérieux avertissement. Si merveilleuse que soit la machine, elle ne peut se substituer aux personnes : il faut aux jeunes enfants la rencontre avec le milieu humain, en particulier avec le groupe d'âge. La télévision peut compléter l'école, mais non la remplacer.

Liliane LURÇAT.

**HORNER (Wolfgang).** — **Curriculumentwicklung in Frankreich** : L'Evolution de la notion de curriculum en France. — Weinheim und Basel : Beltz Verlag - Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 1979. — 442 p. ; 21 cm. — (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung ; 10).

Cette thèse sur l'enseignement en France qui a été présentée à l'Université de Bochum s'insère dans une série d'études de cas se rapportant à l'évolution du curriculum à l'intérieur d'un système scolaire donné.

Il a paru intéressant à l'auteur de montrer comment le concept français traditionnel de programme ne répondait plus aux besoins économiques et sociaux et à l'évolution des esprits, de dégager les approches et les formes empruntées par le nouveau concept de substitution, le curriculum, de faire apparaître les résistances rencontrées, pour terminer par le bilan de l'évolution de la notion de programme dans les années 70. Une réforme des structures comme celle que la France connaît depuis 1959 est vouée à l'échec si elle ne s'accompagne pas d'une réforme des contenus. A plusieurs reprises, W. Hörner va montrer que cette dernière achoppe contre l'inspection générale, instance de décision toute-puissante en matière d'enseignement primaire et secondaire.

La notion de programme d'enseignement est apparue en France en 1821 dans le but de fixer les questions à connaître au baccalauréat. C'est ce qui explique son caractère cumulatif, sans organisation interne. La conception actuelle du programme est le point de rencontre de trois tendances de la pensée française :

1°) La pensée humaniste qui considère l'homme en soi, en dehors du temps, met l'accent sur la culture littéraire et valorise l'abstrait au détriment du concret.

2°) Le positivisme scientifique qui conduit à diviser le savoir en éléments et donc à le morceler, ce qui explique l'extrême spécialisation des matières et des professeurs et conduit à l'accumulation encyclopédique des connaissances.

Pour le positivisme, la science n'est pas un savoir en marche mais un savoir constitué (d'où l'importance de la transmission des connaissances). Ce n'est pas le maître qui éduque mais la matière, la chose.

3°) Le formalisme privilégie la gymnastique intellectuelle et la valeur des matières s'apprécie à leur complexité. Il faut prendre de la distance avec les choses, ne pas

s'engager, ce qui est en contradiction avec l'état actuel des connaissances en psychologie qui souligne l'importance de la motivation.

Les inspecteurs généraux exercent leur autorité à tous les niveaux et sous tous les aspects de l'enseignement. En ce qui concerne le système curriculaire, ils assument cinq fonctions :

- ils construisent les programmes,
- ils les interprètent,
- ils disséminent leurs conceptions à travers toute la nation grâce à la production des manuels scolaires dont ils sont les auteurs,
- ils contrôlent l'application du programme,
- et aussi la formation des enseignants (ils déterminent les programmes de C.A.P.E.S. et font passer les examens).

« Ils ont le monopole de la production des programmes ce qui en fait un groupe extrêmement influent. » Chaque discipline a ses inspecteurs généraux pour laquelle une compétence totale leur est reconnue. Et, ajoute l'auteur, ils doivent à leur passé d'anciens professeurs des classes de préparation aux grandes écoles de toujours avoir un œil fixé sur les intérêts de celles-ci quand ils établissent des programmes.

W. Hörner partage l'opinion de S. Citron selon laquelle l'élaboration d'une stratégie de la réforme des programmes passerait par une modification des structures de décision.

L'introduction dans les années 60 de deux nouvelles matières : d'une part ce qui, dans l'enseignement secondaire du premier cycle est devenu finalement l'enseignement technologique et d'autre part l'enseignement économique et social dans le second cycle et l'importance croissante donnée aux mathématiques sont une ouverture sur les impératifs du monde moderne. Mais, les deux matières précédemment citées se heurtèrent aux mêmes obstacles : au lieu d'être l'occasion d'une nouvelle réflexion sur les contenus de l'ensemble des programmes, elles ne furent qu'ajoutées aux matières déjà enseignées. Toutes deux connurent l'incohérence de leur conception didactique due, d'une part, à la rivalité entre enseignants et inspection du secteur professionnel et du secteur général et, d'autre part, l'absence d'une formation suffisante pour les nouveaux professeurs. Organisée de cette façon, la rénovation des contenus prônée par les réformes ne pouvait aller bien loin. On dut reconnaître que la réforme des structures n'entraînait pas forcément la réforme des programmes.

Fin des années 60, début des années 70, les discussions pour la révision des programmes (des programmes particuliers) se poursuivirent à un autre niveau et dans un autre lieu. Ce fut l'ère des grandes commissions dont faisaient partie : la Commission Lichnerowicz pour l'enseignement des mathématiques, la Commission Emmanuel qui succédait à la Commission Rouchette pour l'enseignement du français, la Commission Lagarrigue qui étudiait la réforme de l'enseignement de la physique-chimie.

L'histoire mouvante et contradictoire de chacune des commissions et les intérêts en jeu, les stratégies utilisées et les résultats mitigés obtenus aboutissent aux conclusions suivantes :

1°) Pour l'inspection générale, les travaux de ces commissions ont signifié une perte de prestige. En raison de sa structure socio-professionnelle, une grande partie de l'inspection générale ne peut plus suivre le progrès rapide des différentes disciplines semble-t-il. C'est sous la pression des associations d'enseignants spécialisés que furent élargies les bases devant conduire à la révision des contenus.

2°) Dans le domaine pédagogique, l'université apparaît comme le contre-pôle de l'inspection générale, pôle prestigieux, indépendant de la hiérarchie scolaire et lui faisant contrepoids. Par là même d'une part s'élargit l'influence des différentes sciences (Fachwissenschaft) dans l'élaboration des programmes et, d'autre part, en

réaction la problématique didactique propre à l'université s'en trouve renforcée. Les professeurs de mathématiques et de sciences de la nature créèrent alors la première unité d'enseignement et de recherche (U.E.R.) de didactique spécialisée dans l'étude de ces disciplines.

3°) On fit appel non seulement à des chercheurs confirmés mais aussi à de nombreux enseignants représentant la base dans l'élaboration des programmes.

4°) Un système d'expérimentation étendu et s'élargissant progressivement engendra un étroit rapport avec la pratique, ce qui permit un feedback venant de la réalité.

5°) Le travail de révision des contenus conduisit toutes les commissions à revoir la conception française des programmes. A la place d'un programme rigide de contenus qui indiquait le minimum de connaissances à transmettre, on évolua vers une conception plus ouverte dans laquelle les maîtres et les élèves pouvaient choisir les contenus avec une plus grande liberté.

Disons brièvement sans aller plus loin que, parmi les trois commissions, c'est la Commission Lichnerowicz qui obtint les succès les plus nombreux. C'est elle qui proclama que, sans formation appropriée des enseignants, il n'y avait pas de réforme possible. Après le travail de ces commissions, la conception du programme telle qu'on le concevait en France en sortit complètement transformée.

Dans les années 60, des influences diverses conduisirent à une réflexion sur le curriculum. Citons :

- le mouvement « L'Ecole nouvelle » qui prôna l'ouverture sur la vie, une conception interrogative de l'enseignement, la capacité d'envisager la globalité de l'environnement et de l'activité humaine (dont le travail),
- la prise de conscience des implications économiques de la culture puis de ses implications sociales (fonction de légitimation sociale et de reproduction de l'école),
- la planification scolaire qui s'efforça de faire coïncider les besoins de l'économie, la justice sociale et les offres de l'école et qui fit des propositions très précises pour une modernisation des curricula, le développement de la recherche en vue de lutter contre l'échec scolaire, la nécessité de prendre en compte l'éducation permanente...,
- la critique des sciences humaines (psychologie, physiologie, docimologie). On reprocha aux programmes leurs objectifs imprécis.

Emprunté à l'anglo-saxon par le détour de l'Allemagne, un nouveau terme « curriculum » tendit à remplacer le mot français « programme ». D'après l'emploi qu'en fait L. Legrand, il signifierait tantôt « cursus » c'est-à-dire l'ensemble d'un processus d'enseignement, tantôt progression c'est-à-dire construction des unités d'enseignement.

Prenant en compte les travaux de R. Mager et B. Bloom vers les années 75, les pédagogues français avec D. Hameline s'intéressèrent à la pédagogie par objectifs. L'originalité de la réflexion française consiste à maintenir proche de la pratique le concept d'objectif. Pour Hameline, ce n'est pas l'administration ou le chercheur qui doit déterminer les objectifs d'enseignement mais les enseignants sur le tas eux-mêmes. La réforme du curriculum serait la conséquence de la détermination des objectifs. Elle serait uniquement technique et ferait boule de neige. La pédagogie par objectifs ne doit pas conduire à une pédagogie directive. C'est aux maîtres de définir les objectifs opérationnalisables dépendant du contexte local et concret (d'où l'importance d'approfondir leur formation). Les élèves devenant des « apprenants » ou des « s'éduquant » devraient avoir un rôle actif dans cette définition. Les objectifs globaux déterminés sont très proches de ceux de « l'éducation nouvelle » : individualisation de l'enseignement, apprentissage à l'autonomie, préparation à la vie active... Une claire définition des objectifs favorise la communication et la compa-



raison entre les divers groupes participant à l'enseignement, encourage en définitive la participation pédagogique.

Dans cette réforme les auteurs français voient surtout la possibilité d'ouvrir les programmes, d'alléger la tutelle des examens. Ils ne veulent plus de programmes fermés, imposés d'en haut.

W. Hörner étudie quatre modèles cohérents pouvant servir à la construction systématique d'un curriculum :

- celui de Natanson/Prost (1961-1963) qui découle d'une analyse de la société,
- celui de S. Citron (1971) qui envisage une éducation totale,
- celui de L. Géminard (1973) découlant de la théorie des systèmes,
- celui de L. Legrand pour un développement de l'école globale (1973).

Tous ces modèles reprennent les mêmes tendances : l'émancipation du dirigisme décisionnel de l'inspection générale, prédominance de la réflexion concernant les objectifs sur les contenus, évitement du morcellement des matières par absence de conception éducative globale. Au centre de ces considérations se trouve la réflexion sur les objectifs dans le cadre d'une structure de décision proche de la pratique.

Ces réflexions furent sans grande influence sur les programmes officiels jusqu'au milieu des années 70. Cependant, pour des écoles et des types de formation particulière, quelques projets de curriculum ainsi que des tentatives pour aboutir à un contrôle scientifique convenable furent élaborés. Ces projets restent proches de la pratique. Nous ne pouvons que les citer brièvement :

- la contribution du C.E.R.E.Q. à la recherche fondamentale pour la construction d'un curriculum correspondant aux besoins en qualification,
- le projet d'enseignement différencié de l'I.N.R.D.P. rattachant le développement du curriculum à la recherche-action,
- le curriculum aux structures flexibles « les modules » issu de la Commission Lagarrigue. Il comprend aussi une proposition de formation des maîtres,
- le projet Elie pour la formation des mineurs de Lorraine comportant un contrôle continu.

La dernière partie de l'ouvrage est consacrée à la formation du personnel enseignant, pierre angulaire de la réforme des curricula. En France, les sciences de l'éducation trop nouvelles, occupant encore dans le cadre des universités une place marginale, commencent seulement et sous l'impulsion des commissions des programmes et des associations d'enseignants spécialisés à se préoccuper de la didactique spécialisée des disciplines.

La didactique spécialisée concerne avant tout l'étude des contenus des enseignements. La conception de cette nouvelle science qui prévaut lui prescrit comme objet une interrogation sur la signification de chacune des disciplines au niveau scolaire pour la formation de l'élève en tenant compte de la réalité sociologique et psychologique. Les objectifs de chaque discipline sont à définir en structures de savoir et de savoir-faire à communiquer à l'élève.

Malheureusement, la surcharge des programmes de préparation aux concours du professorat empêche les candidats de s'intéresser à la didactique de leur discipline. Les instituts de recherche sur l'enseignement dans différentes disciplines où enseignants du supérieur et enseignants du secondaire se rencontrent pour un détachement à moyen terme mais sans couper avec la pratique de la classe devait couronner les propositions de la Commission Lichnerowicz et mettre en application la conception nouvelle du maître dans la détermination des objectifs opérationnels.

Seuls, les Instituts de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques (IREM), en raison de l'urgente nécessité de former les maîtres aux mathématiques nouvelles, virent le jour.

Les IREM assument trois fonctions :

- une formation continue des maîtres,
- une contribution à la recherche didactique,
- l'élaboration et la distribution de documents de travail.

Ils n'ont jamais été concernés par la formation initiale des élèves-maîtres. La formation continue qui devait *comprendre la participation à une recherche didactique* pour amorcer une réforme continue de l'école dans un monde en plein mouvement se borna souvent à un recyclage et mobilisa plusieurs années les IREM. C'est la recherche appliquée, plus près de la pratique et qui pouvait mieux s'intégrer dans la formation continue, qui a généralement retenu les initiatives des IREM (V. IREM de Bordeaux, Orléans, Toulouse). Mais, le corps enseignant insuffisamment formé n'a pas toujours suivi ces intentions. Avant d'envisager de nouveaux contenus, ils voulurent apprendre comment les programmes renouvelés pouvaient être appliqués.

Les IREM ont produit de nombreuses fiches d'enseignement destinées à libérer le maître du manuel et à l'aider dans ses initiatives.

Le « modèle IREM » envisage la formation des maîtres selon quatre principes :

- une bonne maîtrise des contenus de la spécificité choisie,
- la possibilité d'une formation didactique,
- la possibilité d'évaluer les résultats obtenus,
- la possibilité d'analyser les objectifs de l'enseignement.

Une étroite imbrication de la formation scientifique et de la formation professionnelle devrait exister. Les enseignants de tous les degrés devraient avoir une formation solide qui s'intégrerait dans une perspective interdisciplinaire et sociale.

Selon ce modèle, les groupes de travail étudiants et maîtres expérimentés se retrouveraient sur un pied d'égalité. L'analyse curriculaire se décomposerait en différents éléments : définition des objectifs, élaboration des stratégies, détermination des contenus, choix des documents de travail, planification des activités scolaires multiples, ce qui nécessite des structures de formation décentralisées capables d'évoluer.

Les IREM auraient pu tenir une position-clé dans la révision des curricula.

L'étude de W. Hörner a analysé et recomposé tout le champ actuel du curriculum en France avec ses rigidités, ses entreprises dénaturées et réduites, ses tentatives de dégel et ses perspectives grâce à une richesse d'information puisée aussi bien dans la documentation écrite que dans les nombreuses interviews qu'il a eues avec les personnalités marquantes, ce qui en fait un ouvrage de toute première importance pour comprendre actuellement l'enseignement en France de ces vingt dernières années. Malheureusement, à notre connaissance, aucun pédagogue français ne s'est encore préoccupé de rassembler tous les éléments d'un passé récent et de leur donner un éclairage d'ensemble qui permettrait de faire le point sur la question.

Aussi nous a-t-il paru bon de faire connaître cet ouvrage écrit dans un style alerte et suggestif par un compte rendu détaillé afin d'inciter les lecteurs à prendre connaissance d'une manière ou d'une autre de quelques-uns de ses chapitres écrits dans une langue plus tellement pratiquée en France.

Michèle TOURNIER.

**ROGERS (Carl R.). — Un manifeste personnaliste. Fondements d'une politique de la personne (On personal power)... — Paris : Dunod, 1979. — XII - 242 p. ; 24 cm.**

Si c'est encore une analyse du pouvoir, qui est exposée dans ce livre que C. Rogers a publié aux Etats-Unis en 1977, et que Michèle Navarro vient de traduire pour les éditions Dunod, il ne s'agit pas du pouvoir hiérarchique que les personnes

ou les institutions exercent sur d'autres personnes. Car le pouvoir selon Rogers n'est pas une force qui s'exerce en vertu d'une autorité quelconque, plus ou moins justifiée sur l'être humain. Bien au contraire, il est « cette force que chacun d'entre nous possède » dans la tendance que tout organisme humain a à se réaliser. « Car la vie est avant tout un processus actif... et l'organisme, par une auto-régulation, dans son état normal, s'achemine toujours et de lui-même vers son propre épanouissement et une indépendance libre de tout contrôle extérieur. » Il en résulte, que chacun d'entre nous a en lui des potentialités propres et originales... Les rapports entre les individus doivent tendre à soutenir et à laisser s'épanouir ces potentialités, au lieu de les étouffer. Cela conduit Rogers à affirmer que toute action thérapeutique, éducative ou politique consiste à offrir les conditions qui permettent la croissance de chaque individu.

Or, les exemples de croissance ne manquent pas dans ce livre stimulant et facile à lire, où l'auteur a tenté d'examiner dans les domaines les plus divers les conséquences que peut entraîner une telle conception du pouvoir. On lira sans aucun doute, et avec beaucoup d'intérêt, les témoignages portant sur l'évolution des rapports entre partenaires, dans les mariages « nouvelle manière », et qui ont lieu dans certaines familles américaines. Car Rogers analyse, à travers plusieurs cas, les façons dont des familles instituent en commun (parents-enfants) leurs règles de vie. Mais tout en gardant cette « empathie » qui lui est chère et qui lui sert à comprendre des modes de vie et des systèmes de valeurs différents des siens, par certaines de ses remarques, il témoigne de son esprit critique. Ce n'est pas le changement en tant que tel que Rogers défend dans ces livres mais seulement le changement qui va dans le sens de la croissance de chaque individu !

Ainsi, relatant le cas d'un couple « Fred et Trish » qui ont tenté de vivre leur mariage en supprimant tout instinct de possession et tout sentiment de jalousie (par l'institution des « relations satellites ») il tire du récit de leur vie, cette leçon pour le moins étonnante : « Fred et Trish m'ont appris que chaque personne éprouve avant tout un désir de relation durable grâce à laquelle on peut connaître l'autre comme une personne globale et être connu de la même façon. »

« Spinoza des temps modernes », Rogers apparaît dans ce livre tel qu'il est dans sa vie quotidienne, ni ingénu ni béatement optimiste mais perspicace et vivifiant. Et si comme le rappelle A. de Peretti dans la préface de ce livre, il n'a pas connu les thèses du personnaliste E. Mounier, il n'en demeure pas moins que c'est bien une défense et illustration des droits, des pouvoirs et des devoirs de la personne, que Rogers nous livre à travers ses analyses et ses témoignages.

« Révolutionnaire tranquille » Rogers avoue lui-même avoir mis du temps à s'apercevoir du bouleversement radical et de la signification réellement « politique » que cette approche centrée sur la personne (« person-centered ») entraînait. « Chaque révolution sociale », écrit-il, « est précédée par un changement de perception du monde ou par un changement dans la perception possible. »

On se plaît à rêver aux implications de ses thèses dans le domaine de la pédagogie. Et si les systèmes éducatifs cherchaient à respecter dans chacun des élèves cette tendance active, créatrice et différenciée ! Ne serait-ce pas le moyen le plus sûr de changer nos sociétés et n'est-ce pas là la voie royale d'un progrès social ?

Le mérite de ce manifeste est d'avoir redécouvert que souvent, ce sont les petites causes qui engendrent les plus grands effets, — pourvu que le principe qui anime ce mouvement ne comporte en lui-même aucune contradiction.

Nelly LESELBAUM.

Ce volume collectif groupant dix-neuf auteurs représente les travaux d'un symposium qui s'est tenu en 1977. Il constitue à la fois un point d'arrivée et une base de départ. Le point d'arrivée c'est qu'on y trouve le bilan de ce qu'a fait l'hygiène scolaire en France depuis plus de trente ans et de sa situation actuelle, au moment où disparaissaient certains des problèmes en fonction desquels les services avaient été pensés. C'est ce qu'expliquent successivement J. Ripoché, le regretté R. Lejeune, E. Clerc (à propos des départements et territoires d'Outre-Mer), S. Delavigne pour le personnel social, C. Sakoun pour le personnel infirmier. Ce bilan est critique, fait en parallèle des évolutions qu'on a pu constater dans d'autres pays, comparaison subtilement exposée par F. Cannonne. Car il ne faut pas se le dissimuler, dans tous les pays du monde, le même problème se pose, celui de services créés qui ont perdu leurs raisons de vivre et s'adaptent mal aux tâches éventuelles qui apparaissent possibles. Car des tâches sont possibles, souligne S. Garnier par exemple au niveau des marginaux du tiers ou du quart monde, et devant l'angoisse déclenchée par les processus d'orientation. De plus, le service de santé scolaire n'est pas plus démuné qu'un autre devant les problèmes de drogues ou de sexualité. D'ailleurs, l'information sexuelle est reprise par H. Ouillon (une malheureuse coquille d'imprimerie lui fait angliciser ma collègue et amie si regrettée, le Docteur Hélène Wolfromm qui se trouve affublée p. 117 du prénom Helen) et les problèmes de drogue sont exposés avec beaucoup de clarté par J. Charles-Nicolas.

Seulement ce virage est difficile à prendre, même dans des domaines traditionnels tels que l'éducation physique comme le souligne Pierre Talbot. Il a raison d'insister, ce qu'on fait rarement sur la difficulté qu'il y a à affirmer une aptitude et le risque que prend le médecin en l'affirmant. Il y a un accord très profond entre ce qu'il expose à propos du sport et ce que dit quelques pages plus loin H. Chaudagne en matière d'orientation professionnelle attirant l'attention sur l'intérêt qu'il y a à relativiser les contre-indications.

Je suis très reconnaissant à P. Talbot d'avoir écrit :

« Il ne faut pas oublier que la médecine préventive est une médecine qui, au départ, a été inventée pour interdire, mais qu'elle n'a acquis ses véritables titres de noblesse que depuis qu'elle n'interdit que lorsqu'elle a épuisé toutes les possibilités de proposer : nous ne sommes pas des "interdiseurs" systématiques, nous n'interdisons que lorsque nous avons étudié toutes les possibilités pour l'individu de faire l'activité proposée. »

En fait, l'exposé sus-cité de J. Charles-Nicolas est intégré dans un ensemble sur les troubles psychiques à l'école, présentés de façon générale par D.-J. Duché. P. Vassal a traité de la délinquance et du suicide de l'enfant. Son exposé sur le suicide est tout à fait remarquable et renouvelle certainement la présentation habituelle du sujet.

Après le bilan, l'ouverture sur l'avenir. J.-L. de Gennes expose la prévention de l'athérome chez les enfants d'âge scolaire avec rigueur et bon sens. Retenons-en qu'on ne peut pas espérer reconvertir les services antituberculeux, maintenant qu'il n'y a plus de tuberculose, en services de prévention de l'athérome. En fait, l'avenir de la médecine scolaire n'est plus dans nos pays (sauf pour des catégories défavorisées voire marginales) dans la prise en charge préventive et curative de l'enfant tout-venant : cette tâche est maintenant faite et bien faite par les familles et leurs médecins. Par contre, il y a un jugement possible de la biologie et de la médecine sur la vie scolaire. Pierre Magnin et Guy Vermeil montrent que la biologie et la médecine peuvent déjà très clairement poser certaines questions, cerner certaines difficultés. Il n'y a pas là impérialisme biologique ou médical, mais expression

d'une exigence vis-à-vis des responsables de l'organisation de la vie scolaire. En employant ce terme de responsables, nous ne visons pas particulièrement les *ministères compétents* ou les enseignants, mais les adultes en général qui projettent leurs commodités et leurs fantasmes à propos du travail et des loisirs, sur les enfants d'âge scolaire et leur imposent, particulièrement dans notre pays, une vie très inadaptée. C'est en somme l'opinion adulte qu'il faut maintenant atteindre.

En attendant, le dialogue entre administrations responsables est assez bien résumé par H. Lacroix et J. Thomazi. La querelle d'appartenance des services d'hygiène scolaire entre administrations chargées des services sanitaires et sociaux de l'enfance et administration chargées de l'école est une superstructure qui cache une difficulté profonde: l'ambiguïté même de la notion d'inadaptation scolaire et d'adaptation scolaire. Bien sûr, il y a des enfants malades, sensoriels, organiques ou psychiques, difficiles à adapter dans une école non spécialisée même idéale. Bien sûr, il y a d'affreuses écoles, maudites par des enfants à qui personne ne trouvera d'anomalie intellectuelle ou caractérielle. Mais dans la pratique, bien des enfants banaux d'écoles banales deviennent dans des circonstances peu claires la balle de tennis que des enseignants qui ont échoué avec eux voudraient bien repasser à des psychiatres et que les psychiatres préféreraient voir dans un milieu non ségrégué. Bien sûr, l'anomalie de l'enfant est une excuse facile pour l'institution scolaire ou le pédagogue qui échoue. Bien sûr, aussi, *médecins et psychiatres ne jugent pas toujours avec compétence et sang-froid l'institution scolaire.* Mais mieux vaut sans doute laisser le débat ouvert, c'est ce que très justement fait ce livre...

Henri PEQUIGNOT.

**TEDESCO (Emmy).** — **Des Familles parlent de l'école...** — Paris : Casterman, 1979. — 186 p. ; 20 cm. — (Orientations/E3 : Enfance, éducation, enseignement.)

Ayant déjà mené une recherche auprès des élèves et des professeurs des C.E.S. dits « à groupe de niveau », Emmy Tedesco a souhaité connaître également l'opinion des familles sur cette expérience. Elle nous présente ici les résultats d'une enquête menée auprès :

- a) de parents dont les enfants, élèves de 5<sup>e</sup> avaient d'abord été orientés vers une classe de transition à laquelle le C.E.S. expérimental leur avait permis d'échapper ;
- b) de familles d'élèves effectivement en transition ;
- c) de parents dont les enfants en fin de scolarité primaire venaient d'être orientés vers la « voie III ».

Des extraits des entretiens nous sont présentés dans le style employé par les parents afin de nous faire saisir dans toute sa réalité l'environnement socio-culturel que retrouvent chaque soir les élèves considérés comme inaptes à entrer en 6<sup>e</sup> « normale ». Sur 112 parents, 99 n'ont pas le certificat d'études, la plupart ont quitté l'école avant 14 ans et leur scolarité a souvent été perturbée ou écourtée par la nécessité de gagner leur vie très jeunes. Aussi ne faut-il pas s'étonner si la plupart des personnes rencontrées par Emmy Tedesco ont tendance à sous-estimer leur capacité à parler des problèmes scolaires de leurs enfants.

Les familles interrogées savaient le plus souvent ce qu'est une classe de transition et en avaient une piètre opinion, mais près des deux tiers des parents du C.E.S. expérimental ignoraient l'affectation primitive de leur enfant vers une telle classe et ne pouvaient donc apprécier l'avantage que présentait la réorientation vers un établissement à groupes de niveaux.

Il semble que sur l'ensemble des familles interrogées, trois couples de parents seulement aient compris l'avantage du C.E.S. expérimental. L'auteur souligne la sous-information dont sont victimes les parents, sous-information dont on peut se demander si d'aucuns ne la jugent pas souhaitable lorsqu'on examine le contenu du formulaire (reproduit dans l'ouvrage) envoyé en fin de C.M. 2 pour annoncer que l'enfant est « admis en 6° III », la mention « maintenu dans le cycle élémentaire » étant barrée, ce qui donne l'illusion à tout parent peu habitué aux « subtilités » administratives qu'il a beaucoup de chance d'avoir un fils ou une fille admis(e) en 6°.

D'ailleurs les rares familles conscientes du sens exact du terme « 6° III » n'ont pu, dans la quasi-totalité des cas, agir de façon à s'opposer efficacement à cette affectation. Pour refuser ce qu'on vient de vous imposer, il faut connaître le langage de ceux qui tentent de décider pour vous.

L'entrée de tous en 6° n'est pas perçue comme un progrès pour la plupart des parents qu'Emmy Tedesco nous présente, parce que l'ancienne formule : classe de fin d'études débouchant sur le C.E.P., obtenue ou non, paraissait plus logique et moins traumatisante que la formule actuelle qui aboutit au maintien de certains enfants en C.M. 2 jusqu'à 14 ans ou à leur envoi en transition. A l'âge où autrefois l'on finissait des études primaires, aujourd'hui on abandonne des études secondaires, telle est la conclusion que tirent bien des parents interrogés.

Lorsqu'on essaie d'approfondir pourquoi les enfants sont considérés chez eux comme « pas capables » de faire des études longues, on constate que l'échec est fréquemment considéré comme une fatalité : « C'est pas donné à tout le monde de réussir » et le succès comme une chance : « elle ne s'y plaisait pas » (à l'école), « je n'ai pas eu de chance ». Le décalage socio-culturel entre leur propre milieu et celui qui facilite la réussite scolaire est rarement souligné pour les familles. Les enquêtés apparaissent comme plus résignés que susceptibles de considérer que le handicap de leurs enfants peut être dû à leur condition défavorisée.

