

REVUE FR

ANÇ AI

**REVUE  
FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE**

SE DE PÉ

DAGOGIE

N° 54 - JANVIER - FÉVRIER - MARS 1981

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

**REVUE  
FRANÇAISE  
DE  
PEDAGOGIE**

**Comité  
de rédaction**

Rédacteur en chef  
Chef de rubrique

Secrétaire de rédaction

- MM. Jean-Marie ALBERTINI, *directeur de l'Institut de recherche en pédagogie de l'économie et en audio-visuel pour la communication dans les sciences sociales, C.N.R.S., Ecully.*
- Xavier AUBERT, *inspecteur général de l'Education nationale.*
- Charles BERTHET, *professeur d'informatique, Université de Paris IX.*
- Armand BIANCHERI, *inspecteur général de l'Education nationale.*
- Michel DEBEUVAIS, *directeur de l'Institut international de planification de l'éducation, Paris.*
- Stéphane EHRLICH, *directeur du Laboratoire de psychologie, Université de Poitiers.*
- Jean-Claude EICHER, *directeur de l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation, Université de Dijon.*
- Thierry GAUDIN, *délégué adjoint à l'innovation et à la technologie, ministère de l'Industrie.*
- Lucien GEMINARD, *inspecteur général de l'Education nationale.*
- Maurice GROSS, *directeur du Laboratoire d'automatique documentaire et linguistique, Université de Paris VII.*
- Francis HALBWACHS, *professeur de sciences de l'éducation, Université de Provence.*
- Mme Viviane ISAMBERT-JAMATI, *professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris V.*
- MM. Gilbert de LANDSHEERE, *directeur du Laboratoire de pédagogie expérimentale, Université de Liège.*
- Pierre LEBRETON, *inspecteur général de l'Education nationale.*
- Louis LEGRAND, *professeur de sciences de l'éducation, Université Louis-Pasteur (Sirasbourg I).*
- Jean-François LE NY, *professeur de psychologie, Université de Paris VIII.*
- Gaston MIALARET, *directeur du Laboratoire de psycho-pédagogie, Université de Caen.*
- Yves MARTIN, *inspecteur général de l'Education nationale.*
- Georges NOIZET, *directeur du Laboratoire de psychologie expérimentale, Université de Paris V.*
- Hervé NORA, *chef du service de la télématique, ministère des Postes et Télécommunications.*
- Yves PELICIER, *professeur de psychiatrie, Université de Paris V.*
- Marcel POSTIC, *directeur du Laboratoire de psychologie, Université de Haute-Bretagne (Rennes II).*
- Antoine PROST, *professeur d'histoire, Université de Paris I.*
- Maurice REUHLIN, *directeur de l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle, Paris.*
- Georges TALLON, *inspecteur général de l'Education nationale.*
- M. Jean BOTTIN, *directeur de programme, Institut national de recherche pédagogique.*
- M. Jean HASSENFORDER, *professeur d'université, Institut national de recherche pédagogique.*
- M<sup>lle</sup> Suzanne AUDEBERT, *chef d'études documentaires, 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° 54 - JANVIER - FÉVRIER - MARS 1981



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Handwritten text, possibly a signature or name, located in the upper center of the page.



## TARIFS

au 1<sup>er</sup> janvier 1981

Abonnement annuel (4 numéros)

France ..... 100 FF

Etranger ..... 120 FF (surtaxe aérienne non comprise)

Vente au numéro ..... 30 FF

Rédaction et spécimens : **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.

## DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris ..... abonnement(s) à la Revue Française de Pédagogie.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., Mme ou Mlle .....

Etablissement (s'il y a lieu) .....

N° ..... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal | | | | |

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., Mme (ou établissement) .....

N° ..... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal | | | | |

Cachet de l'établissement :

Date .....

Signature

**Prière de ne joindre aucun titre de paiement : une facture vous sera envoyée**

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :

**I.N.R.P. — Abonnements : 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05.**

Rappel : **Si vous êtes déjà abonné**, ne pas utiliser cette demande d'abonnement : **un bulletin de réabonnement vous sera envoyé** 6 semaines avant la date d'échéance de votre abonnement.



**PREMIÈRE PARTIE**

---

J. Cambon et L. Lurçat	Comment prépare-t-on l'acquisition de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle ?	p. 7
J.-P. Pourtois et G. Delhaye	L'école, connotations et appartenance sociale	p. 24
J. Filloux	Éléments de réflexion sur l'application des données de la théorie psychanalytique au champ de la pratique enseignante	p. 32
J. Eberlé, D. Davous et M. Che	Evolution des conditions de réussite ou d'échec au concours d'entrée en médecine	p. 39

---

**DEUXIÈME PARTIE**

---

Notes critiques	p. 54
Note de synthèse	p. 76
Actualité des sciences de l'éducation	p. 91
A travers la presse pédagogique	p. 107
Index des articles et comptes rendus parus en 1980	p. 157

---

## PREMIERE PARTIE



# COMMENT PREPARE-T-ON L'ACQUISITION DE LA LECTURE ET DE L'ECRITURE A L'ECOLE MATERNELLE ?

mentionnée consiste à « copier un mot, une courte phrase » en donnant « à l'enfant des modèles individuels, parfaitement calligraphiés » (p. 2329).

Ces vagues indications répondent-elles aux exigences de la vie de la classe et aux questions que les enseignants se posent sur leurs tâches ? C'est peu probable. Nous ne discuterons pas ici des conceptions contradictoires sur la nécessité des pré-requis et des pré-apprentissages destinés à faciliter les apprentissages proprement dits. Nous considérons quant à nous qu'il s'agit pour ceux-ci, y compris la lecture et l'écriture, non pas d'énoncer de grands principes mais de **se référer à l'enfant** et aux conditions de son développement. Or, on ne peut nier qu'à côté des aspects affectifs et sociaux très importants, la maîtrise progressive du langage écrit sous toutes ses formes s'appuie sur un ensemble de conduites — motrices, perceptives, cognitives, linguistiques, etc. — qui s'élaborent chez des enfants chacune en son temps. En interaction constante avec les apports et les sollicitations de l'environnement familial et scolaire se construisent des « structures personnelles d'accueil » qui rendent l'enfant capable de nouvelles acquisitions. L'un des rôles parmi d'autres de l'école maternelle est de contribuer activement à cette construction qui permettra les apprentissages fondamentaux dont la lecture et l'écriture font partie.

En relation avec ce problème et dans le but d'informer les maîtresses et maîtres d'écoles maternelles de la diversité des points de vue et des activités possibles, nous avons procédé à une enquête par questionnaire.

L'objectif principal de cette enquête est de connaître les pratiques effectives des enseignantes et les représentations qu'elles se font de leurs fondements. A travers leurs réponses, nous examinerons :

- 1° - quelles activités elles considèrent comme spécialement liées à l'apprentissage ultérieur de la lecture, la fréquence des réponses relatives à certains types d'exercices faisant apparaître ceux-ci comme privilégiés dans leur rapport avec la conduite future du lecteur (première question) ;
- 2° - dans quelle mesure et sous quelle forme des relations sont établies entre les activités pratiquées et leurs objectifs particuliers, autrement dit, avec quels aspects plus ou moins spécifiques de l'apprentissage ces activités sont mises en relation (deuxième question) ;
- 3° - comment s'établit, pour les enseignantes des classes maternelles, notamment des grandes sections, le passage entre pré-apprentissage et apprentissage en tenant compte de la progression suivie et du matériel utilisé (troisième question pour les grandes sections seulement).

Nous reviendrons plus loin sur les critiques qui peuvent être faites sur le contenu et la forme des questionnaires.

## I. — PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE

### 1. Objet de l'étude (1)

Dans la circulaire du 2 août 1977 concernant l'école maternelle (2), il est reconnu que l'apprentissage du langage écrit pose des problèmes dès la scolarité pré-élémentaire. Un certain nombre d'objectifs relatifs à cet apprentissage sont indiqués en termes très généraux sans être reliés explicitement à l'activité de lecture. On examine ainsi successivement des objectifs d'ordre affectif, phonologique, psychomoteur, sémiologique, combinatoire (p. 2328). Les fondements de chacun et la logique de leur succession n'apparaissent pas très clairement. D'autre part, on décrit peu d'activités concrètes, de modalités définies pour ces activités préparatoires à ce que l'on désigne dans le texte comme le passage « du langage oral à la langue écrite ». Un paragraphe distinct est consacré à l'écriture. Il est aussi très bref et l'unique activité scolaire

(1) Cette recherche a été réalisée en grande partie grâce à un crédit de l'Université René-Descartes.

(2) Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 1-9-1977, pp. 2313-2338.

## 2. Déroulement de l'enquête

### 1° - Les questionnaires

A l'origine, l'enquête devait être réalisée à l'aide d'entretiens guidés mais, faute de ressources suffisantes en temps et en personnel, nous avons dû y renoncer. C'est donc au moyen de questionnaires anonymes, à remplir par les institutrices de moyennes et grandes sections, que les informations ont été obtenues. Seules ont été gardées les questions-clés, présentées sous forme ouverte, initialement prévues pour les entretiens.

Sous cette forme très réduite, cet instrument est évidemment critiquable. A la différence d'entretiens face à face complétés par des observations sur le terrain qui auraient permis une approche plus exhaustive des activités proposées aux enfants en maternelle, le questionnaire utilisé n'apporte le plus souvent que des réponses fragmentaires ou résumant très sommairement des exercices qui s'étendent tout au long de l'année scolaire.

Par ailleurs, un questionnaire standardisé, suffisamment détaillé risquait d'être lourd et de décourager les enseignantes.

Un autre inconvénient de ce type d'enquête est de recueillir le « dire » et non le « faire ». Entre les activités indiquées et celles qui sont réellement pratiquées, il n'y a pas nécessairement une correspondance stricte. Sans perdre de vue les limites des données recueillies, nous avons tenté, dans l'exploitation des réponses, de regrouper celles-ci dans des tableaux d'ensemble en restant le plus près possible du matériel obtenu, afin d'en respecter les particularités et d'en dégager cependant les tendances générales.

### 2° - Les modalités de l'enquête (3)

Les questionnaires ont été envoyés d'une part dans 206 écoles maternelles appartenant aux six circonscriptions de Paris et, d'autre part, à 144 institutrices exerçant en moyenne ou grande section dans des écoles de la circonscription de l'Indre.

Les envois ont été faits en cours d'année scolaire (mars-avril) quand bon nombre d'activités ont déjà pu être pratiquées avec les élèves.

Le rendement de l'enquête a été de 38 % à Paris : les questionnaires ont été remplis dans 78 écoles sur 206 soit 171 réponses individuelles ou de groupes. Dans l'Indre, sur 144 questionnaires envoyés aux institutrices (et non aux écoles), 130 réponses ont été recueillies, soit

(3) Nous tenons à remercier ici les inspectrices, en particulier Mme l'inspectrice de l'Indre, les directrices qui ont facilité notre enquête, les institutrices qui en ont apporté les contenus, Mmes Eldelman et Fidalgo qui ont contribué efficacement au dépouillement des données.

90 %. Ce résultat remarquable est-il dû à l'individualisation des envois, à l'intervention personnelle de l'inspectrice, à une plus grande disponibilité des institutrices, à une meilleure motivation ? Nous ne saurions le dire.

La répartition des réponses est indiquée dans le tableau 1.

Tableau I

		Lecture	Ecriture
Paris	Grande Section .....	101	101
	Moyenne Section .....	68	68
	Sections confondues ....	2	2
	Total .....	171	171
Indre	Grande Section .....	68	67
	Moyenne Section .....	53	52
	Sections confondues ....	9	9
	Total .....	130	128
Total général .....		301	299

Bien que ces échantillons ne puissent pas être considérés comme représentatifs de l'ensemble des enseignants d'écoles maternelles, les réponses, dans leur totalité, donnent un aperçu de la diversité des activités proposées aux petits élèves en vue de les conduire à apprendre à lire et à écrire.

Nous allons maintenant les analyser séparément, sans distinguer les provenances géographiques qui n'introduisent pas de différence notable dans la nature des activités.

## II. — LES ACTIVITÉS PRÉPARATOIRES A L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

### 1. Les principaux types d'activités

Des indications sur les activités considérées comme préparant à l'apprentissage de la lecture sont plus ou moins précisées dans environ trois cents réponses. Considérées dans leur ensemble, elles couvrent la totalité des composantes qui interviennent dans l'acquisition de la lecture. Mais le contenu et la fréquence des activités indiquées par les enseignantes font apparaître l'inégale importance accordée aux diverses composantes. De plus, on observe évidemment des différences entre la moyenne et la grande section.

Il a été nécessaire de regrouper les réponses par grandes catégories. Pour les besoins de l'analyse, on a donc distingué d'une part les aspects spécifiques qui caractérisent le matériau même de l'apprentissage, c'est-à-dire le français en tant que langue parlée et écrite et d'autre part, ceux qui concernent les principaux processus mis en œuvre dans l'activité de lecture qu'il s'agit de préparer.

L'objet de l'apprentissage est ici le français sous forme écrite dans laquelle sont encodés à la fois un contenu sémantique et des formes graphiques qui sont indissociables. La langue écrite s'appuie sur la langue parlée qui continue à se développer chez l'enfant à l'école maternelle.

#### a) La langue parlée

Elle peut être considérée comme l'une des manifestations de la fonction symbolique ou sémiotique dont le rôle est de représenter des objets, personnes ou événements absents au moyen de signifiants distincts des signifiés. D'autre part, elle est à la fois moyen d'expression et de communication du vécu et du connu et « objet à connaître » avec ses propriétés et ses constructions particulières. Aussi une part des activités de pré-apprentissage se rattache-t-elle à la fonction de communication du langage : création de situations qui encouragent l'expression orale des enfants, la description, les récits, la transmission de messages.

Pour que ces derniers soient énoncés distinctement, la forme de l'émission orale est améliorée par un entraînement portant sur la prononciation des phonèmes, l'articulation, le rythme, le souffle. Et pour qu'ils soient perçus clairement par l'auditeur, la discrimination auditive sera affinée au moyen d'exercices adaptés.

#### b) La langue écrite

Si la langue parlée est bien le fondement de la langue écrite, celle-ci s'en distingue cependant et présente des caractéristiques qui lui sont propres et justifient certains pré-apprentissages spécifiques. En effet, le signifié — le contenu sémantique — est transcrit au moyen de signifiants constitués par un matériel graphique conventionnel, un « code » formé par les signes de l'alphabet latin. Ce système de signes élémentaires, les lettres, permet de transcrire la totalité des structures de la langue parlée. L'apprentissage ultérieur portera nécessairement à un moment ou à un autre, sur ce matériel formé de caractères ayant chacun son dessin particulier et répartis dans l'espace graphique selon un certain découpage et un certain ordre.

L'enfant doit donc acquérir peu à peu des habiletés diverses, par exemple :

- orienter son activité perceptive selon la direction gauche-droite et de haut en bas ;
- distinguer les structures graphiques (lettres, mots, phrases, quel que soit l'ordre dans lequel ils seront abordés) en relation avec l'organisation spatiale des différents éléments, leur position relative (avant-après), leur typographie propre ;
- établir une relation entre ces structures graphiques successives organisées dans l'espace avec les structures phonétiques correspondantes organisées dans le temps ;

— construire des significations à partir de ce matériel graphique qui véhicule un contenu sémantique.

L'acquisition du code grapho-phonétique ne suffit pas, en effet, pour que l'enfant apprenne à lire ; l'activité du lecteur ne se réduit pas au simple décodage de signes graphiques ou « signifiants » propres à une langue. L'essentiel est « le signifié » qu'ils servent à exprimer et à transmettre, le message dont il s'agit de comprendre la signification. Lire, c'est comprendre ce qu'on lit. Cet apport d'une signification à une séquence déterminée de signes graphiques est le processus fondamental de l'activité du lecteur et suppose un minimum de préparation cognitive. L'appétence à la lecture en dépend pour une part.

Ces différents aspects — jeux symboliques, activités d'expression, de communication, de compréhension, uti-

Tableau II

Types d'activités préparatoires à la lecture	Moyenne section (n = 121)		Grande section (n = 169)	
	n	%	n	%
<b>En relation avec le langage oral</b>				
Expression orale (jeu de questions, récits, etc.) .....	66	54	73	43
Jeux de prononciation, d'articulation ..	40	33	48	28
<b>Discriminations perceptives</b>				
Analyse auditive (reconnaissance des sons) .....	54	45	80	47
Analyse visuelle (reconnaissance de ressemblances et de différences) ....	34	28	33	19
Jeux d'observation .....	14	12	34	20
<b>Activités d'ordre psycho-moteur et d'organisation spatio-temporelle</b>				
Exercices de latéralisation, identification droite-gauche. Construction du schéma corporel .....	53	44	46	27
Structuration de l'espace (espace des lieux, espace proche) .....	73	60	54	32
Structuration temporelle (jeux de rythme et d'alternance) .....	70	58	76	45
<b>Activités d'ordre logico-mathématique</b>				
Jeux de logique (sériations, classifications, jeux mathématiques) .....	28	23	36	21
Reconstructions d'ensemble (puzzles) ..	17	14	13	8
<b>Activités d'ordre symbolique</b>				
Invention et utilisation de code, pictogrammes, etc. ....	62	51	60	35
Compréhension et production de séquences imagées (illustration d'histoires, bandes dessinées) .....	42	35	55	32
<b>Activités spécifiques en relation avec la langue écrite</b>				
Jeux d'étiquettes (reconnaissance de prénoms, jours, mois, courtes phrases)	67	55	52	31
Récits et lectures par la maîtresse ....	8	7	9	5
Utilisation du coin bibliothèque .....	9	7	4	2

lisation de codes, exercices phonatoires et de discrimination visuelle et auditive, de structuration spatiale et temporelle — se retrouvent, avec des contenus divers, dans les réponses à l'enquête. Ils sont résumés dans le tableau II avec leurs fréquences respectives pour la moyenne section d'une part, la grande section d'autre part (les pourcentages sont calculés par rapport au nombre total de réponses reçues pour chacune), soit 121 en moyenne section et 169 en grande section (4).

Bien évidemment, l'ordre de présentation que nous avons adopté ne correspond pas à une hiérarchie : tous les aspects mentionnés sont solidaires, indissociables les uns des autres et ne sont distingués que pour les besoins de l'analyse.

Deux remarques s'imposent au premier examen du tableau II.

1°) Bien qu'un bon nombre d'enseignantes déclarent que toutes les activités de l'école maternelle concourent à préparer l'apprentissage de la lecture, comme celui de l'écriture (5), il semble d'après les réponses, que certaines activités soient plus pratiquées que d'autres dans ce but. On note en particulier l'importance accordée à l'expression orale, à l'invention de codes et pictogrammes, à la structuration spatio-temporelle.

2°) Les grandes catégories d'activités se retrouvent aussi bien en moyenne qu'en grande section mais avec des fréquences différentes. Paradoxalement, c'est en grande section qu'elles sont en général moins fréquentes. Nous verrons avec la troisième question que, s'il en est ainsi, c'est parce que l'apprentissage proprement dit de la lecture occupe déjà une grande part du temps scolaire dans un certain nombre de classes. Les activités autres que la lecture proprement dite sont utilisées comme complément en cas de difficulté.

Par ailleurs, l'analyse plus détaillée des réponses montre, pour le même type d'activité, des contenus un peu différents entre les deux sections.

#### 1° - Les activités relatives au langage oral

On constate que les activités d'expression orale sont indiquées dans plus de la moitié des réponses en M.S. (54 %) et dans 43 % en G.S. Les aspects phonétiques de la langue font l'objet d'exercices distincts mentionnés dans 33 % des cas en M.S. et 28 % en G.S.

(4) Plusieurs réponses pouvaient évidemment être données pour une même question dans chaque questionnaire.

(5) A l'opposé, une institutrice de grande section déclare ne faire dans sa classe « aucun exercice de préparation à la lecture ». « Pour accéder à la lecture, écrit-elle, l'enfant doit d'abord être maître de l'écriture. Ce sera en quelque sorte une écriture-expression pour traduire par écrit le langage oral riche et spontané. » Aucun autre détail n'est fourni.

Concrètement, voici quelques exemples de réponses : « Des jeux comme celui de la marchande demandent aux enfants des échanges verbaux qui favorisent son expression. » D'autres jeux sont énumérés : jeu du téléphone, jeu des questions à propos d'un objet disparu, d'un enfant absent, d'un spectacle de marionnettes, des vacances, d'événements de la classe ou de la vie des enfants ; élaboration d'un projet à propos de l'organisation d'une fête, d'une promenade, d'un anniversaire, etc. En G.S., on fait, par exemple, inventer un conte ou une histoire à partir des préoccupations immédiates des élèves. Les descriptions d'images ou de bandes dessinées sont aussi l'occasion, pour les enfants, de s'exprimer et de communiquer leurs observations mais, dans le tableau II, elles figurent dans les activités relatives au texte imprimé et au livre.

Pour améliorer la prononciation, l'articulation, on demande aux enfants de se transmettre de l'un à l'autre un court message ou un ordre bref que le dernier de la file doit exécuter. On indique que « réciter des comptines à voix haute donne aux enfants des habitudes de langage correct et intelligible ». Si de tels exercices ne sont pas systématiquement pratiqués, il est évident que toutes les situations d'expression orale se prêtent à des améliorations dans la manière de prononcer et d'articuler sans que soient multipliées les corrections qui risquent de bloquer l'enfant.

#### 2° - Les discriminations perceptives

##### a) Analyse auditive et reconnaissance des sons

Le plus souvent, cette catégorie d'exercices est indiquée de manière générale : « éducation de l'oreille », « exercices de phonologie », « reconnaissance de bruits ». Parfois, on précise : « reconnaissance auditive d'un phonème, on frappe des mains quand on entend le phonème », « entendre les sons contenus dans un mot, les reconnaître dans d'autres mots ». En grande section, les exercices se compliquent : « chercher des rimes », « jeu du corbillon », « donner des mots contenant le même son ou le même phonème ». On y ajoute parfois des jeux musicaux : « reconnaissance d'un son et de l'instrument qui l'a produit ». Ce type d'activité est mentionné dans 45 % des réponses en M.S. et 47 % en G.S.

##### b) Analyse visuelle et reconnaissance de ressemblances et de différences

Moins fréquemment indiquée, l'analyse visuelle est mentionnée par 28 % des maîtresses de M.S. et 19 % de G.S. Elle porte sur la perception de ressemblance (« retrouver deux formes identiques sur des cartes ») et de différences entre des formes géométriques, des dessins d'objets, de fleurs, d'animaux, etc.

La différence d'une section à l'autre peut s'expliquer sans doute par l'introduction de la lecture en G.S. L'analyse visuelle prend alors pour objet les mots et les textes

imprimés. Elle fait donc partie intégrante de l'apprentissage du langage écrit et ne figure plus dans les activités préparatoires à cet apprentissage. Peut-être aussi est-ce compensé par des jeux d'observation impliquant la perception et la mise en relation de données perceptives diverses et qui sont mentionnés dans 20 % des réponses en G.S. contre 12 % en M.S. Les jeux de Kim sont souvent utilisés par exemple sous forme de « tri d'objets puis d'images présentant des différences de plus en plus fines ».

A la suite des travaux de E. Vurpillot notamment sur les caractéristiques de l'exploration visuelle chez les jeunes enfants et sur la perception du « pareil » et du « pas pareil », si l'importance de ce type d'exercices est suffisamment reconnue, l'on peut se demander s'ils occupent une place suffisante à l'école maternelle et si leur abandon partiel en grande section n'est pas prématuré.

### 3°) Les activités d'ordre psycho-moteur et d'organisation spatiale et temporelle

Elles sont difficiles à dissocier les unes des autres. On a pu cependant différencier plusieurs catégories d'exercices.

#### a) Exercices de latéralisation, identification droite-gauche. Construction du schéma corporel

Ils sont mentionnés dans 44 % des questionnaires pour la M.S. et 27 % pour la G.S. Là aussi on peut regretter qu'ils ne soient pas davantage pratiqués. En effet, des travaux récents ont montré la difficulté et la lenteur de l'identification droite-gauche. On observe que, si la plupart des enfants à 4-5 ans sont capables de distinguer un côté de l'autre de façon stable sur eux-mêmes pour les mains et les pieds, ils ne sont pas encore capables de les dénommer correctement. D'autre part, même avec l'apprentissage, il faut attendre l'âge de 6-7 ans pour qu'il y ait généralisation à d'autres parties symétriques du corps (yeux, oreilles, etc.) et l'âge de 7-8 ans pour identifier la droite et la gauche sur une autre personne ou sur des objets. Sans forcer, ni lasser l'enfant, des activités de courte durée mais souvent reprises peuvent contribuer à cette lente construction.

Les contenus de ces exercices sont rarement bien précisés dans les réponses : « jeux de latéralisation », « uniquement conscience de deux parties symétriques du corps » : changer de bras, de jambes, pas « droite » ni « gauche » (moyenne section). Le plus souvent, ils paraissent porter sur des objets extérieurs ou des déplacements. « Suivre le sens de flèches orientées de gauche à droite », « placer des images (4 ou 5) dans l'espace associé à gauche-droite » (grande section). On peut craindre, à partir de ces deux derniers exemples, que les enseignantes ne sautent des étapes et ne supposent déjà bien établie une différenciation en cours d'élaboration.

Des jeux psychomoteurs, sans autre précision, sont souvent associés aux « exercices de latéralisation » et à « l'étude du schéma corporel ». Peut-être l'aspect précédent entre-t-il aussi dans ces exercices sans avoir été explicitement distingué. Il est difficile de savoir ce que recouvre cette notion de schéma corporel dans les réponses des institutrices.

#### b) Structuration de l'espace et du temps, orientation du corps dans l'espace, espace des lieux, espace proche, jeux de rythmes et d'alternances

C'est la catégorie d'activités la plus souvent signalée en moyenne section (60 %), beaucoup moins en grande section (32 %). Aux deux niveaux, quand elles sont tant soit peu spécifiées, elles revêtent les mêmes formes : « prise de conscience de l'espace, positions par rapport aux objets ou des objets par rapport à soi-même », « déplacements et repérages spatiaux en gymnastique », « jeux de placement ou de position (devant, derrière, sur, sous, entre, près, loin) », « jeux de translation verticale, horizontale », « exercices de topologie (placer des objets ou des images conformément à un modèle ou suivant un ordre oral) », « distinguer haut et bas dans un plan vertical, dans un plan horizontal », « transposition des positions sur la feuille de papier ». La reconstitution de figures, d'ensembles dans l'espace, les jeux de « puzzle » font aussi partie de cette catégorie (14 % en moyenne section, 8 % en grande section).

Certaines de ces activités sont aussi utilisées pour aider à la structuration temporelle mais celle-ci peut faire l'objet d'exercices distincts. En regroupant à part ce qui était désigné par « structuration spatio-temporelle » et « jeux de rythmes et d'alternances », les fréquences sont apparues voisines des précédentes : 58 % en moyenne section, 45 % en grande section.

C'est pour les derniers qu'on trouve quelques précisions : « frapper des mains en suivant le rythme d'une comptine », « reproduire des rythmes graphiques (couleurs-formes) et auditifs », « trouver et reproduire des rythmes simples avec divers instruments ». La danse apparaît comme privilégiée et l'on se réfère à Béjart pour souligner l'importance du rythme.

La reconstitution d'un ordre chronologique à partir d'images fait aussi intervenir la structuration temporelle mais nous l'avons classée avec la compréhension de séquences imagées, processus complexe proche de celui qui est mis en œuvre pour comprendre la bande dessinée ou le récit du livre.

#### 4° - Les activités d'ordre logico-mathématique

Nous avons regroupé dans cette catégorie des activités faisant appel à des formes de raisonnement logique qui ne portent pas sur des données verbales. On note, d'après le tableau II qu'elles sont considérées comme

préparatoires à la lecture par 23 % des enseignants de moyenne section et 21 % de grande section.

### 5° - Activités spécifiques en relation avec la langue écrite

Elles sont fréquemment introduites dès la moyenne section et comprennent : la reconnaissance de mots et de courtes phrases (55 % en M.S., 31 % en G.S.), l'invention et la « lecture » de codes, de pictogrammes (51 % et 35 %), la compréhension et la production de séquences imagées (35 % et 32 %). La lecture par la maîtresse et la présence du coin bibliothèque sont rarement indiquées (7 % et 5 % pour l'une, 7 % et 2 % pour l'autre). Ces faibles pourcentages et la fréquence moindre de cette catégorie de réponses en grande section tiennent probablement à ce que, pour cette dernière, ces activités sont intégrées à l'apprentissage proprement dit de la lecture et non pas considérées comme faisant partie d'une phase préparatoire.

## 2. Le matériel utilisé

Certaines des activités mentionnées n'exigent évidemment aucun matériel. Par ailleurs, ce dernier, même quand il est utilisé n'est pas toujours indiqué dans les réponses au questionnaire. Lorsque des informations sont données, on constate une grande diversité. Certaines enseignantes disent se servir « du matériel de la classe » (sans préciser lequel) ou fabriquer entièrement leur matériel pour différents exercices (16 réponses en M.S., 29 en G.S. où il s'agit, la plupart du temps, de matériel pour la lecture). Dans d'autres cas, il s'y ajoute l'utilisation de jeux et de matériel standard fourni par des éditeurs spécialisés (25 réponses en M.S., 16 en G.S.). Le même type de matériel est utilisé indifféremment en M.S. et G.S. avec des exercices adaptés à l'âge des enfants. Il est probable que, dans la réalité, la diversité est encore plus grande qu'elle n'apparaît à travers les réponses au questionnaire.

Ainsi, pour les discriminations perceptives, on se sert, en particulier, d'instruments de musique, de clochettes, de tambourins, etc. On cite également les jeux sensoriels édités par Nathan, et les jeux Differix.

Certains exercices de psychomotricité se font avec des cerceaux, des ballons, etc. Ils sont parfois inspirés des méthodes « Bon départ », ou « Source Claire », des cahiers d'Huguette Leclerc et Paulette Regnier.

Pour l'organisation spatiale, les jeux de rythmes ou d'alternance, on propose aux enfants des activités utilisant des pastilles auto-collantes, des jetons, perles, cubes, lotos, puzzles, jeux de construction divers.

Quant aux activités spécifiques en relation avec la langue écrite, elles suscitent l'emploi d'un matériel abon-

dant et varié : étiquettes (avec prénom, jour du calendrier, vocabulaire, phrase, etc.) ; cartons et pancartes avec images, bandes dessinées, pictogrammes, rébus ; catalogues servant au découpage d'objets avec leur nom ; dominos de syllabes, lotos d'images ou de mots. L'imprimerie est utilisée surtout en grande section pour la correspondance scolaire, le « journal de la classe » ou le « livre de vie ». Celui-ci photocopié peut être constitué de textes d'enfants et servir de livre de lecture individuel. Les jeux du commerce les plus fréquemment indiqués sont la « Boîte de préparation à la lecture » de Nathan, les jeux Studia ou Flammarion. « Source Claire » et « Pré-Sablier » sont également cités.

L'utilisation de la bibliothèque de classe est mentionnée en grande section mais sans autre précision.

## 3. Justifications des activités proposées

Ces justifications sont difficiles à démêler dans les réponses. La deuxième question : « En quoi chacun de ces exercices prépare-t-il à la lecture ? » devait permettre de savoir quelles relations étaient établies par des enseignantes entre les activités précédemment indiquées et l'apprentissage ultérieur de la lecture. Or, dans de nombreux questionnaires, ou bien il n'y a pas de réponse (7 % en moyenne section, 8 % en grande section) ou bien, dans les autres cas, les réponses à la première question sont reprises sous une autre forme et sans référence à l'activité de lecture proprement dite. Parfois, l'objectif indiqué est le développement d'habiletés, de capacités générales telles que « attention », « mémoire », « intelligence », valables pour n'importe quel apprentissage. Un autre but très général assigné à ces exercices est aussi de « servir à détecter des carences chez certains enfants ».

La référence à la lecture est cependant formulée explicitement dans quelques questionnaires. Pour les activités préparatoires relatives au langage oral, les travaux actuels de plusieurs spécialistes, en particulier de L. Lentin, semblent inspirer certaines réponses : on retient la relation étroite entre parler et lire, « l'importance d'une maîtrise suffisante de la langue parlée pour que l'enfant puisse s'approprier l'écrit dans de bonnes conditions » (grande section). « Les exercices de langage (expression libre, vocabulaire), les contes, la poésie, permettent de connaître la langue et d'apprendre des structures qui se retrouveront dans la lecture » (moyenne section).

Les exercices de discrimination auditive permettent de « bien distinguer tous les éléments d'une phrase pour ne pas confondre en lecture certains sons proches les uns des autres » (moyenne section) ou de « discerner par la suite les syllabes et sons semblables lorsqu'on aborde l'analyse du mot » (grande section). Quant aux activités de discrimination visuelle, elles sont reconnues utiles

« pour, en lecture, ne pas confondre les formes de certaines lettres ».

Dans le domaine de l'organisation spatiale et temporelle, la relation avec le sens de la lecture de gauche à droite et de haut en bas est très généralement indiquée : « ces exercices préparent à la lecture car les lettres sont liées entre elles dans un certain ordre, gauche-droite » ou « ils donnent aux enfants le sens de la lecture (gauche-droite), leur montrent que tout doit avoir un ordre pour que le message soit compris, reçoive une signification (moyenne section) ». « Ils préparent à respecter les règles d'organisation de la phrase. » « Lire un livre, c'est passer par une succession de phrases exprimant des actions qui se déroulent dans le temps avec un ordre déterminé » (grande section).

Certaines institutrices qui utilisent des activités d'ordre symbolique comme les bandes codées et les pictogrammes les utilisent aussi « pour entraîner à la direction gauche-droite et au respect d'un ordre comme en lecture » (moyenne section). D'autres plus nombreuses les mentionnent comme transition vers l'utilisation ultérieure du code alphabétique : « ils entraînent l'enfant à se servir du dessin avant d'arriver aux signes abstraits de la langue écrite ». D'autres encore insistent sur la fonction de communication du langage et la nécessité d'un code commun : « l'enfant prend conscience de la valeur des codes. Le nombre de plus en plus grand de codes amène à comprendre la nécessité d'un code commun compréhensible pour tous et servant à lire et à écrire » ou à « communiquer avec les parents, avec les enfants d'une autre classe, d'une autre école » (grande section). Une enseignante résume ainsi son point de vue : « il me semble, que, sans abuser des codages qui ne sont que des intermédiaires pouvant compliquer les choses, on peut cependant les utiliser pour montrer à l'enfant la possibilité d'une communication autre qu'orale et faire naître l'envie de lire ».

Le coin bibliothèque sert aussi à « développer le désir de lire chez les enfants ». Cette motivation apparaît dès la moyenne section : « l'enfant, s'il connaît bien une histoire aura beaucoup de plaisir à la retrouver et cette habitude du livre lui donnera envie d'en connaître d'autres ». Et, en grande section, « il faut leur offrir de beaux livres en racontant l'histoire de façon à leur donner l'envie d'apprendre à lire ».

#### 4 - Méthodes de lecture et progressions en grande section

La plupart des institutrices de grande section se défendent d'utiliser une méthode proprement dite, c'est-à-dire des procédures d'apprentissage structurées et systématiquement organisées ou des progressions rigoureuses. Ces prises de position sont conformes aux dernières instructions officielles de 1977 qui laissent beaucoup de liberté aux enseignantes d'école maternelle et rejettent l'expression d'« initiation à la lecture ».

Refus ou embarras se traduisent par un grand nombre d'absences de réponses (30 %). Cependant, un très petit nombre déclare ne pas du tout apprendre à lire aux enfants (4 %). Les autres procèdent selon de multiples modalités allant de l'apprentissage occasionnel commençant par les prénoms, les jours de la semaine, etc., en utilisant uniquement des étiquettes, jusqu'à l'utilisation de livres de lecture comme le Pré-Sablier ou la méthode Borel-Maisonny. L'approche globale est quand même le plus souvent indiquée (38 %). Ensuite vient la méthode dite naturelle qui est pratiquée par 14 % des institutrices dans l'enquête. Mais il est impossible de préciser, à travers les réponses, les pratiques réelles que recouvrent ces désignations.

Il en est de même pour les progressions. Bien que la question n'ait pas été posée en moyenne section, une progression est parfois indiquée dans les réponses d'institutrices de cette classe. Par exemple on va « des exercices sensoriels et moteurs très variés et gradués en difficulté à la connaissance globale d'une vingtaine de mots en fin d'année ». Voici un tout autre type de progression « avec des exercices se répartissant sur une année : codage séquentiel à partir d'un conte. L'enfant décrit son histoire en images après avoir cerné les moments essentiels puis il la « lit » (décodage) dans le but de la raconter. De ce codage séquentiel, on passe au codage d'une action (phrase) puis au codage de mots (découpage de la phrase) ».

D'autres cheminements sont suivis en grande section. Par exemple : « En début d'année, on apprend à l'aide d'étiquettes à reconnaître son prénom, le prénom des camarades, les jours de la semaine, les mois. Ensuite, on étudie une courte phrase tirée d'une leçon de langage puis une phrase plus longue. Tous les exercices de lecture sont accompagnés d'étiquettes (étiquettes individuelles - grande étiquette correspondante pour la maîtresse). Les enfants cherchent l'étiquette qui leur est proposée puis celle qui leur est demandée (sans modèle). Rapidement, les enfants font des remarques : Olivier a remarqué que son nom commençait comme octobre. A la fin du premier trimestre, ils ont déjà détaché certaines lettres et syllabes. Au deuxième trimestre, les plus forts refont, de mémoire, les petites phrases qu'on leur demande. Ils reproduisent certains mots sans modèle. Mais des réponses aussi détaillées sont exceptionnelles. Elles suffisent pour témoigner de l'extrême diversité des pratiques de préparation à la lecture à l'école maternelle. »

### III. — LES ACTIVITÉS PRÉPARATOIRES A L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE

#### 1. Introduction

Les documents présentés ici suggèrent une double réflexion, au niveau de la technique utilisée, le questionnaire, et aussi au niveau des réponses obtenues.

A la différence de l'enquête sur le terrain qui permet une approche longitudinale et par conséquent plus exhaustive des moyens mis en œuvre par les maîtresses, le questionnaire ne permet ni des inventaires approfondis, ni des analyses concrètes. Les réponses, souvent fragmentaires, ne rendent compte que très rarement de la progression et pas du tout des obstacles éventuels. Le plus souvent, les maîtresses signalent quelques exercices favorisant l'installation des habiletés graphiques chez les enfants, de façon abstraite. Il est bien certain que le questionnaire est peu approprié pour rendre compte de ce qui se développe tout au long de l'année scolaire car il recueille des témoignages ponctuels dans un espace restreint. Il ne permet pas non plus de mettre en évidence les distorsions souvent inévitables entre les pratiques et les intentions.

Pour avoir une idée d'ensemble des pratiques, on a juxtaposé ici des réponses qui, prises isolément, seraient forcément fragmentaires. Le regroupement ainsi constitué a permis de faire l'inventaire des activités signalées avec la fréquence de leur signalement. On a rassemblé les réponses sous des rubriques plus générales en partant de leur nature et de l'effet recherché. Le montage des réponses permet, tout en restant très près du matériel, d'en dégager l'esprit et les tendances générales.

Les résultats rapportés plus bas sont présentés séparément pour les deux sections maternelles, et l'on a distingué ceux de Paris de ceux de Châteauroux. Un caractère commun à toutes les réponses est l'accent mis principalement sur le versant « geste habile » de l'écriture. Son aspect « langage écrit » semble très peu être l'objet d'une préparation. De plus, il n'est jamais fait explicitement référence à l'individualisation de la pédagogie. Et pourtant, l'individualisation fait partie de la méthode de l'école maternelle, et elle constitue une pratique très ancienne dans le domaine de l'écriture. Jean de la Viguerie le rappelle dans son ouvrage consacré à l'éducation entre le XVI<sup>e</sup> et le XVIII<sup>e</sup> siècles (6) : « La classe d'écriture est dans un sens une leçon particulière. Aujourd'hui, et ceci depuis que l'on se sert du tableau noir, le maître est comme un démonstrateur, comme un prestidigitateur (...). Quand le tableau n'existait pas, le maître n'enseignait pas la classe mais chaque élève en particulier. Il passait tout son temps debout près des enfants, à tenir et à guider les mains et les plumes. »

## 2. Résultats

### 1) L'écriture en moyenne section

*Question 1 : Quels exercices préparatoires à l'écriture utilisez-vous dans votre classe ?*

En classant les réponses concernant les exercices préparatoires à l'écriture, une première distinction a été introduite, elle concerne la nature des exercices. Certains sont non graphiques, en rapport avec les repérages, les habiletés gestuelles et manipulateurs, la fonction symbolique, etc. Ils permettent des acquisitions diverses recouvrant des champs variés de l'activité. D'autres sont graphiques, il s'agit du dessin, du graphisme, de l'écriture proprement dite. On dira que dans le premier cas la préparation est indirecte, dans le second elle est directe. On retrouve ici un caractère de la pédagogie pré-élémentaire, pédagogie préparatoire, globale, visant les attitudes et aussi ponctuellement spécifique.

#### 1. Préparation indirecte

Elle regroupe les quatre rubriques suivantes : la maîtrise des gestes et de l'espace, les exercices de la fonction symbolique, les exercices mettant en jeu l'analyse, la classification et la mémoire, les attitudes et les motivations.

##### *Maîtrise des gestes et de l'espace*

Une particularité de l'écriture tient à la diversité des facteurs qui concourent à sa réalisation. Un premier aspect, aspect gestuel puisqu'il s'agit de produire des mouvements contrôlés, suppose la maîtrise des gestes et de l'espace (Tableau n° 1). Toute une série d'exercices vont concourir à l'entraînement du contrôle du geste. D'abord dans la maîtrise des gestes globaux, mettant en jeu des rapports dans l'espace, espace postural et espace ambiant. La maîtrise du corps est entraînée dans le mime, l'éducation rythmique, le repérage, dans la topographie corporelle.

Tableau n° 1  
Maîtrise des gestes et de l'espace

	Paris	Châteauroux
<b>1° Les gestes globaux :</b>		
Mime .....	1	1
Education motrice .....	2	13
Latéralisation .....	6	2
Structuration de l'espace, position, déplacements .....	15	15
Maîtrise du schéma corporel et de l'espace .....	20	12
<b>2° Les gestes fins :</b>		
Entraînement à la rapidité des mouvements .....	2	
Education de la pression, préhension, contraction, relâchement ...	9	5
Jeux de doigts .....	10	24
Manipulation .....	15	13
Travaux manuels .....	29	28

Ces mouvements contrôlés ont pour but de favoriser la production d'un tracé produit par le segment distal de la main dominante. Il faut donc que les enfants soient

(6) De la Viguerie Jean. — L'institution des enfants. L'éducation en France aux 16<sup>e</sup>-18<sup>e</sup> siècles, Calmann-Lévy, 1978. Voir p. 152.



entraînés à produire des gestes fins qui s'éduquent dans la manipulation et la fabrication minutieuse. En ce sens, l'enfilage de perles, le découpage, la broderie, etc. peuvent être considérés comme contribuant à la maîtrise des gestes fins.

#### Exercice de la fonction symbolique

Ecrire, c'est aussi reproduire des signes sériés en direction droite, en respectant un certain nombre de conventions concernant la forme et la trajectoire. Dès lors, on entre dans un autre domaine où intervient la fonction symbolique (Tableau n° 2). Les enfants sont progressivement familiarisés avec les représentations schématiques, par le biais des différents signaux utilisés couramment dans la société. Différents moyens sont mis en œuvre pour favoriser le passage de l'indice au symbole puis au signe en utilisant des pictogrammes et des schémas, des flèches, en les initiant à des codes autres que celui du langage écrit.

Tableau n° 2  
Exercice de la fonction symbolique

	Parls	Châteauroux
Symboles et signes, codes pictogrammes .....	3	
Schémas flèches .....	11	4
Bandes dessinées .....	2	2
Signifiant et signifié .....	2	
Maths modernes .....	1	

#### Exercices mettant en jeu l'analyse, la classification et la mémoire

Le trait fondamental de l'écriture est son rapport avec le langage. L'écriture est la notation graphique des sons du langage. Mais ce dernier doit être décomposé dans ses éléments : lettres, syllabes et mots. Cela nécessite des exercices mettant en jeu l'analyse, la classification et la mémoire (Tableau n° 3). Les enfants sont familiarisés avec l'analyse auditive et visuelle à l'aide de différents jeux.

L'écriture met en jeu différentes fonctions, elle est l'aboutissement de liaisons interfonctionnelles qui peuvent faire l'objet d'une éducation en créant des situations où les associations interfonctionnelles sont exercées : liaisons auditivo-graphiques, liaisons auditivo-manuelles.

Dans la notation du langage il est nécessaire de faire se correspondre deux successions : la succession orale des mots qui se développe dans la durée, la succession graphique des signes qui se développe dans l'espace graphique selon une direction imposée. Les exercices de classification et de repérage tant visuel qu'auditif sont supposés favoriser cette mise en correspondance.

Tableau n° 3

Exercices mettant en jeu l'analyse, la classification et la mémoire

	Parls	Châteauroux
<b>1. Analyse fonctionnelle</b>		
Auditive : familiarisation avec la phonétique .....	1	2
Visuelle : puzzles et encastresments ..	3	
<b>2. Associations interfonctionnelles</b>		
Formes graphiques associées à sons spécifiques .....	5	
Jeux de doigts et comptines .....	3	2
<b>3. Classification et repérages</b>		
Séquences temporelles et ordre chronologique .....	3	4
Formes et couleurs .....	2	2
Tri .....	2	
Jeux de mémorisation .....	3	
Rythme et répétition .....		5

#### Attitudes et motivation

La préparation à l'écriture est lente, complexe, variée. Elle nécessite une participation volontaire de l'enfant, ce qui suppose une éducation des attitudes et de la motivation (Tableau n° 4). Obtenir le consentement des enfants est un préalable indispensable à l'apprentissage de l'écriture, il faut donc développer d'abord des motivations aux tâches graphiques. Il faut aussi exercer les attitudes minutieuses par le biais d'exercices faisant appel au soin, à l'attention.

Tableau n° 4  
Attitudes et motivations

	Parls	Châteauroux
Exercices faisant appel au soin, à l'attention, au respect de la consigne .....	6	2
Motivation aux tâches graphiques ..	12	1

En somme, dans la préparation indirecte à l'écriture, les jalons sont posés pour les fondements de cette activité complexe, par le biais d'une pédagogie diversifiée et touchant un grand nombre de secteurs de l'activité.

#### 2. Préparation directe

Comment se présente la préparation directe à l'écriture dans la moyenne section maternelle ? Par l'ensemble des tâches concernant l'activité graphique (Tableau n° 5).

L'activité la plus courante est le dessin sous différentes formes : dessin libre, d'observation, complètement d'après modèle, illustration d'un mot, etc. Plus spécifique est le graphisme éduqué dans l'espace ambiant sous

forme de trajectoires à reproduire fictivement de la main ou du pied puis dans l'espace graphique. Cet espace graphique comporte une structure dans laquelle il faut établir des repères liés au papier réglé, au sens des tracés à réaliser. Enfin, l'espace graphique est le support de formes données en modèles à reproduire : boucles, cercles, segments de direction variée, etc.

**Tableau n° 5**  
**Préparation directe à l'écriture**

	Paris	Châteauroux
<b>Le dessin</b>		
<i>Libre</i> .....	6	14
D'observation .....	3	
Complètement, illustration, coloriage, peinture .....	7	8
Gradué .....	4	1
Sans précision .....	13	3
<b>Le graphisme</b>		
Repérages dans l'espace graphique ..	6	1
Papier réglé .....	6	1
Sens des tracés .....	8	5
Passage du mouvement de l'espace ambiant à l'espace graphique ....	8	3
Tracés fictifs dans l'espace .....	7	4
Modèles de formes et de directions à reproduire .....	29	45
Sans précision .....	28	14
<b>L'écriture</b>		
Liaison écriture-lecture .....	4	3
Prénom .....	4	4
Reproduction individuelle d'après modèle visuel .....	5	3
Autres cas de reproduction .....	3	5
Alphabet .....	1	

Quand l'écriture devient objet pédagogique, les enfants sont entraînés à écrire leur nom en script, à reproduire des modèles de mots, à reproduire l'alphabet. Quelques enseignantes ont signalé des méthodes et des ouvrages de référence (Tableau n° 6).

**Tableau n° 6**  
**Méthodes et ouvrages de référence**

	Paris
Gavranets .....	3
Bon départ .....	1
Ajuriaquerria .....	1
Bordesoules .....	1
Sabl'ier .....	1
Du pinceau à la plume .....	1
Je dessine .....	1
Revue spécialisées .....	1

La deuxième partie de la question 1 porte sur le matériel ; précisez si vous utilisez un matériel standard ou mis au point par vous-mêmes.

On peut distinguer trois types de références :

- 1) des objets divers exploités afin de développer les habiletés ainsi que des jeux et des jouets ;
- 2) du matériel standard utilisé pour le travail manuel et pour les activités graphiques ;
- 3) du matériel mis au point par l'institutrice (Tableau n° 7).

**Tableau n° 7**  
**Le matériel utilisé**

	Paris	Châteauroux
<b>Objets divers, jeux et jouets</b>		
Objets : caissettes en bois, bancs, sacs, coussins, etc. ....	9	8
Jeux et jouets : balles, billes, puzzles, lotos, etc. ....	12	10
<b>Matériel standard</b>		
<i>Pour les travaux manuels</i> : pâte à modeler, perles, matériel de couture, découpage, collage .....	28	25
<i>Pour les activités graphiques</i> : scripteurs : feutres, crayons, craies, etc. ....	55	81
Papiers de format divers, autres supports .....	14	7
Standard sans précision .....	1	2
<b>Matériel mis au point par l'institutrice</b>		
Sans précision .....	5	4
Polycopiés .....	6	
Plumes de poules ou de dindes ..		1
<b>Pas de matériel</b>		
Aucun matériel .....	1	
Pas de matériel standard .....	4	1
Pas de matériel didactique .....	1	

Question 2 : En quoi chacun de ces exercices prépare-t-il à l'écriture ?

Les justifications données concernent la préparation directe et la préparation indirecte à l'écriture.

### 1. Préparation indirecte

En premier lieu, ces exercices développent différentes habiletés (Tableau n° 8) : maîtrise, contrôle, précision et habileté du geste, assimilation des gestes de l'écriture, plus généralement, maîtrise du geste intentionnel. Ces exercices permettent d'acquiescer la souplesse du poignet, de développer la motricité fine en produisant des mouvements coordonnés. Ils développent la capacité d'utiliser des instruments variés.

**Tableau n° 8**  
**Développement des habiletés**

	Paris	Châteauroux
Capacité d'utiliser des instruments variés .....	3	5
Education de la motricité fine et coordination des mouvements ...		12
Coordination des mouvements, souplesse de la main et du poignet		18
Assimilation des gestes de l'écriture .....	31	
Précision .....	17	10
Maîtrise, habileté, contrôle du geste	28	35

Ces exercices permettent l'acquisition de repères dans l'espace du corps (Tableau n° 9), notamment dans la latéralité. Ils permettent le repérage dans l'espace environnant. Ils permettent aussi le développement de liaisons spatio-temporelles.

**Tableau n° 9**  
**Acquisition de repères dans le corps et dans l'espace**

	Paris	Châteauroux
Latéralisation .....	4	9
Organisation et structuration de l'espace .....	5	9
Liaisons spatio-temporelles .....	2	6

Au cours de cet entraînement, les enfants se créent des motivations, ils acquièrent de bonnes habitudes de propreté, d'organisation, de soin, d'attention et d'application (Tableau n° 10). Leur attitude face au langage écrit s'en trouve modifiée.

**Tableau n° 10**  
**Motivation et habitudes**

	Paris	Châteauroux
Motivations positives .....	4	4
Habitudes (propreté, organisation, soin, application, tenue instrument) .....	12	5

## 2. Préparation directe

Ce qui est favorisé, grâce à la préparation directe concerne en premier lieu la maîtrise de l'espace graphique, de la forme et de la trajectoire des lettres. Les enfants arrivent à se situer dans l'espace graphique car ils assimilent l'organisation de la page, son découpage en lignes. Ils parviennent à produire des traits fins et précis sur, ou entre les lignes, ils reproduisent aussi des courbes géométriques. Ils arrivent à reproduire des modèles :

formes, lettres ou mots. Certains arrivent à associer la trajectoire de la lettre à sa forme, isolément ou dans le mot. Il y a donc un retentissement de ces exercices sur l'acquisition de la trajectoire de l'écriture (Tableau n° 11).

**Tableau n° 11**  
**Maîtrise de l'espace graphique et de la trajectoire des lettres**

	Paris	Châteauroux
Organisation de l'espace graphique	14	5
Production de tracés localisés ....	8	
Reproduction de modèles (formes, lettres, mots) .....	15	4
Trajectoire de la lettre et du mot	9	11

D'autres justifications apparues plus rarement concernent différents aspects de l'écriture : établissement de liaisons visuo-graphiques ou graphico-phonétiques, mémorisation du mot. Il s'agit là de facteurs permettant la réalisation de l'écriture. La familiarisation avec ce moyen de communication est favorisée par la notation du langage au moyen d'un code, la transmission d'un message, la liaison entre l'écriture et la lecture. Une autre justification a été fournie, elle concerne la prévention des troubles d'apprentissage en aidant les enfants à dominer les difficultés dans l'exécution (Tableau n° 12).

**Tableau n° 12**  
**Autres facteurs de l'écriture**

	Paris	Châteauroux
Liaisons visuo-graphiques ou graphico-phonétiques .....	8	
Familiarisation avec le langage écrit .....	8	3
Dominer les difficultés d'exécution	2	3

En somme, en moyenne section maternelle, la préparation à l'écriture est double, graphique et non graphique. Les exercices non graphiques, dont la visée est globale mettent en jeu des secteurs variés de l'activité des enfants et s'appuient sur un matériel diversifié. Les exercices graphiques sont principalement de dessin et de graphisme, l'écriture proprement dite est encore rarement un objet pédagogique.

## 2) L'écriture en grande section

*Question 1 : Quels exercices préparatoires à l'écriture utilisez-vous dans votre classe ?*

On distinguera ici également la préparation directe et la préparation indirecte.

## 1. Préparation indirecte

### *Maîtrise des gestes et de l'espace*

Dans la préparation indirecte, la même subdivision peut se faire entre l'éducation des gestes globaux et celle des gestes fins (Tableau n° 13). Les gestes globaux sont éduqués par des exercices favorisant la maîtrise du schéma corporel et de l'espace, la latéralisation, la structuration de l'espace, les positions et les déplacements, le mime, l'éducation motrice.

Tableau n° 13

#### La maîtrise des gestes et de l'espace (grande section)

	Paris	Châteauroux
<b>Gestes globaux</b>		
Maîtrise du schéma corporel et de l'espace .....	23	7
Latéralisation .....	16	8
Structuration de l'espace, positions, déplacements .....	21	20
Mime, éducation motrice .....	15	13
<b>Gestes fins</b>		
Manipulations .....	15	2
Jeux de doigts et de mains .....	6	17
Pression, préhension, contraction, relâchement .....	5	
Mouvements rapides .....	2	
Différents travaux manuels .....	57	24

Le contrôle des gestes fins s'exerce dans les manipulations. On éduque le geste par des jeux de doigts, la pression, la contraction, la préhension, le relâchement. Toute une série de travaux manuels sont considérés comme exerçant les gestes fins : enfilage de perles, découpage, broderie, couture, tissage, modelage, jeux de décoration avec des graines, des coquillages, collage. Les jeux d'adresse servent également à développer des habiletés. La cuisine aussi est considérée comme un moyen d'éduquer les gestes fins.

### *Exercice de la fonction symbolique*

L'apprentissage des codes et des pictogrammes exercent la fonction symbolique (Tableau n° 14). On utilise des schémas, des flèches, des symboles divers. On utilise également des bandes dessinées et les enfants ont parfois une bibliothèque à leur disposition.

Tableau n° 14

#### Exercice de la fonction symbolique (grande section)

	Paris	Châteauroux
<i>Codes et pictogrammes</i> .....	2	2
Schémas flèches, déplacements, symbolisations .....	8	
Bandes dessinées .....	7	1

### *Exercices mettant en jeu l'analyse, la classification, la mémoire*

Ces exercices sont aussi utilisés (Tableau n° 15) sous forme d'analyse auditive dans l'identification des bruits et des sons, d'analyse visuelle dans les puzzles, jeux de Kim, encastrements. Les associations interfonctionnelles sont exercées dans l'association des jeux de doigts avec des comptines, du langage et de la production graphique, d'histoires mimées puis dessinées. Il y a aussi la reproduction de formes graphiques associées à des sons spécifiques. Les exercices de classification et de repérage auditifs et visuels sont pratiqués : on découpe la durée en séquences temporelles, on trie des objets suivant la forme et la couleur, on exerce le rythme.

Tableau n° 15

#### Exercices mettant en jeu l'analyse et la classification (grande section)

	Paris	Châteauroux
<b>Analyse fonctionnelle</b>		
Auditive : identification de bruits et de sons .....	4	
Visuelle : jeux de puzzle, de kim encastrements .....	8	
<b>Associations interfonctionnelles</b>		
Jeux de doigts et comptines .....	2	1
Mime et dessin .....	1	
Langage et graphisme .....	1	2
<b>Classifications et repérages</b>		
Séquences temporelles .....	6	4
Tri et classification .....	3	3
Rythme .....	9	

### *Attitudes et motivations*

La préparation psychologique pour acquérir des bonnes habitudes et pour être motivé aux apprentissages est un élément de la préparation indirecte (Tableau n° 16).

Tableau n° 16

#### Attitudes et motivations (grande section)

	Paris	Châteauroux
<i>Motivations par la création de centre d'intérêt</i> .....	10	1
Exercices faisant appel au soin, à l'attention, respect de la consigne .....	5	2

## 2. Préparation directe

La préparation directe à l'écriture tient une place importante dans la grande section maternelle. On utilise le dessin et le graphisme.

Sont utilisés le dessin libre, le coloriage, la peinture. On utilise également le dessin libre et la gravure. Le graphisme comporte des modèles visuels à reproduire, ce sont des courbes géométriques : droites de direction variée (verticale, horizontale, oblique), boucles, cercles, cycloïdes, croix, spirales, carrés, rosaces, etc. On fait également des reproductions symétriques. On apprend à respecter la trajectoire des courbes. Le repérage dans l'espace graphique est éduqué ainsi que les trajectoires des tracés. On s'entraîne à passer de l'espace ambiant à l'espace graphique dans la réalisation de certains gestes (Tableau n° 17). Quelques enseignantes ont signalé des ouvrages de référence (Tableau n° 18).

**Tableau n° 17**  
**Préparation directe à l'écriture (grande section)**

	Paris	Châteauroux
<b>Le dessin</b>		
Libre ou d'observation .....	13	20
Illustration d'un mot .....	2	
Dessin gradué .....	6	2
Sans précision .....	10	
<b>Le graphisme</b>		
Courbes variées à reproduire .....	34	30
Repérages dans l'espace graphique .....	3	2
Trajectoires des courbes .....	8	5
Passage de l'espace ambiant à l'espace graphique .....	15	3
Sans précision .....	31	

**Tableau n° 18**  
**Méthodes et ouvrages de référence (grande section)**

	Paris
Jean Quirer .....	1
O.C.D.E. Gostelon (jeu de prélecture) .....	1
Math. et thèmes d'activité Hachette .....	1
Ajuriaguerra .....	1
Source Claire .....	1
Bon départ .....	1

La deuxième partie de la question 1 porte sur le matériel : précisez si vous utilisez un matériel standard ou mis au point par vous-mêmes.

On trouve les trois références :

- 1) à des objets divers exploités afin de développer les habiletés, ainsi qu'à des jeux et jouets ;
- 2) du matériel standard utilisé pour le travail manuel et pour les activités graphiques ;
- 3) du matériel préparé par l'institutrice. Quelques-unes disent ne pas utiliser de matériel (Tableau n° 19).

**Tableau n° 19**  
**Matériel utilisé (grande section)**

	Paris	Châteauroux
<b>Objets divers, jeux et jouets</b>		
Objets .....	5	7
Jeux, jouets, balles, tri, encastrement .....	5	6
<b>Matériel standard</b>		
Pour travaux manuels : pâte à modeler, perles, couture, broderie, découpage, collage, mosaïque, etc. ....	42	25
Scripeurs .....	79	58
Papiers, cahiers, tableaux noirs, etc. ....	51	25
Sans précision .....	1	1
<b>Matériel mis au point par l'institutrice</b>		
Fiches, modèles individuels, photocopiés .....	14	2
Sans précision .....	5	5
<b>Pas de matériel</b>		
Aucun .....	3	
Pas de matériel standard .....	4	7

**Question 2 : En quoi chacun de ces exercices prépare-t-il à l'écriture ?**

1. Dans la préparation indirecte

Ces exercices développent différentes habiletés (Tableau n° 20). Ils permettent l'habileté, le contrôle, la précision du geste intentionnel, ils permettent d'assimiler les gestes de l'écriture. Les enfants apprennent à moduler la force et la souplesse du poignet, de la main et des doigts. Ils développent la capacité de se servir d'instruments variés ; ils développent leur motricité fine dans la pratique des mouvements coordonnés.

**Tableau n° 20**  
**Développement des habiletés (grande section)**

	Paris	Châteauroux
Maîtrise, habileté précision du geste .....	47	38
Assimilation et précision du geste de l'écriture .....	15	1
Coordination des mouvements, souplesse .....	31	19
Capacité de se servir d'instruments variés .....		3

Ces exercices permettent l'acquisition de repères dans l'espace du corps et dans l'espace environnant (Tableau n° 21). Dans l'espace du corps par la latéralité notamment, dans l'espace environnant en organisant et struc-

urant cet espace, en créant des liaisons spatio-temporelles.

**Tableau n° 21**  
**Acquisition de repères dans le corps et dans l'espace**  
(grande section)

	Paris	Châteauroux
Maîtrise du corps .....	6	5
Latéralisation .....	9	2
Organisation et structuration de l'espace .....	13	8
Liaisons spatio-temporelles .....	6	

Ces exercices favorisent l'acquisition d'habitudes de soin, d'attention, d'application ; ils soutiennent l'intérêt pour le langage écrit (Tableau n° 22).

**Tableau n° 22**  
**Création d'habitudes et Intérêt** (grande section)

	Paris	Châteauroux
Habitudes (application, attention, soin) .....	8	10
Tenue instrument .....	3	6
Intérêt soutenu .....	2	2

Ils favorisent la maturation physique et la mémoire, ainsi que l'automatisation du geste (Tableau n° 23).

**Tableau n° 23**  
**Maturation et mémoire** (grande section)

	Paris	Châteauroux
Maturation physique .....	2	
Mémoire (visuelle auditive, du signe) .....	2	3

## 2. Dans la préparation directe

Les exercices favorisent la maîtrise de l'espace graphique ainsi que celle de la forme et de la trajectoire des lettres. Les enfants connaissent le sens de l'écriture, l'organisation de l'espace du cahier, son découpage en lignes. Ils sont capables de produire des traits précis à écrire sur la ligne et entre les lignes (Tableau n° 24).

**Tableau n° 24**  
**Maîtrise de l'espace graphique et de la trajectoire des lettres**  
(grande section)

	Paris	Châteauroux
Organisation de l'espace graphique	26	7
Production de tracés localisés ...	2	4
Trajectoire des lettres et des mots	18	9
Sens et forme des lettres .....	13	6
Liaison et ajustement des lettres		2

D'autres justifications concernent différents aspects de l'écriture. Il s'agit de liaisons visuo-graphiques et graphico-phonétiques, de la motivation à la communication écrite, de la prévention des troubles d'apprentissage (Tableau n° 25).

**Tableau n° 25**  
**Autres aspects de l'écriture** (grande section)

	Paris
Liaisons visuo-graphiques ou graphico-phonétiques	8
Familiarisation avec le langage écrit .....	9
Dominer difficultés d'exécution .....	2

*Question 3 : Dans le cas où vous enseignez l'écriture, quelle méthode utilisez-vous, et quelle est la progression ?*

Cette question se subdivise en trois parties : l'enseignement ou l'absence d'enseignement de l'écriture, la méthode, et la progression. Les réponses ont porté principalement sur l'enseignement de l'écriture et ses modalités, sur les méthodes décrites surtout par leur progression et sur les exercices, principalement techniques, de l'enseignement des lettres. C'est dans cet ordre qu'elles seront analysées.

## 1. Modalités de l'enseignement

Certaines maîtresses ont précisé qu'elles enseignent l'écriture et d'autres qu'elles ne l'enseignent pas. Quelques-unes ont dit qu'elles ne l'enseignent pas, mais le reste du questionnaire a montré qu'il n'en était rien. D'autres ont tenu à dire que les enfants écrivent déjà. Les maîtresses ont donné des précisions portant sur les modalités de l'apprentissage, individuel, collectif, par groupe, occasionnel. Parfois l'écriture n'est pas séparée de la lecture (Tableau n° 26).

**Tableau n° 26**  
**L'enseignement de l'écriture et ses modalités** (grande section)

	Paris	Châteauroux
<b>L'enseignement</b>		
N'enseignent pas .....	6	
L'enseignent .....	72	
Le font en disant qu'elles ne le font pas .....	14	
Ils écrivent déjà .....	7	
<b>Modalités de l'enseignement</b>		
Non séparation lecture écriture ....	15	
Apprentissage individuel .....	6	
Collectif .....	3	
Par groupes .....	2	
Occasionnel .....	2	

## 2. Méthodes et progressions

Un certain nombre de renseignements ont été fournis concernant les méthodes utilisées. Il s'agit :

- 1) de la progression : mot, son, lettre ; phrase ; mot, lettre ; lettre, groupe de lettres, mot, phrase ; exercices graphiques, lettres, mots, phrases ;
- 2) un aspect de la méthode : analyse syllabique ; son représenté par un graphisme ; symbole puis mot ; dessin puis écriture.

Certaines maîtresses n'ont pas donné de précisions sur la méthode qu'elles emploient. D'autres ont signalé les aspects temporels de la progression.

La copie a été décrite comme un facteur d'apprentissage, soit que les enfants écrivent simultanément avec la maîtresse, qu'ils recopient des modèles donnés individuellement sur des feuilles, qu'ils copient collectivement un modèle donné au tableau, qu'ils passent du tableau au cahier.

Parmi les exercices d'écriture, on signale le dessin des lettres, l'écriture du prénom en script ou en anglaise. La reproduction peut être collective ou individuelle, d'après des modèles visuels. On reproduit quelques mots dans des lettres adressées à des correspondants. On s'entraîne à l'écriture d'un mot simple, d'une phrase, en respectant la direction droite. La signification de l'écriture en tant que code fait partie de la méthode de travail, ainsi que le développement des motivations à la communication et au désir d'écrire (Tableau n° 27).

**Tableau n° 27**  
**La méthode et la progression (grande section)**

	Paris	Châteauroux
<b>Méthode et progression</b>		
Mot, son, lettre, etc. ....	12	
Aspects temporels de la progression	11	
Aucune méthode standard	4	
Méthode personnelle	2	
individuelle	2	
gestuelle	4	
<b>Copie</b>		
Ecriture simultanée maîtresse enfant	9	
Modèle individuel sur feuille	7	
Copie collective au tableau	7	
Au tableau puis sur cahier		
ou l'inverse	8	
Sans précision	3	
Cursive	9	
<b>Signification de l'acte d'écrire</b>	14	
Liaison écriture lecture		6
Dessin des lettres		3
Prénom		4
Reproduction individuelle		8
Collective		1
Correspondance		1
Ecriture d'un mot simple		6
D'une phrase		5

## 3. Les exercices

Les maîtresses ont fait état du matériel utilisé pour la réalisation des exercices : fiches graphiques, dessin avec légende, bandes dessinées, fiches polycopiées, étiquettes à reproduire, albums. On écrit des phrases dictées par les enfants ou touchant au thème de vie. On construit des phrases à partir des mots déjà vus, on entretient une correspondance.

L'étude des lettres a été fréquemment évoquée. Elle est abordée sous la forme d'exercices graphiques de copie d'une ou de plusieurs lettres. On recommence jusqu'à exécution correcte, on apprend le parcours des lettres avec les difficultés de la forme, on s'entraîne au tableau, dans l'espace ambiant, et parfois sur la main. Différents outils sont utilisés ainsi que différents supports.

Les attitudes et les postures sont éduquées : posture dorsale, de la main qui écrit, de celle qui n'écrit pas. Quelques maîtresses ont fait allusion à la correction des exercices graphiques, cette correction est parfois individuelle. Il a été aussi parfois indiqué une fréquence donnée à ces exercices (Tableau n° 28).

**Tableau n° 28**  
**Les exercices (grande section)**

	Paris
<i>Matériel : fiches, albums, bandes dessinées, etc.</i>	11
Textes : phrases dictées par les enfants, thèmes de vie, etc. ....	15
Etude des lettres : copie d'une, de plusieurs, rectification des lettres mal écrites	4
Apprentissage des trajectoires et des formes	13
Entraînement au tableau, dans l'espace, sur la main	13
Verbalisation du geste	5
Outils variés	8
Supports variés	8
Attitudes et postures	5
Correction individuelle ou collective	9
Fréquence des exercices	3

## Discussion

Le montage des réponses fournies par les enseignantes a permis de dégager quelques caractères de la préparation à l'écriture en moyenne et en grande sections maternelles. On peut les classer sous deux rubriques : la préparation indirecte et la préparation directe.

La préparation indirecte vise :

- 1) à éduquer l'habileté gestuelle ;
- 2) à entraîner l'activité idéographique ;
- 3) à exercer l'analyse et la classification ;
- 4) à développer des motivations positives.

Les enfants sont entraînés à contrôler globalement et localement leurs corps dans des activités diverses.

Certaines sont expressives, comme le mime, d'autres sont spatiales, comme le repérage, d'autres encore sont des activités de fabrication qui supposent l'usage d'objets divers.

Pour favoriser la compréhension des conventions graphiques, les enfants sont familiarisés avec des signaux, dans certains cas, l'activité idéographique est exercée dans l'invention de codes.

L'aspect plurifonctionnel du langage écrit fait aussi l'objet d'exercices mettant en jeu l'analyse auditive et visuelle, la classification, la mémoire. Les associations interfonctionnelles sont parfois entraînées dans des situations spécifiques avec ou sans le support de jeux.

Il n'est pas dit de façon explicite comment peuvent être favorisées chez les enfants des attitudes et des motivations positives pour l'écriture.

La préparation directe consiste à exercer les enfants dans des tâches de nature graphique : dessin et peinture, graphisme, écriture.

Le dessin peut être libre ou d'observation. Le graphisme est plus spécifique. Il s'agit d'entraîner les enfants à se repérer dans l'espace graphique, à reproduire des formes en respectant la trajectoire, à ajuster les gestes en passant de l'espace ambiant à l'espace graphique.

L'écriture est rarement enseignée en moyenne section. Il s'agit parfois de reproduire des lettres ou bien d'écrire son prénom. En grande section, c'est à Paris qu'un nombre relativement important de maîtresses enseignent l'écriture. On enseigne la forme et la trajectoire des lettres et des mots. Des indications sont parfois données sur la méthode et la progression. L'apprentissage fait intervenir principalement la copie de modèles visuels statiques donnés au tableau noir ou sur la feuille. Le modèle visuel est parfois cinétique quand la maîtresse écrit simultanément avec les enfants. Il n'est jamais fait allusion à un modèle qui serait donné en guidant la main de l'enfant. Il est aussi fait référence aux choix des textes donnés à écrire ainsi qu'à l'éducation des attitudes et des postures dans l'acte d'écrire.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous avons présenté précédemment des remarques critiques concernant la méthodologie de l'enquête. De nom-

breux éléments d'information sur les pratiques réelles des enseignantes de moyenne et grande sections d'école maternelle, en ce qui concerne les activités préparatoires à la lecture et à l'écriture, échappent évidemment si l'on s'en tient aux données recueillies. Par exemple, on ne sait rien du temps consacré à chacune, de la manière dont elles se déroulent, du mode de relation de l'enseignante avec ses élèves, du degré de participation des enfants, etc.

Néanmoins, les réponses témoignent de l'esprit inventif de nombreuses institutrices, de la variété des exercices ou jeux qu'il est possible d'intégrer à la vie quotidienne de la classe. Le découpage imposé par les nécessités de l'analyse des données masque d'ailleurs l'intégration de ces activités dans le milieu de vie scolaire soulignée dans plusieurs réponses. De plus, comme tout classement, le nôtre comporte une part d'arbitraire. Ce découpage a cependant un avantage : il souligne la multiplicité des activités éducatives parmi lesquelles peut puiser l'enseignante, obligée qu'elle est de les renouveler avec des petits qui se lassent très vite et avec lesquels les changements sont une nécessité.

Bien que l'éventail des activités indiquées dans les réponses soit diversifié, les indications apportées n'épuisent pas toutes les possibilités. Ainsi que nous le précise une enseignante de grande section : à ce niveau, « la lecture et l'écriture doivent rester une initiation et ne doivent en rien détourner des activités d'éveil ».

Enfin si les réponses, une fois regroupées, forment des ensembles cohérents, le contenu des questionnaires pris un par un est en général très fragmentaire et ne fait souvent état que d'un nombre limité d'activités. En les comparant, il apparaît que les connaissances préalables avec lesquelles les enfants vont aborder la lecture et l'écriture au cours préparatoire sont très inégales. Pour les enseignants du C.P., savoir quelles ont été les modalités de la préparation à ces acquisitions nous semble être une condition nécessaire pour pouvoir organiser, de manière adaptée, les nouvelles activités d'apprentissage.

Jacqueline CAMBON,  
U.E.R. de sciences de l'éducation,  
Université René-Descartes, Paris.

Liliane LURCAT,  
U.E.R. de didactique,  
Université de Paris VII.



## Indications bibliographiques

- Apprendre à lire.** — Actes du symposium international sur l'apprentissage de la lecture, Lausanne, Delta. SA, 1973.
- Apprentissage et pratique de la lecture à l'école.** — Actes du colloque de Paris, juin 1979, Ministère de l'Education, Centre National de Documentation Pédagogique, 1979, 341 p.
- AUZIAS (M.) et Col. — **Ecrire à 5 ans ?** Paris, PUF, 1977.
- BENTOLILA (A.) et Col. — **Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture**, Paris, Retz, Actualité pédagogique, CEPL, 1976.
- CHAPMAN (L.J.), CZERNIEWSKA (P.), Ed. — **Reading : from process to practice**, Londres, Routledge and Kegan, 1978.
- CHARMEUX (E.). — **La lecture à l'école**, Paris, CEDIC, 2<sup>e</sup> éd., 1975.
- Circulaire n° 77.266 du 2 août 1977. L'école maternelle. — BOEN, n° 30 du 1-9-1977 (p. 2313-2338).
- COHEN (R.). — **L'apprentissage précoce de la lecture.** — Paris, PUF, 1977.
- DELOGNE (R.). — **Apprendre à lire avant six ans**, Bruxelles, Editions de l'Université, 1973.
- FOUCAMBERT (J.). — **La manière d'être lecteur** — apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2. Paris, OCDL - SERMAP, 1976.
- GIBSON (E.J.), LEVIN (H.). — **The psychology of reading**, Cambridge, Mass, M.I.T., Press, 1975.
- LA VIGUERIE (J. De). — **L'institution des enfants. L'éducation en France XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles.** Paris, Callmann-Lévy, 1978.
- LENTIN (L.). — **Du parler au lire**, Paris, ESF, 1978.
- LURCAT (L.). — **L'activité graphique à l'école maternelle**, Paris, ESF, 1979.
- MALMQUIST (E.). — **Les difficultés d'apprendre à lire**, Paris, A. Colin, 1973.
- WEHRHEIM (S.), VALS (M. de). — **Apprentissage de la lecture - activité de l'intelligence**, Toulouse, Privat, 1976.
- VURPILLOT (E.). — **Le monde visuel du jeune enfant**, Paris, PUF, 1972.

# L'ÉCOLE : CONNOTATIONS ET APPARTENANCE SOCIALE

## I. — INTÉRÊT ET BUT

### 1. L'univers culturel

Les individus et les groupes sociaux éprouvent un sentiment de « réalité » en présence de tout objet ou de toute institution qui s'insèrent tout naturellement dans leur manière de structurer leur environnement. L'univers que délimite notre sensibilité et auquel nous entendons appartenir est culturellement construit. Avec G. Fourez (1974, p. 26), nous pensons qu'est senti comme réel tout ce qui est intégré dans nos schèmes d'interprétation. La construction sociale de la réalité nous intéresse tout particulièrement. Des concepts qui nous sont familiers, tels que « l'école », « l'action pédagogique », « l'étude », « les filières scolaires », « les issues professionnelles », ne sont pas perçus avec les mêmes connotations par les subcultures. Le vécu subjectif, les intérêts et les projets des individus et des groupes déterminent leur signification et fixent en même temps la réalité de l'« univers » culturel.

Les pédagogues se doivent d'explorer tout particulièrement les modèles culturels spécifiques s'ils veulent

vraiment que l'école diversifie sa pratique et réduise les distances et les échecs.

## 2. L'approche sémantique

L'univers culturel se structure autour de mots, des mots qui n'ont pas le même sens pour tous. Il est donc intéressant de connaître quel langage habite les uns et les autres, et notamment quel langage ils parlent quand il s'agit de l'école.

A travers l'approche sémantique du concept « Ecole », la présente étude se propose de découvrir et d'analyser les prismes culturels de groupes sociaux contrastés. En d'autres termes, il s'agit de dégager les traits prégnants des systèmes culturels que les individus et, à travers eux, les groupes, intériorisent par enculturation.

## II. — HYPOTHÈSES

### 1. Le contraste des perceptions culturelles (H<sub>1</sub>)

**Les milieux sociaux contrastés ont une approche caractéristique, voire singulière de la sphère scolaire.**

Les milieux socialement défavorisés se montrent ambivalents à son égard. La scolarisation s'apparente davantage, pour eux, à l'acculturation et leur inadaptation relative à la démarche de l'école est perceptible. Néanmoins, ils expriment vis-à-vis de l'institution d'enseignement une attente sociale plus affirmée. Les apprentissages de base polarisent leurs préoccupations et la fonction de socialisation de l'école retient peu leur attention.

**Les milieux socialement favorisés abordent ces réalités dans une optique plus sereine. Ils sont sensibles aux notions d'orientation, d'épanouissement.**

### 2. L'image de marque de l'école (H<sub>2</sub>)

La société conditionne aussi les individus à voir et à saisir l'« école » selon certains biais. Ainsi, on peut penser que l'image de marque de l'école sera fonction de sa capacité à informer, à socialiser, à rendre autonome, à « professionnaliser », voire à divertir. Cette image de marque sera également tributaire de sa propension éventuelle à imposer ses contraintes.

## III. — PROCÉDURE EXPÉRIMENTALE

### 1. Population

- (1) Nous avons prélevé les sujets dans la population des mères d'écoliers des sous-régions du Borinage et du Centre (1) et, afin de circonscrire l'investigation, nous avons retenu les mères des enfants qui se préparaient à entrer en première année de l'enseignement primaire.

(1) C'est le cadre géographique dans lequel se déploient les recherches du D.E.R.P. ; on y rencontre des milieux sociaux très contrastés et des problèmes aigus d'adaptation scolaire.

(2) L'I.G.D.R. (Indice Global de Désavantage Relatif), l'outil mis au point par J.-P. Pourtois (1976), permet de discriminer les milieux socio-culturels. En vue d'accentuer le contraste, nous avons choisi les sujets dans les trois premiers et dans les trois derniers déciles de l'étalonnage de l'indice social.

## 2. Echantillons

Deux groupes ont été constitués :

(a) vingt mères de milieu socio-culturel défavorisé, en abrégé « défavorisées » ou « D » ;

(b) vingt mères de milieu socio-culturel favorisé, en abrégé « favorisées » ou « F ».

## 3. Technique d'investigation

(1) **Le champ sémantique est associatif** ; il recouvre des corrélations linguistiques privilégiées qui sont révélatrices des significations ethnologiques que se propose de traiter la présente étude.

Nous utilisons la technique de l'association libre en demandant aux sujets d'évoquer les mots qu'ils associent au concept-stimulus proposé : « A quoi vous fait penser le mot "école" ? » Nous avons utilisé quatre stimuli voisins : école - école maternelle - école primaire - école secondaire.

(2) **Le traitement des associations** obtenues s'inspire de l'analyse de contenu (L. Bardin, 1977). Dans un premier temps, nous faisons ressortir de ce matériel verbal une série de catégories logico-sémantiques et dans un deuxième temps, nous répartissons les associations en tenant compte de la variable milieu socio-économique et culturel.

En d'autres termes, il s'agit de réaliser une catégorisation appropriée des réponses en induisant du contenu les catégories à retenir. Selon Mucchielli, pour analyser un « matériel verbal », il est nécessaire de catégorier les réponses et cette analyse logico-sémantique « doit être révélatrice des opinions, attitudes et préoccupations de son auteur » (2). Par ailleurs, les catégories doivent être **exhaustives** (l'ensemble des unités de sens y trouvent leur place), **exclusives** (un même élément ne pourra être sollicité à la fois et sous le même rapport par deux catégories), **objectives** (acceptables par plusieurs codeurs), et **pertinentes** (par rapport à la recherche en cours).

## IV. — ANALYSE DES DONNÉES

### 1. Associations

(2) Mucchielli, R., *L'Analyse de contenu*, Paris, Entr. Mod. d'édition, 2<sup>e</sup> éd., 1977, pp. 4 à 60.

(1) Le mot-stimulus « école » a permis de recueillir **536 associations** qui, selon les groupes sociaux, se répartissent comme suit :

**Tableau n° 1**  
Répartition des Associations par concept et par milieu social

Groupe social	Concept				Total
	Ecole	Ecole maternelle	Ecole primaire	Ecole secondaire	
F	91	81	67	54	293
D	72	59	59	53	243
Total :	163	140	126	107	536

(2) Quelques observations se dégagent de ces données :

(a) Le nombre total d'associations diffère sensiblement entre les deux groupes sociaux. Le groupe D est moins « productif » ;

(b) Dans les deux groupes, le stimulus école suscite la plus grande production d'associations ;

(c) C'est le concept « école secondaire » qui recueille le plus petit nombre d'associations. Les parents y sont certainement moins sensibles, vu que leur(s) enfant(s) sont encore à bonne distance de ce niveau d'enseignement. Par ailleurs, l'ordre de présentation des mots stimuli exerce probablement une influence qui n'est pas contrôlée dans la présente étude.

(3) **La liste des associations qui reviennent au moins deux fois** va permettre de mieux cerner les caractéristiques des prismes culturels des groupes contrastés.

**Tableau n° 2**  
Association et milieu social

Ecole			
FAV.	(f)	DEF.	(f)
Instruction .....	4	Apprentissage .....	10
Apprentissage .....	4	Instruction .....	4
Jeu .....	4	Education .....	4
Devoirs .....	3	Ecriture .....	4
Formation .....	3	Lecture .....	3
Education .....	3	Calcul .....	3
Discipline .....	3	Nécessité .....	2
Contrainte .....	3	Dessin .....	2
Travail .....	3	Satisfaction .....	2
Camaraderie .....	3	Bienfait .....	2
Etudes .....	2		
Récréation .....	2		
Sociabilité .....	2		

Ecole maternelle			
FAV.	(f)	DEF.	(f)
Apprentissage .....	8	Jeu .....	7
Jeu .....	5	Apprentissage .....	6
Socialisation .....	4	Développement .....	4
Préparation .....	4	Préparation .....	3
Contacts .....	4	Bienfait .....	3
Découverte .....	3	Bien .....	3
Initiation .....	2	Bricolage .....	2
Sociabilité .....	2	Occupation .....	2
Bonne chose .....	2	Importance .....	2
Créativité .....	2	Discipline .....	2
Amusement .....	2		

Ecole primaire			
FAV.	(f)	DEF.	(f)
Apprentissage .....	6	Bien .....	5
Base .....	5	Instruction .....	3
Lecture .....	4	Apprentissage .....	3
Importance .....	4	Lecture .....	3
Ecriture .....	3	Calcul .....	3
Discipline .....	3	Lecture à domicile .....	3
Début des études .....	2	Ecriture .....	2
Habitude .....	2	Travail .....	2
Bien .....	2	Difficultés .....	2
Responsabilité .....	2	Peur .....	2
Devoirs .....	2	Sérieux .....	2

Ecole secondaire			
FAV.	(f)	DEF.	(f)
Choix .....	6	Métier .....	7
Orientation .....	5	Suite du primaire .....	3
Formation .....	5	Travail .....	3
Métier .....	5	Choix .....	3
Apprentissage .....	4	Goût .....	3
Avenir .....	3	Capacités .....	2
Responsabilité .....	2	Bien .....	2
Sérieux .....	2		

(4) Quelques tendances se dégagent au niveau de l'ensemble des productions ainsi qu'au sein des groupes sociaux.

(a) **L'école** est perçue en priorité à travers son activité d'apprentissage et d'instruction. Le groupe social défavorisé lie l'éducation dispensée aux apprentissages de base : écriture, lecture, calcul. Le groupe social favorisé, par contre, beaucoup plus attentif à l'aspect relationnel, à la sociabilité et à la camaraderie, insiste notamment sur les dimensions de contrainte, de discipline et de formation. En d'autres mots, l'attention du groupe défavorisé se porte sur l'instruction, le didactisme et les matières (l'information) alors que le groupe favorisé s'intéresse à

la formation et au développement affectif et social de ses enfants, tout en étant conscient des exigences et des contraintes à assumer.

(b) **L'école maternelle** est également un lieu où on apprend mais, quel que soit le groupe social, le jeu constitue une activité centrale. La pédagogie est centrée sur l'initiation, la découverte et le bricolage. Le groupe social défavorisé retient cependant la notion d'école-passe-temps-occupation, bien que l'idée de l'importance de ses activités ne soit plus à écarter. Quant au groupe social favorisé, il est très sensible au rôle de socialisation et de préparation.

(c) **L'école primaire** amorce le départ des études. L'accent est mis sur les apprentissages de base, écriture, lecture et calcul dont l'importance n'échappe à personne. Le sentiment de peur et la hantise de difficultés apparaissent déjà au sein du groupe social défavorisé avant même que l'enfant n'atteigne ce niveau scolaire. En milieu favorisé, l'importance de la discipline, la notion de responsabilité et l'attention aux devoirs sont perçues comme des valeurs qui sont à la base de la réalité scolaire.

(d) **L'école secondaire** fait l'objet d'une tout autre perception. Elle symbolise l'orientation et le choix professionnels. La formation en vue de la maîtrise d'un métier lui incombe. Néanmoins, le groupe social défavorisé la situe aussi dans la prolongation de l'école primaire. Par ailleurs, ce groupe centre son attention sur l'importance des capacités et la qualité de l'intérêt de l'enfant alors que le groupe social favorisé ressent l'école secondaire en tant que facteur d'avenir et de responsabilité auquel il attache tout le sérieux nécessaire.

## 2. Analyse « fonctionnelle »

- (1) Les associations constituent les pôles d'une catégorisation implicite. Les principes d'analyse sous-jacents s'expriment en termes de « **fonctions** » ou de « **dysfonctions** » ; ce sont les catégories. Cette procédure d'analyse est au centre de la démarche fonctionnaliste en sociologie (3). L'école remplit certaines « fonctions », elle présente des aspects « dysfonctionnels ».
- (2) L'ensemble des associations se structurent à l'aide de **huit catégories** ou **fonctions** ; chacune de celles-ci couvre le sens conceptuel d'une série de mots comme suit :

(a) *Fonction de formation et/ou de professionnalisation* : instruction, apprentissage, formation, études, éducation, calcul, lecture, situation, avenir, profession, métier, certificat, etc.

(3) Merton, R.K., *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, Ch. III, **L'Analyse fonctionnelle en sociologie**, Paris, Plon, 1965.

(b) *Fonction de socialisation (au niveau relationnel)* : camaraderie, sociabilité, vie en groupe, conformisme, amitié, contacts, politesse, etc.

(c) *Fonction d'autonomisation* : liberté, autonomie, authenticité, débrouillardise, pleine mesure, etc.

(d) *Fonction de délasserement et/ou d'occupation* : jeu, distraction, récréation, joie, intérêt, plaisir, etc.

(e) *Fonction sociale* : droit, responsabilité, bienfait, progrès, bonne affaire, etc.

(f) *Fonction de contrainte et/ou de volontarisation* : devoirs, discipline, obligation, travail, contrainte, ponctualité, etc.

(g) *Fonction d'affectivité positive* : accueil, affection.

(h) *Evaluation* : bel âge, bien, rien à redire, valeur du technique, intérêt (4).

(i) *Dysfonctions caractérisées* : monde fermé, milieu artificiel, restriction, éloignement de la vie, étouffement, inutilité.

(3) La répartition des associations en fonctions se présente comme suit :

**Tableau n° 3**  
**Répartition des associations en fonctions**

Fonction	Fréq.	%
a. Formation - professionnalisation ..	252	47,01
b. Socialisation .....	41	7,65
c. Autonomisation .....	15	2,8
d. Délasserement - occupation .....	71	13,25
e. Fonction sociale .....	49	9,14
f. Contrainte - volontarisation .....	46	8,58
g. Affectivité positive .....	2	0,37
h. Evaluation .....	34	6,35
i. Dysfonctions caractérisées .....	26	4,85
<b>TOTAL :</b>	<b>536</b>	<b>100,00</b>

(b) *L'école est essentiellement un centre de formation dont les rapports avec la professionnalisation sont denses.* L'école prépare à la vie professionnelle ultérieure et c'est là son image de marque. Les autres dimensions de l'école relèvent davantage de particularisme dans la mesure où nous observons un ensemble de six traits dont l'importance se situe entre 4,85% et 13,25% des associations émises.

Le développement de la personne est principalement perçu à travers les fonctions de délasserement (13,25%), de socialisation (7,65%) et d'autonomisation (2,8%), ce qui représente 23,7% des associations. L'école est aussi un outil de progrès et de bienfait (fonction sociale, 9,14%).

(4) Il s'agit dans ce cas précis, de regrouper les jugements qui n'ont pas de liens directs avec le concept de fonction au sens employé dans notre catégorisation.

En contre-partie, elle impose ses contraintes (8,58%). Son évaluation reste néanmoins positive (6,35%), quoique des dysfonctions soient mentionnées (4,85%) qui soulignent l'aspect artificiel et restrictif de son univers clos. La vie affective à l'école, la qualité de l'accueil et les relations affectives maître-élève (0,37%) ne sont pas de nature à solliciter l'attention des parents.

(4) Si on tient compte de la variable sociale, la répartition des associations en fonctions permet d'observer quelques nuances au sein des univers culturels respectifs.

**Tableau n° 4**  
**Fonction et milieu social**

Fonction	Milieu social			
	FAV.		DEF.	
	Fréq.	%	Fréq.	%
a. Formation - professionnalisation ..	130	44,37	122	50,21
b. Socialisation .....	32	11	9	3,7
c. Autonomisation .....	12	4	3	1,23
d. Délasserement - occupation .....	43	14,68	28	11,52
e. Fonction sociale .....	26	8,87	23	9,47
f. Contrainte - volontarisation .....	23	7,85	23	9,47
g. Affectivité positive .....	2	0,7	0	0
h. Evaluation .....	11	3,75	23	9,47
i. Dysfonctions caractérisées .....	14	4,78	12	4,93
<b>TOTAL :</b>	<b>293</b>	<b>100,00</b>	<b>243</b>	<b>100,00</b>

(b) *Le pattern culturel* qui intègre le concept « école » est significativement différent d'un groupe social à l'autre (chi carré = 24,035 ; dl : 8 ; sign. à P.01). L'école se charge de connotations différentes selon l'appartenance sociale des sujets. Néanmoins, pour chacun des groupes sociaux, elle reste essentiellement un outil de formation en vue de faciliter la maîtrise d'une profession (F : 44,37% et D : 50,21%). Le groupe défavorisé y est particulièrement sensible, principalement au niveau primaire. C'est à propos des autres catégories que les significations vont se différencier. Le groupe favorisé est particulièrement axé sur la notion de développement de la personne (29,6%), à travers les catégories de socialisation (11%), d'autonomisation (4%) et de délasserement (14,68%). Le groupe défavorisé y est moins attentif (16,43%), notamment sur les plans de la socialisation (3,7%) et de l'autonomisation (1,23%). Par contre, ce groupe évalue et apprécie plus volontiers l'école (maternelle et primaire) qui lui apparaît comme vitale et à l'écart de bien des critiques.

(5) Distinguons les niveaux scolaires. On s'aperçoit que l'école n'exerce pas ses fonctions de façon uniforme entre ses niveaux.

Tableau n° 5  
Fonction et niveau

Fonction	Concept milieu social								
	Ecole maternelle			Ecole primaire			Ecole secondaire		
	F.	D.	T.	F.	D.	T.	F.	D.	T.
a. Formation - professionnalisation ....	29	35	32	50,5	58,5	54,5	78,5	54,5	66,5
b. Socialisation .....	16	10,5	13,2	—	—	—	2	—	1
c. Autonomisation .....	7,5	—	3,8	4,5	—	2,2	2	3	2,5
d. Délassement - occupation .....	24	23,5	23,8	11	1,5	6,8	—	4,5	2,2
e. Fonction sociale .....	16	15,5	15,7	11,5	5	8,2	5,5	2,5	4
f. Contrainte et/ou volontarisation ...	1,5	5	3,2	12	16	14	0	6,5	3,3
g. Affectivité positive .....	2,5	—	1,3	—	—	—	—	—	—
h. Evaluation .....	3,5	9	6,2	6	13,5	9,8	8	19,5	13,7
i. Dysfonctions caractérisées .....	—	1,5	0,8	4,5	5,5	5	4	9,5	6,8
j. TOTAL : (%)	100	100	100	100	100	100	100	100	100
k. Fréquence :	81	59	140	67	59	126	54	53	107

(b) **La formation - professionnalisation** préoccupe les parents tout au long de la scolarité. Néanmoins, plus le niveau scolaire s'élève, plus la préoccupation grandit. Aux deux premiers niveaux, maternel et primaire, c'est le groupe défavorisé qui y est le plus sensible. Au niveau secondaire, le groupe favorisé manifeste un intérêt très intense, alors que le précédent groupe maintient l'attention qu'il manifestait déjà à l'école primaire.

**La socialisation** se cantonne aux activités de l'école maternelle. Par la suite, elle n'est plus guère perçue.

**L'autonomisation** ne préoccupe pas le groupe social défavorisé, si ce n'est, quoi que très faiblement, au niveau secondaire. Pour le groupe social favorisé, c'est là une fonction réduite, dévolue à l'école maternelle.

**Le délassement et l'occupation** sont des traits pertinents de l'école maternelle. Le groupe social favorisé attribue également à l'école primaire un rôle de délassement, bien que son importance soit réduite de moitié par rapport au niveau scolaire précédent.

**La fonction sociale** est également l'apanage de l'école maternelle. Cette fonction diminue d'intensité par la suite. Le groupe social favorisé reste néanmoins sensible à cette dimension au niveau primaire alors que le groupe défavorisé s'en préoccupe trois fois moins en passant d'un niveau à l'autre. Quant à l'école secondaire, elle ne semble pas avoir de mission bien importante dans ce domaine. L'enfant serait socialisé, sa prise en charge poserait moins de problème ou peut-être l'adolescence serait-elle méconnue !

**La contrainte** qu'impose l'école (devoirs, discipline, ponctualité, etc.) est une préoccupation typiquement asso-

ciée à l'école primaire. Elle n'est pas complètement absente aux autres niveaux ; dans les deux cas, elle affecte uniquement le groupe social défavorisé.

Plus on s'élève dans les niveaux scolaires, plus les jugements (évaluation) se multiplient. Ce processus reste cependant de faible intensité pour le groupe favorisé. Il est essentiellement l'apanage du groupe social défavorisé. Au niveau secondaire, ce groupe exprime une association en terme de jugement de valeur une fois sur cinq (19,5%).

**Les dysfonctions caractérisées** apparaissent dès l'école primaire. Le milieu est qualifié d'artificial, de fermé, etc. Elles atteignent un faible pourcentage (5%) ; par contre, au niveau secondaire, le groupe social défavorisé exprime un sentiment de ce type une fois sur dix (9,5%).

Reste la fonction d'**affectivité positive** : elle est pratiquement nulle. L'école, quel que soit son niveau, ne joue aucun rôle sur ce plan. L'apprentissage, l'instruction appartient à un univers « désaffecté » de tout sentiment explicite d'affection.

(c) La configuration qui se dégage de l'importance accordée aux fonctions donne à chaque niveau scolaire son image de marque, **son pattern**.

#### 1. Niveau maternel

La formation est déjà la fonction première de l'école maternelle. L'instruction et l'apprentissage sont au centre des préoccupations. Le délassement est également une fonction de marque, ainsi que la socialisation. L'école maternelle est également perçue en tant qu'un bienfait susceptible d'engendrer le progrès. Seul, le groupe social favorisé insistera sur la perspective d'initiation à l'autono-

misation par l'apprentissage de la liberté, de la débrouillardise et par l'authenticité des rapports et des sentiments.

### 2. Niveau primaire

La formation préoccupe les parents, bien davantage qu'au niveau précédent. Les contraintes sont également ressenties ; la discipline, les devoirs, l'obligation et la ponctualité sont des valeurs attachées à ce niveau scolaire. L'école primaire est aussi un bienfait et un droit. Le groupe social favorisé est également sensible à la fonction de délasserment et de distraction de l'école primaire, alors que, au même instant, le groupe social défavorisé dénonce son caractère fermé, artificiel et restrictif.

### 3. Niveau secondaire

La fonction essentielle à ce niveau est la formation en vue d'apprendre une profession. Cette perspective est fortement ressentie par le groupe social favorisé alors que l'autre groupe se contente d'adresser plus globalement un jugement positif à l'institution. En d'autres mots, le problème de la profession par le truchement de l'enseignement secondaire concerne beaucoup moins le groupe social défavorisé. Il exprime, à l'égard de l'école secondaire, un sentiment d'éloignement, empreint de critiques négatives. En outre, il ressent assez lourdement les contraintes de discipline, de devoirs et d'obligation qu'impose à ses enfants l'enseignement secondaire.

A l'opposé, le groupe social favorisé évalue positivement la réalité scolaire qu'il considère comme un bienfait et un progrès. Néanmoins, quelques dysfonctions sont également ressenties et exprimées.

## V. — VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

### 1. Pattern culturel

Des perceptions singulières ne manquent pas d'apparaître, révélant des sensibilités et des expériences particulières. Les milieux sociaux contrastés ont une approche caractéristique de la sphère scolaire. Le « pattern » culturel qui intègre le concept « école » est significativement différent d'un groupe social à l'autre. La notion se charge de connotations qui varient en fonction de l'appartenance sociale des sujets.

- (1) **Les milieux défavorisés, plus laconiques dans l'ensemble, ont de l'école une vision réductrice dans la mesure où ils se focalisent sur les apprentissages de base.** Leur propension à privilégier la lecture, l'écriture et le calcul au détriment des autres objectifs que l'école s'assigne, est l'une des constatations majeures de la recherche. Cette première phase de l'apprentissage « intellectuel » est cruciale à leurs yeux, elle est sans doute « anxiogène » et elle constitue vraisemblablement une pierre d'achoppement à laquelle

la mémoire collective du groupe réserve une place particulière. **Ces mêmes catégories sociales valorisent hautement l'institution scolaire, elles y volent un acquis social appréciable.** Dans la sphère des connaissances où elle fonctionne, l'école détient pratiquement, en milieu populaire, le monopole de l'initiation ; c'est un passage obligé et son action est vitale. Si l'école maternelle remplit une mission de garderie qui n'est pas négligeable au plan social, elle trouve déjà sa justification dans la perspective de la formation et **les finalités professionnelles impriment dès le départ une direction au processus.** Certes, l'école primaire accentue ses efforts en ce sens, elle renforce ses exigences, ses contraintes et les performances qu'elle appelle impliquent des capacités, des aptitudes. Si elle se doit d'acheminer ses élèves vers le cycle secondaire, elle sélectionne les « élus » dans un climat de hantise et de crainte. L'école secondaire n'est d'ailleurs plus perçue comme la voie commune, les groupes défavorisés ne la ressentent pas comme un univers familier ou comme un monde taillé à leur mesure. Ils sont plus sensibles aux contraintes qu'elle fait peser sur les adolescents. La notion d'ambivalence est donc pertinente si l'on veut synthétiser la perception globale de ces milieux. **L'école alphabétise, elle « professionnalise » mais, par ailleurs, elle sanctionne et elle sélectionne.**

- (2) Au niveau **des groupes favorisés**, la perspective s'élargit et l'atmosphère se détend. Certes, l'école demeure le lieu privilégié de la formation mais des objectifs développementaux plus ambitieux retiennent l'attention. **L'école maternelle socialise les enfants, la dimension relationnelle de l'expérience prend de la consistance et le développement affectif ne passe pas tout à fait inaperçu. A l'école primaire, c'est le sens de la responsabilité qui émerge et le délasserment n'est pas exclu.** L'école secondaire oriente les élèves vers **des choix décisifs en matière professionnelle.** Bref, les parents entrevoient une action pédagogique qui peut se mettre au service de l'autonomisation.

### 2. Image polarisée (H<sub>2</sub>)

L'école est d'abord le temps de la formation, elle trouve sa justification ultime dans la perspective de la préparation à la profession. Les parents l'abordent d'abord dans cette optique pragmatique.

Des clichés émergent toutefois qui donnent de l'institution des éclairages particuliers selon les groupes sociaux.

- (1) **En milieu défavorisé**, l'école a le visage ambigu que nous avons découvert au point précédent. Des espoirs se placent en elle mais la frustration qu'elle génère ternit son image de marque. Par ailleurs, **la polarisation sur les disciplines de base en fait un univers unidimensionnel.**

(2) **En milieu favorisé**, l'image de marque de l'école est plus dense. Elle fait aussi des adultes, selon l'expression de P. Osterrieth. Elle socialise ; elle n'exclut pas le divertissement. Mais l'univers scolaire n'est pas habité par une grande chaleur humaine ; c'est un monde clos et artificiel qui n'est pas vraiment dilatat. Les contraintes qu'il impose sont diversement appréciées.

#### IV. — DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les mentalités, les subcultures portent la marque de l'expérience sociale. Et les prismes culturels qui se sont élaborés déterminent à leur tour les perceptions des individus et des groupes.

##### 1. Ambivalence culturelle

Les milieux défavorisés vivent l'école sur un mode qui leur est propre. L'adaptation au style de l'institution met en jeu les mécanismes complexes qui s'apparentent tout autant à l'acculturation qu'à l'enculturation. L'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul s'assimile à une sorte de course d'obstacles semée d'embûches. C'est dans un climat d'anxiété que le cheminement scolaire se poursuit. La centration fébrile sur les performances que l'institution érige en normes coupe les milieux défavorisés des autres dimensions de l'expérience scolaire ; elle paralyse même leur démarche. Des épées de Damoclès sont suspendues au-dessus des têtes et la perspective de l'échec insécurise les sujets. L'ambivalence que l'on décèle à leur niveau se comprend aisément. L'espoir, voire le rêve, font souvent place à des expériences plus douloureuses.

Toutefois, les milieux défavorisés ne perçoivent guère les déterminants socio-culturels de leur « handicap ». La théorie des aptitudes et des dons fonctionne comme une idéologie dominante qui désamorcerait la critique sociale. Elle s'impose si l'on se fie aux apparences mais cette analyse qui se réclame du « sens commun » masque d'autres explications qui mettraient en lumière les rapports secrets de la « chose » sociale, économique, culturelle et politique. La réalité socio-culturelle, faut-il le souligner, n'est jamais immédiatement lisible. Les faits sociaux ne sont pas comme « des fleurs qui poussent dans les champs et que le sociologue n'aurait qu'à cueillir... La science est la science, du caché... », le vrai est parfois fort éloigné du « bon sens » (5). Les milieux défavorisés n'accèdent pas à cette analyse et ne sont donc pas en mesure de rééquilibrer d'emblée le rapport de forces culturelles dans l'école

et, s'ils ne ressentent pas la nécessité de faire surgir leur propre subculture dans la démarche pédagogique, celle-ci ne prendra sans doute pas appui d'elle-même sur leur expérience et leur vécu.

##### 2. Contextes signifliants

Les milieux favorisés abordent l'école dans une optique plus sereine, leur assurance n'est pas entamée. Ils perçoivent mieux les dimensions actuelles ou potentielles de la pratique pédagogique. Il n'y a pas le même hiatus entre leur vécu et le style scolaire. D'emblée, les enfants évoluent dans un contexte qui pour eux est signifliant. Les parents sont toutefois conscients des lacunes de l'institution lorsqu'il s'agit de soutenir la maturation affective des élèves. Cet univers « désaffecté » peut contrarier le processus d'autonomisation. Les parents concernés pourraient prendre des initiatives qui seraient attentives à la qualité des relations humaines ; c'est tout un programme !

#### VII. — PERSPECTIVES

##### 1. Solutions de rechange

Les recherches socio-pédagogiques se trouvent cycliquement confrontées aux pesanteurs sociologiques ; elles se heurtent aux manifestations de la « cécité culturelle ».

L'école repense constamment sa démarche, elle élabore des taxonomies d'objectifs pédagogiques, elle s'intéresse aux aspects cognitifs, affectifs, psychomoteurs, sociaux du développement personnel. Et cependant, la réalité résiste à ses efforts et tient ses projets en échec. L'inadaptation relative des enfants du peuple au style de l'école tendrait à accréditer la thèse d'une pédagogie qui n'est pas neutre socialement. Les thèses de Bourdieu n'ont rien perdu de leur vigueur ; des pédagogues qui s'inspirent de Freinet, de Milani ou de Freire... tentent de mettre au point « dans la marginalité » des solutions de rechange qui prendraient davantage en compte la complexité socio-culturelle. Mais les grands réseaux d'enseignement, à l'écart de ces tentatives, en sont souvent réduits à déplorer des taux d'échecs qui restent inchangés depuis que l'enseignement a été rendu obligatoire et qui sont significativement différents selon les milieux sociaux.

Les pédagogues doivent-ils se réfugier pour autant dans le délire de l'utopie ?

##### 2. Pistes d'action

Des pistes d'action se dessinent. Elles engagent les responsables de l'éducation à mobiliser davantage les parents. La participation de ces derniers au processus éducatif s'avère indispensable dès l'instant où on veut offrir à chaque milieu social les conditions nécessaires au développement de son dynamisme culturel. En d'autres termes, par leur coopération au processus éducatif, les parents rendront opérantes les lignes de force de leur

(5) Boile De Bal, M., **Problèmes de sociologie du travail**, Bruxelles, Ed. U.L.B., Institut de sociologie, 1969, p. 20.



culture propre. Pour y parvenir, les actions et les valeurs de l'école feront explicitement référence au vécu des familles. Certains parents se polarisent sur les disciplines de base. Ils privilégient la lecture, l'écriture et le calcul. Un acquis social y est souvent subordonné.

Cette observation nous incite à mener des actions nouvelles (6) au cours desquelles les parents seront

---

(6) Delhaye, G. et Pourtois, J.-P., **La perception différentielle de signifiants scolaires en milieu parental socialement contrasté**, Mons, Faculté des Sciences psycho-pédagogiques, Doc./MM/1979/06/11.

Burion, J. et Pourtois, J.-P., **Projets de pédagogie familiale**. Recherches-actions commanditées par la Fondation Bernard-Van Leer.

entraînés à manier certains outils pédagogiques en vue de faciliter les apprentissages de base.

L'intervention sera ici explicite et systématique ; elle tentera de libérer ou de susciter des forces culturelles potentielles en vue d'opérer un changement. Par ailleurs, des actions de formation seront également recherchées afin de viser le changement personnel ou interpersonnel.

La réussite de semblable entreprise repose sur la formulation de la représentation que se font les parents de leur besoin. L'apport réservé à la présente étude se situe à ce stade qui est, presque toujours, flou et ambigu dans la plupart des interventions et des formations éducatives.

Jean-Pierre POURTOIS,  
Guy DELHAYE,

Faculté des sciences psycho-pédagogiques,  
Université de l'Etat de Mons.

### Bibliographie

ARDOINO (J.). — **Education et politique**, Paris, Gauthier-Villars, 1977.

BOURDIEU (P.), PASSERON (J.-C.). — **Les Héritiers**, Paris, Ed. de Minuit, 1964.

CLANET (Cl.). — Signification connotative des noms de couleur, **Annales**, Toulouse, IX, 1973, n° 3.

COT (J.-P.) et MONNIER (J.). — **Pour une sociologie politique**, Paris, Seuil, 1974.

FOUREZ (G.). — **La Science partisane**, Gembloux, Duculot, 1974.

FREINET (C.). — **Pour l'Ecole du peuple**, Paris, Maspéro, 1971.

GARY-PRIEUR (M.-N.). — La Notion de connotation, **Littérature**, déc. 1971, n° 4, pp. 98-107.

HOGGART (R.). — **La Culture du pauvre**, Paris, Ed. de Minuit, 1970.

MILANI (L.). — **Lettres de Barblana**, Paris, Mercure de France, 1976.

MUCCHIELLI (R.). — **L'Analyse de contenu**, Paris, E.S.F., 1977.

POURTOIS (J.-P.). — **Pourquoi, comment évaluer le milieu socio-économique et culturel ?** Mons, Faculté des sciences psycho-pédagogiques, Doc./MM/77.11.08.

POURTOIS (J.-P.). — **Comment les mères enseignent à leur enfant âgé de 5 à 6 ans**, Paris, P.U.F., 1979.

## ELEMENTS DE REFLEXION SUR L'APPLICATION DES DONNEES DE LA THEORIE PSYCHANALYTIQUE AU CHAMP DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE

La référence à la théorie psychanalytique ouvre à la question du développement de l'activité intellectuelle d'un sujet dans ses rapports avec son organisation libidinale. Problématique centrale pour aborder celle du rapport au savoir pour autant que l'on admette, à la suite de Freud, que l'activité intellectuelle est une activité humaine qui trouve son ressort dans la force de la pulsion sexuelle bien qu'elle soit apparemment sans rapport avec la sexualité ; ce qu'il appelle une activité de **sublimation**, l'autre activité de sublimation étant l'activité artistique. Pour autant également que du point de vue de l'organisation libidinale d'un sujet la dépendance soit entendue comme fixation de la libido à un idéal sexuel et comme telle incompatible avec la sublimation, entrave au développement intellectuel (1).

C'est en ce sens que, dans son étude sur « L'adolescence et quelques-uns de ses problèmes » (2) Jones définit les concepts de dépendance et d'indépendance et en précise la portée pour une théorie de la relation éducative. « La dépendance peut donc se définir comme un attachement incestueux persistant de la libido, tandis que l'indépendance se caractérise par le fait que la libido

est disponible pour d'autres fins. Cette disponibilité non incestueuse de la libido peut investir un objet d'amour ou s'exprimer par la sublimation. Le plus souvent, ces deux possibilités coexistent. » Et plus loin : « Si ces conclusions sont exactes, elles sont d'une grande portée sur la théorie de l'éducation. ...Je suis d'avis que la force essentielle dont il est fait usage dans cette relation (éducative) que ce soit à la maison ou à l'école, n'est autre que l'attachement à ce que nous avons appelé la "libido inhibée" d'origine incestueuse, ce même facteur qui est responsable du phénomène de la dépendance. Si la libido ne subit pas cette transformation, ou évolue dans un sens différent, l'enfant devient d'autant moins accessible à l'éducation. L'éducation se heurte donc à des limites dans deux directions opposées : le fonctionnement auto-érotique et le fonctionnement allo-érotique non incestueux, tous deux fournissent à la libido des issues qui ne sont pas au service du professeur » (pp. 368-369).

En « dévoilant » le lien de subordination du développement intellectuel au développement psycho-affectif (théorie de la sexualité infantile), Freud pouvait prétendre jeter les fondements d'une nouvelle rationalité éducative et pédagogique. Apparemment il ne manque pas de le faire dans divers écrits et tout particulièrement dans la « Sixième Conférence » (3) où G. Lombard voit expressément recommandé un projet d'application de la psychanalyse à l'éducation (4).

Que ces écrits aient pu servir de référence pour permettre l'élaboration d'un (ou de) modèle(s) psychanalytique(s) applicable(s) à l'éducation paraît incontestable. Nous en prendrons pour illustration le courant de « pédagogie psychanalytique » dont l'essor s'est situé entre 1926 et 1937 (5), l'expérience de Neill à Summerhill, les orientations de G. Maucio et la pédagogie curative (dans l'acceptation qu'en donne R. Bley notamment), et, dernier rejeton contemporain, l'ouvrage de G. Terrier et J.P. Bigeauff : **Une école pour Œdipe** (6).

Mais on sait combien la référence à Freud, dès lors qu'il s'agit du problème de l'application de la psychanalyse hors du champ où elle s'est constituée reste objet de débats et de confrontations. En ce qui concerne la question de l'application à l'éducation, il convient de ne pas perdre de vue que Freud n'a pas eu qu'une position sur cette question (7), et qu'en outre ce n'était pas aux « analystes de métier » qu'il s'adressait de façon privilégiée. Dans son avant-propos aux **Nouvelles Conférences sur la psychanalyse** (1932) (8) — où l'on trouve le texte de la « Sixième Conférence » qui nous intéressera ici — il prend soin de préciser que ces conférences « sont destinées à cette grande catégorie de gens cultivés qui témoignent, aux particularités et aux conquêtes de la jeune science, un intérêt bienveillant — encore que modéré »... compte tenu sans doute de « l'inaptitude constitutionnelle de l'homme à l'investigation scientifique » dans le domaine du psychique ; (« on semble ne pas

demander à la psychologie un progrès de la connaissance, mais on ne sait quelles autres satisfactions », p. 9).

\* \*

Dans deux textes écrits en 1913, Freud introduit la question dans des termes particulièrement optimistes.

« L'éducation est une **prophylaxie** qui a pour but d'éviter ces deux résultats : névrose et perversion ; la psychothérapie cherchera à défaire le moins stable des deux et à instituer une sorte d'éducation après-coup (Nacherziehung). **Dans cette perspective**, la question se pose **automatiquement** de savoir si la psychanalyse ne devrait pas être utilisée pour des buts éducatifs tout comme la suggestion hypnotique l'était dans le passé (...). Espérons que l'application de la psychanalyse au service de l'éducation **comblera bientôt les espoirs** que les éducateurs et les médecins fondent sur elle avec raison » (9).

« Le vif intérêt ressenti pour la psychanalyse par la théorie de l'éducation est basé sur un fait maintenant **évident** : seul peut être éducateur celui qui est capable de se frayer un chemin dans l'esprit de l'enfant (...). C'est dans une éducation psychanalytiquement éclairée que réside **notre espoir d'une prophylaxie individuelle** des névroses » (10).

Il va jusqu'à parler « d'éducateur analytique » (Préface, o.c.), conception qu'il reprend dans la Sixième Conférence, avec l'idée d'une formation analytique pour tout éducateur.

« Le mieux est que l'éducateur ait lui-même subi une analyse, car, sans expérience personnelle, il n'est pas possible de s'assimiler l'analyse. Plus encore que l'analyse des enfants, celle des maîtres, des éducateurs, semble devoir être une **mesure prophylactique efficace** et sa réalisation présente aussi moins de difficultés » (Sixième Conférence, p. 197).

On ne peut, bien entendu, manquer de relever le souci de prophylaxie qui règne sur ces textes et l'espérance d'efficacité et de rationalité qui s'y donne à lire ; souci et « espérance » trouvent leur apogée dans cette surprenante déclaration et métaphore médicale : « Nous avons compris que la plupart de nos enfants traversent, au cours de leur développement, une phase névrotique en vue de laquelle il devient donc nécessaire de prendre des mesures d'hygiène. On aurait grand profit sans doute à secourir l'enfant en pratiquant une analyse, **même quand il ne présente aucun symptôme**. Ce serait là une mesure préventive **analogue** à celle qu'on pratique aujourd'hui quand, sans attendre que la maladie se soit déclarée, on **vaccline** les enfants contre la diphtérie » (Sixième Conférence, p. 195).

L'analyse « obligée » comme mesure d'hygiène sociale, voilà qui de nos jours ne manque pas d'humour.

Mais Freud ne s'adresse pas, nous l'avons dit, à des *lecteurs convaincus d'avance des bienfaits du traitement analytique* ; il convient donc d'argumenter : les adversaires de la psychanalyse qui s'inquiéteraient du péril que celle-ci ferait courir aux enfants s'inquiéteraient à tort ; ce ne serait là qu'expression de la résistance à la psychanalyse sans fondement rationnel ; et d'invoquer l'argument de réussite : « On peut constater que l'enfant se prête très bien au traitement analytique ; le **succès est total et durable** » (p. 194).

En faisant porter l'argument au plan du succès, du « ça marche », tout se passe comme si la question devenait **indiscutable**. Les raisons d'appliquer la psychanalyse à l'éducation semblent donc ici participer d'une rationalité *scientiste au sens positiviste puisque fondée dans les termes d'une activité instrumentale et de la réussite opératoire* (11). De là pourrait-on dire comme un effet d'obligation logique — la question, nous dit-il, se pose **automatiquement** — et un effet de « certitude » quant à la légitimité de ce projet d'application.

En mettant au premier plan de l'argumentation de l'application de la psychanalyse à l'éducation le thème de la prophylaxie des névroses Freud nous semble rester fidèle aux termes d'un programme scientifique cohérent avec la psychanalyse comme science, sous-entendu que celle-ci n'est ni simple ni complète et achevée (avant-propos). Mais ce faisant, il inscrit tout aussi logiquement *la psychanalyse, en tant que déportée dans le champ d'une pratique sociale, comme technologie adaptative*.

Qu'à partir de la découverte de l'inconscient Freud puisse aboutir à une telle hypothèse paraît peu vraisemblable. Il devient alors remarquable de constater comment, dans le texte de la Sixième Conférence, son optimisme, sinon lui-même, trouve dans un même élan à se dire et à se dédire. Si la question de l'application est indiscutable, la réalisation est pour l'heure impensable.

« Discuter cette question n'offre plus guère aujourd'hui qu'un intérêt académique ; toutefois je puis bien me permettre de vous en parler. La majeure partie de nos contemporains considéreraient ce projet comme un sacrilège inouï et, vu l'attitude de la plupart des parents devant l'analyse, il faut, pour le moment, renoncer à tout espoir de réaliser notre idée. **D'ailleurs cette prophylaxie du nervosisme, qui donnerait probablement de fort heureux résultats, présuppose une organisation sociale bien différente de celle qui existe** » (pp. 195-196).

Non. Les conditions d'une application « positive » de la psychanalyse à l'éducation — au demeurant connotée dès l'introduction de la conférence comme sujet « fort peu théorique en vérité » — n'existent pas dans le présent du champ historico-social et les « magnifiques perspectives offertes » ne s'offrent que pour un futur, un ailleurs de ce champ.

Aussi bien Freud, se dérobant pour son compte à cette « fort peu théorique » tâche, va-t-il léguer à sa fille Anna le soin de s'y consacrer.

« Un seul thème cependant me retiendra un instant, non pas qu'il me soit très familier, ni que j'y ai moi-même beaucoup travaillé ; bien au contraire ; à peine m'en suis-je préoccupé jusqu'ici, mais de tous les sujets étudiés par la psychanalyse, c'est celui qui nous semble avoir la plus grande importance, vu les magnifiques perspectives qu'il offre pour l'avenir. Je veux parler de l'application de la psychanalyse à la pédagogie, à l'éducation de la génération à venir. Je suis heureux tout au moins de vous dire que ma fille Anna Freud s'est vouée à cette tâche ; **vollà qui rachète ma propre abstention** » (pp. 192-193).

Sur la même lancée, c'est l'analyse des enfants qui semble léguée aux femmes : « Tout **naturellement**, cette sorte d'analyse est devenue, et restera sans doute, l'apanage des analystes femmes » (p. 195). (Serait-ce allusion à M. Klein dont il n'est fait nulle mention dans ce texte, comme le remarque G. Lombard ?)

D'où vient cette « naturalisation » et que peut bien signifier ce « legs à Anna » d'une parole fondatrice d'un avenir radieux grâce au savoir du père, du rêve d'un monde capable d'utiliser à son profit la découverte du père, le travail de l'inconscient, au lieu d'être dominé par lui ? « Les conséquences de ce déplacement sur la seule Anna Freud des compétences en matière d'éducation et de psychanalyse des enfants n'ont pas encore été toutes étudiées ni comprises », nous dit G. Lombard, p. 413. Mais s'agit-il vraiment d'un déplacement des compétences, et si oui, que peuvent bien signifier ces compétences qui sont, ailleurs comme dans ce texte même, marquées d'avance du sceau de l'irréductibilité du psychanalytique et de l'éducatif ?

« Il faut naturellement qu'il y ait une éducation ; elle doit même être sévère ; cela ne lui fait pas de mal de s'appuyer sur des connaissances analytiques, mais l'analyse elle-même est malgré tout autre chose et en premier lieu une constatation loyale. En ceci, donc, nous sommes d'accord. Le prude souci de s'assurer qu'il n'advient aucun dommage à ce qu'il y a de plus élevé chez l'homme ne convient point à l'analyste » (12).

La vérité de la psychanalyse n'est pas la vérité de l'éducation. A l'abstention avouée de Freud sur le terrain de l'application doit-on faire correspondre une nécessaire abstention de l'éducateur sur le terrain de la vérité analytique ? Le silence de Freud quant au fond de la question de l'application, sa dérobade, s'emploierait-il à préserver « cette vérité » de l'éducation, à la protéger de celle de la psychanalyse ?

Que dit-il après avoir constaté l'impossibilité de penser pour le présent la réalisation d'une heureuse convivialité entre psychanalyse et éducation ?

« C'est sous un autre angle qu'il convient actuellement d'envisager l'emploi, dans la pédagogie, de l'analyse. Tout d'abord, considérons que le but principal de toute éducation est d'apprendre à l'enfant à maîtriser ses instincts : impossible en effet de lui laisser une liberté totale, de l'autoriser à obéir sans contrainte à toutes ses impulsions (...) l'éducation doit donc inhiber, interdire, réprimer et c'est à **quoi elle s'est de tout temps appliquée** » (p. 196). Loin de mettre en question la visée de l'éducation, « sa vérité », Freud l'affirme.

Mais, poursuit-il, « l'analyse nous a montré que cette répression des instincts était justement la cause des névroses. Nous avons étudié dans tous ses détails, vous vous en souvenez certainement, le mécanisme de ce processus. L'éducation doit donc trouver sa voie entre le Scylla du laissez-faire et le Charybde de l'interdiction. **Si ce problème n'est pas insoluble**, il convient de chercher "l'optimum" de cette éducation, c'est-à-dire la manière dont elle sera le plus profitable et le moins dangereuse » (p. 196). Le changement de cap ouvre donc une possibilité de penser le problème. La dérobade, ici métaphorique, préserve la mission de l'éducation pour ne mettre en cause que la manière « très défectueuse » dont cette mission est remplie, et à cela il y a peut-être remède à partir de l'éclairage analytique. Ainsi, la psychanalyse se garde de toute position subversive vis-à-vis de la fonction d'éducation, tout au plus peut-elle lui donner les moyens d'être mieux ajustée à ses fins propres. Pour Freud, la question est ici encore indiscutable.

« On a prétendu, et certainement à juste titre, que toute éducation était partielle, qu'elle tendait à adapter l'enfant à l'ordre social établi, sans se préoccuper de savoir quelle valeur, quel avenir pouvait avoir ce dernier. Si l'on est convaincu des défauts de nos organisations sociales actuelles, l'on ne peut se résoudre à conformer une éducation faite suivant les données psychanalytiques aux institutions précitées. Il convient de poursuivre, dans cette éducation, un but différent, plus élevé, en dehors des conventions sociales prévalentes. Eh bien, je **pense que cet argument-là ne se défend pas et que ce rôle-là n'est pas du ressort de la psychanalyse** (...) l'éducation psychanalytique assumerait une responsabilité **qui ne lui incombe pas** en tendant à faire de ceux qui la reçoivent des révolutionnaires » (pp. 198-199).

L'argument d'autorité est explicite. Si la psychanalyse « renferme en elle-même un assez grand nombre de facteurs révolutionnaires », elle doit être défendue d'une utilisation possible à des fins politiques. Si elle peut avoir effet de subversion, elle ne saurait être revendiquée pour subvertir une pratique sociale, un ordre social. Et de clore le débat sur ce petit chef-d'œuvre d'humour : « J'ajouterai encore qu'il est regrettable à tous points de vue que des enfants soient révolutionnaires. »



Nous sommes loin, nous semble-t-il, du questionnement actuel sur la parole et le désir dans le champ pédagogique (éducatif), terreau fertile aux « désillusions » et aux « impossibilités » multiples. C'est qu'en ce lieu de questionnement (selon nous préservé par Freud) la psychanalyse ne peut, comme le dit C. Rabant (13), « qu'accroître le caractère intenable de la fonction enseignante et éducative en général, pour ce qu'elle y révèle, dans son fonctionnement, de capture du désir ».