La proportion des parents à attitude contestataire à l'égard du système social n'a pas dépassé 3/55 des personnes interrogées.

Emmy Tedesco a consacré un chapitre à la relation parents-enseignants. Rares sont les visites à un ou plusieurs professeurs et encore plus rares de telles visites ayant une finalité pédagogique (deux cas sur dix-huit en transition, sept cas sur trente en C.E.S. expérimental).

La fatigue des parents après leur journée de travail ou, pour certaines mères, l'obligation de s'occuper des plus jeunes sont le plus souvent les raisons de cette absence de contacts. Néanmoins les raisons avancées semblent masquer une sorte de gêne à franchir le seuil du C.E.S., même chez ceux qui allaient voir les instituteurs à l'école primaire, une mère précise d'ailleurs clairement : « on n'a pas le même parler... (Les professeurs) emploient des mots que nous on ne sait pas ». D'autres parents perçoivent nettement les professeurs comme hautains, méprisants, insultants. On voit ici à quel point ce sont deux classes sociales qui s'affrontent et se heurtent. D'un côté l'établissement scolaire avec le monde des privilégiés, de l'autre le milieu familial avec ceux qui n'ont « pas eu de chance », qui n'ont pas accédé au savoir, donc au pouvoir.

Cette perception est telle que les parents de ces « élèves de la voie III » parlent des rapports de l'enfant au monde scolaire comme ils parlent des rapports dans le monde du travail tel qu'il est pour eux : « on voulait mettre le petit à pied », « il avait fait sa journée » (à l'école), « quand un enfant ne se plaît pas avec la maîtresse, c'est ni plus, ni moins, comme l'ouvrier qui ne se plaît pas avec son patron ».

Les enseignants issus de plus en plus souvent de la classe privilégiée, même au niveau de l'enseignement primaire, connaissent trop rarement la sensibilité des milieux défavorisés pour qui le sens de la solidarité et l'affectivité ne s'expriment pas par des discours plus ou moins sincères, mais par des comportements à l'égard

de ceux qu'ils sentent des leurs. L'enseignant est jugé sur son comportement « l'ancien directeur... jamais je ne laisserai dire du mal de lui... il faut voir **comme il recevait les gens... Il écoutait les gens** ».

Comme l'on pouvait s'y attendre, les enquêtés d'Emmy Tedesco sont peu intéressés par les réunions de parents d'élèves où, là encore on parle un langage qui n'est pas le leur et où le débat se déroule entre ceux qui « savent ».

L'ouvrage se termine sur un chapitre consacré au travail à la maison, ces devoirs et leçons réclamés par certaines familles pour mieux comprendre ce qui se passe à l'école, mais que l'environnement empêche l'enfant de faire la plupart du temps.

On referme ce livre un peu plus convaincu que quelque chose ne va pas dans notre système scolaire.

Aussi pures qu'aient pu être les intentions de ceux qui ont calqué les structures d'un enseignement secondaire que l'on voulait ouvert à tous, sur celles d'un système destiné à 20 % d'une classe d'âge, il faut bien reconnaître qu'un tel système ne décourage seulement les élèves dont les familles ne parlent pas le « langage du savoir », mais encore humilie profondément ces familles en leur faisant trop souvent sentir que l'établissement secondaire est un lieu où règne une classe sociale qui n'est pas la leur.

Souhaitons que ceux qui « ont le pouvoir » parmi les lecteurs de cet ouvrage acceptent d'écouter le discours de ces parents qu'Emmy Tedesco a rencontrés et en tirent les conclusions qui s'imposent si l'on veut parler d'égalité des chances pour tous les écoliers.

Claude DUFRASNE

## **La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965**

*Les deux premières parties de la présente étude ont été publiées dans les numéros 48 (juillet-août-septembre 1979) et 49 (octobre-novembre-décembre 1979) de la Revue Française de Pédagogie.*

### **III<sup>e</sup> PARTIE : INÉGALITÉS D'ÉDUCATION ET STRUCTURE SOCIALE**

La question de savoir dans quelle mesure, dans les sociétés industrielles occidentales en particulier, les chances en matière d'éducation sont dépendantes de l'origine sociale ne serait sans doute pas devenue un objet privilégié de la recherche sociologique et un argument capital dans le débat politique si le niveau éducationnel atteint par les individus n'était pas à son tour un des déterminants les plus apparents du statut social. Dans les deux premières parties de la présente étude, nous avons mis l'accent sur les enquêtes et les recherches qui s'intéressent à la question des déterminants sociologiques (en particulier « socio-culturels ») de la réussite scolaire et de l'accès aux études. C'est l'autre aspect que nous devons maintenant considérer, à savoir le rôle que jouent les études (et les diplômes) dans l'accès aux emplois, aux fonctions et aux statuts. S'il est vrai que l'origine sociale conditionne en partie l'accès aux études et que le niveau éducationnel conditionne fortement l'accès aux statuts sociaux, on ne s'étonnera pas cependant que la problématique principale de la sociologie actuelle de l'éducation réunisse ces deux aspects autour d'une seule et même question, celle de la fonction de l'école comme instrument de la « reproduction sociale », ou, plus exactement, celle de la contribution de la sélection scolaire et de la stratification éducationnelle à la perpétuation du système social en tant que système de différences et d'inégalités sociales. Récusant la conception « fonctionnaliste » des rapports entre éducation et société, et dépassant l'explication « culturaliste » des inégalités sociales devant l'éducation, trois grands modèles théoriques nous paraissent actuellement dominants dans le champ correspondant à cette problématique : le modèle « conflictualiste » (et « politico-idéologique ») des théoriciens de la « reproduction », le modèle « factoriel » (représenté par Jencks, et qui ne se situe d'ailleurs pas au même niveau épistémologique que le précédent, étant davantage un modèle méthodologique qu'un paradigme conceptuel), le modèle « agrégationniste systémique » (illustré par Boudon) enfin.

#### **I. — ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT SOCIAL : TECHNOFONCTIONNALISME ET « CAPITAL HUMAIN »**

1) Dans la tradition sociologique « fonctionnaliste », la « fonction sélective » de l'éducation scolaire, le fait que l'école hiérarchise les individus selon un « axe d'accomplissement » (Parsons, 1959) et les prépare ainsi à occuper des statuts sociaux hiérarchisés (cf. Davis et Moore, 1945), est considérée comme allant de soi. On connaît la définition de Durkheim de l'éducation (1968) comme développement chez l'individu des attitudes et capacités que réclament de lui « et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné ». De même chez Parsons (o.c.), l'éducation scolaire joue à la fois un rôle de « socialisation » (elle contribue à l'intériorisation par l'individu des valeurs de la société globale) et de différenciation sélective, le partage par tous des mêmes valeurs d'égalité des chances au départ et d'accomplissement individuel étant justement ce qui



rend possible chez ceux qui échouent (ou réussissent moins bien que les autres) l'acceptation de l'inégalité des statuts.

2) Durant les années 50 et 60, cependant, la problématique fonctionnaliste (l'explication de la différenciation éducationnelle en termes « fonctionnels », à partir de besoins sociaux explicites ou latents) donne lieu à des approches, à des formulations nouvelles, qui paraissent justifiées par certaines caractéristiques du développement social dans les sociétés industrielles. Les progrès rapides de la technologie et la croissance économique font en effet passer au premier plan le problème des nouveaux besoins en main-d'œuvre qualifiée. Il s'agit en effet d'éduquer une société fondée désormais sur le développement et la généralisation des compétences (cf. Kerr et al., 1960, Clark, 1962). Il existe alors une indéniable convergence entre les arguments de ce « fonctionnalisme technologique » (selon l'expression de Karare et Halsey, 1977 b), — arguments dont nous retrouvons à la même époque l'équivalent, mais coulé dans un langage et un système de références marxistes, dans les pays de l'Est européen, chez les théoriciens de la « révolution scientifique et technique » (cf. Richta, 1969, Kotasek, 1972), — et le développement d'une conception de l'éducation comme « investissement productif » (aussi bien sur le plan individuel que sur le plan collectif) chez les économistes théoriciens du « capital humain » (cf. par exemple Mincer, 1958 ; Schultz, 1961, 1963 ; O.C.D.E., 1962 ; Becker, 1964 ; Denison, 1964, 1965 ; Bowman, 1966). Comme le souligne Bernstein (1974) à propos par exemple de Floud et Halsey (1960), l'orientation optimiste et productiviste de cette conception de l'éducation s'accordait presque « naturellement » avec la préoccupation égalitaire : dans une civilisation du savoir et de la compétence, où il ne paraît pas possible de poser des limites a priori à l'expansion des systèmes d'enseignement (cf. Trow, 1961, 1970, et l'avènement d'un enseignement secondaire, puis d'un enseignement supérieur « de masse »), les inégalités sociales devant l'éducation (mises en relief par un certain nombre d'enquêtes et de recherches que nous avons évoquées précédemment) sont aussi insupportables du point de vue de la productivité que du point de vue de l'équité, parce qu'elles supposent le gaspillage de précieuses « ressources humaines », la non-utilisation de « talents potentiels » (cf. D. Wolfle, 1954 et la question des « réserves de talents » évoquée précédemment). Mais ces inégalités tendent aussi à être considérées davantage comme des phénomènes résiduels (appelés à être réduits progressivement par la dynamique du développement social) que comme des phénomènes fonctionnels (nécessaires à la « bonne marche » de la société) ou structurels (induits par la nature même du système social capitaliste, par exemple).

3) On sait que vers le milieu des années 60, des modifications profondes se sont produites dans la manière de poser le problème des rapports entre éducation et société. A l'optimisme « éducativiste » et « développementaliste », soutenu par l'idéologie de l'« égalité des chances », semble avoir succédé un certain désenchantement quant au pouvoir d'entraînement économique et d'égalisation sociale de l'éducation scolaire, érigée parfois même en cible privilégiée d'une contestation politico-culturelle radicale dont le flamboiement soudain semble avoir éclairé, inspiré et orienté une grande partie de la recherche et de la réflexion sur l'éducation depuis dix ans. La critique des thèses « technofonctionnalistes » et de la théorie du « capital humain », développée à la fois par des économistes et par des sociologues, en particulier aux Etats-Unis, nous paraît s'inscrire dans ce contexte « désenchanté ».

C'est tout d'abord l'idée courante selon laquelle l'expansion des systèmes scolaires depuis un quart de siècle correspondrait à l'élargissement des besoins en main-d'œuvre qualifiée corrélatif du progrès technologique qui est mise en doute. Pour Dreeben par exemple (1971), le système scolaire américain se développe beaucoup plus vite que ce qui serait rendu nécessaire par l'évolution des besoins en main-d'œuvre. D'après l'importante étude d'Ivar Berg (1970), les qualifications requises actuellement pour de nombreux emplois sont en effet inadaptées, dispro-

portionnées à ce qui serait techniquement nécessaire, et la productivité réelle des travailleurs est loin de correspondre aux études qu'ils ont faites et aux diplômes qu'ils ont obtenus. Si l'on considère d'autre part la corrélation, soulignée par les théoriciens du « capital humain », entre niveau de développement économique et niveau de développement du système d'éducation d'un pays (cf. Harbison et Myers, 1964), reste à savoir lequel des deux phénomènes rend possible l'autre, et il ne paraît pas possible, à partir des données historiques et statistiques existantes, de fournir là-dessus une réponse à valeur générale (Collins, 1971). Quant à la liaison entre niveaux d'éducation et niveaux de revenus (cf. par exemple Jallade, 1972 ; Eicher, 1973 ; Psacharopoulos, 1973, 1975 ; Mingat et Perrot, 1975 ; O.C.D.E., 1975 ; Girod, 1978), sa signification est sans doute discutable, variable en tout cas selon les conjonctures ou les secteurs du marché du travail (cf. par exemple, Blaug, 1971 ; Eicher, 1979 ; Levy-Garboua, 1979 ; Levy-Garboua et Mingat, 1979). Pour les théoriciens du « capital humain », il ne fait guère de doute que les salaires plus élevés des gens les plus instruits reflètent une « productivité marginale » plus élevée, donc une utilité sociale plus grande. Si l'axiomatique marginaliste se trouve ici contredite par les faits (Berg, o.c.), à quoi faudra-t-il donc imputer le fait que les inégalités d'éducation se traduisent par des inégalités de salaires ? Pour Thurow (1972), les rémunérations dépendent en fait du type d'emploi occupé, non des qualifications acquises par celui qui l'occupe. Dans la compétition entre les travailleurs pour obtenir les emplois rémunérés, si les diplômes servent bien souvent en fait de critères de recrutement, ce n'est pas comme attestations de compétences professionnelles effectives (lesquelles s'acquièrent fréquemment « sur le tas », après recrutement), mais tout au plus comme indice de qualités plus générales de l'individu, en particulier qualités d'adaptabilité et d'éducabilité, donc promesse que l'individu pourra être formé au moindre coût. C'est pourquoi l'élévation massive des niveaux d'études et la réduction relative des inégalités devant l'éducation peut très bien ne pas s'accompagner d'une réduction des inégalités économiques — paradoxe incompréhensible pour la théorie « classique » de l'éducation (cf. aussi Okner et Rivlin, 1975). Une autre théorie des rapports entre inégalités éducationnelles et inégalités de revenus est celle dite du « filtre », selon laquelle les employeurs rémunéreraient, chez les diplômés, non pas l'existence de compétences directement et immédiatement productives, mais le fait qu'ils soient le résultat d'un « filtrage » (scolaire et universitaire), système rigide et socialement peu rentable (puisque'il favorise l'inflation éducationnelle), mais qui évite à l'entreprise d'avoir à procéder elle-même, et cas par cas, à l'évaluation et à la sélection des compétences (cf. Arrow, 1973 ; Taubman et Wales, 1973 ; et la critique de Layard et Psacharopoulos, 1974). Chez Bowles et Gintis enfin (1975), la critique de la théorie du « capital humain » repose sur une approche sociologique et marxiste des phénomènes économiques, les inégalités de salaires selon les niveaux de diplômes reflétant moins une inégalité des compétences productives qu'une différenciation dans les composantes éthico-attitudinelles de la personnalité correspondant aux exigences de la division capitaliste du travail (cf. Gintis, 1971 ; Bowles et Gintis, 1976).

## II. — INÉGALITÉS D'ÉDUCATION ET REPRODUCTION SOCIALE : L'APPROCHE « CONFLICTUALISTE »

L'axiome fondamental des théories « conflictualistes » de la sélection scolaire est que l'école ne sélectionne pas les plus capables, les plus productifs, mais les plus conformes aux représentations et aux attentes d'un groupe particulier, en l'occurrence celui qui dispose du pouvoir de contrôle sur le système d'enseignement et exerce ce pouvoir en vue de conquérir, de préserver ou d'accroître des pouvoirs et des privilèges au sein de la société. Cette théorie des inégalités éducationnelles a occupé, semble-t-il, une position dominante dans le champ de la socio-

logie de l'éducation à partir de la fin des années 60 (cf. Karabel et Halsey, 1977 b, qui distinguent clairement un courant « néo-wébérien », représenté surtout aux Etats-Unis par Collins, et un courant « néo-marxiste » illustré en particulier par Bowles et Gintis aux Etats-Unis, Althusser et Baudelot et Establet en France, mais ont plus de mal à situer et caractériser les travaux de Bourdieu et Passeron).

1) Une interprétation néo-wébérienne de la stratification éducationnelle : Collins.

Pour Collins (1971, 1974), d'autres facteurs que les facteurs d'efficacité fonctionnelle expliquent la liaison entre éducation, emplois et statuts. C'est que, fondamentalement, l'éducation transmet autre chose que des connaissances « objectives », développe autre chose que des capacités opératoires culturellement « neutres » : elle impose une culture particulière (système de manières, stylistique comportementale, valeurs), la culture du groupe qui dispose actuellement du pouvoir de contrôle sur le système éducatif, érigée par là même en culture universelle et « légitime » (cf. Max Weber, 1968). C'est dire que la sélection scolaire, le classement, la hiérarchisation des individus selon le prétendu « axe d'accomplissement » recouvre en fait une cooptation (et une exclusion) sociale. Pour reprendre l'opposition idéal-typique par laquelle Turner (1960) croyait pouvoir caractériser respectivement les systèmes éducatifs britannique et américain, on pourrait dire que la sélection scolaire repose davantage sur un système de « parrainage » que de « compétition », les « élus » étant ceux qui savent faire la preuve soit de leur appartenance au groupe culturellement dominant soit de leur allégeance vis-à-vis de ce groupe et de ses valeurs. On comprend ainsi que la stratification éducationnelle, la sélection scolaire, soient à la fois le résultat et l'enjeu d'une compétition plus ou moins intense entre les groupes sociaux, dès lors que le groupe qui détient le pouvoir de contrôle sur l'appareil éducatif fait pression pour que les organisations utilisent les diplômes comme critères d'allocation des emplois et des statuts, dans l'espoir d'obtenir pour ses propres membres les meilleures places dans la société. Ainsi s'expliquent aussi la course aux diplômes et la tendance à l'« inflation éducationnelle » observée par de nombreux auteurs (cf. par exemple, Milner, 1972) : les groupes privilégiés doivent relever sans cesse « la barre » pour préserver leur monopole méritocratique menacé par le fait que les autres demandent à faire eux aussi de plus en plus d'études. Collins s'efforce d'étayer cette théorie conflictualiste des inégalités éducationnelles sur un certain nombre de données empiriques, concernant surtout les politiques de recrutement et de salaires des entreprises américaines, qui lui permettent en particulier d'établir en quoi et pourquoi le fait, pour un employeur, de privilégier les critères éducationnels peut signifier qu'il accorde moins d'importance aux compétences techniques du travailleur qu'à son identité culturelle (cas du personnel d'encadrement) ou à sa docilité idéologique (cas du personnel subalterne). Cette validation empirique peut cependant s'avérer difficile à obtenir.

2) Une interprétation néo-marxiste de la stratification éducationnelle : Bowles et Gintis.

Bien qu'on parte cette fois des « classes sociales » au sens marxiste (définies par leur position au sein du système de production) et non plus des « groupes statutaires » wébériens (définis plutôt par leur identité culturelle), il y a une ressemblance évidente entre la pensée de Bowles et Gintis et celle de Collins : dans les deux cas, c'est la dimension culturelle et idéologique de l'éducation et de la sélection scolaire en tant que base et relais structurel de la reproduction sociale qui est soulignée.

a) En s'appuyant sur diverses données statistiques américaines, Bowles et Gintis (1972) calculent la probabilité différentielle d'accès à différents niveaux de réussite socio-économique selon l'origine sociale, le QI vers 6-8 ans et à l'âge adulte et le niveau d'études. Leur conclusion essentielle est que, dès qu'on étudie l'influence de chaque facteur séparément, celle du QI apparaît comme peu importante. Ce qui

signifie que ce ne sont pas principalement des facteurs cognitifs qui commandent la réussite socio-économique et qu'en particulier, si l'éducation contribue fortement à cette réussite, c'est pour d'autres raisons et par d'autres mécanismes que la formation ou le filtrage de capacités cognitives.

b) *L'hypothèse des auteurs est que ce qui compte principalement pour la réussite économique et sociale, c'est la formation et la sélection de traits de personnalité que le système économique considère comme souhaitables pour sa perpétuation. Au sein de la société capitaliste avancée les rapports de production (fondements de la stratification sociale) sont en effet essentiellement de type hiérarchique et bureaucratique. La soumission des individus destinés aux tâches subalternes est donc la première nécessité, il faut une main-d'œuvre docile, qui a intériorisé les valeurs du système. Or l'école joue un rôle essentiel dans ce processus de « domestication », parce que c'est à l'école que les individus apprennent la ponctualité, le respect de l'autorité (extra-familiale), la responsabilité individuelle vis-à-vis de la tâche à accomplir, l'extériorité de la récompense par rapport à l'activité demandée, etc. Les relations de pouvoir au sein de l'école reproduisent ainsi celles qui existent au sein de l'entreprise, et préparent les jeunes à supporter la division hiérarchique du travail (Bowles, 1971). Encore faut-il cependant que cette division soit perçue comme légitime, bien fondée techniquement ou moralement. L'idéologie du QI et l'idéologie méritocratique scolaire contribuent ensemble à cette légitimation, en faisant croire que c'est l'inégalité des talents ou l'inégalité de réussite entre individus à qui on a donné des chances égales « au départ » qui rendent nécessaire la hiérarchisation des tâches et l'inégalité des statuts (Bowles et Gintis, 1972).*

c) *C'est pourquoi la différenciation du système scolaire (la hiérarchisation explicite ou latente entre types d'études, types d'établissements) et les inégalités et disparités d'éducation entre les classes sociales sont des phénomènes structurels, et non pas accidentels ou résiduels. L'école, comme la famille, et en continuité avec le type de culture caractéristique du milieu social auquel appartient la famille, prépare en effet les uns à exercer des responsabilités au sein du système de production, et les autres à obéir et exécuter, et il en sera de même tant que le pouvoir de contrôle sur les contenus, les structures, le financement de l'éducation appartiendra à ceux qui disposent aussi du pouvoir économique et politique au sein de la société capitaliste, — ce pourquoi toute « démocratisation » de l'éducation est sans doute illusoire (cf. Bowles et Gintis, 1976 ; Carnoy, 1974 et, dans la même optique, l'analyse de Karabel, 1972 a, b, sur le développement de l'enseignement supérieur court aux Etats-Unis, à travers les « community colleges », comme instrument de relégation et d'élimination plus ou moins masquée pour les étudiants issus des milieux populaires, en particulier à travers le processus d'intériorisation progressive de l'échec décrit par Clark, 1960, sous le terme de « refroidissement »).*

d) *On voit tout ce qui rapproche cette théorie américaine de la « division scolaire » et de la fonction idéologique de l'enseignement des thèses d'Althusser (1970) sur le rôle de l'« appareil idéologique d'Etat » scolaire dans la reproduction des rapports de production capitalistes, et de la théorie des « deux réseaux » de scolarisation chez Baudelot et Establiet (1971, 1975) : le réseau « secondaire-supérieur », où les enfants de la bourgeoisie apprennent à devenir les « Interprètes actifs » de l'idéologie dominante en vue de maintenir la domination de leur classe sociale, et le réseau « primaire-professionnel » vers lequel sont orientés précocement, par le jeu nullement innocent de l'échec scolaire, les enfants du prolétariat, et où l'idéologie dominante s'impose sous la forme « petite bourgeoisie » d'une « culture au rabais » destinée à interdire le développement et l'expression de l'« idéologie prolétarienne », l'école, son fonctionnement, son ordre et son désordre étant ainsi le lieu et l'enjeu d'une « lutte idéologique de classes » où chacun doit rejoindre son camp et son poste...*

### 3) Sélection scolaire et reproduction sociale : la théorie de Bourdieu et Passeron.

Si la force d'une pensée, l'importance d'une théorie se mesurent par leur pouvoir d'« imposition de problématique », il ne semble pas exagéré de dire que les travaux de Bourdieu et de son « école » (cf. par exemple Boltanski, 1969 ; Grignon, 1971 ; Fritsch, 1971 ; de Saint-Martin, 1971) occupent une position dominante au sein de la sociologie de l'éducation française. Comme le remarquent Karabel et Halsey (1977 b), les sociologues de l'éducation se sont assez peu intéressés, si on met à part la « nouvelle sociologie de l'éducation » britannique (cf. Young, 1971 ; Gorbutt, 1972 ; Eggleston, 1974) et le courant « ethnométhodologique » américain (cf. Cicourel et al., 1974 ; Cicourel et Kitsuse, 1977 ; Rist, 1970, 1977), aux processus qui se déroulent à l'intérieur de la « boîte noire » scolaire et aux mécanismes proprement pédagogiques de la différenciation éducationnelle. Or il nous semble que c'est justement une des caractéristiques de la démarche de P. Bourdieu d'avoir dès l'origine (cf. par exemple Bourdieu et Passeron, 1964, 1965) porté attention à ces aspects.

A un premier niveau, on croit se trouver cependant devant un modèle d'explication (des inégalités éducationnelles) typiquement « culturaliste » (au sens que nous avons donné antérieurement à ce terme). Les inégalités de réussite scolaire sont rapportées en effet à des « inégalités culturelles » entre les groupes (disparités dans l'information sur le système scolaire, les savoirs culturels acquis par familiarisation familiale et imprégnation, les usages linguistiques...) et les inégalités de motivation vis-à-vis des études sont rapportées à des différences attitudinelles profondes, les classes défavorisées ayant tendance à anticiper leur avenir conformément à leur expérience du présent, à conformer leurs projets à leur sentiment du probable et à reproduire ainsi leur situation de désavantage. Cette distribution inégale du « capital culturel » et cette disparité des « ethos de classe » semblent donc suffire à expliquer à la fois les « inégalités devant la sélection » et les « inégalités de sélection » (à réussite égale), la sélection scolaire ne faisant que refléter (et relayer pour les reproduire) les inégalités sociales (cf. par exemple Bourdieu, 1966 a, b, 1974 ; Bourdieu et Passeron, 1964, 1965, 1970). A ce niveau, la reproduction des inégalités par l'école vient seulement de la mise en œuvre d'un égalitarisme formel, à savoir de ce que l'école traite comme « égaux en droit » des individus « inégaux en fait », c'est-à-dire inégalement préparés, par leur culture familiale, à assimiler le « message » pédagogique, de même qu'ils sont inégalement préparés à « décoder » le message artistique, à appréhender l'œuvre d'art comme système de pertinences stylistiques spécifique (Bourdieu et Darbel, 1966). Une condition supplémentaire est nécessaire cependant pour que joue ce mécanisme de conversion des inégalités culturelles en inégalités scolaires : qu'il soit méconnu comme tel. C'est « l'idéologie du don » qui assure cette transmutation des apparences, en faisant percevoir comme inégalités naturelles entre individus (cf. aussi Bisseret, 1975) ce qui est en fait le produit d'une différenciation sociale. (Cette insistance sur le rôle de l'alchimie idéologique, — ou de la « légitimation », dans le processus de reproduction sociale nous paraît une dimension fondamentale de la pensée sociologique de Bourdieu, jusqu'à devenir la clef de voûte « axiomatique » de tout le système dans le Livre I de *La Reproduction*, 1970.)

Mais cette « indifférence aux différences » recouvre elle-même quelque chose de plus profond, et qui justifie une « deuxième lecture » (cf. Snyders, 1970) : une complicité active entre l'école et la classe dominante, reposant en partie sur un jeu d'affinités (culturelles) électives. Ainsi par exemple le caractère « charismatique » des enseignements culturels (le brio « inimitable » du cours magistral, etc.) n'est pas seulement analysable en termes d'information (comme brouillage « dysfonctionnel » réparable par une « rationalisation » de la pédagogie) ou de psychosociologie des enseignants, il a également une fonction positive de discrimination sociale et aussi de légitimation institutionnelle (il atteste l'autorité dont l'enseignant est investi dans son « ministère », nécessaire à son action pédagogique en tant que « trans-

mission arbitraire de l'arbitraire culturel dominant»). On pourrait analyser de la même façon les examens, rituels de cooptation culturelle plus que procédures rationnelles de sélection des compétences (cf. Bourdieu et Passeron, 1967-1968, 1970), ou les appréciations portées par les enseignants sur leurs élèves, véritables « jugements de classe » (Bourdieu et de Saint-Martin, 1975). La définition scolaire de l'excellence (cf. Bourdieu et de Saint-Martin, 1970), manifeste ainsi, et jusque dans la dévalorisation des qualités « trop scolaires » de ceux qui doivent à l'école plus qu'à leur famille l'essentiel de leur culture et de leurs chances d'ascension sociale, la congruence entre les valeurs scolaires et la stylistique culturelle de la classe dominante : élégance, aisance, brillance, distance et distinction discriminante (cf. Bourdieu, 1966 c, 1979). Ce qui ne veut pas dire que l'école ne soit pas douée d'une indestructible spécificité institutionnelle, qui va jusqu'au refus de satisfaire « fonctionnellement » les demandes en main-d'œuvre émanant du système économique (Bourdieu et Passeron, 1967, 1968-1969, 1970). Mais, justement, cette indépendance est « idéologiquement » nécessaire : il faut cette irrationalité, cette lourdeur de l'appareil scolaire et universitaire, et en même temps cette luxueuse légèreté de la « liberté académique », pour que s'exerce sans trop d'à-coups, c'est-à-dire dans la méconnaissance générale, dans l'illusion générale de l'équité et de l'universalité, la fonction scolaire de reproduction culturelle et de conservation sociale. C'est pourquoi aussi les réformes, les innovations et les contestations brouillonnes n'aboutissent le plus souvent qu'à maintenir l'ordre existant. On comprend les protestations de certains commentateurs (cf. Prost, 1970 ; Snyders, 1970, 1976 ; Baudelot et Establet, 1971) contre les implications démobilisatrices, voire « nihilistes » de ce qui a pu être considéré, selon l'expression de Bourricaud (1971, 1975) comme « hyperfonctionnalisme retourné » (ou « fonctionnalisme du pire »). Mais le « cynisme théorique » d'une « socio-logique » telle que celle-ci n'est-il pas plutôt, paradoxalement, porteur de la plus grande indécidabilité quant à ce qui doit être fait ou peut être espéré ?

### III. — INÉGALITÉS D'ÉDUCATION ET MOBILITÉ SOCIALE

Alors que les théoriciens de « la reproduction » sont amenés à mettre l'accent sur ce qui se passe dans la « boîte noire » scolaire, c'est-à-dire à mettre à jour les mécanismes proprement scolaires par lesquels s'effectue la reproduction sociale à travers la perpétuation de la « culture dominante », les sociologues de la mobilité, comme les économistes de l'éducation d'ailleurs, évitent généralement d'« entrer dans la classe » et considèrent l'éducation scolaire « de l'extérieur », étant intéressés davantage par la **mesure des effets** que par l'**analyse des processus** éducationnels continus par lesquels la scolarisation peut fonctionner comme relais dans la transmission (ou la modification) intergénérationnelle des statuts. Ainsi s'explique que l'importation de cette problématique de la mobilité sociale et des instruments méthodologiques qui lui correspondent (tableaux de mobilité, analyse de dépendance, schémas individualistes et « agrégationnistes » d'explication des phénomènes collectifs) dans le champ théorique de la sociologie de l'éducation, caractérisé au début des années 70 par la prédominance du paradigme « conflictualiste » et de la critique politico-idéologique radicale, ait pu induire certains effets de « refroidissement », voire de « neutralisation » politique : les calculs permettent en effet de déterminer **les limites** des phénomènes de transmission intergénérationnelle des statuts dans les sociétés industrielles libérales, et celles aussi des mécanismes « méritocratiques » d'allocation des statuts. Dès lors l'école ne mérite plus « ni cet excès d'honneur ni cette indignité » que semblent lui conférer, en surestimant son rôle et ses responsabilités, les théoriciens de la « reproduction » (cf. Bénéton, 1975 analysant les livres de Girod, 1971, Jencks, 1972 et Boudon, 1973).

### 1) Le modèle statistique de Jencks

En raison de la masse du matériel documentaire utilisé (concernant les inégalités dans l'accès aux études, aux emplois, aux statuts et leurs déterminants) et de la sophistication des techniques d'analyse statistique mises en œuvre (« l'analyse de dépendance » en particulier), en raison surtout du caractère inattendu et paradoxal des conclusions proposées, le travail mené par Jencks et ses collaborateurs (1972, cf. aussi Jencks et Bane, 1973) a constitué une étape importante dans le développement de la sociologie des inégalités éducationnelles, comme le confirment d'ailleurs l'ampleur et la qualité de la discussion scientifique qu'il a provoquée (cf. par exemple, Havighurst, 1973 ; Levine, 1973 ; Coleman, 1973 ; Sewell, 1973 ; Keyfitz, 1973 ; Boudon, 1974 ; Psacharopoulos, 1974, ainsi que les contributions regroupées in : *Harvard Educational Review*, automne 1973, *Sociology of Education*, hiver 1973, *American Journal of Sociology*, mai 1973, *American Educational Research Journal*, printemps 1974).

Il est certain que ce qui a été retenu surtout de ce réexamen minutieux et monumental des données existantes concernant les rapports entre éducation et inégalité, c'est une espèce de leçon de scepticisme. A quelque niveau qu'on se place, et quelle que soit la variable dont on entreprend de mesurer l'influence sur n'importe quelle autre, l'indétermination semble l'emporter toujours sur le déterminisme. Pour Jencks en effet une corrélation (constatée) de 0,65 entre niveau d'études et statut laisse une grande part de la variance du statut non expliquée par les inégalités d'éducation, dès lors qu'on prend soin de dissocier divers facteurs au sein d'un « modèle de dépendance » (et ceci vaut a fortiori pour la corrélation, qui est de l'ordre de 0,50, entre statut et QI ou entre statut et origine sociale). C'est ainsi qu'aux Etats-Unis, la différence moyenne de statut entre deux frères élevés ensemble est presque aussi forte (23 points sur l'échelle de Duncan) qu'entre deux individus pris au hasard (28 points), et ceci reste vrai si ces deux frères ont le même QI et le même niveau d'études (21 points). La chose est encore plus vraie si au lieu de considérer les disparités de statuts on prend les inégalités de revenus, qui paraissent échapper en grande partie aux déterminismes méritocratiques et aux effets de l'héritage social, et donnent l'impression de refléter davantage une « inégalité de la chance » que « l'inégalité des chances » chère aux sociologues... C'est pourquoi, dans le cadre d'une société fébrilement, imprévisiblement et irrésistiblement différenciatrice, il est illusoire de vouloir égaliser les conditions sociales en donnant à tous des chances égales « au départ », car les inégalités ne sont pas principalement transmises ou reproduites, mais sans cesse recrées et modifiées. C'est dire qu'il faut, après l'échec du libéralisme réformiste et « compensateur » des années 60, ou bien laisser à nouveau les mécanismes de la compétition différenciatrice jouer tout seuls (retour du libéralisme conservateur et au « darwinisme social ») ou bien briser les fondements mêmes de la société méritocratique libérale, en imposant, sous le nom de socialisme, l'égalité des revenus et des conditions sociales quels que soient les talents, les mérites ou les réalisations des individus. La « fin du rêve impossible » des années 60 (cf. Schrag, 1970) oblige ainsi chacun à choisir son camp : on ne peut pas vouloir à la fois l'égalité des chances et l'égalité « tout court » (cf., du côté « égalitariste », après Tawney (1931), Jencks et Riesman, 1968 ; Jencks, 1972 ; Karabel, 1972 a ; Gans, 1973 ; Byrne et al., 1975, et la théorie socialiste de la justice chez Rawls, 1971, champion d'un égalitarisme « de rédemption », à quoi s'oppose l'« égalitarisme de correction » de Frankel, 1973, partisan seulement de corriger les différences de milieu pour que s'expriment plus purement les talents « naturels » inégaux, et, en contraste avec Young, 1958, les arguments de Bell, 1972, en faveur de la méritocratie ; cf. aussi, à propos du débat sur l'inégalité aux Etats-Unis, le dossier documentaire de Bénétou, 1976 ; cf. enfin la très suggestive synthèse de Husén, 1975, et celle de Tyler, 1978).

La part que Jencks accorde « au hasard » ou à l'indétermination causale n'est-elle pas cependant le produit d'une interprétation abusive, induite il est vrai par certaines des caractéristiques propres à la méthodologie utilisée, à savoir l'analyse de dépendance ? Beaucoup de liaisons que Jencks considère comme faibles correspondent en fait à des écarts très importants dans la structure des chances des différents groupes sociaux. (Sur ces points, cf. surtout Sewell, 1973 ; Karabel et Halsey, 1977 b ; Girod, 1978). C'est pourquoi d'autres recherches sur éducation et mobilité utilisant le même outil statistique ont pu aboutir à des conclusions moins paradoxales et plus nuancées. Citons surtout Girod et al. (1978), qui comparent les chances d'accès aux études et aux emplois selon l'origine sociale et le sexe pour une population genevoise (et concluent par exemple, d'accord en cela semble-t-il avec Sewell et Shah, 1967, que le niveau d'études dépend davantage du milieu social chez les filles que chez les garçons, et aussi que les femmes paient plus cher que les hommes, en termes de diplômes, leur réussite professionnelle et doivent plus qu'eux leur statut professionnel à leurs études, mais qu'elles semblent retrouver par le biais du mariage, c'est-à-dire du statut de leur mari, ce qu'elles ont perdu par rapport aux hommes sur le plan du statut professionnel personnel). Citons aussi Halsey (1977), qui montre qu'en Grande-Bretagne, si le niveau d'éducation tend à commander de plus en plus l'accès aux emplois (et donc aux statuts), il dépend aussi de plus en plus du niveau d'éducation et de la profession du père, ce qui semble donner raison à la fois aux théories (cf. par exemple, Blau et Duncan, 1967), selon lesquelles les sociétés modernes feraient de plus en plus de place aux critères d'accomplissement personnel (« achievement ») et à celles qui insistent sur l'importance des facteurs de transmission (« ascription ») (cf. l'étude de Boyd, 1973, sur le recrutement et l'éducation des élites britanniques) : c'est que la « transmission » s'effectue aujourd'hui par le biais de l'accomplissement (Halsey, o.c.), quoique non exclusivement, comme le manifestent de façon convergente la plupart des études précédemment citées (cf. aussi Glass, 1954 ; Lipset et Bendix, 1959 ; Duncan et Hodge, 1963 ; Eckland, 1965 ; Svalastoga, 1965 ; Westergaard et Little, 1969 ; Lipset, 1972 ; Haller et Portes, 1973 ; Duncan et al., 1975 ; Sewell et al., 1969, 1975).

## 2) Le modèle systémique et agrégationniste de Boudon

L'analyse de dépendance utilisée par Jencks consiste à mesurer les relations entre des variables définies au niveau des individus (QI, origine sociale, niveau d'études, statut, revenu...). Or, selon Boudon (1974), la configuration de ces relations dépend en fait de variables « structurelles » qui ne peuvent pas apparaître dans le modèle, alors qu'elles sont porteuses d'un pouvoir explicatif considérable.

C'est un modèle « systémique » des processus de scolarisation et de stratification sociale correspondant au « type idéal » de la société industrielle libérale que propose Boudon. Ce modèle apporte une explication globale plausible d'un certain nombre de phénomènes statistiques (accès aux études, évolution des effectifs et de la composition sociale des populations scolaires, accès aux emplois et aux statuts) et de données sociologiques (concernant les mécanismes générateurs des inégalités). Ainsi, au prix de quelques hypothèses simples donnant lieu à quantification (concernant en particulier les probabilités de décision de scolarisation à chaque étape du cursus scolaire en fonction de la réussite scolaire et de l'appartenance sociale, le niveau d'études correspondant à la meilleure combinaison possible des coûts, des risques et des bénéfices escomptés ne pouvant pas être le même pour des groupes dont les possibilités économiques ne sont pas les mêmes, — cf. aussi Eicher et Mingat, 1975 —, sans qu'il soit besoin de supposer des différences culturelles profondes entre classes sociales), on peut comprendre pourquoi l'inégalité des chances de scolarisation s'accroît très vite selon les degrés d'enseignement, et pourquoi la tendance à l'augmentation des taux de scolarisation peut se traduire (en valeurs absolues) par un accroissement plus rapide des effectifs issus des classes



supérieures, en particulier aux niveaux scolaires les plus élevés, alors que la croissance de ce taux est généralement d'autant plus forte (exprimée par le rapport entre les taux de scolarisation à deux moments successifs pour un même niveau du cursus) que ce taux est plus bas : ce qui permet de comprendre quasi déductivement ce qu'on peut constater empiriquement et statistiquement concernant les ambiguïtés et les limites de la « démocratisation » (cf. la première partie de notre étude).

Le même type de démarche permet surtout d'éclairer un des paradoxes essentiels de la mobilité sociale (souligné déjà par Anderson, 1961), à savoir que la réduction de l'inégalité des chances d'éducation peut ne pas se traduire par une réduction de l'inégalité des chances sociales, comme le révèle d'ailleurs la relative stabilité de la mobilité sociale dans les sociétés occidentales (cf. Glass, 1954 ; Lipset et Bendix, 1959 ; Svalastoga, 1965 ; Westergaard et Little, 1969 ; Lipset, 1972 ; Ridge, 1974 ; et les données françaises citées par Gaussen, 1974). On peut calculer en effet que, si la structure sociale reste assez stable dans le temps, le développement de l'éducation se traduit nécessairement par une dégradation de la structure des chances sociales associée à certains niveaux scolaires, continue pour les niveaux les plus bas, plus tardive mais plus brutale pour les niveaux intermédiaires du type études secondaires (du moins avec les paramètres adoptés dans le modèle), de sorte qu'au moment où les catégories inférieures voient s'accroître, surtout aux niveaux scolaires intermédiaires, leurs chances relatives de faire des études, le bénéfice social qu'elles en escomptaient leur échappe. On sait que Thurow (1976) aboutit à des conclusions semblables à propos des inégalités de revenus, les écarts entre les moyennes des salaires des diplômés du primaire, du secondaire et du supérieur ayant eu tendance à s'accroître parallèlement à la réduction des inégalités dans la répartition du stock d'éducation aux Etats-Unis. On notera également que Ankora, 1976, appliquant le modèle systématique de Boudon au cas de la Hongrie, aboutit à des conclusions assez différentes pour ce qui concerne l'évolution de la mobilité sociale dans ce pays.

Est-ce à dire que faire des études soit devenu inutile ou illusoire du point de vue de la réussite sociale ? Il n'en est rien ; **du point de vue des individus**, le choix de la scolarisation longue comme moyen de promotion sociale est un choix rationnel, parce que l'accès aux statuts passe principalement, dans les sociétés industrielles, par le relais « méritocratique », même si les facteurs d'héritage extra-méritocratique (« l'effet de dominance ») demeurant non négligeables. Seulement, **au niveau collectif, l'agrégation** de ces stratégies individuelles rationnelles peut s'avérer contre-productive : l'inflation éducationnelle est coûteuse économiquement et génératrice de frustrations par les déceptions qu'elle entraîne sur le plan social. Personne n'a cependant intérêt à se retirer de cet engrenage dont tous pâtissent : cas typique d'« effet pervers » (Boudon, 1977).

## CONCLUSION

Au terme de ce parcours documentaire, deux questions principales nous paraissent pouvoir être posées.

a) On peut d'abord s'interroger sur le degré de cohérence, voire d'« existence », du champ théorique et scientifique que nous sommes censé avoir parcouru. La sociologie des inégalités éducationnelles existe-t-elle, ou bien n'avons-nous que rassemblé sous ce terme des éléments, des « prélèvements » de savoirs empruntés à des domaines « épistémiques » complètement hétérogènes ? Et même lorsque les contacts entre les différentes théories sont explicites (à travers les références et les critiques), sommes-nous en présence d'un champ de savoir homogène susceptible de se construire **de façon cumulative** ? Ou encore : peut-on parler d'un **progrès** de la sociologie des inégalités éducationnelles depuis le début des années 60 ? Il semble en fait que cela dépend du niveau épistémologique auquel on se place : celui des

données factuelles, celui des modèles méthodologiques, celui des modèles paradigmatiques. Les données sont de plus en plus nombreuses, précises, irrécusables. Les méthodologies sont également susceptibles de progrès, d'affinements, de confrontations fécondes (cf. par exemple l'analyse de dépendance, le modèle systémique de Boudon). Les paradigmes, au contraire, cadres conceptuels très généraux et plus ou moins implicites qui commandent le **sentiment de pertinence** dans un groupe donné à un moment donné, nous paraissent échapper à la logique de la réfutation et de la vérification, parce qu'ils se situent au niveau des **présupposés**. Ainsi l'essor du paradigme conflictualiste n'a pas à proprement parler **réfuté** l'approche fonctionnaliste, de même que le modèle individualiste et agrégationniste d'explication qui conduit à la notion d'« effets pervers » ne **réfute** pas les théories de la « reproduction ». Ce qui ne veut pas dire non plus que les paradigmes coexistent éternellement dans un ciel platonicien, mais que leurs avatars et leurs relations obéissent davantage, nous semble-t-il, à des impulsions externes (qui tiennent au contexte socio-historique de la pensée) qu'aux mécanismes intrinsèques de la découverte scientifique.

b) On peut ensuite se demander dans quelle mesure ces connaissances et ces théories peuvent légitimement cautionner ou inspirer des choix en matière de politique d'éducation. Bowman, par exemple (1975), propose un certain nombre de définitions possibles de l'équité dans la distribution de l'éducation : 1) donner le même niveau d'éducation à tout le monde, 2) amener tout le monde à un même niveau de performances cognitives, 3) ou seulement à un niveau minimum commun, 4) faire que chacun reçoive toute l'éducation qui lui permettra d'épanouir toutes ses potentialités, 5) proportionner les ressources d'éducation allouées aux individus à leurs capacités d'en faire un usage utile, 6) donner à tous des chances égales au départ, quoi qu'il advienne ensuite, 7) imposer qu'à tous les niveaux du système éducatif tous les groupes (sexes, ethnies, classes sociales...) soient représentés proportionnellement à leur importance démographique. On pourrait trouver d'autres définitions, selon la conception qu'on a de l'équité sociale, plus ou moins libérale ou radicale, conservatrice, correctrice ou « rédemptrice », etc. (cf. Husén, 1975). Or il nous semble que si certaines données, certaines théories font paraître plus acceptables, ou plus réalisables certaines conceptions que d'autres, aucune ne permet de les départager de façon cruciale, aucune information, aucune théorie sociologique ne peut **fonder** complètement ni indubitablement aucune politique d'éducation. En fait, dans ce domaine comme dans tout ce qui touche à nos débats les plus urgents et les plus brûlants, les choix d'action supposent une bonne dose de « comme si » : il n'y a pas de politique sans paradoxes.

Jean-Claude FORQUIN.

#### Bibliographie

- Althusser (Louis) (1970). — *Idéologie et appareils idéologiques d'Etat : sur la reproduction des conditions de la production*. *La Pensée*, juin (3-21). Repris in : Althusser (Louis) (1976). — *Positions* (1964-1975). Paris, Editions Sociales.
- Anderson (C. Arnold) (1961). — A skeptical note on education and mobility, in : Halsey et al., eds, op. cit. (164-179).
- Ankora (Rudolph) (1976). — Social mobility and education in Hungary : An analysis applying Boudon's model. *Information sur les sciences sociales*, 15, 1 (47-70).
- Arrow (Kenneth) (1973). — Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economics*, 2, juillet (193-216).
- Baudelot (Christian) et Estabiet (Roger) (1971). — *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.
- Baudelot (Christian) et Estabiet (Roger) (1975). — *L'école primaire divisée*. Paris, Maspéro.
- Bell (Daniel) (1972). — On Meritocracy and Equality. *The Public Interest* (automne). Repris in : Karabel et Halsey, eds, op. cit. (607-635).
- Beil (Daniel) (1976). — *Vers la société post-industrielle*, traduit de l'américain, Paris, R. Laffont.

- Bénétou (Philippe) (1975). — Discours sur la genèse des inégalités dans les sociétés occidentales contemporaines. *Revue française de science politique*, février (106-122).
- Bénétou (Philippe) (1976) (dossier constitué par...). — Un grand problème de société : le Débat sur l'inégalité aux Etats-Unis. *Problèmes politiques et sociaux*, n° 292 (3 septembre).
- Berg (Yvar) (1970). — *Education and Jobs : The Great Training Robbery*. Harmondsworth, Penguin.
- Bernstein (Basil) (1974). — Sociology and the Sociology of Education : A brief Account. In : Rey (John), ed., *Approaches to Sociology*. London, Routledge and Kegan Paul (145-159).
- Bisseret (Noëlle) (1974). — *Les Inégaux, ou la sélection universitaire*. Paris, P.U.F.
- Blau (Peter M.) et Duncan (Otis Dudley) (1967). — *The American Occupational Structure*. New York, Wiley and Sons.
- Blaug (Mark) (1971). — La signification de la Corrélation Education-Salaires. *Revue Economique*, 22, novembre (913-942).
- Boltanski (Luc) (1969). — *Prime éducation et morale de classe*. Paris, La Haye, Mouton.
- Boudon (Raymond) (1973). — *L'Inégalité des chances*. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Paris, A. Colin.
- Boudon (Raymond) (1974). — La sociologie des inégalités dans l'impasse ? *Analyse et prévisions*, n° 17 (83-95).
- Boudon (Raymond) (1977). — *Effets pervers et ordre social*. Paris, P.U.F.
- Bourdieu (Pierre) (1966 a). — L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, VII (325-347).
- Bourdieu (Pierre) (1966 b). — La transmission de l'héritage culturel, in Darras, op. cit. (383-420).
- Bourdieu (Pierre) (1966 c). — Différences et distinctions, in Darras, op. cit. (117-129).
- Bourdieu (Pierre) (1979). — *La Distinction*. Critique sociale du jugement. Paris, Editions de Minuit.
- Bourdieu (Pierre) (1974). — Avenir de classe et Causalité du probable. *Revue française de sociologie*, XV-1, janvier-mars (3-42).
- Bourdieu (Pierre) et Darbel (Alain) (1966). — *L'Amour de l'art, les musées et leur public*. Paris, Editions de Minuit.
- Bourdieu (Pierre) et Passeron (Jean-Claude) (1964). — *Les Héritiers*. Les étudiants et la culture. Paris, Editions de Minuit.
- Bourdieu (Pierre) et Passeron (Jean-Claude) (1965). — Langage et rapport au langage dans la situation pédagogique, in : *Bourdieu (Pierre), Passeron (Jean-Claude) et de Saint-Martin (Monique). Rapport pédagogique et communication*, Paris, La Haye, Mouton (13-36).
- Bourdieu (Pierre) et Passeron (Jean-Claude) (1967). — La comparabilité des systèmes d'enseignement, in : Castel, Passeron et al., op. cit. (21-58).
- Bourdieu (Pierre) et Passeron (Jean-Claude) (1967-1968). — L'examen d'une illusion. *Revue française de sociologie*, vol. IX, numéro spécial 1967-1968 (Sociologie de l'éducation) (227-253).
- Bourdieu (Pierre) et Passeron (Jean-Claude) (1970). — *La reproduction*. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris, Editions de Minuit.
- Bourdieu (Pierre) et de Saint-Martin (Monique) (1970). — L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français. *Annales. Economies, sociétés, civilisations*, janvier (147-175).
- Bourdieu (Pierre) et de Saint-Martin (Monique) (1975). — Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, mai, n° 3 (68-93).
- Bourricaud (François) (1971). — L'idéologie du grand refus, in : *Science et conscience de la société - Mélanges en l'honneur de Raymond Aron*, Paris, Calmann-Lévy, tome 1 (443-472).
- Bourricaud (François) (1975). — Contre le sociologisme : une critique et des propositions. *Revue française de sociologie*, XVI (supplément) (583-603).
- Bowles (Samuel) (1971). — Unequal Education and the reproduction of the Social Division of Labor. *Review of Radical Political Economics*, 3 (septembre). Repris in : Karabel et Halsey (1977 a), op. cit. (137-153).
- Bowles (Samuel) (1972). — Contradiction in U.S. Higher Education, in Weaver (James), ed. *Political economy : radical vs orthodox approaches*. Boston, Allyn and Bacon.
- Bowles (Samuel) et Gintis (Herbert) (1972). — IQ in the US Class Structure. *Social Policy*, 3, novembre-décembre (65-96). Repris partiellement in : Karabel et Halsey (1977), op. cit. (215-232).
- Bowles (Samuel) et Gintis (Herbert) (1975). — The Problem with Human Capital Theory. A Marxian Critique. *American Economic Review*, 65, mai (74-82).
- Bowles (Samuel) et Gintis (Herbert) (1976). — *Schooling in Capitalist America : Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York, Basic Books.
- Bowman (Mary-Jean) (1966). — The Human Investment Revolution in economic thought, *Sociology of Education*, 39 (111-137). Repris in : Cosin, ed., op. cit. (43-70).

- Bowman (Mary-Jean) (1975). — *Education and Opportunity : some economic perspectives*. **Oxford Review of Education**, 1 (73-89).
- Boyd (David) (1973). — *Elites and their Education*. Slough National Foundation for Educational Research.
- Byrne (David), Williamson (Bill), and Fletcher (Barbara) (1975). — *The Poverty of Education : A Study in the Politics of Opportunity*. London, Martin Robertson.
- Carnoy (Martin) (1974). — *Education as Cultural Imperialism*. New York, David Mc Kay.
- Castel (Robert), Passeron (Jean-Claude) et al. (1967). — *Education, Développement et Démocratie*. Paris, La Haye, Mouton.
- Cicourel (Aaron V.) et al. (1974). — *Language Use and School Performance*. New York, Academic Press.
- Cicourel (Aaron V.) et Kitsuse (John I.) (1977). — The School as a Mechanism of Social Differentiation, in : Karabel et Halsey, eds, op. cit. (282-292). (Première parution : 1963.)
- Clark (Burton R.) (1960). — The « Cooling Out » Function in Higher Education. **American Journal of Sociology**, 65, mai (569-176). Repris in : Halsey et al. (1961), op. cit. (513-523). Traduit in : Gras (op. cit.) (299-310).
- Clark (Burton) (1962). — *Educating the Expert Society*. San Francisco, Chandler.
- Coleman (James S.) (1973). — Equality of Opportunity and Equality of Results. **Harvard Educational Review**, 43, n° 1, février (129-137).
- Collins (Randall) (1971). — Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. **American Sociological Review**, 36, décembre (1002-1019). Repris in : Karabel et Halsey (1977 a), op. cit. (118-136).
- Collins (Randall) (1974). — Where Are Educational Requirements for Employment Highest ? **Sociology of Education**, 47, automne (419-442).
- Cosin (B.R.), ed. (1972). — *Education : Structure and Society*. Harmondsworth, Penguin Books and the Open University Press.
- Darras (1966). — *Le Partage des Bénéfices*. Expansion et inégalités en France. Paris, Editions de Minuit.
- Davis (Kingsley) et Moore (Wilbert E.) (1945). — Some Principles of Stratification. **American Sociological Review**, 10, avril (242-249), repris in : Bendix (R.) et Lipset (J.M.) (1966). *Class, Status and Power*. New York, Free Press.
- Denison (Edward F.) (1964). — La mesure de la contribution de l'enseignement (et du « facteur résiduel ») à la croissance économique, in : O.C.D.E. *Le facteur résiduel et le progrès économique*, Paris, O.C.D.E. (13-111).
- Denison (Edward F.) (1965). — Education and economic productivity, in : Seymour Harris, ed. *Education and Public Policy*. Berkeley, Mc Cutchen (328-340).
- Dreeben (Robert) (1971). — American Schooling : Patterns and Processes of Stability and Change, in : Barber (Bernard) et Inkeles (Alex), eds. *Stability and Social Change*. Boston, Little, Brown (82-119).
- Duncan (Otis Dudley), Featherman (David L.) et Duncan (Beverly) (1975). — *Socioeconomic Background and Achievements*. New York, Academic Press.
- Duncan (Otis Dudley) et Hodge (Robert W.) (1963). — Education and Occupational Mobility : a regression analysis. **American Journal of Sociology**, 68 (629-644).
- Durkheim (Emile) (1968). — *Education et Sociologie*, Paris, P.U.F. (première édition : 1922).
- Eckland (Bruce K.) (1965). — Academic Ability, Higher Education and Occupational Mobility, **American Sociological Review**, 30 (735-746).
- Eggleson (John), ed. (1974). — *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London, Methuen.
- Eicher (Jean-Claude) (1973). — L'Education comme investissement : la fin des illusions ? *Revue d'Economie Politique*, 3 (407-432).
- Eicher (Jean-Claude) (1979). — Education et réussite professionnelle, in : Eicher, Levy-Garboua et al. (1979), op. cit. (9-28).
- Eicher (Jean-Claude), Levy-Garboua (Louis) et al. (1979). — *Economique de l'Education*. Paris, Economica.
- Eicher (Jean-Claude) et Mingat (Alain) (1975). — Education et égalité en France, in : O.C.D.E., op. cit., tome I (202-292).
- Floud (J) et Halsey (A.H.) (1961). — English Secondary Schools and the Supply of Labor in : Halsey (A.H.) et al., eds., op. cit. (80-82).
- Frankel (Charles) (1973). — The New Egalitarianism and the Old. **Commentary**, 56, n° 3, septembre (54-68).
- Fritsch (Philippe) (1971). — *L'éducation des adultes*. Paris, La Haye, Mouton.