Ce qui veut dire encore que, dès lors que le pédagogique ou l'éducatif est ainsi questionné, mis véritablement à la question par l'analytique, c'est de subversion des fins d'une pratique qu'il s'agit inévitablement, ce qui ne peut en passer que par la dénonciation du clivage psychanalyse-éducation. Xavier Audouard, psychanalyste à l'École freudienne, nous propose en ce sens un nouveau modèle de fonction éducative ordonné par la notion d'écoute éducative à l'image de celle d'écoute analytique. « Le silence du psychanalyste n'est qu'un lieu de conversion proposé à un discours qui, lui, est tenu. L'écoute éducative est cette même puissance mise au service de qui désire faire œuvre de vérité auprès des enfants » (14).

Dans un article écrit à l'occasion du Congrès des Sciences de l'Éducation de septembre 1973, il dénonce la stérile et arbitraire séparation du psychanalytique et de l'éducatif, inhérente à la tradition de pensée sur l'application de la psychanalyse à l'éducation telle qu'elle a été inscrite par Freud. Pour lui, la question n'est plus de chercher le trait d'union entre deux positions posées comme irréductibles l'une à l'autre, mais de créer un « nouveau modèle de fonction de l'adulte auprès des enfants », en position tierce par rapport à la fonction de l'éducateur et à celle de l'analyste ; quelque chose donc comme de l'ordre d'un dépassement de deux opposables. Pour ce nouveau modèle il propose la notion « d'éducateur ». De cette fonction qui est « comme celle du père dont il se rapproche » ; il nous dit qu'elle est « dans son essence de représenter un pur moment logique constitutif de la vie du désir ». L'éducateur « arrache les sujets à leur aliénation dans leur demande : demande qu'on les reconnaisse, qu'on leur pardonne ou qu'on les châtie, demande à la limite qu'on favorise leur autonomie ou leur créativité » (15).

On ne pourra manquer de rapprocher la figure de l'éducateur de celle de l'éducateur psychanalytique porteuse des magnifiques perspectives pour l'avenir. On constatera d'ailleurs, et non sans quelque secret plaisir, que l'union de la psychanalyse et de l'éducation sera ici aussi d'un ordre messianique. « Cinq ans d'observation et d'expérience (...) ont constitué comme un test de ce qui peut dès maintenant devenir possible en matière pédagogique : ce sont des années d'élaboration dont il s'agit ici de présenter quelques moments essentiels pour que devienne claire à tout esprit non prévenu l'importance

capitale de l'avenir ainsi ouvert dans l'abord de l'enfance et de l'adolescence » (*L'idée psychanalytique dans une maison d'enfants*, pp. 7-8).

Qu'en est-il, à l'opposé, dans la voie du maintien de l'irréductibilité de l'éducatif et du psychanalytique, autre voie de « fidélité à Freud », fondée par lui à partir de son désaveu même, cette voie de passage vers une recherche d'optimum de la fonction éducative ? Si la parole fondatrice est bien ici de chercher le passage, puisqu'elle est à référer à la célèbre métaphore du Charybde et du Scylla, il reste à se demander si la recherche de la passe pour l'éducateur n'a pas engagé la réflexion sur la pratique éducative dans une impasse : celle d'organiser la tâche éducative dans les termes prévalents d'un aménagement de l'économie pulsionnelle dans le champ éducatif avec son corollaire plus ou moins explicite, celui « d'une économie de l'amour », selon les termes rapportés par Blanton dans son *Journal de mon analyse avec Freud* (16) ? Juste assez, ni trop, ni trop peu (d'amour) et nous voilà embarqués pour un voyage où le discours du surmoi risque fort de servir de gouvernail ; je réprime juste ce qu'il faut, j'aime juste ce qu'il faut tant pour votre jouissance quand vous serez grands que pour votre capacité « à sublimer ». Risque, donc, que le discours du quantitatif et de l'économique vienne ainsi légiférer sur la jouissance, sur la sublimation.

Bien que posés comme « irréductibles l'un à l'autre », on ne pourra manquer de s'étonner de l'affinité du psychanalytique et du pédagogique dès lors que prévaut le point de vue économique de la métapsychologie freudienne. L'ouvrage de G. Terrier et J.P. Bigeault, *Une école pour Œdipe*, déjà cité, nous convie explicitement à cette alliance fondée dans le cadre de la théorie freudienne sur la triple alliance de la perspective économique, de la perspective génétique (avec pour conséquence la théorie du renforcement du moi), de la perspective relationnelle (accent sur la relation d'objet). De cette triple alliance ils nous disent « la possibilité d'un modèle psychanalytique de plus en plus reçu comme applicable à l'éducation » (p. 20). Cette autre voie de fidélité à Freud nous mène donc pour son compte vers une interprétation où la théorie analytique devient légiférante sur la pratique éducative, puisque aussi bien toute idée de modèle appliqué implique, qu'on le veuille ou non, la soumission du champ d'une pratique ou d'une science au champ d'une autre science (ou théorie). Et s'il n'y a point de messianisme ici, c'est que le risque majeur est d'encercler d'interdits la pratique éducative ou pédagogique jusqu'à n'ordonner dans le champ social, méconnu comme tel, qu'une nouvelle idéologie de la pratique.

\*.\*

Entre le Charybde de l'application et le Scylla de l'union dialectique, la question du rapport psychanalyse et éducation est sans doute question de théorie psychana-

nalytique, de ce qui du (ou des) modèle(s) épistémologique(s) freudien(s) tend à être privilégié par les uns et par les autres, mais elle est aussi question de concurrence entre l'instituant et l'institué dans le champ social et par là question de la place assignée au pédagogue, à l'éducateur, à l'enseignant par le social. Cette même question sur laquelle Freud semble « s'échouer » puisque aussi bien il ne saurait prétendre, nous l'avons vu, que le pédagogue ou l'éducateur puisse s'exclure d'une position légiférante, d'un « statut de dépositaire d'une loi qui fabrique des hommes » pour reprendre l'expression de François Perrier (17).

C'est donc dans une double direction que, pour une nécessaire relance de la pratique pédagogique, il faut engager la réflexion. La première est de théorie psychanalytique. Elle concerne la **question de la sublimation** comme destin pulsionnel associé de façon privilégiée au développement de l'activité intellectuelle et à la question de la normativité libidinale par la culture. La deuxième est celle qui en réfère précisément à la **position du pédagogue** dans le champ social et à ce qui, par là, ordonne sa pratique.

Sans prétendre articuler ces deux questions d'une manière claire, nous dirons que recentrer le rapport psychanalyse-éducation sur la question de la sublimation, c'est tout d'abord pointer le refoulement qui marque de son sceau la question du désir de savoir dans le champ pédagogique, refoulement accompli au nom d'une idéologie de la pratique. Nous poserons également que dire, avec J. Lacan, que la fonction du complexe d'Œdipe « dans sa normalité est de sublimation, qui désigne très exactement un remaniement identificatoire du sujet » (18) et que la fonction pacifiante de l'idéal du moi est d'assurer la connexion de la normativité libidinale de l'individu à une normativité culturelle (19), « liée depuis l'orée de l'histoire à l'image du père » (p. 117), ne peut permettre d'instituer un lieu, un temps et un sujet « social » — le pédagogue, l'éducateur, l'enseignant — comme agent privilégié de cette connexion, au risque que le processus de sublimation, ainsi marqué par le processus institutionnel, ne soit en fin de compte que la répétition d'un processus d'idéalisation.

Si la question de la sublimation est au carrefour du singulier et du social, et par là du rapport psychanalyse-éducation, on ne peut l'objectiver par effet d'application (20). De ce point de vue, et même si l'on s'en réfère à la perspective économique, les élaborations actuelles des analystes sur cette question nous invitent à fuir toute hâte dogmatique en la matière.

Dans « Pour situer la sublimation » (21) J. Laplanche nous dit bien que la démarche de Freud ne saurait être qualifiée de conquérante, à y regarder de près. Pour lui, la sublimation est certainement une des croix (dans tous les sens du terme : à la fois un point de recoupement, de croisement, mais aussi ce qui met à la croix) de la

psychanalyse et une des croix de Freud. Présenté d'emblée dans l'œuvre de Freud la sublimation est « dès le début et jusqu'à la fin (...) plus citée que développée et analysée : plutôt que d'un concept elle est là comme l'index d'un questionnement qu'il faudrait mener à bien, tâche à accomplir, notion indispensable mais jamais " saisie " dans le **Begriff** » (p. 421).

Reparcourant l'itinéraire freudien, notamment dans « Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci » (22), il pointe les difficultés de théorisation de ce destin pulsionnel et interroge l'idyllisme possible du schéma freudien, *réduisant le passage d'une activité sexuelle à une activité non sexualisée par « inhibition de la pulsion quant à son but »* (23), par déssexualisation de l'investigation sexuelle, aux termes d'un décodage symbolique, d'un passage de la chose au symbole qui échapperait à la répétition, à la reduplication du même.

Il propose de mettre en doute l'idée avancée par Freud que la sublimation serait de l'ordre d'un processus conscient qui échapperait au refoulement (« Mais il se pourrait que la sublimation naisse d'un processus particulier entravé par le refoulement » — Un enfant est battu, p. 222 : on notera le conditionnel de la proposition), perspective critique de conséquence pour une éventuelle problématique de l'éducation.

Plus radicalement, François Perrier (24) dénonce comme impaste ce qui réfère habituellement l'économie pulsionnelle dite sublimée à une comptabilité du plaisir ou de la non-satisfaction. Dans la ligne de la pensée lacanienne, il « fait l'hypothèse que la sublimation n'est pas explicable à partir du point de vue économique, mais qu'elle ne trouve, comme concept, sa pertinence que d'un point de vue topique : il y a sublimation lorsque les instances pulsionnelles fonctionnent **au nom du désir en l'Autre manquant** (l'autrefois du père ou de la mère). Le sujet se fait ainsi tenant d'une cause qui n'est créativité et jouissance possible qu'en tant qu'il occupe inconsciemment la place d'un absent, d'un parent ou d'un mort » (1, p. 68) (25). « En ce sens, la sublimation n'apparaît pas liée au seul fait que la pulsion n'arriverait pas à son objet au nom du principe du plaisir » (serait une pulsion à but inhibée).

En situant à partir de Freud la problématique de la sublimation au cœur du narcissisme et de ses satisfactions, Guy Rosolato (26) montre comment l'accession à des idéaux (idéaux du moi) est barrée par l'adhésion à un idéal sexuel (l'idéal fonctionnant comme un puissant système de refoulement) (p. 195). Il pointe la fonction *réactive compensatoire* de cet idéal qui se substitue à ce qui manque au moi au cours des défaillances narcissiques, d'où il résulte une dépendance accablante envers cet idéal sexuel (p. 18). L'idéalisation s'oppose donc à la sublimation : si une forte idéalisation peut bloquer la libido de telle manière que ne peuvent que se répéter des conduites qui mettent en jeu automatiquement les pul-

sions de mort, il faut, pour qu'il y ait sublimation, qu'une certaine mobilité pulsionnelle soit acquise du côté des pulsions de vie et de mort (p. 198).

Sans développer plus avant cette question (27) nous nous bornerons à souligner combien ces différentes ouvertures dans la théorie psychanalytique du concept de sublimation nous montrent que dès lors qu'on veut bien prendre en compte le destin de la pulsion épistémophilique, du désir de savoir (*Wisstrieb*) dans le champ pédagogique, on ne saurait s'en tenir ni à une tentative fantasmatique de maîtrise de la question à visée de normativité culturelle, ni à la cartographie éducative ou pédagogique proposée par Freud fixant des bornes à la répression pulsionnelle, au refoulement de la libido, pour l'accomplissement possible du processus de sublimation.

Si l'approche topique et la référence à la problématique narcissique nous permettent d'ouvrir la question du désir de savoir dans le cadre d'une problématique identificatoire, elles tendent par là même à nous dégager du présupposé selon lequel la sublimation serait trop directement question de gestion des motions transférentielles.

Loin de réduire la spécificité réciproque du psychanalytique et de l'éducatif, il nous semble pouvoir soutenir qu'elles la renforcent. Si de par la méthodologie propre au champ analytique l'analyste peut viser à se destituer en tant que figure d'autorité et de savoir, dégager l'autre des processus d'idéalisation cristallisés dans le transfert, c'est que de sa position de sujet supposé savoir, il n'est que comme leurre identifié dans le transfert.

Il en va bien entendu tout autrement du pédagogue qui, lui, demeure dans la concurrence insistante de sa participation légitime à la visée de contrôle libidinal du système social et à sa position de représentant pour d'autres de la fonction du savoir dans un espace défini, représentant indéfiniment redupliqué et légitimement épinglé comme sujet supposé savoir par l'institution scolaire. Loin de faire de cette position une position « intenable », cette double légitimation fixe le pédagogue derrière son estrade et le piège dans la recherche de voies de dégagement impuissantes à lui permettre de se dérober réellement d'une manière ou d'une autre.

Pour échapper à cette concurrence, source de conflits, il peut refuser de reconnaître sa position légiférante avec le risque de faire jouer au savoir ou à la science ce rôle qu'il refuse de reconnaître ; en d'autres termes il risque d'exclure le sujet en apprentissage au nom même du savoir ou de la science. A l'opposé, il peut s'identifier comme législateur du côté du contrôle libidinal, opérant la capture du désir comme le dit Rabant, en son nom propre. L'exclusion de la fonction du savoir et du désir de savoir de l'autre vient donc comme effet de cette « solution » psychotisante.

C'est des effets de cette exclusion qu'il nous semble pouvoir avant tout témoigner dans le champ de la pra-

tique, de par les données de nos recherches. Si nous avons pu parler d'un modèle de clôture organisé en priorité « sur des identifications ravageuses pour l'idéal du moi » (Rosolato, o.c., p. 17), c'est au sens où la partie à soutenir du côté du contrôle libidinal tendait à masquer la partie à jouer du côté de la fonction de savoir, jusqu'à lui faire échec. Il nous est apparu, en effet, que la question du savoir était la question absente du champ pédagogique, celle qui ne se posait pas, sinon de façon marginale dans le discours des enseignants, mais qui surgissait dans celui des enseignés dès lors que pouvait s'exprimer le désir d'apprendre comme désir de croissance, de changement, de vérité (28).

\*\*\*

A partir de cela nous dirons que les termes de l'alternative proposée au pédagogue pourraient s'articuler ainsi : comment faire pour que la reconnaissance du transfert ne soit pas mise au service d'une position orthopédique, pour une orthopédie psychotisante, et permette le dégagement de l'exercice de la pulsion épistémophilique des sables plus ou moins mouvants des enjeux libidinaux, sans pour autant renoncer aux registres et modèles de son propre savoir (29) (ce que Perrier pose comme prémisses de la position analytique) ? Ou, d'une autre manière, comment préserver, voire favoriser, pour l'autre l'accès à la culture (et à sa propre culture) en soutenant l'investissement des registres et modèles de son savoir hors toute solution défensive : « Tout ce que vous dites là, ça ne m'intéresse pas », ou séductrice : « Plus vous m'aimez, plus vous apprenez, plus vous grandissez et devenez autonomes » ? Nous faisons ici l'hypothèse, contrairement à Audouard, d'une incohérence méthodologique dans la transposition de la position d'écoute analytique dans le champ pédagogique.

La position de ces questions nous amène à déplacer la question du rapport psychanalyse-éducation, envisagé, précisons-le, dans le cadre de l'institution scolaire, des termes d'une théorie de l'éducation, voie d'application privilégiée de toute évidence par Freud, à ceux d'une **théorie de l'enseignement** en rapport avec une théorie de la connaissance et une référence à la sublimation, en partant de l'approche topique et de la référence à la problématique narcissique précédemment évoquées. En privilégiant le modèle économique dans la problématique de l'application, il semble difficile de prendre en compte la dualité constitutive de la position du pédagogue dans le champ pédagogique. D'où, nous a-t-il semblé, le manque de référence dans les travaux cités, à la question de la sublimation, la faisant fonctionner comme point aveugle (comme théorie supposée achevée) au bénéfice d'une référence adaptative par le biais d'une théorie de l'éducation.

En portant la réflexion sur une théorie de l'enseignement on peut espérer déjouer la capture du désir au

nom du savoir, c'est-à-dire la coagulation du savoir et du pouvoir, pour restaurer le savoir non comme simple enjeu du rapport enseignant-enseigné, mais comme espace de rupture et de répétition opposable à l'espace éducatif comme espace de continuité et de cumulation.

Nous hasarderons que, d'un point de vue méthodologique, la constitution de cet espace nécessite que l'enseignant se constitue dans une **position de contre-transfert méthodique**, c'est-à-dire encore s'abstienne de toute manipulation des processus transférentiels en jeu afin d'assurer par son silence en ce lieu une fonction de coupure.

C'est « à ce prix », nous semble-t-il, que l'autre pourra s'ouvrir à l'angoisse des incertitudes multiples, à l'acceptation d'une ouverture sur les questions à venir. Ce sera peut-être pour lui prendre la mer avec une embarcation frêle et fragile, ce sera peut-être pour lui souffrir du mal de la recherche, d'une certaine errance de l'esprit, mais ce sera échapper au petit commerce du savoir où « pour joindre les deux bouts de l'année », on « serre la ceinture » à ses passions, à son envie de connaître, à sa curiosité.

Janine FILLOUX,  
Université de Paris V.

#### Notes bibliographiques

- (1) FREUD (S.), « Pour introduire le narcissisme », 1914, *La vie Sexuelle*, P.U.F., 1973.
- (2) JONES (E.), *Théorie et Pratique de la Psychanalyse*, Payot, 1969, pp. 356-371.
- (3) S. FREUD, « Sixième Conférence. Eclaircissements, application, orientations », *Nouvelles Conférences sur la psychanalyse*, 1932, trad. franç., Gallimard, 1936.
- (4) G. LOMBARD, « Sur la notion de " psychanalyse appliquée ", notamment appliquée à l'éducation », *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*, Actes du VI<sup>e</sup> Congrès International des sciences de l'éducation, tenu à Paris en 1973, Tome I, Epi, 1976, pp. 412-419.
- (5) Date de parution de la *Revue de pédagogie psychanalytique* (Zeitschrift für Psychoanalytische Paedagogik), revue dirigée par H. Meng, spécialiste d'hygiène mentale et E. Schneider, psycho-pédagogue.
- (6) G. TERRIER, J.P. BIGEAULT, *Une école pour Œdipe, psychanalyse et pratique pédagogique*, Privat, 1976.
- (7) Cf. A. ARMANDO, *Freud et l'éducation*, ESF, 1974. On se référera également à C. MILLOT, *Freud anti-pédagogue*, Seuil, 1979, ouvrage paru après la rédaction du présent texte.
- (8) S. FREUD, *opus cité*.
- (9) *Préface à la Méthode psychanalytique de O. Pfister*, 1913 (G.W. 10, S.E. 12). C'est nous qui soulignons.
- (10) *L'intérêt pédagogique de la psychanalyse* (G.W. 8, S.E. 13), 1913.
- (11) Cf. J. HABERMAS, *Connaissance et Intérêt*, 1968, trad. française : Gallimard, 1976. On trouve dans cet ouvrage une critique de l'illusion positiviste et de la confusion entre technique et rationalité.
- (12) *Correspondance de S. Freud avec le pasteur Pfister (1909-1939)*, Connaissance de l'Inconscient, Gallimard, p. 135.
- (13) C. RABANT, « Désir de savoir et champ pédagogique », *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation* (o.c.), pp. 432-437.
- (14) X. AUDOUARD, *L'idée psychanalytique dans une maison d'enfants, cinq ans d'écoute éducative*, L'école des Samuels, 1965-1970, Epi, 1970.
- (15) X. AUDOUARD, « Education ou Psychanalyse : un dilemme à surmonter », *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation* (o.c.), pp. 454-457.
- (16) BLANTON (S.), *Journal de mon analyse avec Freud*, P.U.F., trad. 1973.
- (17) PERRIER (F.), *La Chaussée d'Antin* (1 et 2), *Articles et séminaires de psychanalyse*, coll. 10/18, 1978.
- (18) LACAN (J.), *L'agressivité en psychanalyse*, *Ecrits*, Seuil, 1966, p. 117.  
« ... et, comme l'a écrit Freud, dès qu'il eut ressenti la nécessité d'une coordination « topique » des dynamismes psychiques, une identification secondaire par l'introjection de l'image du parent du même sexe » (p. 117).
- (19) Contre « le préjugé qui fausse au départ la conception du complexe d'Œdipe en lui faisant considérer comme naturelle et non comme normative la prévalence du personnage paternel », *Ecrits*, p. 223.
- (20) On trouvera une excellente illustration d'un usage « machiniste » du concept de sublimation « appliquée » au champ éducatif dans l'expérience de V. Schmidt : « Education psychanalytique en Russie Soviétique », *Les Temps Modernes*, n° 273, mars 1969.
- (21) LAPLANCHE (J.), « Pour situer la sublimation », *Psychanalyse à l'Université*, Tome 1, n° 3 et 4, 1976, Ed. Réplique.
- (22) FREUD (S.), *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*, 1910, trad. franç., Gallimard, 1927.
- (23) La pulsion est sublimée dans la mesure où elle est dérivée vers un nouveau but non sexuel. L'article de Freud « Un enfant est battu », 1919, auquel il est référé dans l'alinéa suivant, se trouve dans *Névrose, psychose et perversion*, P.U.F., 1973.
- (24) PERRIER (F.), *La Chaussée d'Antin* (o.c.).
- (25) « Je pense que le créateur, l'artiste ne crée jamais en son nom propre, mais se met dans cette position de devenir cet autre encore inconnu à lui-même, cet autre qui lui a manqué, pour apporter sous forme d'une œuvre, qu'elle soit picturale, littéraire ou autre, ce quelque chose qui sera dédié justement à la jouissance du lecteur, du spectateur, de l'auditeur, de cet autre ou de tous ces autres dont il ne jouira pas » (2, p. 94).
- (26) ROSOLATO (G.), *La relation d'Inconnu*, Gallimard, 1978.
- (27) Notamment dans le sens des rapports de la sublimation et de la perversion.
- (28) Cf. FILLOUX (J.), *Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école*, Dunod, 1974 ; FILLOUX (J.) et LAVILLE (C.), *L'organisation de la dépendance dans le champ pédagogique*, doc. ron., 1979.
- (29) On pourra se référer à certaines tentatives extrêmes de pédagogie non-directive.



## EVOLUTION DES CONDITIONS DE REUSSITE OU D'ECHEC AU CONCOURS D'ENTREE EN MEDECINE

### INTRODUCTION

Dans la première étude sur le P.C.E.M.-1 du C.H.U. Broussais - Hôtel-Dieu en 1977 (61), nous avons exposé l'organisation de l'enseignement et tenté de dégager les facteurs généraux de réussite ou d'échec.

L'analyse porte sur un ensemble de données concernant 3 ans et parfois 4 années du P.C.E.M.-1. Plus de 40 000 paramètres ou notes ont été informatisés et analysés. Il devient possible de suivre une évolution, à la fois dans le recrutement des étudiants et dans leurs résultats.

Nous avons réuni une série de documents, articles ou thèses, concernant le P.C.E.M.-1 dans d'autres C.H.U. ; nous comparerons leurs résultats et leurs analyses avec les nôtres.

**Note préliminaire :** Nous donnons ici quelques définitions des mots ou abréviations que nous utiliserons par la suite :

**P.C.E.M.-1 :** Premier cycle des études médicales - 1<sup>re</sup> année.

**C.H.U. :** Centre Hospitalier Universitaire.

**B.H.D. :** Broussais - Hôtel-Dieu (C.H.U. B.H.D.).

**Primant :** Etudiant prenant sa première inscription nationale en P.C.E.M.-1 • Primant réel : Bac + 0 ; l'étudiant vient de réussir son bac. • Primant apparent : Bac + n : n années se sont écoulées entre le bac et la première inscription nationale au P.C.E.M.

**Doublant - Triplant :** Etudiant prenant sa deuxième - troisième inscription nationale en P.C.E.M.-1.

Les triplants sont peu nombreux ; il faut, pour tripler, obtenir une dérogation qui n'est donnée que difficilement : étudiant classé très près du dernier reçu, maladie... On distinguera également doublant et triplant, réel ou apparent.

**Candidat :** Nous précisons, suivant le cas, s'il s'agit d'un étudiant ayant passé au moins une épreuve du concours ou d'un étudiant ayant participé à l'ensemble des épreuves du concours.

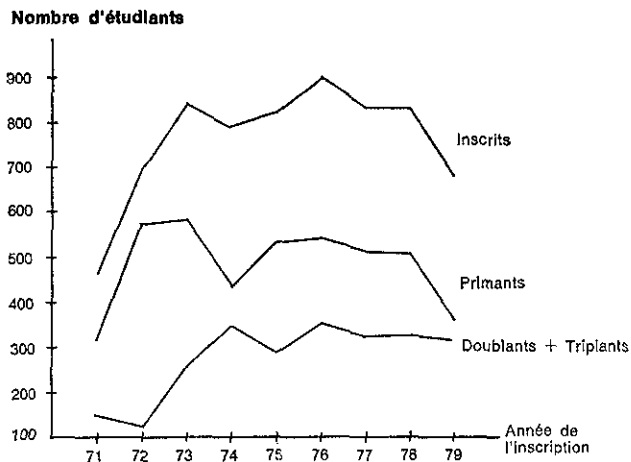
**Matières scientifiques :** L'enseignement de ces matières (physique, chimie, biologie) est assuré par une U.E.R. scientifique (1<sup>er</sup> semestre).

**Matières médicales :** L'enseignement de ces matières (biophysique, histologie, biochimie) est assuré par une U.E.R. médicale (2<sup>e</sup> semestre).

### I. — POPULATION CONCERNÉE

Malgré le concours et la diminution du nombre de places offertes par les C.H.U., l'incitation aux études médicales a été très forte, jusqu'aux inscriptions de décembre 1978 (fig. 1).

**Figure 1**  
Evolution des Inscrits (total, primants, doublants + triplants)  
de décembre 1971 à décembre 1979 au C.H.U. - B.H.D.



Au C.H.U. - B.H.D., la population des inscrits en P.C.E.M.-1 a doublé de décembre 1971 à décembre 1976

(fig. 1). Un maximum est atteint en 1976 (il en est de même sur l'ensemble de la France). L'année suivante, on observe un début de retournement de tendance avec une baisse des effectifs de 6,7% (6% pour la France métropolitaine) (1).

Il est intéressant de signaler que dans l'Université de Tours où a eu lieu une action d'information au moment des inscriptions, ce taux de diminution est alors de 12,2% (66).

Comparons la baisse des effectifs l'année suivante, par rapport au maximum de 1976 :

Décembre 1978 : C.H.U. - B.H.D. : 7,9% -  
Tours : 24,1% - France : 9,9%.

Décembre 1979 : C.H.U. - B.H.D. : 24,8% -  
France : 30,3%.

Il y a donc un an de décalage dans l'évolution des effectifs entre le C.H.U.-B.H.D. et Tours. Sur la France entière, la baisse du nombre des inscrits devient très sensible fin 1979. Ce sont surtout les effectifs de primants

qui chutent. Ainsi, au C.H.U.-B.H.D., le nombre de primants se retrouve au même niveau qu'en décembre 1971. Le nombre de doublants et triplants reste numériquement constant ces trois dernières années, ce qui accroît leur proportion par rapport aux primants.

Les mesures prises pour diminuer le nombre des médecins, ainsi que la crainte de voir la profession atteinte par le chômage commence donc à avoir un effet dissuasif lors des premières inscriptions. Mais alors, où vont les étudiants qui renoncent à faire médecine ? En 1977, pour toute la France, les effectifs de première inscription augmentent en sciences de 7,0%, alors qu'en médecine ils fléchissent de 9,2%. Bon nombre de ces étudiants intéressés par les sciences de la vie vont s'inscrire dans une université scientifique en première année de D.E.U.G S.N.V.-1 (diplôme d'études universitaires générales, option sciences de la nature et de la vie). Ils pourront acquérir des diplômes, mais... en fin de course quels seront les débouchés ? Une enquête serait à faire, mais on peut craindre que leurs chances de réussite soient finalement plus faibles en S.N.V.-1 qu'en P.C.E.M.-1.

**Tableau 1**  
Inscrits et places mises au concours de 1977 à 1980

		1977	1978	1979	1980
Inscrits	Total .....	902	842	831	677
	Français .....	823	755	729	596
	Etrangers .....	79	87	102	81
% primants .....		59,3	59,6	56,4	53,5
% doublants + triplants .....		40,7	40,4	43,6	46,5
Nombre de places au concours	Par décret .....	185	176	164	144
	Etrangers .....	7	6	8	4
	Total médecine .....	192	182	172	148
	Dentaire (français + étrangers) .....	35	33	31	26
	Total médecine + dentaire .....	226	215	203	174
% de reçus médecine + dentaire par rapport aux inscrits .		25,0	25,5	24,4	25,7

## II. — SEXE, AGE ET NATIONALITÉ DES ÉTUDIANTS S'INSCRIVANT EN P.C.E.M.-1

### 1°) La féminisation

#### a) Le présent et l'avenir

A l'inscription en premier cycle médical, le taux de féminisation est depuis 1966 en régulière augmentation (2),

mais reste encore à un niveau légèrement inférieur à la parité hommes-femmes.

Au C.H.U. - B.H.D. (en ne considérant que la population des primants de nationalité française), on compte :

- en décembre 1976 : 46,4% de filles ;
- en décembre 1977 : 46,5% —
- en décembre 1978 : 47,2% —

Et pour la France entière, la proportion de femmes en première inscription médicale va croissant :

Année : 1974-75 1975-76 1976-77 1977-78 1978-79  
 Pourcentage : 44,7% 47,3% 48,0% 48,7% 49,8%

Jusqu'où ira la féminisation en médecine ?

En pharmacie, un maximum de 70,2% de filles en première inscription a été atteint à la rentrée universitaire de 1977 et se maintient depuis autour de cette proportion. Que donnerait en fin de compte une telle évolution en médecine ? Il faut savoir qu'en 1979, l'Ordre des Médecins dénombrait 21 femmes médecins pour 73 hommes. Le nombre de femmes ira évidemment croissant. Comment pourront-elles exercer leur métier ? Actuellement, seulement 35% d'entre elles pratiquent uniquement la médecine libérale, 9,2% pratiquent la médecine libérale avec une activité salariée, les autres exercent en milieu hospitalier ou en salariées à temps plein ou à temps partiel (1). Il y a donc glissement très net du corps médical féminin vers l'exercice hospitalier ou salarié. En outre, toutes les spécialités n'attirent pas également les femmes (57). On compte en :

- Phoniatrie : 62 % de femmes
- Anatomie : 56,8 %
- Gynécologie : 53,8 %
- Anesthésie : 46,5 %
- Psychiatrie des enfants : 46,5 %
- Dermatologie : 40,3 %
- Pédiatrie : 35,6 %

P. Le Jeune (23) étudie en détail dans sa thèse l'incidence de cette évolution.

#### b) La réussite féminine au concours

On peut se demander si les filles réussissent mieux ou moins bien au concours que les garçons. Au C.H.U. - B.H.D., en 1978, on a enregistré pour les étudiants français la réussite de 92 filles contre 83 garçons. En 1979, on ne compte que 71 filles admises pour 93 garçons, mais 8 d'entre elles sont parmi les dix premières du classement. On le voit, ces résultats ne sont pas significatifs.

D. Chevaux (21) dans sa thèse soutenue à Lyon en 1976 trouve localement un bien meilleur taux de réussite masculine. Les études faites à Montpellier (13) donnent les mêmes résultats. Nous pensons comme Grenier (63) qu'il n'y a pas de corrélation entre sexe et réussite. Dans les statistiques du C.H.U. - B.H.D. rien ne permet de l'affirmer et les statistiques nationales du ministère (1), incomplètes dans ce domaine n'apportent pas d'information supplémentaire.

#### 2° L'âge

La proportion des moins de vingt ans prenant une première inscription en P.C.E.M.-1 est passée par un maximum en 1977 et décroît maintenant légèrement (tabl. 2).

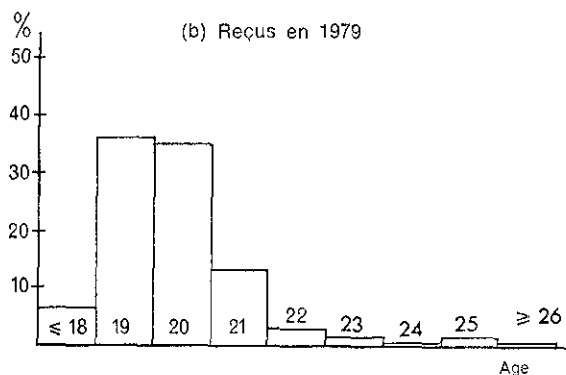
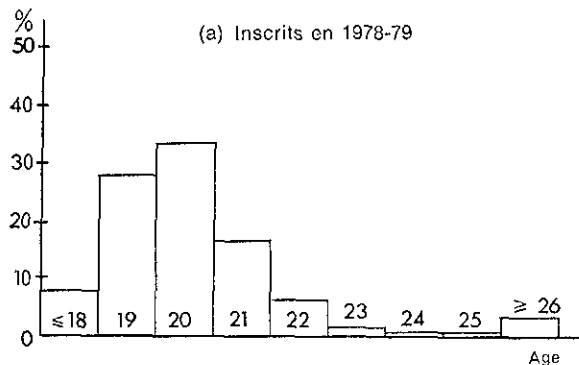
Tableau 2  
 Proportion des moins de 20 ans,  
 prenant une première inscription en P.C.E.M.-1.

Année	1973	1974	1975	1976	1977	1978
%	68,2	73,1	79,2	83,4	85,4	83,4

Présentons, comme exemple, l'histogramme des âges des étudiants inscrits en P.C.E.M.-1 en 1978-79 que nous rapprocherons de l'histogramme des reçus de la même année (fig. 2).

Figure 2

Histogrammes de fréquence d'âge pour les étudiants français.



Le plus grand nombre de reçus se trouve dans la tranche d'âge des dix-neuf ans. On remarque aussi que la population des plus de vingt et un ans ne contribue qu'à 14,3% des reçus, ce qui est en accord avec les résultats donnés par Grenier (63) et Chalons (20).

L'âge est ainsi un paramètre déterminant dans la réussite : 71,5% des reçus ont dix-neuf ou vingt ans (alors que cette tranche d'âge ne représente que 39,9% de la population totale des inscrits de nationalité française).

Une comparaison des chiffres à notre disposition montre que la proportion des moins de vingt ans est plus grande chez les filles que chez les garçons. Mais il apparaît, qu'entre 1978 et 1980, cette différence d'âge tend à s'atténuer.

### 3°) La nationalité

Au cours de ces trois dernières années, 10 à 12% des étudiants sont étrangers. On compte une trentaine de nationalités. Près de la moitié de ces étudiants viennent du Maroc, de Tunisie ou du Viet-Nam. Moins de 10% de ces étrangers sont reçus chaque année, mais 75%

d'entre eux abandonnent avant le concours ou ne se présentent pas à l'ensemble des épreuves.

## III. — SÉRIES ET MENTIONS DES BACCALAURÉATS

### 1°) Séries C et D

On connaît l'évolution qui, depuis une vingtaine d'années éloigne progressivement les littéraires des carrières médicales au profit des scientifiques issus des baccalauréats scientifiques des séries C ou D (8, 9, 10, 15, 16 et 18).

Le tableau 3 établi sur les données 1979 montre effectivement que 90,9% des inscrits et 97,7% des reçus sont titulaires d'un baccalauréat C ou D.

**Tableau 3**  
Ancienneté et séries du baccalauréat avec les résultats du concours 1979

		Nombre d'inscrit	Nombre de reçus médecine	% de reçus par rapport aux inscrits	% de reçus par rapport aux reçus	% de reçus par rapport aux inscrits par catégorie	% inscrits par catégorie
Bac C	Primants .....	176	55	6,6	32,0	31,0	21,2
	Doublants + Triplants ...	122	56	6,7	32,6	45,9	14,7
	Total .....	298	111	13,3	64,6	37,2	35,9
Bac D	Primants .....	249	8	0,9	4,7	3,2	25,0
	Doublants + Triplants ...	208	49	6,0	28,5	23,6	25,0
	Total .....	457	57	6,9	33,1	12,5	55,0
Autres cas .....		76	4	0,5	2,3	3,3	9,1
Total .....		831	172	20,7	100	20,7	100

Les titulaires des baccalauréats C (mathématiques et sciences physiques) ou D (mathématiques et sciences de la nature) ont des taux inégaux de succès. Le tableau 3 montre en effet principalement que les titulaires des bacs série C primants ont la meilleure réussite. Le tableau 4

**Tableau 4**  
Répartition (en %) des reçus de nationalité française sur trois ans

	1977	1978	1979
Bac C .....	54,0	62,3	65,8
Bac D .....	43,2	32,0	31,6
Autres cas .....	2,8	5,7	2,5

met en évidence l'évolution sur trois ans du nombre d'admis en deuxième année de médecine de plus en plus favorable aux candidats ayant un bac C.

Une étude des mentions (tabl. 5) montre la corrélation très forte entre la réussite et les meilleures mentions pour les bacs C. Quant aux bacs D, la mention n'est plus un critère aussi déterminant du succès. Cette observation est également faite par l'équipe de Tours (65).

### 2°) Autres baccalauréats

#### a) Etude particulière du bac A

Au C.H.U. - B.H.D., trente et un étudiants titulaires d'un baccalauréat littéraire, série A, se sont inscrits en P.C.E.M.-1 en septembre 1977.

**Tableau 5**  
Répartition (en %) des candidats (\*) et des reçus au concours 1979  
en fonction des mentions au baccalauréat dans les séries C et D

Série du bac	Mention	% des candidats (*) par catégorie	% de reçus médecine / aux candidats par catégorie	% de reçus médecine et dentaire / aux candidats par catégorie
Bac C	Passable et inconnue .....	65,0	36,7	43,7
	Assez bien .....	29,6	59,7	66,7
	Bien et très bien .....	5,4	76,9	92,3
	Total .....	100	45,7	53,1
Bac D	Passable et inconnue .....	64,2	11,2	14,9
	Assez bien .....	31,4	33,7	39,1
	Bien et très bien .....	4,4	38,5	38,5
	Total .....	100	19,4	23,5

(\*) Candidats : étudiants ayant participé à l'ensemble des six épreuves du concours.

**Tableau 6**  
Inscrits, candidats (\*) et reçus issus d'un baccalauréat,  
série A (1977-78)

	Inscrits	Candidats	Reçus médecine et dentaire
Garçons .....	5	3	0
Filles .....	26	17	2
Total .....	31	20	2

(\*) Candidats : étudiants ayant passé au moins une épreuve du concours.

Le tableau 6 révèle qu'il s'agit d'une population essentiellement féminine (les deux seuls reçus sont des candidates). Nous avons pu observer que l'échec de ces candidats tient à un niveau insuffisant dans toutes les disciplines et non pas seulement dans les matières scientifiques fondamentales. Quoi qu'il en soit, le problème des baccalauréats, série A, ne se posera bientôt plus, leur nombre tendant progressivement vers zéro (tabl. 7).

**Tableau 7**  
Evolution du nombre des inscrits bac A sur quatre ans

Année	1976-77	1977-78	1978-79	1979-80
Nombre d'inscrits ...	37	31	21	11

L'examen des statistiques nationales (1) confirme ce qui vient d'être dit. Il n'y a plus en 1978-79 que 3,2% des inscrits en P.C.E.M.-1 titulaires d'un bac A et les trois quarts sont des femmes.

#### b) Remarques concernant les baccalauréats série F

Ces baccalauréats de spécialité préparent davantage à la vie active. Certains de ces spécialités concernent les sciences de la vie. Les baccalauréats F7 et F7 bis ont des épreuves à caractère professionnel portant sur la biochimie et la microbiologie pour les bacs F7, sur la biologie et la physiologie pour les bacs F7 bis. Ces baccalauréats permettent l'accès à des laboratoires d'analyse médicale de contrôle ou de recherche.

Malgré le petit nombre d'étudiants concernés, on est en droit de penser que les candidats titulaires de ces bacs ont des chances convenables de succès malgré un niveau assez faible en physique qu'ils compensent en biologie ou en biochimie.

#### 3°) Orientation des lycéens et conséquences sur la réussite au concours

##### a) Orientation

Depuis 1975, jusqu'en 1979 inclus, la proportion en France de bacs C par rapport à l'ensemble des bacs scientifiques C et D, reste à peu près constante et égale à 40%. En P.C.E.M.-1, sur la même période, la proportion des bacs C (par rapport aux bacs C et D) s'inscrivant en médecine est du même ordre de grandeur (38%). La similitude de ces deux nombres laisse supposer que le

choix de l'orientation en médecine s'effectue indépendamment de la série du bac dans laquelle on a été reçu, en dépit d'un meilleur taux de réussite pour les titulaires des bacs C.

#### b) Réussite au concours

Une étude des moyennes au concours (générale et par matière) démontre que la réussite des titulaires de bacs C ne cesse de s'affirmer aux dépens des autres catégories : l'observation du tableau 8 où ont été sélectionnés quelques résultats de cette étude permet de comparer les moyennes des candidats reçus en médecine en 1979 et titulaire d'un bac C ou D.

Tableau 8

Moyennes (sur 20) des candidats (\*) Issus d'un bac, série C ou D, et reçus en médecine, en 1979

	Physique	Chimie	Bio-logie	Biophysique	Histo-logie	Bio-chimie
Bac C	14,0	14,9	14,4	13,5	13,2	13,8
Bac D	12,2	14,0	14,7	13,0	13,8	13,7

(\*) Candidats : étudiants ayant participé aux six épreuves du concours.

Nous avons montré, dans notre premier article que toutes les matières du concours avaient un poids à peu près équivalent ; ainsi la suprématie des bacheliers C, en physique et en chimie, s'étend, on le constate, au domaine des sciences de la vie que les étudiants de série D sont censés avoir abordé pourtant dans de meilleures conditions de préparation.

Nous sommes en accord avec les conclusions de B. Grenier (64), pour le C.H.U. de Tours, de D. Laplane (69), au C.H.U. de la Pitié - Salpêtrière, de J. Risse (27) au C.H.U. Kremlin-Bicêtre et les considérations plus générales de G. Herzlich (33).

La corrélation entre série du bac et moyenne générale au concours se retrouve aussi au niveau des notes les plus basses. Ainsi, en 1978, 26% des candidats ont une note moyenne inférieure à 5/20. Nous ne sommes pas étonnés de constater que, dans cette population, les bacs C y sont moins nombreux que les bacs D, eux-mêmes moins nombreux que les bacs A (tabl. 9).

Tableau 9

Pourcentage d'étudiants par série du bac, ayant obtenu, au concours 1978, une moyenne générale inférieure à 5/20

Série du bac	C	D	A
%	14,3	28,9	50,0

Que faut-il penser de cette évolution ? Quel serait l'apport d'autres disciplines plus spécifiquement médicales, ou d'une autre nature (français, langues, psychologie...)?

L'enseignement secondaire nous apporte, avec les bacheliers C des étudiants pré-sélectionnés dès la fin de la troisième qui ont sans doute davantage de connaissances scientifiques que les étudiants des autres sections, mais qui sont surtout intellectuellement mieux organisés et donc plus aptes à aborder l'enseignement supérieur.

Ainsi, nous ne pensons pas que des modifications concernant le nombre et la nature des épreuves du concours modifient sensiblement l'échelle hiérarchique de réussite actuelle.

#### IV. — ANCIENNETÉ AU P.C.E.M.-1

Au C.H.U. - B.H.D., de plus en plus d'étudiants doublent ou triplent leur première année de P.C.E.M. :

1977	1978	1979
40,4 %	43,6 %	46,5 %

et pourtant les pourcentages de primants et de doublants (et triplants) reçus ne varient pas de façon significative (tabl. 10).

Donc, un nombre croissant d'étudiants doublent ou triplent inutilement. Nous verrons dans un prochain article que cela pouvait être prévu et qu'une information lors de la réinscription peut éviter cette erreur d'orientation.

Tableau 10

Evolution des pourcentages de reçus en médecine par rapport aux inscrits, en fonction de l'ancienneté

		1977	1978	1979	1980
% de reçus	Primants ....	8,2	5,9	7,6	5,3
	Doublants + Triplants .	13,1	15,7	13,1	16,5
	Total .....	21,3	21,6	20,4	21,8

Sur l'ensemble des C.H.U. français, il en est de même : les étudiants doublant ou triplant leur P.C.E.M.-1 sont proportionnellement de plus en plus nombreux. Le tableau 11 le montre.

Tableau 11

Evolution du pourcentage des doublants ou triplants par rapport aux inscrits

Année	1973-74	1974-75	1975-76	1976-77	1977-78	1978-79
%	32,5	40,5	39,2	40,6	42,7	45,1

La première raison de cette évolution est la baisse depuis 1976 des premières inscriptions. La deuxième raison, se trouve dans le fait que depuis trois ans le nombre des doublants et triplants reste sensiblement constant alors, qu'en amont, le nombre de primants de l'année précédente baisse régulièrement.

Cette situation finira par rendre de plus en plus difficile l'entrée en P.C.E.M.-2 après seulement un an de P.C.E.M.-1.

#### Cas des étudiants obtenant une dérogation pour tripler

D. Chevaux (21) dans sa thèse pense que le triplement doit rester exceptionnel compte tenu que très peu d'étudiants ayant obtenu une dérogation ont été admis en P.C.E.M.-2.

L'expérience acquise au C.H.U. - B.H.D. prouve plutôt le contraire (tabl. 12).

**Tableau 12**  
Réussite au concours des triplants

Année	Nombre total de triplants	Reçus médecine	Reçus dentaire	Éliminés	Absents aux épreuves
1977-78	20	13	2	2	3
1978-79	24	7	1	10	6
1979-80	27	12	2	8	5

Si on ne tient pas compte du nombre d'absents aux épreuves, qui ont renoncé à leur dérogation dès le début, on trouve un pourcentage de reçus supérieur à celui des doublants. Doit-on encourager de telles dérogations ? Ces reçus auront-ils une réussite convenable par la suite ? Il est trop tôt pour en juger. Les éliminés ont malheureusement perdu trois ans.

#### V. — ANTÉRIORITÉ UNIVERSITAIRE

Pour 20 % des étudiants inscrits en décembre 1977, de un à seize ans se sont écoulés entre leur bac et leur première inscription en P.C.E.M.-1. Malheureusement un grand nombre de ceux-ci ne donnent pas de renseignements ou en donnent d'incomplets. Pour ceux qui donnent des renseignements, nous pensons pouvoir les classer en quatre catégories :

1°) Ceux qui ayant commencé ou terminé une filière paramédicale souhaiteraient devenir médecins : infirmier(e)s, élèves en pharmacie ou kinésithérapie...

2°) Ceux qui désirent aborder le P.C.E.M. avec de meilleures chances de réussite grâce à un an de préparation aux grandes écoles, une année de D.E.U.G. scientifique (diplôme d'études universitaires générales) ou une année de « mise à niveau » dans des institutions privées. Dans cette catégorie, on ne peut cependant exclure une erreur d'orientation.

3°) Ceux qui se sont visiblement trompés d'orientation et qui renoncent à des études de droit, sciences économiques...

4°) Ceux enfin qui ont achevé une formation tout à fait différente : par exemple des étudiants ayant une maîtrise de physique voire un diplôme de langues orientales.

Notons que 9,6 % des étudiants ayant une antériorité universitaire sont titulaires d'un diplôme.

Le tableau 13 donne la répartition des étudiants qui ont interrompu leurs études entre le bac et la première inscription au P.C.E.M.-1 (nous utiliserons les termes « réel » et « apparent » définis dans la note préliminaire).

Ce tableau fait apparaître que 20 % des primants (12 % des inscrits) sont primants apparents et que 19 % des doublants (7 % des inscrits) sont doublants apparents.

**Tableau 13**  
Répartition des Inscrits réels et apparents en décembre 1977

Inscrits	Réels	Apparents	Total
Primants .....	404	98	502
Doublants .....	261	60	321
Triplants .....	13	6	19

Le taux de réussite de chacun de ces groupes est illustré par les figures 3 et 4 :

Ces figures font apparaître que :

1°) Les primants apparents sont reçus dans un rapport double de celui des primants réels.

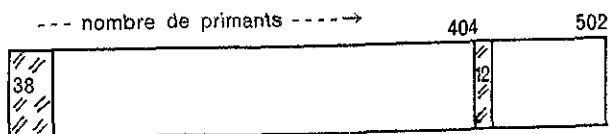
2°) La distinction apparent-réel n'est plus utile chez les doublants et triplants qui sont reçus dans les mêmes proportions.

Par la suite, nous choisirons de ne plus faire la distinction entre catégorie apparente ou réelle.

En 1978-1979, une étude identique nous a conduit aux mêmes conclusions.

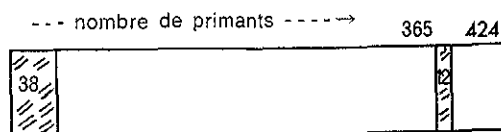
Figure 3

Primants reçus en médecine : ☒ - Année 1977-78



Par rapport aux inscrits : ☐

9,4 % des primants réels sont reçus  
13,4 % des primants apparents sont reçus

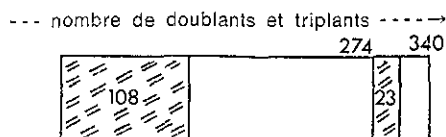


Par rapport aux candidats ayant passé les 6 épreuves du concours : ☐

10,4 % des primants réels sont reçus  
20,3 % des primants apparents sont reçus

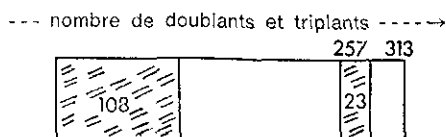
Figure 4

Doublants et triplants reçus en médecine : ☒ - Année 1977-78



Par rapport aux inscrits : ☐

39,4 % des doublants et triplants réels sont reçus  
36,3 % des doublants et triplants apparents sont reçus



Par rapport aux candidats ayant passé les 6 épreuves du concours : ☐

42,0 % des doublants et triplants réels sont reçus  
41,1 % des doublants et triplants apparents sont reçus

## VI. — PROBLÈME DES ABANDONS EN COURS DE SCOLARITÉ

### 1°) Durant l'année universitaire

On constate ces dernières années (tabl. 14) une relative constance du pourcentage des abandons.

Le tableau 15 montre dans le détail pour 1978-1979 quand se font ces abandons.

On peut penser que les étudiants qui ne se présentent pas aux épreuves du premier semestre ont en fait

abandonné dès le début de leur scolarité. Ils se sont mal orientés ou ont sous-estimé les difficultés du contenu des enseignements.

Tableau 14  
Evolution sur quatre ans du pourcentage total d'abandons par rapport aux Inscrits

Année	1977	1978	1979	1980
%	35,1	30,6	31,4	26,1



**Tableau 15**  
**Abandons durant l'année scolaire 1978-79**

		Nombre d'étudiants	% par rapport aux inscrits	% cumulé
NE SE SONT PAS PRÉSENTES AU CONCOURS DU PREMIER SEMESTRE	Primants .....	70	8,4	—
	Doublants + Triplants .....	30	3,6	—
	Total .....	100	12,0	12,0
ONT ABANDONNÉ PENDANT LE CONCOURS DU PREMIER SEMESTRE .....		13	1,6	13,6
NE SE SONT PAS PRÉSENTES AU CONCOURS DU SECOND SEMESTRE (*) .....		116	13,9	27,5
ONT ABANDONNÉ PENDANT LE CONCOURS DU SECOND SEMESTRE .....		32	3,9	31,4
Total .....		261	31,4	—

(\*) Une étude complémentaire fait apparaître que la majorité de ces abandons est due à de mauvais résultats obtenus aux épreuves de février.

Par contre, les étudiants qui abandonnent entre les épreuves du premier semestre et celles du second semestre, sont majoritairement ceux qui se sont découragés après leurs résultats aux épreuves de février.

On peut aussi vouloir comparer les taux d'abandons chez les primants apparents et réels. Les figures 3 et 4 du paragraphe précédent montrent que les abandons sont plus nombreux chez les primants apparents. En effet 39 primants apparents (sur 98 inscrits) abandonnent avant ou pendant le concours du premier semestre, soit 39,8 % ; seulement 9,6 % des primants réels abandonnent.

Notons qu'au C.H.U. de Tours, Grenier (64) a trouvé une étroite corrélation entre la note globale aux épreuves de février et le résultat final du concours.

Dans une étude faite à Paris V (17), il a également été montré qu'il existe une étroite corrélation entre la note au concours lors de la première inscription et les résultats lors de la seconde inscription. Nous reprendrons ces aspects dans un prochain travail.

L'influence des résultats du concours de P.C.E.M.-1 se poursuit en P.C.E.M.-2 et en D.C.E.M.-1, ainsi que l'a montré l'équipe de Tours (65) : les meilleurs résultats ultérieurs sont obtenus par les étudiants ayant passé une seule année en P.C.E.M.-1 et bien notés au concours.

Cet ensemble d'informations montre bien l'importance du premier semestre de P.C.E.M.-1 à la fois sur les abandons et sur l'évolution ultérieure des études.

Passée l'étape du concours, il semble qu'au cours des trois années suivantes le taux d'abandons soit faible,

au moins jusqu'en 1973 ; nous n'avons pas connaissance d'études plus récentes sur ce point. D'après Bernier (50), au C.H.U. Lariboisière - Saint-Louis, les abandons au cours des trois années de médecine suivant le P.C.E.M.-1 était en 1973 de 1,7 %. Le Ministère de l'Education Nationale avait avancé le chiffre de 5 % la même année. Quoi qu'il en soit, jusqu'à cette date, il restait très inférieur à celui enregistré lors du P.C.E.M.-1.

### 2°) Etudiants qui renoncent à doubler leur première année de P.C.E.M.-1

Tous les primants ajournés ne se retrouvent pas comme doublants l'année suivante. On peut définir un taux de redoublement par le rapport du nombre de doublants de l'année qui suit par rapport aux nombres de primants ajournés. Ce taux varie de 72 % à 79 % (tabl. 16). Il serait encore plus élevé si l'on ne tenait pas compte des étudiants qui la première année ne se sont pas présentés au concours. On peut ainsi estimer que les étudiants manifestent une volonté de persévérance.

### 3°) Motivations et abandons

Soulignons avec P. Benedetto (5) que les abandons sont souvent la conséquence d'un manque de « maturité vocationnelle », bien que le désir d'orientation soit implicite chez les étudiants qui entreprennent des études médicales. Porot et ses collaborateurs (79, 80 et 81) ont étudié leurs motivations : altruisme, intérêt scientifique..., mais constate une détermination passive chez 27 % d'entre eux. P. Benedetto constate que si le désir d'orientation existe il ne correspond pas toujours aux attentes

**Tableau 16**  
**Evolution sur trois ans du pourcentage total d'abandons**  
**par rapport aux Inscrits**

	1977	1978	1979
Total des primants .....	535	502	469
Primants reçus en médecine	74	51	63
Primants reçus en dentaire	15	22	11
Total des primants reçus ..	89	73	74
Primants ajournés .....	446	429	395
Primants absents au concours	90	78	70
Primants candidats ajournés	356	351	325
Doublants l'année suivante .	321	339	287
Taux de redoublement .....	72,0 %	79,0 %	72,7 %

de l'étudiant qui connaît mal ses aspirations profondes ou réelles : il peut alors y avoir conflit entre les objectifs qu'il désire poursuivre et sa représentation de l'enseignement. Certains étudiants n'ont même pas d'objectifs du tout et avouent s'être inscrits aux études médicales (ou autres) un peu au hasard. Rousselet (82 et 83) dans ses ouvrages « L'allergie au travail » et « La jeunesse mafadé du savoir » montre combien pour certains, les ambitions s'appauvrissent et combien peut être grande la tentation d'abandon. Parfois aussi le moindre échec peut se traduire par un changement radical d'orientation.

## VII. — FACTEURS SOCIO-CULTURELS

Le code des professions de l'I.N.S.E.E. est utilisé pour la figure 5. Des regroupements de catégories professionnelles ont été effectués afin d'alléger la présentation.

Ces figures permettent de comparer des populations d'étudiants :

1°) Les inscrits au C.H.U. - B.H.D. (fig. 5 a) avec l'ensemble national des inscrits (fig. 5 b).

2°) Les inscrits au C.H.U. - B.H.D. (fig. 5 a) avec les reçus de ce même C.H.U. (fig. 5 c).

Au C.H.U. - B.H.D., la population des inscrits est ramenée en 1978 de 842 à 781 (les étudiants n'ayant pas indiqué la profession de leurs parents et ceux dont les réponses étaient incomplètes ont dû être éliminés). Pour ces mêmes raisons, la population des reçus s'abaisse de 182 à 167.

On voit que les étudiants en médecine sont majoritairement issus de milieux sociaux favorisés. La réussite est particulièrement forte lorsqu'il s'agit d'enfants de

cadres supérieurs ou de parents exerçant une profession libérale. Dans cette catégorie, le pourcentage des reçus est notablement supérieur au pourcentage des inscrits.

Le cas particulier des familles « médicalisées », c'est-à-dire celles où les parents sont médecins, pharmaciens..., est analysé dans le tableau 17.

Sur les 167 reçus dont on connaît l'origine sociale, 24 viennent de familles médicalisées, soit 14,4 % de la population des reçus.

Sur les 781 inscrits, 82 sont issus de familles médicalisées, soit 10,5 % des inscrits.

Sur les 82 inscrits issus de familles médicalisées, 24 sont reçus, soit un succès, dans cette catégorie, de 29,3 % ; le succès global (toutes catégories professionnelles) est de 21,6 %. Ainsi dans cette catégorie professionnelle, le taux de réussite est légèrement supérieur à celui obtenu dans les autres catégories et par l'ensemble des inscrits.

Certains auteurs font aussi des constatations propres à leur C.H.U. sur l'influence des facteurs socio-culturels : on peut mentionner particulièrement les travaux déjà cités de Mingat à Dijon (10) et (11), les enquêtes menées par les cellules d'orientation et d'information des étudiants de Paris V (17), et de Montpellier (13 et 16), ainsi que les thèses de doctorat en médecine de J. d'Auray Vallerand (19) de l'Université d'Amiens et celle de M. et M. Pinot (24) de l'Université de Bordeaux.

Si on considère l'évolution quant à l'origine sociale du recrutement national des années 1973 à 1978, on constate quelques faibles tendances :

1°) Une légère augmentation du nombre d'enfants d'ouvriers (7 % en 1973 et 8,7 % en 1978).

2°) Une légère augmentation du nombre d'enfants de cadres moyens (15,6 % en 1973 et 17,0 % en 1978).

3°) Une légère diminution du nombre d'enfants de patrons de l'industrie et du commerce (11,1 % en 1973 et 9,3 % en 1978).

## VIII. — VUE D'ENSEMBLE DE LA RÉUSSITE AU CONCOURS

Les chances de réussite varient selon les années et selon les C.H.U. En 1976, elles allaient de 20,9 % à Nantes à 53 % à Lille. En 1980, on trouve Lyon en tête avec un taux de réussite de 35 %, alors que Nice ne dépasse pas 15 %. Paris en 1980 se situe entre 21 et 26 % (34). Les disparités sont sans corrélation avec les besoins locaux.

Pour la France entière, le pourcentage d'admis en P.C.E.M.-2 par rapport au total des inscrits diminue régulièrement ces dernières années :

Année .....	1975	1976	1977
Pourcentage ....	33,8 %	31,0 %	27,0 %

Figure 5

Origine sociale des étudiants : comparaison entre inscrits et reçus

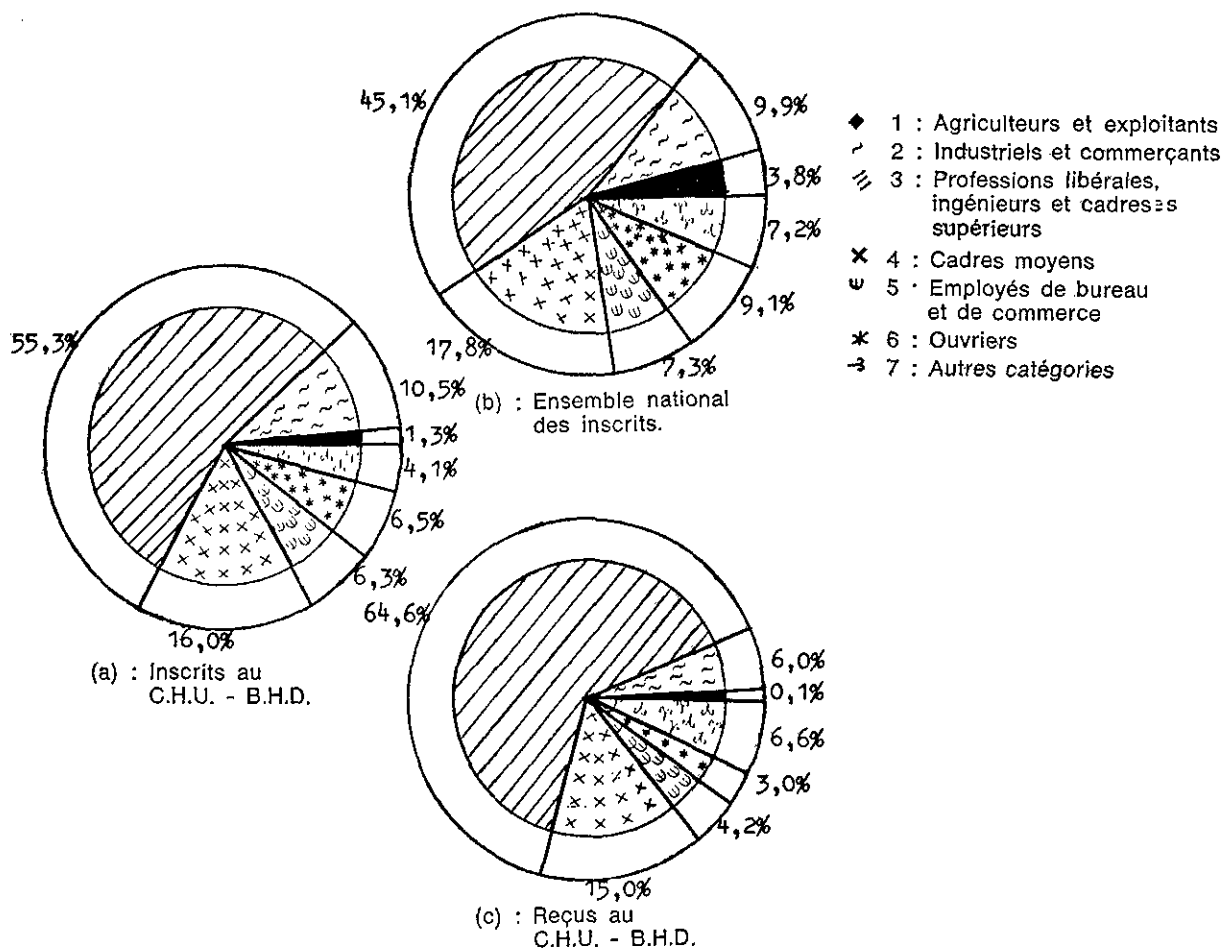


Tableau 17

Etude particulière des familles « médicalisées »

Catégorie professionnelle	Nombre d'inscrits	Nombre de reçus
Médecins .....	63	21
Chirurgiens .....	3	2
Pharmaciens .....	7	0
Dentistes .....	4	0
Vétérinaires .....	3	0
Para-médical .....	2	1
Total .....	82	24

On ne dispose pas encore de statistiques d'ensemble plus récentes ; cependant on constate en décembre 1979 une baisse de 16,4 % des premières inscriptions par rapport à l'année précédente.

Les places mises au concours en 1980 sont de 7 121, soit une baisse de 10 % par rapport à 1979. Les effectifs en première inscription chutent donc plus vite que le nombre de places mises au concours. Compte tenu des étudiants qui doublent ou triplent, les effectifs de certains C.H.U. peuvent baisser de plus de 10 %. Ainsi les candidats pourront trouver localement de meilleures chances de réussite que l'an passé.

Mais les années qui viennent les nouvelles mesures de renforcement de la sélection annoncées par

le ministère de la Santé et de la sécurité sociale le 11 juin 1980 (38) vont accroître les difficultés des étudiants. Rappelons que le nombre d'admis en P.C.E.M.-2 devrait être ramené en 1983 à 5 000 postes. Dans le même temps on apprend (37) que le nombre de candidats au baccalauréat en 1980 s'accroît de 10 000.

## CONCLUSION

Le nombre de places mises en concours ne cessant de décroître, on assiste maintenant à une rapide diminution du nombre d'étudiants s'inscrivant en P.C.E.M.-1. Les étudiants qui se détournent de la médecine ne sont pas nécessairement les moins aptes : ils cherchent d'autres filières apparemment plus sûres sans se rendre compte que la sélection existe en fait partout, parfois même à la fin d'un cycle complet d'études quand les diplômes obtenus ne permettent pas de trouver du travail. Cette situation peut être angoissante pour les étudiants d'aujourd'hui ; on peut leur recommander de prendre des contacts dans des centres d'orientation ou auprès d'enseignants qui pourront les conseiller utilement.

Cette étude a permis précisément de dégager ou de confirmer certains critères de réussite ou d'échec.

Il est apparu que l'âge de meilleure réussite reste dix-neuf ou vingt ans bien que l'on trouve toujours de très jeunes candidats très brillants.

Le baccalauréat C donne plus de chances de succès chez les primants que le bac D, mais en cas d'échec la première année, les baccalauréats scientifiques C et D ont un taux de réussite équivalent la seconde année. On a pu observer aussi que la proportion d'étudiants titulaires des bacs C et D ne varie plus dans la population des inscrits. Les candidats titulaires d'un bac C ont des possibilités d'orientation nombreuses : la sélection du concours finit par jouer pour eux un rôle dissuasif.

Quant aux candidats titulaires d'un bac autre que C ou D, la plupart renonce à la médecine et leur nombre parmi les inscrits tend progressivement vers zéro.

Il arrive qu'on regrette l'absence de littéraires parmi les étudiants reçus. Le problème n'est pas tant de vouloir promouvoir des littéraires vers les carrières médicales mais plutôt d'alléger la formation mathématique des scientifiques au profit des sciences humaines.

La féminisation du corps médical devrait d'ici quelques années modifier son comportement et ses aspirations ; ce problème ne semble pas être suffisamment pris en compte.

Les abandons peuvent être la conséquence de difficultés mal évaluées au départ ; ils ont aussi des causes sociologiques et psychologiques de mieux en mieux cernées.

Avec la baisse des premières inscriptions les doublants et triplants sont de plus en plus nombreux et pourtant la proportion de primants parmi les reçus ne varie pas de façon sensible ces dernières années. Ceci résulte en partie de la présence des « primants apparents » — étudiants ayant déjà acquis une formation universitaire avant d'aborder le P.C.E.M.-1.

Notons enfin que depuis une dizaine d'années l'éventail socio-culturel des reçus en médecine reste pratiquement le même.

Jean EBERLÉ,

Laboratoire de chimie des polymères inorganiques,  
Université Pierre-et-Marie-Curie, Paris.

Dominique DAVOUS,

Laboratoire de physico-chimie macro-moléculaire,  
E.S.P.C.I., Paris.

Michel CHE,

Laboratoire de chimie des solides,  
Université Pierre-et-Marie-Curie, Paris.

Nous remercions MM. le doyen Diebold et le vice-doyen Engler pour l'intérêt qu'ils manifestent à notre travail.

## Bibliographie

La bibliographie, par souci de clarté, a été divisée en plusieurs parties, de façon à distinguer les documents officiels, les documents universitaires, les thèses, les articles de presse générale et spécialisée.

En ce qui concerne la démographie médicale, la docimologie et les recherches en sciences de l'éducation une seconde bibliographie sera donnée à la fin du prochain article.

### I — Documents officiels diffusés par les ministères :

#### (1) Ministère de l'Éducation et des Universités :

Les ministères diffusent des tableaux statistiques par l'intermédiaire du service d'informations et statistiques (S.I.E.S.).

— Statistiques des étudiants inscrits dans les universités : enquête rapide (statistiques arrêtées le 13 décembre de chaque année) :

En 1973 : document S.I.E.S. 5/ n° 4437

En 1974 : — S.I.E.S. 5/ n° 4520

En 1975 : — S.I.E.S. 5/ n° 4612

En 1976 : — S.I.E.S. 5/ n° 4688

En 1977 : — S.I.E.S. 5/ n° 4775

En 1978 : — S.I.E.S. 5/ n° 4875

— Statistiques des étudiants inscrits dans les universités : enquête détaillée par fiches individuelles :

1973-74 : document S.I.E.S. 5/ n° 4505

1974-75 : — S.I.E.S. 5/ n° 4614

1975-76 : — S.I.E.S. 5/ n° 4694

1976-77 : — S.I.E.S. 5/ n° 4790

1977-78 : — S.I.E.S. 5/ n° 4814

1978-79 : — S.I.E.S. 5/ n° 4924

— Statistiques des examens et diplômes délivrés en :

1974 : document S.I.E.S. 5/ n° 4556

1975 : — S.I.E.S. 5/ n° 4664

1976 : — S.I.E.S. 5/ n° 4742

1977 : — S.I.E.S. 5/ n° 4832

— Résultats définitifs du baccalauréat général : évolution des bacheliers depuis 1972 :

document S.I.E.S. 5/ n° 4891

**Ministère de la Santé et de la Famille :**

- (2) Santé - Sécurité sociale : statistiques et commentaires : étudiants et études médicales :  
Documentation française, n° 2 (mars-avril 1974)  
Documentation française, n° 5 (avril 1976)
- (3) Annuaire statistique de la santé et de la Sécurité sociale, 1978.
- (4) Rapport sur l'organisation des études médicales :  
Documentation française (mai 1970)

**II — Principaux documents diffusés par les cellules d'information et d'orientation des étudiants :**

**Aix - Marseille II :**

- (5) Enquête nationale sur la maturité vocationnelle des étudiants, de Pierre Benedetto, février 1979.
- (6) Etude de trois cohortes de 1619, 1655 et 1931 étudiants inscrits pour la première fois en P.C.E.M.-1 en 1973, 1974 et 1975, avril 1977.

**Bordeaux I, II et III :**

- (7) Statistiques sur les résultats du concours d'entrée en P.C.E.M.-2, 1978.

**Bordeaux II :**

- (8) Une expérience de clarification du projet professionnel : rencontre entre futurs étudiants en médecine et stagiaires internés (enquête menée en janvier 1979).

**Caen :**

- (9) Statistiques et commentaires sur les résultats du concours d'entrée en P.C.E.M.-2 de 1974 à 1980, de Ph. Rioult.

**Dijon :**

- (10) La réussite, l'échec dans les études médicales : A. Mingat : Avenir, O.N.I.S.E.P., n° 287-288, oct.-nov. 1977.
- (11) Sélection et auto-sélection dans l'enseignement supérieur français : A. Mingat - M. Duru.

**Grenoble III :**

- (12) Les causes d'abandons d'étudiants en première année.

**Montpellier I :**

- (13) Enquête : Les nouveaux étudiants de P.C.E.M.-1 de l'Université de Montpellier en 1978 : premiers résultats de l'opération « Accès en médecine ».
- (14) Réorientation en cas d'échec en P.C.E.M.-1 : 1. Etudes supérieures. 2. Etudes paramédicales. 3. Enseignement social - Divers.
- (15) P.C.E.M.-1 : Etude des épreuves de 1977, 1978 et 1979.
- (16) Enquête sur les nouveaux inscrits en P.C.E.M.-1. Facteurs de réussite au concours de P.C.E.M.-1 en 1977-78.

**Paris 5 :**

- (17) Enquête auprès des étudiants refusés au concours de P.C.E.M.-1 en 1975 après redoublement et échec (novembre 1978).
- (18) Importance des matières scientifiques dans la sélection au concours de P.C.E.M.-1, 1978.

**III — Thèses de doctorat en médecine :**

- (19) **J. d'Auray Vallerand** : mai 1977 - Amiens  
Etude socio-démographique du recrutement et des résultats aux examens des étudiants en médecine d'Amiens, de 1950 à 1970.
- (20) **F. Chalons** : 1976 - Tours  
Etude du rôle des facteurs étiologiques spécifiques des postulants sur leur classement au concours du premier cycle d'études médicales. Importance des différentes disciplines dans la sélection des candidats de cinq facultés.

- (21) **D. Chevaux** : juillet 1976 - Lyon  
Quelques réflexions docimologiques à propos du concours de fin d'année du premier cycle.
- (22) **Ph. Grleg** : 1970 - Bordeaux  
Echec et réussite d'une promotion d'étudiants.
- (23) **P. Le Jeune** : mai 1979 - Paris : Pitié-Salpêtrière.  
A propos de la démographie médicale française : analyses et prévisions.
- (24) **M. Pinot et M. Pinot (née Cany)** : décembre 1975 - Bordeaux  
Une promotion d'étudiants en médecine de Bordeaux (1971-72) face au concours d'admission en P.C.E.M.-2 et en deuxième année de chirurgie dentaire : I. Facteurs de réussite ; II. Etude docimologique.
- (25) **J. Raymond** : septembre 1979 - Bordeaux  
Impact des sciences exactes et des sciences humaines dans les études médicales. Enquête auprès de 28 stagiaires internes.
- (26) **F. Renardet** : 1974 - Paris : Lariboisière - Saint-Louis  
Durée moyenne et évolution des études médicales de 1968 à 1973 à la Faculté de Paris Lariboisière - Saint-Louis.
- (27) **R.J. Risse** : 1972 - Paris  
Réflexions docimologiques à propos de deux examens du premier cycle des études médicales.
- (28) **C. Vaillant, D. Mantion, F. Rollin** : 1976 - Tours  
Autopsie d'un examen : P.C.E.M.-1, année 1974-75 à la Faculté de médecine de Tours.
- (29) **L. Watine** : 1973 - Nancy  
A propos de la sélection des étudiants en médecine.

**IV — Articles du journal « Le Monde de l'éducation » et du journal « Le Monde » :**

**Le Monde de l'éducation**

- (30) N° 13 - Janvier 1976 : Que faire avec une année de P.C.E.M. ?
- (31) N° 28 - Mai 1977 : Suisse : Trop d'étudiants en médecine ?
- (32) N° 39 - Mai 1978 : Des médecins en quête d'objectifs.
- (33) N° 40 - Juin 1978 : Que faire avec le bac ? Les chances de réussite dans chaque discipline.
- (34) N° 41 - Juillet-août 1979 : La carte de la sélection : Médecine.
- (35) N° 50 - Mai 1979 : Orientation : Quel bac choisir ? La formation des médecins.

**Le Monde**

- (36) 16 août 1978 : 135 000 praticiens en 1985 : le spectre du chômage menace le corps médical.
- (37) 12 juin 1980 : le baccalauréat : — Pas d'innovation en 1980-81 ; — Le nombre des candidats continue à augmenter ; — Tassement de la série C et progression de la série B.
- (38) 13 juin 1980 : la sélection dans les études médicales sera dès 1983 plus rigoureuse que prévue.

**V — Autres articles ou documents relatifs à l'organisation des enseignements du premier cycle médical, à l'analyse et aux statistiques du concours de P.C.E.M.-1 et à certains problèmes d'éducation :**

- Abréviations des principales revues citées :
- Cah. Soc. Dém. Méd. : Cahiers de sociologie et de démographie médicale.  
Conc. Méd. : Le Concours Médical.  
P.M. : La Presse Médicale.  
N.P.M. : La Nouvelle Presse Médicale (changement d'appellation de P. M.).  
Rev. Méd. Tours : Revue de médecine de Tours.
- (39) **G. Barres**  
A propos de la sélection à l'entrée des études de médecine. P.M., 1971, 79, 2349-2350.

- (40) **G. Barres et R.J. Risse :**  
Choix d'une forme d'épreuve écrite permettant une notation objective. N.P.M., 1975, 4, n° 13, 981-984.
- J.J. Bernier :**
- (41) Trois mesures pour l'immédiat. Conc. Méd., 1968, 90, 5628-5632.
- (42) Orientation sélective avec appel. Conc. Méd., 1969, 91, 773-776.
- (43) L'organisation des études médicales à Lariboisière - Saint-Louis. Conc. Méd., 1971, 93, n° 48, 7943-7946.
- (44) Les études en médecine en 1971-72. Une sélection inévitable mais raisonnable. Conc. Méd., 1971, 93, n° 49, 7997-7998.
- (45) Où en est l'enseignement médical ? Quelques chiffres significatifs. N.P.M., 1972, 1, n° 45, 3022-3024.
- (46) Lettre à la direction. Réponse au professeur Traissac. Conc. Méd., 1972, 94, 862-865.
- (47) Les docteurs en médecine de 1975 sont-ils aussi mauvais qu'on le dit ? N.P.M., 1976, 5, n° 4, 223-224.
- (48) Croissance du corps médical. 1. La grande cassure. N.P.M., 1976, 5, n° 8, 517-519.
- (49) Croissance du corps médical. 2. Harmonie ou échec ? N.P.M., 1976, 5, n° 9, 591-593.
- (50) La sélection dans les études médicales. 3. Quatre ans après. N.P.M., 1976, 5, n° 10, 657-659.
- (51) Faire face au nombre : développer les compétences. N.P.M., 1979, 8, n° 20, 1685-1687.
- (52) **P. Bonamour :**  
Le numerus clausus à 6 000. Gazette Médicale de France, 1979, 86, n° 13, 1291-1294.
- (53) **P. Bourgeois :**  
Faut-il limiter le nombre des étudiants en médecine ? Cahiers de collections médicales, 1969, 10, n° 14, 1167-1170.
- (54) **G. Broun :**  
Pénurie ou pléthore en 1980 ? P.M., 1969, 17, 246-247.
- J. Bul-Dang-Ha-Doan :**
- (55) Les études de médecine en France de 1950 à 1975. Cah. Soc. Dém. Méd., 1961-1963, II, n° 4, 7-20.
- (56) Les besoins en médecine pour 1970, 1975, 1980. Cah. Soc. Méd., 1969, IX, n° 4, 5-13.
- (57) **Bulletin de l'Ordre des Médecins :**  
Supplément au n° 1 - Février 1979.
- (58) **J. de Butler :**  
Des études médicales pour former des médecins. Conc. Méd., 1975, 97, n° 17, 3012-3014.
- (59) **F. Chalons et J. Weill :**  
Résultats du concours de P.C.E.M.-1 en 1976 et 1977 à Tours. Rev. Méd. Tours, 1978, 12, n° 4, 565-578.
- (60) **Dossiers du Médecin de France :**  
La médecine salariée en 1976. N° 16, avril 1976.
- (61) **J. Eberlé, D. Davous, M. Cho, Z. Wolkovskl :**  
Un exemple de sélection en médecine : analyse des résultats du concours de P.C.E.M.-1 au C.H.U. Broussais Hôtel-Dieu en 1977. N.P.M., 1979, 8, n° 24, 2027-2030.
- (62) **Faculté de Médecine de Tours :**  
Compte rendu du séminaire de pédagogie médicale de Tours des 27 et 28 avril 1974. Bulletin de Pédagogie Médicale, 1974, II, n° 3-4, 27-37.
- (63) **B. Grenier, A. Saindelle, J. Weill, Ph. Bagros :**  
Analyse et incidence d'une épreuve de contraction de textes français dans l'examen sélectif du P.C.E.M.-1. Rev. Méd. Tours, 1975, 9, n° 9, 1555-1571.
- (64) **B. Grenier, A. Saindelle, F. Chalons :**  
Analyse de la fonction sélective de la première année des études médicales. Approche d'une étude longitudinale. Rev. Méd. Tours, 1976, 10, n° 9, 1388-1405.
- (65) Analyse comparée des résultats de l'examen sélectif du P.C.E.M.-1 pendant trois années à Tours. Etude longitudinale des étudiants sélectionnés. Rev. Méd. Tours, 1977, 11, n° 8, 1241-1258.
- (66) **B. Grenier, A. Saindelle :**  
Bilan à quatre ans de la sélection à l'entrée des études de médecine. Analyse transversale et longitudinale du concours de fin de P.C.E.M.-1 à Tours. Revue Française d'Education Médicale, 1979, 2, n° 1, 7-11.
- (67) **R. Huygnes Despointes :**  
La sélection des étudiants en médecine. N.P.M., 1972, 1, n° 44, 2947-2949.
- (68) **H. Jeanne :**  
L'encombrement de la profession médicale. Conc. Méd., 1898, 20<sup>e</sup> année, n° 11, 121-122.
- (69) **D. Lapiane :**  
Les difficultés pédagogiques propres au P.C.E.M. Revue du Praticien, 1972, 28, n° 37, 2525-2533.
- (70) La place des sciences fondamentales dans les études médicales. Revue Française d'Education Médicale, 1978, 1, n° 2, 15-20.
- (71) **P. Loulsoit :**  
Réflexions optimistes et pessimistes sur le premier cycle des études médicales. Cahiers de Médecine de Lyon, 1975, 51, n° 3-4, 92-93.
- (72) **J. Martin :**  
Facteurs de réussite à l'examen de première année d'études médicales. Conc. Méd., 1974, 94, 5917-5918.
- (73) **J.M. Mur, J. Martin, P. Petitclerc :**  
Origine et motivations des étudiants en médecine. Evolution en huit ans. N.P.M., 1972, 1, n° 47, 3207-3209.
- J.M. Mur, J. Martin :**
- (74) Rôle des études secondaires en première année de médecine. Revue du Praticien, 1972, XXII, n° 30, 1-111.
- (75) Facteurs de réussite à l'examen de P.C.E.M.-1 Bulletin de Pédagogie Médicale, 1975, III, n° 3-4, 74-95.
- (76) **M.C. Nouvelot, A. Monnier :**  
Perspectives d'effectifs de médecins en 1985. Cah. Soc. Dém. Méd., 1969, n° 4, 190-222.
- (77) **H. Péquinoit :**  
Faut-il décourager les vocations médicales ? Cah. Soc. Dém. Méd., 1969, IX, n° 2, 129-133.
- (78) **P. Pressat :**  
Etudes médicales et sélection. Conc. Méd., 1972, 94, n° 27, 5237-5239.
- (79) **M. Porot, G. Pascalle, J.C. Scotto :**  
Enquête psychosociologique sur les motivations des étudiants en médecine de la Faculté de Médecine d'Alger au cours de l'année universitaire 1961-62. P.M., 1971, 79, 203-204.
- (80) **M. Porot, A. Couaud, M. Plénat, R. Boisleras :**  
Deuxième enquête sur les motivations des étudiants en médecine de première année. P.M., 1971, 79, 823-825.
- (81) **M. Porot et M. Plénat :**  
Nouvelle enquête psychosociologique sur les motivations des étudiants en médecine. N.P.M., 1979, 8, n° 1, 53-55.
- J. Rousselet :**
- (82) L'allergie au travail. Editions Le Seuil, Paris, 1974.
- (83) La jeunesse malade du savoir. Editions Grasset, Paris, 1980.
- (84) **A. Roux :**  
Contribution à l'étude de la féminisation de la profession médicale. Bulletin de Médecine légale en toxicologie, 1975, 18, n° 6, 409-410.

## DEUXIEME PARTIE

---

---

## NOTES CRITIQUES

---

---

**ARDOINO** (Jacques). — **Education et relations : introduction à une analyse plurielle des situations éducatives.** — Gauthier-Villars : Unesco, 1980. — 183 p. ; 24 cm.

Jacques Ardoino poursuit dans cet ouvrage d'élaborer une réflexion centrée sur les conditions et les possibilités de l'articulation **nécessaire** du réformisme social, du travail éducatif, et de la science de l'éducation. S'il devient désormais clair qu'un **nouvel esprit pédagogique est propédeutique de tout projet de société socialiste de style auto-gestionnaire**, peut-être l'est-il moins que le passage à la réforme éducative passe par l'élaboration d'un **autre** regard sur l'éducation. En bref, la réflexion politique sur la position de l'éducatif dans le procès de transformation sociale doit s'inscrire au plan d'un effort persévérant de décryptage des conditions mêmes d'élaboration d'un **savoir** portant sur l'éducatif. Autrement dit, point de réformisme pédagogique (ordonné à un réformisme social) possible sans qu'une « science » de l'éducation ne se constitue, en interrogeant sa propre épistémè, porteuse de ce regard neuf qui devrait voir **autrement** la chose éducative. Le « remaniement pédagogique » est indissociable d'un « remaniement épistémologique ».

A mon sens, l'aspect le plus original de la pensée d'Ardoino réside bien dans cette promotion qu'il veut effectuer d'un **nouvel esprit épistémologique** qui se situe en rupture avec les paramètres habituels de la lecture de l'éducatif. Au-delà des polémiques sur les indications de l'expérimental ou du clinique, ne s'agit-il pas, par exemple, de se demander à quelles conditions sont **possibles** des énoncés de savoir dans le champ pédagogique ? Une des réponses d'Ardoino sera qu'un savoir « vrai » (ou tout au moins susceptible de quelque effet de vérité) sur la chose éducative ne peut être le fruit que d'une lecture « multiréférenciée », marquée par le refus de toute servitude méthodologique ou théorique impérialiste. Comment, s'il s'agit de repenser l'école, de renouveler des pratiques, de trouver le moyen d'ordonner aux requisits de la condition post-moderne (1) l'impératif de préserver la « synthèse de personnalité », continuer à nourrir cette « myopie » épistémologique qui ne verrait qu'une voie pour voir et lire les situations éducatives ?

Les « études de cas » d'interventions ou d'analyses de situations éducatives poursuivies ces dernières années dans six pays aussi différents que le Brésil, le Japon, Madagascar, le Portugal, la Roumanie et la France (2) sont précisément l'occasion d'une sorte de critique kantienne des conditions de l'obtention d'un savoir « sur » une pratique. C'est à partir des difficultés que rencontre la recherche pour dépasser une fausse scientificité, ou aller au-delà d'un simple constat singulier dans le cadre de telle intervention, que s'élabore une véritable problématique de l'interdisciplinarité. Lire le « pédagogique », c'est lire des pratiques, qui non seulement sont irrémédiablement complexes comme « objets », mais dont les regards portés sur elles participent non moins irrémédiablement d'enjeux à la fois libidineux et idéologiques.

Ces enjeux, il s'agit dans un premier temps de les décrypter pour en énoncer le sens. Ainsi peut-on interroger une épistémologie qui se voudrait étroitement (ou exclusivement) positiviste dans une mono-référenciation au modèle de la science expérimentale : il se trouve que, dans ce type de recherche qui s'inscrit dans ce choix épistémologique, l'impasse est régulièrement faite sur la vie affective, la composante fantasmatique et imaginaire de « ce qui se passe » entre les partenaires de l'acte pédagogique. Or, cette scotomisation, contrairement à ce que l'on pourrait

---

(1) Nous reprenons le terme à Jean-François Lyotard, in *La condition post-moderne*, Ed. de Minuit, 1980.

(2) Il s'agit d'études financées par l'Unesco, portant sur différentes situations pédagogiques « où la relation éducative se trouve mise en œuvre ».



penser, n'est pas simplement affaire de choix d'instrument d'investigation (un instrument ne permet jamais de tout voir) ; elle implique bien autre chose : que l'imaginaire n'est pas important, ou que l'éducateur n'a pas à le prendre en compte, ou encore que tout ce qui est affectif ou transférentiel est dangereux. Si on pousse à bout une position épistémologique d'impasse sur l'affectif, cela signifie en dernière analyse que **dans la pratique** un savoir sur l'affectif n'est pas « de mise », avec toutes les conséquences pédagogiques possibles, ou encore politiques.

Ardoino mène une analyse parallèle de certaines approches « relationnelles » et cliniques de l'éducation, en ce qui concerne notamment les recherches-actions, qu'elles soient de type « praxéologique » ou « historico-herméneutique ». Les concepts de la recherche-action — « autorité », « pouvoir », « vécu » — ne participent-ils pas d'une idéologie non explicite, dont l'idéologie rogérienne serait un exemple, marquée de quelque perversion ?

Les notions mêmes qu'utilise la « science » de l'éducation doivent ainsi être lues avec un regard critique. Elles participent d'un univers théorique qu'elles véhiculent et qui fonctionne comme un véritable crible, l'intelligibilité devenant alors une imposture. De même que les pratiques, les notions doivent être déchiffrées à plusieurs niveaux, et relèvent elles-mêmes d'une approche multiréférenciée, plurielle.

On le voit : le plaidoyer d'Ardoino pour cette lecture ou approche « plurielle » va plus loin que le discours habituel (et souvent confusionnel) sur les vertus de la pluri-disciplinarité. Si dépassement du monolithisme épistémologique il doit y avoir, c'est parce que c'est à cette condition que la science de l'éducation peut produire un savoir qui saurait médiatiser le rapport du politique et du pédagogique, en enseignant quelque chose des paramètres en jeu dans la relation complexe du pédagogue « instituteur » et du social « instituant », — un savoir issu d'un mode d'appréhension de la machine éducative qui permette une véritable **innovation**. Et je dirais au passage apprécier la critique que fait Ardoino de la recherche officielle et du concept d'« innovation » : recherche à la fois conservatoire et conservatrice, « innovation » conçue comme transformation formelle, anti-création.

Au moment où sont mises en question les sciences de l'éducation, il était bon d'orienter la réflexion sur la problématique de l'établissement des conditions de savoir permettant à la pédagogie de remplir sa mission non seulement d'**accompagnement** mais encore d'**accomplissement** du changement social. Et aussi de montrer que l'inconscient est au travail dans le rapport des partenaires sociaux et pédagogiques, et doit être **aussi** objet de connaissance dans le champ d'une science « plurielle » de l'éducation.

Mais, cette réintégration dans la connaissance pédagogique de la problématique de l'inconscient (c'est-à-dire du désir, du transfert et de l'imaginaire) en ce qu'il fonde le rapport du social et de l'individuel doit-elle être le fait du chercheur ou de l'acteur social (en l'occurrence le pédagogue, mais aussi l'administrateur, le décideur pédagogique) ? Ardoino ne nous dit pas toujours d'une façon suffisamment éclaircie si le sujet de la lecture plurielle à laquelle il convie est précisément le chercheur ou l'acteur. Lorsque est dénoncée l'impasse behavioriste sur la vie affective, c'est bien la recherche qui est en question. Pourtant, en même temps, il est demandé que le pédagogue soit formé à une lecture qui ne fasse pas impasse sur ladite vie affective, — lecture partie intégrante donc d'une **pratique**. Serait-ce que la formation consiste à « apprendre à lire » ?

Je pense que c'est bien la pensée d'Ardoino : le nouvel esprit épistémologique devrait instaurer un nouvel esprit pédagogique **en acte**. Tout le livre tourne autour de l'idée qu'il faut « rechercher de nouvelles interactions », mais sans que soit levée l'ambiguïté même du terme « rechercher » (vouloir instaurer en pratique, faire une *recherche sur*) ; ambiguïté qui s'accompagne de cette autre : lecture « plurielle » qui porte sur des notions (telles que pouvoir, etc.) ou sur des **situations** ?

Mais je ne voudrais pas engager plus à fond une discussion d'une thèse qui, en raison même de son importance à l'heure actuelle, demande d'être prise en compte au-delà d'un simple compte rendu. Je dirai simplement que, dans ce livre comme dans les précédents, Ardoino nous incite à nous informer plus avant, que ses multiples références bibliographiques sont une invitation perpétuelle à la lecture, — à une lecture plurielle. Dont acte.

Jean-Claude FILLOUX.

**CHOMBART DE LAUWE (M.J.). — Enfants de l'image : enfants personnages des médias, enfants réels / M.J. Chombart de Lauwe, Cl. Bellan. — Paris : Payot, 1979. — 295 p. ; 23 cm (Bibliothèque scientifique).**

**Les enfants de l'image** sont à la fois des petits personnages mis en scène dans les médias destinés à l'enfance et les enfants de la « société de l'image ». L'étude de l'interaction qui s'opère entre les enfants et les personnages qui les représentent dans les médias permet d'étudier les rapports de réciprocité qui s'établissent entre deux phénomènes fondamentaux de la psycho-sociologie : celui de la transmission sociale et celui de la socialisation. Voici donc un ouvrage important autant pour son apport conceptuel à la psychosociologie que pour les résultats d'une série d'enquêtes qui devraient intéresser les responsables d'une politique de l'enfance.

M.J. Chombart de Lauwe et Cl. Bellan s'appuient sur une conception dynamique de la socialisation. L'environnement impose à l'individu sa réalité, mais il en fait son terrain d'action et le champ de ses représentations. L'accent mis sur la dialectique qui s'établit tout au long de la vie entre l'homme et son environnement vient à son heure dans les instances éducatives trop souvent tentées par les illusions scientifiques d'un déterminisme exclusivement bio-génétique.

Les représentations de l'enfant produites par la société révèlent le statut de ce dernier, influent sur les attentes, les pratiques et les projets à son égard. Les représentations de l'enfant sont elles-mêmes sociales : en raison de leur caractère collectif, en raison de leur production par les médias et par les autres discours de l'adulte sur l'enfant.

La recherche porte sur les médias, productions de la société, et sur les enfants qui se trouvent face à une image d'eux-mêmes idéalisée. Elle se propose donc de saisir la signification sociale des personnages créés par les médias, et de mettre en relief les processus d'identification et de recentrage de l'idéal du moi mis en jeu chez les enfants.

Cet ouvrage traite, dans une première partie, des représentations de l'enfant dans les moyens de communication de masse destinés au jeune public (de 7 à 13 ans). La deuxième partie relate une enquête réalisée auprès de 1 200 enfants, des deux sexes, dans les classes des cours moyens première et deuxième année.

Dans la première partie les auteurs retracent la genèse des médias en insistant sur leur diversité, les liens qui peuvent exister entre leurs contenus et l'hégémonie d'une culture dominante porteuse de contradictions. Une étude récapitulative et critique fait le point sur les principaux travaux portant sur les médias. Cette exploration a permis la constitution d'échantillons et de sous-échantillons qui s'échelonnent sur trois périodes, de 1850 à nos jours (1850-1914, entre-deux-guerres, période contemporaine). Cet échantillonnage s'effectue à partir de la population de personnages qui peuplent les récits destinés aux enfants. La population totale englobant les trois époques comprend 1 493 personnages, soit 844 garçons et 649 filles provenant de 643 récits.

L'étude du cadre de vie et de l'environnement dans les différents médias permettent de noter certaines évolutions et certaines différences selon l'époque ou le type de média retenu : regain de la campagne à notre époque, prédominance du « château » dans les romans féminins, importance de la nature sauvage dans les illustrés.

Les auteurs font remarquer l'unanimité des médias à ignorer la lutte des classes : les riches sont plus souvent cités que les pauvres, tandis que la représentation des classes moyennes croît régulièrement (23, 30, 35 %). La recherche de la situation originale propice à l'action, semble avoir pour conséquence la disparition de l'entourage familial stable (la famille « non décrite » occupe dans les périodiques une place de plus en plus grande). Le héros enfantin présente lui aussi des caractéristiques physiques et morales bien définies. On constate une élévation de l'âge moyen des personnages d'enfants et une tendance à une égalisation des âges entre les filles et les garçons. L'évolution de l'âge des enfants tend à favoriser l'apparition de personnages fixés dans une enfance éternelle (type Tintin) ou des personnages saisis dans un âge privilégié découpé et isolé dans un avenir abstrait et irréel.

C'est à partir d'une enquête menée en milieu scolaire chez les enfants du cours moyen (10-11 ans), que les auteurs ont étudié le rôle et la place des médias dans le processus de socialisation. A un mois d'intervalle les enfants ont rédigé librement et sans contrainte de temps ou de sanction scolaire deux sujets de réflexion sur leur préférence dans les héros présentés par les médias. Le but visé était de cerner au plus près les modèles d'identification. Il est alors possible de comparer les caractéristiques des personnages proposés par les adultes dans les médias et ceux choisis par les enfants.

L'influence de la télévision sur le choix des enfants est très forte. Quatre personnages : Sébastien, Delphine, Rusty, Josérito, totalisent près de 50 % des choix ; l'autre moitié est très éparpillée. Les choix des enfants et leurs justifications ont été stratifiés selon le statut socio-économique des parents, le lieu de résidence, l'âge et le sexe. C'est la variable sexe qui semble avoir apporté les résultats les plus significatifs. 4,8 % des garçons choisissent un héros féminin, tandis que 46 % des filles font ce type de choix. L'imbrication des deux variables, sexe du personnage et sexe de l'enfant, interdit d'étudier isolément l'influence de l'une ou l'autre sur les contenus des histoires des enfants.

Les auteurs ont utilisé les « termes de pôles masculin et féminin pour résumer les attractions opposées sur un grand nombre d'attributs qui caractérisent les petits héros ». Ces deux pôles induisent une dichotomie très nette, bien conforme à une image toute traditionnelle des sexes. Sont associés au pôle masculin les attributs indicateurs de force, d'énergie, d'initiative, d'autonomie, de réussite et au pôle féminin, ceux dénotant la beauté, la gentillesse, la soumission, la dépendance, le dévouement.

A ces phénomènes se combine l'action complexe des identifications aux modèles.

L'intérêt porté aux structures cognitives apparaît nettement en régression. Les succès scolaires disparaissent entre la première et la troisième période au profit de la pratique d'un sport ou du goût marqué pour l'aventure ; selon une classification des personnages en « actif, passif, catalyseur », on constate une énorme majorité de personnages « actifs » (80 à 90 %). Tout ce qui ressemble peu ou prou à l'école semble banni.

L'apparition d'une nouvelle image de l'enfant exprime la disparition de la domination d'un sexe sur l'autre, et l'abandon progressif, entre la première et la troisième période d'un enfant soumis à l'adulte, soucieux de son avenir, au profit de l'apparition d'un individu autonome vivant son aventure dans un présent figé.

Sous l'apparente diversité des caractéristiques des personnages les auteurs se sont efforcés de dégager une typologie sous-jacente. En utilisant la méthode de

classification automatique de Lerman, cinq types principaux ont été dégagés : le mauvais exemple, le bon exemple, l'aventurier, le comique et l'enfant malheureux. Leur distinction n'est en aucune manière liée au sexe.

La deuxième partie de l'ouvrage : « du côté des enfants », étudie la réception par les enfants des messages véhiculés par les personnes. Une synthèse critique d'un grand nombre de travaux fait le point sur l'état actuel des connaissances. Le lecteur sera tout de suite intéressé par l'importance commerciale de la diffusion des médias : 40 millions de livres, 26 millions de journaux, de 500 à 1 000 heures d'écoute annuelle de la télévision chez les enfants de 6 à 12 ans. Dans cette masse énorme l'enfant établit avec chaque média une relation spécifique ; l'usage et l'appropriation des médias varient selon les médias, mais aussi selon le statut et l'insertion sociale de l'enfant.

L'incitation à s'identifier au personnage a suscité de nouveaux choix qui renforcent la tendance à choisir un héros de son sexe. Cependant le nombre d'enfants qui refusent d'effectuer un choix est, lui aussi, en augmentation, surtout chez les filles. Ces filles éprouvent sans doute une difficulté à s'identifier explicitement à un personnage de sexe opposé, mais ne trouvent aucun modèle satisfaisant dans les personnages de filles offerts par les médias.

Les motifs des choix éclairent le processus d'identification. L'enfant est attiré par des personnages qui sont « heureux » en premier lieu, et « courageux » en second lieu. On peut se demander si ce désir de bonheur reflète les valeurs de la société de consommation, et/ou dans quelle mesure elle trahit les frustrations des enfants imputables à la faiblesse qu'ils ressentent en eux quand ils se confrontent à des personnages d'adultes.

Les médias attirent les enfants vers une « déréalisation mythisante ». Quand une catégorie dominée (celle des enfants) se voit investie de traits prestigieux dans un monde imaginaire, son idéalisation ne lui donne aucun pouvoir sur la société réelle. « La création des personnages enfantins dans l'univers des médias pour enfants, relève en même temps des conditions socio-économiques, des structurations de la société et des structurations de la personnalité des écrivains. Les données objectives et l'idéologie interfèrent, et il faut également tenir compte dans l'analyse du rôle compensatoire et ludique des médias dans l'imaginaire par rapport aux contraintes sociales... »

Les médias pour enfants constituent un excellent test projectif du système de valeurs et des aspirations d'une société.

Retenons enfin l'inquiétude des auteurs en face de l'incapacité actuelle des médias à proposer à l'enfant une vision constructive de son insertion sociale. « Le futur est bloqué... l'univers sans prise sur le réel. »

Ce livre dense a le mérite de nous exposer tous les aspects, toutes les étapes d'une recherche en sciences humaines : recherche théorique et conceptuelle, recherche documentaire, recherche méthodologique et technique. Il intéressera tous ceux que la place de l'enfant dans notre société, les manipulations dont il est l'objet ne laissent pas indifférents.

Suzanne MOLLO.

**ESPERET (Eric).** — **Langage et origine sociale des élèves.** — Berne : P. Lang, 1979. — 281 p. ; 21 cm. (Exploration : Recherches en sciences de l'éducation.)

Eric Esperet s'affirme comme un psycholinguiste critique des travaux de psycholinguistique et de sociolinguistique, et soucieux de tenir compte des principaux résultats des analyses effectuées par les tenants de ces deux disciplines. Pas de polémique stérile, mais la volonté honnête et franche d'avoir une perspective pluri-

disciplinaire qui lui permette de cerner de façon judicieuse et approfondie la diversité sociale des pratiques linguistiques.

L'auteur est, en réalité, surtout animé du désir de comprendre les mécanismes de sélection sociale internes à l'institution scolaire, mécanismes qui intègrent la sélection des pratiques linguistiques socialement différenciées. L'école privilégie manifestement certains usages sociaux de la langue. Aussi est-il d'abord indispensable d'identifier, de cerner par quels processus les pratiques linguistiques se différencient selon les groupes sociaux.

L'essentiel du travail d'Eric Espéret va donc consister à élucider, à l'aide de nombreux travaux, cette question qui demeure essentielle, et qui pose le problème de la définition de l'objet, la langue et les pratiques linguistiques, et des problèmes d'ordre épistémologique et méthodologique, qu'entend-on par diversité linguistique ? Comment recueille-t-on les données linguistiques ? Quel instrument de mesure est utilisé ? Toutes ces questions sont constamment sous-jacentes à cette étude, étude empreinte de sérieux et de rigueur, qui repose sur une documentation abondante. Cet ouvrage est le bienvenu, il nous apporte une information précieuse sur tous les travaux effectués depuis trente ans outre-Atlantique sur la différenciation sociale des pratiques linguistiques, il nous montre leurs apports, leurs faiblesses, leurs lacunes.

Deux grandes parties distinctes composent cet ouvrage. Dans la première, l'auteur expose les différentes approches utilisées dans l'analyse des modes d'usage de la langue. Il met en évidence leurs présupposés sous-jacents, fait une analyse critique du mode de recueil des données, de l'analyse et de l'interprétation parfois trop unilatérale des résultats. Il propose ensuite un certain nombre de principes méthodologiques lui paraissant plus adéquats pour une compréhension plus juste de la diversité sociale des pratiques linguistiques et des mécanismes psychologiques et sociaux qui président au mode d'usage individuel du langage.

Dans la deuxième partie, E. Espéret expose sa proche recherche et ses résultats. Deux problématiques sous-tendent sa recherche ; la première, sans doute la moins originale et la moins enrichissante, se propose de vérifier une affirmation souvent énoncée, selon laquelle la sélection scolaire s'effectue par la sélection de pratiques linguistiques. Les résultats sont éloquentes. L'école sélectionne les élèves qui ont acquis la pratique de la langue qu'elle valorise. Ces résultats étaient attendus. E. Espéret ne s'en contente pas, il cherche alors à cerner comment la famille, par ses pratiques culturelles (en particulier lorsqu'il s'agit d'enfants de milieu défavorisé ayant franchi l'écueil de la sélection scolaire), par le type de relation instauré entre parents et enfants, par l'attention et la sensibilité qu'ont les parents vis-à-vis des formes linguistiques utilisées par leurs enfants, par le degré d'autonomie laissé à l'adolescent, peut favoriser des pratiques linguistiques plus diversifiées, plus riches, plus élaborées. La partie de cette recherche, utilise très judicieusement les analyses de B. Bernstein sur la famille sans les calquer, apporte des dimensions nouvelles et originales ; par ses réflexions nuancées et fines l'auteur enrichit considérablement son travail.

Les premiers chapitres de l'ouvrage sont donc consacrés à la présentation et la critique des travaux de psycholinguistique et de sociolinguistique. Ils concernent, pour l'essentiel, le langage des enfants ; les données sont le plus souvent recueillies en situation de test, dans le cadre scolaire. Les différents éléments du langage considéré sont : la plus ou moins grande richesse et diversité lexicale, et (ou) l'utilisation de structures syntaxiques plus ou moins complexes ; parfois plusieurs dimensions du langage sont prises en considération.

L'ensemble des travaux constate que les enfants de milieu socio-économique élevé emploient un vocabulaire plus riche, plus diversifié, plus spécifique que les enfants de milieu défavorisé ; de même leur syntaxe est plus complexe, leurs phrases sont

plus longues. E. Espéret résume parfaitement les résultats de ces études qui tous convergent vers les mêmes conclusions : « Les membres des classes défavorisées utilisent un vocabulaire non seulement plus restreint mais aussi plus rigide et moins abstrait ; ils ne disposent que d'un nombre réduit de structures syntaxiques, généralement plus simples. Ces aspects se traduisent en un langage descriptif, narratif, concret, ne permettant pas la généralisation. » Ces constatations conduisent certains auteurs à conclure, selon un raccourci fréquent, au déficit linguistique des enfants défavorisés. Pour d'autres, les lacunes qu'ils observent dans les pratiques linguistiques constituent des obstacles au développement cognitif des individus observés, l'absence d'un vocabulaire abstrait signifierait une incapacité à conceptualiser. Ces généralisations hâtives sont suspectes et E. Espéret a raison de les déclarer irrecevables. L'étude de la relation entre développement linguistique et capacités cognitives mérite de nombreuses et amples recherches.

Ces analyses sont passées au crible de la critique. En premier lieu, le fait que les données linguistiques soient recueillies en situation de test est lourd de conséquences sur le plan méthodologique. Ce sont surtout les psycholinguistes qui procèdent ainsi. Or la situation de test n'est pas une situation neutre, elle met les enfants en face d'une épreuve liée à l'école, elle se réfère à des normes scolaires implicites vécues plus ou moins inconsciemment par les enfants. Certes, si la situation de recueil de données linguistiques n'est jamais « naturelle », si elle est toujours plus ou moins régie par des normes implicites, du moins peut-on les élucider et en tenir compte dans l'analyse des résultats. Cette situation est, en fait, une situation de communication spécifique où des individus déterminés se trouvent en interaction ; ces individus appartiennent à des groupes sociaux dont les valeurs accordées au langage sont distinctes et pour lesquels les mots ont des connotations différentes selon la situation de communication et selon la signification que chacun des interlocuteurs lui donne. La mise en évidence de l'ensemble des éléments qui interviennent dans l'élucidation de la situation de communication mériterait, à elle seule, un ouvrage. E. Espéret montre très justement que les psycholinguistes considèrent l'individu hors de tout contexte social, de façon abstraite et qu'ils ont tendance à éliminer les composantes sociales de la situation de communication. C'est pourquoi, il va rencontrer chez les sociolinguistes une plus grande sensibilité à ce problème ; ils se réfèrent, en effet, toujours au groupe social d'appartenance des individus, au contexte social. Il reste que souvent les études sociolinguistiques sont, elles aussi insuffisantes lorsqu'elles se contentent d'affirmer l'existence de groupes sociaux, voire de classes sociales sans montrer comment s'effectue la relation entre la situation sociale, économique, idéologique des groupes sociaux et leur pratique linguistique différenciée, sans comprendre par quels processus se crée la diversité sociale des modes d'usage de la langue.

En deuxième lieu, E. Espéret n'est pas totalement convaincu de la pertinence des indices linguistiques utilisés pour cerner la diversité linguistique. Ce qui est valorisé dans ces recherches, la richesse lexicale, la complexité syntaxique, masque en fait des normes grammaticales privilégiées par l'école ; et cette référence mériterait d'être justifiée, d'autres indices pourraient être élaborés, mais au nom de quels critères ? E. Espéret apporte peu d'éléments de réponse à cette question, d'autant plus que lui-même va utiliser ces mêmes indices dans sa recherche ; il est vrai qu'elle se situe dans le cadre scolaire, mais la mesure scientifique doit-elle se contenter de mesurer ce que mesure l'école ? Il est sans doute tout aussi important de savoir quelle langue est exclue de l'école ? Quelles sont ses dimensions ? La complexité syntaxique est-elle nécessaire à la compréhension ?

Sans doute regretterons-nous une grande absence dans cette étude très élaborée. E. Espéret souligne rarement l'importance de la sémantique du discours. La référence sous-jacente à cet ouvrage comme aux travaux analysés reste la linguistique structurale qui n'envisage la langue que sous son aspect formel. La langue n'est tou-

jours envisagée que comme un instrument abstrait, fonctionnel ; comme si les mots, la manière de les agencer n'avaient pas un sens profond pour tous les individus quels qu'ils soient. L'école elle-même privilégie le formalisme linguistique et E. Espéret semble en être resté parfois prisonnier. Les critiques justement fondées sur la manière dont certaines recherches appréhendent la situation de communication omettent de préciser que cette situation prend une signification différente selon les individus, les groupes, et que cette signification va orienter certaines pratiques linguistiques ; les indices linguistiques utilisés sont toujours des indices quantitatifs, formels ; aucune recherche ne nous permet de savoir si les individus lorsqu'ils parlent ou écrivent, expriment exactement ce qu'ils veulent dire, s'ils se font comprendre. On aurait aimé aussi, lorsque E. Espéret fait lui-même l'analyse des dissertations écrites des élèves de terminale, avoir des informations sur la nature du contenu, des idées exprimées, la richesse des idées s'exprime-t-elle toujours par une syntaxe complexe ? Comment se manifeste-t-elle ?

Dans l'ensemble, le contenu de l'expression linguistique est éliminé au profit de la forme, lacune regrettable qui ne nous donne parfois qu'une vision squelettique de la langue, et qui nous incite à lire et relire les travaux de J. Kristeva, M. Pêcheux, M. Backtine.

Signalons encore le chapitre fort riche et complet consacré à B. Bernstein. E. Espéret a le mérite de cerner au fil de plusieurs années l'évolution et l'enrichissement de la problématique de B. Bernstein, et donne une vision analytique et synthétique de l'ensemble de son œuvre.

L'exposé de la recherche de E. Espéret mériterait certes une analyse détaillée. On regrettera peut-être une problématique de départ un peu limitée qui vise à vérifier la sélection scolaire par le langage écrit en classes terminales à l'aide d'une instrumentation méthodologique rigoureuse. Sans doute, tout le travail de réflexion mené dans la première partie aurait-il pu l'amener à une problématique plus féconde. Il reste, et nous le soulignons à nouveau, que toute l'analyse de l'influence de la famille (saisie à travers son comportement culturel, ses pratiques éducatives, son univers relationnel) sur la pratique linguistique des enfants est originale, novatrice, et féconde et ouvre de nouvelles perspectives de recherche.

Il resterait beaucoup à dire sur ce travail sérieux, souvent très pertinent, parfois ardu à lire ; il constitue malgré des lacunes regrettables un élément important de réflexion à verser au dossier d'analyse sur le handicap linguistique.

Monique SEGRE.

**Fifteen thousand hours : secondary schools and their effects on children / M. Rutter, B. Maughan, P. Mortimore, J. Ouston. — London : Open Books, 1979. — VIII — 279 p. ; 20 cm. Bibliogr. — Index.**

Quinze mille heures. C'est le temps que les enfants anglais passent en moyenne à l'école durant la scolarité obligatoire. Mais quels sont les effets de cette exposition à l'enseignement ? Et plus particulièrement, c'est le thème de cet ouvrage, quelles sont les incidences de la fréquentation des établissements secondaires ? Y a-t-il des différences dans les progrès réalisés par les élèves selon les établissements ? Les résultats sont-ils à peu près semblables partout ou bien telle ou telle orientation dans la mise en œuvre de l'enseignement porte-t-elle des fruits originaux ?

Pour comparer les effets de l'enseignement dans différents établissements secondaires, il est nécessaire de bien connaître l'origine et la composition des élèves en provenance de l'enseignement élémentaire afin d'isoler cette variable et de pouvoir ainsi attribuer à la scolarité dans l'enseignement secondaire ce qui lui revient en propre.

Au travers d'une enquête antérieure, les auteurs de ce livre, chercheurs à l'Institut de psychiatrie de Londres, avaient recueilli des données sur les élèves concernés avant leur entrée dans l'enseignement secondaire. Ils ont suivi ensuite leur évolution dans le cadre de celui-ci et ils ont retenu douze écoles secondaires du centre de Londres afin de comparer l'influence de ces écoles sur l'évolution des élèves, tant dans le domaine de leurs comportements sociaux que dans celui des résultats scolaires proprement dits.

L'évaluation s'est ainsi attachée à un champ assez large. Les indicateurs concernant l'évolution des élèves n'ont pas inclus seulement les résultats aux examens, mais aussi les taux d'assiduité, la conduite à l'école, et le niveau de délinquance. En regard, l'enquête a permis de caractériser la pédagogie et la vie scolaire dans les établissements intéressés : accent mis sur le travail scolaire, rôles et responsabilités des enfants, récompenses et punitions mises en œuvre, formes des relations quotidiennes entre le professeur et les élèves dans la classe.

Si l'école a ainsi été envisagée surtout sous l'angle de son fonctionnement comme institution sociale, les données plus classiques comme la dimension de l'école ou la nature des bâtiments ont évidemment été prises en compte également. A côté des interviews et des questionnaires, une place importante a été donnée à l'observation dans les procédures de recherche : observation des classes, mais aussi de certains traits de comportement à l'intérieur de l'établissement.

Une première conclusion ressort de cette étude. Il existe d'importantes variations entre les écoles dans l'évolution et la réussite des élèves tant au niveau des résultats aux examens qu'en ce qui concerne leur développement humain. Or il apparaît que ces variations existent même lorsque les origines sociales des élèves sont maintenues constantes. Les comportements favorables ne paraissent pas liés à des caractéristiques positives des flux d'entrée. Ils sont donc, au moins pour une part, le fruit d'un environnement et d'un fonctionnement scolaire.

La recherche met en évidence des facteurs associés aux résultats favorables. Ce ne sont pas les caractéristiques les plus visibles comme la dimension de l'établissement ou la nature des bâtiments. L'accent mis sur le travail scolaire et l'intérêt porté à celui-ci a par contre des incidences sensibles.

Les résultats sont plus satisfaisants dans les établissements où le travail à la maison est le plus considéré, où les travaux des élèves sont exposés dans l'école, où les enseignants consacrent le plus de temps à l'enseignement et non aux interventions disciplinaires et à la seule logistique. Et par ailleurs, la qualité des résultats est associée également au climat de l'école et à l'organisation de la vie scolaire.

Les écoles où l'on réussit le mieux sont également celles où l'on attend que les élèves prennent des responsabilités à la fois dans la vie quotidienne comme le soin pris à leurs affaires, et dans des fonctions au sein de leurs classes. Dans ces établissements, on porte attention au bien-être des élèves. Ainsi la mise à leur disposition du téléphone ou de distributeurs automatiques témoigne-t-elle à la fois de cette attention et du climat de confiance qui y règne. Dans l'ensemble, les punitions ont peu d'incidences sur les résultats. Par contre on observe une relation marquée entre l'importance donnée aux éloges et aux récompenses et le développement des élèves.

Enfin, les résultats positifs sont également associés à un consensus dans le corps enseignant et à une continuité dans l'organisation du travail.

Dans les écoles où l'on réussit le mieux, cette réussite joue pour la majorité des élèves. Lorsque les élèves les plus doués réussissent mieux, les élèves moins bien doués tendent également à avoir des résultats plus satisfaisants. Il apparaît donc qu'une influence propre à l'ensemble de l'établissement scolaire se manifeste. L'ensemble de la recherche tend ainsi à mettre en valeur l'importance du climat de l'école et le rôle exercé par l'environnement.



L'accueil très favorable qui a, en général, été réservé à cet ouvrage en Grande-Bretagne et plus généralement dans les pays anglo-saxons, tient ainsi à la richesse de ses conclusions. Il tient également à l'attente auquel il répond.

En effet, à la suite d'un certain nombre d'études sociologiques mettant l'accent sur l'influence des conditions sociales extérieures à l'école, on s'était pris à douter sur la possibilité pour l'enseignement d'exercer un effet spécifique. Cette étude montre au contraire que la pédagogie compte. Dans les zones socialement défavorisées retenues par les auteurs de la recherche, certaines écoles obtiennent des résultats bien supérieurs à d'autres tant sur le plan des examens que du développement humain.

Certes, en se référant aux travaux de Coleman et de Jencks il arrive que tel ou tel sociologue se révèle réticent vis-à-vis de cette étude (1). Cependant ce livre ne se place pas sur le même plan que les travaux précédents (2). Coleman avait mis en relation les ressources mises en œuvre dans les établissements scolaires et les résultats à des tests d'aptitude verbale montrant en conséquence que l'influence de l'école était faible au regard de l'origine sociale des élèves. Ici, les auteurs se sont attachés non pas à des caractéristiques statiques et pour une large part physiques, mais à la dynamique sociale des établissements. Et les effets de l'enseignement ont été analysés d'une façon beaucoup plus large : résultats aux examens, mais aussi emploi des élèves à la fin de la scolarité, assiduité aux cours, taux de délinquance. De plus, les auteurs ne prétendent pas que l'enseignement puisse entraîner une homogénéisation et une égalisation des résultats scolaires. De fait, les différences dans ces résultats existant à l'intérieur d'une école sont bien plus grandes que les différences entre les écoles.

Mais les auteurs montrent par contre que la qualité de la pédagogie peut avoir un effet et améliorer les résultats dans leur ensemble chez la plupart des enfants d'une même école. C'est là un objectif légitime (3).

Cette étude ouvre une problématique et appelle des recherches complémentaires. Par exemple, comment le leadership au sein de l'établissement influe-t-il sur le climat de l'école? Ou bien comment ce dernier exerce-t-il une influence dans chaque classe sur le style de l'enseignement proprement dit? Cependant, tel quel, ce livre est extrêmement riche. Il montre notamment l'importance de la vie scolaire, l'influence de l'ambiance générale d'un établissement sur l'évolution et sur la réussite des élèves. Il met ainsi en évidence des secteurs prioritaires pour les innovations à réaliser (4). Il n'existe pas en France d'étude comparable. Pour ce qui pourra être entrepris à cet égard dans l'avenir, cette enquête constitue une mine d'indications précieuses. On notera par exemple les différents indicateurs employés pour évaluer l'ambiance d'un établissement : des récompenses aux punitions, de la décoration des classes aux graffiti, de l'absentéisme à l'assiduité, des incidents disciplinaires à la prise de responsabilités.

Ainsi cette étude se révèle importante non seulement par ses conclusions mais aussi par sa méthodologie. Elle mérite d'être connue et étudiée dans l'univers francophone.

Jean HASSENFORDER.

---

(1) Acton (T.A.). — Educational criteria of success. Some problems in the work of Rutter, Maughan, Mortimer and Ouston. — *Educational research*, 22 (3), June 1980, p. 163-169.

(2) Compte rendu par Caroline Hodges Persell, in : *Harvard Educational Review*, 50 (2), May 1980, p. 286-291.

(3) Rutter (M.), Maughan (B.), Mortimore (P.), Ouston (J.). — Educational criteria of success. — *Educational research*, 22 (3), June 1980, p. 170-173.

(4) Maughan (B.), Ouston (J.). — Fifteen thousand hours : findings and implications. — *Trends in education*, 1979, n° 4, p. 18-24.

HUGHES (Eryl Rothwell). — *Conceptual powers of children : an approach through mathematics and science*. — London : Macmillan education, 1979. — XI - 260 p. ; 23 cm. — (Schools Council research studies).

L'ouvrage présente essentiellement une recherche inspirée des travaux de Piaget concernant la construction des concepts fondamentaux de surface, de poids et de volume afin de vérifier l'existence des stades du développement. Mais le but de l'auteur est d'ordre pratique autant que théorique : l'objectif pédagogique est d'amener les enseignants à mieux observer les modalités de la pensée des enfants et leur évolution. Il considère que c'est seulement à partir de cette connaissance que les maîtres peuvent concevoir les interventions éducatives les mieux adaptées à leurs élèves.

Les deux premiers chapitres sont consacrés à un examen critique des principaux aspects de la théorie piagétienne et aux expériences qui ont servi de fondements à la recherche effectuée sous le patronage du « School Council Research Studies ». La méthode clinique utilisée par Piaget et ses collaborateurs, ses avantages et surtout ses limites sont particulièrement analysés avant que les chercheurs mettent au point leurs propres procédures de présentation du matériel expérimental et de questionnement verbal qui sont exposées dans le troisième chapitre. L'une des préoccupations dominantes étant d'aider les enseignants à mieux comprendre les difficultés d'acquisition de leurs élèves et d'organiser des séquences d'apprentissage en conséquence, l'analyse des raisonnements incorrects et des progressions occupe une place centrale.

L'échantillon des sujets est important : 922 enfants, soit 150 à 154 pour chaque tranche d'âge, de six mois en six mois, entre sept ans cinq mois et neuf ans onze mois. Compte tenu de cet effectif, les épreuves et les consignes d'application ont dû être standardisées. Les sujets ont été examinés individuellement aux épreuves concernant les notions de surface, poids et volume. De plus, deux tests collectifs d'intelligence non-verbale ont été appliqués pour comparer les réponses aux épreuves de conceptualisation d'enfants d'intelligence considérée comme supérieure, moyenne ou inférieure d'après les résultats aux tests. De nombreuses précautions expérimentales ont été prises pour l'élaboration des situations et du matériel, la formulation des questions et le vocabulaire utilisé, de manière à ne pas introduire de facteurs parasites et à obtenir des réponses qui relèvent uniquement, autant que possible, des processus de compréhension des concepts examinés. Cette mise au point a exigé une étude pilote étendue.

Les chapitres suivants contiennent respectivement le détail du matériel, des questions et des résultats obtenus aux épreuves portant sur les notions de poids (chapitre 6), de surface (chapitre 7) et de volume (chapitre 8).

Une étude comparative des évolutions dans l'ordre d'acquisition de ces dernières fait l'objet du huitième chapitre. Dans le neuvième sont analysées au moyen du  $\chi^2$  les liaisons entre le niveau intellectuel mesuré par les tests non verbaux et les résultats aux épreuves conceptuelles. La plupart de ces liaisons sont significatives au seuil  $P = .05$  ou  $P = .01$ , avec des variations cependant selon les items à l'intérieur de chaque épreuve.

Dans les conclusions, l'auteur apporte une confirmation de la théorie des stades du développement cognitif de Piaget mais avec les réserves que l'on retrouve dans toutes les études effectuées sur un nombre important de sujets auxquels on applique plusieurs épreuves piagésiennes : les différences inter- et intra-individuelles des résultats apparaissent dans toute leur importance, ce qui conduit à replacer dans une nouvelle perspective les rapports entre les lois générales du développement cognitif selon la théorie piagétienne, et les évolutions individuelles qui sont observées dans les recherches du type de celle dont il est rendu compte ici (1).

(1) Ce problème est aussi abordé dans des recherches françaises d'une manière plus approfondie. Voir en particulier Jacques Lautrey. — La variabilité intra-individuelle du niveau du développement opératoire et ses implications théoriques. — *Bulletin de psychologie*, 1979-1980, XXXIII, n° 12-15, p. 685-697.

Pour la recherche proprement dite, les enseignants (deux au moins dans chacune des 88 écoles où l'expérimentation a eu lieu) ont été étroitement associés à toutes les étapes de l'étude. Un guide à leur usage a pu être rédigé, pour une utilisation pédagogique ultérieure orientée vers l'organisation de séquences d'apprentissage adaptées aux élèves avec des contrôles à chaque étape. Malheureusement ce guide ne figure pas dans l'ouvrage dont l'intérêt est cependant évident autant pour des chercheurs que pour des enseignants.

Jacqueline CAMBON.

**LURÇAT (L.). — L'activité graphique à l'école maternelle.** — Paris : E.S.F., 1979. — 149 p. : ill.; 24 cm. — (Science de l'éducation).