- Gans (Herbert) (1973). — **More Equality**. New York, Pantheon Books.
- Gaussien (Frédéric) (1974). — Non, l'égalité des chances n'existe pas. **Le Monde de l'éducation**, 1, décembre (14-19).
- Gintis (Herbert) (1971). — Education, Technology and the Characteristics of Worker Productivity. **American Economic Review**, 61, n° 2, mai (266-279).
- Girod (Roger) (1971). — **Mobilité Sociale**. Faits établis et problèmes ouverts. Genève, Droz.
- Girod (Roger) et al. (1977). — **Inégalité, Inégalités**. Analyse de la mobilité sociale. Paris, P.U.F.
- Glass (D.V.) (1954). — **Social Mobility in Britain**. London, Routledge et Kegan Paul.
- Gorbutt (David) (1972). — The New Sociology of Education. **Education for Teaching**, 89, automne (3-11).
- Gras (Alain), éd. (1971). — **Sociologie de l'éducation** : textes fondamentaux. Paris, Larousse.
- Grignon (Claude) (1971). — **L'ordre des choses**. Les fonctions sociales de l'enseignement technique. Paris, Editions de Minuit.
- Haller (Archibald O.) et Portes (Alejandro) (1973). — Status Attainment Processes. **Sociology of Education**, 46, hiver (51-91).
- Halsey (A.H.) (1977). — Towards Meritocracy? The Case of Britain, in : Karabel et Halsey, op. cit. (173-186).
- Halsey (A.H.), Floud (Jean) et Anderson (C.), eds. (1961). — **Education, Economy and Society**. New York, the Free Press.
- Halsey (A.H.) (1975). — Education and Social Mobility in Britain since WW2, in : O.C.D.E., op. cit. vol. 1 (501-509).
- Harbison (Frederik) et Myers (Charles A.) (1964). — **Education, Manpower and Economic Growth**. New York, Mc Graw-Hill.
- Havighurst (R.J.) (1973). — Opportunity, Equity or Equality. **School Review**, 81, n° 4, août (618-633).
- Husén (Torsten) (1975). — Strategies for Educational Equality, in O.C.D.E., op. cit. vol. 1 (308-343).
- Jallade (Lucila Arrigazi) (1972). — Niveau d'instruction et salaires. **Revue française de pédagogie**, 21, octobre-décembre (40-66).
- Jencks (Christopher) et al. (1973). — **Inequality**. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. New York, London, Basic Books.
- Jencks (Christopher) et Riesman (David) (1968). — **The Academic Revolution**. New York, Doubleday.
- Jencks (Christopher) et Bane (Mary-Jo) (1973). — Les écoles et l'inégalité (traduit de l'américain). **Analyse et prévision**, 16, septembre (217-232).
- Karabel (Jerome) (1972 a). — Open Admissions : Toward Meritocracy or Democracy. **Change**, n° 3, mai (38-43).
- Karabel (Jerome) (1972 b). — Community Colleges and Social Stratification. **Harvard Educational Review**, 42, novembre (521-567). Repris partiellement : in : Karabel et Halsey (1977 a), op. cit. (232-254).
- Karabel (Jerome) et Halsey (A.H.), eds. (1977 a). — **Power and Ideology in Education**. New York, Oxford University Press.
- Karabel (Jerome) et Halsey (A.H.) (1977 b). — Educational Research : A Review and an Interpretation (Introduction), in : Karabel et Halsey (1977 a) (1-85).
- Kerr (Clark), Dunlop (John T.), Harbison (Frederik H.) et Myers (Charles A.) (1960). — **Industrialism and Industrial Man**. Cambridge, Harvard University Press.
- Keyfitz (Nathan) (1973). — Can Inequality be cured? **The Public Interest**, printemps.
- Kotasek (Jiri) (1972). — L'éducation permanente dans la réforme actuelle des systèmes éducatifs et de la formation des maîtres, in : Unesco. **L'école et l'éducation permanente : quatre études**, Paris, Unesco (181-243).
- Layard (Richard) et Psacharopoulos George (1974). — The Screening Hypothesis and the Returns to Education. **Journal of Political Economy**, 82, septembre-octobre (985-998).
- Levine (D.M.) (1973). — Educational Policy after Inequality. **Teachers College Record**, 75, n° 2 (149-179).
- Levy-Garboua (Louis) (1979). — Education, origine sociale et distribution des gains, in : Eichler, Levy-Garboua et al., op. cit. (29-58).
- Lipset (S.M.) (1972). — Social Mobility and Equal Opportunity. **Public Interest**, n° 29 (90-108).
- Lipset (S.M.) et Bendix (R.) (1959). — **Social Mobility in Industrial Society**. Berkeley/Los Angeles, University of California Press.
- Milner (M. Jr) (1972). — **The Illusion of equality**. San Francisco, Jossey-Bass.
- Mincer (J.) (1958). — Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. **Journal of Political Economy**, 66, août (281-302).

- Mingat (Alain) et Perrot (Jean) (1975). — Effets structurels dans la distribution des revenus en France, in : Iredu, *Répartition et Education, table ronde internationale*, Dijon, Iredu.
- O.C.D.E. (1962). — *Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education*. Paris, O.C.D.E.
- O.C.D.E. (1969). — *Objectifs sociaux et planification de l'enseignement*. Paris, O.C.D.E.
- O.C.D.E. (1975). — *L'éducation, l'égalité et les chances dans la vie*. (Education, Inequality and Life Chances.) Paris, O.C.D.E. (2 vol.).
- Okner (Benjamin A.) et Rivlin (Alice M.) (1975). — Income Distribution Policy in the United States, in O.C.D.E. (1975), op. cit., vol. 2 (182-219).
- Parsons (Talcott) (1959). — The School Class as a Social System : Some of its Functions in American Society. *Harvard Educational Review*, 29, printemps (297-318). Repris in : Halsey et al. (1961), op. cit. (434-455). Traduit partiellement in : Gras, op. cit. (57-66).
- Prost (Antoine) (1970). — Une sociologie stérile : « La Reproduction ». *Esprit*, décembre (851-861).
- Psacharopoulos (George) (1973). — *Returns to Education : An International Comparison*. Amsterdam, Elsevier.
- Psacharopoulos (George) (1974). — Jencks and Inequality. *Comparative Education Review*, octobre (446-450).
- Psacharopoulos (George) (1975). — *Revenu et Education dans les pays de l'O.C.D.E.*, Paris, O.C.D.E.
- Rawls (John) (1971). — *A Theory of Justice*. Oxford, Clarendon Press.
- Richta (Radovan) (1969). — *La Civilisation au carrefour* (traduit du tchèque). Paris, Editions Anthropos.
- Ridge (John), ed. (1974). — *Mobility in Britain Reconsidered*. Oxford Studies in Social Mobility Working Paper 2. Oxford, Clarendon Press.
- Rist (Raymond) (1970). — Student Social Class and Teacher Expectations : The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, 40, août (411-450).
- Rist (Raymond) (1977). — On Understanding the Processes of Schooling : the Contributions of Labeling Theory ; in : Karabel et Halsey, eds., op. cit. (292-305).
- Saint-Martin (Monique de) (1971). — *Les fonctions sociales de l'enseignement scientifique*. Paris, La Haye, Mouton.
- Schrag (Peter) (1970). — End of The Impossible Dream. *Saturday Review*, 19, septembre (68-96).
- Schultz (Theodore W.) (1961). — Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51, mars (1-17). Repris in : Karabel et Halsey, 1977 a, op. cit. (313-324).
- Schultz (Theodore W.) (1963). — *The Economic Value of Education*. New York, Columbia University Press.
- Sewell (William H.) et Shah (Vimal) (1967). — Socioeconomic Status, Intelligence and the Attainment of Higher Education. *Sociology of Education*, 40, hiver (1-23). Repris in : Karabel et Halsey (1977 a), op. cit. (197-215).
- Sewell (William H.), Haller (Archibald O.) et Portes (Alejandro) (1969). — The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*, 34, février (82-92).
- Sewell (William H.) (1973). — Review of Jencks' Inequality. *American Journal of Sociology*, 78, mai (1532-1540).
- Sewell (William H.) et Hauser (Robert M.) (1975). — *Education, Occupation and earnings. Achievement in the Early Career*. New York, Academic Press.
- Snyders (Georges) (1970). — Est-ce le maître d'école qui a perdu la bataille contre les inégalités sociales ? *Enfance*, 1, janvier-avril (1-22).
- Snyders (Georges) (1976). — *Ecole, Classe et lutte des Classes*. Paris, P.U.F.
- Svalastoga (Kaare) (1965). — Social Mobility : The Western European Model. *Acta Sociologica*, 9 (175-182).
- Taubman (Paul J.) et Wales (Terence J.) (1973). — Higher Education, Mental Ability and Screening. *Journal of Political Economy*, 81, janvier-février (28-55).
- Tawney (R.H.) (1931). — *Equality*. London, Allen and Unwin.
- Thurow (Lester) (1972). — Education and Economic Equality. *The Public Interest*, été (66-81). Repris in : Halsey et Karabel (1977 a), op. cit. (325-335).
- Trow (Martin) (1961). — The Second Transformation of American Secondary Education. *International Journal of Comparative Sociology*, 2, septembre (144-166). Repris partiellement in : Karabel et Halsey (1977 a), op. cit. (105-118).
- Trow (Martin) (1970). — Reflections on the transition from Mass to Universal Higher Education. *Daedalus*, hiver (1-42).

- Turner (Ralph) (1960). — Sponsored and Contest-Mobility and the School System. *American Sociological Review*, 25, octobre (855-867). Repris in : Halsey et al. (1961), op. cit. (121-139).
- Tyler (William) (1977). — *The Sociology of Educational Inequality*. London, Methuen.
- Weber (Max) (1972). — Selections on Education and Politics. In : Cosin (B.R.), op. cit. (211-241).
- Westergaard (John) et Little (Alan) (1969). — Les possibilités d'accès à l'éducation et le processus de sélection sociale en Angleterre et au Pays de Galles : tendances et conséquences d'ordre politique, in : O.C.D.E., op. cit. (303-328).
- Wolfe (Dael) (1954). — *America's Resources of Specialised Talent*. New York, Harper and Brothers.
- Young (Michael F.D.) (1958). — *The Rise of Meritocracy*. London, Thames and Hudson.
- Young (Michael F.D.), ed. (1971). — *Knowledge and Control*. New directions for the sociology of education. London, Collier - Macmillan.

## I. — Organismes d'enseignement et de recherche

### LE LABORATOIRE DE PSYCHO-PÉDAGOGIE ET L'INSTITUT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE L'UNIVERSITÉ DE CAEN

---

Le Laboratoire de psycho-pédagogie de l'Université de Caen a été officiellement créé en 1958 (1) et l'Institut des sciences de l'éducation en 1967, date de la création en France (à Paris, Bordeaux et Caen) des premières études en sciences de l'éducation débouchant sur une licence et une maîtrise.

Les débuts furent difficiles par manque de personnel mais la création de un puis deux postes de collaborateurs techniques et de deux aides-techniques d'une part, de deux maîtrises de conférences supplémentaires et de trois postes d'assistants et de maîtres assistants donnèrent aussi bien au laboratoire qu'à l'institut des possibilités de développement.

Les activités de l'institut et du laboratoire qui lui est associé sont donc de plusieurs ordres :

— L'enseignement qui permet de préparer :

- à la licence et à la maîtrise en sciences de l'éducation,
- au doctorat de troisième cycle en sciences de l'éducation et en psychologie,
- au doctorat d'Etat,
- au doctorat d'université,
- au diplôme de psycho-pédagogie de l'Université de Caen,
- au diplôme de psycho-pédagogie des formateurs de l'éducation permanente de l'Université de Caen.

— La recherche scientifique en éducation développée spécifiquement au sein du laboratoire où les étudiants de maîtrise et de doctorat trouvent un milieu stimulant et d'aide pour leurs recherches personnelles. Le laboratoire a, de plus, des recherches qui lui sont propres sur les attitudes pédagogiques des enseignants, les doubles séries de relations de l'école et de la famille d'une part, de l'école maternelle et de l'école primaire d'autre part, la technologie de l'enseignement.

— Des activités d'ordre clinique au sein du centre médico-psycho-pédagogique où viennent pour consultation et rééducation des enfants de toute la Normandie.

— Des activités de publications : l'institut des sciences de l'éducation et le laboratoire de psycho-pédagogie publient la revue internationale francophone : **Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle**. Aux numéros habituels s'est ajouté, en 1979, un numéro spécial sur Henri Wallon (1879-1962).

— Pendant longtemps le laboratoire de psycho-pédagogie a été le siège de l'association internationale de pédagogie expérimentale de langue française (de 1958 à 1978).

#### Activités d'enseignement

1. La licence ès sciences de l'éducation est décernée aux étudiants qui ont :

a) Subi avec succès les épreuves des six unités de valeurs suivantes :

6305 : Problèmes généraux de l'éducation dans le monde moderne.

6306 : Méthodes et techniques générales de l'éducation.

6307 : Psychologie de l'éducation.

6308 : Psycho-sociologie de l'éducation.

---

(1) 14032 Caen Cedex. Tél. : 94-59-10, poste 272 ou 500.



6309 : Physiologie de l'éducation.

6310 : Statistique appliquée à l'éducation.

b) Soutenu un travail personnel de synthèse :

2. La maîtrise est décernée aux étudiants qui obtiennent trois des valeurs de la liste ci-jointe :

6456 : Analyse multiréférentielle des situations scolaires.

6459 : Recherche en éducation et pédagogie expérimentale.

6467 : Méthodes et techniques modernes de l'éducation.

6450 : Planification de l'éducation et démographie scolaire.

6468 : Education préscolaire.

Remarques : Des unités restent « ouvertes » : elles ne peuvent être choisies que par les étudiants qui ont une dispense d'assiduité et après accord du professeur responsable ; elles ne donnent lieu qu'au contrôle terminal.

6457 : Formation des éducateurs.

6465 : Psychologie scolaire.

6466 : Méthodes et techniques de l'O.S.P.

3. L'enseignement du D.E.A. comporte un travail méthodologique systématique et un séminaire co-animé par l'ensemble des professeurs.

4. Le diplôme de psycho-pédagogie de l'Université de Caen se prépare en deux ans. Il permet, aux étudiants qui ont une moyenne supérieure à 12/20 de demander l'équivalence du D.E.U.G. en vue de la licence ès sciences de l'éducation.

Les enseignements du premier niveau portent sur un programme commun. Ceux du deuxième niveau portent sur deux des spécialités suivantes :

— psychologie de l'éducation (incluant psycho-sociologie de l'éducation),

— recherche en éducation,

— méthodes modernes de pédagogie,

— animation culturelle,

— formation des éducateurs.

5. Le diplôme de psycho-pédagogie des formateurs de l'éducation permanente de l'Université de Caen suppose, lui aussi, deux années d'études. Il s'adresse aux adultes désireux d'acquérir ou de perfectionner leurs « méthodes et techniques d'intervention dans les domaines de l'éducation permanente ». L'enseignement comporte une partie théorique, des travaux dirigés et des stages pratiques ou en situation.

Gaston MIALARET.

### Thèses soutenues à Caen

#### 1. — Doctorat d'Université

Bravo Ahuja (V) (Mexique). — **Programme pour l'implantation de la réforme éducative.**  
Awatfel-About (Mme Ela). — **Essai sur le rôle de l'éducation physique dans l'éducation au commencement de la vie scolaire.**

Crofton (John). — **L'effet de la contribution des professeurs français à l'éducation anglaise.**

Decote (G.). — **L'enseignement programmé aux Etats-Unis.**

Makhoul-Mirza (Hayat) (Canada). — **L'automatisation précoce et ses effets ou pour mieux apprendre.**

Plante (Y) (Canada). — **Observation et analyse d'une expérience d'apprentissage de la lecture française aux niveaux primaire et élémentaire dans un programme américain d'enseignement bilingue français-anglais.**

Poulain (François). — *Etude clinique d'une méthode de l'enseignement de l'anglais aux débutants.*

Riel (Joseph) (Canada). — *L'attitude des instituteurs et des institutrices vis-à-vis de l'enseignement de la musique.*

Vito S. Minaudo. — *Etude expérimentale sur la structuration temporelle d'une information scolaire dispensée par un système intégré de télévision.*

## 2. — Doctorat de troisième cycle

Agbodjan (Herman) (Togo). — *L'attitude des élèves togolais vis-à-vis de l'enseignement du français au niveau du deuxième degré.*

Aka (Kouadi-Joseph) (Côte-d'Ivoire). — *Le rendement scolaire du système ivoirien.*

Cadet (Bernard). — *Elaboration et mise au point expérimentale d'une classification des perturbations graphiques. Quelques aspects statistiques de l'orthographe des élèves des cours élémentaires et des cours moyens.*

Cahi Lago-Brizi (Côte-d'Ivoire). — *Contribution à l'étude des difficultés de la pédagogie de l'enseignement en langue non maternelle (passage de la langue maternelle à la langue française dans une école primaire publique rurale de Côte-d'Ivoire).*

Champagne (R.) (Canada). — *Etude comparative de la perception réciproque des formateurs de maîtres et de leurs élèves-maîtres.*

Cohen (Rachel). — *Contribution à l'étude différentielle de l'efficacité de méthodes pédagogiques.*

Corruble (Daniel). — *Evolution et structure des motivations pédagogiques dans les écoles normales d'instituteurs.*

Beaudot (Alain). — *Recherches sur la créativité.*

Beaufils (François). — *Etude expérimentale du rapport de la rapidité perceptive visuelle et de l'efficacité scolaire - application pédagogique.*

Biry (Georgette). — *Essai de standardisation d'un examen de fin de stage.*

Chossière (Jacqueline). — *Contribution à l'étude de l'appréciation de textes écrits par des élèves de 6<sup>e</sup> dans le cadre de l'enseignement du français.*

Deseautels (Jacques) (Canada). — *Etude expérimentale comparative des principaux procédés pédagogiques utilisés dans l'enseignement de la physique au Québec. Etude particulière de la validité du contenu.*

Desrosiers (Rachel) (Canada). — *La créativité verbale des enfants dans les textes libres.*

Doucet (Jean-Claude). — *De l'innovation éducative à la rénovation pédagogique : les classes de mer.*

Drevillon (Jean). — *Etude psycho-sociale de l'inadaptation scolaire.*

Dupont (Pierrette) (Canada). — *Une didactique de l'information scolaire et professionnelle - Elaboration et évaluation.*

Enoch (Hanna) (Israël). — *Etude comparative de l'apprentissage du français par des étrangers au moyen des méthodes audio-visuelles en Israël (contribution à la psychosociologie de l'assimilation d'une langue étrangère).*

Estrela (Albano) & Estrela (Maria-Theresa) (Portugal). — *Essai d'application de la technique des incidents critiques à la formation des enseignants. Perspectives du changement de l'attitude et du comportement.*

Ferenczi (Victor). — *La perception cinématographique de l'espace projectif (élaboration des rapports spatio-temporels chez les travailleurs africains analphabètes en France).*

Fouchard (Régis). — Etude de l'évolution de la connaissance de certaines catégories grammaticales françaises en classe de sixième - cinquième en relation avec l'apprentissage de l'anglais.

Guglielmi (Jean). — Elaboration et étude expérimentale d'un enseignement programmé.

Guillotte (Alain). — Etude expérimentale de certaines variables liées à la rapidité des acquisitions au cours des premières approches perceptives de textes écrits par des enfants qui n'ont pas encore appris à lire.

Guillouet (Yves). — Lectures, recherches documentaires personnelles et scolarité chez les adolescents lycéens.

Hivon (Joseph) (Canada). — Mise au point expérimentale d'une méthode audiovisuelle d'apprentissage de la lecture.

Jaffar (Abdul R.) (Syrie). — Les attitudes des enseignants algériens vis-à-vis de l'enseignement des mathématiques modernes.

Lanchec (J.-Yvon). — Facteurs d'acquisition de structures anglaises dans des conditions pédagogiques données.

Lefèvre (André) (Canada). — Contribution de la psycho-pédagogie des mathématiques (élaboration expérimentale d'exercices en géométrie basés sur les notions élémentaires des mathématiques modernes).

Lefèvre (Françoise). — Conduite d'enfants en présence de l'OLAGRAPH : apprentissage, rééducation.

Legendre (Renald) (Canada). — Etude expérimentale comparative des principaux procédés pédagogiques utilisés dans l'enseignement de la physique au Québec - Etude particulière des aspects socio-économiques.

Lesage (Pierre). — Attitudes d'enseignants de collèges techniques devant le problème des examens.

Maïandain (Claude). — Problèmes psychologiques liés à l'utilisation d'images et films fixes chez l'enfant.

Marmoz (Louis). — Les sciences de l'éducation en France, une innovation tronquée ; un corps nouveau.

Mazaba (Jean-Marc) (Congo). — Langue maternelle et langue étrangère d'instruction (contribution à l'étude de quelques problèmes posés par le faux bilinguisme scolaire français et particulièrement dans la résolution des problèmes d'arithmétique par l'enfant congolais de l'école primaire).

Morvan (J.S.) (Canada). — Surprotection et débilisation.

Moscato (Michel). — Performances linguistiques et activités cognitives (études sur le raisonnement déductif).

Moya (Moises Bernales) (Chili). — Cours d'enseignement programmé de statistique pour les futurs professeurs (étude expérimentale).

N'Da Gbein (Paul). — Facilitation et freinage dans l'apprentissage de l'histoire.

Paris (Bernard). — Gymnastique volontaire et éducation permanente. Bilan clinique et analytique expérimental d'une situation éducative.

Robidas (Guy) (Canada). — Recherches sur la formation des professeurs.

Rodriguez (R.). — La pédagogie des mathématiques est-elle moderne ?

Salomon, ép. Reynaud (Anne) (Canada). — Etude comparative de deux groupes d'enfants dyslexiques issus de milieux socio-économiques différents (milieu moyen et milieu défavorisé) à l'aide d'un test différentiel d'aptitudes psycholinguistiques (Illinois Test of Psycholinguistic abilities).

Sarrola (Simone). — Essai d'élaboration expérimentale d'une méthode d'enseignement centrée sur l'apprentissage du langage destinée aux enfants de cours préparatoire en Afrique francophone.

Tsongui (Cameroun). — **La formation des enseignants au Cameroun.**

Valot (Claude). — **Contribution à l'étude de la pédagogie de l'orthographe à l'école primaire.**

Xypas (Constantin) (Grèce). — **Construction de test de connaissance en psychosociologie à l'usage des éducateurs.**

Le Gal (Jean). — **Savoir écrire nos mots.**

### 3. — Doctorat d'Etat

Ardoïno (Jacques). — **Contribution au perfectionnement continu des enseignants (thèse sur travaux).**

Boiraud (H.). — **La condition féminine et la scolarisation des filles en France au XIX<sup>e</sup> siècle, de Guizot à J. Ferry.**

Boulougue (Yves). — **La vie et l'œuvre pédagogique de Pierre de Coubertin - 1863-1937.**

Chappuis (Raymond). — **Le groupe de tâche et la formation des maîtres.**

Hallak (Jacques). — **La mise en œuvre des politiques éducatives - rôle et méthodologie de la carte scolaire.**

Guglielmi (Jean). — **Enseignement et processus d'éducation. De la pédagogie de l'histoire à la psychopédagogie des situations-problèmes.**

Lobrot (Michel). — **Thèse sur travaux : travail de synthèse et les trois ouvrages de la pédagogie institutionnelle. Les effets de l'éducation. Troubles de la langue écrite.**

Poinssac, née Niel (Josette). — **Technologie éducative et histoire.**

Postic (Marcel). — **L'observation objective de la conduite professorale.**

## **L'U.E.R. DES SCIENCES DU COMPORTEMENT ET DE L'ÉDUCATION DE L'UNIVERSITÉ DE ROUEN - HAUTE-NORMANDIE**

---

L'U.E.R. (1) fut créée dans le cadre de la loi d'Orientation des Universités, pour développer à Rouen l'enseignement et la recherche en sciences de l'homme. C'est autour de l'enseignement de **psychologie** que cette création eut lieu. Les enseignements de **sciences de l'éducation** et de **sociologie** ont été regroupés dans l'U.E.R. plus récemment. En 1979-1980, 1 370 étudiants sont inscrits dans les trois départements de l'U.E.R.

### **I. — Activités d'enseignement**

En dehors de nombreuses activités de formation continue, l'U.E.R. délivre les enseignements fondamentaux suivants :

#### **1) Psychologie**

Actuellement les enseignements de psychologie sont organisés jusqu'à la maîtrise qui comporte trois C3 : psychologie de l'enfant et de l'adolescent, psychologie expérimentale, psychologie sociale. Les enseignements qui précèdent (D.E.U.G. et licence) sont par ailleurs conçus de façon équilibrée en ce qui concerne les différentes spécialités de la psychologie ; ceci est rendu possible en raison de la diversité des spécialités des enseignants et grâce à l'intervention de praticiens médecins et psychologues.

---

(1) Rue Lavoisier, 76130 Mont-Saint-Aignan. Tél. : 98-65-76.

Les projets sont de développer des enseignements de troisième cycle (D.E.A. et D.E.S.S.) et de créer un C3 de psycho-pathologie (grâce à la nomination très probable, dès janvier 1980, d'un professeur de cette spécialité).

## 2) Sciences de l'éducation

Le département des sciences de l'éducation est de création récente (1972). Ce département ne délivre pas actuellement de diplômes nationaux mais une demande est faite pour une habilitation de licence et de maîtrise.

Cinq U.V. sont actuellement organisées : sociologie de l'éducation, histoire des pédagogies, les difficultés scolaires, le langage et l'acquisition des connaissances scolaires, inconscient et institution.

Un C4 est également délivré (ce C4 pouvant faire partie de la maîtrise de psychologie). Il est orienté vers la sociologie de l'éducation et sur l'approche psychoclinique des difficultés scolaires.

## 3) Sociologie

Les enseignements de sociologie ne conduisent pas actuellement à la délivrance de diplômes nationaux. Une habilitation pour un D.E.U.G. est demandée.

Sept U.V. sont organisées sur deux niveaux.

**Niveau 1** : Stratégies de l'enquête sociologique, analyse du comportement culturel, sociologie du travail, initiation à l'analyse socio-économique, anthropologie.

**Niveau 2** : Ethnosociologie, sociologie de la famille.

## II. — Activités de recherche

Trois groupes de recherche fonctionnent actuellement. Ils ne correspondent pas de façon stricte aux trois départements.

### 1) « Ontogenèse des processus psychologiques »

Les travaux de recherches de ce groupe sont orientés à la fois sur des thèmes de psychologie cognitive et de psychologie génétique. Le thème principal concerne la genèse et le fonctionnement des opérations logiques. Une orientation importante consiste en particulier à étudier le rôle du langage (plus précisément des codages linguistiques) dans les processus de raisonnement.

### 2) « Travail, éducation, représentation sociale »

Thème de recherche : étudier comment le système de production, le système éducatif et culturel « interagissent » avec l'élaboration, la consolidation ou la modification des **représentations sociales des adolescents** et des jeunes adultes dans plusieurs domaines (par exemple : l'environnement économique et le système social - l'avenir et la réussite sociale - le choix professionnel, la signification de la formation par rapport à ces thèmes). Une enquête a été menée auprès de 1 650 étudiants. Le groupe étudie également les activités socio-culturelles sous leurs aspects psychologiques.

### 3) « Sociologie de l'éducation »

Le thème central de ce groupe est le suivant : classes populaires et formation scolaire et professionnelle : sociologie de la crise actuelle et approche psychoclinique de ses manifestations individuelles.

## III. — Publications (nous n'indiquons ici que les ouvrages et non pas les articles parus dans des revues ni les communications à des colloques).

Azemar (G.), Bloch (H.), Lehalle (H.) et al. — **Approches psychopathologiques de l'espace et de sa structuration**, P.U.F., publication de l'Université de Rouen, 1979.

Collectif (dont Lehalle H.). — **Mathématique du quotidien**, Recherche pédagogique n° 101, I.N.R.P.

De Peslouan (G.). — **Qui sont les femmes ingénieurs en France**, P.U.F., publication de l'Université de Rouen, 1974.

Kokosowski (A.). — **Formation économique et pédagogie des sciences sociales**, Paris. TEMA, 1973.

Kokosowski (A.). — **Formations en sciences économiques et sociales**, P.U.F., coll. L'Educateur, 1977.

Moscatò (M.), Witwer (J.). — **La Psychologie du langage**, P.U.F., Que sais-je, n° 1 736.

Simonot (M.). — **Les Animateurs socio-culturels**, P.U.F., publication de l'Université de Rouen, 1975.

Henri LEHALLE,  
directeur de l'U.E.R.

## II. — Information et documentation

### 1. MANIFESTATIONS RÉCENTES

#### • Colloque International sur la production et l'affirmation de l'identité

Ce colloque international et pluridisciplinaire a été organisé par le laboratoire **Personnalisation et changements sociaux**, associé au C.N.R.S. (LA. 259), et par le centre de promotion à la recherche de l'Université de Toulouse-le-Mirail. Il a réuni, du 3 au 7 septembre 1979, près de 700 personnes, enseignants et chercheurs en sciences de la vie et en sciences humaines, ainsi que des représentants de professions diverses, originaires de vingt-huit pays d'Amérique du Nord et du Sud, d'Europe, d'Afrique et du Moyen-Orient.

L'objectif que s'étaient donné les organisateurs était pratiquement double : d'une part, il s'agissait d'ouvrir et de promouvoir des recherches sur l'identité, thème d'actualité s'il en est, tant en ce qui concerne les identités collectives (ethniques, nationales, régionales ou culturelles), que l'identité des individus insérés dans ces collectivités et parfois tiraillés entre elles. Dans une seconde perspective, on se proposait de développer une réflexion sur les rapports entre la personnalisation et les changements sociaux : quel rôle jouent les mouvements et les changements sociaux sur les changements, les aspirations, les conduites quotidiennes des personnes ? Et qu'en est-il de la relation réciproque ?

Dans ces deux directions, dont la seconde semble avoir servi de fil conducteur, le travail des participants a été particulièrement étendu et dense : 25 rapports en séance plénière, 160 communications, 15 tables rondes.

Sur le thème **Identité collective et mouvements sociaux**, le sociologue Alain Touraine (Paris) a montré comment et pourquoi l'identité sociale (ethnique, nationale, religieuse...) tendait à devenir une force sociale et prenait le pas sur les conflits de classe, risquant de masquer les conditions politiques et socio-économiques de l'exploitation de l'homme par l'homme. L'anthropologue George de Vos (Berkeley) a analysé le rôle ambigu de l'éducation et de l'acculturation dans la construction d'identités ethniques et culturelles spécifiques. Ernst Boesche, psychologue culturaliste (Sarrebruck) a mis l'accent sur l'importance des fantasmes individuels et des mythes collectifs dans le changement individuel et social. Enfin, Renaud Sainsaulieu, psychologue (Paris), a mis en évidence l'influence des conditions et des relations de travail dans l'évolution positive ou critique de l'identité des travailleurs.

Tables rondes et communications ont permis d'approfondir l'analyse du rôle des idéologies dans l'organisation des comportements individuels et collectifs. Aux exemples déjà cités, on peut ajouter les conflits linguistiques, l'acculturation des immigrés, les difficultés spécifiques vécues par les citadins ou les ruraux, les hommes ou les femmes, les conflits professionnels. Une synthèse générale sur ces questions a été présentée par Carmel Camilleri, psycho-sociologue (Paris).

Sur le thème **Identité individuelle et construction de la personne**, biologistes et psychologues tels Albert Jacquard, René Zazzo, Pierre Roubertoux, Michèle Carlier (Paris), ont montré que les facteurs génétiques dont on ne peut ignorer le rôle dans le déterminisme des différences individuelles, ne sauraient expliquer les différences entre groupes sociaux ou ethniques. Mais la formation de l'identité individuelle s'inscrit dans l'histoire de l'individu. Paul Mussein (Berkeley), Philippe Malrieu (Toulouse), Hector Rodríguez-Tomé (Paris), ont proposé de nouveaux axes de recherche sur les dimensions temporelles et les conditions de l'évolution de l'identité personnelle, de l'enfance à l'âge adulte. René Lecuyer (Sherbrooke) a montré que l'identité personnelle continue à s'affirmer entre 60 et 100 ans à travers projets et références positives sur soi. Enfin, les psycho-sociologues, en particulier Marisa Zavalloni (Montréal) et Jean-Paul Codoi (Aix-en-Provence) ont précisé le rôle des relations interpersonnelles et de l'adhésion à des valeurs sociales, dans la définition et l'orientation de l'identité personnelle.

Ces thèmes ont été repris et développés dans des communications et des discussions en tables rondes, notamment en ce qui concerne l'éducation des enfants, la formation des adultes, le processus de vieillissement, les aspects intellectuels, affectifs, sexuels... de l'identité personnelle ; les relations entre la représentation de soi, et la représentation d'autrui, etc.

**Le langage et l'imaginaire** jouent aussi leur rôle dans la formation et l'affirmation de l'identité. Miquel Sigan-Soler, psycholinguiste (Barcelone), a étudié les effets du bilinguisme sur la personnalisation, tandis que des linguistes tels que Frédéric François (Paris), et Georges Maurand (Toulouse), ont analysé la place de l'idéologie et de l'identité dans la structure de la langue et dans les discours. Des exemples ont été proposés sur le rôle et l'identité dans la création littéraire par Emile Canivenc, Emilien Carassus et Georges Mailhos (Toulouse), tandis que Nicole Brossard, écrivain (Montréal) apportait le témoignage de l'effet de sa triple revendication identitaire (femme, écrivain, québécoise) sur l'acte d'écrire. Enfin, psychologues et psychanalystes, entre autres Jean Guillaumin (Lyon) et Jacques Levine (Paris), ont rappelé l'importance des relations, complexes et conflictuelles, entre l'inconscient et la connaissance de soi.

Les travaux de ce colloque seront publiés par les Editions Privat (Toulouse) dans deux ouvrages de 380 pages chacun, et mis en vente au prix spécial de souscription, en s'adressant, dès maintenant, à : Jacques Birouste, Université de Toulouse-le-Mirail, 109 bis, rue Vauquelin - 31081 Toulouse Cedex.

Louis NOT,  
professeur, U.E.R. :  
sciences du Comportement  
et de l'éducation, Toulouse.

#### • Séminaire International de l'I.E.A.

L'Institut national de Recherche Pédagogique et l'Institut international de Planification de l'Education ont reçu, du 17 au 21 septembre 1979, les représentants des instituts de recherches membres de l'I.E.A. (association internationale pour l'Etude des rendements scolaires, présidée par le professeur Neville Postlethwaite, de l'Université d'Hambourg). Ce séminaire se tient, chaque année, dans un pays différent. Les deux précédents ont eu lieu à Frascati en Italie (1977) et à Tokyo (1978). Il s'agit de séminaires de travail où sont discutées et mises au point des études internationales

comparatives et où sont examinées en détail les recherches en cours. Actuellement est en cours une comparaison internationale entre vingt-cinq pays sur l'enseignement des mathématiques dans le secondaire (enfants de 13 ans, donc les classes de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> en France, et élèves des classes terminales scientifiques).

Christian Beullac, ministre de l'Éducation, a ouvert le séminaire. Il a souligné « le caractère très original et à maints égards exemplaire de l'action poursuivie par l'I.E.A. Cette originalité concerne autant le projet lui-même que la démarche suivie et la structure qui lui sert de point d'appui » (association internationale d'instituts de recherche). Les travaux de l'I.E.A. sont orientés « par l'idée que la recherche en matière d'éducation doit pouvoir déboucher sur l'action. Il s'agit moins... de développer une réflexion abstraite sur des problèmes généraux, que de prendre le système éducatif et ses dysfonctionnements comme thème d'étude en vue d'agir sur lui... », de rechercher et d'analyser les facteurs spécifiques de son état, et de se donner « ...par là même, les moyens de transformer les systèmes actuels en fonction des objectifs que se donnent les gouvernements... ».

La dimension internationale des travaux de l'I.E.A. permet « une perception critique, une mise à distance en quelque sorte des systèmes éducatifs... La force et l'intérêt d'une observation à une échelle aussi large et diversifiée que possible c'est... de relativiser, de minimiser dans les conclusions, les aspects souvent cachés pour ceux qui sont dans le système — des particularismes locaux, en bref de distinguer l'ensemble du contingent... Cette observation d'un très grand nombre de situations simule en quelque sorte un ensemble d'expérimentations qu'il serait impossible de faire sur un système unique... Les comparaisons internationales offrent des garanties aux prises de décisions lorsqu'il s'agit d'introduire des changements dans tel ou tel système... ».

Par ailleurs, du fait du caractère opérationnel des équipes de chercheurs engagées par les instituts dans ces enquêtes, du fait de l'accumulation raisonnée de connaissances sur les systèmes éducatifs, les responsables de l'éducation peuvent obtenir des réponses précises à des questions précises et ceci dans des délais raisonnables. Il y a là une occasion de contacts étroits entre chercheurs et décideurs.

Daniel Robin (I.N.R.P.) a de son côté souligné la place de la recherche internationale en éducation dans l'évolution économique, démographique et scientifique, et plus particulièrement dans ce dernier domaine. « Parce que notre connaissance est encore essentiellement de nature taxonomique, il manque, tant au niveau des connaissances qu'à celui des méthodologies, une conceptualisation réellement heuristique. Les concepts actuels sont descriptifs, isolés ; leurs liens sont seulement de nature idéologique... »

« Mais sur le plan méthodologique, on peut déceler des tendances fécondes... Progressivement nous passons de corrélations entre variables à un instant donné, à des corrélations entre variations. » C'est là la seule chance d'approcher des processus... « Nous pouvons même espérer modéliser des ensembles de variables qui sont définies par leur différentielle dans des relations causales... Cela devient progressivement possible par le développement des techniques de traitement de l'information, et en particulier de celles qui permettent de séparer le bruit du phénomène principal, les parasites du signal... »

Pendant toute la durée du séminaire, des groupes de travail se sont réunis pour étudier des sujets précis.

En ce qui concerne l'enquête sur l'enseignement des mathématiques, les travaux ont porté sur :

- la mise au point des instruments d'observation des stratégies des élèves et des professeurs ;
- les instruments d'évaluation des résultats ;
- les instruments d'évaluation des attitudes ;



- les plans d'échantillonnage prenant en charge les réalités spécifiques de chaque pays (structure du système, type de population scolaire...);
- les méthodes d'analyse statistique du niveau national ou international.

Ces instruments seront utilisés dans le cadre des études transversales et longitudinales.

En France, l'enquête porte sur 10 000 élèves des classes de 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> (soit environ 200 collèges), et sur 6 000 élèves des classes de terminale C et D (soit environ 120 lycées).

D'autres projets sont à l'étude : de nombreux problèmes méthodologiques sont encore à résoudre.

Les premiers résultats des travaux engagés sur l'enseignement des mathématiques (analyse comparée des curricula, enquêtes préliminaires) devraient être rendus publics au cours de l'été 1980 ; les résultats définitifs le seront à partir de 1982.

Le professeur Neville Postlethwaite, président de l'I.E.A., réunira à nouveau les représentants des instituts membres du 4 au 8 août en Finlande.

Emilie BARRIER.

### • Journées d'études de l'Association française pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence.

Les journées d'études 1979 des associations de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence (A.F.S.E.A.) qui se sont déroulées les 14, 15, 16 et 17 novembre 1979 à Limoges (Haute-Vienne), avaient pour thème « Cadre de vie et Urbanisme : responsabilité des associations de sauvegarde de la jeunesse ».

Les représentants des ministères de la Santé et de la Sécurité Sociale, de l'Environnement et du Cadre de Vie, de l'Agriculture, les autorités départementales et locales, ingénieurs, urbanistes, éducateurs, animateurs, ont exposé les nombreux aspects de l'urbanisme, les conséquences de certains types d'habitat sur le comportement des jeunes, l'inadaptation progressive de l'urbanisme à la vie moderne.

Des groupes de travail devaient apporter sur des thèmes différents de recherche, les résultats de leurs travaux, de leur expérience, de leurs connaissances. C'est ainsi qu'ont été présentés et soumis à discussion les thèmes suivants : les processus de marginalisation en milieu rural, le cadre de vie et habitat, l'avenir des grands ensembles, les jeunes et la rue, l'urbanisme et les déviations juvéniles, les conséquences des nuisances d'expériences passées et du vieillissement des équipements, les politiques sociales et communales, les participations d'associations à l'opération, habitat et vie sociale, H.L.M., dérapage social, l'aspiration des familles et des jeunes...

Les associations essaient de rechercher des solutions pour améliorer ce qui existe et faire des propositions pour les projets à venir, elles aident les populations à mieux se faire entendre en leur permettant de participer en toute connaissance de cause aux décisions relatives à leur cadre de vie. L'intérêt porté aux problèmes de gestion, de financement constitue une des missions des associations.

C'est en constatant les effets de l'habitat sur des jeunes que l'on peut promouvoir l'action sociale dans le secteur de l'enfance inadaptée, la prévention étant souvent plus salutaire que le traitement même de l'inadaptation de la jeunesse. Il est évident que le logement constitue déjà une ségrégation sociale car il est fonction de la classe sociale.

Les organismes d'H.L.M. ont logé depuis le début du siècle les classes moyennes, les populations d'origine ouvrière disposant d'un salaire fixe, puis vers 1960, les classes moyennes ont accédé à la propriété et ont été remplacées par des populations d'origine nomade, celles venant des bidonvilles, par les immigrés, les rapatriés, ces catégories d'habitants ont subi les effets cumulatifs de la paupéris-

sation : chômage, délinquance, problèmes de santé, etc. Des actions au niveau technique sont prises et seront développées, mais l'avenir des grands ensembles est plus un problème de société qu'un problème de béton.

Il faut éviter que l'urbanisme qui est l'art de l'aménagement harmonieux devienne souvent synonyme de fléau social. Il faut l'aider à retrouver sa vocation normale afin de préserver les déviations chez les jeunes, les ségrégations, les clivages, les oppositions entre classes d'âge. Un dialogue doit être institué entre concepteurs, décideurs et utilisateurs.

Les associations ont un rôle important à assurer dans cette concertation, elles peuvent rechercher des solutions pour améliorer ce qui existe, faire des propositions pour les projets envisagés, inviter les responsables de la mise en place du cadre de vie à exposer leur conception et les consulter sur les besoins des familles et des jeunes. C'est avec la participation des associations et des travailleurs sociaux qu'une politique sociale du logement peut être efficace et plus adéquate aux aspirations des jeunes.

Edith VALENZA.

## **2. SOUTENANCES DE THÈSES**

---

Soutenances de thèses en sciences de l'éducation ou intéressant les sciences de l'éducation dans les universités de Paris et de la région parisienne (fin juin 1979 - fin novembre 1979).

### **• Université de Paris I — Panthéon - Sorbonne**

3 octobre. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle, ancien régime.

N'Doume-Assebe (Jean). — **L'enseignement missionnaire au Gabon (1842-1960).**

Directeur de Thèse : M. Person.

27 octobre. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle, nouveau régime.

Mercier (Lucien). — **Les universités populaires en France et le mouvement ouvrier (1899-1914).**

Directeur de Thèse : M. Droz.

### **• Université de Paris III — Sorbonne-Nouvelle**

29 juin. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle.

Dangde (Laobele). — **Etude comparative des systèmes éducatifs en Tanzanie et au Tchad.**

Directeur de Thèse : M. Dulck.

29 juin. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle.

Slama (Simon). — **Analyse thématique et sémantique des Actes des Colloques d'Intellectuels puis de langue française (1957-1974).**

Directeur de Thèse : M. Perrod.

27 novembre. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle.

Masllah (Francine), née Didi. — **La jeunesse et son intégration dans la société britannique. Essai d'analyse de contenu du Guardian et du Daily Telegraph (1967-1969).**

Directeur de Thèse : M. Appia.

### **• Université de Paris IV — Sorbonne**

20 juin. Doctorat d'Etat ès lettres et sciences humaines.

Evdokimoff (Michel). — **As-Komlakov, juge et critique de la culture en Occident. Contribution à l'histoire de la spiritualité en Europe.**

Directeur de Thèse : M. Dedeyan.

5 novembre. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle.

Al A'Ni (Nagem Abdallah). — **La personnalité irakienne à travers le problème de l'enseignement primaire et secondaire depuis 1958.**

Directeur de Thèse : M. D. Chevallier.

• **Université de Paris V — René Descartes — Sciences humaines — Sorbonne**

26 juin. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle.

Cabral (Nelson). — **Les îles du Cap-Vert. Cinq siècles de contacts culturels, mutation et mélange ethnique.**

Directeur de Thèse : M. J.-P. Lebeauf.

6 juillet. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle, nouveau régime.

Obono-Mba (Jacqueline). — **La planification de l'enseignement au Gabon.**

Directeur de Thèse : M. Le Thanh Khoi.

10 juillet. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle, nouveau régime.

Yaker (Annette), née Keiser. — **Carence maternelle sévère, développement et problèmes de santé mentale.**

Directeur de Thèse : M. D. Widlöcher.

10 juillet. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle, nouveau régime.

Weisz (Georges). — **La création des universités françaises (1855-1914).**

Directeur de Thèse : M. F. Bourrichaud.

16 juillet. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle.

Mahdavi Ghazvini (Mohsen). — **L'effet de l'absence du père sur le comportement agressif des adolescents.**

Directeur de Thèse : M. G. Stoetzel.

5 octobre. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle.

Hamon-Leclair (Marie-France). — **Interprétation de l'expressivité dans la communication mimique et gestuelle d'adultes par les enfants de 4 à 11 ans. Incidence de la variable socio-culturelle.**

Directeur de Thèse : M. F. François.

23 octobre. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle, nouveau régime.

Buffa (Ester). — **Enseignement privé et enseignement public : étude comparative des discussions qui ont précédé le vote de la loi du 31 décembre 1959 en France, la loi 4024 du 21 décembre 1961 au Brésil.**

Directeur de Thèse : Mme V. Isambert-Jamati.

27 octobre. Doctorat 3<sup>e</sup> cycle, nouveau régime.

D'Ameida (Ludovic). — **Esquisse psychosociale de la représentation de l'avenir socio-professionnel chez les élèves de classe de 3<sup>e</sup> dans un lycée de Dakar (Sénégal).**

Directeur de Thèse : M. C. Camilléri.

13 novembre. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle, nouveau régime.

Princet (Michel). — **Entre discours officiel et militantisme marginalisé ; quelle expression culturelle pour maghrébiens émigrés ?**

Chroniques familiales.

Directeur de Thèse : M. Le Thanh Khoi.

13 novembre. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle, nouveau régime.

Atrissi (Tlal). — **L'enseignement au Liban au XIX<sup>e</sup> siècle. Rôle des jésuites dans la formation de l'élève.**

Directeur de Thèse : Mme V. Isambert-Jamati.

16 novembre. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle.

Bassaler (Monique). — **Une expérimentation pédagogique dans un arrondissement de Paris.**

Directeur de Thèse : M. Snyders.

22 novembre. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle, nouveau régime.

Andrara Talledo (Rolande) - Salazar Bondy. — **Culture de la domination et éducation.**

Directeur de Thèse : M. Le Thanh Khoi.

23 novembre. Doctorat d'Etat ès lettres et sciences humaines.

Kouakou N'Guessan (François). — **Le sens de la fraternité en Afrique de l'Ouest.**

Directeur de Thèse : M. L.V. Thomas.

24 novembre. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle, nouveau régime.

Mourey (Jean-Marie). — **Education et participation dans l'armée.**

Directeur de Thèse : M. Snyders.

26 novembre. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle, nouveau régime.

Torres (Francisco). — **Le public de l'enseignement secondaire en Equateur.**

Directeur de Thèse : Mme V. Isambert-Jamati.

28 novembre. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle.

Delgorgue (Michel). — **Le dessin-langage graphique chez l'enfant psychotique.**

Directeur de Thèse : Mme G. Gratiot-Alphandery.

29 novembre. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle.

Pierrot-Lacrosse (Henriette). — **Evolution de l'enseignement technique court (des C.A. aux L.E.P.) et du corps de ses maîtres d'atelier (de 1944 à nos jours).**

Directeur de Thèse : M. A. Léon.

30 novembre. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle.

Zakaria (Azza). — **L'efficacité du cahier d'exercice de prononciation phonétique sur l'orthographe d'usage en français langue étrangère.**

Directeur de Thèse : M. L. Legrand.

• **Paris VII — Jussieu**

(rappel)

28 mars. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle.

Cain (A.). — **Modalités d'apprentissage des notions d'aspect, de détermination et d'anaphore dans le cadre du cycle d'observation et la méthode « Chartivelle » et rôle de la conceptualisation dans cet apprentissage.**

Directeur de Thèse : M. A. Culioli.

28 mars. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle.

Juillard (Claudie). — **Théorie linguistique et apprentissage d'une langue seconde.**

Directeur de Thèse : M. A. Culioli.

• **Université de Paris VIII — Vincennes**

27 juin. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle

Avognon (Kofi). — **Analyse contrastive, textes et discours authentiques et didactique du français à l'Université de Nigéria.**

29 juin. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle, nouveau régime.

Ketterer (Willy). — **Enquête sur la compétence de l'internat de rééducation et de son personnel - Buts et fonctions.**

30 juin. Doctorat d'Etat.

Briolet (Daniel). — **Poésie et enseignement.**

20 septembre. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle.

Hattab (Ange). — **Etude génétique des attitudes de jeunes en face de la lecture.**

26 septembre. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle.

Mathieu (Louis). — **Etude de la mémorisation dans l'identification de concept.**

2 octobre. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle.

Jullien (Jean-Pierre). — **Repères pour une éducation autre.**

• **Paris X — Nanterre**

30 juin. Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle.

Pain (Jacques). — **Une formation à la pratique de l'institutionnel. Pédagogie institutionnelle, pratiques institutionnelles et formation.**

Directeur de Thèse : M. G. Ferry.

## **Structures et réformes de l'enseignement**

### **AFRIQUE**

**Aspects de l'éducation de l'enfant africain.** — Educafrica, Bulletin du Bureau régional de l'Unesco pour l'éducation en Afrique (Dakar), numéro spécial 1979, 86 p.

Cette livraison est publiée dans le cadre de l'Année internationale de l'enfant, et présente quelques recherches effectuées ou en cours pour trouver de nouveaux modèles d'intégration et de saisie de l'enfant africain, et un système d'éducation conciliant la tradition et la modernité de ce continent, au moyen notamment de stratégies psychopédagogiques appropriées.

### **ASIE**

**L'éducation en Asie et en Océanie. Evolution et perspectives.** 41<sup>e</sup> conférence régionale des ministères de l'Education... et de la planification économique en Asie et Océanie... Colombo, 24 juillet - 1<sup>er</sup> août 1978, S1, nd., 108 p.

Cette conférence rapportée par l'Unesco est consacrée aux grands problèmes des politiques de l'éducation pour la nouvelle décennie. Dans le chapitre d'introduction les tendances récentes de l'évolution de l'éducation sont exposées : le développement éducatif est influencé par la forte croissance démographique qui caractérise jusqu'à présent les régions d'Asie et d'Océanie qui comptent vingt-cinq pays, 2 436 millions d'habitants dont 450 millions concernés par l'enseignement (élèves, professeurs). Les systèmes d'enseignement hérités de la période coloniale ont été élargis, pour atteindre la masse et lutter contre l'analphabétisme, surtout dans la population féminine. L'évolution des taux de scolarisation des effectifs par catégorie d'enseignement, des dépenses d'éducation est présentée sous forme de tableaux. Les débats de la conférence ont pour but de circonscrire les problèmes qui constituent un obstacle à l'égalité des chances devant l'éducation. On constate que les différents secteurs de l'éducation ont progressé inégalement (l'alphabétisation des adultes moins que la scolarisation primaire, par exemple) et que les inégalités sociales et les inégalités en matière d'éducation se renforcent mutuellement.

Il faut étudier des modifications d'orientation, de structures, de programmes et méthodes d'administration afin de créer des systèmes souples qui combinent l'éducation formelle et non formelle, favorisant la participation des masses et utilisant de façon optimale les ressources techniques et financières.

Le problème des rapports entre l'éducation et l'emploi, le développement économique des pays est également essentiel. L'enseignement actuel est le plus souvent défaillant en matière de préparation au monde du travail. Une éducation fonctionnelle devrait adapter qualitativement l'enseignement au travail productif, réinsérer l'apprentissage dans le contexte de la vie active. En mai 1974, l'assemblée générale des Nations-Unies a proclamé sa détermination de favoriser « L'instauration d'un nouvel ordre

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.

économique international... qui permettra d'éliminer le fossé croissant entre les pays développés et les pays en voie de développement...» La coopération internationale s'est intensifiée en conséquence. Il faudra l'adapter au mieux aux besoins nationaux, dans le respect de l'indépendance de chaque Etat membre.

## BELGIQUE

**Les objectifs de l'enseignement et l'enseignement par objectifs.** Introduction par P. Backeljauf et J. Goffard. (Colloque du 24 au 26 avril 1979). — Revue de la direction générale de l'Organisation des études, (Bruxelles), n° 7, sept. 1979, pp. 3-30.

Ce colloque, organisé pour la troisième année consécutive par la direction générale de l'Organisation des études du ministère de l'Education nationale, était consacré aux problèmes posés dans l'enseignement secondaire par la réforme engagée depuis plusieurs années. Les auteurs de l'introduction rappellent les thèmes qui avaient été débattus lors des deux premiers colloques et dont les conclusions avaient fait apparaître la nécessité de se préoccuper des objectifs. Le présent article communique les résultats des travaux accomplis par les cinq groupes de travail dont les thèmes d'étude sont les suivants :

Premier groupe : conception du bulletin et rôle du conseil de classe dans une pédagogie des objectifs. Deuxième groupe : influence d'une pédagogie par objectifs sur la relation éducative et la pratique pédagogique quotidienne. Troisième groupe : problèmes liés, pour le professeur et l'équipe éducative à la formulation des objectifs. Quatrième groupe : distinctions éventuelles à établir entre les objectifs selon qu'ils donnent lieu ou non à une qualification. Cinquième groupe : situation du professeur par rapport à la problématique globale des finalités, des buts, des objectifs de l'enseignement. Dans son allocution de clôture, le secrétaire général tente de dégager un certain nombre de réflexions générales au sujet des travaux qui ont été effectués et de déterminer les directions à prendre pour les travaux futurs. Il constate les progrès accomplis et précise les besoins de l'enseignement afin de l'adapter à la société actuelle. Trois grands objectifs d'enseignement se dégagent des discussions, dont la réalisation n'apparaît pas facile en raison des divergences d'opinions. L'élaboration d'un projet éducatif concret doit tenir compte de la société telle qu'elle est et prendre racine dans les réalités vécues, c'est-à-dire dans la société elle-même et dans l'environnement social, dans la famille et dans le travail.

**La psychologie dans l'école.** — Revue de l'Institut de Sociologie (Bruxelles), n° 1-2, 1979, pp. 7-171.

L'entrée et la diffusion de la psychologie scolaire dans le système scolaire belge depuis un quart de siècle, par le canal des offices d'orientation scolaire et professionnelle (O.S.P.) et des centres psycho-médicaux-sociaux (C.P.M.S.) servent de cadre à ce dossier composé d'une série d'articles sur : l'évolution de l'orientation professionnelle et scolaire depuis la dernière guerre, son histoire (par J. Nizet) et ses aspects actuels (par A. Van Haecht) ; d'un essai de typologie des centres P.S.M. (par J. Nizet et A. Van Haecht) ; d'une analyse des pratiques et outils utilisés par les psychologues scolaires (par M. Legrand et Phi Stasse), et en particulier des tests d'intelligence (par M. Legrand), révélateurs de l'appartenance sociale. Cette étude plutôt tournée vers le passé permet cependant de formuler des hypothèses sur les aspects plus neufs de la psychologie scolaire.

**CHINE**

**Chine : L'explosion scolaire.** — L'Education (Paris), n° 398, 25 oct. 1979, pp. 9-13.

Pour la première fois, la République populaire de Chine, représentée par son vice-ministre de l'Education, a participé à la trente-septième session de la Conférence internationale de l'Education en juillet dernier à Genève. De larges extraits du rapport présenté par la Chine sont reproduits dans le présent article et concernent essentiellement les divers enseignements — éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire, enseignement technique secondaire, enseignement supérieur, éducation des adultes — et la formation des enseignants.

**DANEMARK**

**V. 90 Danish educational Planning and Policy in a social context at the end of the 20th century.** — By the central Council of Education. — Copenhague : ministry of Education, 1978, 365 p.

Rapport sur tous les secteurs du système éducatif danois devant servir de base à un débat général sur le développement facteur de l'enseignement en liaison avec les changements économiques et sociaux ; c'est plus un « cadre » qu'un plan : le conseil central de l'Education n'exerçant aucun pouvoir politique. Après un rappel historique de l'évolution de l'enseignement, ce rapport étudie l'enseignement et son rôle dans la société, les objectifs des réformes et des innovations possibles (restructuration de l'école maternelle et primaire, de l'éducation des jeunes et des adultes), le marché du travail et l'attente des étudiants, le rôle des professeurs et des parents, le coût de la mise en place de nouvelles réformes et souligne le lien étroit qui doit exister entre l'éducation et la vie.

**ESPAGNE**

**CARBONNEL** (Jaume). — **Colegio Trabenco.** — Cuadernos de pedagogia (Barcelone), n° 51, mars 1979, pp. 21-24.

Le Collège Trabenco a été créé par la population de Zarzaquemada, ville de 80 000 habitants de la banlieue industrielle de Madrid, où jusqu'au début des années 60, il n'existait aucun établissement scolaire officiel. Cette école a fonctionné dès l'année 1972-1973. C'est une passionnante expérience d'école nouvelle, inspirée par la pédagogie de Freinet et de O'Neill où la plus grande importance est donnée aux diverses assemblées : élèves, élèves et parents, élèves, parents et professeurs qui assurent la gestion, l'organisation scolaire et pédagogique dans la plus grande concertation. Les classes sont autonomes et fonctionnent avec des équipes élues, renouvelées chaque semaine, qui se chargent de l'entretien, du matériel scolaire, des fournitures, de la discipline, du travail en groupe. Après de nombreuses difficultés créées par les autres établissements scolaires, les réticences officielles, l'expérience a pleinement réussi et peut se poursuivre avec succès.

**FRANCE**

**BEREDAY** (George Z.F.). — **Démocratisation de l'enseignement supérieur.** — Documentation et information pédagogiques, (Paris), n° 210, 1<sup>er</sup> trim. 1979, 77 p.