Cet ouvrage rassemble différentes études — conduites au long de vingt-cinq années de recherche — dans une réflexion d'ensemble sur l'activité graphique des jeunes enfants et sur la pédagogie de cette activité à l'école maternelle. Il a le grand mérite de donner des recherches faites une présentation parlante pour un non spécialiste — avec ses sous-titres, ses résumés, les précisions de vocabulaire qu'il apporte — et qui cependant respecte le lecteur et lui offre, non un succédané abâtardi sous prétexte de vulgarisation, mais les analyses mêmes auxquelles ont conduit ces recherches avec tous les problèmes que l'auteur s'est posé.

Les études présentées ont été conduites avec une double méthodologie : observation d'évolutions individuelles et expériences portant sur des groupes d'enfants d'âges différents. Elles constituent une approche minutieuse de différents aspects de l'évolution de l'activité graphique depuis les premières productions de l'enfant jusqu'à la fin de l'école maternelle : organisation du mouvement dans l'acte graphique, évolution du rapport œil-main et contrôle des tracés, naissance des formes et des figurations, maîtrise de l'espace graphique, utilisation du graphisme comme moyen de représenter la réalité (dessin) ou de la signifier (évolution vers l'écriture), etc. A travers ces études, transparaît toute la complexité de l'activité graphique, toute sa richesse et sa diversité, et au-delà, toute la richesse des possibilités des enfants débordant toujours tout ce que le chercheur — l'adulte en général — peut en approcher.

Les analyses présentées se réfèrent à Henri Wallon, dont L. Lurçat a été la collaboratrice. Parmi les idées centrales, on retiendra en particulier l'accent mis sur le fait que le graphisme a ses lois propres de développement. On ne saurait l'utiliser de façon mécanique comme témoin de ce qu'est un enfant, ni en ce qui concerne son développement intellectuel, ni en ce qui concerne sa personnalité : le dessin n'est pas la traduction pure et simple de ce qu'un enfant est capable de percevoir ou de se représenter à un moment donné ; il n'est pas non plus la traduction figée de ce qu'est sa personnalité. « Le graphisme enregistre l'humeur, les états affectifs et il exprime leurs changements... » « C'est pourquoi, quand on demande de fournir à l'appui d'un dossier un dessin de l'enfant pour porter un jugement global sur sa personne, on risque fort de fausser sa réalité psychologique. C'est déjà d'ailleurs la fausser que vouloir l'enfermer dans une simple trace graphique » (pp. 15-16).

Outre l'intérêt propre à chacune des études présentées, les psychologues comme les pédagogues apprécieront leur intégration dans une réflexion d'ensemble sur le développement des enfants et sur le rôle de l'école. Les descriptions proposées ne visent pas à définir une norme par rapport à laquelle devraient être mesurés et hiérarchisés les enfants ; elles mettent l'accent sur leur diversité. Elles ne visent pas à créer des instruments pour juger les enfants mais à donner au pédagogue des moyens de comprendre où se situent les difficultés propres à l'activité graphique et d'aider chaque enfant en fonction de la façon dont il aborde cette activité. Tout en soulignant

que « l'école n'est pas l'état de nature » et qu'il ne suffit pas d'attendre pour que les enfants soient créatifs (p. 16), L. Lurçat insiste sur le caractère actif de l'enfant dans la construction de sa personne. « Une conception desséchante de l'enfance voudrait la réduire soit à la réduplication de comportements héréditairement programmés, soit à la réplique littérale de l'environnement humain. Entièrement déterminés sur le plan biologique ou social, les enfants ne seraient plus alors que des produits à étiqueter et à canaliser le plus tôt possible vers les postes sociaux correspondant à leur catégorie » (p. 146). A des conceptions qui font de l'enfant une « machine programmée », L. Lurçat oppose celle d'un « enfant créateur » dont il est grave de détruire le « potentiel d'ardeur et d'audace créative ».

Monique VIAL.

**LONGSTREET (Wilma S.). — Aspects of ethnicity : understanding differences in pluralistic classrooms. — New York : Teachers College Press, 1978. — X - 196 p. : 23 cm.**

Les propositions que formule Wilma S. Longstreet en vue de former les maîtres qui ont la tâche difficile d'enseigner aux enfants et adolescents appartenant aux minorités ethniques (noirs, chicanos, amérindiens, portoricains...) des Etats-Unis s'inscrivent dans une approche nouvelle des problèmes élaborée par les ethnopédagogues et les chercheurs en communication interculturelle.

L'auteur est professeur d'éducation à l'Université de Michigan-Flint où elle a la responsabilité de la formation des enseignants du second degré. Auparavant elle avait dirigé un projet de recherche pour l'enseignement aux minorités ethniques à Chicago. Elle a en outre enseigné l'anglais seconde langue en Italie et acquis une riche expérience des relations interculturelles en Europe lorsqu'elle accompagnait des groupes de touristes.

Les échecs scolaires des enfants appartenant aux minorités ont eu pour conséquences d'amener la recherche éducative à se préoccuper davantage du background culturel des élèves, de tous les élèves, alors que la tendance générale se contente de leur faire subir un traitement égal basé sur les performances intellectuelles mesurées « objectivement ». D'autre part l'accent écrasant mis sur l'individu est peu à peu remis en cause et l'on se préoccupe de plus en plus depuis le début des années soixante-dix du modèle d'apprentissage acquis par l'enfant dans le cadre culturel de sa famille, de sa communauté, de ses pairs. S.J. Kimball dans des travaux menés sur plusieurs lustres a notamment souligné que la transmission de la culture, incluant le développement des capacités cognitives et des compétences techniques, devrait être l'un des objectifs prioritaires du système éducatif.

Il s'agit, en d'autres termes, de déterminer quels segments de l'héritage culturel on doit inclure dans les programmes, dans le curriculum, car l'enfant a reçu et organisé son expérience à travers un « écran cognitif » lié aux modes sociaux de regroupement, à la logique et à la mythologie de son langage maternel, etc.

Comment l'administrateur scolaire, le planificateur, l'enseignant appartenant aux classes moyennes et de surcroît au « mainstream » culturel pourront-ils identifier ces segments, les apprécier et apprendre à les utiliser de manière efficace dans les planifications éducationnelles et les apprentissages ?

La question est posée également dans d'autres centres où les minorités sont nombreuses, l'accent se déplaçant des pôles sensori-moteurs et affectifs vers le pôle cognitif.

Cette approche rigoureuse des caractéristiques culturelles des enfants dans la classe, la cour de jeux, la rue, soulève un certain nombre de problèmes. L'école fait preuve d'une grande réticence à discuter de manière objective des traits ethniques et

culturels et préfère porter des jugements collectifs fondés sur la base de quelques expériences recueillies sans le secours de méthodes élaborées avec soin. Ces observations sont d'ailleurs « filtrées » par la manière subjective de percevoir les comportements. C'est ainsi qu'enseignants et personnels administratifs fabriquent des stéréotypes qu'ils transmettent à leurs collègues.

D'autre part, l'ethnocentrisme inconscient de chaque groupe est un obstacle de taille à la connaissance relativement objective de l'autre : J. Henry a pu montrer — pour prendre un exemple — que les maîtres distribuent souvent récompenses et punitions en fonction de leur sens du comportement convenable. Wilma S. Longstreet souligne d'autre part l'écart existant entre l'information générale sur une culture et ce que l'on peut effectivement observer dans les classes et « autour de la classe ».

L'auteur propose une méthode d'identification, de catégorisation des segments culturels pertinents en soulignant comment les données recueillies peuvent renouveler la pratique éducative. Il s'agit de dresser des « profils ethniques » constitués d'hypothèses devant sans cesse être éprouvées, revues, nuancées.

Le cadre conceptuel et méthodologique s'inspire largement des concepts et méthodes élaborés par la communication interculturelle et l'ethnopédagogie... Les cinq aspects de l'ethnicité retenus (l'américain ne possède pas l'équivalent du français ethnique) sont : la communication verbale, la communication non verbale, les types d'attitudes corporelles (orientation modes), les systèmes de valeurs communautaires (social value patterns) et les types d'attitudes intellectuelles (intellectual modes).

La première partie comporte de judicieux aperçus concernant l'attitude des maîtres confrontés à l'anglais non standard des élèves, la structure syntaxique du langage du terrain de jeux, la façon dont certains groupes ethniques mènent une discussion (discussion modes)...

L'intérêt et la nouveauté de l'analyse micro-culturelle éclatent davantage dans le domaine des communications non verbales. Les progrès récents de la kinésique (étude scientifique de la communication basée sur la façon de se mouvoir et d'utiliser son corps) sont exploités avec finesse dans les programmes de formation des maîtres qu'élabore et teste l'auteur.

Le système de communication non verbal de l'enfant ou système diakinésique, lequel est acquis très tôt, peut être comparé à un dialecte non verbal et il est important de pouvoir identifier et comprendre la signification des kinèmes essentiels.

Une conscience plus claire des systèmes diakinésiques permet d'améliorer les relations interpersonnelles et d'éviter mainte incompréhension. Le malaise éprouvé en communication interculturelle prend largement sa source dans ces différences difficiles à cerner sans un apprentissage approprié et suivi.

Repérer, décrire, comprendre le sens des kinèmes peut être un exercice passionnant et fructueux pour l'enseignant. Ces kinèmes peuvent avoir un sens dénотatif (voire connotatif), être indépendants de ce qui est énoncé ou ponctuer le langage parlé.

Des observations sur la proxémie (étude de l'espace interpersonnel, de l'aménagement et du mode d'occupation différentiels de l'espace) peuvent être entreprises avec fruit dans l'école à l'aide d'instruments comme le cinéma, la vidéo et la photo. Le maître fera souvent partie d'une société à temps monochrome, les enfants des minorités appartiennent plutôt aux groupes qui structurent l'espace et le temps de façon différente : sociétés à temps polychrone (cf. Edward T. Hall).

Les aperçus que Wilma S. Longstreet donne au sujet des facultés d'attention des élèves de groupes ethniques différents mériteraient d'être plus développés, plus diversifiés. Les observations faites sur la fréquence des interruptions dans une classe multiculturelle de Chicago ouvrent cependant des voies intéressantes (aménagement d'alternances pendant les cours par exemple).

Une large place est faite aux valeurs communautaires qui sous-tendent et guident les comportements observables.

L'auteur, en collaboration avec des enseignants en formation, a élaboré des grilles permettant de décrire, de catégoriser les systèmes de valeurs auxquels se réfèrent les différentes minorités culturelles. Son objectif est de limiter ces modèles à ceux qui influent sur le comportement dans la classe et on peut s'interroger sur les possibilités conceptuelles et méthodologiques d'établir de telles limites.

La méthode permet cependant de comparer les groupes ethniques entre eux et de rendre compte dans une certaine mesure des principaux processus d'acculturation et de changement. Les maîtres, outre le fait qu'ils acquièrent des outils d'investigation, peuvent centrer leur réflexion sur les modèles éducatifs familiaux, sur la responsabilité du père et de la mère, le statut de l'aîné et du cadet, l'attitude des jeunes par rapport à certaines professions, etc.

L'enseignant est ainsi amené à comparer les valeurs de son propre groupe ethnique à ceux auxquels appartiennent les enfants et à en tirer un certain nombre d'enseignements sur le plan éducatif. Wilma S. Longstreet n'accorde peut-être pas assez d'attention à deux questions importantes :

Peut-on réussir à isoler les influences ethniques des influences sociales ?

Y a-t-il un changement culturel et si oui dans quels domaines ? De la première année à la fin de la scolarité élémentaire par exemple.

Certes l'auteur forme des enseignants sur le terrain et elle ne poursuit pas une étude scientifique au sens strict. Il est cependant étonnant qu'elle ne fasse pas allusion aux travaux d'Aiello et Jones (71, 73, 77). Ces chercheurs qui travaillent en milieu scolaire ont obtenu certains premiers résultats fort stimulants pour l'esprit.

Dans le domaine de la proxémie ils ont pu nuancer et enrichir les thèses d'Edward T. Hall. L'étude la plus frappante (77) concerne les différences sociales et culturelles à l'école ; elle a permis d'établir de façon significative que certains aspects du comportement proxémique pouvaient être indépendants de la classe sociale.

Le dernier domaine culturel exploré concerne les types d'attitudes intellectuelles des différentes minorités ethniques (intellectual modes). Leur description et leur catégorisation faciliteraient la tâche des enseignants dans leur rôle de « médiateurs cognitifs ».

L'auteur propose une méthode de recherche comparative qui permettrait aux maîtres d'une école, d'un groupe d'écoles, d'identifier un certain nombre de ces types : comment les enfants d'une communauté abordent une question, comment ils résolvent un problème d'organisation spatiale, quel type de questions ils posent au cours de l'acte d'apprendre, comment ils mémorisent, etc.

Si la recherche est menée avec constance et méthode l'influence de l'ethnicité sur les types d'attitudes intellectuelles pourrait se lire à trois niveaux :

1. Comment un groupe approche-t-il « le fait d'apprendre » (learning) ?
2. Ce groupe met-il l'accent sur certaines compétences intellectuelles, accorde-t-il moins d'importance à d'autres ?
3. L'exercice de certaines capacités est-il favorisé par des contextes ou des types d'activités particulières ?

On prête de plus en plus attention aux performances cognitives spécifiques et à la relation entre les modèles développés au cours des étapes préscolaires dans le groupe et ceux que l'école stimule.

L'auteur souligne que l'approche méthodique de l'ethnicité dans la classe rendra les maîtres plus conscients de leur propre fonctionnement intellectuel et de leur culture (au sens anthropologique du terme). Il ne s'agit pas de transformer ou d'éliminer les modes d'approche des élèves mais de les prolonger, de les élargir.

La pertinence de l'anthropologie dans le processus éducatif se confirme en maints endroits. Ainsi un cursus de formation destiné aux personnels administratifs et enseignants chargés de la scolarisation des enfants indiens au Nouveau Mexique, « the Esperanza Model » se propose de transformer un curriculum monoculturel en curriculum multiculturel. Il implique une rupture profonde avec les habitudes prises par la classe moyenne enseignante appartenant au « mainstream » culturel.

John Aragon présentait le projet de façon significative : un obstacle au pluralisme culturel : des éducateurs culturellement déficients essayant d'enseigner à des enfants culturellement différents !

Wilma S. Longstreet a entrepris une démarche honnête et sans faux-semblants pour donner aux maîtres des instruments d'analyse et de compréhension des faits culturels. Elle a conscience de la subjectivité et de l'instabilité de certaines données ainsi que des incertitudes méthodologiques. Cependant les travaux scientifiques menés en milieu scolaire peuvent étayer et prolonger les résultats. Il faut surtout insister sur la démarche proposée qui s'inscrit dans un renouvellement profond que l'on décèle en matière de pluralisme culturel, au moins au niveau des avant-gardes. L'éducation, en milieu pluriculturel ou non, devrait tirer largement profit des concepts et méthodes élaborés par l'anthropologie cognitive de l'ethnométhodologie.

Maurice MAUVIEL.

**NOVAK (Joseph).** — **A theory of education.** — London : Cornell University, 1977. — 295 p., 23 cm. — Bibliogr. — Index.

L'auteur, professeur de sciences de l'éducation et de didactique à l'université Cornell (E.U.) a poursuivi parallèlement des recherches sur la psychologie de l'apprentissage et des recherches se rapportant à la mise en place de divers projets d'enseignement scientifique. Ces activités l'ont amené à élaborer une théorie de l'éducation tant pour la recherche en éducation que pour la régulation des prises de décision au cours de la pratique pédagogique.

En fait sa théorie se limite au domaine cognitif : l'objet essentiel de l'éducation c'est la construction d'une structure cognitive ; de plus le domaine des apprentissages affectifs ne se prête pas actuellement à l'analyse expérimentale. Sur le plan épistémologique l'auteur se réfère principalement à Toulmin ; sur le plan psychologique il reprend et développe la théorie des apprentissages signifiants d'Ausubel.

Il récuse le mythe d'une culture scientifique immuable et indépendante des représentations du milieu ; il s'écarte aussi des philosophies empiristes et instrumentalistes qui limitent la pensée scientifique à une méthode ou un langage. Il reproche à Popper de réduire la logique de la pensée scientifique au critère de falsification (réfutation) sans s'intéresser au véritable fondement de la rationalité, la nature et le fonctionnement des modèles conceptuels qui caractérisent la pensée scientifique. Ces derniers n'évoluent pas seulement à l'occasion des révolutions scientifiques mais subissent une sélection naturelle et une dérive progressive, dans un contexte socio-historique donné ; la rationalité se définit par la manière dont on change ses idées pour avoir prise sur le réel.

Sur le plan psychologique il a été amené à abandonner les principes béhavioristes qui réduisent l'apprentissage au seul conditionnement opérant : ils expliquent difficilement les apprentissages cognitifs complexes qui font l'objet essentiel de l'éducation. Le souci de dépasser le formalisme des modèles cybernétiques l'a conduit à la théorie d'Ausubel qui donne la priorité à l'apprentissage des concepts et fait passer au second plan celui des savoir-faire et des attitudes.

Ausubel oppose les apprentissages mécaniques et les apprentissages signifiants qui réalisent deux types extrêmes entre lesquels se situent les apprentissages courants. Les premiers se rapportent au schéma stimulus-réponse et débouchent sur l'association d'item non coordonnés ; la durée de rétention des informations est en général limitée s'il n'y a pas répétition systématique et les apprentissages initiaux tendent à freiner les apprentissages ultérieurs de la même famille. Les tests se limitent trop souvent au rappel d'apprentissages mécaniques. Les apprentissages signifiants ou sémantiques sont caractérisés par l'association d'une nouvelle information à la structure cognitive du sujet. Celle-ci est définie par un ensemble de concepts intégrateurs ou adjoncteurs (subsuming concepts). Ceux-ci proviennent de la différenciation progressive et de la recombinaison de 1 000 à 2 000 concepts primaires liés à l'action propre de l'enfant et qui sont explicités par son vocabulaire fonctionnel (on retrouve l'idée de Wallon de l'effet généralisant de la langue). L'adjonction d'une information modifie simultanément le concept intégrateur qui permet de la saisir et la perception de l'information elle-même. Le principal facteur de l'apprentissage est ce que l'élève sait déjà ; lorsque le maître ne s'assure pas de la présence des concepts intégrateurs présumés de façon implicite chez un élève donné, il oriente ce dernier vers des apprentissages mécaniques ; comme ces défaillances ont un effet cumulatif, on aboutit à l'échec scolaire. D'autre part l'adjonction de l'information est favorisée par la mise en œuvre de ponts cognitifs ou organisateurs de progression qui rendent celle-ci signifiante par rapport au concept intégrateur ; ils orientent aussi l'observation c'est-à-dire le contenu de l'information elle-même. Il s'agit de principes plus abstraits et plus englobants que les éléments à incorporer ; en biologie l'auteur cite le rapport entre fonction et organisation. L'adjonction d'informations successives entraîne une différenciation progressive du concept intégrateur ; contrairement à une pratique commune en sciences, l'auteur récuse les théories inductives de l'apprentissage et considère que la réorganisation de plusieurs concepts élémentaires en un concept d'ordre supérieur est plus rare et plus tardive. La structure conceptuelle se présente comme un réseau hiérarchisé. Au cours de la construction des structures le jeu des analogies et des oppositions fait apparaître des « dissonances cognitives » dues au fait qu'un élément d'information peut relever de deux systèmes conceptuels différents ou qu'un mode de structuration antérieur masque l'organisation à construire : le grain de blé est un fruit pour le botaniste ; le haricot est un légume du point de vue alimentaire mais un fruit du point de vue botanique. Le jeu des oppositions complète la différenciation progressive des structures cognitives par spécification et généralisation. Les informations successives qui ont servi à construire la structure cognitive peuvent être oubliées au cours des remaniements successifs mais elles sont oubliées plus lentement et réappries plus vite que les informations mémorisées par des apprentissages mécaniques.

L'auteur réagit vivement contre la tendance à associer les apprentissages mécaniques à la pédagogie de la présentation des connaissances («reception learning») et les apprentissages signifiants à la pédagogie de résolution des problèmes. Le problème pédagogique central est pour lui le guidage individualisé des opérations permettant la construction des structures cognitives qui reflètent l'organisation logique de la discipline. Ce guidage lui semble plus difficile et plus aléatoire dans la méthode de résolution de problèmes.

Aux yeux de l'auteur la théorie d'Ausubel propose un mode d'explication unique de données habituellement interprétées par d'autres théories. Il récuse la théorie des stades de Piaget au profit de la construction de hiérarchies conceptuelles spécifiques qui présentent des développements parallèles chez de nombreux enfants à cause de la convergence des environnements culturels ; les concepts abstraits se construisent dès six ans et le passage de la pensée formelle n'est qu'une accélération du processus par interaction des concepts formés. La possibilité d'entreprendre un apprentissage (readiness de Bruner) n'est pas liée à une maturation mais à



l'existence préalable des concepts intégrateurs pertinents. La créativité sur le plan intellectuel est définie par la possibilité de faire apparaître des rapprochements inattendus et complexes grâce à la construction de concepts généraux fortement hiérarchisés alors que le Q.I. dépend avant tout du nombre de concepts de faible généralité impliqué par le niveau peu élevé des opérations intellectuelles caractérisant les épreuves. Gagné explique même les formes les plus élevées d'apprentissage de sa classification par le schéma S-R alors que la théorie d'Ausubel s'applique mieux dans ce cas.

Par ailleurs l'auteur développe l'idée que l'application de la théorie proposée permet une approche efficace de l'ensemble des problèmes pédagogiques. La construction du curriculum se caractérise par le « déballage » des concepts d'une discipline : l'ordre linéaire des manuels masque les rapports réels entre concepts, les problèmes auxquels ils répondent, l'existence de concepts implicites ; de plus le cloisonnement des programmes par année et discipline bloque souvent les opérations de construction des concepts de base même dans les projets très élaborés comme le B.S.C.S. Il n'est pas possible de résumer les multiples remarques que fait l'auteur sur la régulation de l'enseignement. Signalons qu'il s'élève vigoureusement contre l'échec scolaire « atteinte aux droits de l'enfant car elle détruit l'image de soi », échec qu'il attribue avant tout à l'effet cumulatif de pratiques stéréotypées qui ne prennent pas en compte le niveau conceptuel des enfants. L'avenir réside pour lui dans les procédures d'individualisation flexibles dans le cadre d'un planning d'objectifs (« mastery learning »). L'auteur décrit les expériences auxquelles il a participé (enseignement modulaire, enseignement auto-tutorial, enseignement assisté par ordinateur...) en insistant sur la nécessité de dépasser la recette technologique grâce à une théorie cohérente et sur l'importance du maintien des liens interpersonnels et des possibilités de création. Mais il propose aussi des mesures concrètes pour améliorer l'enseignement frontal et pour l'articuler de façon cohérente avec d'autres activités — dans ce domaine il signale la confusion des fonctions qui stérilise souvent les travaux pratiques. Il pense que la technologie lourde (circuit intégré de T.V., enseignement par ordinateur) ne sera maîtrisée que vers l'an 2000 mais qu'il faut préparer les maîtres dès maintenant.

La dernière partie de l'ouvrage est consacrée à la description des recherches de psychologie expérimentale (en particulier celles de l'auteur) qui l'ont conduit à adopter la théorie d'Ausubel.

Le lecteur sera parfois dérouté par le caractère systématique de la pensée de l'auteur qui ramène les problèmes de l'apprentissage à ceux de la construction progressive d'une structure cognitive, sans prendre en compte le développement des structures opératoires de l'élève et les interférences de l'imaginaire et de l'affectivité dans l'élaboration des concepts. Les exemples cités se rapportent en général à des opérations intellectuelles peu complexes (construction de classes et définition de relations) ; l'apprentissage des méthodes qui permettent de traiter les données (expérimentation...) et d'appliquer les concepts au réel n'est pas abordé. Le rôle des représentations, des obstacles épistémologiques, les modalités de la régression du savoir en stéréotypes sociaux ne sont pas évoqués. Cependant ces réserves ne doivent pas masquer le grand intérêt de ce livre. Il fait apparaître la nécessité d'un « modèle pédagogique » cohérent qui explicite et articule l'ensemble des hypothèses relatives à l'action éducative ; il est facile de compléter ou de remodeler la théorie de l'auteur. Il montre l'intérêt pour le chercheur en éducation de partir de situations de classe pour orienter les recherches fondamentales sur l'apprentissage et pour apporter parallèlement une aide efficace aux maîtres.

Victor HOST.

Comprendre la nature de la conscience de soi et le comment de son développement dès l'enfance, telles sont les questions fondamentales dont traite cet ouvrage. Il est constitué de neuf essais rédigés sous la direction de Bernard Curtis et Wolfe Mays, à l'occasion d'un colloque qui s'est tenu à l'université de Birmingham en 1976.

Comme son titre l'indique, il s'agit d'une réflexion sur quelques grands thèmes phénoménologiques et existentialistes que l'on rencontre chez Kierkegaard, Piaget, Husserl, Merleau-Ponty, Sartre. Adressée à des philosophes certes, cette réflexion n'en est pas moins originale par la richesse de sa documentation et les implications pratiques qu'elle suggère à tous ceux, sociologues, psychologues, enseignants, qui participent et s'intéressent à l'acte éducatif.

L.P. Pojman en premier lieu, rappelle que la nature de la conscience, d'après Kierkegaard, phénoménologue avant la lettre, est avant tout liberté. L'évidence de cette affirmation réside toute entière dans le fait qu'elle ne peut trouver d'explication scientifique comme l'anatomie. Par essence, elle échappe à la science du fait de son caractère spirituel, incertain, subjectif sans lequel il n'y aurait plus de liberté.

Dotée d'une telle nature, la conscience ne peut appréhender le monde comme étant une réalité objective : la conscience est à la fois intellect et affectivité. Tout au plus ne peut-elle appréhender avec les sens et l'imagination que ce qu'il lui apparaît être « vrai ». Comme le dit Kierkegaard, il n'est de véritablement vrai que ce que l'on appréhende avec passion.

L'implication pratique de cette théorie de la subjectivité en matière d'éducation est évidente : il ne peut y avoir de transmission d'un savoir sans que l'enfant ne l'appréhende avec tous ses sens, sans que le maître ne « gesticule avec toute son existence » au lieu de présenter du monde une réalité scientifique, objective, que l'enfant ne peut saisir de par la nature même de sa conscience. C'est ainsi que l'enfant peut le mieux saisir les éléments cognitifs qui lui permettront de prendre conscience de lui-même en s'insérant dans le monde, et passer « brusquement » du monde affectif de l'enfance à celui de la réflexion et de la morale.

R. Grimsley insiste à son tour sur le rôle fondamental que l'imagination issue d'une telle conscience peut jouer dans l'éducation. Mais il rappelle que dans l'esprit de Kierkegaard, l'intellect est dialectiquement relié à l'imagination. Sans la raison, l'imagination ne peut être qu'utopique, voire destructrice.

Le mérite de mettre en valeur l'existence d'un isomorphisme certain entre la phénoménologie génétique et la psychologie de Piaget, pourtant opposées sur la conception de la nature et du développement de la conscience, revient ensuite, dans cet ouvrage, à M. Bolton et à W. Mays.

Certes, M. Bolton critique l'explication scientifique et historique de Piaget du développement de la conscience : faute de reconnaître à la manière des phénoménologues le caractère immédiat de la conscience, Piaget ne voit dans le jeu qu'une imagination égocentrique alors qu'il peut être la possibilité de varier notre insertion dans le monde. Le langage, contingent de la pensée, ne fait que révéler un raisonnement déductif alors que pour Merleau-Ponty il articule la pensée. La pensée elle-même est réduite à un système d'opérations de déduction alors que ce système, pour la phénoménologie, n'en constitue qu'un des aspects. De ces différences existant entre les principes de Piaget et les insights de la phénoménologie, naît donc l'idée d'une complémentarité de ces deux domaines.

Cette complémentarité apparaît encore avec W. Mays, qui fait état de préoccupations communes, de concepts très voisins chez Piaget, Husserl, Gurwitsch, Merleau Ponty : il en est ainsi par exemple lorsqu'il s'agit de causalité ou d'intention. A travers cette communauté d'intérêts, de divergences de vue que relate W. Mays, apparaît cependant cette recherche de même nature de structures pour les uns, d'essences

pour les autres, permettant d'établir un processus premier de l'organisation Intellectuelle.

Moins fondamentalement théoriques, les deux articles suivants de B. Curtis et de J.L. Mackrie discutent du bien-fondé pour le maître de surveiller son attitude physique dans sa relation avec l'élève lorsqu'il transmet un savoir.

Pour B. Curtis, tout élément de la conscience, une émotion, un savoir, doit être partagé avec autrui : enseigner une matière ne revient pas à diffuser un savoir d'une façon froide et méthodique. Le maître « gesticule » d'une certaine manière. Et la façon dont il « gesticule » peut rendre aux yeux de l'élève la matière enseignée sympathique ou antipathique. C'est ce que B. Curtis appelle le « **Souï Contact** ». Il préconise donc que le maître ait conscience de ses gestes, de son regard, pour mieux les contrôler et créer ainsi un courant de sympathie pour la matière qu'il enseigne.

J.L. Mackrie critique cette proposition pour deux raisons : d'une part, surveiller ses gestes reviendrait pour le maître à manquer d'authenticité, ce qui ne manquerait pas d'entraîner l'effet inverse de celui qui était recherché, d'autre part il rappelle combien peut être stimulant et peu ennuyeux de se dépasser en se heurtant à une difficulté que l'on veut alors résoudre.

Toujours au sujet de la relation de l'enfant avec son environnement, P.M.W. Thody témoigne de l'intérêt qu'il y a pour l'enfant d'être élevé avec ses contemporains pour s'insérer dans un monde démocratique. C'est en se mélangeant avec ses semblables que l'on est « normal » et que l'on appréhende le mieux le principe de réalité. L'enfant qui au contraire serait isolé, ne pourrait se situer dans le monde qu'avec difficulté. Phénoménologie et existentialisme se rejoignent dans ce témoignage et suggèrent l'idée de l'existence d'une méthode phénoménologique en matière d'éducation.

J.M. Heaton rappelle de façon fort intéressante l'importance que joue le jeu dans l'éducation à l'école. C'est par le jeu que l'enfant acquiert le sens des symboles. L'expérience culturelle est en continuité directe avec le jeu. Et la conversation conçue comme un jeu doit remplir une part importante dans l'enseignement.

D.K. Kröll propose une conception phénoménologique de la mémoire. La mémoire n'est pas que mécanisme, pas plus qu'elle n'est uniquement un répertoire. Elle est aussi intention, projet, et il y a tout intérêt à ne pas oublier cette dimension.

D'abord réflexion théorique sur la phénoménologie de l'éducation, cet ouvrage collectif mérite donc largement d'être lu, tant pour son originalité que pour les implications pratiques, les perspectives qu'il offre en matière de recherche sur l'éducation.

René POLIN.

**ROMIAN (H.). — Pour une pédagogie scientifique du français.** — Paris, P.U.F., 1979. — 253 p. ; 21 cm — (L'Éducateur ; 71).

Depuis une douzaine d'années, Hélène Romian, en tant que responsable d'une Unité de Recherche, anime les équipes qui ont élaboré, sous la direction de Louis Legrand et le patronage du regretté inspecteur général Rouchette, « un plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire », dans le cadre de l'I.P.N. (Institut Pédagogique National) jusqu'en 1970 puis de l'I.N.R.D.P. (Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique) jusqu'en 1976, et enfin de l'I.N.R.P. (Institut National de Recherche Pédagogique).

Son ouvrage **Pour une pédagogie scientifique du français** fait le point sur l'immense travail accompli pendant ces treize ans, pour faire un bilan de ce qui a été fait, de l'esprit dans lequel cela a été fait, des perspectives ouvertes et des recherches à poursuivre.

Le premier chapitre traite des finalités générales d'une pédagogie scientifique, la principale était « une démocratisation effective du système éducatif ».

Après avoir passé en revue les définitions habituelles de la pédagogie, H. Romian la présente comme « un champ d'interactions entre la théorie et la pratique des conduites éducatives, entre finalités, objectifs, démarche et pratiques effectives du maître ; entre finalités, objectifs, comportements des élèves et du maître ». Des considérations sur les rapports entre recherche pédagogique et recherche en sciences de l'éducation, entre recherche pédagogique et innovation la conduisent à préciser ce qu'il faut entendre par recherche-action et surtout par ce qui en est « le moteur » : l'innovation contrôlée :

« J'entends par innovation contrôlée l'introduction délibérée, consciente, contrôlée empiriquement et/ou scientifiquement, d'un ensemble d'hypothèses d'action pédagogique spécifiques, qui tend à modifier profondément et durablement des contenus d'enseignement et/ou l'organisation de la vie collective dans le cadre scolaire, ou à introduire des contenus nouveaux. »

S'appuyant sur les dits de Buyse, Binet, Mialaret, de Landsheere, H. Romian montre comment, dans les domaines éducatifs, la notion de scientificité doit être réexaminée.

Le second chapitre impressionne en raison de ses innombrables retentissements, psychologiques, linguistiques, administratifs et politiques. Comment éviter que l'innovation, nécessaire pour qu'un changement dans l'appropriation de la langue se produise, ne soit récupérée par « un système politique qui n'a de libéral que l'apparence » ? En pratiquant l'innovation contrôlée empiriquement et expérimentalement, H. Romian explique ensuite le double aspect du contrôle interne : d'une part, il faut provoquer puis observer et évaluer « des activités de libération de la parole » et pour l'instant, cela ne peut être fait qu'empiriquement, ou indirectement, en évaluant « les activités de structuration de la langue d'ordre métalinguistique », ces dernières activités étant plus aisément susceptibles d'un traitement « scientifique ».

L'ensemble de ces activités supposant un fort complexe va et vient entre le théorique et la pratique.

Tous ces travaux, malgré leur sérieux et leur spécificité, et comme ils concernent la langue nationale et maternelle pour une majorité de français, sont alors l'objet d'attentions bienveillantes ou hostiles de la part des groupes idéologiques et politiques du pays. C'est — par antiphrase, dit H. Romian — « le contrôle empirique externe » !

Comment mettre en œuvre cette innovation contrôlée ? En imaginant, puis en élaborant des dispositifs d'évaluation des pratiques innovatrices étudiées sur le terrain, c'est-à-dire dans les classes. Auparavant, il convient de procéder à une catégorisation théorique des pédagogies du français, afin de se donner les bases du dispositif d'évaluation.

Ainsi, dans le troisième chapitre, à partir de trois textes clés : les instructions officielles, les ouvrages de Freinet, le plan de rénovation I.N.R.P., Hélène Romian va définir trois orientations théoriques de la pédagogie du français, l'une dite pédagogie I, « d'ordre utilitariste, centrée sur la discipline à enseigner, sur les modèles intellectuels que véhicule la langue des auteurs "reçus" par la bourgeoisie bien-pensante ... son objectif-clé : le bon usage de la langue écrite incarné par l'orthographe », la seconde, dite pédagogie II, d'ordre pragmatiste, dérivant des besoins actuels de l'enfant ... Son objectif clé peut se ramener à la floraison de textes libres et des journaux imprimés par la coopérative scolaire au moyen desquels s'accomplit la « libération des profondeurs de l'être », porteuse de joie individuelle et collective », enfin la troisième, dite pédagogie III, d'ordre scientifique ... Son objectif clé, dans l'optique d'une démocratisation effective de l'enseignement, se fonde sur le droit de tous, sans distinction d'origine socio-économique, à la culture, à une effective liberté de parole intellectuelle, affective, imaginative, sociale ».

C'est à partir de ce schéma théorique que va s'élaborer l'expérimentation de 1972 (quatrième chapitre). Le principe en est le suivant : 1 267 élèves et 48 maîtres de cours moyen ont été retenus, 25 maîtres pour les classes expérimentales, 23 pour les non-expérimentales. Ces maîtres seront répartis ensuite en maîtres P.R. (montrant une dominante Plan de Renovation, Pédagogie III) et un maître non P.R. (ne montrant pas cette dominante, Pédagogie I) grâce au Q.I.P.F. (questionnaire d'identification des pédagogies du français (C.M. 1). Les principes P.R. n'ont été appliqués que pendant peu de temps, une année et demie au grand maximum.

Les résultats, sans être encore décisifs, sont plus qu'encourageants :

« L'hypothèse selon laquelle les performances des élèves des classes P.R. sont meilleures que celles des élèves des classes non P.R. se trouve confirmée globalement, et de façon significative pour onze épreuves sur vingt. Les résultats sont d'autant plus nets que l'intégration des options du plan de Renovation par les maîtres est plus forte, plus cohérente. La seconde hypothèse, selon laquelle on devrait constater une réduction des écarts des performances entre enfants des milieux les plus et les moins favorisés dans les classes expérimentales, n'est pas infirmée. »

Quant au dernier chapitre, qu'il me soit permis de dire que je suis en plein accord avec ce qui y est dit, en particulier, de s'orienter vers un pluralisme pédagogique, tel que le changement fondamental du système éducatif serait que « le maître O.S. (toute proportion gardée), exécutant de directives définies par des cadres supérieurs aurait à devenir un agent véritablement responsable, véritablement maître de son action, dans le cadre d'une équipe de travail, elle-même en relation avec d'autres ».

Les remarques critiques, qui auraient pu être faites dans d'autres circonstances, ne concerneraient que la composition un peu hétéroclite de l'ouvrage. Mais elles n'ont pas lieu d'être développées en raison même de toutes les positivités, de toutes les perspectives ouvertes et malheureusement aujourd'hui menacées.

Un document exceptionnel, indispensable à tous ceux qui veulent que l'utilisation libérée et efficace de leur langue maternelle ou nationale ne reste plus l'apanage de quelques-uns, responsables par leur rigidité et leur avarice de détenteurs de la parole, des dangers que court le français, ce magnifique témoignage de la culture universelle.

Jean WITTWER.

### Aperçus sur l'évolution de l'éducation comparée en France et à l'étranger

Il a fallu environ cent cinquante ans, de 1817, date de l'invention du concept, à 1960, début de l'application des méthodes scientifiques, pour que l'éducation comparée se constitue en science moderne.

Elle naquit et se développa d'abord et principalement dans la partie nord de l'Europe, aux Etats-Unis et au Canada, dans ces pays où, à la suite de grands bouleversements socio-économiques et politiques, l'éducation devait connaître un développement sans précédent par la généralisation et l'extension progressives de l'obligation scolaire, la demande croissante d'enseignement dans les niveaux plus élevés, ce qui entraînait la recherche de formes nouvelles d'enseignement. Durant cette époque, l'éducation comparée fut l'œuvre d'initiatives privées et isolées.

#### I. — HISTORIQUE DU DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION COMPARÉE JUSQU'ÀUX ANNÉES 1950-1960

On peut distinguer différentes phases dans la lente naissance de l'éducation comparée, caractérisées par des objectifs et des exigences différentes, phases qui se chevauchent souvent.

La curiosité pour l'enseignement à l'étranger a toujours existé. Elle remonte à la plus haute antiquité et se manifeste à toutes les périodes de l'histoire. Elle peut être suscitée par le simple désir de s'informer et de connaître (curiosité pour la Chine et la Perse au XVII<sup>e</sup> siècle) ou par le désir de s'inspirer de modèles mieux adaptés à la conjoncture présente (imitation des institutions universitaires d'un pays à l'autre au Moyen Age).

La mode des tours d'Europe à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, siècle si riche en pédagogues qui observent et comparent, l'immixtion de plus en plus importante de l'Etat dans le domaine de l'éducation et le rôle que peut jouer celle-ci dans la consolidation d'un certain ordre socio-politique avivent l'intérêt que lui porte le XIX<sup>e</sup> siècle.

Aussi assiste-t-on :

1. — **A une multiplication des voyages d'études** au XIX<sup>e</sup> siècle dans le but de faire bénéficier le pays d'origine des observations faites ailleurs. Certains sont l'exécution de missions officielles (voyages de V. Cousin en Allemagne en 1832 et 1834 pour étudier l'organisation de l'enseignement, principalement en Prusse), d'autres sont le résultat d'initiatives privées (voyages en Europe des Américains Horace Mann en 1843 et Henri Barnard en 1855 dans le but de confirmer et de renforcer l'idée selon laquelle devrait s'organiser, à leurs yeux, le système éducatif de leur pays).

La Grande-Bretagne, l'Allemagne, l'U.R.S.S. suivent le même courant. Des pays comme ceux de l'Amérique latine (exemple : le rapport de l'Argentin Sarmiento sur les Etats-Unis) et le Japon vers 1868, qui veulent suivre l'évolution des grandes puissances d'alors, s'informent sur les systèmes d'enseignement aux Etats-Unis et en Europe. C'est l'époque où les systèmes français, anglais, allemand et nord-américain servent de modèles à la rénovation de l'enseignement dans nombre de pays. De son côté, après la défaite de 1870, la France essaie de transposer les Realschulen allemandes sur son sol et d'introduire le sport à l'école sur le modèle anglais.

## 2. — Définition des bases d'une conception scientifique de l'éducation comparée

Les rapports cités plus haut reflétaient une exigence intellectuelle de plus en plus grande. Aux Etats-Unis, le rapport de H. Mann avait abouti à des constatations comparatives et H. Barnard avait fondé, à son retour, en 1853, l'« American Journal of Education » où étaient traités les problèmes d'instruction publique aussi bien de son pays que de l'étranger.

On date généralement la naissance de l'éducation comparée de la parution en 1817 de l'ouvrage de Marc-Antoine Jullien de Paris « Esquisses et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée ». Pour la première fois, un nouveau champ d'activités était tracé, nommé, des objectifs et des méthodes d'exploration en étaient esquissés. C'était une science à la fois théorique et pratique. A vrai dire, cette naissance n'est pas un fait de génération spontanée. Elle est fille du mouvement des idées de l'époque où elle est née : le XVIII<sup>e</sup> siècle est marqué par le développement des sciences naturelles, science de classification dans laquelle Buffon et d'autres ont employé avec succès la méthode comparative ; à la fin du XVIII<sup>e</sup> et durant tout le XIX<sup>e</sup> siècle, on assiste à la naissance puis à l'essor des sciences sociales : sociologie, économie, histoire. Comme le fait remarquer M. Debesse (1), on pourrait aussi bien soutenir qu'en 1748, Montesquieu, dans « L'Esprit des Lois », annonce déjà l'esprit de l'éducation comparée.

Sur le moment, l'ouvrage de M.-A. Jullien retint peu l'attention. Il ne fut redécouvert que longtemps après, à la fin du siècle.

## 3. — L'ère des pères fondateurs, théoriciens de l'éducation comparée de 1900 à 1960

Le nombre croissant des descriptions de systèmes d'enseignement étrangers mit en évidence qu'une simple collection de faits ne pouvait pas aboutir à une connaissance véritable. Aussi, en vint-on à analyser le fonctionnement et le rôle social des systèmes scolaires à la lumière d'une théorie implicite ou explicite de type philosophico-historique. Les pères fondateurs de l'éducation comparée étaient les contemporains de Durkheim et de Max Weber.

Pour être bref, nous nous bornerons à citer la conception des systèmes éducatifs de l'Anglais Michael E. Sadler (1861-1943) que A. Vexliard (2) considère comme le véritable initiateur d'une conception théorique en éducation comparée. Pour Sadler, les systèmes éducatifs sont des ensembles vivants dont tous les éléments sont solidaires et dans lesquels aucun phénomène ne peut se comprendre sans tenir compte de l'influence des autres. Leur structuration et leur évolution sont causées par un certain nombre de forces déterminantes : Etat, église, économie, famille, minorités nationales, auxquelles s'ajoutent des facteurs exogènes à l'école comme les forces spirituelles qu'on ne peut connaître que par une grande familiarité avec le pays et qui sont l'aboutissement des luttes historiques et de difficultés oubliées.

Nous mentionnerons encore des comparatistes de forte personnalité dont la démarche de pensée s'apparente à celle de Sadler. Avec eux, l'université s'est ouverte à l'éducation comparée :

I.L. Kandel, d'origine roumaine, professeur à Manchester en 1905, puis à l'université de Columbia (U.S.A.) ;

Nicolas Hans, d'origine russe, professeur à l'université de Londres puis au King's College depuis 1945 ;

Friedrich Schneider, Autrichien né à Cologne, professeur à Salzbourg en 1925, puis, de nouveau, en 1945.

Tous trois font des études encyclopédiques de systèmes, partent donc d'un point de vue essentiellement historique, recensant les facteurs prédominants, les forces dynamiques qui ont déterminé les lignes d'évolution, cherchent à dégager « le caractère national », sorte de modèle de pensée propre à chaque nation, fruit de son

histoire. L'œuvre de F. Schneider repose sur une base théorique particulièrement large, bien structurée et diversifiée.

A cette époque, la Grande-Bretagne, les Etats-Unis, l'Allemagne et, dans une moindre mesure, le Canada et la Pologne possédaient donc quelques comparatistes actifs dont plusieurs étaient d'origine étrangère. La France d'alors n'en possédait pas.

Les comptes rendus des réunions de comparatistes tenues à l'Institut de l'Unesco de Hambourg en 1955, 1963, 1971 témoignent de l'apparition d'une nouvelle génération de comparatistes en 1963, plus orientées vers les méthodes empiriques (3).

#### 4. — L'Information pédagogique

En même temps que se développaient les études d'éducation comparée, se créaient, à partir du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, dans certaines villes (Washington, Londres, Paris, Zurich, Berlin) des centres de documentation appelés quelquefois musées pédagogiques comme à Paris. M.-A. Jullien en avait lancé l'idée en 1817. Ils permettaient de recueillir des informations sur l'enseignement à l'étranger. Après la Première Guerre mondiale, en 1925, naquit à Genève le B.I.E. qui devait rassembler et diffuser des informations sur l'éducation concernant tous les pays et devait travailler dans un esprit de coopération internationale pour favoriser les échanges entre pays. Sous la direction de Pedro Rosselló il organisa des conférences annuelles rassemblant les représentants des ministres de l'éducation des différents pays, conférences qui se poursuivent encore de nos jours, et entreprit des enquêtes sur différents problèmes.

Des études approfondies sur un thème donné d'éducation et montrant l'aspect que ce thème prend dans différents pays ont été publiées dans le « World Year Book of Education » à partir de 1931 jusqu'à nos jours.

La Seconde Guerre mondiale qui mit les soldats alliés au contact d'autres cultures et la nécessité pour les pays vaincus d'acclimater chez eux des institutions démocratiques donneront un nouvel essor à l'éducation comparée après la guerre.

## II. — L'ÉDUCATION COMPARÉE EN TANT QUE SCIENCE

### 1. — Définitions

Il serait bon de préciser le sens d'un certain nombre de termes situés dans la mouvance de l'éducation comparée.

#### a) Informations ou études concernant l'enseignement à l'étranger

Cette désignation évoque un ensemble d'informations ou une monographie descriptive sur un thème donné, relatives à un ou plusieurs pays étrangers sans présenter de comparaison apparente.

#### b) Le terme « international »

Il est pris dans des acceptions très différentes :

1 - Tantôt il évoque un travail de synthèse concernant plusieurs pays qui est fait à un niveau supranational, soit pour aboutir à une notion unique, un concept général dépassant les particularités nationales ou à un contenu commun, soit pour dégager des évolutions : exemples, le baccalauréat international, les études régionales de l'Unesco.

2 - Tantôt, il s'agit de la traduction française de la notion américaine de l'« international education » qui est l'étude des institutions internationales de l'éducation.

3 - Le terme « comparaison internationale » est une autre façon de désigner l'éducation comparée, recherché, semble-t-il, par ceux qui s'attachent plus à l'aspect pratique et politique de ce champ d'activité qu'à sa conception universitaire ; exem-



ple : les organismes internationaux s'intéressent beaucoup à l'éducation comparée sous cette forme.

### c) Pédagogie comparée ou éducation comparée

La distinction entre ces deux termes n'est pas toujours claire. Lors des discussions de 1962 et 1966, c'est le mot « éducation comparée » qu'a proposé M. Debesse, professeur de pédagogie à la Sorbonne, par référence à la terminologie anglo-saxonne qui, alors, faisait foi et en souvenir de M.-A. Jullien de Paris et sûrement avec la pensée qu'il rencontrerait un meilleur accueil que le terme « pédagogie comparée » chez les universitaires français habitués à associer de façon restrictive, pratique et pédagogique et refusant à cette dernière la possibilité d'un développement scientifique (4). Cette proposition a été retenue (5).

Cependant, plus récemment, en 1969, dans le « Traité des Sciences pédagogiques » dirigé par M. Debesse / G. Mialaret, dans le volume d'introduction, p. 7, on a distingué le terme « sciences de l'éducation » qui met l'accent, d'une part, sur les aspects de l'acte éducatif ressortissant aux sciences auxiliaires qui concourent à éclairer l'acte éducatif et, d'autre part, sur l'éducation en tant que processus, du terme « sciences pédagogiques » dont le domaine est plus restreint et qui insiste sur le travail formateur, sur les moyens et les méthodes propres à assurer cette éducation. Les recherches en sciences de l'éducation allant en s'approfondissant, il est normal que les concepts qui, à l'origine, se différenciaient mal, aillent en se spécialisant.

Dans cet article général, nous nous en tiendrons à la terminologie officielle « éducation comparée » qui, pour nous, englobe tout le champ éducatif.

## 2. — Brefs aperçus sur la situation de l'éducation comparée parmi les sciences

L'éducation comparée fait partie des sciences de l'éducation situées au carrefour des sciences de l'homme et des sciences sociales. Comme ces dernières, elle est interdisciplinaire, fait volontiers appel à un travail d'équipe et pose les mêmes problèmes épistémologiques.

Elle doit, en outre, résoudre des problèmes qui lui sont propres, en particulier celui d'établir une comparaison de réalités pédagogiques fortement imprégnées de la culture propre de chacun des pays considérés et se situant dans un contexte actuel particulier. Plus profondément, P. Bourdieu et A. Passeron attirent l'attention sur le fait que, si l'éducation n'est qu'un sous-système, il est difficile de l'analyser et de faire des comparaisons sans tenir compte de la société globale.

Son originalité, parmi les sciences de l'éducation, est d'établir à propos d'un aspect de l'éducation une comparaison entre deux ou plusieurs pays (perspective spatio-géographique selon l'expression de M. Debesse) ou même entre deux ou plusieurs périodes, deux ou plusieurs types de populations, selon un modèle de base qu'on retrouve toujours, quelle que soit la méthode employée : description, analyse et interprétation, comparaison pour aboutir à une connaissance nouvelle, d'ordre théorique ou pratique.

La conception de l'éducation comparée a beaucoup évolué après la Seconde Guerre mondiale. D'abord classée parmi les disciplines théoriques de l'éducation au même titre que l'histoire et la philosophie, l'éducation comparée s'est rapprochée de la sociologie dans les années 60. En tant que science fondamentale, elle vise à découvrir les lois qui régissent les systèmes scolaires. Sa vocation pourrait être celle d'une science générale de l'éducation qui permettrait de gérer et d'améliorer un système scolaire et de prévoir les conséquences des changements introduits. Ce n'est qu'un objectif lointain en admettant qu'il soit possible de l'atteindre un jour.

Puis, comme les autres sciences sociales, elle s'est efforcée de répondre à l'évolution des besoins de la société, en particulier ceux que posaient à l'économie l'explo-

sion scolaire et la compétition internationale. C'est ainsi que naquirent la planification de l'enseignement, l'étude des réformes et des innovations introduites à l'étranger dans le but d'en faciliter le transfert dans un autre pays.

Les recherches d'éducation comparée appliquées, de portée plus limitée, destinées à éclairer l'action et souvent commandées par les gouvernements prirent le pas sur les sujets théoriques et macrodimensionnels. Il apparut que le champ de l'éducation comparée n'avait pas de limite : il comprenait tout le champ éducatif : de l'évaluation du rendement scolaire dans différentes disciplines pratiquées dans une vingtaine de pays, à l'équivalence des diplômes, de l'évolution des politiques éducatives dans plusieurs pays comparables aux problèmes de l'alphabétisation. Des études de cas très précises servent, soit d'incitations au transfert après adaptation d'une innovation d'un pays dans un autre, soit d'analyse de mécanisme de fonctionnement.

L'éducation comparée n'a pas de méthode propre. Se réclamant des sciences sociales, elle emprunte les concepts et les méthodes de celle(s) qui permet(tent) de traiter le plus facilement le sujet de recherche. Au début des années 60, la réflexion des comparatistes aboutit à l'élaboration d'une taxonomie des données de base permettant de faire démarrer toute recherche sur des assises solides. Puis, les méthodes empiriques des sciences sociales attirèrent les comparatistes qui se mirent à faire des enquêtes, formulèrent des hypothèses, eurent recours à la comparaison entre plusieurs pays différents comme substitut d'expérimentation pour vérifier l'hypothèse et aboutir à des résultats quantifiés.

Cependant, quelques méthodes semblent plus particulièrement adaptées à l'éducation comparée comme l'analyse de systèmes, l'étude des solutions apportées à un même problème par plusieurs pays (problem approach) en utilisant la méthode hypothético-déductive pour en tirer des principes généraux (méthode préconisée par le professeur Brian Holmes), et l'analyse des variables (Noah et Eckstein).

### III. — L'APPORT DES ORGANISATIONS INTERNATIONALES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION COMPARÉE

Après la Seconde Guerre mondiale, l'importance des organisations internationales en matière d'éducation s'est considérablement accrue. Elles ont pour mission de faciliter la compréhension entre les nations et d'améliorer les conditions économiques et sociales d'existence par le développement de l'éducation, soit au niveau mondial (Unesco et les organismes qui en dépendent : B.I.E., Institut International de Planification de l'Education [I.I.P.E.], Instituts d'éducation régionaux), soit au niveau régional (O.C.D.E. avec la création du Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement [C.E.R.I.] en 1971) (6). Leur apport à l'éducation comparée est irremplaçable en raison des moyens dont elles disposent et de l'intérêt qu'ont suscité auprès de l'opinion publique et des hommes politiques dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, leurs travaux sur les politiques d'éducation. Alors que l'éducation comparée ne peut généralement comparer avec rigueur et de façon systématique que deux ou trois pays, les organisations internationales qui utilisent d'autres méthodes permettent de dégager les grands courants qui affectent un certain nombre de pays ou de tracer le profil général d'un phénomène éducatif et de mettre en valeur sa portée générale.

Si les organisations internationales qui ont pour mission d'éclairer les décideurs et les administrateurs ne se livrent pas à des recherches d'éducation comparée au sens académique du terme, elles pratiquent cependant ce que M. Debeauvais appelle une « éducation comparée appliquée » (7) qui connaît un grand retentissement.

En simplifiant considérablement l'étendue de leur action, on peut ramener leurs activités à trois grandes directions :

## 1 - Un réservoir considérable d'informations recueillies systématiquement sur tous les systèmes d'enseignement et tous les aspects de l'activité pédagogique des pays membres.

Pour rendre plus facile aux chercheurs l'accès à ces informations, il est prévu de faire appel aux ordinateurs : des banques de données nationales seraient interconnectées à un réseau mondial. Le projet de banque de données Eudiced étudié par le Conseil de l'Europe s'inscrit dans cette politique. Il permet déjà de publier régulièrement un recensement des recherches en cours dans les pays européens.

En outre, l'accès à ces données est possible grâce aux nombreuses études et publications des organisations internationales sur les sujets les plus variés. La publication, de 1955 à 1972, de « L'enseignement dans le monde » en cinq volumes a fait date. Pour la première fois, il mettait à la portée des intéressés une masse d'informations sur le monde entier, précises et significatives, présentées et classées dans un ordre permettant la comparaison.

Le recueil d'une information utilisable pour la comparaison et provenant des pays aux systèmes très différents et d'un degré de complexité inégal a posé deux problèmes principaux :

a) le découpage des systèmes scolaires en cycles et en catégories universellement valables pour tous les Etats. En 1977, l'Unesco a publié une « classification internationale type de l'éducation » sur la base de laquelle est établi l'annuaire statistique de cet organisme. Il permet de suivre, année par année, l'évolution de l'enseignement dans tous les pays et de faire des confrontations de données. On peut arriver maintenant dans les statistiques à un degré de détail tel que l'aspect qualitatif de l'éducation peut être perçu ;

b) dans le même ordre d'idées, on a procédé à une normalisation aussi grande que possible des définitions. Cette harmonisation des termes reste sans doute superficielle parce qu'elle ne tient pas compte des connotations culturelles qui accompagnent les concepts mais elle est utile.

Etant donné la variété des pays qu'étudient les organisations internationales, pour éviter qu'une comparaison soit réductrice des diverses réalités pédagogiques et paraisse se référer à une sorte de modèle unique de développement, certaines organisations internationales comme l'O.C.D.E. semblent préférer actuellement dans certains cas l'étude des tendances qui modifient les lignes d'évolution de chaque système dans une trajectoire qui lui est propre.

## 2 - Un laboratoire d'instruments permettant la bonne gestion et le contrôle des politiques éducatives

Les organisations internationales citées dans ce paragraphe sont l'émanation des gouvernements membres. Elles ont pour mission de préciser les niveaux de développement des différents pays et leurs évolutions respectives, indication précieuse à une époque de compétition technologique. Les comparaisons des systèmes et des politiques en éducation font partie intégrante des stratégies nationales et internationales du développement économique et social. Comme l'explique M. Debeauvais, dans l'article cité plus haut, « les statistiques scolaires sont des données de base destinées à élaborer des indicateurs d'éducation susceptibles de présenter une signification pour les décideurs nationaux ou pour la communauté internationale : taux de scolarisation, part de ressources nationales consacrées à l'éducation, taux d'analphabétisation... ». Certains ont la valeur d'indicateurs sociaux, d'autres d'indicateurs dynamiques, d'autres d'indicateurs de disparités régionales, ou de performance si bien, ajoute plaisamment M. Debeauvais : qu' « on peut déjà entrevoir l'époque où les gouvernements suivront l'évolution de leurs systèmes éducatifs avec la même attention que celle du Produit National Brut ».

Sur la base des statistiques disponibles, l'Unesco et l'O.C.D.E. peuvent déjà élaborer des modèles éducatifs de simulation permettant de formuler des prévisions d'évolution d'effectifs scolaires, de dépenses de fonctionnement correspondant à différents scénarios (8).

La portée pratique de ces comparaisons, même d'importance limitée, est claire. Elles servent de tableau de bord à chacun des Etats, jouent un rôle croissant dans la détermination des objectifs et la planification de l'éducation.

### 3 - Un pool d'expérience à la disposition de ceux qui en ont besoin et un lieu de rencontre et d'échange

L'expérience de chacun est au service de tous. D'où l'envoi d'experts, l'organisation de colloques et de séminaires.

## IV. — LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION COMPARÉE, DISCIPLINE UNIVERSITAIRE, DANS LE MONDE

Ce développement se fait progressivement mais sûrement comme en témoigne la création régulière, dans le monde, des sociétés d'éducation comparée. En général, le modèle suivi est le suivant : dès qu'un pays a trouvé une base solide d'implantation universitaire et une ou deux personnalités dynamiques pour lui donner l'impulsion, une société d'éducation comparée apparaît œuvrant à son tour pour l'extension de sa spécialité sur son territoire.

La première société d'éducation comparée fut créée en 1956. Elle avait pour siège une université américaine et regroupait dans son bureau les comparatistes les plus éminents d'Europe et des Etats-Unis.

L'éducation comparée se développant toujours plus dans les universités et dans les milieux de niveau international, en 1961, naquit la Comparative Education Society in Europe (C.E.S.E.) (9) qui rassembla surtout les comparatistes européens. La Société d'éducation comparée des Etats-Unis devenue Comparative and International Education Society (C.I.E.S.) prit alors comme champ d'activité l'Amérique du Nord anglophone. Les Canadiens ont créé depuis, vers 1967, leur propre société, la Comparative and International Education Society of Canada (C.I.E.S.C.).

En ce qui concerne l'Europe, rattachées plus ou moins étroitement à la Comparative Education Society in Europe naquirent des sociétés à caractère national ou linguistique : la section britannique de la C.E.S.E. en 1965, la section allemande (1966), la section néerlandophone (Flamands et Néerlandais) en 1973, la société espagnole en 1974. Nous parlerons plus loin de l'Association francophone d'éducation comparée (A.F.E.C.) apparue en 1973.

Une société scandinave est en cours de constitution et des efforts sont déployés dans les mêmes buts en Italie et en Suisse.

Les pays de l'Est de l'Europe ont développé eux aussi des activités d'éducation comparée qui ne sortent guère de leurs frontières. Cependant, ces derniers temps, plusieurs contacts avec la C.E.S.E. ont été pris.

L'Australie, le Japon (depuis 1964), la Corée (depuis 1968), l'Inde (depuis 1979) possèdent aussi une société d'éducation comparée.

La plupart de ces sociétés organisent un congrès annuel et s'efforcent de produire un bulletin sinon un périodique dont les principaux titres seront mentionnés parmi les « références bibliographiques » en fin d'article.

Les sociétés qui regroupent en grande majorité des professeurs d'université et des chercheurs spécialisés se réunissent tous les trois ans dans le cadre du Conseil mondial des Sociétés d'éducation comparée, créé en 1974.

Nous n'examinerons que très brièvement le développement de l'éducation comparée dans trois grands pays de même aire culturelle et socio-économique que la France : les Etats-Unis, la Grande-Bretagne, la R.F.A. (10).

**Aux Etats-Unis** où les premiers cours datent de 1920, l'éducation comparée est enseignée dans un très grand nombre de colleges of education dépendant de l'Université, répandus sur tout le territoire. Le plus connu et celui dont la tradition est la plus ancienne est évidemment le Teachers College of Columbia. Si quelques universités l'enseignent aux jeunes élèves-maîtres en cours de formation, la plupart la réservent aux étudiants du niveau de la maîtrise sous forme d'option. Les universités et les associations pédagogiques encouragent les jeunes à compléter l'enseignement par un voyage d'études. Au niveau des doctorats, l'éducation comparée est très souvent choisie.

**En Grande-Bretagne**, le premier enseignement d'éducation comparée remonte à 1905 à Manchester comme nous l'avons vu. Mais, c'est à Londres : au King's College (Hans et E.J. King) et à the University of London Institute of Education (J. Lauweys en 1947, puis B. Holmes) que les activités d'éducation comparée sont les plus concentrées. Nous pouvons citer encore d'autres universités : Reading, Oxford avec le Department of educational Studies (W.D. Halls), Edimburg (Nigel Grant). Les autres universités : Leeds avec le professeur M. Sutherland, Liverpool, Hull, Cambridge, R. Ryba à Manchester, Wales, Durham disposent de moyens plus limités.

Les comparatistes les plus nombreux se trouvent maintenant dans les colleges of education. L'enseignement comparatif donné par les universités et les colleges of education est très différent selon les établissements. Matière à option, l'éducation comparée s'adresse aux futurs élèves-enseignants à tous les niveaux. Ces dix dernières années, elle fut une option attractive mais à la suite d'une réorganisation des études, elle connaît actuellement une légère baisse. La société britannique regroupe 150 spécialistes.

La Grande-Bretagne publie une revue d'éducation comparée de bon niveau « Comparative Education ».

**La R.F.A.** est le troisième grand pays où les traditions d'éducation comparée sont anciennes. La première chaire d'éducation comparée, à Hambourg, date de 1950. Actuellement, l'éducation comparée est enseignée dans presque toutes les universités et les Pädagogische Hochschulen et plusieurs instituts y consacrent des recherches. Beaucoup de comparatistes nés avant la guerre en Allemagne de l'Est et ayant dû apprendre le russe, en se réfugiant à l'Ouest ont conservé leur intérêt pour l'enseignement dans les républiques démocratiques et surtout en R.D.A., pays frère. Les principaux centres d'éducation comparée sont les universités de Hambourg, Heidelberg, Berlin (Helga Thomas), Münster (D. Glowka), Francfort (J. Schriewer), etc. L'équipe de l'université de Bochum est la plus développée. Elle comprend trois professeurs en titre comme le professeur O. Anweiler et le professeur R. Süssmuth et quatre à cinq maîtres-assistants qui enseignent aussi d'autres matières et sont spécialisés chacun dans une aire géographique particulière.

Les élèves enseignants ayant à étudier un programme détaillé en sciences de l'éducation doivent forcément s'intéresser à l'éducation comparée.

La R.F.A. possède en outre au moins deux instituts de recherche en éducation comparée : l'un à Francfort dirigé par le professeur Mitter qui jouit d'un grand renom et possède une importante équipe de chercheurs spécialisés, et l'autre à Marburg (professeur Froese).

Mentionnons encore, d'une part, le Max-Planck-Institut de Berlin dont les travaux en éducation comparée ont été réduits depuis la mort du professeur S.B. Robinsohn et, d'autre part, les travaux du Unesco Institute for Education à Hambourg.

## V. — LA PLACE DE L'ÉDUCATION COMPARÉE EN FRANCE

Bien que ce soit un Français, M.-A. Jullien de Paris qui ait posé, en 1817, les bases de l'éducation comparée, il semble qu'en France, pendant environ cent cinquante ans, son initiative soit tombée dans l'oubli. Cependant, au moment des réformes importantes (création de l'enseignement primaire supérieur, création de l'enseignement secondaire des jeunes filles, réforme des universités à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle) dans les cercles officiels et spécialisés, un regain d'intérêt se manifesta pour l'enseignement à l'étranger, mais de comparatistes éminents à proprement parler, il n'y en eut point. Peut-être peut-on accuser d'ethnocentrisme la France, pays de langue universellement pratiquée, plus prompte à exporter ses modèles qu'à s'inspirer de ceux d'autres pays, fier — à juste titre — de ses propres traditions pédagogiques, pays ayant hérité ses catégories de pensée d'un catholicisme dogmatique, ce qui a entraîné, comme dans tous les pays latins, une réticence à étudier son propre mode de fonctionnement et à s'intéresser aux sciences sociales. En outre, le manque d'intérêt en France pour l'éducation comparée est à rattacher au désintérêt pour les sciences de l'éducation en général.

### 1. — Place de l'éducation comparée à l'université

Les sciences de l'éducation ont fait une très modeste entrée à l'université française en 1958 avec la création à la Sorbonne, sur la proposition du professeur M. Debesse, d'un certificat de pédagogie, certificat de licence libre qui comprenait un enseignement en éducation comparée (11). Il fallut attendre la réforme universitaire de 1966 pour que l'éducation comparée prenne les proportions d'une discipline autonome. Après la loi d'orientation de 1968, elle devint une U.V. à option, soit au niveau de la licence, soit au niveau de la maîtrise. Dans quelques universités, elle figure en outre parmi les spécialités de troisième cycle. Une fois ces améliorations de statut obtenues, l'éducation comparée n'a plus connu de développements notables dans le cadre universitaire.

Après avoir été implantée dans cinq universités après 1968, l'éducation comparée, en juin 1980, n'était plus enseignée en tant que telle que dans quatre universités seulement : Paris V-René Descartes, Paris VIII-Vincennes, Paris X-Nanterre et Grenoble II. Elle avait été supprimée à Toulouse-le-Mirail. A Paris IX-Dauphine, l'éducation comparée était prise en compte par le Centre de Recherche sur les Systèmes universitaires, niveau du troisième cycle, dirigé par B. Girod de l'Ain.

Il n'y a pas de professeurs d'éducation comparée proprement dits, MM. Debeauvais (Paris VIII-Vincennes) et Lê Thành Khôi (Paris V-René Descartes) sont des économistes de formation. A l'exception du cours de A.D. Márquez, expert à l'Unesco, cours d'éducation comparée au sens universitaire du terme, l'enseignement en éducation comparée de Paris VIII-Vincennes est largement tourné vers les pays en voie de développement sous la forme de comparaisons internationales des politiques d'éducation.

A Paris X-Nanterre, le cours assuré par P. Laderrière, fonctionnaire à l'O.C.D.E., dans le cadre du certificat socio-économique de l'éducation, concerne plus souvent les pays occidentaux industrialisés (12).

D'autres universités, comme Caen incluent des notions d'éducation comparée dans leurs U.V. Les espoirs placés par plusieurs universités dans le développement de cette discipline n'ont pas encore abouti faute de créations de postes de niveau ministériel.

L'éducation comparée en France semble évoluer de l'histoire de l'éducation dont elle faisait partie vers une conception plus structurale utilisant une approche par problèmes et s'intéressant au fonctionnement des systèmes.

Cette discipline est choisie par un certain nombre d'étudiants, souvent enseignants, poursuivant une formation personnelle. Elle attire en outre les étudiants étrangers (13) déjà professeurs ou administrateurs dans leur pays d'origine. Etant donné qu'elle n'ouvre directement aucun débouché professionnel, des étudiants potentiellement intéressés comme les étudiants en langues vivantes, se sont trouvés découragés de s'y orienter. Dans les écoles normales, la réforme de 1979 a promulgué une initiation à « la langue, littérature, civilisation d'un pays étranger », mais sans faire appel en aucune façon à l'éducation comparée.

On aurait pu croire que la richesse de Paris en organismes internationaux orientés vers l'éducation (Unesco, O.C.D.E., Institut européen de la Culture...) aurait favorisé le développement de cette discipline. En fait, elle a peut-être eu un effet inverse, les personnes intéressées par l'enseignement à l'étranger préférant travailler dans ces organismes.

Seulement deux ouvrages de méthodologie ont été publiés en français jusqu'à ce jour : celui de A. Vexliard : « La pédagogie comparée », paru aux Presses Universitaires de France en 1967 ; dans la collection « Traité des Sciences pédagogiques », dirigée par M. Debessa et G. Mialaret, le Tome III intitulé « Pédagogie comparée », P.U.F., 1972. Ayant affaire à un public de praticiens, l'éducation comparée en France s'est plus préoccupée de leur donner une formation intellectuelle et professionnelle, les U.E.R. fonctionnent un peu comme les Teachers' Colleges, que de développer la recherche dans ce domaine. La réflexion théorique et épistémologique n'a encore donné lieu à aucune publication récente.

## 2. — Développement de l'intérêt pour l'éducation comparée dans les milieux s'intéressant à l'enseignement

A quelques exceptions près, jusque vers 1970, les spécialistes français de l'éducation semblaient peu s'intéresser à l'évolution de l'enseignement à l'étranger. Les lecteurs de ces rubriques, parues dans les revues de l'Institut Pédagogique National : « Repères » et la « Revue Française de Pédagogie » étaient peu nombreux. L'Institut Pédagogique National (14), organisme officiel jouissant de l'autonomie financière et dont l'ancêtre était le Musée pédagogique fondé en 1871 d'après la suggestion de M.-A. Jullien de Paris en 1817, avait relevé le flambeau du père de l'éducation comparée. Il avait créé en 1962 un service de documentation sur l'enseignement à l'étranger et en 1973 une section d'« éducation comparée » orientée vers la recherche. Le Service de la Recherche pédagogique était, en outre, depuis 1966 un lieu d'échanges avec l'étranger. En 1964, l'Institut Pédagogique National avait traduit et publié l'ouvrage de F. Hilker, « La pédagogie comparée ». L'Institut National de Recherche Pédagogique qui naquit en 1976 a repris cette tradition d'intermédiaire entre la France et l'étranger tant au point de vue documentaire qu'au point de vue des recherches.

Rattachés à cette époque, il faut encore noter la préparation des colloques d'Amiens en 1967 et de Caen en 1968 pour lesquels les esprits novateurs avaient fait une large part aux expériences étrangères.

Il fallut attendre les années 1970-71, date à laquelle l'O.C.D.E. créa le C.E.R.I. pour répondre au besoin des pays occidentaux de réformer leur enseignement et date vers laquelle le Conseil de l'Europe déployait une grande activité, pour que l'intérêt de l'administration française concernant les réalisations étrangères s'éveille.

Une nouvelle génération d'administrateurs apparut, plus familiarisée avec les langues étrangères que leurs prédécesseurs. Les travaux du VI<sup>e</sup> Plan avaient même été l'occasion de la création au ministère de l'Éducation nationale, pour une courte durée, d'un département des études et comparaisons internationales. Mais, le développement de la crise économique et une certaine déception relative aux résultats

Immédiats des innovations coûteuses, partagée d'ailleurs par la plupart des pays, semblent avoir engendré un certain mouvement de repli sur soi-même.

Actuellement, le développement de l'éducation comparée en France est arrêté.

### 3. — Création de l'Association francophone d'éducation comparée

En 1973, fut créée l'Association francophone d'éducation comparée (A.F.E.C.) dont Michel Debeauvais, professeur à l'Université de Paris VIII-Vincennes, puis directeur de l'Institut International de Planification de l'Education fut le président jusqu'en mars 1980 et dont J. Auba, directeur du Centre International d'Etudes Pédagogiques, centre si accueillant aux activités d'éducation comparée, reste toujours l'un des vice-présidents. Actuellement, la présidence est assurée par Denis Kallen, comparatiste néerlandais, ancien président de la société européenne d'éducation comparée, professeur associé à l'Université de Paris VIII-Vincennes. Cette association qui compte 120 membres est ouverte à tous. S'adressant à tous les francophones, elle regroupe des professeurs d'université, des chercheurs, des enseignants, des experts des organisations internationales et quelques administrateurs et praticiens de vingt nations différentes, dont un certain nombre d'Africains et de Latino-Américains.

Outre les objectifs communs avec les autres associations nationales d'éducation comparée, elle ambitionne d'être une association d'accueil pour les comparatistes des pays en voie de développement qui ne peuvent trouver chez eux un lieu de rencontre, d'expression, de formation et d'information pour développer les activités d'éducation comparée. Les travaux se situent donc dans un contexte mondial. Un colloque est organisé chaque année sur un thème d'actualité (15), préparant chaque fois que cela est possible la participation francophone au colloque bi-annuel de la Comparative Education Society in Europe. Les Actes du colloque paraissent dans le bulletin « Education comparée » publiée par le Centre International d'Etudes pédagogiques et un compte rendu en est donné dans la présente revue.

### CONCLUSION

Depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale, l'éducation comparée s'est donc considérablement développée. D'abord spécialité exercée par quelques pionniers de grande culture mais isolés, qui, encore en 1956 lors de la fondation de la Société internationale d'éducation comparée, formaient une sorte de club international, elle s'est implantée dans la plupart des pays industriellement avancés de l'Occident et commence à pénétrer dans les pays en voie de développement. La mondialisation progressive des problèmes économiques et sociaux ne fera qu'accroître la nécessité de son développement.

Actuellement, cependant, dans les pays où elle est pratiquée, sa progression semble marquer le pas, sans doute à cause de la crise que traverse l'éducation. Une certaine désillusion a succédé à l'optimisme des années 60. Le progrès scientifique en général, loin d'aider les hommes à résoudre leurs problèmes, est accusé d'en avoir créé de nouveaux. Les réformes coûteuses de l'enseignement, introduites dans les divers pays, n'ont pas produit les résultats escomptés, en particulier en ce qui concerne l'égalisation des chances et l'on ne considère plus l'éducation comme le moteur du progrès économique et social (16). Il faut aussi reconnaître que l'idée d'établir l'éducation sur une base scientifique pénètre difficilement les esprits en raison de l'impact politique de celle-ci. Trop souvent les décideurs, méconnaissant les objectifs de l'éducation comparée, lui demandent des résultats rapides, même au prix de la rigueur scientifique, afin d'offrir une justification de la politique qu'ils préconisent en l'étayant sur l'exemple des pays voisins. Sans doute, l'éducation comparée doit-elle encore beaucoup progresser pour éclairer avec certitude une



politique éducative à qui elle permettrait des choix judicieux en limitant les risques. *C'est pourquoi la recherche fondamentale en éducation comparée doit être développée en accordant aux universités les moyens d'élaborer de nouveaux instruments d'analyse et de nouvelles théories. Les résultats partiels, obtenus dans les recherches micro-dimensionnelles et les progrès réalisés dans les statistiques ont besoin de trouver leur place dans un cadre conceptuel qui leur donnerait tout leur sens. Comme l'explique M. Debeauvais, dans ce secteur, la pratique a devancé la théorie (17).*

En France, la situation de l'éducation comparée est particulièrement préoccupante, fait qui peut paraître paradoxal si l'on songe à l'exceptionnelle densité des *organisations internationales à caractère éducatif à Paris, ce qui aurait pu agir au contraire comme un stimulant. A peine a-t-elle eu droit de cité à l'université que son développement a été stoppé. Elle offre en outre si peu de débouchés que, parmi les jeunes universitaires, il y a peu de relève. Et pourtant, l'éducation comparée répond aux besoins des jeunes enseignants de prendre de la distance avec un système éducatif qui leur est tellement familier qu'il paraît aller de soi, de le relativiser, de prendre à son égard une attitude critique et de chercher à l'améliorer dans la mesure de leurs moyens.*

Au niveau pratique elle peut rendre aussi de grands services. A une époque où la compétition internationale est de plus en plus âpre et où la coopération européenne s'avère nécessaire, il est indispensable de connaître les grands courants actuels de l'enseignement, de se situer parmi eux, de comparer son propre système éducatif avec celui des pays voisins, d'étudier les solutions qu'ils ont apportées à leurs problèmes pour, éventuellement, s'en inspirer — l'éducation comparée stimule les imaginations — et les adapter aux conditions locales, de profiter de leur expérience et si possible de tirer profit de leurs erreurs. Parmi les problèmes de portée limitée que l'éducation comparée pourrait contribuer à éclairer, on pourrait citer pêle-mêle : l'état de la recherche pédagogique en France et à l'étranger, l'amélioration des relations entre la communauté éducative et la société, les différentes manières de différencier l'enseignement et la mise en valeur de celles qui paraîtraient le mieux convenir au contexte français, comment remédier aux ruptures dans les systèmes d'enseignement, l'introduction de l'informatique à l'école, le type d'enseignement à donner aux migrants, les facteurs qui expliquent la qualité de l'enseignement des sciences aux Etats-Unis et en Union soviétique, de celui des langues vivantes en Hollande et en Suède, etc. Cette liste n'aurait pas de fin.

On pourrait penser que les organisations internationales suppléent à la carence de l'éducation comparée à l'échelon national. En fait, il n'en est rien, car les objectifs des unes et des autres ne sont pas identiques. Les organisations internationales répondent aux préoccupations de l'ensemble des états membres avec l'accord des gouvernements de ceux-ci. Elles se situent à un niveau supra-national global. L'éducation comparée dans chacun des pays est certes consciente de la globalité des phénomènes, mais elle se place à un niveau national ou régional. Ses travaux répondent aux besoins spécifiques du territoire — souvent le pays — dont elle émane. Elle examine les problèmes du point de vue de ce dernier et les solutions ou les alternatives qu'elle propose répondent aux conditions propres de celui-ci. En un mot, elle est à son service.

En résumé, outre la connaissance des systèmes scolaires qu'elle apporte, l'éducation comparée, science à la fois théorique et pratique, peut devenir un auxiliaire précieux du décideur et contribuer de façon efficace au maintien à niveau ou à la promotion, au sein des nations, de la communauté dont elle est l'interprète. Il est donc urgent de lui permettre de se développer en France.

Michèle TOURNIER.

## NOTES

- (1) DEBESSE (Maurice). — **Traité des Sciences pédagogiques.** Tome III : Pédagogie comparée, pp. 5 et 6.
- (2) VEXLIARD (Alexandre). — **La Pédagogie comparée ; méthodes et problèmes.** — Paris : P.U.F., 1967, p. 4.
- (3) EDWARDS (R.), HOLMES (B.). — **Relevant methods in comparative education.** — Unesco, Institute for Education Hamburg, 1973, p. 1.
- (4) MARMOZ (L.). — **Les Sciences de l'Éducation en France - Thèse soutenue en 1978, Tome I,** pp. 202 et 213.  
HERMINE (S.). — **Les Sciences de l'Éducation - Public, objectifs, méthodes et moyens - Thèse soutenue en 1978, p. 232.**
- (5) Elle n'a pas fait l'unanimité puisque en 1967, A. Vexliard écrivait un traité intitulé : « Pédagogie comparée - Méthodes et problèmes ». P.U.F.
- (6) Pour une étude approfondie de leur rôle, se reporter au Bulletin de l'A.F.E.C. : n° 3-4 de juillet 1974. P. Laderrière : « Un exemple de "producteur" d'éléments d'éducation comparée », p. 17 à p. 29 ; n° 5, mars 1975 : Institut national de planification de l'éducation, pp. 67-74 ; n° 6-7, décembre 1975 : A.D. Márquez : « Les activités de l'Unesco en matière d'éducation comparée », pp. 63-74.
- (7) DEBEAUVAIS (Michel). — **Le rôle des organisations internationales dans l'évolution de l'éducation comparée.** — In : **Éducation canadienne et internationale**, vol. 7, N° 2, décembre 1978, pp. 53-63.
- (8) Id., p. 56.
- (9) COWEN (Robert). — **Comparative Education in Europe : a note.** — In : **Comparative Education Review**, vol. 24, n° 1, février 1980, pp. 98-108.  
TOURNIER (Michèle). — **Enquête sur l'éducation comparée en France et à l'étranger.** In : **Bulletin de l'A.F.E.C.**, n° 3-4, juillet 1974, pp. 7-78.
- (10) BUSCH (F.W.) — **Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung - Eine Internationale Bestandsaufnahme.** — Oidenburg : Heinz Holzberg Verlag, 1978, 204 p.
- (11) MARMOZ (L.). — Op. cit., tome III, p. A-112.
- (12) TOURNIER (Michèle). — **Enquête sur l'éducation comparée en France et à l'étranger.** In : **Bulletin de l'A.F.E.C.**, n° 3-4, juillet 1974, pp. 38-48.
- (13) TOURNIER (Michèle). — Op. cit., pp. 53-56.
- (14) L'Institut Pédagogique National, créé en 1956, s'est scindé en deux en 1970, puis de façon différente en 1976, pour devenir Institut National de Recherche Pédagogique (I.N.R.P.) et Centre National de Documentation Pédagogique (C.N.D.P.).
- (15) Thèmes annuels étudiés :  
1974 - Efficacité et inefficacité de l'enseignement secondaire.  
1975 - L'école et la communauté.  
1976 - Éducation et mobilité.  
1977 - Éducation et nouvel ordre mondial.  
1978 - L'Éducation permanente : une confrontation internationale d'expériences.  
1979 - L'influence des organisations internationales dans la définition des politiques nationales d'éducation.  
1980 - Les futurs de l'éducation.
- (16) Voir le compte rendu du V<sup>e</sup> Colloque de l'A.F.E.C. sur « Les futurs de l'éducation », dans le numéro 53 de la Revue Française de Pédagogie.
- (17) DEBEAUVAIS (M.). — Op. cit., p. 54.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### 1 - Les revues d'éducation comparée, publiées par différents pays,

émanation, à deux exceptions près, d'une société d'éducation comparée

#### Canada :

« Canadian and international education »

(Revue de la « Comparative and International Education Society of Canada »)

Adresse : Canadian and International Education - Room 502 Education Tower

The University of Calgary - 2500 University Drive N.W.

Calgary, Alberta T2N 1N4 (Canada).

Périodicité : semestrielle (juin et décembre).

Début de parution : 1972.

**Espagne :**

« *Perspectivas pedagógicas* »

Adresse : Eglplacas, 15  
Barcelone (Espagne).

Début de parution : vers 1967.

**France :**

« *Education comparée* » qui, jusqu'en 1975, s'appelait « *Bulletin de l'Association francophone d'éducation comparée* ».

(*Revue de l'Association francophone d'éducation comparée*).

Adresse : Centre International d'Etudes pédagogiques  
1, avenue Léon-Journault - 92310 Sèvres (France).

Périodicité : semestrielle.

Début de parution : 1973.

**Grande-Bretagne :**

« *Comparative education* » (indépendante de la Section britannique d'éducation comparée).

Adresse : Carfax Publishing Company  
Haddon House  
Dorchester-on-Thames - Oxford OX9 8JZ (Grande-Bretagne).

Périodicité : trois fois par an.

Début de parution : 1964.

« *Compare* »

Journal de la Section britannique de la Société d'éducation comparée en Europe.

Adresse : Leon Boucher  
Chester College, Cheyney Road,  
Chester CH1 4BJ (Grande-Bretagne).

Périodicité : semestrielle.

Début de parution : 1971.

**R.D.A. :**

« *Vergleichende Pädagogik* »

Adresse : Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik  
108 Berlin  
Otto-Grotewohl Str. 11 (R.D.A.).

Périodicité : trimestrielle.

Début de parution : 1965.

**R.F.A. :**

« *VE - Informationen* »

Adresse : Pädagogische Hochschule  
Platz der Weissen Rose  
D 4400 Münster (R.F.A.).

Périodicité : semestrielle

Début de parution : 1977.

« *International review of education* »

(*Revue de l'Unesco Institute for Education of Hamburg*)

Adresse : Unesco Institute for Education  
Feldbrunnenstrasse 58  
2000 Hamburg 13 (R.F.A.).

Périodicité : trimestrielle.

Début de parution : vers 1955.

**U.S.A. :**

« *Comparative Education review* »

(*Revue de la « Comparative and International Education Society »*)

Adresse : University of Chicago Press  
11030 S. Langley Avenue  
Chicago, Illinois 60628 (Etats-Unis).

Périodicité : trois fois par an (février, juin, octobre)

Début de parution : 1957.

**2 - Les ouvrages de méthodologie et de réflexion récents****a) en français**

— DEBESSE (Maurice), MIALARET (Gaston). — **Traité des Sciences pédagogiques** ; tome III, Pédagogie comparée. — Paris : P.U.F., 1972, 441 p.

— **Education comparée**. — Compte rendu du stage de Sèvres du 22 au 25 novembre 1971 - Sèvres : C.I.E.P., 80 p. ronéotées (ouvrage de réflexion).

— HILKER (Franz). — **La pédagogie comparée ; Introduction à son histoire, sa théorie et sa pratique**. Paris : I.P.N., 1964, 124 p. (traduction française).

— ROSELLO (Pedro). — L'éducation comparée au service de la planification. — In : **Cahiers de la pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant**, n° 17, 1959.

- VEXLIARD (Alexandre). — **La pédagogie comparée ; méthodes et problèmes.** — Paris : P.U.F., 1967, 213 p.
- b) en langue étrangère**
- BEREDAY (George Z.F.). — **Comparative method in Education.** — New York : Holt, Rinehart and Wiston, 1964, 302 p.
- BERGER (Walter), GRUBER (Karl H.). — **Die vergleichende Erziehungswissenschaft.** — Wien & München : Jugend und Volk, 1976, 158 p.
- BUSCH (Adelheid), BUSCH (Friedrich W.), KRUGER (Bernd), KRUGER-POTRATZ (Marianne) (ed.) and trans.). — **Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung.** — Pullach : Verlag Dokumentation München, 1974, 309 p.
- BRICKMAN (W.W.) (Ed.). — **Comparative Education : Concept, Research and Application.** — Norwood, Pa. : Norwood Editions, 1973.
- EDWARDS (R.), HOLMES (B.). — **Relevant methods in comparative Education.** — Hamburg : Unesco Institute for Education, 1963, 143 p.
- HOLMES (B.), ROBINSON (Samuel B.). — **Relevant Data in comparative Education.** — Hamburg : Unesco Institute for Education, 1963, 143 p.
- JONES (Philip E.). — **Comparative Education : Purpose and Method.** — St Lucia, Australia : University of Queensland Press, 1971. — XXIV, 201 p.
- KERN (Peter). — **Einführung in die vergleichende Pädagogik ; Konzeptionen, Themen, Problematik.** — Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1973, 107 p.
- KING (Edmund J.). — **Comparative studies and educational decision.** — Indianapolis, New York : The Bobbs Merrill Company, 1969, 182 p.
- MARQUEZ (A.D.). — **Educación comparada. Teoría y metodología.** — Buenos Aires : Librería « El Ateneo », 1972, 614 p.
- NOAH (Harold J.), ECKSTEIN (Max A.). — **Toward a Science of Comparative Education.** — Toronto : The Macmillan Company, 1969, 222 p.
- ROHRS (Hermann). — **Forschungsstrategien in der vergleichenden Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Probleme der vergleichenden Erziehungswissenschaft.** — Weheim/Basel : Beltz Verlag, 1975.

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

### **L'INSTITUT DE RECHERCHE SUR L'ECONOMIE DE L'EDUCATION (I.R.E.D.U.)**

L'Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education (1) a été créé en 1971 et reconnu comme équipe de recherche associée au C.N.R.S. (ERA 348) en 1972.

Auparavant, une action spécifique de deux ans au C.N.R.S. lui avait permis de commencer à se structurer.

Mais l'origine des recherches en économie de l'éducation à Dijon est plus ancienne. Celles-ci commencent en effet à se développer sous forme de travaux de 3<sup>e</sup> cycle à partir de 1965. L'intérêt pour ce domaine, alors encore à peu près inconnu de la plupart des économistes français, était né chez son futur directeur pendant un séjour d'études à l'université de Chicago dans les années 50. La fameuse théorie du *capital humain selon laquelle l'éducation constitue un investissement dont on peut comparer le coût et les bénéfices* était alors en train de s'élaborer dans cette université.

Constituée à l'origine pour permettre de combler le retard sur les recherches anglo-saxonnes dans ce nouveau domaine de la recherche économique, l'équipe a donc d'abord concentré sa réflexion sur la théorie du capital humain et sur la mesure des taux de rendement de l'éducation à partir de la collecte de données sur les coûts et sur les gains. Mais ces premiers travaux ont très rapidement amené les membres de l'I.R.E.D.U. à élargir leur champ d'investigation et à remettre en cause certaines des hypothèses de la théorie.

D'une part l'observation de taux de rendements différents selon l'origine sociale et de comportements différents en matière de demande d'éducation à capacités intellectuelles, apparemment égales, a poussé l'I.R.E.D.U. à étudier systématiquement l'orientation et la réussite scolaires et à établir des modèles explicatifs où entrent des variables institutionnelles, sociologiques et psychologiques.

D'autre part, l'observation des différences de profils âge-gains entre individus possédant le même diplôme a entraîné la réflexion à s'orienter vers une appréhension globale des relations entre formation et carrière professionnelle.

Enfin, la nécessité d'avoir des outils méthodologiques adaptés a incité certains membres de l'équipe à adapter ou à créer des méthodes économétriques en fonction des besoins des recherches thématiques.

Le développement très rapide du champ des recherches n'a pu se faire qu'avec un personnel accru. Ce sont aujourd'hui une douzaine de chercheurs et de techniciens qui travaillent autour des trois grands thèmes suivants :

- coût et efficacité des services éducatifs ;
- offre et demande de services éducatifs ;
- les relations entre le système éducatif et le marché du travail, et sur des recherches économétriques.

#### **1. Coût et efficacité des services éducatifs**

Ce thème de recherches avait déjà donné naissance à de nombreux travaux antérieurs de l'I.R.E.D.U. Ces travaux ont été couronnés au niveau de l'enseignement supérieur, par la grande étude de synthèse réalisée par B. Millot et F. Orivel dans le cadre d'une thèse de doctorat d'Etat et actualisée par la suite (2).

(1) Faculté des Sciences Mirande, B.P. 138 - 21004 Dijon Cedex. Tél. (80) 65.44.58.

(2) Cf. B. Millot et F. Orivel : *L'Economie de l'enseignement supérieur*. Paris, Cujas, 1980.

Parmi les autres recherches, il faut mettre l'accent sur un thème à peine abordé jusque-là mais qui se développe très vite depuis trois ans : celui de l'étude économique de l'utilisation des moyens modernes d'enseignement (radio, télévision, ordinateurs...). L'I.R.E.D.U. travaillant en coopération avec l'Unesco et la Banque Mondiale, est maintenant bien connu dans ce domaine au niveau international comme en témoignent les nombreuses réunions auxquelles il a participé ou qu'il a organisées et le nombre de pays qui ont fait appel à lui pour réaliser des études de cas. A l'heure actuelle, la réflexion se concentre sur la notion d'efficacité des média dans l'enseignement.

Proche de ce thème est la recherche sur la formation permanente qui se limite actuellement à l'agriculture, mais qui devrait se développer.

L'horizon extra-métropolitain qui était déjà celui des études coût-efficacité des média se retrouve dans les recherches sur les causes de l'évolution des dépenses publiques d'éducation dans le monde, entreprises pour le compte de l'Unesco, et qui devraient se prolonger par des études régionales plus fouillées, en coopération avec l'Institut International de Planification de l'Education.

Les études du coût de l'enseignement en France, si elles se poursuivent, sont désormais tournées vers un approfondissement et menées en complémentarité avec les recherches sur les autres thèmes. C'est en particulier le cas de la nouvelle enquête sur les dépenses d'éducation des ménages dont l'un des objectifs est de mesurer les conséquences financières de l'inégale répartition dans l'espace de l'offre d'enseignement.

Les autres travaux explorent tous de diverses façons la notion d'efficacité dans l'enseignement.

Il s'agit tout d'abord des recherches menées par S. Cuenin dans le cadre d'une thèse de doctorat d'Etat sur la gestion des universités, de celle, plus spécialisée, sur les conditions nécessaires au développement de la recherche universitaire et de la grande étude menée en coopération avec le C.R.E.D.O.C. sur la planification et la gestion de l'enseignement supérieur en France. Mais on peut ranger également dans cette rubrique les recherches sur le personnel enseignant et les conséquences financières et scolaires de sa composition par établissement et celles, plus anciennes, sur la politique d'aide aux étudiants.

On peut donc dire que le thème du coût et de l'efficacité des services éducatifs reste important dans les recherches de l'I.R.E.D.U., mais que les études actuelles diffèrent nettement des précédentes soit par leur portée internationale soit parce qu'elles touchent aux expériences nouvelles (technologies éducatives) soit parce qu'elles visent à éclairer d'autres problématiques plus récentes.

## **2. Offre et demande des services éducatifs**

Les économistes de l'éducation ont, au départ, eu tendance à raisonner essentiellement en termes de demande, c'est-à-dire à supposer que les services éducatifs s'adaptent automatiquement aux souhaits des individus. Les différences de niveau scolaire étaient donc considérées par eux comme le reflet des demandes différentes des différents individus.

A l'inverse, certains sociologues avaient tendance à affirmer que la quantité et la structure des places dans les établissements d'enseignement dépendent de l'offre, elle-même conditionnée par les rapports entre classes.

En fait, une observation plus rigoureuse montre que les facteurs d'offre et les facteurs de demande jouent simultanément et qu'il faut étudier leur interaction.

A l'intérieur de ce binôme demande individuelle d'éducation / offre du système éducatif, les travaux de l'I.R.E.D.U. ont, tout d'abord, été orientés vers l'analyse du côté de la demande avec des recherches coordonnées en vue de l'explication des

comportements individuels (coûts d'éducation à la charge des familles — enquête de 72 — transferts financiers de la collectivité vers les familles, mesure des rendements de l'éducation...) dans le cadre traditionnel de l'approche économique. Il est assez rapidement apparu qu'il était nécessaire de développer cette voie de recherche en débordant quelque peu du domaine strict de l'économie pour avoir une vision plus globale — pluridisciplinaire — du phénomène en intégrant les apports d'autres sciences sociales et notamment la psychologie différentielle et la sociologie. Dans cette direction, ont été menées des recherches sur la sélection universitaire en construisant des modèles individuels de réussite et des recherches sur les procédures d'orientation et de « choix » de filières.

Ces recherches ont jusqu'ici été menées à trois niveaux : à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire ; à l'articulation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ; à l'intérieur de l'enseignement supérieur où des modèles expliquant à la fois la réussite et le choix de la discipline ont été élaborés.

Dans le domaine de l'analyse de l'offre du système scolaire, qui constitue une direction de recherche plus récente, on peut noter deux types d'effets complémentaires.

En premier lieu, de façon directe par la création de places. Ainsi, la planification fixe avec assez de rigueur la structure globale des scolarisations notamment aux paliers d'orientation des classes de 5<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> de l'enseignement secondaire, en contraignant les chefs d'établissements de premier cycle à « remplir » les places dans les sections existantes de second cycle (général et technique, long ou court), places dont le nombre et la distribution sont fixés de façon exogène. De la même façon, le *numerus clausus* dans les études médicales depuis 1969 ou le très faible développement des écoles d'ingénieurs comparativement à celui de l'université sont les témoins des restrictions que l'offre impose à la demande.

En second lieu, l'offre n'est pas neutre en raison de son hétérogénéité même. Plusieurs directions sont ou ont été explorées. Il s'agit : 1) des effets spatiaux liés à la distribution géographique des équipements ; 2) des effets qualitatifs et spatiaux liés à la distribution du personnel enseignant tant en quantité qu'en qualité (qualification) dans les différents établissements ; et 3) des conséquences de la distribution spatiale de l'offre d'éducation sur les coûts à la charge des familles. D'une façon assez générale, le programme de recherches concernant l'hétérogénéité de l'offre est plutôt centré sur les aspects géographiques car il nous est apparu clairement lors de l'analyse antérieure de la demande d'éducation qu'une partie significative des différences interindividuelles de scolarisation tenait à des facteurs spatiaux que le programme de recherche en cours cherche à éclairer.

### 3. Les relations entre le système éducatif et le marché du travail

La « manpower approach » avait coutume de considérer les relations entre le système éducatif et le système productif comme un ensemble de liaisons univoques entre formations et emplois, la structure des emplois étant une donnée à laquelle on devait adapter les niveaux et types de formation. Les analyses qui ont été menées depuis quelques années ont cependant révélé que les relations étaient beaucoup plus complexes que ne voulait le supposer cette école.

Par ailleurs, l'économie de l'éducation s'est développée sur deux postulats :

- (1) le salaire est déterminé par la production marginale ;
- (2) celle-ci dépend du niveau de formation.

Il en découlait que les différences de salaires observées ne pouvaient qu'être dues à des différences de formation. Là aussi, les faits se sont révélés récalcitrants.

Devant ces interrogations, et afin de préciser le rôle exact de la formation dans l'accès à l'emploi, l'équipe a donc décidé d'orienter une partie de ses recherches sur l'analyse des relations entre le système éducatif et le système productif.

Ce nouvel axe de recherche a été conforté par deux facteurs. D'une part, l'I.R.E.D.U. en tant que correspondant régional du C.E.R.E.Q. puis en tant que centre inter-régional associé de cet organisme, a participé depuis 1974 à l'analyse des structures et des contenus d'emplois au sein des entreprises dans le cadre du Répertoire Français des Emplois ; en outre, depuis deux ans, l'I.R.E.D.U. est associé aussi aux travaux de l'Observatoire National des Entrées dans la Vie Active du C.E.R.E.Q., ce qui lui a permis de disposer de données sur les processus d'insertion.

D'autre part, l'équipe a bénéficié d'une Action-Programme D.G.R.S.T. sur le thème « formation-emploi » ce qui, outre l'encouragement financier que cela a représenté, lui a permis de tisser des liens avec d'autres équipes françaises travaillant dans le même domaine.

Les relations entre le système éducatif et le système de production peuvent être analysées à trois niveaux distincts :

1. Au niveau de l'orientation qui marque une confrontation entre le désir individuel de choix d'une profession et les disponibilités du système scolaire. Plus généralement, se pose là le problème des déterminants et de la solvabilité de la demande d'éducation (voir plus haut).

2. Au niveau de l'insertion, qui marque la charnière entre les deux systèmes et qui introduit le processus de valorisation du produit éducatif. Ce point représente le champ d'analyse privilégié par l'équipe dans ce domaine. Trois axes conduisent la recherche : la rationalité de l'appareil de formation, la structure du marché du travail et le comportement individuel.

Le premier point conduit à mettre à jour les raisons qui font subsister côte à côte des filières de formation de même niveau (au niveau V : L.E.P.-C.F.A., au niveau III : I.U.T.-B.T.S.). Dans ce cadre est analysée la position sur le marché du travail des différentes spécialités de formation, afin de déterminer les degrés de polyvalence et d'adaptabilité de chacune d'entre elles.

Le second consiste à réfléchir sur la nature de l'espace économique qui reçoit les produits du système éducatif. Les théories de la segmentation du marché du travail nous conduisent à considérer un espace structuré qui utilise des critères différenciés de gestion de la force de travail. Il s'agit donc de réfléchir sur la pertinence d'une telle approche et sur ses conséquences sur le processus d'insertion. Dans ce cadre, l'I.R.E.D.U. s'intéresse à la place réservée à une catégorie de population spécifique, celle des handicapés.

Le troisième prend en compte explicitement le comportement individuel, en partant de l'hypothèse que l'individu n'est pas agent mais qu'il possède une marge de réaction dont il faut déterminer l'ampleur. A ce niveau, sont analysés les arbitrages concernant la mobilité géographique et le recours à des compléments de formation.

Dans ce cadre, nous avons mené une recherche sur les relations entre système éducatif et système productif à partir de l'exemple de l'enseignement supérieur court. Actuellement, c'est le niveau V (L.E.P. et C.F.A.) qui constitue notre terrain d'analyse privilégié.

Une recherche d'un type quelque peu différent est programmée au niveau de l'enseignement supérieur, puisque, à partir de l'enquête longitudinale menée par l'I.R.E.D.U. à l'Université de Dijon, nous mettrons en lumière les variables déterminantes dans l'accès à l'emploi.

3. Au niveau de la production. Il s'agit ici de tirer les conséquences théoriques de la prise en compte des différences de qualification dans la mesure de la valeur de la marchandise.



## Conclusion

L'orientation actuelle des travaux de l'I.R.E.D.U. est dictée par la nature du domaine de recherche : l'éducation. A la fois institution complexe, processus dont les résultats sont affectés par des variables économiques, sociales, psychologiques et biologiques, bien collectif dont l'appropriation est individuelle, l'éducation ne peut se laisser appréhender de façon fructueuse par une étude monodisciplinaire étroite.

On peut donc dire qu'il ne peut y avoir d'économie pure de l'éducation. C'est pourquoi, presque tous les travaux menés actuellement à l'I.R.E.D.U. englobent, à des degrés divers, des perspectives sociologiques, psychologiques ou même également biologiques et politiques.

Cette orientation nous paraît indispensable et nous acceptons de voir certains de nos travaux critiqués par certains économistes qui penseront qu'ils sortent du cadre de la discipline.

Nous pensons que cette appréhension des variables sociales enrichit l'analyse économique et la rend plus fructueuse et nous continuerons d'une part à nous former dans les disciplines voisines et d'autre part à associer à nos travaux sociologues et psychologues.

Par ailleurs, la formation débouchant en général sur la vie active, nous pensons que l'étude du passage du système éducatif à l'appareil productif doit devenir un axe prioritaire de nos recherches.

Jean-Claude EICHER,  
directeur de l'I.R.E.D.U.

## II. — Information et documentation

### 1. MANIFESTATIONS RÉCENTES

---

#### • Le colloque du C.O.D.E.J. sur l'enfant architecte, mythe ou réalité ?

Ce colloque a eu lieu le 24 avril dernier, sous la présidence de Joseph Belmont, directeur de l'Architecture au ministère de l'Environnement et du cadre de vie.

Le C.O.D.E.J. (1), au cours de ses dix années d'existence, a toujours choisi pour ses colloques annuels un sujet d'actualité, original ou controversé, qui puisse intéresser à la fois les éducateurs et les pédagogues par ses implications sur le développement de l'enfant, et les architectes par l'inscription du projet dans l'espace.

En prenant pour thème cette fois-ci « L'enfant architecte », le C.O.D.E.J. a abordé l'épineuse question de la sensibilisation de l'enfant — c'est-à-dire du futur usager — à l'architecture.

Pour les architectes, l'objectif est d'aboutir à une demande d'architecture — comme l'a souligné Joseph Belmont : « La finalité n'est pas de transformer les habitants ou les enfants en architectes ou en urbanistes, mais d'essayer de faire des habitants, présents ou futurs, des gens qui demandent de l'architecture ou de l'urbanisme ».

Or, si, pour les **architectes**, le but final de la sensibilisation est d'aboutir à une demande générale accrue de leurs interventions pour l'amélioration de la qualité

---

(1) C.O.D.E.J. : Comité pour le développement de l'espace pour le jeu, 85, rue Saint-Charles - 75015 Paris ; tél. 578.27.45.

architecturale, pour les **pédagogues** la question est de savoir quand — à quel âge — et comment — sous quelle forme, par quel moyen — sensibiliser l'enfant à l'architecture. Est-ce important, nécessaire, essentiel pour son développement, pour son épanouissement ?

Ces divergences de finalité se manifestent toujours dans les réunions interdisciplinaires du C.O.D.E.J., prévues pour être des plateformes de concertation.

Mais le thème choisi relevait aussi d'une question plus générale et d'actualité : la **participation de l'usager** aux décisions concernant son espace quotidien.

Comme le dit fort bien Joseph Belmont : « Le problème de l'enfant-architecte fait penser au problème de l'architecture sans architecte, autrement dit à ce mouvement de dé-spécialisation qui caractérise notre époque. Chacun veut faire soi-même, chacun s'estime capable de créer, de mener des actions, et ceci, plus que partout ailleurs, en matière d'urbanisme et d'architecture. »

L'espace que nous avons construit dans nos villes ne nous satisfait pas — à juste titre — et, inconsciemment, nous rejetons la faute sur les dits spécialistes et de là sur l'ensemble des adultes.

Les enfants ne feraient-ils pas mieux, avec leur spontanéité, leur créativité ? « Ask the Kids » est la solution préconisée par toute une école d'urbanistes américains.

Cette proposition me paraît relever d'une méconnaissance totale de la psychologie enfantine — en particulier des travaux de Wallon, pour lequel l'enfant est avant tout imitateur de l'adulte, et de ceux de Piaget, qui décrit l'enfant comme un être en formation.

Elle s'apparente aussi au mythe moderne de l'enfance, magistralement mis en lumière par Marie-José Chombart de Lauwe, à partir de l'image de l'enfant dans la littérature et le film. Dans son livre « Un monde autre : l'enfance, de ses représentations à son mythe » (2), elle écrit : « Certaines représentations de l'enfant idéalisé provoquent des attentes tout à fait irréalistes à l'égard de l'enfant réel ; ainsi certains croient qu'il va pouvoir imaginer les formes de la vie future, celle de villes par exemple, et les transcrire dans des dessins. »

Le sujet était donc délicat. Nous sommes d'autant plus reconnaissants à notre premier conférencier, Jean Ader, spécialiste des constructions scolaires, de l'avoir clarifié en posant d'emblée la question fondamentale : « Dans quelle mesure peut-on — et comment — impliquer l'enfant dans les décisions qui portent sur l'utilisation, l'aménagement, voire la création des espaces où il vit quotidiennement ? »

Jean Ader a dénoncé les deux pièges dans lesquels risque de tomber l'adulte : considérer la spontanéité de l'enfant comme source majeure d'inspiration, ou chercher à en faire un partenaire en lui apprenant les maîtres-mots de la décision sur l'espace — sans prendre garde qu'en lui donnant le langage nécessaire au dialogue, on lui donne aussi ses propres idées.

Or nous savons maintenant que l'enfant se développe par **interaction** avec son environnement. Dans « interaction », il y a « action ». Le développement ne peut s'opérer que dans la mesure où il y a exercice et affrontement avec le réel.

Apprendre les maîtres-mots à l'enfant ne l'aidera pas à acquérir le pouvoir sur l'espace. On l'aidera en lui donnant les possibilités toujours plus larges d'expérimenter, dans un environnement qu'il peut transformer. « Le problème pédagogique — dit Jean Ader — est de savoir quelles sont les expériences par lesquelles on peut faire passer l'enfant pour que ses pouvoirs sur l'espace et sa capacité à décider se fortifient. »

---

(2) Payot, 1971, p. 13.

Il conclut en souhaitant qu'on « réorganise l'univers quotidien de l'enfant en lui ménageant des plages de liberté, qui ne devraient pas pour autant être balisées comme des réserves d'Indiens, mais qui devraient imprégner tous les recoins de l'environnement familial ».

Les autres conférenciers, sans s'être donné le mot, ont brillamment illustré les propos de Jean Ader, à partir de leurs expériences avec les enfants.

Roland Poquet, directeur de centre d'animation culturelle de Douai, et Jean Pattou, architecte, enseignant à l'école d'architecture de Lille, ont montré qu'il existait, pour les enfants, une « relation entre le jeu dramatique et l'architecture » — proposition qui au premier abord pouvait paraître paradoxale. Mais le développement de l'enfant se faisant d'une manière globale, on comprend qu'il puisse y avoir un lien étroit entre l'imagination, la maîtrise du corps et celle de l'espace.

Lucien Alemanni, qui travaille à la section « sciences » de l'I.N.R.P., a montré que jusqu'à un âge avancé — en tout cas jusqu'au cours élémentaire — l'enfant était incapable de prendre en compte la notion de verticalité, lorsqu'on lui demandait de dessiner ou de construire une maison sur un plan incliné.

Enfin, Chantal Lombard, anthropologue, a fait une communication sur le développement des enfants des villages africains, qui maîtrisent très jeunes leur espace, car on leur permet de le connaître, d'agir sur lui et de le transformer.

La représentation de l'espace chez l'enfant se construit lentement, ainsi que nous l'a montré Lucien Alemanni. Comme toute acquisition qui s'appuie sur la psychomotricité, elle présuppose maturation et exercice.

Les possibilités d'exercice sont restreintes dans nos civilisations industrielles, car les espaces où vivent les enfants sont des espaces durs, résistants — même à la destruction — et grevés d'interdits.

Alors se pose la question : comment « apprendre l'espace » (3) et conduire ensuite à la « découverte de l'architecture et de l'urbanisme » (4) ?

Nous aimerions que tous ceux que ces questions préoccupent, et en particulier les architectes des C.A.U.E. (5), s'imprègnent des notions fondamentales qui ressortent clairement des communications du présent colloque.

**La sensibilisation de l'enfant à l'architecture ne se fait pas par les mêmes chemins que celle de l'adulte. Pour l'enfant, elle passe nécessairement par l'expérimentation dans un espace transformable, qu'il apprend à connaître en agissant sur lui pour le modifier.**

Valia TANON,  
présidente du C.O.D.E.J.

#### • Le colloque international sur la formation, outil indispensable dans les transferts de technologie

Un acquis fondamental de ces journées de réflexion (tenues à Nancy en mai 1980), d'échanges sur les expériences passées ou présentes des uns et des autres, c'est avant tout le constat du peu de cas qui est fait, la plupart du temps, de la formation dans les transferts de technologie et parallèlement l'affirmation de sa nécessité première.

(3) *Apprendre l'espace. L'architecture à l'école primaire*, par Gilbert Erouart, avec la collaboration de Serge Goutmann, Philippe Lecoy, Chantal Lombard. — S.A.D.G., 1979, 100, rue du Cherche-Midi, 75006 Paris.

(4) *Découverte de l'architecture et de l'urbanisme*, par Michèle Besson, Claude Builles, Michel Dameron, Guy Gauthier. — Ligue de l'enseignement, 1980.

(5) Les C.A.U.E. sont des conseils mis en place, dans chaque département, par la direction de l'architecture qui « ont pour mission de développer l'information, la sensibilité et l'esprit de participation du public dans le domaine de l'architecture, de l'urbanisme et de l'environnement ».

Une observation approfondie de la situation internationale nous amène en effet à constater l'importante évolution qui a marqué les transferts de technologie.

Le temps n'est plus à l'enthousiasme. 1980, année charnière entre deux décennies du développement profondément marquées par la crise internationale est caractérisée par les revendications plus affirmées d'un Tiers monde « en miettes » et par l'obligation dans laquelle se trouvent les pays industrialisés de constituer avec les transferts de technologie et de formation une contrepartie à la facture énergétique.

C'est en ce sens qu'ils sont au centre de réunions internationales qui se multiplient (C.N.U.C.E.D., C.N.U.S.T.E.D., dialogues Nord-Sud, Euro-Arabe...), que sont élaborées de multiples stratégies, des méthodes non moins nombreuses de part et d'autre pour se préserver des risques encourus.

Les échecs des « usines en panne » restent présents au cours de ces discussions, comme des repoussoirs au même titre que la persistance de l'analphabétisme, que la faillite des politiques d'éducation...

Les formateurs ne sont pas étrangers à ces débats, de plus en plus sollicités pour trouver des solutions et agir sur un des facteurs récemment réintroduits dans l'appréhension du développement : le facteur humain. Sensibiliser, mobiliser, qualifier, élever le niveau culturel... Toutes choses que les formateurs ont entrepris avec plus ou moins de succès.

Or, il convient de traiter ce problème avec la plus grande prudence et notamment ne pas confondre la partie avec le tout. La formation n'est pas et ne saurait être la panacée, parce qu'elle ne peut jamais être considérée en soi comme une finalité.

Elle n'est jamais qu'un moyen et plus encore une réponse, une solution à des problèmes posés en dehors d'elle sans d'ailleurs pouvoir les résoudre tous. Ne demandons pas au formateur ce qu'il ne peut fournir !

Ainsi, le formateur est souvent dépendant dans les dispositifs et les systèmes qu'il élabore, dans les démarches qu'il met en œuvre, de modèles qui ne sont pour lui qu'empruntés aux économistes.

Or, si de ce fait général nous revenons au Tiers monde, c'est pour constater qu'à la décennie 60 marquée par l'idée d'un « problème des mentalités » et d'une solution « éducative » a succédé une décennie « des grands projets », industriels ou agricoles où la priorité fut donnée à la mécanisation, l'apport massif des capitaux et la formation technique des hommes.

Sur les publicités faites pour célébrer les brillants résultats obtenus, nous savons qu'il convient de ne pas s'illusionner. Les pays en développement ont la plupart du temps été contraints de réorienter leurs politiques dans le sens de la satisfaction de la consommation de base et donc de découvrir une industrialisation plus légère et un tissu industriel composé de petites ou moyennes unités.

L'aide au développement inspirée aux économistes par les apparents succès spectaculaires du Plan Marshall en Europe, s'est révélée d'un usage désastreux pour les nations déshéritées.

L'abandon des modèles classiques s'avère ainsi de première nécessité et les formateurs sont désormais mis en demeure de modifier leurs conceptions et leur système d'offre, centrés largement sur les apports de contenus scientifiques et techniques, la mise en place de centres intégrés à l'appareil de production et la planification...

C'est la scission qui allait s'accroissant ces dernières années, entre d'une part la formation accompagnant les transferts de technologie et d'autre part les transferts de formation, complémentaire d'une division nationale du travail entre exportateurs — industriels d'une part, formateurs de l'autre — qui est remise en cause.

L'exigence du développement, c'est aujourd'hui l'intégration de technologies (dont le Tiers monde ne peut se passer) et notamment la gestion de cette intégration. Ce sont là les vraies priorités auxquelles il est demandé de faire face. Formateurs et industriels sont sollicités conjointement, mis par là même en demeure de trouver et d'accepter des modes de collaboration pertinents.

Ce qu'implique cette nouvelle dimension, c'est le dégageant du lien exclusif qui unissait la formation à la technique ou à la science par la voie des contenus. Il convient en effet de prendre en compte la nature fortement « localisée » des appareils de production et son incidence sur la gestion de la force de travail selon des processus de production différents (de l'artisanat à l'automatisation). L'aspect technique n'est donc qu'une composante de la notion de qualification et doit en conséquence être pondérée par l'introduction d'autres variables (notamment organisationnelles).

Le formateur n'est pas l'agent du changement. L'introduction de technologies comme l'action du formateur n'est que le produit du changement social et non l'inverse. De ce point de vue, il apparaît d'ailleurs qu'il n'y a pas a priori de différence entre les technologies, qu'elles soient sophistiquées, douces, appropriées ou adaptées. Ce qui importe davantage c'est de favoriser l'implication effective du demandeur. Le co-pilotage des actions est le garde-fou qui permet de faire un transfert et non une simple exportation parce qu'elle intègre un ensemble de choix, de stratégies non seulement au titre de paramètre de l'intervention mais comme une dynamique propre à favoriser l'appropriation des technologies par la collectivité accueillante, indissociable d'une réelle intégration.

Ceci pose donc d'emblée une autre dimension de la formation : celle des instances-relais. La formation de l'interlocuteur reste une des lacunes qu'il convient de ne pas combler seulement sur le plan de la négociation préliminaire. C'est en ce sens que se confondent transferts de technologie et transfert de formation, encore que nous préférons parler de « transfert de compétences ». La formation d'enseignants de moniteurs capables de dispenser un enseignement ne saurait aller sans la formation de ceux dont la mission est de mettre en forme les demandes et de participer à l'élaboration des systèmes de réponses.

Penser et agir cette intégration des technologies, en faciliter la gestion par et dans une collectivité organisée qui tout à la fois les exige et les refuse est donc la tâche assignée dès aujourd'hui aux formateurs et d'une façon générale aux « transféreurs de compétences ».

La part des universités et de l'éducation ne saurait être négligeable dans ce nouvel effort et cependant il convient de remarquer que ce sont davantage les structures issues des lois sur la formation continue qui ont d'ores et déjà engagé des actions importantes.

Profitant d'un important système-ressource en compétences de toutes natures, mais surtout d'une langue pratique de la formation des adultes engagés dans la vie professionnelle et de l'innovation en matière de systèmes éducatifs, elles sont de ce fait crédibles auprès de nombreux responsables des pays en développement.

Nous pensons que c'est notamment à partir d'une critique des principaux concepts de l'éducation permanente et des modèles de l'action collective que pourront être inventées les réponses adéquates au projet de gestion de l'intégration des technologies.

L'offre française de formation est potentiellement assez forte pour répondre aux demandes des pays en développement ; elle reste cependant beaucoup trop cloisonnée pour qu'il n'y ait une considérable déperdition. Or, il faudra bien parvenir dans un temps court à remédier à ce lourd handicap. Il ne s'agit pas seulement en effet des transferts de technologie mais plus généralement de la participation du système

de formation à la restructuration socio-économique que l'on nomme la crise. C'est ce dernier point qui légitime l'inversion des pratiques : loin d'exporter les stocks de nos invendus, nous devons faciliter les innovations de toutes natures. Les formateurs réunis à Nancy l'ont compris, qui ont vu dans l'éventail des pratiques de transfert l'occasion d'appréhender autrement les réalités socio-économiques, pour mieux en réappliquer la démarche en France dans des stratégies de développement micro-régional par exemple.

C'est en ce sens que Nancy a été, selon nous, non pas seulement le colloque de la « délocalisation » de la formation, mais aussi et peut-être davantage un jalon pour la formation de demain !

Gérard BOGARD,

responsable du département formation continue,  
développement du C.U.C.E.S. (Nancy).

## 2. SOUTENANCES DE THÈSES

---

Soutenances de thèses en sciences de l'éducation ou intéressant les sciences de l'éducation dans les universités de province (année 1979).

### • Université d'Aix-Marseille I

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Ben Bachouche (Mohamed ben Hassen). — **L'enseignement de la littérature à l'Université de Tunis.**

Thèse d'Etat

Escarpit (Denise). — **Histoire d'un conte : « Le chat botté », en France et en Angleterre.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Krafess (Souâd). — **Linguistique contrastive et traitement de la faute chez les locuteurs marocains** (pour une grammaire de l'enseignement marocain).