Dans le monde de l'après-Seconde Guerre, il semble que l'éducation dispose d'un pouvoir accru de conférer un statut social éminent. Avant de juger l'étendue de ce pouvoir et de ses incidences, il importe de répondre à deux questions : quel est le niveau de savoir correspondant à un enseignement supérieur touché par la démocratisation ? Comment définir la démocratisation ? En deuxième partie, une bibliographie de 51 pages sur les aspects généraux et théoriques du problème, puis sur l'Afrique, l'Amérique du Nord, l'Amérique du Sud et les Caraïbes, l'Asie et l'Océanie, les Etats arabes, l'Europe.



Le premier des deux articles trace un bilan des progrès de l'éducation féminine au cours des quarante années écoulées depuis la fin de la Première Guerre mondiale. Entre 1921 et 1976-1977, le nombre d'étudiants à l'université est passé de 10 889 à 92 483, cet accroissement étant presque entièrement acquis après 1945. Actuellement au niveau des études secondaires il existe très peu de discrimination entre les garçons et les filles jusqu'au « G.E.C. » niveau ordinaire — examen qui sanctionne la fin de la scolarité obligatoire —. Mais au niveau avancé du « G.E.C. » la proportion de filles dans la totalité des candidatures aux épreuves dans toutes les matières n'est plus que des trois quarts et leurs résultats sont — proportionnellement — un peu inférieurs à ceux des garçons. De plus, la disproportion entre le nombre de garçons et de filles choisissant les sujets scientifiques et plus encore les mathématiques est énorme. Dans les écoles polytechniques très peu de femmes suivent les cours sandwich et les cours d'une journée hebdomadaire organisés par les travailleurs du secteur industriel. Dans l'éducation postscolaire (« Further education ») la discrimination est encore plus flagrante : certains cours sont l'apanage des hommes — ingénierie, construction, travaux publics — d'autres sont exclusivement féminins — formation paramédicale, secrétariat. Le second article tente de définir le concept d'égalité des chances en éducation. Une commission pour l'égalité des chances a été créée dans le but de combattre les discriminations dans l'emploi et dans la participation à la vie sociale en général. Des tableaux statistiques comparent les grades obtenus par les garçons et les filles du G.E.C. niveau avancé, dans les divers diplômes et licences ainsi que la distribution des étudiants et des étudiantes selon les sujets d'étude.

On est conduit à se demander si la préférence des filles pour les disciplines littéraires provient de leur nature ou de leur éducation, des pressions sociales. Il semble que les parents, l'entourage, soient les principaux responsables de la persistance des stéréotypes. La littérature populaire, la publicité exploitent la différenciation des modèles selon le sexe. L'école ne peut éliminer à elle seule les préjugés de sexe ou de race.

**The new Schools Council.** — *Secondary education journal*, (Londres), vol. 9, n° 1, mars 1979, pp. 1-22.

Le ministère de l'Education a créé en 1964 le « conseil scolaire » qui était conçu comme un organisme central d'élaboration et de transformations des programmes scolaires afin de canaliser les initiatives un peu disparates des enseignants et des directeurs d'école, avec l'aide de commissions supervisées par des éducateurs notamment la « commission des programmes ». Le conseil scolaire diffusait les résultats de ses travaux, du matériel pédagogique, des guides du maître, des bulletins périodiques. Depuis quelques années la structure et les objectifs du conseil scolaire ont été critiqués et remis en question. Celui-ci a donc été remanié éclaté en plusieurs commissions dont les trois principales sont : l'« assemblée délibérante » qui constate la nature des problèmes, la « commission professionnelle », qui, comme son nom l'indique, porte un jugement de spécialiste sur les solutions pratiques envisagées, et la « commission des finances et des priorités » qui détermine ce qu'il est possible de réaliser en fonction de l'estimation des coûts, dans le contexte de l'ensemble des secteurs prioritaires de l'éducation. Des sous-comités dont les activités et les projets en cours sont décrits dans les articles suivants, s'intéressent plus spécialement à l'enseignement primaire, à l'enseignement secondaire, aux examens, aux problèmes spécifiques du Pays de Galles.

**O.C.D.E.** **L'enseignement et le développement régional.** — Rapport général, vol. I, O.C.D.E. (Paris), 1979, 98 p.

Après un bref rappel des stratégies de développement régional et des politiques de régionalisation de l'enseignement, ce rapport traite essentiellement de trois grands problèmes : les fonctions de l'enseignement au niveau régional et, en particulier, ses relations avec l'emploi et les migrations de population ; les inégalités régionales en matière d'éducation ; et les questions de planification et d'organisation posées par la régionalisation des politiques d'éducation. Il passe en revue les divers types de structures régionales d'emploi et de formation, l'évolution générale des disparités régionales et des politiques visant à les réduire et les difficultés éprouvées à concilier les objectifs nationaux et régionaux des politiques d'éducation.

Douze rapports techniques élaborés par les autorités nationales ou des experts seront publiés séparément dans un deuxième volume.

**KOGAN (M.). — Evolution des politiques nationales d'éducation dans les pays de l'O.C.D.E.,** vue d'ensemble. — O.C.D.E. (Paris), 1979, 91 p.

Cette étude offre un aperçu des principaux événements survenus en matière d'enseignement dans les pays membres de l'O.C.D.E. depuis 1965 environ ; elle montre l'effet de l'accroissement démographique depuis la Seconde Guerre mondiale ; le changement des attitudes à l'égard de l'enseignement qui se révèle clairement par un passage de l'optimisme à l'incertitude ; l'évolution des valeurs et des objectifs ; la recherche de l'égalité. Cet examen permet de retracer les différentes méthodes utilisées pour planifier les grandes orientations et les mettre en œuvre dans les divers pays, suivre l'évolution d'une planification quantitative, et déceler les nouveaux problèmes posés par la gestion, la participation, la recherche et le développement.

**NOAH (H.J.), SHERMAN (J.D.). — Le financement de l'enseignement primaire et les objectifs fondamentaux de l'école. Rapport général.** — O.C.D.E. (Paris), 1979, CERI, 78 p.

Ce rapport est un résumé des résultats auxquels a abouti la première phase biennale d'exécution du projet que le CERI a entrepris sur le financement de l'enseignement. Il traite des instruments de financement des écoles primaires par rapport aux grandes tendances et aux principaux objectifs de la politique de l'éducation : égalisation, autonomie locale, choix de l'école par les parents, avec un examen comparé des pays membres : Australie, Canada (Ontario), Angleterre et Pays de Galles, Allemagne, Italie, Pays-Bas, Norvège, Suède, Etats-Unis, Yougoslavie.

**PAYS-BAS**

**BRINKMANN (Günter), LAGERWEIJ (Nijs). — Die niederländische Gesamtschule : Zwischenbilanz des Reformprozesses.** — Die deutsche Schule (Hannover), n° 9, sept. 1979, pp. 577-586.

Le concept d'école globale intégrée est apparu simultanément ces dernières années dans de nombreux pays européens. C'est, en effet, la réforme la plus importante actuellement étudiée en Europe occidentale afin de suppléer, de compléter l'enseignement du premier cycle des études secondaires. Aux Pays-Bas, ce type d'école



L'article traite de l'introduction du *numerus clausus* dans le second cycle de l'enseignement secondaire. Le lycée est-il dès lors devenu un lieu d'angoisse et d'oppression ? Basée sur les résultats d'une étude empirique auprès des élèves des lycées poursuivant leurs études dans des conditions très différentes (milieu social, discipline dominante, zone d'habitation...), cette analyse montre que l'école est actuellement la source de nombreux troubles psychiques : angoisse, apathie, agression, dus au stress et au surmenage scolaire. Quelle attitude adopter ? Faut-il faire jouer la résignation ou l'orgueil de l'élève, la rivalité, les conflits, la concurrence ? L'auteur estime que le problème est en grande partie d'ordre politique. C'est en effet à ce niveau que se prennent les décisions concernant les méthodes pédagogiques, les modalités de contrôle et les orientations à donner à l'enseignement. La politique de la R.F.A. de ces dix dernières années est grandement responsable de l'accroissement des charges imposées aux élèves. L'article est complété par des statistiques sur les conditions matérielles et psychologiques de la préparation aux examens et à l'entrée à l'université.

#### **TANZANIE**

**MMAPI (G.R.V.).** — **L'admission d'étudiants « mûrs » à l'Université de Dar-es-Salaam.** — Perspectives, (Unesco, Paris), vol. IX, n° 1, 1979, pp. 71-79.

Cet article rend compte de l'expérience actuellement en cours à l'Université de Dar-es-Salaam qui consiste à n'admettre que des étudiants ayant accompli plusieurs années de travail professionnel après l'école secondaire. Après un historique du développement de l'enseignement supérieur en Tanzanie, l'auteur résume les objectifs définis en matière d'éducation en novembre 1974 :

- A chaque niveau l'enseignement doit être considéré comme terminal, ce qui entraîne le développement de l'enseignement technique à chaque niveau.
- L'instruction étant le droit de tous, l'instruction primaire universelle doit être réalisée très vite (en 1977 au lieu de 1989, date initialement prévue).
- Les examens doivent avoir pour but d'évaluer la performance individuelle dans tous les domaines (cognitif, psychomoteur, affectif...).

L'accès à l'université, auparavant basé sur les notes et les résultats scolaires est maintenant réservé aux candidats reçus au « *mature age entry examination* » ou munis de certificats ou diplômes équivalents ; deux autres facteurs sont pris en considération : le rapport de l'employeur et celui de la section du parti, le TANU (Tanganyika African National Union), le candidat devant avoir une bonne réputation et une attitude positive envers le développement national. En fait très peu sont refusés sur la base de mauvais rapports. Des problèmes apparaissent à la lumière de ces trois années d'expérience : celui du coût de la formation — des bourses étant octroyées pour compenser la perte de salaire —, la mauvaise répartition des étudiants, trop peu nombreux en sciences, géologie, ingénierie... ; cependant, ils semblent mineurs en comparaison des résultats obtenus : les étudiants sont plus âgés, plus sérieux, plus mûrs et ont une expérience du monde du travail. La Tanzanie offre ainsi l'exemple d'une université organisée en fonction des besoins de la société, sans qu'elle ne perde rien de son caractère propre.

## **VENEZUELA**

**Credito educativo y modelo technocrático.** — Cuadernos de educación (Caracas), n° 63-64, mars-avril 1979, pp. 1-136, bibliogr.

Ce numéro spécial aborde un aspect particulier du système scolaire vénézuélien : les crédits de l'enseignement supérieur. La situation actuelle de l'université est grave : manque de planification des secteurs d'études en fonction des besoins nationaux et du développement des individus ; mauvaise qualité du professorat due à une sélection peu rigoureuse et à un système de favoritisme trop souvent guidé par des intérêts particuliers et partisans ; trop faible productivité scientifique et technologique avec un apport presque nul au développement du pays ; nombreux clausus et difficulté de trouver un emploi pour les jeunes universitaires ; mauvais emploi d'un budget que représente 30 % du budget général de l'éducation. Différentes solutions peuvent être proposées et la revue ouvre des perspectives de réflexion mais les dangers sont grands qui peuvent mener à une disparition progressive de la gratuité de l'enseignement, à une mainmise des multinationales, à une sélection intensive qui tend à fermer l'accès de l'enseignement supérieur aux classes populaires.

## **ZAIRE**

**GASIBIREGE (Simon).** — *Ecole, éducation et transformation de la société au Zaïre.* — Genève-Afrique, vol. XVII, n° 1, 1979, pp. 21-41.

*Cette étude analyse l'enseignement scolaire dans la perspective de l'éducation et de la transformation de la société au Zaïre. L'école est ici envisagée dans un contexte global, l'éducation scolaire étant complétée par l'éducation liée aux réalisations de l'œuvre civilisatrice dans les divers domaines de la vie culturelle, économique et sanitaire, et par l'éducation « ancestrale » ou traditionnelle dispensée dans les familles ou les groupes sociaux. Or cette éducation globale comporte des conflits internes de deux ordres : celui où s'opposent l'éducation dite moderne et l'éducation ancestrale, et celui où se traduit la divergence des éducations ancestrales et la difficulté de leur harmonisation. En conclusion, l'auteur indique quelques orientations qui semblent devoir présider à l'harmonisation du système éducationnel dans son ensemble.*

## **Disciplines**

### **1. LANGUES**

## **AFRIQUE**

**Contact de langues.** — Recherche, pédagogie et culture (Paris), n° 41-42, mai-août 1979, pp. 17-30.

Trois articles sont regroupés sous ce titre : Le premier, « L'utilisation des langues nationales à l'école : commencer par le début ou par la fin ? », de Guy Belloncle, propose l'introduction de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langues maternelles à partir de la 4<sup>e</sup> ou de la 5<sup>e</sup> année du primaire. Cette méthode, qui va à contre-courant de ce qui est ordinairement pratiqué, offre cependant de sérieux avantages. En effet l'acquisition d'une langue maternelle selon de nombreuses expériences, paraît facilitée lorsque l'enfant a déjà appris le français ; d'autre part,

cette formule permet une transformation des relations entre l'école et le milieu dans le sens d'une intégration de celle-ci et une redécouverte par les enfants de leur propre patrimoine ; elle contribuerait aussi à la réinsertion des élèves non admis à poursuivre leurs études dans le secondaire. Le deuxième article, de J.D. Penel, traite des interférences linguistiques entre le zandé, langue parlée en Centrafrique, et le français, lesquelles peuvent aider à la compréhension et à la connaissance mutuelle des deux langues en contact. Le troisième article, « Les Etudes classiques au Zaïre » de V.Y. Mudimbe, brosse l'histoire et décrit la structure des enseignements grec et latin dans ce pays ; il soulève aussi le problème de l'opportunité des études classiques en Afrique.

**CHINE**      **SHOU YOU-GUANG. — La romanisation du chinois : évolution et esquisse du système pinyin.** — Revue de l'Unesco pour la science de l'information, la bibliothéconomie et l'archivistique (Paris), vol. 1, n° 3, juil.-sept. 1979, pp. 183-191.

Dans un bref historique, l'auteur aborde à la fois la question de la réforme du chinois écrit et celle des tentatives faites par les Européens à partir du XVI<sup>e</sup> siècle pour romaniser les caractères chinois. Il décrit les faits nouveaux intervenus au XX<sup>e</sup> siècle et énumère les utilisations qui sont faites en Chine du système de romanisation du chinois. Un tableau des syllabes chinoises est joint en annexe. L'article suivant décrit le système pinyin, conçu en Chine, et considéré comme une norme internationale en puissance.

**EUROPE**      **Education bilingue.** — Cités Unies (Paris), n° 96, mai 1979, pp. 27-30.

Qu'en est-il du bilinguisme ? Il est accordé actuellement une grande importance à l'acquisition précoce d'une langue seconde dès le niveau préscolaire. Peut-on parler d'un droit ? La « Déclaration universelle des droits de l'homme » proclame en effet les droits à l'éducation et à la communication. Le Centre mondial d'information sur l'éducation bilingue (C.M.I.E.B.) s'est donné pour but de favoriser la communication linguistique par le moyen du bilinguisme. De nombreuses difficultés tiennent encore à une pédagogie trop traditionnelle, à la trop grande diversité des méthodes utilisées, à une trop grande prédominance de l'écrit sur l'oral, à la formation des enseignants, qui trop souvent encore, ne savent pas « parler » couramment la langue qu'ils enseignent et que souvent ils se contentent d'« expliquer ». Quelles solutions pourrait-il exister ? De nombreuses propositions d'application résultant d'expériences et de recherches internationales présentées à la Sorbonne, les 22 et 23 juin 1978, devraient permettre d'entrer dans une phase pratique au niveau européen. Bibliographie.

**FRANCE**      **L'enseignement du français dans les collèges : à la recherche d'une pédagogie différenciée.** — Recherches pédagogiques (Paris), n° 100, 1979, 99 p.

L'histoire des « groupes à pédagogie différenciée », appelés aussi « groupes de niveau » amène l'enseignant à remettre en cause la manière spontanée dont il enseigne. Pour parvenir à une élucidation et une distanciation de l'activité pédagogique, le dialogue permanent est nécessaire entre praticiens et spécialistes (psychologues, linguistes). Des listes d'objectifs et grilles d'analyse des situations d'enseignement devraient permettre l'amorce de ce dialogue.

**Enseigner la presse écrite et radiophonique à l'école.** — Les Cahiers du C.R.E.L.E.F. (Paris), n° 8, juin 1979, 84 p.

Troisième numéro de ce bulletin consacré à ce thème. Etude non pas du document lui-même, mais des réseaux sémiotiques dans lesquels se trouve englobé le document écrit ou sonore. Nécessité d'un projet méthodologique de l'utilisation de la presse. Perspective de l'enseignant : ouverture à la sémiotique du discours non littéraire : exemple d'une expérience pluridisciplinaire. Spécificité du message oral. Bibliographie.

**Expression écrite : contraction, analyse, résumé ; théories et pratiques.** — Les Dossiers de Sèvres (Sèvres), E.L.P., n° 66-2, 1979, 108 p.

Afin d'aider maîtres et élèves à préparer cette épreuve qui figure à l'écrit de nombreux examens et concours (baccalauréats, B.T.S., etc.), ce dossier donne une information sur sa conception, présente quelques principes d'organisation du travail et propose une documentation bibliographique sur cette question.

**Francophonie et dialogue des cultures.** — Les Amis de Sèvres (Paris), n° 3, sept. 1979, 98 p.

La notion de francophonie est lourde d'ambiguïtés, englobant trop de problèmes, touchant à trop de sensibilités, souffrant d'une histoire difficile. Elle ne contient plus un vague rêve de supériorité unificatrice, mais évoque désormais une véritable ouverture sur des cultures différentes, en particulier dans le domaine littéraire (Afrique, Québec, Antilles, Maghreb, Liban, Vietnam). C'est dans cette perspective que ce numéro voudrait aider à reconnaître problèmes et rapports de cette diversité des « parlant français » et de leurs œuvres.

**Le mythe de la langue universelle.** — Critique (Paris), n° 387-388, août-sept. 1979, 651 p.

Numéro spécial consacré au mythe de la langue universelle à travers les siècles. Mise en relief des similitudes d'objectifs entre des entreprises aussi variées que les descriptions scolastiques du langage des anges et celles de la communication extra-terrestre en science-fiction, que la recherche des universaux du langage : latin, espéranto, mathématiques.

**Pour une pédagogie de l'éveil linguistique. Où la langue devient objet de connaissance.** — Repères (Paris), n° 55, oct. 1979, 96 p.

L'essentiel de ce numéro est constitué par le compte rendu des interventions du séminaire « Analyse de la langue : activité d'éveil » de novembre 1978, auxquelles s'ajoutent des travaux complémentaires. Suite au numéro 47 de cette revue, il n'est qu'un bilan provisoire d'une étape de la recherche en cours. Le groupe « Analyse de la langue » a maintenant dépassé le stade de la linguistique appliquée pour s'engager dans une véritable recherche pédagogique qui lie didactiquement la recherche-innovation et la recherche-description.

L'auteur constate que trop souvent les élèves ne comprennent pas correctement le langage utilisé dans les textes d'exercice ou d'examen au niveau secondaire, ce qui détruit leurs efforts dès le départ. Il donne un exemple de phrase à partir de laquelle un élève moyen de 15 ans (candidat à l'examen du C.S.E. l'année suivante) doit écrire un « essai » et le début de l'interprétation — erronée — que cet élève fait du texte qui doit inspirer son essai. D'autres exemples de déformation du sens des exercices sont donnés. Selon R. Hull, l'une des causes de ces difficultés vient du fait que l'on néglige trop souvent la lecture libre (conçue comme un loisir) qui devrait avoir une place primordiale dans les programmes, même pour les élèves peu intellectuels. Il est également néfaste de toujours insister sur les désavantages familiaux, culturels, au lieu de considérer les carences qui sont produites et perpétuées par l'école elle-même. Pour remédier aux erreurs dues à une mauvaise compréhension de la langue il faudrait que la pédagogie de soutien consiste à faire élucider par l'élève lui-même les problèmes qu'il n'a pas pu résoudre les jours précédents (l'initiative doit venir de l'élève lui-même supervisé par un éducateur). Il faudrait aussi persuader les auteurs de l'importance, dans les manuels, les livres scolaires, les cahiers d'exercices imprimés, du respect de la progression, du son, du rythme, du degré de complexité de la syntaxe, propres au langage des jeunes élèves.

## NIGERIA

OKIWELU (Benedict O.). — *The Problems of teaching French in secondary schools : A situation study of Calabar, Nigeria.* — Présence africaine (Paris), n° 110, 2° trim. 1979, pp. 133-148.

Cet article analyse les problèmes de l'enseignement du français au Nigéria, en se référant plus particulièrement à la ville de Calabar, laquelle est intéressante parce qu'elle est une ville universitaire importante (elle concentre un grand nombre d'établissements d'enseignement) et qu'elle se trouve proche des pays francophones voisins. L'auteur signale tout d'abord l'importance de cet enseignement pour ce pays entouré d'Etats francophones qui fait aussi partie d'organisations telles que l'O.U.A. ou la communauté économique des Etats de l'Ouest africain (E.C.O.W.A.S.), lesquelles utilisent le français et l'anglais comme langues de communication.

Or il ressort de l'enquête menée qu'à l'exception du collège de filles du gouvernement fédéral : les écoles secondaires de la ville n'ont pas les moyens d'assurer un enseignement de base, ni en quantité ni en qualité (par moyens il faut entendre le personnel, les méthodes, l'équipement...). Dans ces conditions il n'est pas étonnant de noter une désaffection des étudiants pour cet apprentissage, d'autant plus qu'il occupe la dernière place dans le curriculum. L'auteur propose un certain nombre de solutions pour redonner au français la place qui devrait être la sienne dans l'enseignement.

OMOLEWA (Michaël). — *The teaching of French and German in Nigeria schools (1859-1959).* — Cahiers d'études africaines (Paris), vol. XVIII, cahier 3, 1978, pp. 379-396.

Cet article examine le statut des langues modernes de communication au Nigéria et explique la façon dont l'anglais a réussi à s'assurer une position privilégiée aux dépens des langues maternelles indigènes et des autres langues européennes implantées dans le pays, le français et l'allemand ; il montre ensuite les progrès



accomplis dans l'enseignement de ces deux dernières langues depuis 1859, date à laquelle elles furent reconnues dans le programme des écoles secondaires jusqu'en 1959 où le collège universitaire d'Ibadan nomma deux lecteurs, lesquels se trouvaient à l'origine du département des langues modernes, établi ensuite en 1962.

**RÉPUBLIQUE  
DÉMOCRATIQUE  
D'ALLEMAGNE**

**BAUDISCH (Winfride).** — *Muttersprachliche Bildung und Erziehung in der Hilfsschule, Klassen 1 bis 4.* — Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 2<sup>e</sup> éd. revue (Berlin), 1976, 135 p.

Le langage est le principal vecteur de communication et d'information ; la maîtrise de la langue maternelle constitue, de ce fait, un élément fondamental de la pédagogie dont dépend l'évolution de la personnalité de l'élève. L'ouvrage traite du problème de l'apprentissage de la langue maternelle chez des enfants présentant des perturbations des fonctions physiques ou intellectuelles et cherche tout d'abord à analyser les causes des difficultés des élèves telles que : manque de fixation de l'attention, *amnésie, problèmes de démarche de pensée, représentation analyse-synthèse*. Dans cet enseignement spécialisé, la pédagogie du langage est adaptée aux difficultés que rencontre l'élève. Celles-ci sont alors intégrées dans des formes verbales simples : salut, demande, remerciements, excuses ; répétitions ; relation ou description dans le temps et l'espace.

Plusieurs tableaux donnent les étapes de l'apprentissage, les formes de motivations, les chances de réussite. L'auteur propose, en outre, quelques méthodes à employer pendant les cours : thèmes simples à caractère répétitif sur des sujets déjà connus. Cet enseignement particulier correspond en principe aux classes de l'école primaire, période d'apprentissage de la langue maternelle et où se pose de façon cruciale le problème des élèves perturbés ou handicapés.

**TIERS MONDE**

**Langue, individu, société.** — Recherche, pédagogie et culture (Paris), n° 43, sept.-oct. 1979, pp. 2-39.

Ce dossier, composé de cinq articles, analyse le rapport entre l'individu et sa langue et celui de la langue avec les sociétés en mutation. La première étude : « La grammaire par le jeu chez les peuples du Nord-Cameroun », traite de l'enseignement d'une langue première en dehors de toute scolarisation ; l'auteur décrit un ensemble de jeux grammaticaux — phrases-pièges, énigmes, chassés-croisés, cantilènes — grâce auxquels l'enfant peut se familiariser progressivement avec les structures de sa langue. L'article suivant, de M.J. de Latour-Dejean, rend compte d'un travail effectué à Bangwa, à l'ouest du Cameroun, en pays Bamileké, où trois langues sont utilisées : le français, langue officielle, le bangwa, langue maternelle, le pidgin, langue véhiculaire à base lexicale anglaise définissant le système parental ; il montre les effets de l'introduction du français dans la structure familiale traditionnelle au niveau des enfants et des femmes. Le cas examiné ensuite est celui du district du Cayo, à Belize (ex-Honduras britannique) où les emplois linguistiques peuvent être rattachés à quatre grandes langues : le maya, l'espagnol, le créole et l'anglais, bien qu'on note de nombreux et complexes processus d'interférence ; l'enquête effectuée a permis de dégager, puis d'examiner les caractéristiques de la distribution de certains traits linguistiques dans le langage des élèves, pour ensuite discuter des motivations qu'on peut invoquer pour expliquer les tendances principales d'emploi linguistique. Dans « Le rôle du langage et de la culture dans les processus d'apprentissage et dans la planification éducative », J.F. Hamers note que les facteurs psychologiques sociaux ou culturels sont de plus en plus pris en compte, notamment au

Canada, par les responsables de l'éducation ; elle étudie les variations de langage à l'intérieur d'une langue maternelle, véhicule de l'enseignement, expose les théories de Bernstein et Labov avec leurs implications pédagogiques, puis examine le cas où la langue maternelle n'est pas le véhicule de l'enseignement ; elle s'interroge enfin sur le problème de l'enseignement d'une langue seconde, et la façon dont les attitudes et les motivations envers celle-ci peuvent être rendues plus favorables.

J. Ndamba présente la situation linguistique dans un quartier de Brazzaville, Baongo, où existent bilinguisme et diglossie entre des langues véhiculaires et leurs variétés dialectales ; il étudie le statut de ces langues, le comportement des différents locuteurs et dégage une langue standard avec ses variétés qu'il dénomme « vernaculaires », véhiculaires « de communication », « mythiques ».

M. Fiki-Kidiri raconte l'aventure du sango, qui de dialecte très localisé est devenu langue nationale centrafricaine, après l'indépendance, malgré la présence de langues beaucoup plus importantes par le nombre des locuteurs et l'aire d'expansion, il analyse les facteurs sociologiques et psychologiques qui ont ainsi favorisé son essor.

## 2. MATHÉMATIQUES

---

### ARGENTINE

**La Medición.** — La Obra (Buenos Aires), n° 4, juín 1979, pp. 1-80.

Le thème central de ce numéro est l'enseignement du système métrique, à tous les niveaux, du jardin d'enfants aux classes de fin d'études. Les différents articles offrent aux enseignants des modèles détaillés et précis de contenus et d'activités qui respectent l'évolution logique et psychologique de l'élève et le mèneront à la connaissance approfondie de cette branche des mathématiques. Parmi les sujets traités on relève : une expérience avec les mesures, les proportions, les erreurs ; le délicat problème de l'erreur dans le système métrique ; la perception et l'estimation des quantités ; la création d'instruments, pour mesurer le temps par exemple. Au début des études les activités doivent être essentiellement concrètes, avec une intense participation manuelle et corporelle de l'élève et ce n'est que progressivement que l'on atteindra la représentation mentale, en faisant toujours appel néanmoins à la découverte personnelle, à l'action individuelle de l'enfant. Il ne faut pas en faire le spectateur du maître.

### FRANCE

**Apprendre les mathématiques.** — Le Monde de l'Education (Paris), n° 54, oct. 1979, pp. 8-24.

Autour du thème brûlant de l'enseignement des mathématiques, ce dossier en regroupant le point de vue d'enseignants, de chercheurs et de psychologues essaie de voir ce que recouvre actuellement cet enseignement devenu le principal moyen de sélection et vécu comme une source d'angoisse par de nombreux élèves et d'échec pour un trop grand nombre. Les travaux de Piaget sur la logique propre de l'enfant sont le support d'une réflexion sur la difficulté de l'apprentissage des mathématiques. Ils permettent également de remettre en question la validité des mathématiques comme critère de l'ensemble des capacités intellectuelles. Robert Lattès, qui a fait partie de la commission de réforme de cette discipline, considère que les mathématiques sont un gage de rigueur intellectuelle mais reconnaît que cet enseignement nécessiterait une adaptation.

**La coordination de l'enseignement des mathématiques entre le cours moyen deuxième année et la classe de sixième.** — Recherche pédagogique (Paris), n° 102, 1979, 109 p.

Ce document vise à dégager, à travers l'étude de trois grandes catégories de concepts et de relations, une nouvelle problématique de l'enseignement des mathématiques pour les niveaux scolaires de C.M. 2 et de sixième et pour les niveaux voisins. Cette problématique permet de poser en termes nouveaux la question des critères d'acquisition, ainsi que celles du contenu des programmes et des méthodes didactiques.

**Evolution de l'enseignement des mathématiques et formation de l'esprit logique.** — Les Dossiers de Sèvres (Sèvres), E.L.P., n° 65-1, 1979, 53 p.

Dans le cadre de la nouvelle réforme de l'enseignement, la formation de l'esprit logique est, depuis quelques années, l'un des objectifs, non explicités par les textes, que poursuivent les professeurs en mathématiques. Ce dossier se propose de rechercher les moyens de l'atteindre à partir des programmes en vigueur dans l'enseignement primaire et secondaire.

**Mathématiques du quotidien dans les collèges. Activités d'analyse de données dans le premier cycle.** — Recherches pédagogiques (Paris), n° 101, 1979, 119 p.

Ce volume rend compte d'une recherche, menée de 1973 à 1978, sur l'enseignement des probabilités et des statistiques au niveau du premier cycle du second degré. Des recherches sont menées parallèlement au niveau de l'enseignement élémentaire et du second cycle, dont un second volume rendra compte.

## UNESCO

**Des mathématiques pour la vie.** — Perspectives (Paris), vol. IX, n° 3, 1979, pp. 325-387.

Ce dossier s'ouvre sur un article de Max S. Bell qui, constatant le regain d'intérêt actuel pour l'efficacité de l'enseignement des mathématiques et la nécessité de s'adapter aux possibilités offertes par la technologie (calculatrices et ordinateurs très perfectionnés et relativement peu coûteux), tente de définir ce qui est fondamental dans l'apprentissage des mathématiques et donne des indications pour l'aménagement d'un nouveau programme d'études. Dans « Mathématiques nouvelles ou éducation nouvelle », Hans Freudenthal montre que le défaitisme actuel constaté vis-à-vis des mathématiques modernes lui paraît injustifié, dans la mesure où il n'y a pas eu échec, mais plutôt mauvaise politique dans l'innovation.

Rolf Hedrén traite de l'influence des calculatrices de poche sur l'enseignement des mathématiques à l'école primaire et indique les résultats d'une expérience qu'il a réalisée. S. Semadeni décrit l'utilisation des médias pour la formation des instituteurs polonais dans le domaine des mathématiques.

« Les buts de l'enseignement des mathématiques en Afrique » sont analysés par G.S. Eshiwani, qui affirme la nécessité d'un réexamen de la question. L'article suivant montre comment la révolution de l'enseignement des mathématiques a été altérée par l'absence de plusieurs facteurs qui auraient dû intervenir et analyse certains thèmes mathématiques dont la mauvaise orientation a conduit à une situation allant à l'encontre de l'objectif visé.

M. Singh Arora présente l'avenir des mathématiques, en se basant sur l'expérience indienne.

#### COLOMBIE

**Educación ambiental.** — *Educar* (Bogotá), n° 1, 1979, pp. 1-16.

Dans le cadre de l'enseignement de l'écologie, le ministère de l'Education nationale de Colombie propose dans cette brochure différentes études sur des problèmes spécifiques concernant les dangers qui menacent l'environnement colombien malgré l'augmentation du nombre des parcs nationaux : la diminution des ressources en eau douce et la contamination physique, chimique, biologique ; l'accélération de l'érosion en raison des négligences des exploitations agricoles et d'une urbanisation mal contrôlée ; la disparition progressive de certains animaux : tortue, caïman, aigle harpie, vautour... Il importe de développer une politique éducative beaucoup plus efficace et d'inciter les enseignants à prendre conscience de leur rôle essentiel dans la protection du patrimoine naturel.

#### FRANCE

**Nouvelles leçons de choses : initiation des jeunes à l'environnement.** Catalogue de l'exposition du Centre de création industrielle (C.C.I.). 4 octobre - 3 décembre 1979. — Paris : C.C.I. édition, 1979. — 56 p., ill., bibliogr., adresses utiles. (Co-production C.C.I. et ministère de l'Environnement et du cadre de vie. Expositions itinérantes du C.C.I. ; n° 9.)

Réalisée dans le cadre de l'année internationale de l'enfant par le Centre de création industrielle, avec la collaboration du Conseil de l'Europe et des ministères français de l'Education et de l'Agriculture, cette exposition a été présentée à Paris avant son itinérance en France et à l'étranger. Dans la collection des catalogues accompagnant les expositions itinérantes du C.C.I., « Nouvelles leçons de choses » a été conçu comme un objet un peu à part, qui tient à la fois du carnet d'esquisses et de l'outil de travail : il présente l'expérience, encore modeste, du Conseil de l'Europe en matière d'éducation relative à l'environnement et, en ce qui concerne la France, des textes significatifs (en particulier des extraits de la recherche I.N.R.P./Unesco). Des exemples d'expériences sont pris en milieu urbain et rural, et dans les milieux protégés de plusieurs pays européens. Les possibilités d'intervention des institutions scolaires et extra-scolaires sont répertoriées, pour la mise en œuvre d'une action quotidienne et, en conclusion, le rôle primordial des animateurs est souligné ainsi que la nécessité d'une autre formation des maîtres.

**Pour une pédagogie relative à l'environnement.** — Bulletin de liaison des écoles normales pilotes (Ecole normale mixte de Foix), n° 1, 1979, 155 p.

Il est apparu intéressant, à la suite du stage national de Nice (écoles normales et inspecteurs départementaux de l'Education) de compléter le compte rendu général du stage par la publication des travaux réalisés dans les écoles normales expérimentales : c'est l'objectif de ce premier bulletin de liaison qui présente un descriptif des travaux réalisés dans les dix-neuf écoles normales expérimentales au cours de l'année 1978-1979, le rapport de synthèse du stage de Nice et l'esquisse d'une réflexion théorique sur les stages de sensibilisation à l'éducation en matière d'environnement. Une très intéressante introduction précise quelques motions fondamentales et fixe quatre grandes orientations qui doivent permettre de faire du stage de 1980 une véritable instance de recherche et de réflexion : définir une typologie

des sujets d'étude ; saisir comment l'enfant passe de ses représentations spontanées à une formulation objective (à un certain niveau) des problèmes d'environnement ; réfléchir au niveau adulte sur l'analyse systématique et tenter une première évaluation des compétences de l'enfant dans ce domaine..

#### **UNION SOVIÉTIQUE**

**DJAKOVIC (S.V.), KNJAZEVA (R.N.). — Kompleksnye ekskursii v sel'skoj škole kak sredstvo realizacii mezhpredmetnyh svjazej. — Sovetskaja pedagogika (Moscou), 1979, n° 7, pp. 26-31.**

Les excursions doivent faire partie intégrante du travail scolaire car elles élargissent et concrétisent les connaissances des élèves dans le domaine de la production agricole contemporaine. Elles développent l'intérêt et le respect des élèves pour les professions agricoles. Au cours de ces excursions les élèves apprennent à connaître mieux les principes scientifiques sur lesquels repose la production agricole, les processus technologiques essentiels, les questions ayant trait à l'économie et l'organisation de la production.

#### **4. MORALE**

---

#### **CUBA**

**RAFAEL VASQUEZ (B.). — La Educación moral en el proceso de la enseñanza. — Educación, (La Habana), n° 29, ano 8, avril-juin 1978 ; pp. 25-30.**

Enseigner la morale est un devoir civique. L'enfant cubain doit recevoir des principes moraux de fidélité au socialisme, à la patrie et à ses symboles. Il faut lui inculquer les principes de ses devoirs sociaux, la conscience du respect d'autrui, l'indignation face à l'intolérance et à toute manifestation de discrimination sociale ou raciale. Telles sont les idées-force qui doivent être constamment présentes tout au long de la scolarité, quelle que soit la discipline enseignée.

#### **RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE**

**Moralentwicklung und Moralerziehung. — Zeitschrift für Pädagogik, août 1979, n° 4, (Tübingen), pp. 499-588 et pp. 641-643.**

Le thème abordé par cette revue est celui de la morale et de l'éducation. Peut-on admettre l'éducation ou est-ce une atteinte au libre épanouissement de l'individu ? S'agit-il de l'assujettissement de l'individu à la liberté d'autrui (ce problème se pose aussi dans le domaine politique) ou d'une méthode permettant aux hommes de s'épanouir et ainsi de vivre plus facilement en société ; et dans ce cas quelle forme d'éducation choisir et comment concilier éducation et morale ?

Le premier article présente, en la théorie éducative de Lawrence Kohlberg, la tentative d'intégrer les concepts psychologiques et moraux dans l'éducation, notamment par transfert culturel de nos sociétés industrielles.

Puis est envisagée la théorie évolutive de la cognitivité qui permet quant à elle d'expliquer l'évolution politique des jeunes d'après les rapports existants entre la morale et la politique. Une étude est faite sur les rapports société-famille-éducation et sur le contenu de ceux-ci. Le thème abordé par Hans Bertram porte sur l'évolution de la morale face à son propre enseignement. Enfin dans la partie commentaire, M.H. Van Ijzendoorn présente le livre de Josef Fellsches : « L'éducation morale en tant que formation politique. »

Comment un écolier analyse les phénomènes moraux durant son enfance et son adolescence. Sa faculté de se servir d'un contenu éthique, les fondements de son évaluation morale, les changements qui se produisent dans ce domaine d'un âge à un autre.

## Enseignement spécial

### ETATS-UNIS

RATEKING (Ned.). — Reading achievement of disabled learners. — Exceptional children (Reston, Virginie), vol. 45, n° 6, mars 1979, pp. 454-458.

Relation d'une expérience menée dans le but de déterminer l'efficacité de la méthode *oralographique de lecture pour enfants ayant des difficultés d'apprentissage*, opposée aux méthodes habituellement utilisées pour de tels élèves. L'évaluation par tests révèle un plus haut niveau de performance chez les élèves soumis à cette méthode.

### GRANDE-BRETAGNE

Special education. — Trends in education, (Londres), n° 3, automne 1979, pp. 3-21.

Ensemble d'articles qui traitent de l'enseignement spécial vu comme l'un des aspects de l'éducation dans son ensemble, qui concerne tous les élèves ayant besoin d'une aide pédagogique particulière : enfants surdoués, handicapés physiques ou mentaux, enfants retardés scolaires. La tendance actuelle, soulignée par le Rapport Warnock en 1978, est d'éviter la ségrégation entre les enfants capables de suivre une scolarité « normale » et les autres. Les handicaps ne sont plus classés dans des catégories définies car celles-ci ne peuvent rendre compte des multiples différences qui caractérisent les besoins individuels des enfants en difficulté. Le Rapport Warnock a mis l'accent sur la nécessité d'une prévention dès l'âge de la maternelle afin de lutter contre les problèmes de scolarité prévisibles grâce à des programmes de soutien de type « Headstart programme ». Il est également nécessaire de développer les possibilités d'accueil pour les plus de seize ans handicapés dans le système post-obligatoire (« further education ») surtout pour les jeunes souffrant de troubles psychologiques et de troubles du comportement. Les écoles spéciales ne disparaîtront pas pour autant car tous les handicapés ne peuvent être intégrés. Mais un effort de coopération et de connaissance mutuelle doit être réalisé entre les personnels de l'enseignement ordinaire et spécial. Les psychologues scolaires transforment également leurs méthodes de travail ; ils adoptent un rôle de conseiller, collaborent avec les enseignants, afin d'analyser en profondeur les interférences entre l'enfant et son environnement au lieu de se limiter à la psychométrie et aux études de cas individuels. La recherche doit être développée systématiquement car elle peut non seulement fournir les données nécessaires à une politique éducative mais aussi aider concrètement le professeur dans ses problèmes quotidiens. Un investissement de deux à quatre millions de livres entretiendrait un réseau d'environ 2 000 chercheurs pour les deux millions de jeunes (moins de dix-neuf ans) nécessitant un enseignement spécial.

Ce texte, second d'une série de trois, est précédé d'un article paru dans le n° 1 de « Die Sonderschule », qui mettait l'accent sur le principe de base, selon lequel l'enfant sourd doit concevoir la langue comme un moyen de communication qu'il doit acquérir au profit des autres. Dans le présent article, l'auteur estime que l'enfant sourd doit apprendre la langue de façon à communiquer avec les autres et à s'insérer dans la société. Chez l'enfant sourd le besoin de communiquer n'est pas spontané, il faut le lui enseigner ; lorsque ce besoin est né, l'enfant apprend très vite à s'exprimer par gestes et à trouver un « langage » qui lui permet de communiquer. A ce stade se pose le problème de la relation entre les mots, le vocabulaire, le langage parlé et le langage gestuel. L'auteur donne un aperçu des moyens et des formes de l'enseignement de la langue aux enfants sourds. Il importe pour réussir cet enseignement de recréer un milieu linguistique même si le langage gestuel diminue les besoins et la qualité du langage parlé. L'enseignement utilise toutefois les signes, les doigts, les mimiques, les incitations à l'action, le dessin. Tous ces moyens jouent un rôle de relation entre le langage parlé enseigné et le langage gestuel spontané. Le troisième article (n° 3, pp. 146-153) porte essentiellement sur les lois psychologiques et linguistiques de l'enseignement des langues aux enfants sourds et analyse le fait que très souvent l'enfant est muet parce qu'il est sourd et par là même incapable de reproduire les sons. L'enfant doit donc inventer les sons. Ensuite le professeur enseignera la notion des mots puis celle des phrases de la même façon qu'un enfant non handicapé apprend sa langue maternelle. L'article expose comment faire assimiler ce processus et donne les formes d'organisation du travail.

L'inégalité des chances et l'aspect sélectif de l'enseignement en R.F.A. apparaissent encore plus grands pour les enfants d'immigrés pour lesquels le problème de langue et les conditions socio-économiques constituent un handicap malgré les différentes politiques adoptées. Dans un premier temps, comptant sur un retour de l'enfant immigré dans son pays d'origine, l'enseignement lui était d'abord dispensé dans sa langue maternelle dans les classes de « transition » puis il était dirigé vers des classes mais aucune directive précise ne fut donnée pour faciliter et coordonner cet enseignement bilingue et amener les élèves au niveau correspondant des classes allemandes. En 1971, le nombre d'immigrés ayant augmenté et le système précédent s'étant révélé inefficace, les ministres de l'Education décidèrent d'intégrer les enfants d'immigrés dans le système traditionnel et prirent des mesures à cet effet. En 1976 ces directives furent reprises et renforcées et l'enseignement de la langue maternelle fortement recommandé, l'enfant tout en s'intégrant au système éducatif allemand devait maintenir des liens culturels et linguistiques avec sa patrie. Cette approche tend à considérer l'immigré (même de la seconde génération) comme un « hôte de passage », devant se mouvoir entre deux mondes culturels incompatibles. Cette éducation biculturelle, néfaste à l'équilibre psychique de l'individu est recommandée afin de rassurer les Allemands sur le fait que la présence des immigrés est temporaire et que cette présence même, n'altérera pas l'identité culturelle et ethnique de l'Allemagne. L'organisation du système éducatif, hiérarchique et sélectif, le rythme scolaire rendent quasiment impossible une scolarité normale : 60 % des enfants d'immigrés ne remplissent pas les conditions d'accès à l'enseignement secondaire.

## Statut et formation des maîtres

### BELGIQUE

**MARCHANDISSE (G.). — Une collaboration entre les universités et les écoles normales est-elle possible dans la formation des maîtres ?** — Revue de la direction générale de l'Organisation des études, (Bruxelles), n° 8, oct. 1979, pp. 3-19.

Afin de caractériser l'évolution de la formation des maîtres en Belgique, l'historique des deux institutions de formation des maîtres — université et école normale — rappelle que leur origine explique l'opposition entre leurs rôles respectifs. Une collaboration entre l'université et l'école normale est-elle utile ? Afin de répondre à cette question, l'auteur tente de dégager les grands traits de la situation actuelle. Il expose les objectifs poursuivis par les deux institutions et fait le bilan des éléments positifs apportés par chacune d'elles. Il poursuit par un exposé sur les modifications qui lui paraissent souhaitables, voire même indispensables. En conclusion, il énonce quelques principes correspondant à ceux émis par G. Mialaret dans l'ouvrage « La formation des enseignants », principes qui devraient servir de base à une politique de révision de la formation des maîtres.

### ETATS-UNIS

**GICKLING (E.E.) & all. — Teachers' preferences for resource services.** — Exceptional children (Reston, Virginia), vol. 45, n° 6, mars 1979, pp. 442-449.

Cette étude examine les préférences et les opinions des professeurs (professeurs réguliers et professeurs de ressources) pratiquant le « mainstreaming » dans le Tennessee, et présente une évaluation de leurs besoins en matière de recyclage, de planification en équipe et de programme-ressource.

**ROGUS (J.F.), SCHUTTENBERG (E.M.). — Countering the school culture.** — The Educational Forum, (Ohio), n° 1, nov. 1979, pp. 13-27.

Depuis quelque vingt ans, la formation des maîtres fait l'objet de critiques nombreuses et acerbes, ce qui a d'ailleurs entraîné un début de réforme de cette formation, et une redéfinition de la culture scolaire et de son action sur les individus. Mais professeurs et autorités désirent-ils vraiment coopérer pour promouvoir un nouveau savoir et servir de modèle à leurs élèves ?

### FRANCE

**Actes du colloque tenu à Louvain-la-Neuve (4-7 mai 1978). Deuxième partie.** — Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle (Caen), n° 3-4, juill.-déc. 1979, pp. 1-146.

Ce numéro présente la suite du compte rendu du colloque sur la formation des enseignants. D'une part sont relatées des expériences de formation d'enseignants à la recherche et de formation continue d'instituteurs en mathématique et d'autre part des expériences de formation d'enseignants chargés d'organiser les essais de formation continue : formation pédagogique des enseignants de l'université engagés dans ce type d'action, approche psychosociale de l'évaluation dans ce contexte de formation des adultes, élaboration d'un test de connaissances psychosociologiques requises pour la fonction d'animateur des enseignants.



**FRANCE  
QUÉBEC**

**Formation des enseignants, problématique, orientations, perspectives.** — Les Cahiers du C.O.P.I.E. (Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation) (Sèvres), n° 1, 1979, 178 p.

A partir d'une diversité de dispositifs et de pratiques observés dans plusieurs pays (Danemark, France, Grande-Bretagne, Suisse, Canada, Etats-Unis), un groupe de travail franco-québécois a tenté d'élaborer une problématique du thème de la formation des enseignants. Ce dossier fait apparaître la taxonomie convergente des expériences observées et l'effort entrepris pour dégager des grilles communes d'analyse, démontrant ainsi tout le bénéfice que l'on peut retirer de la mise en commun des attitudes, modes de pensée et systèmes de référence de chacune des communautés.

**FRANCE**

**La formation de formateurs.** — Education permanente (Paris), n° 49-50, oct. 1979, 170 p.

Dans l'ensemble du système éducatif français, on constate une tendance à valoriser l'enseignement des adultes. Pour le formateur de formateurs comme pour le cadre, *ce qui prime n'est plus le savoir à enseigner mais le rapport formation-organisation fonctionnelle-encadrement* ; les textes proposés montrent que dans les itinéraires suivis s'imbriquent les dimensions personnelles, professionnelles et institutionnelles. C'est à une perpétuelle recherche d'équilibres précaires que semble vouée la formation de formateurs au sein d'une institution universitaire en pleine mutation.

**SANFROUCHE (Christiane).** — **Une expérience de formation des maîtres par l'entraînement à l'observation (1977-1978).** — C.R.D.P., (Poitiers), 1979, 125 p.

L'observation est-elle indispensable à la formation des enseignants ? Pour tenter de répondre à cette question cette brochure examine les conditions d'intégration de l'observation dans la formation des maîtres et recherche les lignes directrices d'une formation individualisée. Ce document, qui constitue un outil simple de formation à et par l'observation, adaptable à diverses situations de formation, sera suivi d'un dossier méthodologique.

**POLOGNE**

**SEMADENI (Zbigniew).** — **Les media dans la formation des instituteurs polonais pour l'enseignement des mathématiques.** — Perspectives (Paris), n° 3, vol. IX, 1979, pp. 356-366.

Lors de la réforme des programmes de l'école primaire, il s'est avéré nécessaire de procéder à un recyclage massif des instituteurs pour les préparer à l'enseignement des mathématiques modernes. Ce recyclage devant toucher un nombre très important d'instituteurs dans un laps de temps limité, a nécessité des méthodes pédagogiques nouvelles comme l'utilisation de la télévision pour la présentation de leçons-exemples. Pour donner confiance à des instituteurs de niveau mathématique souvent très faible, le cours qui leur a été fait n'a pas utilisé la structure habituelle des cours (structure essentiellement déductive par définition/théorème), mais au contraire une approche plus conforme à la manière d'enseigner à des enfants jeunes : présentation par exemples et exercices simples.

## SUISSE

**La formation des maîtres de demain.** — Bulletin d'information des organes suisses de politique de la science (Berne), n° 1, mars 1979, pp. 23-27.

Texte des résolutions et des recommandations adoptées par l'assemblée plénière de la conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique du 26 octobre 1978, et concernant le développement et la coordination de la formation des maîtres en Suisse.

## Recherches psycho-pédagogiques

### AUTRICHE

**L'agression.** — Erziehung und Unterricht (Vienne), n° 7, 1979, pp. 386-432.

Ce numéro est consacré exclusivement au problème de l'agression et étudie ce phénomène en rapport avec l'éducation. Les actes agressifs des jeunes sont étudiés dans un premier temps d'une part au niveau de la socialisation primaire (relations à l'intérieur de la famille) et d'autre part à celui de la socialisation secondaire (tissu social, milieu scolaire...). Cette analyse exige une connaissance poussée de la personnalité de l'enfant pour expliquer les actes agressifs, en tant que fait purement psychologique, et se base sur une démarche freudienne. Dans un second temps, une étude est menée au niveau des psychologues scolaires sur la possibilité de maîtriser les instincts agressifs de l'enfant par une démarche pédagogique : répression, dialogue, permissivité. Cette étude est prolongée par un article proposant un modèle type qui définit le milieu relationnel de l'enfant, fixe les buts à atteindre vis-à-vis des tendances agressives du sujet et envisage les méthodes pédagogiques possibles pour les cas donnés. Les deux derniers articles traitent de l'influence de l'agressivité sur la délinquance et la criminalité juvénile et du rôle de l'agression en politique, notamment sous l'angle du terrorisme à l'aide d'analyses de Marx, Engels, Guevara, Thälman et Debray. Les auteurs estiment que si le problème de l'agression doit être traité au niveau de la pédagogie, il doit également faire l'objet d'une réflexion politique au niveau de la société elle-même.

### BELGIQUE

**La rénovation scolaire : réalités d'une théorie.** T. I : Pirson-De Clercq (Jacqueline). — **Le renové comme ils le vivent** (289 p.). — T. II : Pirson (Ronald). — **Une scolarité problématique** (246 p.). — T. III : Pirson (R.), Pirson-De Clercq (J.). — **Réflexions autour d'une recherche** (109 p.). — Ministère de l'Education nationale et de la culture française, direction générale de l'Organisation des études, 1979, coll. : Recherche en éducation (Bruxelles).

Ces trois tomes contiennent le résultat d'une recherche sur le cycle de détermination de l'enseignement renové de l'Etat et l'adaptation de l'école à la problématique des jeunes. Cette recherche (effectuée par les auteurs), avait été demandée à l'Institut de Sociologie de l'Université libre de Bruxelles par le ministère de l'Education nationale et de la Culture française. Elle a débuté le 1<sup>er</sup> avril 1976 et a pris fin le 31 mars 1978. Après une enquête effectuée sous la forme de questionnaires, adressés à des élèves de 16 à 18 ans (degré de « détermination ») de l'enseignement secondaire supérieur de l'Etat, l'auteur du premier volume analyse les informations recueillies sur la manière dont ces élèves « vivent leur quotidien scolaire » : à leur avis, il y a souvent contradiction entre les principes et la mise en application de la rénovation,

ce qui crée des obstacles à la réalisation de leurs désirs en matière de scolarité. Par des interviews d'élèves engagés dans la rénovation scolaire et retranscrites dans leur forme directe, l'auteur du second tome tente d'expliquer la manière dont ces élèves ressentent les différentes innovations pédagogiques découlant de la rénovation. Il constate chez certains une résistance à l'innovation et des déceptions dans leurs aspirations d'une scolarité idéale.

Dans une seconde partie, l'auteur s'efforce de dégager un « ensemble » d'idées — images qui ont été soumises aux élèves selon des techniques particulières permettant d'en mesurer la « pertinence ». Dans le troisième volume, les deux auteurs développent chacun leur point de vue sur la partie de la recherche qu'il a choisie et sur l'ensemble de l'étude.

## COLOMBIE

**Experimentación curricular.** — Educar, (Bogota), n° 2, 1979, pp. 19-25.

Le curriculum, défini ici comme « un ensemble planifié et organisé d'activités auxquelles participent les élèves, les maîtres et la collectivité en vue d'atteindre les fins et les objectifs de l'éducation » a fait l'objet, en Colombie, de diverses expériences dans des centres pilotes régionaux durant les années 1977-1978. En effet, le ministère de l'Education désireux d'élaborer un curriculum davantage accordé aux réalités nationales et régionales a mis en place une méthodologie de travail qui permette la participation des maîtres, des élèves de la collectivité à l'élaboration du curriculum. De leur exposé des besoins et de leurs propositions de solutions il sera possible à l'administration de concevoir des modifications de la situation actuelle. Les différentes expériences sont décrites, notamment l'une d'elles menée en milieu pré-scolaire.

## ESPAGNE

**ARTIGAS CANDELA (Jordi).** — *La Mar Salada.* — Cuadernos de Pedagogia, (Barcelone), n° 50, février 1979, pp. 31-34.

*Une expérience, passionnante pour les deux enfants de 11 et 12 ans grâce auxquels elle a pu être menée à bien, a permis la réalisation d'un film d'animation de vingt-huit minutes, accompagné d'une bande sonore. Le réalisateur décrit avec beaucoup de précision les différentes étapes de ce travail effectué à partir de dessins d'enfants : choix du matériel, aspects techniques, tournage, éclairage, photographie, durée, sonorisation. Bibliographie essentielle et illustrations.*

## ETATS-UNIS

**HEWITT (John), JOHNSON (William).** — *Dropping out in middletown.* — The High school Journal (Chapel Hill), vol. 62, n° 6, mars 1979, pp. 252-256.

Utilisant les données de quatre études indépendantes menées sur les abandons scolaires et effectuées successivement en 1924, 1937, 1952 et 1971, dans une ville moyenne d'Indiana (Muncie), l'auteur explore les caractéristiques de ces abandons, et découvre une évolution dans les raisons qui poussent les élèves à quitter l'école. Les pressions économiques des années 1920-1930 qui affectèrent les adultes, se reflètent dans le comportement des enfants qui quittaient l'école pour travailler, ou dans le cas des filles pour aider à la maison. En 1937, on note une diminution de pourcentage des abandons pour raisons économiques, surtout parmi les filles qui ne restent plus chez elles (38 % en 1924 contre 5 % en 1937), mais se marient ou quittent pour des raisons de santé : dans les réponses du questionnaire de 1952, un nouveau facteur apparaît : le dégoût pour l'école, l'insatisfaction de l'élève face

à cette institution devient la raison majeure de l'abandon, 48 % et le pourcentage sera encore plus important en 1977, 52 %. Il est intéressant de noter qu'une forte proportion (60 %) des élèves, dans ces deux cas, ne participait à aucune activité extra-scolaire et que leur arrière-plan familial ne semble pas favoriser le goût de l'école. 60 % des parents n'ayant jamais fréquenté de High School. L'école devra s'efforcer de répondre aussi aux besoins affectifs et subjectifs de ses étudiants.

**I.E.A. Symposium.** — (International Evaluation of Educational Achievement). — Comparative Education review (Chicago), vol. 23, n° 2, oct. 1979, pp. 371-421.

Groupe d'articles consacrés au Symposium sur l'évaluation des performances académiques qui a réuni une douzaine de pays et a donné lieu à la publication de neuf volumes. Les données et les analyses de ces études renseignent sur les différences entre les systèmes éducatifs.

Torsten Husén, premier président de l'association, retrace l'historique de la recherche dans ce domaine depuis vingt ans, ses aspects méthodologiques et politiques. Inkeles traite des différences entre les pays industrialisés et nations moins développées. Anderson recherche les relations existant entre le niveau scolaire d'un pays et son développement économique, ses médias et ses caractéristiques socio-culturelles.