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Ladjili (Touhami). — **Incidences respectives des concepts pédagogiques théoriques et des modèles de comportement sur la formation de maîtres normaux enseignant dans des écoles primaires en Tunisie.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Martino (Joël de). — **Formation paradoxale et paradoxes de la formation chez les moniteurs et éducateurs spécialisés.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Massonnat (Jean). — **Evolution de la représentation de l'avenir professionnel sous influence éducative contrôlée : approche expérimentale et différentielle sur une population d'adolescents scolarisés.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Pfister (Richard). — **Agressivité et pratique sportive : étude expérimentale de la fonction cathartique du sport chez les enfants.**

Thèse d'Etat

Poitou (J.-Pierre). — **La dynamique des groupes : une idéologie au travail.**

Thèse de 3° cycle

Rifai (Hussein-el). — **Evolution du système éducatif et changement social en Libye après l'indépendance : 1951.**

Thèse de 3° cycle

Rouan (Georges). — **L'animation socio-culturelle, une institution en action.**

• **Université d'Aix-Marseille II**

Thèse de 3° cycle

Milliard (Anne). — **Les équipements sportifs et socio-culturels des villes de l'Etang de Berre : l'offre et la demande.**

Thèse de 3° cycle

Duprey (Daniel). — **Quelques remarques polémiques sur bon et bien — pédagogie et théorie.**

• **Université de Besançon**

Thèse de 3° cycle

Gardère (Jean). — **Discours et idéologies : fonctionnement de ruptures discursives, presse écrite et pratique scolaire.**

Thèse de 3° cycle

Holtzer (Gisèle Gschwind). — **La notion de situation de communication et son utilisation en didactique.**

Thèse de 3° cycle

Kashema Bin Muzigwa (Masegeta). — **L'emploi des temps verbaux en français écrit dans les exercices scolaires au Zaïre (Equateur et Kivu). Approche linguistique et applications pédagogiques.**

Thèse de 3° cycle

Magoti (Abel). — **L'emploi des temps verbaux français dans la localisation et la sériation chronologique des événements : essai d'appréciation d'un système approximatif d'élèves tanzaniens face aux procédés didactiques du manuel scolaire.**

Thèse de 3° cycle

Syamujaye (Syamukayumbu Kabamba). — **Le verbe en français et en tonga : étude contrastive pour une pédagogie du français langue étrangère.**

• **Université de Bordeaux II**

Thèse de 3° cycle

Diallo (Fatoumata Camara). — **Recherche des conditions de possibilités d'une didactique mathématique au Mali.**

Thèse de 3° cycle

Guindo (Bouréma). — **Eléments pour une appréciation du développement intellectuel au Mali : contribution à l'étude analytique et expérimentale du Banangolo.**

Thèse de 3° cycle

Hamzaoui (Hassina). — **Retard scolaire, langage et Inégalités sociales. Etude du retard scolaire en première année de l'enseignement primaire.**

Thèse de 3° cycle

Lani (Martine Bayle). — **Enfants déchirés, enfants déchirants : étude longitudinale de vingt enfants de l'A.S.E. : étude réalisée en Charente, années 1975-1979.**

• **Université de Bordeaux III**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Callède (Jean-Paul). — **Un foyer de jeunes de Bordeaux : différenciations culturelles et itinéraires de socialisation des jeunes (L'association « Foyers des Jeunes » de la ville de Bordeaux).**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Hajji (Mohamed Moncey). — **Statut de l'enseignement littéraire dans une société en développement : représentations de la littérature arabe par les lycéens tunisiens.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Saint-Père (Claude de). — **Informatique et connaissance de l'élève : application à la définition de profils psychologiques (scolaires).**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Série (Régina). — **La lecture des enfants en Côte-d'Ivoire.**

• **Université de Caen**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Agbodjan (Herman Labité). — **L'attitude des élèves togolais vis-à-vis de l'enseignement du français au niveau de second degré.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Altet (Marguerite). — **Modification des opinions, attitudes pédagogiques et comportement chez l'élève-professeur en formation : rôle de l'autoscopie, du micro-enseignement et d'une formation intégrée.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Le Gal (Jean). — **Savoir écrire nos mots : esquisse d'une recherche sur la pédagogie de l'orthographe d'usage.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Marmoz (Louis). — **Les sciences de l'éducation en France : une innovation tronquée, un corps nouveau.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Morin (Lucien). — **Eduquer aux valeurs (thèse soutenue sur un ensemble de travaux).**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Rodriguez-Herrera (Ruben). — **La pédagogie des mathématiques est-elle moderne ? Etude expérimentale et comparative d'un enseignement classique et d'une méthode active tenant compte de la psychologie de l'enfant, réalisée en Uruguay sur des élèves entrant dans l'enseignement secondaire.**

• **Université de Clermont-Ferrand**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Colombat (Bernard). — **La théorie des propositions incidentes dans la nouvelle méthode pour apprendre la langue latine de Lancelot.**

• **Université de Grenoble II**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Catteau (Jean). — **Autoscopie, communication et relation dans la formation des enseignants : vers l'autoformation par l'autoscopie.**

Thèse d'Université

Chabah (Mohamed). — **De l'adaptation des musulmans nord-africains en France : les problèmes posés.**



Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Chiffiet (Pierre). — **Les réactions affectives des joueurs dans l'enseignement des sports collectifs à l'âge scolaire (8-15 ans).**

Thèse d'Université

Christodoulo (Andréas). — **Analyse statistique d'échelles unidimensionnelles en psychologie génétique : opérations logiques et opérations spatiales.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Gaudin (Michel), Percerot (Louis). — **Evolution de la notion d'inadaptation dans le cadre des procédures judiciaires d'action éducative en milieu ouvert, de 1955 à 1977.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Khayat (Eric). — **Les rapports actuels de la théorie psychanalytique et de l'éducation.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Mechta (Marie-Claire). — **L'école française et la culture d'origine des enfants de travailleurs émigrés.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Miquerol (Claude). — **Enfants sans avenir, adultes sans passé.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Salavin (Michel). — **Importance de la démarche critique en E.P.S., influence de la formation initiale dans les conceptions pédagogiques des enseignants en E.P.S. : population étudiée : les conseillers pédagogiques de la région grenobloise.**

#### • Université de Grenoble III

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Beaufrère-Bertheux (Christiane). — **L'anglais de la chimie : description et pédagogie ; formation initiale et formation continue.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Guyot (Brigitte). — **Les enjeux de l'information culturelle : le cas du « Rouge et Noir », Maison de la Culture de Grenoble.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Norden Flycht (Maria Eugenia). — **Problématique de l'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement secondaire chilien.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Olivares (Luz G. Flores, San Martin). — **Contribution à l'étude du problème d'éducation et alphabétisation des adultes : le cas de l'Amérique latine.**

#### • Université de Lille III

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

François (Joël). — **Les projets d'études des étudiants de l'Institut universitaire de Technologie de Valenciennes : groupes de référence et horizon temporel.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Gaudo-Paquet (Marie-Thérèse). — **Education populaire féminine au XVII<sup>e</sup> siècle : P. Guerin et les Filles de la Croix.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Hautekeete (Dominique Sence). — **Etude du transfert dû à la pratique du traitement de l'information entre différents domaines d'étude dans une situation pédagogique.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Niquet (Gilberte). — **Favoriser l'atteinte d'un niveau de langue.**

• **Université de Lyon II**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Bastien (Gérard). — **La structuration de l'orthographe et l'institution scolaire.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Bellis (Claire). — **Photographie et représentations en formation d'adultes.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Boubaker (Hassine). — **Psychométrie et culture : incidences psychologiques et originalités culturelles dégagées par l'administration de trois tests à une population de jeunes lycéens issus de milieux socio-économiques et culturels différents.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Cohen (Abraham Avi). — **L'apport de la logique des propositions à la formation de la pensée dans l'enseignement secondaire : l'éducation intellectuelle d'après les découvertes de Jean Piaget et les travaux sur le transfert d'apprentissage.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Dikunduakila K. Nanlongi (Joseph). — **La croissance démographique et les besoins en éducation au Zaïre (1908-1977).**

Thèse d'Etat

Favier (Paul). — **Le personnel enseignant auxiliaire et contractuel des établissements publics et privés du second degré.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Garnier (Pierre). — **L'inspection primaire et les débuts de la III<sup>e</sup> République.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Guion (Jean). — **Contribution à une dialectique scientifique de la lecture : mythes et science.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Jouvenet (Louis-Pierre). — **Horizon politique des pédagogies non directives.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Morel (Marie-Odile). — **Education des adultes et enseignement par correspondance.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Piloz (Lucien). — **La présence dans la formation des maîtres en E.N.N.A.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Pourcenoux (Lucien). — **L'enseignement primaire public dans le département de la Nièvre : pour une histoire de la « Communale » de 1800 à 1886.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Villela (Héloïsa). — **Etude comparative de la rééducation des jeunes voleurs au Brésil et en France.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Yiaglis (Dimitrios). — **Contribution à l'étude de l'éducation montessorienne : genèse, spécificité, validité.**

• **Université de Montpellier III**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Lauraire (Richard). — **Travailleurs émigrés et lieux d'acculturation en Languedoc-Roussillon ou les usages de l'alphabétisation par les associations et les émigrés.**

• **Université de Nice**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Cyrous (Farokh). — **Etude comparée de la fugue et du vagabondage chez les adolescents Iranlens et français (aspect socio-culturel).**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Fall (Kadiyatoulah). — **L'univers de l'enfant wolophone de Dakar d'après la disponibilité des concepts dans la langue maternelle et la langue d'enseignement (cas du wolof et du français).**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Fleury (Daniel). — **La préadolescence : recherches étiologiques et thérapeutiques des inadaptations sociales.**

Thèse d'Etat

Martin (Michel). — **Etudes sémiologiques de l'image dans une perspective de pédagogie normale et spécialisée.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Sales Ribeiro (Neuza Maria de). — **Le baccalauréat : une étude dans l'académie de Nice 1977.**

• **Université de Poitiers**

Thèse d'Etat

Bramaud du Boucheron (Geneviève). — **Le développement de la mémoire sémantique chez l'enfant.**

• **Université de Rennes II**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Bolo (Bernard A.). — **Etude des processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (propédeutique à...).**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Mbaisso (Adoum). — **Les problèmes d'éducation au Tchad : étude longitudinale et transversale.**

• **Université de Strasbourg I**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Gueram (Kazem). — **Recherche sur les questions du redoublement dans les écoles primaires de Téhéran (Gueram Kazem).**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Tang (Danielle Larcher). — **L'éducation des familles au XVIII<sup>e</sup> siècle : de la permanence des modèles.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Vubiche (Thérèse). — **L'enjeu des notions de « normal et d'anormal » dans le cas de l'enfant placé en institution à travers les discours de la science, de l'institution et de la famille.**

• **Université de Strasbourg II**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Flament (Michel). — **L'aide sociale auprès des jeunes relevant de la direction départementale des affaires sanitaires et sociales du Bas-Rhin : finalités, modalités et quelques résultats.**

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle

Gillig (Jean-Marie). — **La question scolaire en Alsace de 1915 à 1939 : confessionnalisme et bilinguisme à l'école primaire.**

Thèse de 3° cycle

Haessle (Jacques). — **Contribution à la pédagogie par l'image : étude descriptive et normative du genre historique dans la bande dessinée française et belge.**

Thèse de 3° cycle

Remoriquet (Jack). — **Recherches expérimentales d'une structuration de réussite relative à la préparation d'un certificat d'aptitude professionnelle par unités capitalisables en formation d'adultes, lors de l'évaluation d'accueil : aire urbaine Belfort-Montbéliard 1977-1979.**

• **Université de Toulouse II**

Thèse de 3° cycle

Badel (Raymond). — **Essai sur les problèmes de définition d'objectifs de formation professionnelle continue : analyse critique d'une pratique.**

Thèse de 3° cycle

Gros (Maria-Hélène). — **Le choix professionnel des adolescents scolarisés : contribution à l'étude génétique des conduites de décision.**

Thèse de 3° cycle

Ferté (Patrick). — **L'Université de Toulouse aux XVII° et XVIII° siècles : étude quantitative de la population étudiante de ses trois facultés supérieures de 1679 à la Révolution.**

Thèse de 3° cycle

Gbobouo (Roger). — **Analyse des systèmes d'attentes des étudiants ivoiriens.**

Thèse de 3° cycle

Le Camus (Christiane). — **Contribution à l'étude de la représentation graphique de soi chez l'enfant.**

Thèse de 3° cycle

Mazières (Claudie). — **Recherches sur la littérature de jeunesse à travers les romans de Léonce Bourllaguet.**

Thèse de 3° cycle

Metreau (Gérard). — **Systèmes de valeurs des professeurs de français quant à la langue écrite des élèves de 3°.**

Thèse de 3° cycle

Molina (Henri). — **La représentation de la maladie de l'enfant chez les parents.**

Thèse de 3° cycle

Ruel (Pierre H.). — **Evolution vers l'étude psycho-pédagogique de l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe au niveau scolaire primaire (thèse soutenue sur un ensemble de travaux).**

## Structures et réformes de l'enseignement

### BELGIQUE

**GOFFARD (J.). — La coéducation dans l'enseignement de l'Etat.** — Revue de la direction générale de l'organisation des études (Bruxelles), n° 1, janv. 1980, pp. 3-22.

Cet article décrit la situation actuelle de la coéducation dans l'enseignement officiel et présente la politique prévue en cette matière. Le développement de la coéducation en Belgique se trouve freiné, essentiellement, comme dans la plupart des pays d'Europe, par les discriminations basées sur la différence de sexe. Le rappel des textes, des arrêtés royaux et des circulaires ministérielles parus depuis 1970, fait apparaître l'effort important accompli afin de donner aux femmes une égalité de chance dans le monde des études. Cependant, il subsiste encore certaines disparités issues des exigences du monde de l'emploi. Les décisions qui viennent d'être prises au sujet de la mixité et de la coéducation, et la création d'une commission pour l'égalisation des chances des garçons et des filles dans l'enseignement devraient contribuer à trouver des solutions aux problèmes restant à résoudre. En annexe, plusieurs tableaux statistiques montrent la répartition par sexe de la population scolaire.

### CANADA (QUÉBEC)

**PROULX (J.). — Le projet éducatif québécois.** — Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1980, 48 p.

L'idée du projet éducatif qui sollicite de plus en plus l'attention et l'engagement des milieux scolaires du Québec, trouve une première expression en 1974 dans le premier document « Voies et impasses » du comité catholique du conseil supérieur de l'éducation. Elle s'est affermie dans le Livre vert « L'enseignement primaire et secondaire », puis dans l'énoncé de la politique et du plan d'action du ministère de l'Éducation : « L'École québécoise. » « Le projet éducatif de l'école » constitue une dimension d'un projet politique plus vaste de décentralisation et de participation démocratique. Il contribue à instaurer, au cœur du système scolaire, des communautés de co-responsabilité, des lieux où s'affirme la diversité culturelle régionale et locale, des aires de rassemblement, d'appartenance et d'originalité, pour tous ceux que préoccupe l'éducation scolaire.

### CHINE

**UNGER (J.). — Bending the school ladder : the failure of chinese educational reform in the 1960s.** — Comparative education review (Chicago), n° 2, part 1, juin 1980, pp. 221-237.

Certes, l'éducation en Chine était atteinte, elle aussi, de cette « maladie du diplôme » qu'analyse R. Dore dans son étude sur l'éducation dans le Tiers monde. Cependant, en Chine, les liens entre les diplômés et les offres d'emploi étaient restés très faibles. La recherche des diplômés n'intéressait qu'une petite élite universitaire. Mais une sérieuse réforme dans ce sens devrait plutôt tenter de modifier les mentalités du public habitué à juger son système éducatif d'après ses diplômés. Et cette tâche est, comme l'a découvert le gouvernement chinois, difficile à accomplir.

**ESPAGNE**

**El Huerto y la granja en la escuela.** — Cuadernos de pedagogía (Barcelone), n° 62, février 1980, pp. 4-25.

Une des tendances de la réforme de l'enseignement est de favoriser l'expérimentation pratique et de confronter les connaissances livresques avec la réalité quotidienne du travail. Dans le cadre de l'éducation manuelle et technique, l'initiation à l'agriculture et à l'élevage serait inutile si l'élève ne pouvait observer, lui-même sur le terrain, le cycle de la végétation et la vie des animaux. Différentes expériences ont déjà été menées en Europe au début du XX<sup>e</sup> siècle et, en Espagne avant la guerre de 1936, dans le cadre de l'école nouvelle de Ferrer qui accordait au travail manuel une grande valeur formatrice. Actuellement, dans les environs de Madrid une ferme accueille par roulement d'une dizaine de jours, des groupes de soixante élèves citadins, avec leurs professeurs ; en pays basque, dans la région de Salamanque, l'exploitation de jardins scolaires offre de nombreuses possibilités d'expériences interdisciplinaires ; un autre exemple avec une école internat pilote en Guinée-Bissau : elle pratique l'autoproduction et subvient à tous ses besoins. Malheureusement, de telles expériences se heurtent à d'inévitables difficultés financières et nécessitent des subventions communales ou privées.

**MONES PUJOL-BUSQUETS** (Jordi). — **El pensamiento escolar de la Iglesia oficial desde la guerra civil hasta nuestros días.** — Cuadernos de pedagogía (Barcelone), n° 64, avril 1980, pp. 33-40.

Panorama historique des orientations idéologiques et éducatives de l'Eglise espagnole depuis les débuts du franquisme en 1939 jusqu'à l'époque contemporaine. Cinq grandes époques 1939-1945, 1945-1957, 1957-1964, 1964-1973, 1973-1979 marquant les grandes étapes de l'histoire espagnole contemporaine permettent de constater l'évolution des positions de l'Eglise en matière d'éducation et la nette influence des transformations de la vie socio-politique et socio-économique.

**FRANCE**

**Dossier : le baccalauréat : un examen mal modernisé.** — Le Monde de l'éducation (Paris), n° 62, juin 1980, pp. 8-25.

On veut faire du baccalauréat un examen plus « intelligent », pourtant la réalité de l'examen contredit partiellement ces intentions. Chaque matière a ses ambitions, ses méthodes et ses échecs. Mais les sujets du baccalauréat laissent perplexes. Et les élèves cherchent moins ce qu'il faut savoir qu'à disposer d'une réponse valable pour toutes les questions. Quelques conseils en cas d'échecs.

**Dossiers : les lycéens.** — Les Dossiers de l'étudiant (Paris), n° 16, sept. 1980, 266 p.

*Sont regroupés dans ce numéro : — une visite à la « cité scolaire » de Grandmont dans la banlieue de Tours, qui regroupe un L.E.P., un C.E.S., et un lycée polyvalent, les résultats d'une enquête réalisée en mai 1980 auprès de 3 646 lycéens et lycéennes, intitulée « Qui sont les lycéens 80 ? » ; — des informations sur la vie dans les lycées, sur l'orientation après la troisième, sur les filières, sur le baccalauréat et ses débouchés.*

**TERNY (G.). — Quelques réflexions sur les liaisons éducation-formation.** — Revue d'économie politique (Paris), n° 4, juill.-août 1980, pp. 353-370.

Après s'être interrogé sur le point de savoir si les années 60 ont été « l'âge d'or » de l'éducation, l'auteur procède à un examen systématique des désajustements qui semblent aujourd'hui caractériser les liaisons entre éducation, formation et emploi (jeunesse sans formation, chômage des jeunes, déqualification des diplômés, mobilité-instabilité des jeunes). Il tente de formuler des propositions.

## **GRANDE-BRETAGNE**

**Time to look into the water.** — Forum for the discussion of new trends in education (Leicester), vol. 23, n° 1, 1980, pp. 4-9.

L'école moyenne est souvent considérée comme un pont entre l'école primaire qui enseigne les bases indispensables et l'école secondaire où l'élève se spécialise et prend ses responsabilités. Les programmes de ce type d'école sont influencés par cette position intermédiaire qui leur évite les limitations imposées dans le secondaire par les exigences des examens proches. Cette période privilégiée (de 9 à 12 ans) peut servir à exploiter l'enthousiasme et la curiosité des enfants. Le personnel enseignant d'une école moyenne du Dorset, qui a rédigé cet article, donne l'exemple concret du fonctionnement de leur école dont ils ont pu formuler eux-mêmes « l'esprit » et les objectifs parce qu'elle était nouvelle. Le programme a été élaboré en respectant six facteurs primordiaux : importance prioritaire du développement du langage, importance de l'acquisition d'aptitudes cognitives, reconnaissance de la différence entre les individus, reconnaissance de la pluralité des voies possibles vers un même but, sauvegarde d'un certain niveau d'études.

## **IRAN**

**PARSA (M.). — Tribal education in Iran.** — Compare (Oxford), n° 1, 1980, pp. 55-59.

Les problèmes pédagogiques et économiques que pose la mise en service d'un enseignement public pour 4 millions de populations nomades éparpillées dans des zones désertiques, dans le respect des traditions culturelles de ces tribus.

## **JAPON**

**SHIMAHARA (Nobuo K. Shimahara).** — **Adaptation and education in Japan.** — New York : Praeger, 1979, IX. — 190 p., tabl., bibliogr.

L'éducation est décrite historiquement et analysée dans le contexte de la communauté japonaise, de son développement culturel, social, politique. Un chapitre est consacré à l'« adaptation » c'est-à-dire aux comportements, aux attitudes qui ont permis la construction d'une identité sociale chez le Japonais. La structure des relations sociales japonaises est verticale et fondée sur le groupe. L'éducation est l'une des fonctions socialisatrices, son orientation reflète fidèlement les schémas d'adaptation choisis par le pays. L'auteur examine l'évolution de l'éducation japonaise depuis la période Tokugawa précédant et préparant les grandes réformes de l'ère Meiji, jusqu'au système actuel d'éducation centralisé par l'Etat. Il évalue la pression des forces économiques sur l'enseignement et affirme que le haut degré de compétition aux examens, notamment à l'examen d'entrée à l'université, maintient les adolescents dans un état de tension voulu par la société « parce que dans la société japonaise on admet que des individus soient temporairement sacrifiés pour le maintien des principes d'organisation du groupe ». La suprématie du groupe, l'autorité du diplôme, la limitation stricte de la « mobilité horizontale » — forme d'expression de l'individualisme — ne sont plus appréciées de tous, mais l'acceptation des normes du groupe et la sécurisation que celui-ci apporte, prennent finalement le pas sur la liberté individuelle.

**NÉPAL** **MURRAY (M.Y.). — Nepal's great educational leap forward — to what ? — Compare (Oxford), n° 1, 1980, pp. 31-45.**

Organisation du premier système unifié d'éducation au Népal depuis 1971. Instabilité des écoles rurales soutenues par les fonds locaux. Difficulté de trouver un équilibre entre le maintien du patrimoine culturel et les nécessités d'une technicité contemporaine.

**NIGERIA** **IVOWI (U.M.O.). — Science and technology education in Nigeria. — Compare (Oxford), n° 1, 1980, pp. 75-83.**

L'enseignement scientifique et technologique au Nigéria aux différents niveaux : formation des professeurs et autres personnels éducatifs. Recherche et évaluation de cet enseignement, ses nouvelles orientations.

**PALESTINE** **CONDE (Enric), CORTES (Josep M.). — La educación en Palestina. — Cuadernos de pedagogía (Barcelona), n° 57, septembre 1979, pp. 53-56.**

Ce reportage trace les grandes lignes de la stratégie éducative de l'Organisation pour la Libération de la Palestine (O.L.P.) : école obligatoire dans un proche avenir (actuellement 89 % des enfants entre 6 et 16 ans sont scolarisés), construction près de Damas, d'une cité scolaire qui accueillera 10 000 élèves entre 2 et 21 ans, construction de centres universitaires dans la Palestine occupée pour éviter l'émigration des jeunes, nationalisation de l'enseignement (enseignants, centres, programmes et livres), attribution de bourses pour réaliser des études universitaires à l'étranger, principalement dans les pays arabes et socialistes. Ensuite est décrit le rôle de deux organisations populaires qui sont des pièces-clés dans l'éducation palestinienne : l'Union des étudiants et celle des professeurs, lesquelles dépendent du « ministère » d'organisations populaires. L'enfant devant être un futur universitaire dans un autre pays, l'anglais est appris dès l'âge de 4 ans ou 6 ans selon les centres. Partout la formation militaire fait partie du processus éducatif : alors qu'au Liban les écoliers interrompent leurs cours pour prendre part aux combats, en Jordanie et en Syrie ils consacrent deux mois d'été à leur préparation militaire ; dans le Sud Liban a été créée la Maison des enfants de la Résistance, qui accueille les orphelins.

**POLOGNE** **RASZIEWICZ (Henryk). — Interferencja językowa w kontekście rozwoju myślenia i mowy. — Kwartalnik pedagogiczny (Varsovie), n° 2 (96), 1980, pp. 59-72.**

Cet article traite d'un effet spécifique du bilinguisme provoqué par l'interférence entre deux langues au niveau de la syntaxe et de la grammaire. Cet aspect négatif apparaît particulièrement dans la phase opérationnelle de l'intelligence chez les enfants qui souffrent de retard dans leur développement intellectuel. L'auteur cherche l'explication de ces interférences dans la théorie de Piaget sur le développement de la parole et de la pensée et dans la théorie de la formation des associations, et note l'insuffisance de ces explications.



KISCHKE (Marina I.). — **Start In die Selbständigkeit : Vorschulerziehung in der Bundesrepublik Deutschland.** — Bildung und Wissenschaft : n° 7, juillet 1980. Education et Sciences : sujet spécial. Inter Nationes (Bonn), pp. 61-78.

Cette étude est un des éléments du cinquième rapport sur la jeunesse édité en février 1980 et s'attache à la formation préscolaire. L'accent est mis sur les besoins psychologiques des jeunes enfants et notamment sur leurs besoins affectifs. En R.F.A. l'éducation préscolaire n'est jamais envisagée comme remplacement de l'éducation parentale, mais comme soutien et complément. En outre au sein même de la famille, les autorités administratives interviennent dans les années soixante et soixante-dix par l'intermédiaire des fiches pédagogiques, de lettres aux parents, d'émissions télévisées et il existe à l'heure actuelle 250 centres de formation pour les familles en R.F.A. (71 % sont d'origine confessionnelle). L'éducation extra-familiale se concrétise par les crèches (24 719 places), les jardins d'enfants (1 396 869 places), les nourrices, ainsi que des expériences plus récentes : mères à la journée et « boutiques pour enfants ». La brochure présente ensuite un certain nombre d'expériences socio-pédagogiques, notamment dans la région de Hambourg, ainsi que les méthodes de pré-enseignement qui peuvent être utilisées dans un jardin d'enfants.

**Reform der gymnasialen Oberstufe.** — Zeitschrift für Pädagogik, n° 2, avril 1980 (Weinheim und Basel), pp. 161-327.

Revue entièrement consacrée aux problèmes de réformes dans les classes supérieures des lycées. Le dossier comprend d'abord une série d'études envisageant les divers aspects de cette question, puis propose quelques articles qui donnent un aperçu empirique des expériences recueillies dans les lycées. La réforme du second cycle des lycées, introduite en 1972 par les accords de Bonn n'est autre pour les hommes politiques attachés au domaine éducatif, qu'une suite logique de la loi cadre de Saarbrück de 1960. C'est ce que le premier article remet en question par une analyse tant historique que pédagogique, en présentant les différences fondamentales de ces deux réformes. La tendance la plus importante introduite par la réforme est décrite par les deux notions de « meritocratie » et de « rationalisation », l'Etat étant par sa bureaucratie responsable de cette situation. L'auteur analyse les champs de compétence de l'administration et du pédagogue par trois exemples : Bavière, Rhénanie-Westphalie et Bielefeld. Le dernier article étudie l'enseignement des langues modernes à ce niveau d'enseignement ; la réforme de 1972 en ayant considérablement réduit l'importance. Enfin une série de textes expose les expériences pratiques recueillies tant du point de vue des enseignants que de celui des élèves.

#### TIERS MONDE

**Vers un nouvel ordre éducatif ?** — Recherche, pédagogie et culture (Paris), n° 49, sept.-oct. 1980, pp. 2-53.

A. Tévoedjre et Th. Pang brossent le portrait de la société internationale contemporaine, basée sur un système d'échanges qui a contribué à creuser les inégalités et à renforcer les antagonismes et les dépendances ; c'est ainsi qu'ils prônent l'instauration d'un nouvel ordre international, fondé sur de nouveaux instruments juridiques et économiques : les « contrats de solidarité » ; l'un des champs d'application privilégiés de ces contrats serait l'éducation.

P.J. Hountondji étudie le cas de la recherche scientifique en Afrique ; il souligne qu'il appartient aux Africains de définir eux-mêmes les objectifs de leur politique scientifique et aussi affirme la nécessité d'une solidarité internationale.

H. Desroches relate l'expérience d'une université coopérative internationale, conçue à l'automne 1976 au XXVI<sup>e</sup> congrès de l'Alliance coopérative internationale. Depuis quatre ans, cette université a offert à un certain nombre d'adultes la possibilité d'une autoformation volontaire assistée et permis la création de groupes « endogènes et autogérés », lesquels, appartenant à des pays développés ou en voie de développement, coopèrent selon un véritable ordre nouveau.

I. Thiam analyse le rôle des écoles normales supérieures : rôle de la formation professionnelle initiale et continuée et initiation à la recherche, et leur fonction dans le développement des Etats africains.

#### UNESCO

**HERON (Alastair).** — **Planification de l'éducation préscolaire dans les pays en développement.** — Paris, Unesco : Institut International de Planification de l'Education, 1979, 105 p.

Cette contribution de l'Institut International de Planification de l'Education à l'Année internationale de l'enfance a pour but de proposer des réponses simples, concrètes, fondées sur l'expérience à trois questions que peuvent se poser des responsables de l'éducation enfantine : Qu'est-ce que l'éducation de la prime enfance ? Pourquoi doit-elle être dispensée ? Comment peut-elle être organisée ? L'auteur étudie les besoins physiques et psychologiques du jeune enfant, les rapports entre la garde et l'éducation, l'importance de la famille, de la collectivité et de la société et donne une analyse comparée des problèmes pratiques et des mesures administratives, pédagogiques, stratégiques qui ont été adoptées dans le monde. Une annexe fort intéressante fournit un contexte réel aux principes énoncés précédemment et les illustre d'exemples précis relevés dans de nombreux pays : Inde, Sri Lanka, Bangladesh, Viêt-nam, Malaisie ; Sénégal, Nigéria, Cameroun, Afrique Orientale, Afrique du Nord ; Pérou, Uruguay, Venezuela, Colombie, Haïti, Trinité Tobago, Cuba ; Nouvelle-Zélande, Hongrie, Finlande, Etats-Unis, Royaume-Uni.

#### UNION SOVIÉTIQUE

**GRANI (G.G.).** — **Psihologičeskie osnovy punktuacionnyh upražnenij.** — Voprosy psihologii (Moscou), n° 4, juillet-août 1980, pp. 100-111.

Le choix des exercices dépend de la théorie psychologique qui fonde le travail éducatif et qu'ils sont appelés à illustrer. Les méthodes contemporaines de développement des habitudes et de l'habileté ont pour point de départ l'idée qu'une augmentation graduelle, dans la difficulté des exercices, entraîne un développement correspondant dans les opérations mentales qui s'ajustent graduellement à la difficulté demandée. Toutefois, cette approche théorique est en conflit avec le fait que lorsqu'on change les conditions d'une activité, dans le but de parvenir à un certain résultat, la structure opérationnelle de l'activité subit un changement analogue. L'étude exposée dans cet article autorise l'auteur à présenter un modèle d'un mécanisme psychologique de développement des habitudes, et à définir les règles de base de choix des exercices.

### Statut et perfectionnement des maîtres

#### BELGIQUE

**PIERLOT (S.).** — **La formation psycho-pédagogique des éducateurs - expériences de stages.** — Revue de la direction générale de l'organisation des études (Bruxelles), n° 4, avril 1980, pp. 13-20.

Des sections « Educateurs » ont été créées dans six écoles normales de l'Etat depuis 1971. Cet article relate deux expériences de stages menées dans le cadre de la for-

mation psycho-pédagogique des étudiants de deuxième année. La première est une expérience de vie en groupe, la seconde de mi-temps pédagogique en milieu scolaire. Le stage de vie en groupe, animé par les professeurs de psycho-pédagogie, met en évidence les situations relationnelles et apporte aux futurs éducateurs un changement évident du point de vue de leur personnalité. Le stage en milieu scolaire met l'accent sur l'application de techniques d'animation et, malgré les difficultés rencontrées par les stagiaires, il leur permet de prendre conscience de leurs comportements et de modifier ces comportements afin d'améliorer leurs techniques d'animation. Ces stages, malgré les problèmes d'organisation qu'ils posent, apparaissent indispensables à la formation des éducateurs.

**CANADA** **AWENDER (M.A.). — Teachers and decisions.** — The Alberta Journal of Educational Research (Edmonton), n° 2, juin 1980, pp. 113-119.

Une enquête par questionnaire menée auprès de 500 maîtres des enseignements élémentaire et secondaire de l'Ontario, fait apparaître que : les enseignants ne désirent pas prendre de décision finale dans des domaines comme la discipline, l'économie et l'intendance de l'établissement ; dans le cas des programmes scolaires, ils souhaitent avoir une voix égale à celle du principal ; sur le plan fédéral, ils désirent une seule autorité dans les prises de décision, mais demandent une plus grande concertation dans les processus de prises de décisions.

**BERGERON (J.C.), HERSCOVICS (N.). — Vers une intégration de la recherche à la formation et au perfectionnement des enseignants.** — Revue des sciences de l'éducation (Montréal), n° 2, printemps 1980, pp. 215-230.

L'initiation à la recherche peut valoriser l'enseignant et lui permettre d'innover dans sa classe. Les éléments de la recherche à intégrer dans la formation et le perfectionnement des maîtres doivent être choisis selon les exigences didactiques de chaque discipline. Ceci est illustré dans le cadre de la didactique de la mathématique dont la nature abstraite et formelle pose de sérieux problèmes pédagogiques. Des méthodes de recherche permettant d'observer et d'analyser la pensée de l'élève sont illustrées par des exemples. Des efforts analogues devraient être poursuivis dans d'autres disciplines.

**TOWLER (J.). — Are teachers trained in environmental education ?** — Education Canada (Toronto), n° 3, automne 1980, pp. 32-37.

Trente-trois enseignants à plein temps ont la responsabilité de former des maîtres canadiens à l'enseignement de l'environnement. Cette discipline est trop neuve pour espérer qu'elle débouche vers des diplômes de spécialistes. Elle souligne le manque de crédits, d'échanges, de recherche, de matériels et d'attention dont elle souffre actuellement.

**ESPAGNE** **La Psicología en la escuela.** — Cuadernos de pedagogía (Barcelone), n° 65, mai 1980, pp. 4-22.

Ce dossier propose différents points de vue sur la place de la psychopédagogie dans les établissements scolaires et dans la formation des enseignants. Il faut souligner

que, s'il existe diverses conceptions du rôle du psychologue scolaire, l'objectif primordial est d'aider au développement harmonieux de l'enfant en milieu scolaire. Le maître doit recevoir une formation psychologique plus approfondie que celle dispensée actuellement dans les écoles normales. Une enquête menée à Barcelone sur l'assistance psychologique en milieu scolaire peut permettre de mesurer l'importance croissante de cette spécialité dont l'efficacité n'est pas contestée mais dont les moyens sont encore limités. Quelques expériences démontrent qu'il existe déjà d'étroites relations très bénéfiques pour les élèves, entre enseignants et psychologues. Une expérience communautaire menée depuis trois ans en Guipuzcoa sur une population de 23.500 élèves élargit cette action hors du milieu scolaire et apporte une aide considérable aux problèmes familiaux, sociaux et scolaires. Un travail similaire est effectué par des équipes psychopédagogiques dans la zone industrielle de Barcelone.

**Septimo (VII) Congreso nacional de pedagogía.** — Revista española de pedagogía (Madrid), n° 147, janvier-mars 1980, 11 p.

A l'occasion du VII<sup>e</sup> Congrès national de pédagogie qui s'est tenu à Grenade en octobre 1980 sur le thème général : « La recherche pédagogique et la formation des enseignants », la Revue espagnole de pédagogie publie le texte des travaux de sept spécialistes autour des thèmes suivants : la formation des enseignants et les apports des recherches pédagogique, philosophique, historique, expérimentale ; les techniques de formation et le recyclage ; la diversification des professions et des activités éducatives ; les stratégies de formation des enseignants. Ces travaux serviront de point de départ à sept séminaires qui approfondiront chacun de ces thèmes à partir des grandes lignes offertes ici à la réflexion.

## ÉTATS-UNIS

**CENTRA (J.A.), POTTER (D.A.).** — **School and teacher effects : an interrelational model.** — Review of educational research (Washington), n° 2, été 1980, pp. 273-291.

Présentation d'un modèle structurel pour la recherche des variables de l'école et du maître susceptibles d'influencer les performances de l'élève. Ces variables regroupent : les conditions intra et extra-scolaires, les caractéristiques et le comportement du maître, ceux de l'élève et les résultats de celui-ci. Un résumé des effets de ces inter-relations, à la suite de cette recherche, confirme celles des variables chez le modèle.

**COSTER (James W.).** — **Classroom teachers in the school guidance program.** — International journal for the advancement of counselling (La Haye), vol. 3, n° 2, 1980, pp. 147-159.

Depuis le début de leur conception les programmes de conseil et orientation scolaires ont évolué parallèlement aux transformations qui se sont opérées au niveau de notre compréhension des facteurs motivant les élèves à étudier. Au début du XX<sup>e</sup> siècle l'orientation, très formaliste était centrée sur la planification professionnelle et sur les filières de l'enseignement secondaire. Au fil des années le rôle de l'orientation s'est élargi pour offrir aux élèves une assistance dans tous les domaines de leur développement : physique, psychologique, social et scolaire aussi bien que professionnel et l'école primaire a bénéficié ultérieurement de cette assistance. Les progrès très rapides de la technologie après les années 50 ont augmenté la complexité des décisions à prendre pour orienter les jeunes de façon adéquate à long terme, d'où la nécessité de former les orienteurs hautement qualifiés. Devant la précarité des qualifications acquises et l'évolution constante des connaissances exigées dans

le monde du travail, il est apparu nécessaire de renforcer dans les programmes d'orientation la part de l'initiation à la prise de décision, à la connaissance de soi, indispensables pour les étudiants qui devront se réorienter plusieurs fois au cours de leur vie professionnelle — et ce domaine concerne en grande partie le personnel enseignant qui doit ici compléter, grâce à ses compétences spécifiques et son contact avec l'étudiant, le rôle déjà multiple du conseiller.

**WASHINGTON (V.). — Teachers in integrated classrooms : profiles of attitudes, perceptions and behaviors.** — The Elementary school journal (Chicago), n° 4, mars 1980, pp. 193-201.

Recherches menées chez dix professeurs : cinq blancs, cinq noirs, d'une école intégrée du Midwest, afin de mesurer l'impact de la désagrégation, du comportement des enseignants sur les performances scolaires, la qualité des relations élèves-enseignants. Cinq variables furent examinées : expérience professionnelle, attitudes vis-à-vis de la désagrégation, de la distance sociale, comportement vis-à-vis des enfants noirs et blancs, perception de ces mêmes enfants.

**FRANCE** **A quoi sert l'école ? Un dossier.** — Revue « Partie prenante » Equipes enseignantes (Paris), n° 2, déc. 1979 - janv. 1980, 60 p.

Témoignages d'enseignants relatifs à leurs différentes expériences pédagogiques ainsi que leurs préoccupations collectives et individuelles, textes et réflexions d'organisations syndicales et politiques concernant leurs positions et leurs recherches actuelles sur l'école, ses inégalités, et l'utilité pour l'enseignant de sortir de l'univers scolaire.

**Dossier : L'utilisation de la recherche en éducation dans la formation des enseignants.** Actes du colloque de Rennes les 12 et 14 septembre 1978. — Les Sciences de l'Éducation pour l'Ere Nouvelle (Paris), n° 2-3 avril, septembre 1980 ; 191 p.

Un certain nombre des recherches effectuées en sciences de l'éducation sont diffusées. A quoi servent-elles pour la formation d'enseignants, cherche-t-on à les utiliser, le peut-on et comment ? Les universitaires, formateurs et chercheurs qui ont participé à ce colloque ne cachent ni leurs inquiétudes, ni leurs incertitudes.

**Les nouveaux formateurs.** — Direct (Paris), n° 5, 1980, pp. 17-46.

Ce dossier constitue le troisième volet d'une étude consacrée à la formation des formateurs : il s'agit ici de la formation de tous les intervenants non traditionnels exerçant dans différents niveaux et différentes structures éducatives : animateurs, assistants, guides, aides, tuteurs... Cette question est d'autant plus importante que l'on assiste dans la plupart des pays à un développement accéléré de l'éducation continue des adultes, qui correspond aux modifications incessantes des techniques et à la transformation des connaissances des valeurs et des rôles. Après une description de l'opération « Multi-Média » réalisée au Québec, sont étudiés les cadres matériels de la formation permanente en France, les caractéristiques de la fonction formateur avec la mention de diverses typologies des activités et de la description du contenu de leur formation.

**SUISSE**

**Die Ausbildung der Lehrer der Sekundarstufen I und II.** — Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. — Bulletin d'information n° 15, juin 1979 (Genève), I-V et pp. 1-105.

A la suite d'un rapport intitulé « Enseignement secondaire de demain », la situation actuelle en matière de formation des maîtres a été jugée déplorable et une réforme de la formation des professeurs de l'enseignement secondaire a été formulée. Dans la mesure où une étude sur la situation actuelle de la pédagogie dans ce domaine est apparue nécessaire, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique a estimé utile de confier à sa commission pédagogique la tâche d'examiner le niveau actuel de la formation des enseignants des premier et deuxième cycles. C'est un bilan de ce travail que présente l'ouvrage précité. Le dossier se divise en deux parties : une première partie est consacrée à la formation des professeurs de l'enseignement secondaire du premier cycle, une seconde à celle des professeurs du deuxième cycle, donc ce qui est appelé Gymnasial (situation d'octobre 1978). *L'étude dans chaque partie est menée par cantons, le texte étant en allemand pour la partie de Suisse allemande et en français pour celle de Suisse française.* Des tableaux et schémas illustrent cette analyse et donnent une image des diverses voies de formation possibles.

**TCHÉCOSLOVAQUIE**

**VORLICEK** (Chrudoš). — **O přípravě studentu učitelství na vyučování.** — Pedagogika (Prague), n° 6, 1979, pp. 639-650.

L'un des buts des études dans les écoles de formation des professeurs est d'apprendre aux élèves-professeurs à préparer le plan d'un ensemble de cours sur un thème donné et à préparer chacun des cours, c'est-à-dire à établir les buts à obtenir et à mettre en œuvre les conditions concrètes nécessaires pour atteindre ces buts. L'auteur décrit la manière dont ce problème est traité dans les cours de méthodologie et analyse la manière de procéder des conseillers pédagogiques. Pour permettre une meilleure préparation des élèves-professeurs il est nécessaire : a) de clarifier les problèmes théoriques qui interviennent dans la préparation des cours, b) de dispenser une instruction théorique sur ce problème aux élèves-professeurs, c) d'obtenir la collaboration des conseillers pédagogiques de sorte qu'ils utilisent des méthodes correspondant à l'enseignement théorique dispensé dans les instituts de formation des maîtres.

**TIERS MONDE**

**DOVE** (Linda A.). — **The teacher and the rural community in developing countries.** — Compare (Oxford), n° 1, 1980, pp. 17-29.

Quelques facteurs sociaux et structurels qui influencent la position du professeur dans les communautés rurales très pauvres et qui l'amènent à y jouer un rôle, avec l'exemple du Bangladesh.

**UNION SOVIÉTIQUE**

**KIPERMAN** (S.A.). — **Roľ periódickej pečati v profesionálnej podgotovke budúcných učiteľov.** — Sovetskaja pedagogika (Moscou), n° 8, 1980, pp. 90-96.

Cet article examine les possibilités d'utilisation des publications périodiques dans le processus d'étude des disciplines éducatives destinées à développer l'intérêt des futurs maîtres pour leur activité professionnelle, quelques aspects du travail des étudiants avec les périodiques dans le processus d'autoformation, et l'utilisation des périodiques dans la pratique pédagogique et sous-politique des étudiants.

# Disciplines

## 1. MATHÉMATIQUES

---

### AUSTRALIE NOUVELLE-ZÉLANDE

**INRIE (B.W.), BLITHE (T.M.), JOHNSTON (L.C.). — A review of Keller principles with reference to mathematics courses in Australasia.** — *British journal of educational technology* (Londres), vol. 11, n° 2, 1980, pp. 105-121, tabl.

Cet article résume les principes du Plan Keller défini comme un « Système d'instruction personnalisé » (« P.S.I. ») pour l'enseignement des mathématiques à l'université, et rapporte les récents progrès de l'utilisation de cette méthode dans les universités d'Australie et Nouvelle-Zélande. (On ne possédait guère jusqu'à présent que des communications anglaises et américaines.) Les auteurs analysent les adaptations du Plan Keller et craignent qu'elles aient compromis l'intégrité de celui-ci car les principes de Keller se complètent et contribuent à la fois au développement cognitif et affectif de chaque étudiant. A tous les niveaux de mathématiques et notamment lors de la transition entre l'école et l'université, la priorité doit être donnée à la maîtrise des éléments fondamentaux pour fixer le rythme des acquisitions, même avec une méthode traditionnelle à base de cours magistral. Une méthode d'évaluation est décrite, qui incorpore les « niveaux de maîtrise » des sujets pour un tiers et la capacité créatrice de résolution de problèmes pour deux tiers.

### ESPAGNE

**La Enseñanza de las matemáticas.** — *Cuadernos de Pedagogía* (Barcelone), n° 64, avril 1980, pp. 4-25.

Les mathématiques modernes ont semblé devoir supplanter définitivement les modèles de l'enseignement traditionnel. Mais de nombreuses difficultés ont surgi en raison du caractère beaucoup trop abstrait de cet apprentissage qui ne tenait pas compte des nécessités psychologiques de l'enfant surtout au niveau E.G.B. (Education générale de base, 6 à 14 ans). Différents spécialistes proposent des solutions fondées sur la pratique et l'expérience. Dans « Calcul vivant » ils montrent comment l'enfant peut, à partir de la vie quotidienne, recréer la mathématique. Pour l'apprentissage des nombres entiers et l'initiation aux dérivés ils en exposent les objectifs et les structures en les complétant de propositions méthodologiques et didactiques qu'ils ont expérimentées. Un article sur la « probabilité à partir de la réalité » propose également diverses applications avec des exercices tirés de faits concrets : jeux de dés, pile ou face, enquêtes sur la fréquence de certaines professions... ; l'assimilation de la loi des grands nombres en est facilitée. Une intéressante bibliographie, depuis l'histoire des mathématiques jusqu'à la mathématique scolaire, permet d'approfondir ces recherches.

### ÉTATS-UNIS

**PECK (D.). — How can you tell ?** — *The Elementary school journal* (Chicago), n° 4, mars 1980, pp. 178-184.

De nombreux élèves, bien que capables de raisonnement logique, ne comprennent pas la signification des symboles en mathématiques et sont handicapés dans la résolution des problèmes. L'auteur décrit une méthode utilisée dans une classe 6 (12 ans).

**WILHELM (Sh.), BROOKS (D.M.). — The relationship between pupil attitudes toward mathematics and parental attitude toward mathematics.** — Educational research quarterly (Los Angeles), n° 2, été 1980, pp. 8-16.

Analyse et interprétation des relations entre les attitudes des parents et des enfants puis selon le sexe et la classe, à l'égard des mathématiques, d'après le « Mathematics attitude inventory » de Sandman. Des rapports significatifs apparaissent entre l'anxiété, l'intérêt, la conception personnelle de la valeur de cette discipline chez les parents, et le comportement des enfants.

#### **YUGOSLAVIE**

**DEHIRI (Ismet). — Neke značajne reformističke tendencije matematičkog obrazovanja.** — Revija obrazovanja (Belgrade), n° 2, 1980, pp. 141-150.

Cet article propose un panorama des réformes de l'enseignement des mathématiques qui ont lieu en Yougoslavie et dans le monde depuis le début du siècle et plus particulièrement depuis la dernière guerre. L'auteur s'intéresse notamment au contenu du programme d'Erlangen, aux lignes générales au programme de Merano, et au rôle de tout premier rang joué par la commission internationale de l'enseignement des mathématiques qui a contribué au développement des réformes de l'éducation mathématique dans les écoles. Il est question de la réforme de l'enseignement qui répond aux trois questions fondamentales suivantes : a) que faut-il apprendre en mathématiques ? b) comment apprendre les mathématiques ? c) sur quoi doit-on fonder le contenu du cours de mathématiques scolaire ? Il est question également des recommandations du séminaire de Royaumont et de la conférence d'Athènes consacrée aux problèmes de didactique contemporaine des mathématiques et des diverses tendances qui se sont révélées dans les réformes entreprises durant l'après-guerre en Yougoslavie, aux Etats-Unis, en Angleterre, en France et en Union soviétique.

## **2. LANGUES ET LITTÉRATURE**

#### **CANADA**

**BENIAK (E.), MOUGEON (R.). — Evaluation de matériel pédagogique pour l'enseignement du français, langue maternelle en Ontario.** — Revue des sciences de l'éducation (Montréal), n° 2, printemps 1980, pp. 249-266.

Une série de recherches linguistiques consacrées au français parlé et écrit d'élèves franco-ontariens aux paliers élémentaire et secondaire a mis à jour un certain nombre d'aspects du français formel qui posent des problèmes d'acquisition. Ces résultats ont ensuite servi à la confection de matériel pédagogique. Au cours de l'année 1978-79 ce matériel didactique a fait l'objet d'une expérience dont le but était l'évaluation des gains d'apprentissage de différents groupes d'élèves soumis à l'enseignement du matériel. Le présent article décrit l'expérience en question et les résultats obtenus.

#### **ESPAGNE**

**Enseñanza de la literatura.** — Cuadernos de pedagogía (Barcelone), n° 66, juin 1980, pp. 4-22.

Comment l'enseignement peut-il donner aux jeunes le goût de la lecture et les attirer vers la littérature ? Seule une méthodologie adaptée peut permettre à l'élève de comprendre les subtilités d'un texte, d'apprécier et de reconnaître les styles littéraires et de replacer un auteur ou une œuvre dans un contexte déterminé. Les difficultés



pour moderniser l'enseignement de cette discipline ont été grandes car, plus qu'aucune autre, elle a été marquée par le conservatisme et la tradition notamment durant toute la période franquiste et jusqu'à la mise en place de la réforme de 1970. On assiste actuellement à une évolution des goûts de la jeunesse. Son désenchantement, son rejet d'une société qu'elle ne comprend pas et où elle se sent isolée, son goût profond pour la nature et les espaces vierges doivent inciter à une révision du choix des textes proposés dans les programmes. Différents exemples de cours sur, notamment, l'art du portrait ; la lecture critique et approfondie par l'étude du contexte historique d'une œuvre comme « Le jardin des Finzi Contini » de Bassani ; l'approche renouvelée d'une période marquante de la littérature espagnole : 1927 et l'avant-garde, peuvent stimuler la participation de l'élève de revaloriser cet enseignement.

**FRANCE**      **Dossier : Enseignement et culture en Bretagne.** — L'Education, n° spécial 420, 2 mai 1980, pp. 1-35.

La première « rencontre de l'éducation » aura lieu en Bretagne sur le thème « Conscience civique et formation du citoyen ». La vocation spécifique de la Bretagne suscite des initiatives pédagogiques variées tant à l'université que dans les collèges (expérience de pluridisciplinarité autour d'un fleuve ; enseignement de la langue et de la culture bretonnes). Les nombreux artistes et scientifiques bretons des années actuelles jouent un rôle culturel et économique dans le développement de cette région.

**Dossier : L'explication en grammaire.** — Langue française, n° 46, mai 1980, 110 p.

En même temps qu'ils cherchent à cerner la notion d'explication en grammaire générative autour du concept de transformation, les textes rassemblés dans ce numéro, étudient quelques hypothèses « explicatives » chez Harris et chez Chomsky. Ils s'efforcent de cerner, également, la notion d'explication en sémantique et de définir celle d'« analogie ».

**Dossier : Le français à l'école élémentaire.** — Le français d'aujourd'hui, n° 50, juin 1980 ; pp. 3-87.

Cette série d'articles examine le rôle du livre illustré et de son texte dans l'acquisition du langage pour l'enfant qui ne sait pas encore lire, remet en cause le postulat selon lequel on ne découvrirait l'écrit qu'à l'école, évoque la mentalité orthographique des Français et leur « amour suspect » pour la difficulté, définit la notion de cohérence pédagogique à l'école élémentaire et rappelle le travail effectué par les équipes de l'Institut national de recherche pédagogique, au niveau de l'enseignement élémentaire.

**ITALIE**

**MINARDI (Giovanni).** — *Il dettato nella lingua straniera.* — Ricerche didattiche (Rome), n° 233, mars 1980, pp. 97-105.

Quelle place peut-on accorder à la dictée dans l'enseignement des langues étrangères? Une analyse psychologique du comportement de l'élève met en évidence une attitude de défense face à l'obstacle, qui lui paraît insurmontable, que constitue l'apprentissage d'une langue différente de sa langue maternelle. L'enseignant doit vaincre cette timidité et cette émotivité naturelles en créant un climat de confiance. L'utilisation de la dictée comme moyen de contrôle d'acquisition des connaissances peut être considérée comme une agression trop brutale, surtout sur des élèves placés en situation d'infériorité et peut accroître leur blocage intellectuel. Le professeur doit donc intéresser son public, attirer le plus possible son attention et choisir le manuel qui lui paraît le plus propice à l'animation de la classe. Ensuite, seulement, il pourra en extraire quelques textes de dictées qui serviront de prétexte à des conversations, à des échanges oraux entre les élèves ainsi qu'à des exercices grammaticaux. A cet effet, l'auteur de cet article propose un choix de manuels italiens pour l'enseignement de l'anglais.

### 3. ACTIVITÉS D'ÉVEIL

**AUTRICHE**

**EDER (Emmerich).** — *Lernzielorientierte Unterrichtsgestaltung im Sachunterricht der ersten Schulstufe.* — Erziehung und Unterricht (Vienne), n° 5, mai 1980, pp. 263-278.

Malgré la place importante que doit jouer la compréhension du monde environnant dans les premières années de l'apprentissage scolaire, la leçon de chose a souvent été considérée comme matière annexe dans l'enseignement. Cette matière doit permettre à l'enfant de faire ses expériences afin de lui permettre ensuite une démarche de pensée sur la forme, la taille, le rôle ou l'utilité des choses qui l'entourent. Quelle forme donner alors à cet enseignement? La première des consignes doit être l'emploi d'un vocabulaire facilement compréhensible par les élèves. Le cours doit se dérouler de la façon suivante : motivation des élèves, choix des objets, explications (origine de l'objet, utilité, devenir de celui-ci), questions des élèves et réponses. A ce schéma doit s'ajouter une phase d'assimilation des connaissances, devant permettre à l'enfant de dépasser le stade des connaissances antérieures. L'article se poursuit de manière pratique ou à partir d'exemples (les dents, les saisons, les formes géométriques, les coordonnées spatio-temporelles), pour ensuite arriver à des concepts théoriques. Cet aspect de l'enseignement semble fondamental à l'auteur, notamment lors de la première année d'école car l'enfant se trouve très vite confronté à des réalités techniques qu'il ne peut toujours appréhender.

**ESPAGNE**

**La Enseñanza de la Constitución en el bachillerato.** — Aula abierta (Oviedo), n° 29, mai 1980, pp. 67-87.

La loi du 3 octobre 1979 prévoit que les programmes de la 3<sup>e</sup> année du B.U.P. (dernière année du 2<sup>e</sup> cycle, soit la classe de 1<sup>er</sup> en France) et ceux de la 1<sup>re</sup> année de la formation professionnelle doivent inclure la connaissance de la Constitution espagnole et, plus spécifiquement, les trente-huit premiers articles consacrés aux droits et aux libertés. Ces cours seront inclus dans l'enseignement de la philosophie lors

de l'étude des thèmes suivants : les dimensions sociales de l'homme, les structures sociales, la justice et le droit, les droits de l'homme. D'autre part, les professeurs d'histoire-géographie doivent ajouter à leur programme la connaissance globale de la Constitution ainsi que l'étude des accords et des traités ratifiés par le gouvernement espagnol. Des professeurs des deux disciplines intéressées proposent des suggestions pour la préparation et l'approfondissement de cet enseignement, des éléments bibliographiques sur le droit constitutionnel, un plan de travail et une synthèse des notions élémentaires à retenir.

**PANCORBO** (Esther). — **El estudio de la población.** — Cuadernos de pedagogía (Barcelone), n° 61, janv. 1980, pp. 51-54.

Description d'un travail mené avec les élèves de 2<sup>e</sup> E.G.B. (7 à 8 ans) d'un collège de Leganés (Madrid) en vue d'une étude démographique du milieu urbain à partir d'une agglomération, Leganés, caractérisée par une forte immigration durant les années 60. Précisions sur la méthodologie adoptée lors des recherches avec : consultation des registres d'état civil, des registres paroissiaux, des divers recensements, des questionnaires remplis au cours d'enquêtes menées sur la région d'origine et le milieu socio-professionnel des familles, les motifs de l'installation à Leganés, la situation actuelle. Déroulement du travail en classe à partir de toutes ces données avec élaboration d'une pyramide d'âge, d'une courbe de natalité et de la mortalité. Par cette approche concrète des sciences humaines, à partir de l'observation de faits réels on aboutit, sans difficulté, à une remarquable initiation au raisonnement et à l'abstraction.

**Vivir la musica.** — Cuadernos de pedagogía (Barcelone, n° 63, mars 1980, pp. 41-43.

Cette intéressante expérience est menée dans la section maternelle de l'école Siglo XXI de Madrid en matière d'éducation musicale. Elle est fondée sur l'expression spontanée de l'enfant et son goût instinctif pour l'univers sonore. Il s'agit, au début, d'affiner son audition, de lui permettre d'identifier toutes les sources de bruits et de sonorités diverses dans la vie quotidienne, de tenter de les imiter, seul ou en groupe, sans instruments et d'essayer d'en créer d'autres, d'inventer des langages, des danses... D'autre part, à leur gré, les enfants peuvent mettre en marche un magnétophone et choisir de la musique qu'ils écoutent tout en se livrant à d'autres activités ou sur laquelle, spontanément, ils se mettent à danser. Des instruments inattendus ont été fabriqués par les élèves à partir de boîtes, de bouchons, limes, tubes pharmaceutiques remplis de haricots... Cette classe vit réellement la musique.

**FRANCE** **Dossier : Pour la promotion de la classe-nature et l'harmonisation de la réglementation.** — Jeunesse en plein air, n° 234, avril 1980, pp. I-XII ; ill.

La diversité des textes réglementaires et des situations vécues (locaux, encadrement, conditions financières, objectifs poursuivis...) nécessite une harmonisation des dispositions. Sont signalés ici, les résultats des travaux menés par six organisations, des propositions de réglementation sur les principes généraux, les conditions d'accueil, les personnels et leur formation, les séjours.

Ce texte a pour objet l'approche pédagogique du thème de la paix chez les enfants. Pour point de départ, l'auteur rappelle une scène de 1937, où la disparition d'enfants juifs n'entraîne pas de réaction de la part des élèves non-juifs. Qu'en serait-il aujourd'hui ? Comment éveiller le sentiment pacifiste chez les enfants dans un monde où la guerre est loin d'avoir disparu. L'auteur analyse les espoirs permis dans ce domaine, dans la mesure où le comportement des jeunes générations est différent de celui de leurs aînés. Il expose les impératifs à respecter dans la pédagogie ; analyse du cadre politique actuel, notion d'interdépendance, conséquence d'un éventuel conflit, refus de la haine et du racisme, abandon de la sensibilité nationaliste, apprentissage de la tolérance, et acceptation des différences entre les individus. L'éducation du sentiment de la paix doit pour l'auteur mener à une culture mondiale ascétique, basée sur des efforts moraux.

**SCHWARTZ (Erwin). — Dritte Welt In der Grundschule. — Grundschule (Braunschweig), n° 3, août 1980, dossier spécial, pp. 1-16.**

Ce dossier spécial sur le Tiers monde à l'école primaire se compose de trois articles et a pour objectif de faire passer la notion de Tiers monde auprès des jeunes enfants. Il est en effet difficile de faire comprendre la notion de faim dans le monde à des jeunes des pays occidentaux, pour qui le concept reste théorique et que la société a tendance à vouloir ignorer. Une enseignante de Würzburg a tenté d'introduire ce sujet dans ses cours, son enseignement étant basé sur les critères suivants : coopération avec les parents, étude symbolique de ce que peut représenter le pain, création de structures d'aide aux peuples souffrants de malnutrition.

Le second article propose aux enfants ce thème à l'aide d'un jeu scénique qui met en relief les différences existantes entre l'aide à court terme et celle à long terme. Le dernier article comporte un projet éducatif important basé sur la présence d'enfants hindous dans les classes allemandes. L'auteur cherche à prouver qu'une alliance entre l'information et l'expérience professionnelle donne à l'individu une morale qui le rend apte à comprendre et éventuellement à aider à résoudre les problèmes du Tiers monde.

**UNESCO**

**Problems of teaching moral values in a changing society. — International review of education (Hambourg), vol. XXVI, n° 2, 1980, pp. 97-241.**

Numéro spécial de cette revue de l'Unesco, consacré aux métamorphoses contemporaines des conceptions éthiques et, conséquemment, à celles de l'éducation morale dans les divers types de sociétés qui existent actuellement dans le monde. George E. Pugh réfute la croyance que les découvertes de la sociobiologie et de l'éthologie vont saper les fondements de la moralité. La théorie du comportement bien interprétée confirme au contraire le caractère essentiel des principes moraux pour le comportement social humain. Pour Jacques Ardoino, le politique, l'économique et l'éthique sont nettement interdépendants et la réhabilitation de la morale dépend moins des éducateurs que de la qualité d'une prise de conscience politique du plus grand nombre et par conséquent de la qualité de notre vue de la société. Peter McPhail commente ses deux projets de programmes d'enseignement de la morale pour les pré-adolescents et les adolescents en Grande-Bretagne, et souligne que l'individu acquiert une capacité de choix moral et de mise en application de ces choix, pas

seulement grâce à la maturation de son esprit mais aussi grâce à son expérience globale, dont les adultes et surtout les enseignants sont responsables. Deux cas concrets d'éducation morale en transition sont développés respectivement par Otonti Nduka et S. Gopinathan. Le premier traite de l'enseignement de la morale dans les sociétés traditionnelles de l'Afrique noire. Il remarque que la dissémination des idées politiques, scientifiques et religieuses européennes, reflétant la domination des Européens à partir du XIX<sup>e</sup> siècle, a « occidentalisé » ces sociétés traditionnelles. Mais l'éducation morale chrétienne donnée par l'école entraine en conflit avec les valeurs indigènes. Ces difficultés ne sont pas encore surmontées. Le second examine la *conception et les méthodes d'enseignement de la morale* dans une société multiculturelle telle que Singapour — qui comprend une majorité chinoise et des Malais, des Indiens, etc. et compte quatre langues officielles, dont l'anglais, l'éducation étant généralement bilingue. Il révèle les lacunes de cette éducation morale en ce qui concerne son adaptation aux problèmes d'une société pluraliste. La deuxième partie de la revue est consacrée à l'analyse critique d'ouvrages récents sur la morale et son enseignement.

## Technologies

**BELGIQUE** DELIRE (J.). — *L'ordinateur à l'école.* — Revue de la direction générale de l'organisation des études (Bruxelles), n° 2, février 1980, pp. 3-16.

Après une expérience menée dans un établissement d'enseignement secondaire, l'analyse des résultats obtenus fait apparaître des observations qui semblent confirmer les raisons de l'achat d'un ordinateur. Une approche spécifique des problèmes rencontrés permet d'évaluer les possibilités de l'informatique à l'école. L'auteur décrit le matériel utilisé ainsi que les applications traitées et expérimentées de décembre 1978 à octobre 1979. En conclusion, il estime que les objectifs fixés lors de l'achat de l'ordinateur ont été réalisés. En annexe, six tableaux font apparaître le *cheminement du traitement de l'informatique* à la suite de l'expérience décrite.

**ESPAGNE** GARCIA BLANCO (Angela), SANZ MARQUINA (Teresa). — *El Museo como espacio de Interrogantes.* — Cuadernos de pedagogía (Barcelone), n° 65, mai 1980, pp. 49-51.

Le Musée archéologique de Madrid a confié à un département pédagogique la responsabilité de l'accueil des professeurs et de leurs élèves et l'élaboration d'une documentation adaptée à ce public. Des matériaux audio-visuels offrent une vision plus complète des cultures représentées dans le Musée et des feuilles didactiques proposent à l'occasion de l'étude d'un objet particulier, des activités manuelles telles que coloriage, découpage, collage et des questions sur le texte explicatif. Une collaboration étroite a été établie avec les enseignants pour suivre le plus possible les programmes scolaires. Une exposition, sur le thème « L'enfant et le musée » a permis au plus grand nombre de classes (environ 15 000 enfants) de découvrir aussi bien l'art contemporain, que les activités de l'homme et de la femme durant la période ibérique ou la culture des céréales et la fabrication du pain dans la tradition. La participation active des élèves dans le cadre même de l'exposition a suscité le plus grand intérêt et un enthousiasme certain pour la découverte du passé.

## ÉTATS-UNIS

**ITV and secondary schools : new prospects for the 80s.** — NASSP Bulletin (Ann Arbor, Mich.), n° 437, sept. 1980, 60 p.

La télévision éducative aidera-t-elle à résoudre quelques-uns des problèmes que l'enseignement secondaire aura à affronter dans les années 1980 ? Cette question fut posée lors de la Convention de la NASSP (association nationale des principaux des établissements secondaires) au début de l'année. Elle fait l'objet, dans ce numéro, de plusieurs articles dont les auteurs tentent de démontrer comment cette télévision peut être d'un concours efficace dans des domaines tels que la discipline des élèves, les programmes, l'information et l'orientation scolaire, etc.

## FRANCE

**FRÉVILLE (Maurice).** — **La Bibliothèque - centre documentaire et littérature de jeunesse.** — Nancy : Centre régional de documentation pédagogique, 1980, 34 p.

Série de fiches pratiques pour l'implantation d'une bibliothèque - centre documentaire à l'école élémentaire : aménagement, fonctions de la bibliothèque - centre documentaire (B.C.D.), notions de bibliothéconomie, liste de revues spécialisées en littérature de jeunesse et bibliographie. Plan type d'une B.C.D. et schémas et mobilier.

**Les usagers et la documentation.** — Education et développement (Paris), n° 141, juin-juillet-août 1980, 63 p.

Dans ce septième numéro spécial consacré, par cette revue, à la pédagogie de la documentation, il s'agit plus précisément d'une sensibilisation à une utilisation efficace des ressources documentaires, par l'étude de différentes formes d'interventions, en France et à l'étranger, dans plusieurs secteurs : élémentaire, second degré, supérieur, formation d'animateurs, animation en hôtel maternel.

En France, comme dans les collèges-bibliothèques américains, la documentation est appelée à jouer un rôle croissant : choix de livres, de lectures, encouragement à la participation, à l'initiative, formation des usagers aux pratiques documentaires, mise en œuvre de formes d'enseignement mutuel... L'examen de cette diversité de situations éducatives, mène à une double constatation : l'évolution de l'activité documentaire impose la création d'équipements qui en facilitent l'accès ; d'autre part, se pose le problème de l'amélioration de l'utilisation des centres, des documents et la prise en compte de leur apport dans le processus du travail intellectuel lui-même... Il reste à regretter qu'« Education et développement » ne pourra poursuivre sa contribution à cette dynamique : ce « nouveau numéro spécial sur la documentation » est en effet l'avant-dernier numéro de cette revue de pédagogie générale...

## Enseignements spéciaux

## FRANCE

**Dossier : Enfants maltraités.** — L'enfant (Paris), numéro spécial n° 2, 1980, pp. 89-196.

Le périodique édité par l'Œuvre nationale de l'enfance à Bruxelles consacre une longue étude aux problèmes des enfants gravement négligés et/ou objets de sévices. Comment définir les facteurs de risques ? Quels moyens mettre en œuvre au niveau de la famille pour remédier à la situation et éviter la récurrence ?

**Dossier : Les enfants de travailleurs migrants de l'enseignement secondaire.** — L'Orientation scolaire et professionnelle (Paris), n° 3, juil.-août-sept. 1980, 98 p.