**FRANCE** **L'enfant et son espace.** — Architecture d'aujourd'hui, (Paris), n° 204, sept. 1979, pp. 1-95 ; ill.

L'espace créé pour l'enfant dans la société industrielle est un milieu aseptisé, fonctionnel, visant plus à instruire qu'à former. La crèche, l'école, l'aire de jeux, la chambre d'enfant sont des lieux pensés et gérés par des spécialistes qui n'ont pas su y intégrer le merveilleux, l'imaginaire ou le spontané. Une étude historique analyse la naissance de l'espace privé, la transformation de la rue après le XVIII<sup>e</sup> siècle et l'exclusion de l'enfant de la ville. Après une présentation des interventions concrètes et des solutions adaptées dans divers pays d'Europe qui apparaissent le plus souvent comme des palliatifs : ferme pour enfant, centre de loisir, maison de l'enfance, aire de jeux, musée pour enfant..., ce numéro fait le point sur les démarches et les recherches actuelles.

**GRANDE-BRETAGNE** **BURSTALL (Clare).** — **Time to mend the nets : a commentary on the outcomes of class - size research.** — Trends in education, (Londres), automne 1979, n° 3, pp. 27-33 (Londres).

Depuis de nombreuses années des enquêtes ont été menées pour tenter d'établir un rapport entre les résultats, les comportements des élèves et les effectifs des classes. Ses conclusions ont été contradictoires et de toutes façons peu convaincantes. La difficulté d'interprétation de recherches est due au fait que les enquêtes ont été menées dans des classes existantes, plus ou moins chargées. Il n'était généralement pas possible de modifier l'effectif de ces classes pour les besoins de l'expérimentation, et les rares cas de modification ont été une réduction de l'effectif, jamais une augmentation. Selon l'auteur il n'existe pas une dimension optimum de la classe. Mieux vaut concentrer les recherches sur la qualité de la vie en classe, l'efficacité relative des différents styles d'enseignement et surtout élargir beaucoup la cible des mesures de réussite scolaire, évaluer des éléments qui ne sont pas encore pris en compte dans l'appréciation de la scolarité.

**KLEINBERG (Sue).** — **The other class trap.** — Scottish educational review, (Edimbourg), Vol. 11, n° 1, mai 1979, pp. 22-26, tabl.

Cet article décrit et tente de résoudre les difficultés que rencontrent les professeurs et les élèves lorsque l'apprentissage se fait dans un cadre de la « leçon classique » c'est-à-dire quand dans une salle de classe les enfants effectuent la même tâche en même temps et que le professeur prévoit de couvrir un nombre donné de thèmes avant de passer à un nouveau travail. L'élève et le professeur sont alors pris dans une situation-piège. L'auteur analyse cette situation en prenant l'exemple d'une classe : l'expérience de trois enfants dans les exercices écrits de mathématiques permet d'illustrer les caractéristiques de ce piège. Puis l'auteur décrit les stratégies que le professeur peut employer pour l'éviter en exploitant les données issues de l'observation de quinze classes dans le cadre du « Projet sur l'interaction dans la salle de classe » dirigé par le département écossais de l'Education.

#### **JAPON**

**ONO (M.).** — **Upper secondary school survey : Preliminary research on education at private institutions.** — Research Bulletin of the National Institute for Educational Research (Tokyo), n° 18, mars 1979, pp. 1-8.

Depuis 1974, l'Institut national de recherche pédagogique mène une enquête concernant « l'indépendance et l'utilité publique des établissements d'enseignement privé ». Un premier rapport a été publié en 1978 sur l'ensemble de la scolarité de la maternelle à l'université. Dans le présent article, M. Ono, résume le travail de huit chercheurs, voué à l'enseignement privé secondaire du deuxième cycle (« Senior high schools »). Cette recherche particulière a été orientée vers l'observation de l'environnement pédagogique actuel des écoles secondaires et vers les éléments pouvant éclairer les éducateurs en ce qui concerne les aspirations des élèves choisissant l'école privée en fonction de trois facteurs : raisons du choix d'une école privée, rapport entre la fréquentation de l'école privée et l'adaptation à la vie scolaire, raisons d'une préférence pour l'université ou le collège privé. Au Japon les institutions privées jouent un rôle important dans l'éducation (24,8 % des Senior high schools sont privées). Mais elles connaissent de difficiles problèmes financiers d'où la nécessité de justifier leur utilité spécifique et d'établir les limites de la participation financière de l'Etat à leur fonctionnement.

#### **QUÉBEC**

**SAINT-YVES-HEBERT (Pauline).** — **A la maternelle - cinq ans : un programme d'aide aux enfants en difficultés appréhendées.** — Vie pédagogique (Montréal), n° 3, juin 1979, pp. 16-20.

Description d'une expérience mise en place dans une maternelle - cinq ans afin de prévenir l'échec scolaire d'enfants ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Une des originalités du projet est d'intervenir dès la maternelle et ainsi d'éviter de mettre les enfants dans une classe d'attente dès leur première année de cycle élémentaire. L'objectif est donc, par une intervention précoce, de permettre à des enfants en difficultés de développer les habiletés préalables à l'apprentissage et de faciliter leur adaptation sociale et affective. Le projet se poursuit en première année. Les diverses étapes d'intervention se situent pendant les derniers mois d'école maternelle de février à juin, et pendant les premiers mois de première année. Tout d'abord commence le dépistage à l'aide des travaux d'élèves, des tests, puis une rencontre avec les parents, ensuite commence le programme d'aide avec formation de groupes selon les difficultés des élèves et activités appropriées : exercices psycho-moteurs, de perception, de langage-fonctionnement mental, développement personnel, mémoire, classification, maîtrise de soi... L'accueil fait au

projet fut favorable, jugé comme l'initiative la plus simple et la moins onéreuse et convenant aux besoins de l'école. Le pourcentage d'enfants passant en première année puis en deuxième année de cycle élémentaire est de 81,1 %. La relation d'aide qui s'établit entre parents, enfants, enseignants, dès la maternelle se poursuit en première année et permet aux élèves d'aborder le premier cycle scolaire avec moins d'appréhension.

**RÉPUBLIQUE  
DÉMOCRATIQUE  
D'ALLEMAGNE**

**HOPPE (Rainer).** — *Sozialistische Beziehungen zwischen den Schülern - eine wichtige Bedingung kollektiven Lebens.* — Pädagogik (Berlin), n° 7-8, 1979, pp. 594-605.

Les relations sociales entre les enfants dépendent de l'environnement socio-culturel qui les entoure. Les rapports de production socialistes sont la base de la création des valeurs relationnelles des enfants vivant en collectivité. C'est la raison pour laquelle la détermination des relations sociales implique cette différence fondamentale dans les rapports humains en société capitaliste et société socialiste. La personnalité de l'enfant dépend de son type de relations sociales. La société marque le comportement de l'enfant auquel il importe de donner conscience, jugement, initiative, ouverture d'esprit. Ces valeurs permettront à l'enfant d'améliorer ses résultats scolaires et de s'intégrer harmonieusement dans son milieu. Par la suite, elles permettront aux jeunes devenus citoyens, de remplir leurs droits et obligations à l'intérieur de la société socialiste.

**RÉPUBLIQUE  
FÉDÉRALE  
D'ALLEMAGNE**

**Familie und Bildung.** — Akademischer Dienst (Bonn), n° 36, sept. 1979, pp. 410-420.

Cette revue réunit un ensemble d'articles qui tous traitent du même sujet : le problème des relations entre la famille et le milieu scolaire.

Un premier thème abordé est celui du problème de « l'isolement », phénomène qui s'est développé ces dernières années. Le système scolaire et le noyau familial ont évolué séparément et il existe à présent une incompréhension des deux côtés qui n'arrivent plus à se compléter. C'est cet aspect que doivent combattre les politiques de la famille et de l'éducation dans la mesure où la famille doit prendre davantage part à l'action éducative (écoles additionnelles, intégrées, globales). Le gouvernement fédéral vient d'élaborer un rapport remplaçant la relation famille-école dans ses cadres sociaux, culturels et politiques ; la famille représentant pour l'enfant la notion de continuité, l'école celle du changement de par les différents cycles scolaires. A l'heure actuelle les fonctions sont bien séparées ; la pédagogie et l'éducation appartiennent à l'école et la sécurité matérielle, physique et affective de l'enfant revient aux parents, alors que le cercle familial tout comme l'enfant est confronté aux difficultés scolaires. En conclusion, les auteurs évoquent des solutions favorables au rapprochement du monde familial et de la vie scolaire.

**SUISSE**

**L'audiovisuel à l'école.** — Educateur (Montreux), n° 31, 12 oct. 1979, pp. 939-961.

Ce numéro, entièrement axé sur l'audiovisuel, relate des expériences réalisées en classe de Suisse romande, où l'utilisation des moyens audiovisuels est en pleine innovation pédagogique depuis dix ans. Dans le canton de Genève en particulier, le département de l'Instruction publique dispose d'un service de moyens audiovisuels très efficace. Le sous-directeur de l'enseignement primaire de ce canton décrit l'intégration des moyens audiovisuels (M.A.V.) à l'école où ils sont considérés comme un moyen complémentaire d'information, après la parole et l'écrit. L'aide

des M.A.V. pour l'enseignement des langues n'est plus à démontrer. Ce sont d'excellents auxiliaires qui ne se substituent cependant pas à l'enseignant qui doit rester maître de son travail et du choix des moyens qu'il désire utiliser. Dans le canton de Fribourg, deux centres cantonaux sont chargés des M.A.V. et tentent de développer une politique de l'audiovisuel à la fois commune et complémentaire. Pour la formation des enseignants, l'école normale de Bienne a introduit la théorie de la communication, option ayant la vidéo comme support matériel. Dans une deuxième partie de ce numéro, sont traités différents thèmes dont voici quelques-uns des principaux : pratique du montage audiovisuel de diapositives, utilisation du magnétophone, à propos du rétro-projecteur, s'exprimer avec une caméra, évolution des moyens d'enseignement, le film scolaire. Une bibliographie de livres sur l'audiovisuel d'enseignement, écrits par des enseignants pour des enseignants, complète cette étude.

## UNESCO

**AMONA CHVILI** (Chalva). — **L'enseignement par la méthode évaluative.** — Perspectives (Paris), n° 3, vol. IV, 1979, pp. 389-394.

L'auteur, chef d'un laboratoire de didactique expérimentale de Géorgie, étudie les résultats d'une expérience d'enseignement dans le primaire sans notation. Après avoir montré les effets négatifs que la notation a sur la plupart des élèves, il explique les principes d'une expérience dont le but est de développer la capacité de l'élève à évaluer lui-même ses possibilités et celles de ses camarades. Les résultats de cette expérience qui a demandé la réalisation d'un support pédagogique approprié (nouveaux manuels...) ont été extrêmement positifs et montrent que les élèves de ces classes expérimentales ont un goût pour l'étude bien plus développé que celui des élèves des classes traditionnelles témoins.

**Modes de socialisation de l'enfant.** — Revue internationale des sciences sociales, Unesco, Paris, n° 3, 1979, pp. 407-549.

Ce numéro est une contribution aux objectifs de l'Année internationale de l'enfant. Il donne un aperçu de l'influence que certains facteurs inhérents à l'environnement et aux valeurs culturelles exercent sur les enfants et les pratiques en matière d'éducation utilisées par les sociétés d'adultes pour modeler l'univers de leurs jeunes membres, et maintenir l'identité culturelle : études, successivement, de l'enfant tzigane, de la société inuit canadienne, de jeunes villageois de Colombie, des recherches nord-américaines, de l'incursion des communications de masse au Maroc, de l'enfance en Inde, dans les sociétés industrialisées, chez les Afro-Vénézuéliens, les Thaïlandais, en Afrique rurale et dans un village français.

**ROHRS** (Hermann). — **Das pädagogische Konzept Maria Montessoris : die permanente Diskussion.** — Revue Internationale de Pédagogie (Hamburg), n° 25, 1979, pp. 21-41.

Cet article porte sur l'œuvre de Maria Montessori, pédagogue italienne née à Chiaravalle près d'Ancône en 1870 et décédée à Nordwijke aux Pays-Bas en 1952. Elle s'est donnée pour tâche d'aider les enfants handicapés mentaux. Son expérience lui a permis de mettre au point une méthode destinée notamment à développer la mémoire chez les jeunes enfants. L'intérêt de l'article est de mettre en parallèle

les idées dominantes de Maria Montessori avec la situation actuelle régnant dans les différentes écoles expérimentales :

— Vision de l'enfance comme fondement du développement humain.

— Rôle de la cellule familiale.

— Théories sur la discipline, la liberté, l'épanouissement de l'enfant.

L'auteur fait ressortir les rapports existants entre ces thèses et celles de Jean-Jacques Rousseau au regard de celles avancées par la ligue internationale pour l'Education Nouvelle (Pestalozzi, Decroly, Dewey...). Il convient de concevoir l'évolution de l'enfant comme une suite de paliers, où chaque étape détermine un nouvel essor.

Le développement de l'homme repose sur ses possibilités personnelles, l'éducation ne devant servir qu'à guider cette évolution.

#### **UNION SOVIÉTIQUE**

**DAVYDOV (V.V.), ANDRONOV (V.P.). — Psihologiĭeskie uslovija proisxoždenija ideal'nyh dejstvij. — Voprosy psihologii (Moscou), n° 5, sept.-oct. 1979, pp. 40-54.**

Les auteurs examinent le problème de l'intériorisation des actions réelles chez les enfants d'âge préscolaire. Dans l'approche des auteurs, la pensée est considérée comme la composante idéale de l'activité réelle de l'homme en tant qu'être social. L'étude, prenant comme exemples les opérations utilisées dans l'addition mathématique, essaie d'identifier quelques-unes des conditions psychologiques qui sont à l'origine des actions mentales. Les résultats ont montré que l'une des conditions significatives de transformation entre l'opération d'addition réalisée sur des objets et l'opération mentale est la modification des moyens de son exécution. Ce changement est fondé sur le rapport différent entre l'objet réel et son symbole. Cette étude tente de préciser quelques-uns des résultats relatifs aux mécanismes de l'intériorisation des actions.

**LEBEDEV (V.I.). — Psihogennye faktory nekotoryh izmenennyh uslovij, suscestvovanija. — Voprosy psihologii (Moscou), n° 5, sept.-oct. 1979, pp. 62-71.**

Des conditions d'environnement extrêmes (par exemple le travail sous la mer, la participation à des vols spatiaux ou des expéditions polaires), diffèrent de façon significative des conditions habituelles dans lesquelles le développement de l'homme a lieu. Parfois des conditions peuvent causer des malaises mentaux et émotionnels sérieux. Quatre facteurs psychogéniques qui contribuent à ces désordres ont été identifiés. Ce sont : les changements d'ordre sensoriel ; le changement dans l'information sur la structure de l'environnement ; les limitations socio-psychologiques ; la présence d'un danger de mort.

**ZNAKOV (V.V.). — Viljanie osobennostej vosprijatija i operativnoj pamjati na processy celebrazovanija pri rešenii zadaĭ. — Voprosy psihologii (Moscou), n° 5, sept.-oct. 1979, pp. 106-112.**

L'auteur étudie la détermination des processus de formation de but lors de la résolution d'un problème mental impliquant une représentation visuelle du matériau. Il montre que les particularités de but sont déterminées par les caractéristiques de perception et de mémoire à court terme des sujets effectuant le choix des différentes étapes de transformation de la situation posée.



## Documentation pédagogique

**B.I.E.** **Le BIE.** — Innovation. — Service international d'information sur les innovations éducatives (Genève), n° 21, mars 1979, encart de 6 pages.

A l'occasion de la commémoration de la création, en 1925, de la première organisation intergouvernementale dans le domaine de l'éducation par l'action conjointe de personnalités telles que Piaget, Claparède, Ferrière, Pedro Rosello, cette revue présente en détail toutes les activités et les publications du BIE. Rattaché à l'Unesco en 1969, le conseil du BIE comprend 24 Etats membres.

**HAAG (D.). — Administration de l'éducation. Documentation et information pédagogiques.** — Bulletin du Bureau international d'éducation (Genève), n° 211, deuxième trimestre 1979, 68 p.

Ce bulletin présente une bibliographie relative à la gestion et l'administration de l'éducation qui revêt une grande importance pour les responsables de l'éducation, avec une introduction sur les sources, et ressources, la conception et l'utilisation de cette bibliographie et de son découpage : aspects généraux ; politique, stratégie et planification ; organisation ; contrôle et évaluation ; codes et problèmes financiers ; systèmes d'information-décision, et un index des auteurs cités.

**ESPAGNE** **La Documentación en un centro de recursos.** — Bordon (Madrid), n° 224, sept. 1978, pp. 325-333.

La politique éducative espagnole actuelle tend à accroître le nombre des « centres de ressources » comparables aux C.D.I. des établissements scolaires français. Organisation et rôle de ces centres dans les domaines documentaires : enregistrement, classements, cataloguage, prêt et dépôt du matériel imprimé ou audiovisuel.

**FRANCE** **Bibliographie d'histoire de l'éducation française : titres parus au cours de l'année 1976.** — *Histoire de l'Education*, I.N.R.P., Paris, n° 4, août 1979, 172 p.

L'objectif de cette bibliographie est le recensement intégral, systématique et exhaustif de tous les travaux, documents historiques multipliés concernant l'histoire de l'éducation en France et dans les territoires, et la période couverte par l'administration française, afin de répondre aux nombreux chercheurs qui souhaitent suivre, par une information bibliographique annuelle et méthodique, l'actualité de leur discipline.

**L'enfance : Guide des sources documentaires.** — A.D.B.S., Paris : La Documentation française, 1979, 132 p.

Après une étude de l'enfant dans la société française contemporaine, on trouve dans ce guide sept grands développements bibliographiques concernant les droits politiques, les problèmes médico-sociaux, la famille, l'école, l'environnement, les loisirs et les médias.

Un répertoire des centres d'information et de documentation, et un catalogue des périodiques concernant l'enfance viennent compléter cet ouvrage de références.

**LANDESHEERE (G. de).** — **Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation** (avec lexique anglais-français). — Paris, P.U.F., 1979, 330 p.

Ce dictionnaire est le premier en langue française dans son domaine. L'auteur évite au maximum les doubles emplois avec les dictionnaires généraux de psychologie et de pédagogie en se cantonnant au vocabulaire spécialisé des méthodes, des techniques, des instruments et de la statistique, indispensable à la lecture de la littérature pédagogique scientifique.

**Vocabulaire de l'éducation. — Education et sciences de l'éducation.** — Publ. sous la dir. de Gaston Mialaret. — Paris, P.U.F. 1979, 457 p., bibliogr.

Proposé par une équipe de l'Institut des Sciences de l'éducation de l'Université de Caen, ce « Vocabulaire », sans prétendre à l'exhaustivité, explore à peu près tous les domaines du champ éducatif, depuis l'éducation préscolaire jusqu'à l'université du troisième âge, en passant par l'école « parallèle », l'éducation permanente et l'animation socio-culturelle. Il s'adresse à des publics très divers, et présente en particulier les termes utilisés dans les différents pays francophones (Québec, Suisse, Belgique, Afrique) ou appartenant à la langue pédagogique internationale. C'est un recueil de mots et d'expressions pédagogiques définies et commentées qui peut répondre aux besoins des lecteurs de tous les niveaux scientifiques : chercheurs, praticiens, parents. Un instrument très utile qui comporte en outre un index des sigles.

**UNESCO-B.I.E.** **Répertoire des services de documentation et d'information pédagogiques.** — Unesco-B.I.E. (Paris-Genève), 1979, 76 p.

La parution de cet instrument de référence s'inscrit dans le cadre d'un effort global visant à mettre en place un réseau international d'information sur l'éducation. Dans la rubrique consacrée à chaque Etat-membre figure généralement le centre national qui recouvre le domaine tout entier de l'éducation. Il a fallu parfois cependant répertorier plus d'une institution lorsque des Etats-membres étaient dotés de services complémentaires ou caractérisés par un système fortement décentralisé et dépourvus de centre national. Les informations données à propos de chaque institution sont suffisantes pour permettre à celui qui utilise le répertoire de se familiariser avec ces centres et de solliciter leur aide.

**UNICEF** **BERTHET (E.), MANCIAUX (M.). — Le Centre International de l'Enfance.** — Notes et études documentaires (Paris), n° 4527-4528, sept. 1979, 116 p.

Cet ouvrage, publié à l'occasion de l'Année internationale de l'enfant, est consacré au C.I.E., qui, depuis sa fondation en 1949, à la suite d'une négociation entre les Nations Unies et le gouvernement français, est mis à la disposition des organisations spécialisées et des services des Nations Unies de protection maternelle et infantile, spécialement dans les pays en développement. Ce centre développe des programmes de formation, d'information et de recherche appliquée qui sont exposés dans cet ouvrage très utile à tous ceux qui s'intéressent aux problèmes de l'enfance.

de l'analyse de la situation de la France en 1961.

Le 1er janvier 1961, la France a été divisée en 10 régions administratives.

## FICHES ANALYTIQUES

Le 1er janvier 1961, la France a été divisée en 10 régions administratives.

Le 1er janvier 1961, la France a été divisée en 10 régions administratives.

Le 1er janvier 1961, la France a été divisée en 10 régions administratives.

Le 1er janvier 1961, la France a été divisée en 10 régions administratives.

Le 1er janvier 1961, la France a été divisée en 10 régions administratives.

Le 1er janvier 1961, la France a été divisée en 10 régions administratives.

Le 1er janvier 1961, la France a été divisée en 10 régions administratives.

Le 1er janvier 1961, la France a été divisée en 10 régions administratives.

Le 1er janvier 1961, la France a été divisée en 10 régions administratives.

Le 1er janvier 1961, la France a été divisée en 10 régions administratives.

Le 1er janvier 1961, la France a été divisée en 10 régions administratives.

Le 1er janvier 1961, la France a été divisée en 10 régions administratives.

Le 1er janvier 1961, la France a été divisée en 10 régions administratives.

371.38

PAR

PARLEBAS (P.). — *Un modèle d'entretien hyperdirectif : la maïeutique de Socrate.* — Revue Française de Pédagogie, n° 51, avril-mai-juin 1980, p. 4.

Socrate est souvent présenté comme un précurseur des méthodes actives qui procèdent par l'interrogation. Analyse du dialogue socratique et de la technique de l'entretien qui débouchent sur le problème des stratégies pédagogiques encore peu étudiées par les chercheurs.

371.13

DUC

DUCANTEL (G.) et al. — *Une innovation dans la formation de futurs professeurs de sciences naturelles.* — Revue Française de Pédagogie, n° 51, avril-mai-juin 1980, p. 20.

Réflexions des enseignants naturalistes sur l'innovation pédagogique. Objectifs, présentation, analyse et évaluation d'une expérience d'innovation contrôlée, qui leur a fait découvrir les sciences de l'éducation, de nouveaux rapports enseignants-enseignés et l'urgence de la formation des maîtres.



371.14  
RAN

RANJARD (P.). — *Les méthodes pédagogiques dans les stages.* —  
Revue Française de Pédagogie, n° 51, avril-mai-juin 1980, p. 41.

Analyse de méthodes pédagogiques : expositive, démonstrative, active, et psycho-sociologique, et des buts qu'elles permettent d'atteindre dans différents stages professionnels : stages individuels, stages-réunions, ou sur la conduite des réunions et le travail en groupe.

37 (091)  
LUC

LUC (J.-N.). — *La formation des professeurs de maîtres d'école en France avant 1914 : l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud.* —  
Revue Française de Pédagogie, n° 51, avril-mai-juin 1980, p. 50.

L'histoire de cette école de garçons créée en 1882, deux ans après celle de filles à Fontenay-aux-Roses, permet d'apprécier le recrutement et la formation, essentiellement utilitaires, des cadres de l'enseignement primaire, et leurs relations, très limitées, avec l'enseignement supérieur, avant la Première Guerre mondiale.



371.38  
PAR

PARLEBAS (P.). — *A case of hyperdirective interview : Socrate's maïeutics.* — Revue Française de Pédagogie, n° 51, April-May-June 1980, p. 4.

Socrate is often considered as a precursor of activity methods which use the question-answer process. Analysis of Socratic dialogue, of the interview skill which opens on the problem of instructional strategies, still scarcely studied by researchers.

371.13  
DUC

DUCANTEL (G.) and al. — *An innovation in the training of the new biology teachers.* — Revue Française de Pédagogie, n° 51, April-May-June 1980, p. 20.

Comments of biology teachers about educational innovation. Presentation of objectives, analysis and evaluation of a controlled innovation experiment which let them discover education sciences, new relationships between teachers and learners, and the priority of the teacher training problem.





371.14  
RAN

RANJARD (P.). — *Educational methods during the training periods.*  
— *Revue Française de Pédagogie*, n° 51, April-May-June 1980,  
p. 41.

Analysis of educational methods : the expository, demonstrative, psychosociological and activity methods ; account of the objectives which they let reach in various professional practice periods : individualized training, meeting periods, periods about the leadership of meeting and team working.

37 (091)  
LUC

LUC (J.-N.). — *The training of schoolmasters educators in France, before 1914 : the "Higher training school" of Saint-Cloud.* —  
*Revue Française de Pédagogie*, n° 51, April-May-June 1980, p. 50.

The story of this boys school created in 1882, two years after the girls school in Fontenay aux Roses, gives the opportunity of evaluating the recruitment and training, mainly utilitarian, of schoolmasters educators and their limited relationships with higher education, before the first world war.



371.38

PAR

PARLEBAS (P.). — *Un modelo de coloquio hiperdirectivo : la mayeutica de Sócrates.* — Revue Française de Pédagogie, n° 51, abril-mayo-junio de 1980, p. 4.

Sócrates pasa a menudo por un precursor de los métodos activos que proceden por la interrogación. Análisis del diálogo socrático y de la técnica del coloquio que desembocan sobre el problema de las estrategias pedagógicas todavía poco estudiadas por los investigadores.

371.13

DUC

DUCANTEL (G.) y al. — *Una innovación en la formación de futuros profesores de ciencias naturales.* — Revue Française de Pédagogie, n° 51, abril-mayo-junio de 1980, p. 20.

Observaciones de enseñantes naturalistas sobre la innovación pedagógica. Objetivos, presentación, análisis y evaluación de una experiencia de innovación controlada que les hizo descubrir las ciencias de la educación, nuevas relaciones enseñantes-enseñados y la urgencia de la formación de los maestros.



371.14

RAN

RANJARD (P.). — *Los métodos pedagógicos en las prácticas.* — Revue Française de Pédagogie, n° 51, abril-mayo-junio de 1980, p. 41.

Análisis de métodos pedagógicos : expositiva, demostrativa, activa y psicosociológica y de los objetos que permiten alcanzar en diferentes prácticas individuales, prácticas-reuniones o sobre la dirección de reuniones y el trabajo en grupo.

37 (091)

LUC

LUC (J.-N.). — *La formación de los profesores de maestros de escuela en Francia antes de 1914 : la Escuela Normal Superior de Saint-Cloud.* — Revue Française de Pédagogie, n° 51, abril-mayo-junio de 1980, p. 50.

La historia de esa escuela de varones creada en 1882, dos años después la de chicas en Fontenay-aux-Roses permite apreciar el reclutamiento y la formación esencialmente utilitarias, de los profesores de enseñanza primaria y sus relaciones muy limitadas, con la enseñanza superior antes de la Primera Guerra mundial.



371.13

ДЮК

ДЮКАНТЭЛЬ (Ж.), ПОШОН (Ж.). — Нововведение в формировании будущих преподавателей естественных наук. — Ревью Франсез де Педагожи, № 51, апрель-май-июнь 1980, стр. 4.

Размышления преподавателей-естественников о педагогических нововведениях. Задачи, представленные, анализ и оценка опыта некоего контролируемого нововведения, который им позволил открыть науку образования, новые отношения преподаватель-ученик и актуальность подготовки учителей.

371.14

РАН

РАНЖАР (П.). — Педагогические методы стажировок. — Ревью Франсез де Педагожи, № 51, апрель-май-июнь 1980, стр. 20.

Представительный, демонстративный, активный и психосоциологический анализ целей и педагогических методов, позволяющих их достижение на различных профессиональных стажировках: индивидуальные стажировки, стажировки-семинары или стажировки по проведению собраний и работе в группе.





37 (091)

ЛЮК

ЛЮК (Ж.-Н.). — Формирование профессоров школьных учителей во Франции до 1914: Высшая Нормальная Школа Сэн-Клу. — Ревю Франсез де Педагожи, № 51, апрель-май-июнь 1980, стр. 41.

История этой мужской школы, созданной в 1882, два года спустя после создания аналогической женской школы, позволяет оценить исключительные утилитарные набор и подготовку кадров начального образования и его отношения, очень ограниченные с высшим образованием до первой мировой войны.

371.38

ПАР

ПАРЛЕБА (П.). — Модель гипердирективного диалога: маетика Сократа. — Ревю Франсез де Педагожи, № 51, апрель-май-июнь 1980, стр. 50.

Сократ часто представляется как предшественник активных методов, реализуемых с помощью постановки вопросов. Анализ диалога Сократа и его техники выводит на проблему педагогических стратегий, пока мало изученных исследователями.