Ce numéro reprend le plan et une partie des éléments et des conclusions du rapport sur « La scolarisation et l'orientation des enfants de travailleurs migrants », résultat d'une enquête réalisée en 1978. L'étude s'articule autour de trois points principaux : la population des migrants et de leurs enfants, la scolarisation des enfants migrants, l'examen psychologique de ces enfants.

**L'enfant et l'école.** — La Revue du praticien (Paris), n° 43, 1<sup>er</sup> oct. 1980, pp. 2805-2899.

Il s'agit d'un numéro pluridisciplinaire auquel ont collaboré médecins, psychologues et enseignants. Les problèmes des difficultés scolaires auxquels le médecin est confronté d'une façon « envahissante », sont abordés au cours de huit articles : l'enfant à l'école maternelle (par Ph. Mazet) ; à l'école élémentaire (par J.J. Guillard et J. Vélin) ; au C.E.S. et au lycée (par A. Braconnier) ; la consultation de l'enfant en difficulté à l'école (par P. Tridon et C. Vidailhet) ; pédagogie, psychologie, rééducation, psychothérapie (par J. Lévine et A. Ramirez) ; les parents face à la scolarité de leur enfant (par Ph.J. Parquet et G. Delcambre) ; les risques qui menacent l'enfant au moment de sa scolarité (par S. Lébovici) ; enfin, l'organisation générale de l'enseignement français (par J. Gilbert Collet) — y sont envisagés, outre une perspective strictement clinique qui amène à décrire les difficultés d'apprentissage et les mesures pédagogiques et thérapeutiques à prendre, une perspective directement informative pour le médecin, et, sur un plan plus général, une certaine réflexion sur les objectifs et les moyens pédagogiques à proposer à l'enfant, ainsi qu'un regard éventuellement critique sur l'école d'aujourd'hui qui n'arrive pas à se remettre en cause.

**MUEL-DREYFUS (Francine).** — **L'Initiative privée, le « terrain » de l'éducation spécialisée.** — Actes de la recherche en sciences sociales (Paris), n° 32-33, avril-juin 1980, pp. 15-50.

Analyse des caractéristiques sociales et scolaires des éducateurs spécialisés entrés dans la profession entre 1965 et 1975. Causes de l'extension de ce secteur d'activité. Spécificité des caractéristiques sociales des éducateurs. Statistiques et tableaux chronologiques de l'histoire de l'enfance inadaptée.

**INDE** **PATEL (S.P.).** — **Education of children from urban slums.** — New Delhi, Department of school education, National council of educational research and training, 1980, 127 p.

La population totale des bidonvilles en Inde est estimée à 25 ou 30 millions, et atteint 25 à 40 % de la population des grandes villes. Les enfants de ces bidonvilles sont les plus vulnérables du pays. L'auteur propose différents programmes pour améliorer l'éducation dans ces zones, en particulier : y développer un climat d'affection, la confiance en soi, l'aptitude au langage, l'enseignement individualisé, la participation des parents et de la communauté, ce qui implique une formation spéciale des maîtres. Ces objectifs nécessitent des actions simultanées sur tous les fronts de cette situation.

L'objet de ce dossier est de faire le point sur l'assistance éducative apportée aux enfants et adolescents handicapés de R.F.A. Une série d'articles expose la situation de ces jeunes et l'aide qu'il est possible de leur apporter selon la nature de leur handicap. Il est tout d'abord question des jeunes qui souffrent de troubles du comportement. Le centre pilote TROIKA est cité comme modèle. Il comprend trois parties importantes : une clinique pour enfants, un centre pédagogique-thérapeutique et un centre de pédiatrie sociale. Il traite les jeunes enfants atteints de troubles physiques, mentaux et sensoriels ainsi que des handicapés sociaux. Puis est soulevé le problème des enfants atteints de légasthénie et l'importance pour eux d'être soignés efficacement. A cette fin, un centre spécifique a été fondé à l'Institut de psychologie de l'Université libre de Berlin et une association fédérale de lutte contre cette maladie a pour rôle de conseiller les parents. Une action de réadaptation a été déclenchée en 1970 au niveau des Länder afin d'aider les enfants atteints de surdité et de dysphonie. Les jeunes aveugles peuvent à l'heure actuelle bénéficier d'une expérience pilote de stage à distance organisée par l'Œuvre allemande pour la formation des aveugles et qui permet aux handicapés de préparer un examen d'Etat. Un centre d'activités spécial pour sourds-aveugles accueille depuis 1972 les jeunes handicapés également atteints de mutisme. De plus, un centre de réadaptation et d'apprentissage unique a été ouvert en 1979 afin d'apprendre aux diabétiques à vivre avec leur maladie. Les autorités et le corps médical se préoccupent également des enfants atteints d'autisme. Enfin un centre a ouvert ses portes dans le Bad-Würtemberg afin d'accueillir les enfants atteints de plusieurs infirmités et se charge des enfants et nourrissons dès que leur mal est dépisté. Le dossier fait ensuite un bilan de la situation des jeunes handicapés en R.F.A. et des possibilités qui leur sont ouvertes pour s'insérer dans la société.

**UNION SOVIÉTIQUE**

**KARPENKO (N.P.), PODOL'SKIJ (A.I.). — Vnmanie i korekclja disgrafičeskikh ošibok u detej s nedorazvltiem reči. — Vestnik Moskovskogo universiteta (Moscou), n° 3, juil.-sept. 1980, pp. 51-62.**

Cet article est consacré aux problèmes du mécanisme psychologique de quelques désordres dysgraphiques chez les enfants. De nombreux enfants dysgraphiques ne savent pas comment séparer et différencier les phonèmes, analyser la composition phonétique des mots et faire la synthèse de ceux-ci à partir des sons. De manière plus générale on peut dire qu'ils possèdent toutes les qualités requises pour acquérir correctement la pratique de l'écriture. Il faudrait, selon les auteurs, considérer les fautes de ces enfants comme des fautes d'attention. La formation expérimentale de l'attention fondée sur l'idée de P.J. Galperin qui consiste à présenter l'attention comme une action mentale de contrôle réduite, montre que l'on peut éliminer les fautes de dysgraphie en développant l'attention.



## Formation professionnelle, éducation des adultes

### CANADA (QUÉBEC)

**TERRIEN (D.). — Vivre une pédagogie ouverte avec des élèves du professionnel court.** — *Vie pédagogique (Québec)*, n° 8, sept. 1980, pp. 9-16.

Les élèves de l'enseignement secondaire professionnel court vivent un cheminement scolaire difficile. Habités à l'échec, dévalorisés, ils n'ont aucune confiance en eux et manifestent peu d'intérêt pour les matières scolaires. L'auteur a cherché à motiver ses élèves de 4<sup>e</sup> secondaire et relate son expérience de pédagogie ouverte, qu'elle mène depuis 1975, elle en décrit les principes de base, les objectifs poursuivis et présente divers aspects de la relation enseignant-élèves, un tableau de la vie de la classe, et quelques éléments d'évaluation.

### FRANCE

**L'Alternance.** — Actualité de la formation permanente (Paris), n° 47, juil.-août 1980, pp. 52-90.

Le texte de la loi relative aux formations professionnelles alternées organisées en concertation avec les milieux professionnels est complété par un commentaire de ce texte et par les prises de position du Centre national du patronat français et des organisations syndicales de salariés. Des documents sur l'alternance en Europe, son développement et les incidences de l'apprentissage dans les pays de la Communauté européenne terminent ce dossier.

### GRANDE-BRETAGNE

**SACK (H.). — Flexistudy — an open learning system for further and adult education.** — *British journal of educational technology* (Londres), vol. 11, n° 2, 1980, pp. 85-97.

Après les nombreux cours proposés par l'Université Ouverte depuis dix ans, voici encore un programme destiné aux élèves ayant terminé les années de scolarité obligatoire. Il a pour but d'adapter les techniques de l'Université Ouverte à de plus petits établissements donnant des cours non sanctionnés par des diplômes. Ce système flexible a l'avantage de surmonter les contraintes habituelles de tout enseignement qui sont : l'horaire fixe, la durée d'étude déterminée, l'obtention d'un nombre minimum de candidats intéressés ou à défaut l'inscription dans un groupe déjà constitué. Le système modulé combine des études à domicile avec quelques séminaires (une dizaine par programme) non hebdomadaires et il concerne surtout les étudiants qui veulent suivre des cours dans des sujets peu courants ou qui ne peuvent pas assister très régulièrement aux cours. Une première expérience d'utilisation de ce système a commencé en septembre 1977 avec 28 cours modulés proposés par le Barnet College au nord de Londres dans le cadre du Collège National extra muros (National Extension College). Dès 1979 une dizaine de collèges lançaient ce type de programme, qui a l'avantage d'être organisé au niveau local.

**WATTS (A.G.). — L'information professionnelle en Grande-Bretagne : idées et tentatives.** — Informations universitaires et professionnelles internationales (Paris), juil.-août 1980, pp. 27-40.

L'auteur définit d'abord l'information professionnelle au sens restreint de « l'ensemble des tentatives visant à communiquer des informations sur le monde du travail d'une manière qui puisse aider ceux qui font des choix de carrière », en précisant qu'il déborderait parfois ces limites en incluant les choix pédagogiques. Sa présentation

se divise en trois sections : 1° L'information professionnelle traditionnelle au moyen des publications : a) textes visant au recrutement et diffusés par les associations professionnelles, les employeurs et les universités elles-mêmes (information pas totalement neutre ni objective) ; b) informations du type de celles publiées par l'O.N.I.S.E.P., notamment par le Centre d'Information sur les Carrières et les Métiers créé en 1974 et financé par le gouvernement ; c) informations subjectives, plus vivantes et susceptibles d'éveiller une vocation, fournies par des récits d'expériences professionnelles vécues, mais où les aspects négatifs sont trop souvent gommés ; d) l'information « indexée », une sorte de graphique classant sur un axe les métiers, sur l'autre les caractéristiques de ces métiers. L'usage de l'ordinateur a révélé l'insuffisance de ce troisième type d'information jusqu'à présent. 2° L'enseignement sur les carrières. L'information livresque ne suffit pas. Il faut enseigner les termes conceptuels, relier des expériences qui permettent au jeune d'imaginer des situations professionnelles concrètes afin d'être capable de réaliser un choix. Des cours, des conférences de spécialistes d'une profession sont donnés et, de plus en plus souvent, une préparation psychologique à la prise de décision à la connaissance de soi. De plus, un tiers des écoles fournissent aux élèves les moins brillants des stages d'expérience du travail. 3° L'utilisation des ressources sociales. Sachant que la famille, les relations de l'étudiant influencent dans une mesure dominante, son choix professionnel, l'information formelle (à l'école) doit tirer parti de cette ressource au lieu d'en nier l'influence notamment en faisant participer le maximum de parents à l'information professionnelle.

#### **HAWAÏ**

**Career education.** — Educational Perspectives (Honolulu), n° 2, été 1980, 32 p.

Numéro consacré aux cours d'information sur les carrières en Hawaï. Cette discipline est née vers les années 60, dans le but de permettre aux établissements d'enseignement de préparer progressivement les élèves aux possibilités du monde du travail. Des initiatives ont été prises dans ce domaine par les collèges communautaires en Hawaï, qui possède son propre marché du travail. Un collège noir de l'Université de Californie présente un programme modèle de liaison entre l'enseignement et le marché de l'emploi. Cette initiative intéresse également les handicapés. Si le futur appartient à celui qui le prépare, ce numéro aidera les enseignants, administrateurs et conseillers d'orientation dans leur travail.

#### **RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE**

**REICHWEIN (Roland).** — *Konjunktoren der Bildungspolitik. Zum Verhältnis von Bildungs- und Arbeitssystem.* — Die deutsche Schule (Hannover), n° 7-8, juil. 1980, pp. 400-416.

Cet article présente la situation actuelle de la politique de l'éducation sous l'aspect des relations existantes entre le système éducatif et le monde du travail. Très étudiées depuis les années 60 par les économistes et les politiciens, ces relations permettent de faire le bilan des réformes effectuées ou non depuis quinze ans, et de tirer des perspectives d'avenir. Les deux conditions à long terme qui déterminent la politique économique et éducative sont : d'une part le développement structurel de la productivité et de l'économie en général, et d'autre part l'évolution démographique de la population. La sociologie scolaire et éducative actuelle est déterminée par trois facteurs : le besoin de qualification de la population et par là même une différenciation entre classes sociales, la légitimité d'une égalité sociale, d'où un facteur idéologique et la sélection dans le système éducatif lui-même. Les relations entre le système scolaire et le milieu socio-économique occupent une place de choix dans les débats sur les réformes pédagogiques. Il convient en effet de faire coïncider les filières de formation avec les besoins des employeurs, sans pour autant réduire les possibilités de choix de l'élève ni limiter le potentiel culturel du système éducatif.

Ce numéro spécial expose le problème de l'analphabétisme dans le monde (accroissement du nombre absolu des analphabètes bien que réduction en pourcentage grâce aux efforts massifs accomplis dans de nombreux pays), et les causes sociales du phénomène : faim, pauvreté, isolement, insuffisance des budgets d'éducation, aliénation culturelle... Dans cette lutte contre l'analphabétisme, neuf pays ont été primés par l'Unesco, la Papouasie - Nouvelle-Guinée, le Pérou, l'Iraq, la Bolivie, Le Bénin, Panama, le Viêt-nam, la Thaïlande, l'Indonésie ; le Nicaragua a aussi entrepris une vaste campagne nationale d'alphabétisation avec la création de l'« Armée populaire pour l'alphabétisation », organisée en brigades de 30 personnes (élèves du secondaire, étudiants, professeurs) ; selon Julio Cortazar, il est le seul pays en Amérique latine — avec Cuba au lendemain de la révolution en 1959 —, à offrir l'exemple d'une mobilisation aussi impressionnante pour susciter une authentique prise de conscience. Un article intitulé « Savoir sans écriture », montre que l'absence de support écrit n'empêche ni la complexité du calcul mental, ni la transmission des connaissances, grâce à la tradition orale, ni une mémorisation très poussée. John W. Ryan souligne la complexité des tâches d'alphabétisation, en particulier le problème majeur du choix de la langue, et aussi l'intérêt de la création d'un matériel éducatif adapté aux conditions locales ; les objectifs varient : alors que certains programmes visent seulement à apprendre à lire et à écrire, d'autres envisagent une action d'ensemble pour venir à bout des problèmes généralement liés que sont l'analphabétisme, la pauvreté et la maladie. Ensuite est cité un texte de Paulo Freire, extrait d'un manuel d'alphabétisation intitulé : « Lettre aux animateurs et animatrices », et destiné aux alphabétiseurs de la République de Sao Tome et Principe ; il s'agit d'une application concrète de sa méthode dite de la « prise de conscience ». Enfin est relatée la longue coopération de trente années entre l'U.N.R.W.A. (l'office de secours et de travaux des Nations unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient) et l'Unesco.

**RYAN** (John W.). — **Linguistic factors in adult literacy.** — Literacy review (Téhéran), n° 2, 1980, pp. 57-87.

Après une introduction qui décrit les conditions sociales, économiques et politiques nécessaires au succès d'une campagne d'alphabétisation (avec comme exemple celle réalisée en U.R.S.S.), l'auteur analyse les importants facteurs linguistiques qui interviennent également dans ce succès : l'aptitude à l'alphabétisation, la connaissance du langage, la maîtrise de la relation entre le langage écrit et parlé, l'exactitude et la complexité de l'orthographe employée, et les techniques et le degré d'approfondissement de son enseignement, la création de motivations et d'occasions de lire. Dans le contexte de l'alphabétisation des adultes, l'orthographe est très liée aux questions d'utilisation et d'apprentissage du langage, et ses complexités et ambiguïtés peuvent créer des difficultés pour le lecteur débutant. L'auteur examine une sélection d'éléments du langage et de l'apprentissage qui conditionnent le succès des programmes d'alphabétisation ; ceux-ci comprennent l'aptitude au langage de « l'enseigné », le choix du langage d'alphabétisation, et la qualité du matériel utilisé et sa capacité à soutenir l'intérêt.

## UNION SOVIÉTIQUE

**KIRILCEVA (A.A.). — Psihologiĉeskie osobennosti proizvodstvennoj adaptacii vypusknikov professional'no tehničeskikh učilišč i srednej školy. —** Voprosy psihologii (Moscou), n° 4, juil.-août 1980, pp. 118-123.

Cet article traite plus particulièrement de certains aspects subjectifs de l'attitude vis-à-vis du travail comme l'auto-appréciation et la satisfaction de son propre travail, et présente quelques données concernant les six premiers mois du travail dans l'industrie. Ces données ont confirmé l'hypothèse de l'auteur selon laquelle les élèves sortant des deux types d'écoles mentionnées ci-dessus se différencieraient dans leur faculté d'adaptation au travail : les élèves sortant des écoles d'enseignement général sont plus satisfaits de leur travail que les élèves sortant des établissements d'enseignement technique et professionnel. Les premiers ont également une meilleure opinion d'eux-mêmes et de leurs qualités professionnelles (mais pas du niveau de connaissance du métier) que les seconds. Ces différences s'expliquent par les caractéristiques socio-psychologiques des deux groupes de la jeunesse : ils ont des positions socio-psychologiques inégales dans le processus du travail et des intentions différentes concernant leur futur travail professionnel dans le domaine de la production industrielle.

## VENEZUELA

**Un modelo de educación popular. —** Cuadernos de educación (Caracas), n° 71-72, janv.-fév. 1980, 163 p.

La traduction d'un numéro spécial de l'Éducateur - Pédagogie Freinet paru en novembre 1978 et intitulé « Perspectives de l'éducation populaire » offre, à la réflexion des éducateurs du Venezuela, un modèle d'éducation populaire. Une étude critique du texte met en évidence les difficultés que rencontrerait une mise en application de ces théories fondées sur le travail créatif et productif. L'enseignement vénézuélien a trop tendance, en effet, à s'inspirer de modèles étrangers et le maître, formé dans un tel système, a perdu inspiration et créativité. Il serait donc souhaitable de modifier un tel comportement et que le mouvement d'éducation populaire du Venezuela s'inscrive dans le mouvement international de l'École moderne à l'instar de l'Espagne et de l'Italie, qui, tout en conservant des caractéristiques générales communes, ont su préserver leur individualité spécifique.

## YOUGOSLAVIE

**TOMANOVIC (Vélimir). — Pozivne želje i ideali mladih. —** Revija obrazovanja (Belgrade), n° 2, 1980, pp. 45-55.

Les souhaits professionnels des jeunes dépendent grandement de leur position socio-économique. Dans un travail de recherche précédent nous avons montré qu'il existait un lien entre la situation socio-économique des jeunes et les groupes de professions qu'ils choisissaient : les professions de travailleurs ou d'enseignants sont choisies en général par les plus défavorisés et sont de moins en moins désirées lorsqu'on monte dans l'échelle sociale ; à l'opposé les occupations dans les domaines de la culture, des arts et des sciences font plus d'adeptes dans les échelons les plus élevés de la société. Cette recherche montre une relation similaire entre la situation socio-économique et les choix de professions. On note chez la jeunesse une *tendance de plus en plus marquée à choisir des professions non productives de telle sorte que même les professions d'ingénieur et de technicien sont moins désirées et sont plutôt choisies comme pis-aller. Un décalage profond apparaît donc entre les désirs de la jeunesse et les besoins de la société et de l'économie. Et le décalage est d'autant plus important que les élèves sont jeunes.*

## Enseignements supérieurs

**AUTRICHE** **Sonderbellege aus Anlass des 10 - jährigen Bestehens der Universität Klagenfurt.** — Hochschulzeitung (Vienne), n° 6, juin 1980, pp. I-XVI.

L'Université de Klagenfurt a aujourd'hui dix ans. Ce dossier permet de donner un aperçu de son histoire ainsi qu'un panorama de ses activités. Créés dans le but d'expérimenter un type nouveau d'institut d'enseignement supérieur, l'Université de Klagenfurt a permis le développement d'une recherche pédagogique reconnue tant sur le plan autrichien qu'international. Le premier problème évoqué est celui des relations entre l'université et les autorités politiques où l'auteur note un manque de communication et d'information sur les travaux en cours et les buts poursuivis. L'article se poursuit par une présentation des divers instituts qui composent l'université : l'institut des sciences éducatives et de la didactique qui est spécialisé dans la recherche de base en pédagogie (méthodologie, comportement des enseignants, histoire de la pédagogie, études internationales) ; l'institut pour l'économie de la formation et la sociologie éducative, qui comporte un important secteur Tiers monde ; l'institut indépendant de psychologie de l'enseignement ; enfin des instituts par disciplines enseignées envisagent les problèmes pédagogiques propres à chaque matière. A cela s'ajoute un dernier institut chargé des enseignements par correspondance. Un récapitulatif historique des activités est donné en forme de conclusion.

**COLOMBIE** **PENA (Margarita).** — **Breve reseña histórica de la Universidad hispano-americana durante el periodo colonial.** — Mundo Universitario (Bogota), n° 13, fév.-mars 1980, pp. 39-45, tabl.

A l'occasion du 4<sup>e</sup> centenaire de l'Université Santo Tomas, de Bogota, Mundo Universitario publie une étude historique, complétée de tableaux synoptiques très précis, sur l'université hispano-américaine pendant la période coloniale. La première fondation universitaire eu lieu en 1538, à Santo Domingo, où l'ordre des Dominicains créa une université selon l'esprit des très importantes universités espagnoles de Salamanque et Alcalá de Henares. A la suite furent fondées celles de Lima et Mexico qui bientôt à leur tour servirent de modèle pour le continent hispano-américain. La plupart des établissements furent créés à l'initiative des divers ordres religieux, certains le furent directement par ordonnance royale. Le cas du Brésil diffère sensiblement car la royauté portugaise n'a jamais autorisé la création d'universités dans ses possessions. Il a fallu attendre l'exil de la Cour au Brésil, lors de l'invasion napoléonienne, en 1808, pour assister à un début d'enseignement supérieur et c'est après l'Indépendance que furent fondés des cours de droit et sciences sociales à São Paulo et Olinda. Les tableaux synoptiques donnent pour chaque université sa localisation, la date et la référence de création, la spécialisation, la date de dissolution s'il y a lieu, la date de restauration, la dénomination actuelle et les caractéristiques essentielles.

**La Reforma de la educación superior.** — Mundo Universitario (Bogota), n° 13, fév.-mars 1980, 176 p.

Les différents articles de cette revue sont consacrés à la réforme de l'enseignement supérieur et à la signature, le 22 janvier 1980, du décret qui organise le système d'enseignement post-secondaire, en Colombie. Le texte des discours prononcés à

cette occasion par le président de la République, le ministre de l'Education et les plus hautes instances universitaires sont publiés et permettent d'apprécier l'ampleur de la réforme et des perspectives offertes aux futurs universitaires. Le texte du décret est intégralement reproduit ainsi que celui qui réorganise l'Institut colombien pour le développement de l'enseignement supérieur chargé plus spécialement des tâches administratives et de gestion de l'université. Cette réorganisation met l'accent sur la démocratisation et le développement des possibilités d'accès aux études supérieures, sur le renforcement de la formation technologique et l'ouverture vers le monde du travail, sur l'encouragement à la recherche et à la formation de spécialistes très qualifiés, sur l'assouplissement des programmes et leur adaptation aux nouveaux objectifs, sur la promotion de l'éducation permanente.

## **EUROPE**

**DE MOOR (E.A.). — Evolution récente et problèmes de la diversification de l'enseignement tertiaire dans les pays européens. — Informations universitaires et professionnelles internationales (Paris), juil.-août 1980, pp. 1-26.**

L'aggravation de la situation économique et l'augmentation du coût de la vie dans différents pays européens (Royaume-Uni, France, R.F.A., Suisse, Pays-Bas, Suède, Norvège) devraient inciter les gouvernements à orienter leur politique en fonction des objectifs de la diversification de l'enseignement tertiaire. Les problèmes économiques et financiers appellent nécessairement une modification du choix des priorités dans le secteur d'enseignement, choix qui repose sur les besoins et les ressources de la société. La croissance de la demande d'enseignement tertiaire s'est ralentie nettement au cours des dernières années. En même temps, on constate une stabilisation, voire une diminution de l'accroissement des effectifs dus à la baisse du taux de natalité. Cependant, malgré ce ralentissement, tous les étudiants ne devraient pas être habilités à entreprendre des études de leur choix et il sera inévitable de limiter l'accès à certaines études dans la plupart des pays européens. Le problème de la réduction des admissions dans certaines disciplines est de savoir comment sélectionner les candidats : « Il n'est pas de solution juste aux problèmes de sélection » écrit l'auteur. Le coût de l'enseignement et l'usage pouvant être fait de la formation en cause sur le marché de l'emploi sont deux arguments qui pourraient être utilisés pour décider des programmes à réglementer.

Un important chapitre décrit et commente les changements intervenus dans le domaine de la diversification de l'enseignement tertiaire dans les différents pays. Une diversification des objectifs, du niveau de la durée des programmes s'impose afin de satisfaire les nombreuses exigences actuelles de la vie sociale et professionnelle. C'est pourquoi des programmes à cycle court ont été mis en place dans certains pays. Les structures de l'enseignement supérieur devraient intégrer ces programmes à cycle court en leur réservant une place de prestige égale à celle des cycles plus longs, afin que les chances éducatives soient les mêmes pour tous.

**L'Innovation dans l'enseignement supérieur. — Direct (Paris), n° 4, 1980, pp. 13-45.**

Niveau ultime et considéré comme le plus noble de l'enseignement classique, l'université subit-elle aussi la crise qui affecte actuellement l'ensemble des systèmes éducatifs. Du fait de l'augmentation considérable des effectifs, elle en est venue à prodiguer un enseignement de masse, de même qu'elle est souvent un centre d'éducation permanente. Plutôt que d'analyser les raisons de la crise, ce dossier examine les tendances actuelles de la rénovation de la pédagogie universitaire. Trois soucis majeurs semblent se dessiner dans cette tentative d'adaptation : — la recherche

de formules mettant mieux en valeur la créativité de l'étudiant ; — l'ouverture à la technologie éducative ; — la rénovation des procédures d'évaluation. Il semble qu'on cherche à individualiser le rythme et le contenu de l'éducation. Dans le même numéro sont étudiées les activités de l'A.U.P.E.L.F. (Association des universités partiellement ou entièrement de langue française), qui regroupe 130 universités ; depuis quelques années, cet organisme a mis l'accent sur la pédagogie universitaire et souligné l'impact des nouveaux programmes d'éducation permanente, laquelle, cherchant à s'adapter à un public nouveau, apparaît comme un moteur de l'innovation pédagogique à l'université.

## FRANCE

**REUTER (H.), TRIPIER (P.). — Travail et créativité dans un marché interne : le cas du système français de recherche universitaire.** — Sociologie du travail (Paris), n° 3, juil.-sept. 1980, pp. 241-256.

Les communautés scientifiques, et particulièrement le système académique français gèrent la contradiction entre ce que postule Merton, à savoir le principe du « marché parfait » d'une part, et la nécessité d'imposer un principe d'apprentissage au futur savant et de gérer la démographie des scientifiques, d'autre part. Une recherche menée dans ce sens dans deux grandes universités françaises montrent clairement que le manque de créativité d'une partie de la population ne peut pas être attribué à l'incapacité des individus mais à la nécessité qui leur est faite d'adapter leurs stratégies de carrière aux logiques en œuvre dans le marché du travail académique.

**L'université et le nouvel ordre International.** — La Revue de l'A.U.P.E.L.F. (Paris), vol. XVII, n° 2, mai 1980, 206 p.

Ce numéro, conçu comme un « Carrefour de réflexions », se veut « une contribution au dossier du nouvel ordre mondial, dans lequel l'université est appelée à jouer un rôle essentiel : à la fois pour formuler des concepts et procéder à une prospective pour elle-même et l'ensemble de la société ». C'est d'abord la dimension économique et juridique du problème qui est abordée, et plus particulièrement trois des aspects fondamentaux du nouvel ordre économique : les problèmes des marchés de matières premières, celui de la politique agricole, dans ses rapports avec l'aide extérieure, enfin les rapports entre le droit, le développement et le transfert de technologie. Ensuite est examinée la dimension sociale du développement ; les conséquences sociales de l'industrialisation dans les pays en voie de développement, le rôle de l'université dans la coopération industrielle, les rapports entre les échanges technologiques et l'identité culturelle. C'est dans la troisième partie qu'est présenté plus directement ce rôle de l'université dans les nouvelles perspectives dégagées : son rôle dans le développement du monde rural ; la coopération interuniversitaire et l'instauration d'un nouvel ordre éducatif mondial. Le rôle de l'information et de la documentation dans l'édification de ce nouvel ordre mondial ; enfin une nouvelle mission de l'université qui serait l'enseignement des droits de l'homme.

## GRANDE-BRETAGNE

**WRIGHT (Jean E.). — An approach to psychosexual counselling.** — International journal for the advancement of Counselling (La Haye), vol. 3, n° 3, 1980, pp. 125-135.

L'information et le conseil psychologiques et sexuels font partie intégrante du service des conseillers dans les établissements d'enseignement supérieur (mais il faut reconnaître que certaines institutions ne possèdent pas de service général de conseil).

Bien que les étudiants souhaitent un plus grand pouvoir de décision au sein de l'université, et que la majorité ait été abaissée à l'âge de 18 ans en Grande-Bretagne depuis 1970, le syndicat des étudiants réclame depuis dix ans le service de conseillers correctement formés dans tous les établissements universitaires. Sur le campus la population étudiante représente un échantillonnage de la société qui comporte nécessairement des individus en proie à des problèmes psychosexuels et les conseillers doivent être préparés à traiter ces problèmes dans le cadre normal de leurs activités. A l'Université de Reading, le service de conseil a présenté la sexualité humaine dans un programme intitulé « se connaître ». Des programmes de thérapie sexuelle ont également été réalisés d'après les travaux de médecins américains tels que Masters et Johnson, Betty Dobson.

**O.C.D.E.** **Les nouvelles tendances de la planification et de la gestion des établissements d'enseignement supérieur.** — Politique de la Science (Berne), supplément 22, 1980, 127 p.

Du 10 au 12 septembre 1979, un séminaire sur la planification et la gestion des établissements d'enseignement supérieur s'est tenu à l'Université de Zurich. Il s'agit de la seconde étape du programme international sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (programme I.M.H.E.), lancée par le Centre pour la recherche et l'innovation (C.E.R.I.) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (O.C.D.E.). Ce fascicule publie les exposés présentés lors du séminaire. En voici les titres :

— Le contexte politique de la planification et de la définition des grandes orientations dans les établissements d'enseignement supérieur d'aujourd'hui (John L. Davies, Royaume-Uni).

— Planifier la diminution des effectifs après 1990 : chance ou problème ? (Peter Jockush, R.F.A.) - Le concept de planification universitaire décentralisée (Edwin Rühli, Zurich - Suisse).

— La planification institutionnelle favorise-t-elle l'évolution de l'enseignement ? (Raymond E. Thomas, Royaume-Uni).

— L'influence du milieu extérieur sur le pouvoir de décision de l'université. — Examen de la situation et du rôle de la planification dans les établissements d'enseignement supérieur d'aujourd'hui (George-B. Weathersby, Etats-Unis).

## Psycho-pédagogie, recherche pédagogique

**BELGIQUE** **Initiation à la synthèse au degré d'observation.** — (Expériences vécues et suggestions), (Bruxelles), Documentation, n° 57, 60 p., 1980.

Un groupe de professeurs des enseignements normal, secondaire et primaire, chargé d'une recherche qui avait pour but essentiel de simplifier le travail d'évaluation au sein des conseils de classe, s'est limité, après des difficultés initiales, à un seul objectif : l'initiation à la synthèse au degré d'observation. Les expériences vécues par ce groupe ont démontré qu'il y a un fossé entre la théorie et la pratique évaluative et que cette étude a permis de franchir un pas dans la maîtrise des problèmes d'observation et d'évaluation.



**TOURNEUR (Y.)** — **Pédagogie par objectifs et modèle d'apprentissage.** — *Scientia paedagogica experimentalis (Gand)*, n° 1, 1980, pp. 61-80.

L'expression « pédagogie par objectifs » signifie une définition d'objectifs, mais tout n'est pas réglé par cette définition : toute action pédagogique doit rester subordonnée aux objectifs poursuivis incluant l'ensemble des situations observables d'évaluation, des comportements, des situations didactiques. Les techniques d'analyses hiérarchique, thématique, structurale (Gagné, Scandura, Gilbert) permettent d'identifier quelques repères méthodologiques.

**FRANCE** **Les Adolescents et la sexualité.** — *Le Monde de l'Education (Paris)*, n° 65, octobre 1980 ; pp. 9-21.

Enquêtes et sondages auprès des adolescents révèlent une plus grande précocité des filles, l'homogénéisation des comportements entre les différents milieux, les jeunes tendant à adopter les mêmes attitudes indépendamment du sexe ou du milieu social. Une nouvelle morale semble s'être instaurée supprimant les tabous. La sexualité est libérée, tolérance et spontanéité sont de règle. Mais ces normes sont-elles moins contraignantes et angoissantes que les anciennes ?

**Dossier : Images du corps : HOMO XX.** — *Annales de l'Université de Toulouse-Le Mirail ; Fascicule 2, Tome XVI ; 1980 ; 112 p.*

Ce numéro illustre le caractère multidimensionnel de l'approche du corps dans la psychologie contemporaine. Des psychologues et des professeurs font part de leurs expériences de spécialistes. Ils évoquent les « aventures du corps » et la place qu'on lui a réservé jusqu'ici dans la culture ou bien s'interrogent sur le « face à face entre le corps et l'institution » ou sur la spécificité du corps psychologique. La dernière partie fait état de recherches d'ordre empirique menées par des femmes dans leur pratique professionnelle.

**Dossier : Réflexions sur la protection sociale de l'enfant.** — *Informations sociales (Paris)*, n° 6 et 7 ; 1980 ; 140 p. et 140 p.

La première partie présente un aperçu des structures, des méthodes et des actions qui gèrent la protection sociale de l'enfance. Des exemples d'actions d'assistance éducative en milieu ouvert montrent la diversité des institutions, leur compétence, la nécessité d'une action concertée et de la pluridisciplinarité des responsables dans ce domaine. La direction départementale de l'action sanitaire et sociale constitue le pivot de la protection sanitaire et sociale de l'enfance. Les institutions sont en pleine évolution, les modalités de fonctionnement sont variables selon les départements, car elles sont tributaires de l'initiative et de l'entente des autorités responsables des moyens mis à leur disposition et de l'attitude des organismes : sécurité sociale, municipalités, associations...

Une deuxième partie livre les données essentielles de trois recherches entreprises sur l'aide sociale à l'enfance dont l'objectif commun consiste à rechercher l'autonomie des familles, l'épanouissement des enfants, et une stratégie pour de nouvelles orientations. Les modes d'action de l'administration centrale doivent changer pour lui permettre d'être plus à l'écoute des réalités locales et davantage présente sur le terrain.

**DUPONT (Jean-Marie).** — **La fin des grandes familles.** — *Le Monde de l'Éducation* (Paris), n° 64, septembre 1980 ; pp. 8-28.

Pendant quinze ans, la natalité a baissé dans tous les milieux, évolution qui correspond à des changements sociaux : scolarisation plus poussée, travail des femmes, transformation du rôle de la famille, mais depuis 1979 la chute de la natalité s'est arrêtée. Il est difficile de prévoir les effets à long terme de cette situation. Il apparaît toutefois que la famille préoccupée moins par le manque de ressources que par les conditions de vie et l'avenir des enfants souhaite avoir deux enfants. On assiste à un resserrement de la taille de la famille, à la diminution des familles nombreuses et des couples sans enfant. L'Etat accorde diverses aides dont les objectifs sont à la fois familiaux et sociaux mais ces mesures décidées par cette aide de l'Etat apparaissent un système injuste et coûteux.

**La Famille garante des besoins de l'enfant.** — Action familiale, cahiers de formation permanente (Paris), numéro spécial, Congrès 1979-1980 ; 142 p.

Le 17<sup>e</sup> Congrès national (Bordeaux, 28-29-30 avril 1979), a permis de définir les « actions à mener » à la suite des échanges sur les préoccupations éducatives des familles et le besoin des adolescents à dialoguer et à s'exprimer librement. Parmi les plus importants, on peut signaler les exposés suivants : Comment faire naître l'enfant à son propre désir ? La famille et l'adolescent d'aujourd'hui. Comment aimer un enfant ? Des besoins de l'enfant aux droits économiques de la famille.

**LEHNISCH (J.P.).** — **La pédagogie est d'abord une relation humaine même à distance.** — *Objectif Formation* (Montreuil), n° 28, juill.-août-sept. 1980, pp. 18-23.

L'enseignement à distance personnalisé, individualisé n'est pas une gageure, c'est une seconde chance pour les salariés qui veulent acquérir de nouvelles connaissances sanctionnées ou non par un examen.

**Pédagogie Institutionnelle.** — *Cahiers pédagogiques* (Cannes), n° 185, juin 1980, 40 p. Bibliogr.

Analyse des différents aspects de la pédagogie institutionnelle. Des témoignages d'instituteurs et de professeurs de collèges d'enseignement secondaire montrent comment elle est mise en pratique à différents niveaux de l'enseignement et à propos de disciplines variées. Nécessité de trouver sans cesse de nouveaux outils afin de s'organiser pour vivre et travailler ensemble dans une classe coopérative pour que chacun y trouve sa place.

**Spécial P.A.C.T.E.-F.O.E.V.E.N.** (Paris), n° 89, année 1980 ; pp. 1-91.

A côté des textes officiels ministériels relatifs au projet d'activités éducatives et culturelles (P.A.C.T.E.) ce numéro expose les buts, les principes et les moyens nécessaires à sa réalisation et donne des témoignages sur des expériences réalisées dans le cadre des différentes disciplines. Quelques échos de la presse nationale, régionale et syndicale complètent ces informations.

**WALLON** (Henri). — L'école et la nation (Paris), n° 305, août 1980, 48 p.

Texte intégral des trois rapports présentés au cours d'une journée d'étude consacrée à l'œuvre d'Henri Wallon à l'occasion de son centenaire, par I.R.M., La Pensée et l'École et la Nation. J. Lecamus souligne comment la formation neurologique de Wallon et son expérience de clinicien l'ont amené à appuyer constamment l'action éducative sur des fondements scientifiques rigoureux. A mesure qu'elle explique la genèse de la personne chez l'enfant, de 2 à 6 ans, F. Hurstel découvre la prééminence accordée par Wallon à la constitution du moi et à cette constante interférence entre l'enfant et son milieu. Enfin M. Lumbroso expose comment, à travers l'œuvre et l'activité d'Henri Wallon, les maîtres devraient tirer profit d'une image constructive de l'école, d'une dénonciation de l'idéologie des dons, d'une représentation globale du développement de l'enfant où les domaines cognitifs, affectifs, sociaux, ne sont jamais isolés les uns des autres.

## **GRANDE-BRETAGNE**

**BARROW** (Robin). — *Radical education. A critique of freeschooling and deschooling.* — London : M. Reberston & Co, 1978, 207 p.

Robin Barrow propose une analyse critique de l'évolution du courant progressiste dans le domaine de la théorie de l'éducation à partir de la révision fondamentale des principes éducatifs et des conceptions du fonctionnement psychologique de l'enfant, réalisée par Jean-Jacques Rousseau dans « L'Emile », jusqu'à la prise de position « antiscolaire » de Reimer et Illich. L'auteur examine tout d'abord les préceptes pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau dans leur contexte politique en faisant remarquer que — « l'éducation parfaite impliquant d'être éloigné de la société imparfaite » — Emile est élevé à l'écart du monde sous le contrôle omniprésent de son précepteur, ce qui est irréalisable tant dans la société contemporaine de Rousseau que dans tout autre. Une nouvelle révolution dans le monde de l'éducation se produit un siècle plus tard avec A.S. Neill anti-théoricien — c'est-à-dire hostile aux travaux abstraits, partisan du « faire » plutôt que du « dire » — dont l'auteur expose et commente les « théories » au sens non péjoratif du terme — c'est-à-dire les idées fondées sur son expérience d'éducateur. R. Barrow critique sa conviction selon laquelle l'intérêt ne peut pas être provoqué (il est ou il n'est pas), en soulignant que les intérêts peuvent parfaitement être créés ou détruits chez l'enfant et met en doute la notion d'éducation sans contrainte et la validité à long terme des libres choix d'intérêts par les élèves eux-mêmes. La dernière phase du mouvement progressiste est représentée actuellement par Goodman, Reimer et Illich qui considèrent l'école traditionnelle comme une cage déformant la nature humaine mais refusent de considérer, contrairement à Rousseau, l'enfance comme un concept qualitativement distinct de celui d'adulte. L'auteur remarque la non-cohérence des conclusions de ces trois adversaires de l'école : Goodman se rabattant sur la libre éducation de Summerhill tandis qu'Illich et Reimer y voient un « mirage de la liberté » encore plus dangereux que l'école conventionnelle. L'ouvrage est complété par une courte biographie et des notes sur le style, les thèmes principaux de Jean-Jacques Rousseau, Paul Goodman et Ivan Illich.

**The problem of assessment.** — Forum for the discussion of new trends in education (Leicester), vol. 23, n° 1, automne 1980, pp. 9-11 et 18-21.

Dans un premier article un professeur de psychologie américain, C. Thomas Gooding enquête sur les opinions des professeurs en ce qui concerne les tests nationaux de performance scolaire proposés en Grande-Bretagne par l'A.P.U. (Unité d'évaluation des performances) et il examine les implications potentielles dans la pratique de l'enseignement et dans l'évolution de la profession. Un échantillonnage de 150 enseignants du niveau primaire et secondaire a reçu un questionnaire, les questionnaires ont été retournés remplis dans la proportion de 50 %. L'interprétation qu'en donne C. Th. Gooding est plutôt défavorable au projet actuel d'évaluation nationale de l'A.P.U., qui risque paradoxalement d'aggraver le caractère statique des programmes d'enseignement au lieu de stimuler la faculté d'innovation du corps enseignant pour qu'il prépare les étudiants à une société en évolution permanente. Patricia Broadfoot, professeur de sociologie de l'éducation, réfléchit sur le problème global de l'évaluation en regrettant la toute-puissance accordée jusqu'ici aux examens et tests, pour les décisions concernant les étudiants, les professeurs et les programmes.

**RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE  
D'ALLEMAGNE**

**Schulpsychologischer Dienst/Schullaufbahnberatung.** — Bildung und Erziehung (Stuttgart), n° 33, juin 1980, pp. 193-238.

Ce dossier établi sur le problème de l'orientation scolaire en R.F.A., en étudie les aspects psychologique, pédagogique, méthodologique et expérimental. L'orientation psychopédagogique a commencé au début des années vingt où l'on s'efforçait de différencier et d'individualiser l'enseignement. La politique menée dans ce domaine a été définie en 1973 par les ministres de l'éducation des Länder. Trois thèmes principaux ont été retenus : l'orientation selon les problèmes personnels, l'aspect pragmatique et idéologique de la question politique. Après avoir donné une présentation générale du système d'orientation, les auteurs abordent les problèmes que connaît l'orientation scolaire à l'heure actuelle et présentent les solutions envisagées. En outre les fonctions des professeurs conseillers et psychologues scolaires sont analysées. Enfin un exemple géographique a été retenu, celui du Land de Rhénanie-Palatinat, où depuis une dizaine d'années seulement une véritable orientation a été mise en place. Ce n'est que depuis 1974 que les professeurs sont tenus de s'occuper de l'orientation des élèves.

**SUISSE**

**SAEGESSER (François).** — **Les Jeux de simulation.** — Techniques d'instruction (Lausanne), n° 1, 1980, pp. 10-61.

Dans cette étude comprenant quatre parties, l'auteur, attaché au centre de recherches psychopédagogiques du cycle d'orientation de Genève, tente d'éclairer le lecteur sur l'ensemble des techniques de jeu de simulation. La première partie définit les mots « simulation » et « jeu », ce dernier comportant une classification différente selon les objectifs à atteindre. La seconde partie décrit les principes généraux à partir desquels sont constituées les situations définies par les techniques de jeu de simulation, le troisième donne un aperçu général sur les jeux de simulation et les techniques pédagogiques qui s'appuient sur des principes similaires et la quatrième donne les arguments qui militent en faveur de l'introduction des jeux de simulation à l'école. En conclusion, il apparaît nécessaire d'entreprendre des recherches en milieu scolaire afin de tester les techniques de jeu de simulation et de pouvoir étayer les arguments théoriques en leur faveur par des données s'appuyant sur l'expérience. Une importante bibliographie termine cette étude.

**FEL'DSTEJN (D.I.). — Psihologiĉeskie problemy obščestvenno poleznoj dejatel'nosti kak uslovija formirovanija liĉnosti podrostka. — Voprosy psihologii (Moscou), n° 4, juillet-août 1980, pp. 69-78.**

Le travail socialement utile est une forme particulière d'activité dans laquelle l'individu cherche à satisfaire son besoin de se réaliser en tant que personne participant de façon créative à une cause commune. L'auteur montre que l'adolescence est la période de développement humain qui est plus particulièrement sensible au travail socialement utile. A cet âge les enfants cherchent à acquérir une nouvelle position sociale et à se faire reconnaître par les adultes. Cet article fournit une description détaillée du processus de développement du besoin d'un travail socialement utile au cours de l'adolescence, ainsi que des principales méthodes des conditions de ce développement. La principale idée qui pousse à la forme de ce besoin est le fait que lorsque l'adolescent exécute un travail socialement utile, il acquiert graduellement une grande habitude des formes de communication qui lui permettent d'adopter les attitudes nécessaires, face aux autres et face aux canons de la morale de la société.

**VORSOBIN (V.N.), ZIDKIN (V.N.). — Izuĉenie vybora cveta pri pereživanii položitel'nyh i ofricatel'nyh emocij doškol'nikami. — Voprosy psihologii (Moscou), mai-juin 1980, n° 3, pp. 121-129.**

Les auteurs présentent une nouvelle méthode de sélection de la couleur chez les enfants et montrent comment celle-là peut être utilisée pour l'étude des états émotionnels chez des enfants de six à sept ans. Cette méthode peut être utilisée pour l'étude de la sélection de couleurs spectrales séparées et de leur combinaison. Des expériences répétées plusieurs fois durant une journée et séparées par des intervalles variant de deux à soixante-neuf jours, ont montré que chaque enfant est caractérisé par un ensemble fondamental de couleurs sélectionnées relativement stable. L'état de bonheur pendant les expériences provoque une augmentation statistiquement significative de la sélection dans les couleurs jaune, rouge, alors que les situations de peur s'accompagnent d'une sélection réduite dans le rouge-violet et d'une augmentation de la sélection dans le bleu-vert. Les auteurs estiment que les états émotionnels complexes se manifestent mieux dans la sélection de combinaisons de couleurs, plus que dans la sélection de couleurs séparées. Les combinaisons de couleurs représentent des besoins en couleurs complexes dont la structure est déterminée par la modalité d'états émotionnels correspondants.



372.367  
CAM

CAMBON (J.), LURCAT (L.). — *Comment prépare-t-on l'acquisition de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle.* — Revue Française de Pédagogie, n° 54, janv.-fév.-mars 1981, p. 7.

Enquête par questionnaire sur les pratiques effectives des enseignantes et les représentations qu'elles se font de leurs fondements. Les résultats soulignent la diversité des modalités de cette préparation qui devraient être communiquées aux enseignants du cours préparatoire pour leur permettre d'adapter leurs nouvelles activités d'apprentissage.

37.015.4 (493)  
POU

POURTOIS (J.P.), DELHAYE (G.). — *L'école, connotations et appartenance sociale.* — Revue Française de Pédagogie, n° 54, janv.-fév.-mars 1981, p. 24.

Le but de cette étude est de dégager les traits prégnants des systèmes culturels que les individus et les groupes intériorisent par enculturation. Hypothèses et procédure expérimentale.





159.964.2

FIL

FILLOUX (J.). — *Eléments de réflexion sur l'application des données de la théorie psychanalytique au champ de la pratique enseignante.* — Revue Française de Pédagogie, n° 54, janv.-fév.-mars 1981, p. 32.

Caractéristiques de la situation d'enseignement par rapport à la situation analytique, d'après quelques représentants de l'école freudienne qui ont écrit sur la situation éducative. Point de vue de l'auteur sur la position de l'éducateur dans le champ pédagogique.

378.14.015.68 : 61

EBE

EBERLE (J.), et all. — *Evolution des conditions de réussite ou d'échec au concours d'entrée en médecine.* — Revue Française de Pédagogie, n° 54, janv.-fév.-mars 1981, p. 39.

A partir d'un ensemble de données informatisées et analysées concernant le PCEM-1, l'étude du recrutement des étudiants et de leurs résultats fait apparaître une diminution du nombre des inscriptions, une meilleure réussite chez les bacheliers C, et une stabilité de l'éventail socio-culturel des reçus.



372.367  
CAM

CAMBON (J.), LURCAT (L.). — *Developing reading and writing readiness in nursery school.* — Revue Française de Pédagogie, n° 54, Jan.-Feb.-March 1981, p. 7.

Questionary enquiring about actual teaching practice and the teachers' opinions concerning the basis of this practice. The results show the diversity of the modes of preparation that should be communicated to the infant teachers so that they could adapt their new learning activities.

37.015.4 (493)  
POU

POURTOIS (H.P.), DELHAYE (G.). — *School, connotations and social membership.* — Revue Française de Pédagogie, n° 54, Jan.-Feb.-March 1981, p. 24.

This study is aiming at showing the significant features of cultural systems which are interiorized by individuals and groups through « inculturation ». Hypothesis and experimental processes.



159.964.2

FIL

FILLOUX (J.). — *Thinking about items from the psychoanalytic theory applied to teaching practice field.* — Revue Française de Pédagogie, n° 54, Jan.-Feb.-March 1981, p. 32.

Characteristics of the teaching situation in relation with the analytic situation, after some representatives of the Freudian school who wrote about educational situation. The author's point of view on the position of teachers in the educational field.

378.14.015.68 : 61

EBE

EBERLE (J.) and all. — *Change in the conditions for success or failure at the selection exam for medical studies.* — Revue Française de Pédagogie, n° 54, Jan.-Feb.-March 1981, p. 39.

After a set of analysed data concerning the first year of medical studies, the study of students recruitment and school results shows falling rolls, a greater success among the students who have passed the « baccalaureat C » (with math option) and continuity in the socio cultural range of successful students backgrounds.



372.367  
CAM

CAMBON (J.), LURCAT (L.). — *¿Cómo se prepara la adquisición de la lectura y de la escritura en el preescolar?* — *Revue Française de Pédagogie*, n° 54, enero-febrero-marzo de 1981, p. 7.

Encuesta por cuestionario sobre las prácticas efectivas de las maestras y la percepción que tienen de sus bases. Los resultados subrayan la diversidad de las modalidades de esa preparación que tendrían que ser comunicadas a los maestros del curso preparatorio (Ia de ÉGB) para facilitar la adaptación de sus nuevas actividades de aprendizaje.

37.015.4 (493)  
POU

POURTOIS (J.P.), DELHAYE (G.). — *La escuela, conotaciones y pertenencia social.* — *Revue Française de Pédagogie*, n° 54, enero-febrero-marzo de 1981, p. 24.

El propósito de este estudio es destacar las características esenciales de los sistemas culturales que los individuos y los grupos encierran por causa de enculturación. Hipótesis y proceso experimental.





159.964.2  
FIL

FILLOUX (J.). — *Elementos de reflexión sobre la aplicación de los datos de la teoría psicoanalítica en el terreno de la práctica docente.* — Revue Française de Pédagogie, n° 54, enero-febrero-marzo de 1981, p. 32.

Características de la situación de enseñanza respecto a la situación analítica según algunos representantes de la escuela freudiana que han escrito sobre la situación educativa. Punto de vista del autor sobre la posición del educador en el campo pedagógico.

378.14.015.68 : 61  
EBE

EBERLE (J.) et al. — *Evolución de las condiciones de éxito o de fracaso en el concurso de ingreso en medicina.* — Revue Française de Pédagogie, n° 54, enero-febrero-marzo de 1981, p. 39.

Desde el conjunto de datos informatizados y analizados concerniendo el PCEM 1, el estudio del reclutamiento de los estudiantes y de sus resultados hace aparecer una reducción del número de las matrículas, un mejor éxito de los bachilleres « C » y una estabilidad del conjunto socio-cultural de los aprobados.



372.367

КАМ

КАМБОН (Ж.), ЛЮРКА (Л.). — Владение чтением и письмом в детском саду. — Ревью Франсез де Педагожи, № 54, январь-февраль-март 1981, стр. 7

Отчёт об анкете, проведённой с помощью постановки вопросов о педагогической деятельности учительниц и их представлении о ней. Используемые методы разнообразны и желательно, чтобы учителя подготовительного класса были осведомлены об этом, для того чтобы их метод обучения чтения и письма соответствовал методу обучения чтения и письма в детском саду.

37.015.4 (493)

ПУР

ПУРТУА (Ж.-П.), ДЕЛЭЙ (Ж.). — Школа и социальная среда. — Ревью Франсез де Педагожи, № 54, январь-февраль-март 1981, стр. 24

Это исследование задаёт себе целью характеризовать основные черты просветительных систем, которые имеют влияние на отдельные личности и на людей. Гипотезы и экспериментальная процедура.



159.964.2

ФИЮ

ФИЮ (Ж.). — Размышления о применении психоаналитической теории к педагогической деятельности. Ревью Франсез де Педагожи, № 54, январь-февраль-март 1981, стр. 32

Характеристики педагогической деятельности в сопоставлении с психоаналитической деятельностью. Точка зрения некоторых представителей «фрейдистской школы», которые написали статьи о педагогической деятельности. Автор даёт своё мнение о месте учителя в поле педагогики.

378.14.015.68.61

ЭБЕ

ЭБЕРЛЕ (Ж.), и др. — Эволюция условий успеваемости или неуспеваемости в конкурсе для поступающих в медицинские факультеты. — Ревью Франсез де Педагожи, № 54, январь-февраль-март 1981, стр. 39

Анализ с помощью ЭВМ данных, касающихся результатов студентов первого курса медицинского факультета показывает, что студенты, сдавшие экзамен на степень бакалавра «С», имеют больше шансов на успеваемость, чем другие и что студенты, выдержавшие экзамены принадлежат к той же социальной среде.



**INDEX DES ARTICLES  
ET COMPTES RENDUS  
PARUS DANS  
LA REVUE FRANÇAISE  
DE PEDAGOGIE  
EN 1980**

**(par ordre alphabétique  
d'auteurs)**

**ARTICLES**

- AUDIGIER (M.-N.). — Etude des procédures de résolution de problèmes à l'école élémentaire ..... n° 50, janv.-fév.-mars 1980
- CARON-PARGUE (J.). — Qu'est-ce qu'un cube ? ..... n° 53, oct.-nov.-déc. 1980
- COMPÈRE (M.M.), FRIJHOFF (W.). — Conversion religieuse et formation professionnelle au XVIII<sup>e</sup> siècle : la « Propagande » de Montpellier ..... n° 52, juill.-août-sept. 1980
- DUCANCEL & al. — Une innovation dans la formation de futurs professeurs de sciences naturelles ..... n° 51, avril-mai-juin 1980
- FERRY (G.). — Problématiques et pratiques de l'éducation des adultes ..... n° 50, janv.-fév.-mars 1980
- FUMAT (Y.). — La socialisation des filles au XIX<sup>e</sup> siècle .. n° 52, juill.-août-sept. 1980
- GERBOD (P.). — Les étudiants et leurs études en France depuis 1870 ..... n° 52, juill.-août-sept. 1980
- HALBWACHS (F.), BOVET (M.). — Le poids et la masse en classe de sixième ..... n° 53, oct.-nov.-déc. 1980
- LERBET (G.). — L'archéo-pédagogie ..... n° 52, juill.-août-sept. 1980
- LUC (J.-N.). — La formation des professeurs de maîtres d'école en France avant 1914 : l'E.N.S. de Saint-Cloud ... n° 51, avril-mai-juin 1980
- MARYNIAK (L.) & al. — Un apprentissage de structures logiques dans des conditions standardisées ..... n° 50, janv.-fév.-mars 1980
- MIFFRE (L.). — Pédagogie rationnelle des modes d'expression verbale à l'école élémentaire et préélémentaire ..... n° 53, oct.-nov.-déc. 1980
- PARLEBAS (P.). — Un modèle d'entretien hyperdirectif : la maïeutique de Socrate ..... n° 51, avril-mai-juin 1980
- PERRET-CLERMONT (A.-N.). — Recherche en psychologie sociale et activité éducative ..... n° 53, oct.-nov.-déc. 1980
- RANJARD (P.). — Les méthodes pédagogiques dans les stades ..... n° 51, avril-mai-juin 1980
- TIBERGHIEU (A.) & al. — Conception de la lumière chez l'enfant de 10-12 ans ..... n° 50, janv.-fév.-mars 1980

**NOTES CRITIQUES**

- APPLEBEE (A.-N.). — The child's concept of story : age two to seventeen ..... n° 52, juill.-août-sept. 1980
- BACHMAN (J.-G.). — Adolescence to adulthood : change and stability in the lives of young men ..... n° 51, avril-mai-juin 1980
- BEILLEROT (J.). — Idéologie du savoir : militants politiques et enseignants ..... n° 51, avril-mai-juin 1980
- BERGER (I.). — Les instituteurs d'une génération à l'autre n° 51, avril-mai-juin 1980
- BIRZEA (C.). — Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques ..... n° 53, oct.-nov.-déc. 1980
- BOUMARD (P.). — Un conseil de classe très ordinaire. — MARCHAND (F.). — Evaluation des élèves et conseils de classe ..... n° 52, juill.-août-sept. 1980
- CHERKAOUI (M.). — Les paradoxes de la réussite scolaire : sociologie comparée des systèmes d'enseignement n° 52, juill.-août-sept. 1980

CROPLEY (A.-J.). — Lifelong education ... a psychological analysis .....	n° 50,	janv.-fév.-mars	1980
C.R.E.S.A.S. (Paris). — Le handicap socio-culturel en question .....	n° 50,	janv.-fév.-mars	1980
DUNN (G.). — The box in the corner : Television and the under-fives .....	n° 51,	avril-mai-juin	1980
EICHER (J.-Cl.). — Economique de l'éducation : travaux français .....	n° 53,	oct.-nov.-déc.	1980
ERNY (P.). — L'enseignement dans les pays pauvres : modèles et propositions .....	n° 50,	janv.-fév.-mars	1980
GAGE (N.-L.). — The scientific basis of the art of teaching .....	n° 52,	juill.-août-sept.	1980
GIORDAN (A.). — Une pédagogie pour les sciences expérimentales .....	n° 50,	janv.-fév.-mars	1980
GLOTON (R.). — Au pays des enfants masqués .....	n° 52,	juill.-août-sept.	1980
HAMELINE (D.). — Les objectifs pédagogiques, en formation initiale et en formation continue .....	n° 50,	janv.-fév.-mars	1980
HORNER (W.). — <i>Curriculumentwicklung in Frankreich</i> ... ..	n° 51,	avril-mai-juin	1980
DE LANDSHEERE (G.). — Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, et MIALARET (G.). — Vocabulaire de l'éducation. Education et sciences de l'éducation .....	n° 52,	juill.-août-sept.	1980
LE THANH KHOI. — Jeunesse exploitée, jeunesse perdue ? .....	n° 52,	juill.-août-sept.	1980
MARCHAND (F.). — Evaluation des élèves et conseils de classe, et BOUMARD (P.). — Un conseil de classe très ordinaire .....	n° 52,	juill.-août-sept.	1980
MARQUET (P.-B.). — L'enseignement ne sert à rien, hier comme aujourd'hui .....	n° 50,	janv.-fév.-mars	1980
MIALARET (G.). — Vocabulaire de l'éducation. Education et sciences de l'éducation, et DE LANDSHEERE (G.). — Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation .....	n° 52,	juill.-août-sept.	1980
MILLOT (R.). — Une voie communautaire : les écoles de la Villeneuve à Grenoble .....	n° 52,	juill.-août-sept.	1980
National society for the study of education. — The seventy seventh yearbook of the National society for the study of education .....	n° 53,	oct.-nov.-déc.	1980
PERCHERON (A.) & al. — Les 10-16 ans et la politique ... ..	n° 50,	janv.-fév.-mars	1980
Power and ideology in education .....	n° 53,	oct.-nov.-déc.	1980
PUNCH (M.). — Progressive retreat : a sociological study of Dartington Hall school and some of its former pupils ..	n° 50,	janv.-fév.-mars	1980
Quelle éducation scientifique, pour quelle société ? (Astolfi, Girodan, Gohan, Host, Martinaud, Rumelhard, Zadou-Naisky) .....	n° 50,	janv.-fév.-mars	1980
RAVEN (J.). — Education, values and society. The objectives of education and the nature and development of competence .....	n° 50,	janv.-fév.-mars	1980
REMOND (R.). — La règle et le consentement .....	n° 53,	oct.-nov.-déc.	1980
ROGERS (C.-L.). — Un manifeste personnaliste. Fondements d'une politique de la personne .....	n° 51,	avril-mai-juin	1980



La santé de l'écolier : la médecine scolaire d'aujourd'hui et ses perspectives d'avenir .....	n° 51,	avril-mai-juin	1980
TAPIA (Cl.). — Colloques et sociétés : la régulation sociale .....	n° 53,	oct.-nov.-déc.	1980
TEDESCO (E.). — Des familles parlent de l'école .....	n° 51,	avril-mai-juin	1980
VANDENPLAS-HOLPER (Ch.). — Education et développement social de l'enfant .....	n° 53,	oct.-nov.-déc.	1980
Vocabulaire de l'éducation. Education et sciences de l'éducation (sous la direction de G. Mialaret). — DE LANDSHEERE (G.). — Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation .....	n° 52,	juill.-août-sept.	1980
ZIV (A.). — L'humour en éducation : approche psychologique .....	n° 53,	oct.-nov.-déc.	1980

#### NOTES DE SYNTHÈSE

FORQUIN (J.-Cl.). — La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965 : 3 <sup>e</sup> partie .....	n° 51,	avril-mai-juin	1980
HOST (V.). — La recherche pédagogique en sciences (Note limitée aux enseignements du 1 <sup>er</sup> et du 2 <sup>e</sup> degrés)	n° 52,	juill.-août-sept.	1980
LADERRIERE (P.). — Tendances dans le domaine de la formation des enseignants (Bilan des travaux de l'O.C.D.E.)	n° 53,	oct.-nov.-déc.	1980
PIACERE (J.). — Apprendre à lire ... en 1979 .....	n° 50,	janv.-fév.-mars	1980





